



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O SOFTWARE *HAGÁQUÊ*: UMA PROPOSTA PARA A
PRÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA DA
PESSOA COM SURDEZ**

Jorge Luiz Fireman Nogueira

Maceió - Al
2009

JORGE LUIZ FIREMAN NOGUEIRA

**O SOFTWARE *HAGÁQUÊ*: UMA PROPOSTA PARA A
PRÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA DA
PESSOA COM SURDEZ**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Maceió - Al
2009

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

N778s Nogueira, Jorge Luiz Fireman.
O software HagáQuê: uma proposta para a prática da língua portuguesa escrita da pessoa com surdez / Jorge Luiz Fireman Nogueira, 2009.
175 f. : il.

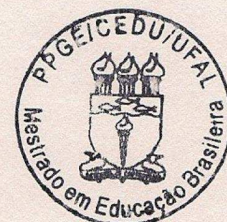
Orientador: Luis Paulo Leopoldo Mercado.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.

Bibliografia: f. 152-159.
Apêndices: f. 160-175.

1. Tecnologia educacional. 2. Produção textual. 3. Educação especial.
4. Pessoas com surdez. 5. Software HagáQuê. I. Título

CDU: 376.33

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



O Software HagáQuê: uma proposta para a prática da Língua Portuguesa escrita da pessoa com surdez.

JORGE LUIZ FIREMAN NOGUEIRA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 28 de setembro de 2009.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (CEDU-UFAL)
(Orientadora)

Prof. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

Prof. Dra. Elisa Tomoe Morya Schluzen (UNESP)
(Examinadora Externa)

**Dedico este trabalho à Deus,
por seu amor de pai,
pelo presente que é viver e
por todas as oportunidades de crescimento.**

**Agradeço especialmente à
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES,
pela concessão de bolsa de estudo, incentivo fundamental
durante todo o curso de pós-graduação.**

AGRADECIMENTOS

- À Rosa Denise, minha mãe, por sua dedicação plena e amor incondicional;
- Aos meus familiares e amigos, por compreenderem a minha ausência nas inúmeras oportunidades de confraternização;
- À minha orientadora, Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, que me acompanhou ao longo do crescimento profissional alcançado pela realização deste trabalho;
- À Profa. Dra. Elisa Schlunzen, pelo carinho, respeito e apoio em todas as ocasiões;
- Ao Prof. Dr. Luis Paulo Mercado, pelo incentivo à pesquisa e aperfeiçoamento profissional;
- À Profa. Dra. Maria Auxiliadora, por suas colaborações na sociolinguística;
- À Olindina, por suas valiosas sugestões e oportunidades de crescimento profissional e humano;
- À Direção da escola e do CAS, por permitir a realização da pesquisa;
- Aos alunos que participaram da pesquisa, meus sinceros agradecimentos;
- À Claudinete, Valéria, Carol, Danielly, Radjalma e Daniel, por acreditarem na proposta do estudo e pelas imensas contribuições ao longo da pesquisa de campo;
- À Suzana, por sua cooperação na pesquisa de campo;
- À Isabela, Andréa, Rose e Jadilza, por seus préstimos junto a secretaria e biblioteca do Programa de Pós-Graduação/CEDU;
- À Ana Luiza, minha prima, por sua imensa contribuição como revisora;
- À Priscila, minha prima, pela colaboração nas filmagens;
- Ao Rafael, meu primo, por seus conhecimentos em língua estrangeira;
- Aos colegas de trabalho, pelo incentivo ao longo de todo o processo de produção deste trabalho;
- Aos colegas do NEEDI, em especial a Janaina, por dividir momentos de alegria e desânimo;
- À todos, que de forma direta ou indireta contribuíram com esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições do uso do software *HagáQuê* para a prática da Língua Portuguesa escrita de pessoas com surdez apresentando diferentes níveis de escolaridade, especificamente, alunos do ensino fundamental e alunos do ensino superior. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, na medida em que a análise do processo de construção da língua portuguesa escrita da pessoa com surdez se sobressaiu em relação à produção escrita. A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal e em um centro de atendimento à pessoa com surdez, portanto, o estudo se caracteriza como um *estudo de caso coletivo*. Para a coleta de dados foi utilizada a estratégia da observação participante, acompanhado por filmagens e anotações em diário de bordo. Os resultados alcançados mostraram a necessidade de analisar com critério o processo e a produção escrita da pessoa com surdez através do uso da tecnologia educacional. Ficou constatado que apresentar aos alunos atividades com formatos e características motivadoras e envolventes, que contemplem o trabalho com toda uma riqueza de elementos visuais, despertou o interesse de participação nas atividades de construção da produção escrita. A participação de um adulto fluente em Língua Portuguesa escrita durante os encontros foi fundamental para o trabalho de produção escrita pela pessoa com surdez. Do mesmo modo, contar com a atuação de intérpretes proficientes em Língua Brasileira de Sinais permitiu a troca de informações entre o pesquisador e os pesquisados e, assim, favoreceu desde o simples esclarecimentos de dúvidas à tomada de consciência dos alunos sobre o uso da Língua Portuguesa escrita em práticas sociais diversas. As dificuldades dos alunos do ensino fundamental em ser proficiente na língua de sinais, bem como as dificuldades dos alunos do ensino superior em se apropriar da língua portuguesa escrita, representam os principais fatores limitantes para o processo de construção escrita nesta pesquisa. Sendo o *HagáQuê* um recurso predominantemente visual, permitiu constatar a satisfação e o empenho destes sujeitos na realização de trabalhos envolvendo a linguagem escrita de forma mais prazerosa e lúdica. Contudo, é possível afirmar que o software *HagáQuê* é um recurso promissor para a prática da língua portuguesa escrita da pessoa com surdez e aponta para a necessidade de que os profissionais envolvidos em práticas deste tipo valorizem o uso de estratégias criativas e desafiadoras, que considerem a multiplicidade de contextos e assim possam favorecer a construção do conhecimento de forma significativa.

Palavras-chave: Tecnologia educacional, produção escrita, pessoa com surdez.

ABSTRACT

This research aims to investigate the contributions of the use of the software “HagáQuê” to practice Portuguese Language written by deaf people with different levels of education, specifically elementary school students and higher education. The research has a qualitative approach because the analysis of the construction of the Portuguese Language written of the person with hearing loss was better in relation to the writing. The study is characterized as a collective case study, whereas field research was conducted in a public school in the Municipal Center and a service to people with hearing loss. To collect data it was used the strategy of participant observation, accompanied by shooting and notes in the logbook. The results showed the need to analyze the test process and the written production of the person with hearing loss through the use of educational technology. It was found that introducing students to activities with shapes and features motivating and engaging that integrate the work with a wealth of visual elements, aroused the interest of participation in construction activities of the written production. The participation of an adult fluent in Portuguese Language written during the meetings was crucial to the written production work by the person with hearing loss. Likewise, the performance of interpreters proficient in Brazilian sign language allowed the exchange of information between researchers and visited, and thus favored from the simple clarification of doubts the awareness of students on the use of the Portuguese Language written in different social practices. The difficulties of elementary school students to be proficient in sign language, and the difficulties of students in higher education in appropriating the Portuguese Language written, represents the main limiting factors for the process of building this research. As “HagáQuê” a predominantly visual appeal, it is apparent satisfaction and commitment of these subjects in carrying out work involving written language in a more enjoyable and playful. However, it is possible to say that the software “HagáQuê” is a promising resource for the practice of Portuguese Language written of the person with hearing loss and points to the need for professionals involved in such an approach valuing the use of creative strategies and challenging, to consider multiplicity of contexts and thus may promote the construction of a significantly knowledge.

Keywords: Educational technology, writing skills, people with hearing loss.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Explorando o *Hagáquê*.

Figura 2: Explorando o *Hagáquê*.

Figura 3: Explorando o *Hagáquê*.

Figura 4: planisférios, hemisfério sul e norte, condições climáticas destas regiões e as estações do ano.

Figura 5: Planisférios, hemisfério sul e norte, condições climáticas destas regiões e as estações do ano.

Figura 6: Noções climáticas de regiões frias e quentes e tipos de vegetações características destes climas

Figura 7: Noções climáticas de regiões frias e quentes e tipos de vegetações encontradas nestas regiões

Figura 8: Noções climáticas de regiões frias e quentes e tipos de vegetações características destes climas.

Figura 9a-b: Planalto, planície, tipos de vegetação e características destes ambientes.

Figura 10a-b: Planalto, planície, tipos de vegetação e características destes ambientes.

Figura 11a-b: Planalto, planície, tipos de vegetação e características destes ambientes.

Figura 12a-b: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas conseqüências para o organismo

Figura 13: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas conseqüências para o organismo

Figura 14: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas conseqüências para o organismo.

Figura 15: Alimentos saudáveis e não-saudáveis.

Figura 16: Alimentos saudáveis e não-saudáveis.

Figura 17: Alimentos saudáveis e não saudáveis.

Figura 18: Alimentos saudáveis e não saudáveis.

Figura 19: Alimentos saudáveis e não saudáveis.

Figura 20a-b: Tema livre.

Figura 21: Alimentos saudáveis e não-saudáveis e importância de uma boa alimentação.

Figura 22: Tema Livre.

Figura 23a-b: Tema Livre.

Figura 24: Tema Livre.

Figura 25a-b: Tema Livre.

Figura 26a-b: Tema Livre.

Figura 27a-b-c-d: Alimentos saudáveis, alimentos não-saudáveis e a importância de uma boa alimentação.

Figura 28: Planisférios, hemisfério sul e norte, condições climáticas destas regiões e as estações do ano.

Figura 29: Planisférios, hemisfério sul e norte, condições climáticas destas regiões e as estações do ano.

Figura 30: Noções climáticas de regiões frias e quentes e tipos de vegetações características destes climas.

Figura 31a-b: Planalto, planície, tipos de vegetação e características destes ambientes.

Figura 32a-b: Planalto, planície, tipos de vegetação e características destes ambientes.

Figura 33: Planalto, planície, tipos de vegetação e características destes ambientes.

Figura 34: Planalto, planície, tipos de vegetação e características destes ambientes.

Figura 35a-b: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas consequências para o organismo

Figura 36a-b: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas consequências para o organismo.

Figura 37a-b: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas conseqüências para o organismo

Figura 38: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas conseqüências para o organismo

Figura 39: Alimentos saudáveis e não-saudáveis.

Figura 40: Alimentos saudáveis e não-saudáveis.

Figura 41: Alimentos saudáveis e não-saudáveis.

Figura 42: Manuseio dos periféricos do computador, familiarização com as ferramentas e interfaces do software *HagáQuê* e produção escrita.

Figura 43a-b: Tema livre.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informática na educação da pessoa com surdez (Adaptado de Campos e Silveira, 1998, p.12-13).

Quadro 2: Sugestões de adaptações no HagáQuê para o uso com PS. (Adaptado de Tanaka, 2004, p. 68).

Quadro 3: Sugestões de adaptações no HagáQuê para o uso com pessoas com necessidades educacionais. (Adaptado de Tanaka, 2004, p. 69).

Quadro 4: Informações gerais dos indivíduos pesquisados no Estudo 1.

Quadro 5: Informações gerais dos profissionais pesquisados no Estudo 1.

Quadro 6: Aspectos relacionados aos encontros no laboratório de informática, Estudo 1.

Quadro 7: Informações gerais dos indivíduos pesquisados no Estudo 2.

Quadro 8: Informações gerais dos profissionais pesquisados no Estudo 2

Quadro 9: Aspectos relacionados aos encontros no laboratório de informática, Estudo 2.

LISTA DE SÍGLAS

PS - pessoas com surdez

CT - Comunicação Total

LS – Língua de Sinais

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

CB - Comunicação Bimodal

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

AEE - Atendimento Educacional Especializado

LP - Língua Portuguesa

IE - Informática na Educação

PD - Pessoa com Deficiência

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

HQ - Histórias em Quadrinhos

CEPPRE - Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel
Porto

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais na Área da Surdez e
Atendimento às Pessoas Surdas

EMEF - escola municipal de ensino fundamental

PPP - Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - <i>Percorrendo caminhos sobre a educação da pessoa com surdez</i>	22
1.1. Reflexões sobre as abordagens educacionais para a pessoa com surdez	22
1.2. Bilingüismo no contexto escolar: para quê? Por quê?	29
1.3. Implicações para o letramento na educação de surdos	35
1.4. Algumas considerações sobre a linguagem escrita da pessoa com surdez	41
CAPÍTULO 2 - <i>A tecnologia educacional na perspectiva da educação inclusiva</i>	50
2.1. A tecnologia educacional na perspectiva da educação inclusiva	50
2.1.1. O uso do software educacional na educação da pessoa com surdez	61
2.1.1.2. O software <i>HagáQuê</i> na educação da pessoa com surdez	69
2.1.2. Limites e possibilidades para a produção escrita da pessoa com surdez através do software <i>HagáQuê</i>	76
CAPÍTULO 3 - <i>Aspectos Metodológicos</i>	82
3.1 Caracterização da pesquisa	82
3.2 Caracterização dos estudos	83
3.2.1 Estudo 1 – Ensino Fundamental	84
3.2.2 O universo da pesquisa	86
3.2.3 Os sujeitos	86
3.2.4 Instrumentos para coleta de dados	90
3.2.5 Procedimentos e coleta de dados	90
3.3.1 Estudo 02 – Ensino Superior	94

3.3.2 O universo da pesquisa	95
3.3.3 Os sujeitos	96
3.3.4 Instrumentos para coleta de dados	97
3.3.5 Procedimentos e coleta de dados	98
CAPÍTULO 4 – <i>Apresentação e discussão dos dados</i>	100
4.1. Estudo 1 – Ensino Fundamental	100
4.1.2 Discussão dos resultados	120
4.2. Estudo 1 – Ensino Superior	126
4.2.1 Discussão dos resultados	142
Considerações finais	146
Referências	153
APÊNDICE A – Apresentação das produções escritas dos alunos com surdez do Ensino Fundamental	161
APÊNDICE B – Apresentação das produções escritas dos universitários com surdez	175

INTRODUÇÃO

Neste capítulo da dissertação, apresento a origem e a justificativa desta pesquisa, que teve como tema norteador o uso da tecnologia como um recurso para o desenvolvimento de habilidades e/ou capacidades humanas. Vale destacar que desenvolvê-la foi uma oportunidade desafiadora e, ao mesmo tempo, bastante instigante e motivadora.

Esse tema tem origem em meu caminhar pessoal e acadêmico, definido por uma vivência de contestações e inquietações. Ao longo de minha graduação em Educação Física, constatei que a utilização de tecnologias (ex. caneta, fitas antropométricas e outras) é essencial para a atuação profissional, desde a atividade simples de registrar uma informação, como o peso ou a altura de um aluno ou cliente, até a produção de um conhecimento teórico para auxiliar a construção de outro equipamento mais elaborado e sofisticado para os mais diversos fins.

No último ano do curso de graduação, em 2003, atuando como estagiário de natação, na disciplina de Estágio Supervisionado, conheci um aluno que possuía o diagnóstico de paraplegia e essa condição não o impedia de ser um exímio nadador. Durante as aulas de natação, percebi a necessidade da utilização de vários equipamentos com esse aluno, tais como: palmar, pranchas, flutuadores e outros. Tais equipamentos favoreciam o aluno na execução dos exercícios, bem como no desenvolvimento de suas habilidades. Ao observar tais fatos, pude perceber, de forma abrangente e crítica, como o ser humano é beneficiado pelo uso orientado das tecnologias, seja para aquele que ensina, quanto para o que aprende.

Contudo, jamais imaginei que antes mesmo de concluir o período do estágio, estaria eu, também, na condição de uma pessoa com deficiência física. No trajeto até o trabalho, estava guiando minha bicicleta e fui atropelado por um carro. Como consequência desse acidente de trânsito, fiquei com o diagnóstico de tetraplegia por traumatismo raquimedular. Por essa razão, minha graduação e estágio foram interrompidos abruptamente. Ingressei, então, em outra “graduação”, que, para além de conteúdos técnicos e teóricos, simbolizou o processo de descoberta de uma nova realidade, a das pessoas com deficiência física.

Em meio a um tumulto de sentimentos e sensações, no decorrer do processo de reabilitação, tive a oportunidade de conhecer as Tecnologias Assistivas, que são “produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologias adaptadas ou especialmente projetadas à funcionalidade das pessoas com deficiência [...] favorecendo a autonomia pessoal total ou assistida” (Art. 61, Decreto nº 5.296/04). Com essas ferramentas, descobri um universo de possibilidades para fazer tarefas diferentes com um mesmo recurso, ou seja, com uma mesma tecnologia, consegui escrever e pintar, digitar no computador e escovar os dentes, dentre outras. Além disso, sem elas, seria praticamente impossível desenvolver determinadas atividades primordiais para a finalização do meu curso de graduação.

Em seguida, no período de 2004 a 2006, cursei e concluí duas especializações *lato sensu*, sendo uma na área de saúde e a outra em educação. Vale salientar que, ao longo dessa trajetória até os dias atuais, o uso das Tecnologias Assistivas é essencial e fundamental em minha vida, propiciando avanços pessoais e profissionais.

Ao ingressar no mestrado, em 2007, novamente na área da Educação, foquei minhas inquietações e questionamentos na busca por caminhos teórico-metodológicos que comprovassem o uso das tecnologias para a promoção da educação, ou seja, para a melhoria do ensino, sobretudo a educação da pessoa com deficiência física em um contexto inclusivo. Diante desse desafio, percebi a necessidade de investigar sobre o uso das tecnologias como meio para atenuar e/ou eliminar barreiras na aprendizagem, em especial aquelas de comunicação e interação.

Busquei informações na rede pública de ensino sobre casos de crianças com deficiência física que utilizavam as Tecnologias Assistivas como um recurso para auxiliar em seu processo de escolarização. Não encontrei nenhum caso. Durante minha busca, tomei conhecimento de crianças com surdez que tinham utilizado o *software* livre *HagáQuê*, para auxiliar na produção escrita da língua portuguesa. Reorientei, então, a minha intenção de pesquisa, com o intuito de investigar como esse *software* poderia oportunizar a aprendizagem da Pessoa com Surdez (PS).

O desafio e motivação acima descritos dizem respeito à necessidade de apresentar a origem pessoal da pesquisa e seu significado para mim, enquanto

pesquisador, sendo o produto de uma investigação realizada em uma escola pública, cenário de muitas carências onde presenciei conquistas.

Assim, desejo que este trabalho possa servir como exemplo para demonstrar o uso de uma estratégia de sucesso, baseada em uma experiência *in locu*, do quanto o uso das tecnologias pode contribuir para a educação da pessoa com deficiência no âmbito escolar. Para consolidar melhor tal informação, a seguir, apresento as justificativas fundamentadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Justificativa e relevância da pesquisa

Na atualidade, é improvável imaginar a dinâmica social e a organização humana sem a presença das inovações tecnológicas e tal situação permite refletir sobre como a sociedade e os indivíduos alteraram seus hábitos de vida e de consumo ao longo da história. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ao mesmo tempo em que tornam o homem mais eficiente para o desempenho de determinadas tarefas, também parece determinar o modo como os indivíduos devem-se organizar e buscar novos conhecimentos para corresponder às novas demandas sociais (PRETTO; PINTO, 2006).

Este contexto de rápidas transformações evidencia a necessidade humana pela busca e apropriação de novas informações continuamente e destaca o papel da educação como estratégia para orientar as mudanças sociais e educacionais. Apesar da certeza de que o mundo estará, a cada dia, mais tecnológico, a ênfase dada à preparação de educadores vem sendo reestruturada para a formação de valores humanos, para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia do indivíduo no processo de ensino e aprendizagem.

A democratização da informação, também viabilizada pelas TIC, vem apresentando novos espaços para discussão e mostrando diferentes possibilidades do uso da tecnologia para a promoção e desenvolvimento da educação, sobretudo no âmbito escolar. Essa promoção compreende aspectos quanti-qualitativos, ou seja, através da quantidade de investimentos para a aquisição de recursos didático-pedagógicos e de tecnologias para a implantação da informática na educação; e qualitativo quando esse aparato

contempla a diversidade de alunos da escola, garantindo a igualdade de oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional.

Com objetivo de garantir a igualdade de oportunidades na educação, o paradigma da inclusão tem trazido para os contextos escolares muitas inquietações, dentre elas o questionamento sobre a função social da escola frente as novas tecnologias; as estratégias pedagógicas utilizadas para a educação na e para a diversidade, especialmente a educação das pessoas com surdez; a surdez como um fator de impedimento para o processo de ensino e aprendizagem na escola, dentre outras. Discussões sobre a educação inclusiva também têm apontando para a excessiva valorização das limitações e dificuldades que são atribuídas a essas pessoas em detrimento das possibilidades e potencialidades que possuem.

Nesse grupo das pessoas com deficiência, destaco as PS que, devido ao despreparo daqueles que fazem a escola em lidar com as particularidades linguísticas dessas pessoas, contribuem para o seu fracasso escolar. É comumente aceito pela comunidade escolar que quem não ouve ou não fala, dificilmente conseguirá aprender (QUADROS, 1997). O desconhecimento ou a não valorização da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS como língua natural dos surdos é um aspecto que limita ainda mais o desenvolvimento de práticas pedagógicas com as PS, como ainda torna restrita qualquer iniciativa de interação linguística entre estas e ouvintes, seja aluno-aluno ou aluno-professor. Mesmo com a presença do intérprete da LIBRAS no ambiente educativo inclusivo, a metodologia utilizada, em grande maioria, é planejada para transmitir as informações e os conteúdos escolares na língua majoritária, a língua portuguesa oral (FELIPE, 1989).

Essa realidade reforça a dependência do aluno surdo em relação ao intérprete e a passividade desse aluno diante do ambiente que o cerca. As poucas iniciativas da escola em desmistificar as especificidades linguísticas dos surdos e em oportunizar a aprendizagem da LIBRAS para aqueles que compõem a comunidade escolar tornam desfavoráveis as relações interacionais entre as PS e as ouvintes, colocando a situação da Surdez como um fator de impedimento no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Farias (2006, p. 52) comenta a necessidade de buscar formas diversas para incluir os surdos no convívio social e escolar. No que se refere ao aspecto educacional, enfatiza o uso das tecnologias como um agente catalisador para promover a educação da PS. Assim, explica que através das novas tecnologias é possível

[...] romper as barreiras e reduzir os problemas de comunicação, porque além de ter um espaço para expor suas idéias, tais recursos melhoram a capacidade de expressar seus pensamentos, a comunicação [...] facilitando o processo de sociabilidade e conseqüentemente a sua inclusão na sociedade [...].

E mais, “[...] torna-se possível que os professores atuem como mediadores, cujo papel é facilitar a aprendizagem, atuando como orientador e estimulador no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo” (FARIAS, 2006, p. 53).

Sobre o uso da informática na educação da PS, Silva (2008) comenta que, a partir do computador, é possível redimensionar a prática pedagógica e criar oportunidades de aprendizagens interessantes no contexto escolar. Schlünzen et. al. (2002) abordam que considerar as expectativas, desejos e motivações do aluno para a realização das atividades escolares utilizando o computador é uma das estratégias mais importantes para possibilitar uma aprendizagem contextualizada.

Considerando os argumentos de Goes (1996) sobre as evidências do fracasso das práticas pedagógicas de alfabetização de alunos surdos, Pacheco (1998) pondera que a informática educacional, mais precisamente o *software* de histórias em quadrinhos, como uma estratégia para atenuar os problemas de construção da linguagem escrita de indivíduos com surdez. Freire (2002), Basso (2003), Gesueli (2004, 2006) também citam o *software* de história em quadrinhos, no caso o *HagáQuê*, como alternativa para a aprendizagem de conteúdos escolares e para a prática da linguagem escrita da PS.

Dessa forma, com base nos estudos sobre o uso da informática na educação, situando o *software HagáQuê*, esta pesquisa tem os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Investigar as contribuições do uso do *software HagáQuê* para a prática da Língua Portuguesa escrita de pessoas com surdez com diferentes níveis de escolaridade.

Objetivos Específicos

1. Analisar a produção escrita das pessoas com surdez, alunos do ensino fundamental, utilizando o *software HagáQuê*;
2. Analisar a produção escrita das pessoas com surdez, alunos do ensino superior, utilizando o *software HagáQuê*.

Assim, a abordagem construcionista fundamentou esta dissertação e orientou as muitas tomadas de decisões necessárias ao longo do processo de coleta de dados. De acordo com Valente (1991, 1993, 1999), essa abordagem foi desenvolvida por Seymour Papert com o objetivo de apresentar o computador como uma ferramenta de auxílio durante o processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Nesse processo de construção, o aluno constrói algo de seu interesse por meio do computador e esse objeto construído é o resultado do envolvimento afetivo e emocional do aluno. De acordo com Schlünzen (2000), no construcionismo, o aluno exerce o papel de quem usa o computador para expressar as suas emoções, produzindo algo significativo e o ambiente construcionista é aquele favorável ao aluno, levando-o a explorar, descrever, refletir e refinar suas idéias.

Nesse sentido, a dissertação está organizada com a seguinte estrutura:

No **Capítulo 1**, serão comentados alguns aspectos sobre os caminhos da educação de surdos no mundo e seus desdobramentos no Brasil, o bilinguismo como abordagem educacional, implicações para o letramento do surdo e sentidos significados relacionada à linguagem escrita.

No **Capítulo 2**, será discutido sobre a informática educacional na educação inclusiva, também será apresentado o lugar do *software HagáQuê* na educação da PS e os limites e possibilidades desse uso.

No **Capítulo 3**, será apresentado delineamento metodológico da pesquisa, bem como será descrito o universo da pesquisa, os sujeitos, os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, os critérios de seleção e análise dos dados.

No **Capítulo 4**, serão apresentados os resultados e a discussão dos dados.

Por fim, no **Capítulo 5** serão apresentadas as considerações finais e as sugestões para estudos futuros.

CAPÍTULO 1

Percorrendo caminhos sobre a educação de surdos

Todo indivíduo tem o direito de participar do contexto sociocultural, de ser tratado com o devido respeito e dignidade, usufruindo de plenas oportunidades de desenvolvimento e sendo responsável por suas transformações pessoais e da realidade na qual está inserido.

Oportunizar uma discussão sobre as pessoas com surdez¹ (PS), sobretudo no contexto educacional, significa considerar desde manifestações individuais e grupais, a processos decisórios políticos que envolvem juízos de valor sobre a pessoa humana, os quais, portanto, dizem respeito à história da humanidade.

O percurso histórico tem mostrado que a qualidade da educação favorece as relações que acontecem, também, fora do ambiente escolar. Como este capítulo é parte integrante de um estudo voltado para aspectos educacionais da PS, especialmente sobre a prática da produção escrita desses indivíduos, evidencio a necessidade de refletir acerca de questões tais como a linguagem, a comunicação e a cognição da PS.

Dessa forma, neste capítulo, serão apresentadas algumas especificidades das abordagens educacionais aplicadas a PS ao longo da história, sobretudo o bilinguismo, bem como alguns pontos convergentes e divergentes relacionados ao letramento e à produção escrita da PS.

1.1. Reflexões sobre as abordagens educacionais para as PS.

No decorrer da história, a linguagem sempre foi entendida como um fator determinante para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do indivíduo, a falta desta também foi considerada um aspecto prejudicial ao desenvolvimento humano e um empecilho à comunicação ampla e eficiente com o mundo.

Essa percepção dominante sobre a necessidade de todos os indivíduos serem eficientes quanto ao uso da linguagem e a crença de que a única forma

¹ No decorrer das discussões, a expressão “pessoas com surdez” será utilizada para se referir às pessoas com alguma deficiência auditiva, independente do grau de sua perda sensorial.

de praticar a linguagem e a comunicação teria que ser necessariamente oral, contribuiu para que a PS fosse vista como incapaz de aprender e de pensar. Nesse sentido, as PS na condição de sujeitos históricos tiveram seu processo educacional orientado por diferentes abordagens.

Desde a idade média, a preocupação de alguns religiosos (l'Epée e Gallaudet, quanto à necessidade de salvação das OS) e a insistência de filósofos da linguagem (Kant e Schopenhauer, em relação à impossibilidade dessas pessoas de desenvolver o raciocínio, uma vez que dependem da linguagem oral) motivaram estudiosos como Condillac a criar estratégias para viabilizar a instrução e a educação da PS (CAPOVILLA, apud CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

De forma geral, o sistema educacional nunca deixou de ser um privilégio das classes dominantes, independente de distinções. A educação da PS também apresentou esse caráter elitista. Enquanto pertencentes a famílias nobres e à emergente burguesia, composta por médicos ou religiosos, as PS eram submetidas ao modelo educacional voltado para desenvolver habilidades de uso da fala oral.

Basso (2003) explica que o objetivo pela educação da PS naquela época, século XVI, era preparar essas pessoas para administrar suas heranças. A tentativa de habilitar esses indivíduos para a utilização da fala como meio de comunicação considerava, então, a possibilidade da desmutização.² Possivelmente, essa realidade justifica a numerosa participação de médicos e religiosos em práticas de “cura” e “milagres”, respectivamente. Essa valorização da fala como veículo de transmissão de costumes, tradições, valores sociais e religiosos, mostra a continuidade de procedimentos e métodos utilizados desde a idade média, época denominada de **cultura oral**.

A língua oral deveria ser a única forma de comunicação entre os indivíduos, ouvintes ou surdos. Rejeitavam-se, então, todas as formas de gestualização. Do século XIX à década de 1960, considerou-se que a insistente estimulação auditiva na tentativa de minimizar as consequências da surdez

² O processo de desmutização consiste em devolver ou habilitar as pessoas surdas ao uso da fala oral, articulada pelos órgãos de fonação (BASSO, 2003).

possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e, por sua vez, favoreceria a educação e integração da PS na comunidade ouvinte (LIMA, 2004). Assim, o objetivo do *Oralismo* era fazer uma reabilitação em direção à normalidade, à “não-surdez”. A PS que conseguisse dominar as regras da Língua Portuguesa e conseguir falar (oralizar) era considerada bem-sucedida (GOLDFELD, 1997).

Quando Quadros (1997) tece comentários sobre a filosofia do oralismo, também se reporta ao trabalho com a língua oral para fins terapêuticos e que em muito pouco contribuiu para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade surda. Com base nos estudos de Chomsky, a autora explica que a aprendizagem de uma língua pressupõe aspectos inatos e que a língua de sinais exemplifica a capacidade natural para a aquisição da linguagem de um indivíduo.

Para Quadros (1997), a imposição do oralismo para a PS resultou em atrasos significativos das conquistas educacionais das crianças com surdez e no nível de instrução do surdo em geral. Dentre as críticas ao oralismo, Goes (1996) explica que, em relação às oportunidades de aprendizagem, a aquisição da linguagem oral como estratégia de integração da PS acentuou as desigualdades que existiam no trabalho educacional com ouvintes e surdos.

De acordo com Capovilla (apud CAPOVILLA; RAPHAEL 2001, p. 1481), o oralismo na educação da PS “[...] reduziu-se ao ensino da oralização, os professores surdos foram expulsos, a Língua de Sinais foi banida, e a Comunidade Surda foi excluída da política das instituições de ensino [...]”. Os atrasos evidenciados no desempenho cognitivo dos surdos e em sua participação social, somente a partir da década de 1960, deram início ao desenvolvimento de novas metodologias e instrumentos³ para reverter a realidade negativa da educação e participação social da PS.

Apesar das críticas, é preciso reconhecer que o oralismo foi valorizado como estratégia para ampliar a participação dos indivíduos no mundo do trabalho. Para corresponder às exigências do mercado de trabalho que, a cada dia, se mostrava mais seletivo, saber oralizar, ler e escrever significava possuir habilidades básicas para assegurar uma ocupação nesse mercado. Essa

³ Aparelhos auditivos na década de 1960; modelos de gramática na década de 1970; tecnologias de acústica nos aparelhos auditivos e programas de computador (*Phonador* e *Visible Speech*) para auxiliar na percepção da fala na década de 1980; os implantes cocleares na década de 1990. (CAPOVILLA, apud CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

realidade também determinou novos rumos na educação da PS (BASSO, 2003).

Mas o oralismo na educação voltado para participação no trabalho também não correspondia às necessidades do surdo. Segundo Capovilla (apud CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 1482), a filosofia oralista recebeu seu ultimato,

[...] ou ela demonstrava que podia obter melhores resultados a partir de novos desenvolvimentos metodológicos e instrumentais capazes de reverter o quadro, ou ela deveria ser descartada em favor de uma outra filosofia de ensino baseada em sinais naturais.

As limitações e insatisfações com o método oralista, a preocupação em ampliar os recursos comunicativos para fins diversos e os argumentos apresentados pelos estudos relacionados à língua de sinais utilizada pelas PS - como as dificuldades de internalização da língua de sinais frente às técnicas oralistas, de abstração e de desenvolvimento da memória, tão prejudiciais para o processo afetivo e cognitivo da PS - parecem ter sido suficientes para indicar a necessidade da adoção de uma nova abordagem e propostas pedagógico-educacionais, a Comunicação Total (CT) (GOES, 1996; GOLDFELD, 1997).

Ao considerar que os objetivos da filosofia oralista nunca foram alcançados de forma satisfatória e foi sendo constatado que o desenvolvimento da linguagem poderia acontecer por métodos que não utilizassem somente a linguagem oral, a aceitação da CT configurou uma situação de fundamental importância para o processo de aquisição da linguagem pela criança surda (CAPOVILLA, apud CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001). Essa perspectiva trouxe significativas contribuições para a comunicação entre surdos e ouvintes, conseqüentemente, para o desenvolvimento da PS e para o contexto social no qual está inserida.

Nessa fase de transição, Lima (2004) explica que ainda há a preocupação com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, por isso, mesmo a oralização não sendo o objetivo da CT, continuou sendo utilizada na intenção de possibilitar a integração da PS no âmbito social. Por outro lado, os interesses na comunicação da PS com seus familiares, professores e amigos, permitiram, a partir da CT, a utilização de todos os recursos possíveis e

imagináveis: mímica, gestos, língua de sinais, fala, leitura labial, dentre outros, cabendo a PS e/ou seu responsável escolher os recursos comunicativos mais apropriados. As várias descobertas para melhorar o desempenho da PS em diferentes contextos, sobretudo o educacional, permitiram a participação desses indivíduos de uma forma nunca vista desde a legitimação do oralismo.

De acordo com Lima (2004) ao citar Ciccone, um dos desdobramentos de destaque em relação à CT foi a mudança de percepção de diversos profissionais quanto à PS. A partir disso, ela não mais era vista como um Ser portador de uma patologia de ordem médica e, por isso, deveria ser exterminado; ao contrário, era um indivíduo, e a surdez uma característica humana que interfere em seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Outros aspectos contraditórios também são comentados por Goldfeld (1997) acerca dos ideais da CT. Ao tempo em que ampliou o entendimento do Ser surdo e de surdez, diminuindo as evidências sobre a obrigação da PS em oralizar, também colaborou para a utilização de códigos linguísticos espaço-visuais. Entretanto, implicou a desvalorização da língua de sinais e da própria cultura surda, favorecendo o surgimento de outros códigos diferentes da língua de sinais, que, por sua vez, não deveriam ser usados com a intenção de substituir uma língua, neste caso, a língua de sinais, tão importante para o desenvolvimento da PS.

A busca por recursos⁴ para contribuir com os interesses de estabelecer a comunicação entre surdos e ouvintes, assim como favorecer o trabalho educacional do surdo, influenciou o surgimento de novas estratégias. Basso (2003) comenta que:

A aprendizagem deixou de vincular-se apenas a aquisição da língua oral, mas tornou possível, também, o uso de recursos visuais – desenhos, fotografias, filmes, etc. – entre eles a Língua de Sinais, embora a ainda não aceita com o estatuto de uma verdadeira língua, mas como um recurso a mais, um suporte à aprendizagem oral. (p. 118).

No Brasil, Goes (1996) explica que o trabalho educacional para a pessoa com surdez foi estruturado com honrosos esforços para tentar ajustar o atendimento às necessidades do aluno com surdez; para isso, diversos

⁴ Sobre a utilização de recursos na abordagem da CT ver Capovilla (apud CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p.1483).

recursos foram usados visando à comunicação. Em paralelo a essa dinâmica, também havia a preocupação de que o uso de sinais não fosse transformado em um mero suporte para a aprendizagem do português. Recorro à Lima (2004) quando situa algumas das estratégias utilizadas na CT com finalidades diversas, inclusive educacionais, a saber: o português sinalizado, combinação da LS, com a estrutura do português e outros sinais inventados para representar estruturas gramaticais do português que não existem na LS; a datilologia, representação manual das letras do alfabeto; o *pidgin*, simplificação das gramáticas da língua portuguesa e da LS; e o *cued-speech*, sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa.

A ampla utilização de estratégias no período em que vigorou a CT deu origem à Comunicação Bimodal (CB), também denominada de bimodalismo. De acordo com Felipe (1989), essa forma de comunicação propunha o ensino da língua majoritária em duas modalidades de língua, a oral-auditiva e a gestual-visual. Para a autora, essa combinação “[...] desestrutura a língua natural dos surdos, inserindo outras estruturas gramaticais da língua majoritária” (FELIPE, 1989, p. 102).

Na visão de Quadros (1997, p. 27), o bimodalismo se configura como

[...] um sistema artificial considerado inadequado, tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português. Esse sistema vem demonstrando não ser eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois tem-se verificado que as crianças surdas continuam com defasagem tanto na leitura e escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares.

Embora não pretenda discutir sobre o bimodalismo, os debates em torno da CT e da CB evidenciam as limitações da PS em ter acesso às informações e a preocupação com a LS e de sua importância para a cultura surda.

Assim como no oralismo, na CT e CB, a existência de diferentes opiniões sobre a LS sempre existiu. Se, por um lado, houve a proibição e desestimulação ao uso da LS, inclusive nas escolas, por outro, permaneceu viva nos lares de famílias surdas, clubes e associações (LIMA, 2004; KARNOPP, 2005). As diferentes percepções sobre a contribuição da LS para o desenvolvimento social, educacional e afetivo da OS e os desdobramentos do

que hoje se conhece por cultura surda⁵ despertaram, sobremaneira, o interesse pelo estudo desta língua.

Segundo Basso (2003), a definição da LS como modalidade visual-espacial e não oral-auditiva impulsionou a reivindicação da utilização da LS na educação da PS. Sendo compreendida como um elemento constituidor da PS, a LS é considerada por essas pessoas e pelas comunidades surdas organizadas como a língua a ser utilizada na educação.

A consolidação da identidade cultural e linguística da PS conferiu à LS um *status* de língua oficial, propiciando o surgimento de movimentos organizados para a reivindicação de justiça social e de direitos, individuais e coletivos. O aprofundamento em estudos sobre a complexidade linguística da LS permitiu compreender que a língua falada e a Língua de Sinais poderiam existir lado a lado, mas nunca simultaneamente (GOES, 1996).

Esse contexto evidenciou que o surdo não precisava ter uma vida semelhante a do ouvinte, podendo, então, aceitar e assumir a sua surdez. O direito de adquirir, como língua materna, a LS e, como segunda língua, a oficial de seu país, despertou ainda mais o interesse pela LS e contribuiu para que as PS se constituíssem como uma comunidade, com cultura e língua próprias (GOLDFELD, 1997; CAPOVILLA (apud CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

A idéia de que a PS deveria apropriar-se da língua oral para poder pertencer a um padrão de normalidade, imposto pela cultura ouvinte, foi explicitamente rejeitada pelos princípios do bilingüismo. Não que a língua oral não contribuísse de alguma forma ou aspecto para a PS, mas o aprendizado dessa língua oral não mais era considerado como um único objetivo educacional.

Como foi visto, no oralismo, houve o empenho em tratar a falta da audição e em proibir o uso da LS nos processos educacionais da pessoa com surdez, pois se acreditava que a educação só poderia acontecer mediante a aprendizagem da língua majoritária, a língua oral. Com o fracasso do oralismo,

⁵ A cultura surda é a identidade cultural de um grupo de PS que se define como grupo diferente de outros grupos. É multifacetada e com características específicas para estruturar o pensamento e a linguagem. Essa linguagem, por ser de ordem visual, pode ser ininteligível aos ouvintes. (QUADROS, 1997, 2006).

surge a proposta da CT com novos sistemas⁶ e métodos, desde a oralização a gestualizações, pretendendo, assim, facilitar a comunicação entre a PS e ouvintes, bem como propiciar a educação dessas pessoas. Novos estudos sobre a complexidade da LS e as evidências do pouco êxito da CT apontaram para a utilização da LS na educação e desenvolvimento da OS; assim, surge o bilinguismo. Dessa forma, algumas questões sobre bilinguismo relacionadas à educação da PS serão discutidas a seguir.

1.2. Bilingüismo no contexto escolar: para quê? Por quê?

Para as PS, um novo mundo passou a existir com a implantação das diretrizes da CT. Os sistemas e métodos que foram criados e utilizados amplamente para a comunicação e para a aprendizagem da PS trouxeram visibilidade em relação à língua falada e mostraram que essa modalidade envolvia muito mais do que a leitura labial, visto a sua aplicação no ensino da língua escrita. Tal contexto possibilitou à PS a escolha de caminhos para a experimentação do novo, até então restringido pelo oralismo.

Entretanto, a liberdade para a utilização de variados tipos de sinais na CT gerou problemas e críticas. Mesmo com a evidente evolução na comunicação entre surdos e ouvintes, continuaram as limitações da PS para a aprendizagem e utilização da leitura e da escrita. A utilização de sinais também foi alvo de constatações, considerando que o uso simultâneo da LS com outros sinais não contemplava a excelência na comunicação pela distinta particularidade da LS (CAPOVILLA, apud CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

A busca por respostas mobilizou, na década de 1970, diversos estudos realizados pelo Centro de Comunicação Total de Copenhague, na Dinamarca (CAPOVILLA, apud CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001). Trago aqui as contribuições de uma pesquisa⁷ que buscou descobrir os motivos da pouca aprendizagem da leitura e escrita de crianças surdas a partir de aulas em que

⁶ Sobre métodos e sistemas para fins de comunicação e aprendizagem, diversas possibilidades foram criadas, a saber: língua falada sinalizada, língua falada sinalizada exata, associação de códigos manuais para auxiliar na discriminação e articulação de sons e combinações diversas de sinais, fala, alfabeto digital, gesto, mímica, dentre outros (GOES, 1996).

⁷ Para mais detalhes desta pesquisa, ver Capovilla, (apud CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 1486).

se oralizava e sinalizava ao mesmo tempo. Para isso, foram filmadas aulas que utilizavam essa metodologia e, posteriormente, as filmagens foram mostradas às professoras apenas com imagens, sem qualquer emissão de som. A percepção das próprias professoras de que quando oralizavam e sinalizavam simultaneamente omitiam sinais e dicas que facilitariam a compreensão da comunicação mostrou que as crianças estavam recebendo informações de forma incompleta e inconsistente, sendo então prejudicadas em sua aprendizagem.

Os resultados de outras pesquisas e o avanço nos estudos da LS indicaram para a substituição da CT. Surge, assim, o bilingüismo, sob a pretensão

[...] de levar o Surdo a desenvolver habilidades, primeiramente em sua Língua de Sinais natural e, subseqüentemente, na língua escrita do país a que pertence. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua Língua de Sinais, e ler e escrever fluentemente no idioma do país ou cultura em que ele vive. (CAPOVILLA, apud CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, 1486).

No Brasil, o bilingüismo passou a ser estudado em 1980 e implantado em escolas e clínicas em 1990. Nesse período, em que a bibliografia era escassa, foi comum a aceitação de teorias inatistas sobre projetos com a temática do bilingüismo. Seguindo essa nova tendência educacional para a educação de surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mesmo adotando a abordagem oralista e uma metodologia multissensorial, já procurava oferecer cursos sobre o bilingüismo, criando, inclusive, projetos alternativos de ensino utilizando a LS (GOLDFELD, 1997).

Lima (2004) situa que, no Brasil, os primeiros argumentos sobre o bilingüismo como uma proposta educacional para a PS foram apresentados por Brito em 1986. Dentre os argumentos, tinham-se: o bilingüismo como a única solução para a educação da PS; a aceitação da LS como a melhor maneira para a PS integrar-se socialmente; a aquisição da LS pelo surdo como primeira língua, ainda em tenra idade; a aquisição do português como segunda língua. Para Lima (2004), mesmo que apresentados de forma incipiente, esses argumentos foram um ponto de partida para a discussão de uma nova

abordagem educacional para a PS, entretanto, não havia neles nada sobre o modo como essa pessoa iria aprender e usar a LS.

De acordo com Quadros (1997), as tentativas iniciais de implantação do bilinguismo na educação de PS implicaram mudanças de concepções e reorganização em vários âmbitos, sobretudo na escola e na família. Nesse sentido, alguns aspectos receberam destaque, a saber: conhecer a cultura em que a PS está inserida, pois se, em maioria, essas pessoas fazem parte da comunidade ouvinte, convivem com as duas culturas, ou seja, são biculturais - daí parecia não fazer sentido adotar uma abordagem puramente bilíngue; o reconhecimento dos surdos enquanto pessoas surdas e de sua comunidade linguística com as características que lhes são peculiares, com isso a preocupação foi de respeitar a autonomia da LS e organizar um plano educacional que não prejudicasse a aquisição linguística da criança; e a preparação profissional para considerar as realidades psicossocial, cultural e linguística da PS. Nesse quesito, ficou evidente que a escola (professores, administradores e funcionários) precisava conhecer bem a proposta do bilinguismo para poder planejar e intervir com coerência.

Contudo, Quadros (1997) explica que uma proposta educacional deveria ser bilíngue e bicultural, para propiciar, à criança com surdez, o acesso rápido à comunidade ouvinte ao tempo em que a PS se reconhece na condição de pertencente à cultura surda. Acerca da questão linguística, houve o argumento de que se a LS é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela PS no convívio com seus pares, tal como acontece com a língua oral para o ouvinte, então a PS tem o direito de ser ensinada na LS. Por fim, havendo uma parceria entre família e profissionais, seria constituído um sistema imprescindível para melhorar a aprendizagem e favorecer o desenvolvimento da PS. De um lado os profissionais colaborando para mostrar a importância da escolarização e professores assumindo a necessidade de aprender a LS para atuarem como professores bilíngues; do outro, a família fornecendo informações sobre hábitos e costumes da PS enquanto a LS ainda não estivesse consolidada como recurso linguístico.

Ainda com relação ao papel da família na educação das PS, especialmente aquelas filhas de pais ouvintes, Quadros (apud FERNANDES, 2008) coloca que

[...] os pais ouvintes precisam descobrir este mundo essencialmente visual-espacial e conhecer a língua de sinais. As crianças surdas e seus pais ouvintes poderiam compartilhar o bilingüismo: língua portuguesa e língua de sinais brasileira e ir além, descobrindo os vieses das culturas e das identidades que se entrecruzam. Possibilitar a aquisição da linguagem das crianças surdas implicará um desenvolvimento mais consistente do seu processo escolar. (QUADROS, apud FERNANDES, 2008, p. 31).

A desarmonia entre interesses linguísticos relacionados à educação bilíngue foi e é motivo de conflito de poderes entre as PS e ouvintes, comprometendo o desenvolvimento educacional dos primeiros. Quadros (apud FERNANDES, 2008) versa que a educação para a PS em que o português é colocado como a única língua a ser adquirida provoca nas PS uma postura defensiva e a negação dessa língua que, por muitos anos, ameaçou a LS. A visão dos ouvintes de que o português é uma língua melhor, uma língua oficial, uma língua superior em relação à LS, representada apenas um instrumento secundário, produz o que a autora define por “**política de subtração linguística**” (Grifo nosso).

Movimentos organizados em oposição a essa condição de soberania da língua portuguesa em relação à LS defendem um bilinguismo, no qual o português é considerado como um instrumento de poder. Assim, dominar as particularidades do uso da língua portuguesa não se refere apenas ao aprendizado da língua, mas sim uma estratégia para acessar o conhecimento. Ou seja, os interesses em aprender a língua portuguesa são motivados por uma percepção diferenciada dos próprios surdos sobre essa língua e não por uma imposição política de que a educação dos surdos deva ser bilíngue. Configura-se, com isso, uma “**política linguística aditiva**”. (QUADROS apud FERNANDES, 2008). (Grifo nosso).

Quando Botelho (2002) comenta a abordagem educacional bilíngue, refere-se à inovação de práticas de ensino que favorecem a maneira de conceber a surdez. Porém, várias dessas práticas ditas bilíngues ainda utilizam princípios do oralismo e da CT. Essa afirmativa pode ser identificada, segundo a autora, analisando os discursos que ora valorizavam e reconheciam a LS e ora defendiam a inserção dos surdos em escolas regulares.

Sobre essa divergência, Botelho (2002) explica que, diante das dificuldades e dos problemas do surdo em classes com alunos ouvintes, assim como os conflitos entre as propostas de integração e inclusão no ambiente escolar, a proposta da educação bilíngüe sugere que os processos educacionais aconteçam em escolas de surdos e que não sejam de acordo com os princípios clínico-terapêuticos. Com isso, Botelho (2002, p. 112) afirma que “um dos principais fundamentos da educação bilíngüe é a participação igualitária dos surdos nas escolas, dividindo o controle, a administração e o ensino. Para tanto, é necessária a mudança de pressupostos em relação aos surdos e à surdez”.

A preocupação com a educação das PS e o interesse em produzir subsídios teóricos para propiciar a educação destas na escola comum, evidenciou a necessidade de valorização das diferenças no convívio social no ambiente escolar. Favorável à educação da PS em escolas regulares, Poker (2001) explica que as trocas simbólicas que acontecem no convívio entre os indivíduos favorecem o desenvolvimento do pensamento e a produção do conhecimento. Contrário aos argumentos que defendem a educação da PS em turmas comuns, Skliar (1997) situa que, com o pouco entendimento sobre como trabalhar a diversidade linguística do surdo, em nome da inclusão, não estão sendo respeitadas a identidade, a cultura e a comunidade surda.

De acordo com Silva, Lima e Damázio (2007), os avanços nas discussões sobre a educação da PS alavancaram numa ordem mundial, inclusive no Brasil, os ideais da educação inclusiva. Estes deveriam ser consolidados a partir de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas. Esse contexto provocou uma reordenação dos sistemas educacionais, de forma que foi repensada a organização das escolas e das classes comuns, visando a que todos os alunos tivessem suas especificidades atendidas no ambiente educacional.

Contudo, surge o Documento nomeado de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁸ (MEC/SEESP, 2008), que propõe uma educação de qualidade para todos os alunos com

⁸ Documento norteador para a implantação e implementação de políticas públicas educacionais inclusivas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2008.

deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para isso, esse Documento assegura, dentre outros objetivos, o Atendimento Educacional Especializado – o AEE. Esse atendimento oferece atividades que se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, portanto, complementa e/ou suplementa a formação dos alunos objetivando sua independência dentro e fora da escola.

Dentre as diretrizes desse documento consta que,

[...] a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p.17).

Parece ser evidente que a educação da PS em escolas regulares numa perspectiva bilíngüe tenta ultrapassar a visão reducionista sobre a educação da PS com o uso desta ou daquela língua. Como diz Quadros (apud FERNANDES, 2008, p.23),

[...] defender o bilingüismo é, sobretudo, defender o uso natural de dois sistemas distintos de linguagem que estruturam formas diferentes de pensamento, que transformam as experiências em cognição, atividades fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda.

Considerar o desenvolvimento linguístico e cognitivo da PS, segundo a abordagem educacional bilíngüe, também sugere alterações psicossociais e culturais desses indivíduos, favorecendo a tomada de consciência em relação à sua cultura, à sua condição linguística e ao convívio social dentro e fora do universo escolar.

Para além de aspectos sobre a língua portuguesa e/ou a LS, a educação nos moldes do bilingüismo trata, também, do acesso e permanência da PS no contexto escolar, cuja proposta está embasada por políticas educacionais e linguísticas voltadas para a educação de grupos em desvantagem. A conquista

desse espaço é decorrente, ainda, dos movimentos sociais na busca por igualdade de direitos e pela não discriminação linguística.

O confronto dos ideais em torno de uma educação bilíngue mostra, outrossim, que, no Brasil, o “bi” do bilinguismo pode ser entendido como parte de uma cultura multilíngue e multicultural. Essa realidade traz consequências no processo educacional da PS e, por conseguinte, em suas vivências e interações sociais. Alguns aspectos relativos às especificidades linguísticas da PS e sua influência no ensino e aprendizado dessas pessoas serão apresentados a seguir.

1.3. Implicações para o letramento na educação da PS

A capacidade de criar e recriar mecanismos para estabelecer a comunicação é uma particularidade humana. Sabe-se que o uso desses mecanismos é determinado pela necessidade individual e coletiva. Ao longo da história, as demandas sociais e profissionais foram sendo intensificadas, exigindo dos indivíduos novos domínios para o uso da leitura e da escrita. Ser alfabetizado, dominar as habilidades de ler e escrever, foi e sempre será um fator importante, mas atribuir novos sentidos e valores a essas habilidades para o uso da leitura e da escrita frente às práticas sociais e profissionais vigentes, configura o que Soares (2005) define como alfabetismo funcional.

De acordo com Soares (2005), no final da década de 1990, teve início um movimento de negação ao conceito de analfabetismo. É sugerida, então, uma nova denominação, o analfabetismo funcional, em que seriam incluídos aqueles chamados analfabetos e aqueles que, mesmo sabendo ler e escrever, não sabiam fazer o uso competente da leitura e da escrita. Para a autora, o surgimento de novos termos⁹ para se referir ao domínio ou não da leitura e da escrita, representa a *ressignificação* do conceito de alfabetização, originando a palavra letramento, que, por sua vez, possui o mesmo sentido de alfabetismo funcional.

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da leitura e da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos

⁹ Alfabetização funcional, alfabetizado funcional, analfabeto funcional, alfabetismo funcional, letramento.

sócio-históricos dessa aquisição por um indivíduo ou uma sociedade. Nesse sentido, é importante lembrar que alfabetização e letramento não são processos isolados, ao contrário, são simultâneos e interdependentes.

Para Tfouni (1995), o letramento pode ser apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e comunicação a partir da complexidade do uso da leitura e da escrita, repercutindo significativamente no processo educacional do indivíduo e nas transformações sociais historicamente constituídas. Como diz Soares (2005, p. 94), “[...] é um equívoco considerar que a inserção no mundo da escrita possa se fazer de forma dissociada e independente do processo educativo mais amplo”.

Trazendo essas contribuições para o universo da PS e pensando a surdez como uma condição humana que traz consigo especificidades para a aquisição da linguagem escrita e para a comunicação, recorro a Botelho (2002), que apresenta alguns aspectos que foram limitantes para o processo de aquisição da leitura e da escrita da PS ao longo da evolução das abordagens educacionais.

No caso do oralismo, o entendimento de que a aquisição de língua e linguagem da PS só poderia acontecer mediante o uso da fala fez com que o tempo de permanência em séries escolares, como também a conclusão do ensino fundamental, acontecesse em um período bem mais tardio em comparação com a escolaridade dos ouvintes. A ideia de que a PS apresentava dificuldade de abstração¹⁰ foi um argumento para que as informações fossem oferecidas de forma lenta e com repetições exaustivas, dependendo do caso, por dias e até meses. Para Botelho (2002, p. 52), essa prática pedagógica “[...] pautada no ensino de palavras, pensando a linguagem como um aglomerado de vocábulos [...]” reforçou a questão do atraso na escolarização da PS e da baixa qualidade do ensino oferecido a essas pessoas.

¹⁰ Entende-se por abstração o processo mental em que as ideias estão distanciadas dos objetos. Através da abstração, podemos imaginar as resultantes de determinada decisão ou ação, sem recorrer a mecanismos físicos ou mecânicos de resolução. (QUADROS, 1997).

Com a adoção CT nas escolas, o interesse sobre a capacidade de abstração da PS aumentou. Em estudos sobre o comportamento de pessoas em situação de desvantagem, entre estas a PS, a Psicologia apresentou resultados em que as PS foram consideradas como neuróticas, introvertidas, imaturas, irritáveis, ansiosas, com pouca ou quase nenhuma capacidade de abstração, portanto, seres de pensamento concreto (BOTELHO, 2002).

Nesse sentido, Botelho (2002) explica que, em momento, surgiram questionamentos sobre qual seria a origem para tais características ou manifestações, se realmente eram inerentes à condição da surdez ou se eram reflexo das dificuldades de comunicação que as PS apresentavam frente às exigências de uma cultura ouvinte, fiel à imposição da fala como forma ou critério de participação social. No caso da educação, a dificuldade de comunicação entre professores e alunos também foi justificada pela incapacidade de abstração da PS, no entanto, os próprios educadores se furtavam de questionar qual seria a sua real contribuição e responsabilidade para com a educação dessas pessoas.

Pelo que foi exposto, fica evidente como a ausência de comunicação acarreta problemas de toda ordem. Por inúmeros motivos, a necessidade de estabelecer a comunicação desperta para a busca de meios e artifícios que minimizem os conflitos gerados pela ausência de comunicação e possibilitem a emissão e a recepção de informações de forma eficiente. Nessa perspectiva, o ato de recorrer a diferentes símbolos (visuais, táteis, olfativos, gustativos, sinestésicos, proprioceptivos) mostra o potencial que o ser humano possui para produzir e decodificar signos, permitindo, assim, uma riqueza de produção de significados. Para além desses recursos sensoriais, têm-se ainda os símbolos linguísticos sofisticados: as palavras faladas, as palavras escritas e, no caso da PS e de alguns ouvintes, os sinais da LS. A capacidade humana em produzir sentidos e significados a partir desses diferentes símbolos confere, à aquisição da língua, uma posição de destaque, tanto para o processo de comunicação como para o desenvolvimento cognitivo (FERNANDES; CORREIA, 2008).

As descobertas sobre os símbolos, como também o reconhecimento dos benefícios trazidos com a utilização destes, fortaleceram na prática o que as pesquisas vinham apresentando sobre o bilinguismo como uma proposta sucessora ao oralismo e a CT. Contudo, as iniciativas de adoção dessa nova

proposta educacional deveriam considerar que para a PS a sua primeira língua seria a LS, devendo a língua escrita do país a que pertence como sendo a sua segunda língua, no caso do Brasil, o português (CAPOVILLA, 2001). Os desdobramentos dessa “nova” concepção de língua seriam para a PS a habilidade de compreender e sinalizar em LS, ler e escrever fluentemente o português, conseguir estabelecer dentro e fora da escola a comunicação com os ouvintes com tranquilidade e eficiência, permitindo trocas de experiências sobre suas culturas, dentre outros assuntos.

Diversos autores, dentre eles Goldfeld (1997), Quadros (1997), Goes (1996), Capovilla (2001), Botelho (2002), versam sobre a importância da LS para a PS e que a exposição à LS aconteça o mais cedo possível. O processo de aquisição da LS deve obedecer às fases naturais da aquisição de uma língua e ao desenvolvimento do indivíduo, a fim de evitar os atrasos linguísticos, cognitivos e psicossociais causados pela aquisição tardia da LS. Para Svartholm, sendo citado por Quadros (1997, p. 83), “é importante ter em mente o que é especial nos surdos: eles não podem ouvir”, logo, saber a LS oferece à PS outras condições de pensar, de se comunicar, de aprender e assim por diante, ao contrário daqueles que dispõem de algum resíduo auditivo e conseguem acessar a língua oral, por isso têm mais facilidade para utilizar e decodificar outros símbolos além da LS.

Sobre a aquisição da LS como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita, Quadros (1997, p. 84) situa que:

[...] a LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada [...], conseqüentemente deve ser a sua primeira língua. A aquisição desta língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda.

Ora, se dominar o uso de uma língua permite ao indivíduo expressar suas necessidades e vontades, fazer conclusões e participar de discussões, deduz-se que o não domínio produz o efeito inverso. Nessa linha de raciocínio, parece ser coerente a idéia de que a PS não apresenta dificuldade de abstração e que sua dificuldade de compreensão e comunicação pode ser

consequência da privação¹¹ da LS e/ou o pouco domínio de sua primeira língua. Na visão de Botelho (2002, p. 53-54), “o que falta aos surdos, sem sombra de dúvida, é o acesso à uma língua que dominem e lhes permita pensar com todas as complexidades necessárias, disponíveis como são para qualquer um”.

Sobre o letramento e suas consequências para a produção e o uso da escrita, Menezes (2007) pontua que, para entender o letramento, é necessário considerar um conjunto de práticas sociais que são apresentadas e mediadas, também, pela escrita. A família e a escola são lugares privilegiados para a ocorrência dessas práticas e a forma como acontecem pode diferir bastante de uma de outra. Sendo ambientes não-formais e formais, o letramento pode ser influenciado pelas relações de poder existentes em cada uma dessas instituições e como essas relações podem ser alteradas ao longo do tempo o letramento traz consigo traços socioculturais que são atribuídos à escrita e aos sentidos no uso desta.

Quanto ao papel da escola e dos professores na organização de estratégias e metodologias para proporcionar o letramento da PS, Karnopp e Pereira (2004) apontam para o fato de poucas escolas adotarem a LS na educação da PS, não reconhecendo sua função como fonte de conhecimento para as crianças surdas. Do mesmo modo, a busca pelos professores por formações continuadas, em grande maioria, é estimulada pela procura de técnicas e procedimentos para o ensino generalizado, desmerecendo a necessidade de conhecer as especificidades de leitura e de escrita da PS dentro de uma proposta educacional bilíngue.

Com relação às escolas que adotam a LS na educação da PS, um fator limitante para a aprendizagem é o pouco vocabulário que essas crianças possuem, possivelmente uma consequência da pouca utilização pelos pais da LS em casa. Caso os pais dominassem a LS e a utilizasse para a comunicação no dia-a-dia, com narrativas de histórias, nominação de objetos, descrição de

¹¹ Para Santana (2007), a privação do uso da LS é agravada para aqueles surdos que são filhos de pais ouvintes e não sabem a LS, tão pouco permite que seu filho tenha contato com outros surdos, sejam crianças ou adultos. Problemas relacionados à aquisição da LS são causados também pela privação social e pelos fatores tempo e etapas da aquisição da linguagem. No caso das etapas para aquisição da linguagem pela criança surda, desenvolvimento pré-linguístico e linguístico (produção de um sinal, enunciados com dois sinais e estágios posteriores), ver Karnopp (2005).

situações, dentre outras possibilidades de interação, talvez o aspecto na temporalidade na educação da PS fosse atenuado, os índices de evasão teriam um decréscimo e avanços significativos poderiam ser constatados, sobretudo na aprendizagem da leitura e da escrita (KARNOPP; PEREIRA, 2004).

Quando Gesueli e Moura (2006) discorrem sobre o letramento para a PS, expõem a preocupação sobre a utilização de métodos e estratégias para proporcionar a construção escrita do português, tendo em vista que a PS busca, preferencialmente, o aspecto visual como um recurso para facilitar a aquisição do português.

Como uma estratégia para proporcionar o letramento da PS na escola, Gesueli e Moura (2006) explicam a importância dos professores em considerar que a interação da PS com a escrita acontece, normalmente, a partir da LS. Assim, o incentivo docente para o trabalho com materiais escritos, com imagens e elementos visuais, pode ser um diferencial para que a PS sinta a vontade e necessidade de aprender e praticar a leitura e a escrita. Reily (apud GESUELI; MOURA, 2006) traz o termo “letramento visual” para focar a linguagem visual no processo de construção da linguagem, favorecendo o interesse por práticas sociais que utilizem as modalidades de leitura e escrita. Em outras palavras, “já é tempo de educadores envolvidos no processo de escolarização de surdos refletirem sobre o tema [uso de imagens] no que se refere à apropriação de conhecimento” (GESUELI; MOURA, 2006, p. 112).

Nesses termos, as práticas pedagógicas insistem apenas em reproduzir o modo com que a surdez e suas especificidades são percebidas, ou seja,

[...] nada muda se os problemas são atribuídos a surdez, sem que a educação e as práticas pedagógicas se tornem objeto de dúvida [...] enquanto isso, os surdos, sem compreender por que estão sub-educados, se auto-atribuem um estigma de incapacidade. (BOTELHO, 2002, p. 60).

Sobre as questões que se referem à plena aquisição da LS pela PS ou o domínio incipiente desta, assim como o fato de os professores e os surdos não compartilharem na escola de uma mesma língua com eficiência, Fernandes e Correia (2008) pontuam que

[...] o domínio de uma língua adquirida em sua totalidade e fluência permite ao ser humano a captação de signos, a produção de novos signos, da combinação de signos e novos sentidos pra os signos em jogo, não apenas no processo de comunicação como no processo cognitivo. Admitir tais recursos instrumentais em uma criança surda privada de língua de sinais como sua primeira língua e apenas aprendiz da língua portuguesa equivale a desconhecer os caminhos básicos da aquisição de uma língua e, conseqüentemente, privá-la de seu direito a ter a sua disposição os caminhos naturais a seu desenvolvimento. (FERNANDES; CORREIA, 2008, p. 18-19).

Diante das evidências, parece que a educação para a PS que vem sendo oferecida não favorece o acesso à complexidade inerente ao processo cognitivo. Sem assumir uma postura de generalizar a educação da PS, o fato de a instituição escolar continuar com o objetivo principal de ensinar palavras implica perpetuar os erros que as discussões sobre evolução das abordagens educacionais evidenciam.

Portanto, podemos entender que ser letrado numa abordagem bilíngue supõe o uso da LS em todas as disciplinas. O uso e a aprendizagem da LS devem acontecer em situações diversas (jogos, brincadeiras, narrativas e outras), que tenham sentido e significado para a PS e que sejam mediadas por interações com surdos adultos ou ouvintes que sejam fluentes em LS. Possibilitar o desenvolvimento de habilidades linguísticas e de vocabulário para a PS vai além da simples codificação e decodificação de símbolos; ler e escrever é permitir o conhecimento da modalidade escrita de forma suficiente para ser utilizada em contextos socioculturais com valores e significados relacionados às situações de cada época. Reflexões sobre a aquisição de uma segunda língua e a produção escrita da PS serão discutidas na sessão a seguir.

1.4. Algumas considerações sobre a linguagem escrita da PS

O convívio em sociedade e a construção de relações nesta requerem práticas sociais mediadas, inclusive, pela escrita. Nas mais variadas atividades sociais – governo, economia, educação, política, o uso de diferentes formas de escrita são essenciais (MENEZES, 2007). As mudanças na condução dos processos sociais incidem sobre a estrutura e a forma de apresentação dos

textos escritos, podendo ou não ser incorporadas culturalmente pelos membros de uma determinada sociedade ou grupo.

A excelência na comunicação depende das estratégias e intenções dos sujeitos que estão envolvidos no processo. Seja para o emissor ou o receptor da informação, basta que haja alguma dificuldade de interação para que o fenômeno comunicativo não aconteça da forma desejada. Essa dificuldade é mais comum na modalidade da língua portuguesa (LP) escrita, pois considerando que nem sempre aquele que produziu o documento (jornal, bilhete, carta, e-mail, entre outros) está presente e no caso de dúvidas quanto à estrutura ou à intenção da informação, possivelmente não poderão ser resolvidas de imediato.

Trazendo a discussão para a PS, abordar questões acerca da produção e consumo¹² da LP escrita requer considerar que são indivíduos de língua própria, a LS, com práticas sociais e culturais específicas e que estão inseridos numa sociedade majoritária repleta de práticas sociais mediadas por textos escritos em língua portuguesa e que utilizam a língua oral para promover interações entre seus pares (MENEZES, 2007). Podemos compreender a PS como um indivíduo que apresenta uma maneira diferente de pensar e ver o mundo a partir do uso de sua própria língua e que convive com a cultura dos ouvintes, predominantemente¹³, a partir do uso do português na modalidade escrita, ou seja, em sua segunda língua (L2).

Nesses termos, lembro Goes (1996) quando define a PS como bicultural, como também Quadros e Schmiedt (2006) comentando que o interesse da PS na aquisição de L2 depende do entendimento desta enquanto língua e as funções relacionadas ao seu uso para ter acesso à informação e comunicação. Para a PS fluente em LP, a escrita faz parte do seu cotidiano através de diferentes tipos de produção textual, compartilhadas via celular, e-mail, chats, e outros.

¹² Entende-se por consumo aquelas atividades em que os indivíduos têm acesso às informações diversas através da leitura (decodificação de símbolos escritos), permitindo a formulação de hipóteses e a construção de diferentes sentidos. (MENEZES, 2007).

¹³ Vale ressaltar que são poucos os ouvintes que dominam a LS e conseguem se comunicar com a PS. No cotidiano, geralmente a comunicação ocorre através do uso de diferentes formas (leitura labial, mímica, expressões corporais e faciais e outras) e símbolos (desenhos, rabiscos e outros). Entretanto, há ouvintes bastante fluentes na LS e interagem de forma plena com a PS em oportunidades diversas – sociais, lazer, trabalho, educação, dentre outros.

O ensino da leitura e da escrita como L2 tem sido um assunto recorrente, sobretudo no que se refere à discussão sobre o aprendizado de uma língua em sua modalidade escrita sem que haja o domínio desta na modalidade oral (SALLES et. al., 2005; SANTANA, 2007; FERNANDES, apud FERNANDES; CORREIA, 2008). Pressupõe-se que os processos de aprendizagem da fala e da escrita aconteçam de forma independente, levando a crer que aprendizagem e a apropriação da escrita também possam acontecer por pessoas desprovidas das vias sensitivas auditivas. Para Quadros e Schmiedt (2006, p. 24),

[...] a criança surda pode ter acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolingüístico da alfabetização, e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. A tarefa do ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua. [...] a idéia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

Vale lembrar que, em verdade, os problemas com relação ao ensino da leitura e da escrita também estão presentes nas escolas para os ouvintes (BOTELHO, 2002). Os processos de escolarização dos surdos ao longo da história objetivaram a construção de sujeitos letrados, só que as atividades sempre foram centradas no ensino da fala e não necessariamente no ensino da leitura e da escrita. Essa concepção de educação para a PS determinou, ainda, a distribuição desigual em investimento para os processos de leitura e escrita em escolas de ouvintes e escolas de surdos. Para a autora, possivelmente uma das causas foi o conflito existente na ocasião em que professores e alunos não compartilhavam de uma mesma língua no processo educacional.

Na visão de Menezes (2007), a PS se percebe numa situação em que pretende aprender a ler e a escrever em uma língua que não domina oralmente e também não possui um aprendizado anterior do processo de leitura em sua primeira língua (L1). Vale destacar que a LS ainda não possui uma modalidade escrita de uso social e não é utilizada em grande escala. Para alguns surdos, mesmo constatando que o processo da aprendizagem da escrita pode

acontecer independentemente do processo da fala, as dificuldades relacionadas à compreensão e produção de textos escritos permanecem pela insistência no uso de metodologias tradicionais para o ensino da escrita que são utilizadas em escolas para crianças ouvintes.

Sobre o processo de aquisição de L2 para a PS, tendo como requisito básico o reconhecimento sobre a importância e o domínio de L1, Quadros (1997) apresenta vários estudos, como o de Collier (1999), sugerindo que o processo de aquisição de L2 não pode ser analisado com eficiência considerando a questão da idade¹⁴ do indivíduo em separado das variáveis: desenvolvimento cognitivo e a proficiência de L1. Com relação à escola, Collier comenta que o sucesso na aquisição de L2 é mais promissor quando se prioriza o desenvolvimento cognitivo da PS em detrimento do número de horas de instrução na L2.

Quanto à importância da interação no ambiente em que ocorre o processo de aquisição de L2, Quadros (1997) cita Damhuis (1993), que apresenta as seguintes categorias para a otimização da interação: o *input*, recepção da informação para formular hipóteses; o *output*, produção das informações para testar as hipóteses; e o *feedback*, para avaliação das hipóteses. Quadros (1997, p. 86) diz que, “no caso de o aluno surdo brasileiro adquirindo a língua portuguesa, o *input* visual desta língua é essencial neste processo”, destacando o valor essencial do *input* visual para a ativação do desenvolvimento da L2 para a PS, sendo necessário ainda atentar para que o aspecto qualitativo deva se sobressair em relação ao quantitativo.

Na percepção de Santana (2007), a defesa da modalidade escrita da LP como L2 para a PS ocorre mais na teoria do que na prática. Referindo-se à abordagem bilíngue, a autora comenta que, ao mesmo tempo em que essa proposta afasta da PS a pressão para que façam o uso da fala oral, tenta possibilitar a proficiência na língua escrita. Na prática, as escolas não estão preparadas para receber a PS e o que acontece é que os professores cobram

¹⁴ Santana (2007) comenta a diferença entre crianças e adultos no processo de aquisição de L2. A maturação do indivíduo é um fator limitante para aprendizagem de uma língua e, nesse sentido, as crianças levam vantagem quando comparadas aos adultos. Não que a aquisição de uma língua seja uma tarefa impossível para adultos, mas certas habilidades cognitivas se apresentam de forma diminuída. A influência da L1 na aquisição de L2, modos de aquisição formais e não-formais, proficiência no uso da língua e aspectos subjetivos do aprendizado de L2 devem ser considerados para o objetivo da aquisição de L2.

desses alunos uma fala e uma escrita do mesmo modo como acontece para os ouvintes, comprometendo os avanços afetivos, cognitivos e psicossociais.

Em suas reflexões, Santana (2007) discorre que

[...] vê-se que o bilingüismo pleno em duas línguas na surdez é, de certa forma, uma ilusão. Pregam-se os usos da língua – primeiro a de sinais, segundo a da modalidade oral e/ou escrita – como se essa hierarquia pudesse se definida *a priori* pelo instrutor surdo, pela fonoaudióloga ou pelos pais. Pouco se discute sobre a influência de uma língua sobre outra e dos motivos pelos quais esse hibridismo acontece [...] se considerarmos apenas a competência plena nas duas línguas para chamarmos um surdo de bilíngüe, estaremos eliminando praticamente todos os surdos. (p. 200).

Sobre a proposta bilíngüe, Guarinello (2007) apresenta o bilingüismo simultâneo, envolvendo o ensino de L2 e L1 em uma mesma época, só que em momentos distintos e com a presença de interlocutores surdos e ouvintes. Comenta, também, o bilingüismo em que o ensino da L2 só é recomendado após a aquisição e domínio de L1, denominado de modelo sucessivo. Enfim, mesmo não sendo o objetivo discutir o bilingüismo nesta sessão, essas contribuições mostram que os ideais de ensino e aprendizagem de L2 estão atrelados ao contexto de incertezas sobre os efeitos da proposta bilíngüe para a aquisição de línguas pela PS.

Em meio às discussões sobre as metodologias mais eficientes para a educação da PS, os pontos convergentes e divergentes do uso desta ou daquela abordagem educacional, surgem das pesquisas para analisar as produções escritas da PS (QUADROS, 1997, 2006; KARNOPP; PEREIRA, 2004; SALLES et al., 2005; LIMA, 2006; GUARINELLO, 2007; MENEZES, 2007). Os resultados das pesquisas desses autores e autoras apontam para limitações no léxico, impropriedade no uso de preposições e advérbios, uso inadequado de verbos nas conjugações, tempos e modos, dificuldades narrativas, omissão de conectivos e verbos de ligação, falta ou pouco domínio para o uso de estruturas de coordenação e subordinação, dentre outros.

Goes (1996), na busca por respostas sobre o fracasso escolar da OS, pesquisou a produção escrita de surdos com idade entre 14 e 26 anos, estudantes do ensino fundamental, frequentadores de duas classes do ensino supletivo, sendo uma da rede pública municipal e a outra da rede estadual. Os

textos analisados foram produzidos em atividades coletivas e os alunos podiam recorrer à professora, quando necessário. Goes concluiu que os surdos apresentam dificuldades com a escrita, mas destacou que os problemas relativos a aspectos de coesão e interpretação das produções tendiam a comprometer a coerência do texto. A autora pontua que essas dificuldades são consequência do uso restrito da escrita em atividades sociais, podendo estar relacionadas à mediação social da aprendizagem, referindo-se às práticas pedagógicas limitadas ao processo da alfabetização dos surdos pesquisados.

Tentando entender os processos e práticas de leitura e escrita da PS, Karnopp (2008) desenvolveu sua pesquisa com oito universitários surdos, incluindo observações que foram realizadas em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa. Quando questionados sobre o gosto pela leitura, as respostas indicaram: “me dá inteligência”, “nos torna cultos”, “me dá interesse”. Com relação à importância da leitura, os alunos responderam: “ajuda uma boa redação...quando eu leio muito, escrevo ainda melhor”, “aprende as palavras”. Acerca do gosto pela escrita, um aluno respondeu: “não tenho paciência”. Sobre a produção textual e a importância do conhecimento lexical e gramatical, os alunos responderam o seguinte: “ajuda a desenvolver o livro para ler”, “ler bastante livros”, “ler”.

Em suas análises, Karnopp (2008) chama a atenção para a necessidade de compreender a produção escrita como parte de um processo que se complementa com a prática da leitura e para a discussão sobre a relação entre quem produz um texto e aquele que interpreta, partindo do pressuposto da relação de poder entre esses interlocutores. Com todas as dificuldades para ler e escrever, os alunos com surdez mostraram indícios de menos rejeição às duas modalidades, levando a crer que o nível de proficiência em LS influencie positivamente no interesse pela leitura e escrita da LP.

Silva (1999) enfatiza que as condições de aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa dependem do modo pelo qual as diferenças e dificuldades são percebidas. Dessa maneira, “[...] é preciso destacar que o surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição de língua, instalando-se a grande diferença de escolarização entre o surdo e o ouvinte” (p. 41).

De acordo com Skliar (1997), o domínio da língua de sinais por parte de educadores e crianças surdas é de fundamental importância no ensino da segunda língua na modalidade escrita, considerando que a LS deve servir como meio de comunicação entre alunos e educadores, e como referência de visão de mundo para os aprendizes. Contudo, Karnopp e Pereira (2004, p.35), explicam que:

Adquirida a língua de sinais, ela terá papel fundamental na aquisição da leitura e escrita. É ela que vai possibilitar, em um primeiro momento, constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que lêem, deixando de ser menos codificadores da escrita [...] a língua escrita, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de língua.

Outros estudos poderiam ser apresentados sobre a linguagem escrita da PS, porém a falta de metodologias específicas para o seu ensino da escrita é reconhecida como a principal causa (SILVA, 1999; BOTELHO, 2002; GESUELI, 2004; KARNOPP; PEREIRA, 2004; SALLES et. al., 2005; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; GUARINELLO, 2007), não por se tratarem de PS, mas pelo fato de tais dificuldades serem percebidas como parte natural em qualquer processo de aquisição de uma segunda língua. Menezes (2007) destaca o fato de o aluno surdo estar inserido na classe regular inclusiva, onde, de costume, os professores consideram que, para aprender a ler e escrever, é preciso, obrigatoriamente, o domínio da língua oral. Nas palavras dessa autora, “[...] algumas dificuldades no processo de aprendizagem da leitura podem estar relacionadas ao método de ensino e não necessariamente à falta de oralidade” (p. 50).

Diversos autores, entre eles Goes (1996); Quadros (1997); Silva (1999); Capovilla (apud CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001b); Fernandes e Correia (2008), apontam para uma carência de recursos metodológicos que investiguem a leitura e a escrita sobre suas características linguísticas e os aspectos socioculturais envolvidos no processo de produção e consumo, como também sobre alternativas para resolver o problema do expressivo fracasso escolar da PS. De acordo com Karnopp e Pereira (2004), diante do desconhecimento da capacidade criativa da PS e a competência que eles apresentam para atribuir

sentido à leitura e à escrita, predomina na educação da PS a ideia de que o surdo é um deficiente linguístico, sendo assim, incapaz de ler, escrever e de se expressar. As práticas pedagógicas pouco enfatizam a capacidade da PS, percebendo-o como um estranho em relação à LP escrita, deduzindo que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo passivo, de caráter puramente receptivo, de dependência.

Sobre esse aspecto da passividade, Oliveira (2001) explica que o aluno com surdez, mediado de forma adequada e tendo a oportunidade de organizar o seu pensamento via LS, tem diversas possibilidades para a produção de um texto estruturado e compreensível. A autora esclarece que a pouca iniciativa do aluno surdo não pode servir para conclusões precipitadas sobre a sua capacidade, lembrando que o início de toda aprendizagem é a imitação, seguida pela introspecção, apropriação consciente da língua e pelas etapas inerentes ao processo de aquisição da linguagem, cujos desdobramentos são a comunicação, a interação e assim sucessivamente, “produzindo” um sujeito ativo.

Os conteúdos apresentados até o momento mostram alguns aspectos sobre o ensino da leitura e da escrita para PS nos últimos anos. Com foco na produção escrita desses indivíduos, ficou evidente que os métodos habituais utilizados na escola não têm correspondido aos objetivos inerentes à produção da LP escrita pelos alunos surdos, realidade frustrante para os próprios alunos, pais, professores e demais profissionais da instituição escolar (ROSA, 2006). A escola culpa os alunos pelo fracasso, alegando que eles não sabem ler e escrever, sem, no entanto, oferecer meios e oportunidades educacionais diferenciadas para que os alunos descubram a leitura e o interesse pela escrita.

Gesueli e Moura (2006) destacam a importância de os profissionais reconhecerem o poder da imagem para o processo de escolarização e apropriação das informações por parte dos alunos surdos. A constatação do fracasso de metodologias e estratégias, como também a subutilização de recursos disponíveis na escola ou de recursos alternativos, como salienta Rosa (2006), podem ser visto como ponto de reflexão para o uso de diferentes ferramentas para contribuir com a educação e produção escrita da PS, a saber, o computador e outras tecnologias da informação e comunicação.

No capítulo seguinte, serão discutidas algumas questões sobre o uso da tecnologia na educação da pessoa com deficiência, problematizando, neste contexto, a educação da PS. Desse modo, convido a você, leitor, a participar, também, da construção de saberes a partir de novas práticas e perspectivas educacionais.

CAPÍTULO 2

A tecnologia educacional na perspectiva da educação inclusiva

Nossa sociedade está em constantes adaptações e a todo o momento nos deparamos com inovações tecnológicas, que influenciam nosso modo de agir, de pensar e de nos relacionar. Assim como em outras áreas do conhecimento, na educação os avanços tecnológicos têm provocado mudanças e exigindo dos indivíduos novas formas de perceber a educação. A preocupação em formar cidadãos para corresponder, exclusivamente, ao mundo do trabalho, parece ceder espaço para uma educação que contemple a diversidade humana, centrada em valores e princípios, na criatividade e na autonomia do indivíduo.

É importante ressaltar que sugerir um estudo sobre tecnologia educacional e a educação inclusiva é propor uma discussão repleta de dúvidas, medos, inseguranças, questionamentos, sentimentos; fruto do desconhecimento dos diversos agentes do contexto escolar – professores, gestores, funcionários, psicólogos, dentre outros.

Neste capítulo, serão apresentadas algumas considerações sobre a Informática na Educação (IE) para a Pessoa com Deficiência (PD), bem como refletir sobre o uso do *software* educacional no processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas, sobretudo a PS no ensino regular. Para as discussões a seguir, é importante considerar a abordagem de uso do computador na educação descrita por Valente (2001, 31), ou seja, “[...] a *Informática na Educação* significa a integração do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação”.

2.1. A tecnologia educacional na perspectiva da educação inclusiva

Quando se discute a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação¹⁵ (TIC), geralmente se atribui a oportunidades de trabalho, à

¹⁵ A terminologia TIC resulta da fusão das tecnologias de informação, antes referenciadas como informática, e as tecnologias de comunicação, relativas às telecomunicações e mídia eletrônica. Esse termo, desde a década de 1990, passou a ser utilizado para nomear as

ascensão financeira, ao aumento da produtividade, à produção de riquezas sobre diversas perspectivas, melhoras na eficiência humana para a realização de determinadas tarefas, dentre outros aspectos. Em se tratando de contextos educacionais, a chegada das TIC representou um marco na forma de perceber, elaborar, produzir e transmitir a informação. Com isso, vem possibilitando a construção e reconstrução de práticas pedagógicas, como também de inúmeras e diversificadas formas de aprendizagem.

Para Valente (2000), a disseminação da informação, conseqüentemente do conhecimento, adquiriu um *status* significativo perante a humanidade. Com isso, as mudanças inseridas nos diversos segmentos da sociedade implicam a valorização do conhecimento do indivíduo, portanto, em suas habilidades de pensar, criar e aprender. O autor expõe que a sociedade do conhecimento tem exigido continuamente a participação ativa das pessoas, em lugares e períodos diferentes, individualmente ou em grupos, a fim de encontrar soluções para problemas complexos. Dessa forma, também exige novas posturas de profissionais da educação, considerando a necessidade de repensar suas concepções e propostas educacionais, principalmente aquelas referentes aos processos de aprendizagem.

A forma dominadora rápida e permanente com que as tecnologias se expandiram pelo mundo fez surgir novas concepções de comunicação e a sensação de atualidade ficou ameaçada. Ao mesmo tempo em que a informação está acessível, numa lógica de curto prazo, essa mesma informação “atual” já perdeu o seu caráter do novo, do recente. E mais, essa realidade, que traz para uns a forte sensação de evolução humana, intelectual e até material, também denuncia a exclusão social e informacional de outros, dentre eles as PS. Isso acontece porque, independente da mídia utilizada, a língua falada e escrita continua sendo o principal veículo de comunicação da população ouvinte.

Tal realidade tem requerido dos indivíduos, educadores e educandos, um esforço constante, tanto para selecionar e apreender o conteúdo, quanto

tecnologias requeridas para o processamento, conversão, armazenamento, transmissão e recebimento de informações por meios eletrônicos e digitais, bem como o estabelecimento de comunicações pelo computador. As TIC podem ser representadas por diferentes veículos de transmissão da informação, como: o cinema, a televisão, o rádio, o computador, dentre outros, (MARTINS, 2003).

para utilizar os recursos tecnológicos numa perspectiva inclusiva. Embora existam os mitos sobre a utilização dos recursos tecnológicos, sobretudo na educação, não se pode negar a contribuição que o computador e os avanços da tecnologia trouxeram para o ambiente escolar (PRETTO; PINTO, 2006).

La Taille (1990), ao analisar alguns aspectos sobre a presença do computador na escola como uma nova modalidade educacional, destaca algumas vantagens no uso desse recurso: aumento da capacidade de ler, referindo-se ao aumento de vocabulário; apresentação de conteúdos complexos sob a forma mais simples e adequada ao nível de compreensão dos alunos, considerando a possibilidade de atuação conjunta entre pedagogos, psicólogos, professores e especialistas da área de informática; desenvolvimento de hábito do estudo independente, fazendo referência à substituição do modelo tradicional de ensino pela formação de grupos; facilitação de revisões periódicas, situando a facilidade de acesso às várias informações a partir da alternância entre telas; a descoberta e correção de erros e dificuldades, destacando a visualização facilitada de erros na tela, permitindo que sejam feitas inferências.

Ainda na década de 1980, com toda a existência de dúvidas e divergências quanto à utilização do computador no ensino, La Taille (1990) afirmava o quanto era imprescindível reconhecer a presença dos computadores nas escolas. Essa realidade na qual as crianças participam de atividades de ensino e aprendizagem de forma orientada utilizando o computador, favorece o desenvolvimento cognitivo e intelectual. Há avanços no raciocínio lógico, na capacidade de criar e recriar o conhecimento a partir de formas alternativas de compreender determinado tema, objetivo.

Com todo o envolvimento em torno das questões da sociedade da informação e do conhecimento, ainda é um mistério afirmar com exatidão quais serão os desdobramentos e transformações com as quais as populações irão defrontar-se no futuro, inclusive na educação. Para Farias (2006), há

[...] intensos paradoxos da política neoliberal que rege e direciona as tecnologias de informação e comunicação, tornando-as igualmente paradoxais no uso de suas potencialidades: ao mesmo tempo em que vela, que isola e exclui, desvela um enorme potencial de aglutinação e de inclusão social. (Farias, 2006, p. 21).

Considerando que a dinâmica do processo de inclusão social também está relacionada às políticas públicas educacionais inclusivas, a deficiência na implantação de projetos no âmbito educacional é tida como um dos fatores que comprometem o nível de escolaridade da população. Como consequência, ocasiona a inabilidade para corresponder ao ritmo imposto, também, pelas novas tecnologias, que, por sua vez, interfere no processo de inclusão sócio-educacional (ARANHA, 2004; GALVÃO FILHO, 2005; PRETTO; PINTO, 2006).

Num contexto global sobre as perspectivas de inclusão e exclusão, Lévy (1999 apud FARIAS, 2006) comenta que o processo de exclusão é decorrente de obstáculos humanos, que se apresentam sob a forma de freios institucionais, políticos e culturais, por sentimentos de incompetência e de desqualificação, pelo confronto com o novo ou com o desconhecido. Através desse complexo, percebe-se que a existência de inovações tecnológicas, necessariamente, não assegura a participação e o acesso de todos a esses recursos. As diversas possibilidades que essas inovações proporcionam não garantem novos espaços de comunicação, de informação e maneiras de sociabilidade.

No entanto, autores como Maciel (2000), Rocha (2000), Veiga Filho (2001), Quintão (2005) e Freire (2006) comentam o uso do computador como excelente ferramenta de acesso aos diversos tipos de informação e busca pelo conhecimento, favorecendo a equiparação de oportunidades. As ajudas técnicas, também conhecidas tecnologias assistivas, são alguns dos recursos que promovem a autonomia e independência de pessoas com necessidades especiais (i. e., pessoas com deficiência ou não) na realização de diversas atividades, especialmente as educativas. Para Bersch e Pelosi (2007, p. 8), as ajudas técnicas são “[...] recursos desenvolvidos e disponibilizados às PD e que visam ampliar suas habilidades no desempenho das funções pretendidas”.

Dentre os avanços percebidos na educação da PS, ressalto o uso do computador para auxiliar no ensino e na aprendizagem de conteúdos da Língua Portuguesa escrita, como também a prática dessa modalidade. Essa possibilidade confere um modelo educativo inovador, impulsionado pelos ideais

inclusivos que seguem os objetivos dos Parâmetros¹⁶ Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa (1997, p. 5), dentre os quais “[...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”.

De acordo com Aranha (2004), a escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano durante as primeiras fases do desenvolvimento da consciência, de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar. Moran (2007, p. 21-22) afirma que “a escola é um dos espaços privilegiados de elaboração de projetos de conhecimento, de intervenção social e de vida. É um espaço privilegiado de experimentar situações desafiadoras do presente e do futuro, reais e imaginárias, aplicáveis ou limítrofes”.

Lidar com as diferenças no ambiente escolar é um desafio para os educadores e exige da comunidade escolar um novo olhar sobre a organização pedagógica que valorize a diversidade, bem como despertar para a utilização de recursos alternativos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Com relação à prática pedagógica que contemple a diversidade *versus* o processo tradicional de ensino e aprendizagem, Moran (2007, p.16) explica:

[...] vivemos o paradoxo de manter algo que já não mais acreditamos completamente, mas não nos atrevemos a incorporar plenamente novas propostas pedagógicas e gerenciais, mas adequadas a sociedade da informação e do conhecimento, para onde estamos caminhando rapidamente.

De acordo com Souza (2006, p.12),

A inclusão escolar significa um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade cuja diversidade está se tornando mais norma do que exceção [...] a inclusão é assim compreendida como uma ação social e coletiva que envolve todos os participantes da atividade coletiva – professores, alunos e comunidade escolar.

¹⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02>>. Acesso em: 19 jun 2008.

Diante dessas perspectivas, a utilização de recursos alternativos pode ajudar a solucionar problemáticas educacionais e/ou gerar mudanças significativas que sejam necessárias à educação da PD; portanto, podem auxiliar na formação de um sujeito autônomo e capaz de desenvolver estratégias eficientes para o seu próprio processo de aprendizagem, despertando nesse indivíduo a capacidade de pensar por si próprio e de produzir conhecimento.

As TIC são ferramentas fundamentais para se trabalhar o *empowerment*¹⁷ com os alunos, desenvolvendo habilidades, permitindo com que esses indivíduos consigam expressar os seus pensamentos, seus sentimentos, seja através de desenhos ou produções escritas, podendo assim superar seus próprios limites de aprendizagem e interação (GALVÃO FILHO, apud PRETTO, 2005).

A utilização da TIC na educação permite a realização de diversas atividades, mas, para isso, o professor precisa reconhecer que a educação está diante de um novo paradigma, o da inclusão (HEIDRICH; SANTAROSA, 2003). No caso específico da PS, é essencial que o professor acredite na evolução da aprendizagem desse aluno e seja um mediador entre as ferramentas tecnológicas e as novas situações que ajudarão seus alunos a resolverem seus problemas e a desenvolverem novas capacidades cognitivas. Para Silva, Lima e Damázio (2007, p. 14) “[...] os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos”.

Para pensar numa perspectiva educacional inclusiva para a PS que contemple em suas práticas pedagógicas o uso da TIC, é importante considerar o aluno com suas especificidades linguísticas e dificuldades de aprendizagem, os professores estarem dispostos a ajustar suas propostas metodológicas, de avaliação e de conteúdos no decorrer dos encontros educacionais, os gestores garantirem desde a educação infantil até a educação

¹⁷ Para Valente (1999a) o *empowerment* (i. e., empoderamento) é a oportunidade que é dada ao indivíduo para realizar uma tarefa ou atividade, para que ele possa compreender o que faz, propiciando a sensação de produzir algo que pode parecer impossível e de entender o que foi feito. Com diz o autor, “se pensamos em transformar as escolas, deveríamos lutar para termos ambientes de aprendizagem que podem proporcionar aos alunos a experiência do *empowerment*” (p. 97).

superior o acesso e utilização da TIC. Na visão de Silva, Lima e Damázio (2007), a observação desses aspectos é primordial para promover o processo educacional da PS.

Sobre o uso da TIC na educação da PS, Lorenzet (2005) considera que a prática da leitura e da escrita deve ser valorizada e estimulada na educação dessas pessoas. O autor comenta, ainda, sobre o uso dessas modalidades pela PS para exercitar a construção de sentidos a partir das informações do mundo, que são essenciais para a sua vida e formação. Para Lorenzet (2005), a atividade de escrita e, sobretudo, a leitura, deve ser repensada para que novos caminhos e experiências possam surgir. O sucesso na educação da PS acontece a partir de metodologias que propiciem momentos de prazer durante a aprendizagem e não mais uma experiência de tensão, frustração ou tédio.

De acordo com Silva (2008), fatores como a simplificação curricular, a pouca ou nenhuma utilização de diferentes práticas pedagógicas são alguns dos fatores determinantes para que a OS, ao concluir a educação básica, não seja capaz de ler e escrever fluentemente. Explica, ainda, que sua experiência na área de informática aplicada à educação permitiu a conclusão de que, a partir do computador, é possível redimensionar a prática pedagógica e criar oportunidades de desenvolver atividades interessantes, destacando o papel do professor em relação à inserção da tecnologia no cotidiano escolar.

Utilizando a metodologia fundamentada no desenvolvimento de projetos, Schlünzen et. al. (2002) realizaram um estudo baseado em uma pesquisa na internet, com um aluno com surdez, usuário de LS. O aluno escolheu os temas de sua preferência – automóveis e música. Os resultados obtidos indicaram que, ao serem consideradas as expectativas, sonhos e desejos do aluno, a atividade possibilitou uma aprendizagem construcionista, significativa e prazerosa. Permitiu, também, a constatação de avanços cognitivos e emocionais do aluno, levando em consideração que este foi sujeito de sua própria aprendizagem.

Farias (2006) comenta que a tecnologia educacional favorece a aprendizagem de maneira lúdica e contextualizada. O fato de a pessoa com surdez utilizar, prioritariamente, a linguagem visual para se comunicar, as TIC são percebidas como uma ferramenta essencial em que os educandos podem desenvolver habilidades em seu processo de aprendizagem e potencializar o

trabalho com leitura e produção escrita, desenvolvendo o raciocínio lógico e a autonomia do indivíduo. A partir dessas produções, também pode ser oportunizada a criação de hipóteses, a realização de inferências e conclusões.

Franco (2002) destaca o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem como um agente estratégico para despertar no aluno a curiosidade pelas atividades que pretende aplicar. Para isso, todos os recursos são bem-vindos, jogos, histórias, o uso de *softwares*, dentre outros, sempre com o objetivo de gerar o conhecimento. Assim como Schlunzen et. al. (2002), Franco (2002) explica que tornar a atividade interessante e prazerosa favorece a interação do aluno com o recurso, podendo ampliar as experiências vivenciadas e servir como ponto de reflexão para a descoberta de outras estratégias e caminhos metodológicos.

Quando Schlünzen (2000, p.81) versa sobre o papel do professor na aprendizagem de seus alunos através do computador, explica que

[...] o uso do computador não pode prescindir da presença de um professor, que exerce um papel fundamental como mediador ou facilitador de aprendizagem do aluno. A participação do professor neste processo é de extrema importância pois ele será o orientador, o desequilibrador, o estimulador, o dinamizador do processo ensino-aprendizagem. Ele deve buscar formas de ajudar o aluno, despertando o seu interesse, desafiando-o, levando-o à discussão e à reflexão, auxiliando-o a descobrir o significado do conteúdo abordado.

Partindo dos pressupostos de que cada indivíduo aprende de acordo com o seu canal perceptivo preferencial e que a motivação é um dos fatores fundamentais para que aconteça a aprendizagem, parece notório que oferecer a PS estímulos visuais significa criar um campo propício para a participação desses alunos em atividades pedagógicas e, como consequência, favorecer a prática da leitura e escrita da LP e o aprendizado dos demais conteúdos escolares.

Autores como Carvalho (2000), Bim (2001), Tanaka (2004) e Flauzino, Facury e Zenha (2008) situam que as histórias em quadrinhos (HQs) podem contribuir para desenvolver a capacidade de análise, interpretação e reflexão, estimular a criatividade e despertar o interesse pela leitura e escrita. Situando o caráter lúdico da imagem para divertir o aprendiz, as HQs podem ser usadas como material pedagógico, auxiliando o processo de ensino e aprendizagem

dos mais diversos conteúdos, como geografia, matemática, português, história, dentre outros.

Guimarães (2003, p. 12) faz uma retrospectiva histórica sobre a evolução das HQs e explica que

[...] a integração de texto escrito nas imagens pictóricas é algo mais amplo e cheio de possibilidades do que a forma usada mais comumente nos trabalhos comerciais. Formas menos usuais não descaracterizam as obras que as usam como Histórias em Quadrinhos, ao contrário, torna mais rico o universo desta forma de apresentação.

Se as HQs são constituídas, predominantemente, por elementos visuais, como os objetos e personagens, e que esses elementos são potencialmente estimuladores do pensamento, sendo este último essencial para a produção da linguagem escrita, entendo que as HQs representam uma ferramenta significativa para a aprendizagem de PS. Para tanto, considero os pressupostos colocados por Carvalho (2000), Bim (2001), Tanaka (2004) e Flauzino, Facury e Zenha (2008) sobre a ludicidade para estimular a criatividade e o interesse pela leitura e escrita; e pelo que Guimarães (2003) cita por “formas menos usuais” como oportunidade de utilização das HQs para fins além daqueles estritamente comerciais.

As HQs sempre foram objeto de diferentes formas de interpretação. Inicialmente as HQs foram vistas como instrumentos de cunho recreativo (HERCULIANI, 2007). Os questionamentos e observações feitos por educadores e psicólogos sobre a motivação que as crianças apresentavam pela leitura desses materiais despertaram a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem. Um dos argumentos foi o fato de a imagem explorar a interpretação subjetiva, despertando a mente para a fantasia. Boff (2000) destaca que, no processo de interpretação subjetiva, é que as HQs se destacam como potencialidade pedagógica, proporcionando o desenvolvimento da criatividade e auxiliando no início dos processos de leitura e escrita. De acordo com Parolisi (2007, p.186), a técnica da narrativa utilizada nas HQs com a relação imagem-texto permite a ampliação didático-pedagógica, a partir do momento que se “[...] respeita o universo infantil na medida em que

estabelecem a comunicação de forma simples e acessível, despertando o desejo pela escrita, bem como a criatividade e a imaginação.”

Sobre a intenção em construir ambientes de aprendizagem comunicativos, e com grande potencial interativo, Bim (2001) utilizou um protótipo de editor de HQs eletrônico e teve como preocupação recorrente no projeto de que esse *software* fosse acessível. Do seu ponto de vista, esse protótipo, “[...] deve apresentar uma interface¹⁸ facilitadora que se adapte às limitações e necessidades do usuário (crianças em processo de alfabetização) e com recursos facilitadores para que o aluno tenha liberdade de expressão [...]” (BIM, 1999, p. 5).

A perspectiva educacional na qual o uso de *softwares* também objetiva apresentar propostas para mostrar que a TIC pode servir como um auxílio durante o processo de construção do conhecimento e de habilidades corrobora com a abordagem construcionista, desenvolvida por Papert¹⁹ (VALENTE, 2001). Nessa concepção, o aluno constrói algo de seu interesse a partir do uso do computador e para o qual está afetiva e emocionalmente ligado. Quanto mais essa construção estiver voltada para o interesse e o contexto em que o aluno está inserido (sala de aula, laboratório de informática, pátio da escola, bairro, casa, dentre outros), maiores serão as chances de o aluno se envolver com a atividade usando o computador. Dessa forma, o computador serve como uma ferramenta educacional que permite ao professor identificar diferentes possibilidades de compreender o caminho mental percorrido pelo aluno durante a realização de determinada atividade.

¹⁸ Entenda-se por interface um dispositivo que garante a interação entre homem-máquina, ou seja, um conjunto de programas e aparelhos utilizados para permitir a comunicação entre a máquina e seu usuário. A eficiência na utilização de uma interface depende da análise de alguns aspectos: as necessidades do sujeito ou público-alvo, suas especificidades e suas preferências. Essa análise deve ser feita por uma equipe multidisciplinar - programadores, psicólogos, terapeutas ocupacionais, professores e/ou outros especialistas, que são definidos de acordo com o caso, dos objetivos envolvidos e das atividades que será desenvolvida (CAMPOS; SILVEIRA, 1998).

¹⁹ Esse pesquisador desenvolveu a teoria do construcionismo a partir da teoria do construtivismo, desenvolvida por Piaget. Papert partiu do pressuposto de que a meta de ensinar deve produzir o máximo de aprendizagem com o mínimo de instrução. Esse ideário influenciou desde a elaboração à aplicação de práticas pedagógicas. Diversos autores e pesquisadores utilizam os pressupostos teóricos criados por Papert, por isso, no decorrer das discussões, leia-se abordagem construcionista como sinônimo de construcionismo, (PAPERT, 2008).

Para Valente (2001, p.36), na perspectiva do construcionismo

[...] o envolvimento com o objeto em construção cria a oportunidade para o aluno colocar em prática os conhecimentos que já tem. [...] se estes não são suficientes para resolver os problemas encontrados, o aluno terá de buscar novas informações. [...] o aluno não precisa, necessariamente, descobrir ou criar novas informações a todo momento. Ele pode ir às fontes de informação e até mesmo memorizá-las. Porém, o fato de ele de utilizá-la na resolução de um problema concreto faz com que tenha de compreender e atribuir significado a esta informação. Neste momento, podemos afirmar que ele está construindo novos conhecimentos.

De acordo com Schlünzen (2000), a abordagem construcionista surgiu da necessidade de descobrir novas estratégias para utilizar os recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. Para a autora

[...] essa abordagem consiste em criar situações que permitem ao aluno resolver problemas reais e aprender com o uso da experiência, com os conceitos envolvidos no problema que está sendo resolvido [...] nesta abordagem, o computador deixa de ser um meio de transferir informação e passa a ser uma ferramenta pela qual o aluno pode construir os seus conhecimentos, testar suas hipóteses e suas estratégias. (SCHLÜNZEN, 2000, p. 77-78).

As novas perspectivas educacionais apresentadas pelo construcionismo ocasionaram o desenvolvimento de pesquisas, não só relacionadas à forma com que os conteúdos eram transmitidos através do computador, mas também no tocante às práticas educacionais envolvidas neste processo. Para Basso (2003), o fracasso das práticas pedagógicas de alfabetização de sujeitos com surdez, assim com o de sujeitos ouvintes, está relacionado a problemas de construção da linguagem escrita. Segundo a autora, a produção escrita de alunos com surdez são “produções atípicas” quando comparadas à produção escrita de ouvintes. A autora explica que vencidas as etapas da utilização do *software* de histórias em quadrinhos, desde a exploração do recurso até a reelaboração dos seus próprios discursos, o uso do *software* de história em quadrinhos foi considerado uma estratégia funcional, promotora do desenvolvimento da linguagem escrita.

A educação da PS facilitada pelo uso da IE tem sido motivo de pesquisas, sobretudo em relação ao uso de *softwares*. Algumas considerações

sobre os diferentes tipos de *softwares* utilizados na educação da PS serão discutidos a seguir.

2.1.1. O uso *software*²⁰ educacional na educação da PS

Novas demandas exigem novas estratégias para corresponder a determinado(s) objetivo(s). Esse panorama também se aplica na educação para melhorar a prática pedagógica e favorecer o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A cada dilema que se apresenta no âmbito educacional, o surgimento de situações atípicas na aprendizagem dos alunos, são algumas dentre tantas particularidades que desafiam professores, gestores, pais e, por consequência, mobilizam pesquisadores e estudiosos na busca por explicações, sugestões e encaminhamentos.

Esse raciocínio até então parece simples. Mas, quando as sugestões apontam para métodos, estratégias ou recursos pouco usuais ou aparentemente complicados, instaura-se o impasse: aceitar ou recusar essas as novas possibilidades? Escolher este ou aquele caminho por vezes implica modificar métodos tradicionais, rever paradigmas educacionais. A presença da tecnologia na escola desperta implícita ou explicitamente a reflexão sobre esses métodos, estratégias e novas possibilidades (TELLES; FERNANDES; OLIVEIRA JÚNIOR, 2006).

Se for realizada uma enquete com professores sobre ambientes propícios para aprendizagem, possivelmente a sala de aula será eleita como o ambiente mais promissor. O dinamismo, facilidades e benefícios com o uso das tecnologias tende a ser um posicionamento de um número reduzido de educadores. Entretanto, para ambos os casos, um aspecto será único: a preocupação com a qualidade atual do ensino. Se há uma preocupação em

²⁰ Para as discussões a seguir sobre o uso do *software* na educação, é importante considerar que o *software* educacional é um programa de computador desenvolvido para melhorar o processo de ensino aprendizagem. Ressalto, ainda, que todos os programas podem ser usados para fins educacionais, desde que a metodologia a ser utilizada seja coerente com os aspectos educacionais envolvidos e as particularidades dos aprendizes. O uso adequado do recurso e do método pode ser responsável por desdobramentos importantes, como: a habilidade de resolver problemas, de gerenciar informações e outras habilidades de investigação sobre o ensino e a aprendizagem. (BOFF, 2000; HERCULIANI, 2007).

comum, como então se explica a resistência em aderir ao novo, em recorrer às tecnologias para, ao menos, tentar promover a qualidade na educação?

Para Oliveira et. al. (2006), várias seriam as justificativas: espaço físico limitado, equipamentos danificados, entre tantas outras, mas a pouca interação de educadores com as novas tecnologias esbarra no argumento da falta de capacitação profissional, como se houvesse uma “receita de bolo” ou um manual para atuar com as linguagens tecnológicas, esquecendo-se que faz parte da profissão professor a atuação de forma abrangente no processo de ensino e aprendizagem. É importante ponderar que essa atuação abrangente deve ser consequência da formação continuada, seja oferecida (organizacional) ou buscada (autoformação).

A educação da PS é um exemplo que pode ser utilizado para “situações atípicas”, referidas anteriormente, considerando, para tanto, as suas particularidades linguísticas. Como foi visto no capítulo anterior, a maioria das PS se comunica através da sua primeira língua, a LS. Para Capovilla et. al. (2001, p. 1547) “é difícil ao surdo que não oraliza fazer-se entender por ouvinte em geral, já que, normalmente, estes não estão familiarizados com a Língua de Sinais Brasileira (Libras). A saída usual é recorrer a mensagens escritas”.

Entretanto, muitos surdos também não conseguem se expressar com facilidade por meio da escrita. Em razão de a modalidade escrita da LP estar fundamentada em elementos fonológicos, portanto baseada em sons, a realização da produção escrita pela PS é uma tarefa difícil. Portanto, o aprendizado e a realização da produção escrita se tornam um processo penoso, considerando que para a PS “[...] a escrita de uma língua falada passa a ser uma união de símbolos sem significados.” (FARIAS, 2006, p. 52).

Independente de a primeira língua do indivíduo ser oral ou por sinais, é coerente afirmar que a aprendizagem da língua escrita é essencial para a comunicação, por isso, dominar a língua escrita é um fator promissor para a inclusão sócio-educacional da PS. Para Perlin (2001), a cultura ouvinte existe baseada no sentido da audição, mesmo considerando a questão visual da escrita. É justamente a partir desse caráter visual da escrita que a PS é favorecida diante da necessidade de comunicação com a cultura ouvinte. Para a autora, ser surdo é pertencer a um mundo de experiências visuais e não-auditivas.

Ponderando que o atraso de linguagem, tanto para ouvintes quanto para a PS, é um dos problemas de desenvolvimento mais comuns na escola e que está fortemente relacionado com os problemas de aprendizagem, utilizar as tecnologias como estratégia pedagógica voltada para o desenvolvimento da aprendizagem, a partir de elementos visuais, parece favorecer a ampliação de habilidades cognitivas e o desempenho escolar do aluno (LIMA, 2004).

Para Guarinello (2007) a forma como as atividades de leitura e escrita são concebidas na escola, como algo que pode ser aprendido através de exercícios mecânicos e descontextualizados, contribui para os problemas de vocabulário e escrita da PS, tendo como desdobramentos “[...] além das defasagens escolares, dificuldade e impedimento quanto a inserção destas pessoas no mercado de trabalho.” (GUARINELLO, 2007, p. 53).

No entendimento de Silva (2008), as mudanças são essenciais, podem e devem acontecer na escola. Cabe, ao professor, ajustar a sua conduta e, ao aluno, ter espaço para participar e opinar sobre o cotidiano escolar e sua aprendizagem. De acordo com a autora, a linguagem é constituída na interação com os outros sujeitos, então não basta ensiná-la ao surdo, é fundamental que ele participe do diálogo, da interação com os diferentes interlocutores para que significados sejam construídos. A tecnologia é um instrumento que possibilita diversas oportunidades de aprendizagem e interação no ambiente escolar. Com diz Silva (2008, p.40),

[...] acredito nas relações, nos vínculos que se estabelecem nas relações humanas que acontecem dentro dos muros escolares [...] numa escola compatível com a sociedade contemporânea, uma escola mais justa, mais democrática, menos preconceituosa, e, também, mais equiparada tecnologicamente.

As palavras de Silva (2008) evidenciam a complexidade imbricada no processo de ensino e aprendizagem da PS no ambiente escolar. Mostram, também, o papel do professor como um agente fundamental e indispensável para administrar e aproveitar as inúmeras variáveis interativas que existem dentro de sala de aula.

Nesse sentido, McCleary (2005 apud FARIAS, 2006, p.34) explica que

não existe um único método de ensino de leitura e escrita para o surdo e muito menos existe a possibilidade de achar um software ou

uma técnica que resolva todos os problemas de ensino-aprendizagem; as maneiras dos alunos lidarem com a língua oral e a língua escrita são muito variadas e exigem do professor uma grande atenção ao comportamento do aluno e uma flexibilidade de atuação dentro do movimento da aula.

McCleary aponta para a utilização do *software* e do componente observacional como recursos alternativos para o professor implementar suas estratégias pedagógicas a fim de possibilitar avanços na educação da PS, especialmente no ensino linguagem escrita. Ainda sobre o uso de recursos, Oliveira (2006, 28-29) comenta que o *software* é um meio simbólico e permite

[...] oferecer um tipo de aprendizagem diferente (ou complementar) ao que aparecem em outras situações nas quais não se utiliza o meio informático [...] possui suas vantagens e suas limitações em relação à tarefa que queremos empreender; e cada uma solicita também diferentes maneiras de tratar a informação [...] utilizam de uma maneira peculiar diferentes símbolos (pictóricos, lingüísticos, numéricos, algébricos, icônicos e muitos outros) [...].

Ao se referir ao uso do computador para redimensionar a prática pedagógica e criar ambientes de aprendizagem que valorizem as especificidades dos alunos, Silva (2008, p.41) afirma:

[...] no que diz respeito especificamente à criança surda, pode-se notar que, mesmo em escolas onde o computador já é uma realidade, sua subutilização tem sido uma constante, ora devido ao total despreparo do professor frente à tecnologia, ora devido à ausência de produtos de *software* adequados ou adaptados para esta clientela.

As contribuições de McCleary (2005 apud FARIAS, 2006), Farias (2006), Oliveira (2006), Silva (2008) mostram diferentes rumos sobre a utilização da tecnologia e do *software* educacional para a promoção da educação, sugerindo diferentes formas de ensino e aprendizagem. Quando Valente (1993, p. 10) comenta o uso das ferramentas tecnológicas na educação, situa que a eficácia de uma ferramenta é aquela na qual “[...] o aluno desenvolve algo, e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador”. Para o autor, essas tarefas podem ser executadas a partir da elaboração de textos, com isso causar um grande impacto na maneira como se ensina, nas relações entre professores e alunos com os fatos e com o

conhecimento, aperfeiçoando essas relações e propiciando a qualidade do ensino.

Para Valente (1999a), a aprendizagem significativa ocorre pelo processamento e apropriação da informação. Nessa perspectiva, a informação é processada pelas estruturas mentais, configurando um mecanismo que enriquece a construção do conhecimento a partir apresentação de situações problema e/ou desafios. Assim, “[...] o aprendiz pode resolver o problema, se dispõe de conhecimento para tal ou deve buscar novas informações para serem processadas e agregadas ao conhecimento já existente” (VALENTE, 1999a, p. 89). Nessa lógica, o autor situa o computador como recurso para facilitar a construção do conhecimento e alerta para o cuidado na escolha do *software*²¹ a ser usado nas situações educacionais.

Nessa perspectiva, Capovilla et. al. (2001) explicam que a problemática social relacionada à diversidade humana e suas limitações²² em estabelecer a comunicação, especialmente a relação surdo-ouvinte, foi um ponto de partida para a idealização e elaboração do *software SignoFone*²³. O objetivo é auxiliar o surdo na realização de diferentes tarefas: pessoais, educacionais, sociais, dentre outras; além de possibilitar a comunicação do surdo, mesmo para aqueles que não podem sinalizar - tetraplégicos, amputados, paralisados cerebrais, portadores de distrofia muscular progressiva, esclerose lateral amiotrófica, dentre outras limitações. Se o processo educacional acontece, essencialmente, a partir da interação e comunicação, parece ser promissora a contribuição desse *software* para a educação da PS. Como dizem os autores, esse *software* possibilita:

²¹ Cada *software* apresenta características diferentes e isso implica critérios para a escolha de qual o *software* melhor se aplica a determinado objetivo e em ajustes no papel do professor quanto ao nível de sua participação no processo. Para mais detalhes sobre diferentes tipos de *software* na educação, ver Valente (1999a) e Herculiani (2007).

²² Entenda-se por limitações o surdo não conseguir ou ter dificuldade em oralizar para se comunicar com os ouvintes; a maioria dos ouvintes não dominar a LS para se comunicar com o surdo, sendo necessário recorrer à modalidade escrita; a dificuldade de surdos em se comunicar com outros surdos, não estando em contato visual (ao telefone); em reuniões com diferentes tipos de deficiências sensoriais, o surdo mesmo sendo proficiente no uso do português escrito, não conseguir se comunicar com eficiência com um cego, tendo que recorrer à intermediação de um ouvinte-falante –vidente que seja alfabetizado e/ou familiarizado com a LS, dentre outras situações. (CAPOVILLA et. al., 2001).

²³ Para outras informações sobre os recursos necessários para a instalação do *software*, seu uso através da internet, seu funcionamento, módulos que o compõe, detalhes sobre as formas de acionamento, configurações, entre outras, ver Capovilla et. al. (2001, p. 1547-1572).

[...] a comunicação face a face entre Surdos (com ou sem distúrbios neuromotores e neurolinguísticos), e entre Surdos e ouvintes (ainda que estes sejam cegos); bem como para a telecomunicação entre Surdos (ainda que desconheçam a Língua de Sinais um do outro), e entre Surdos e ouvintes (ainda que os Surdos não escrevam na língua do ouvinte e que o ouvinte não conheça os sinais dos Surdos). Com ele, os Surdos podem telecomunicar-se sem ter de abrir mão dos sinais de sua Língua de Sinais. O Sistema não requer que o Surdo saiba ler e, nem mesmo, que consiga articular efetivamente os sinais. Os Surdos analfabetos e Surdos com membros superiores amputados ou paralisados podem, ainda assim, comunicar-se por meio do *SignoFone*, desde que conheçam os sinais da Libras. O Sistema emprega avançados recursos multimídias, conciliando milhares de ilustrações de sinais digitalizadas com animação gráfica e em alta resolução, texto escrito e elas pertinentes a oito idiomas, voz digitalizada nesses idiomas, e acionamentos alternativo (i. e., *direto*, com seleção por tela sensível ao toque; ou *indireto*, com varredura automática e seleção por meio de dispositivos sensíveis ao sopro, a vocalizações guturais, a movimentos grossos indiferenciados, ou ao piscar). (CAPOVILLA et. al., 200,1p. 1548).

Silva (2002, p. 221) afirma que “[...] não temos à nossa disposição nenhum material visual computadorizado que insira a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em um *software* educativo”. Isso mostra a necessidade do desenvolvimento de um *software* educativo que utilize a LS como L1 objetivando a aprendizagem de uma L2, no caso o português. Considerando os pressupostos teóricos do bilinguismo, as limitações de comunicação do surdo, as dificuldades que estes têm de acessar informações da comunidade ouvinte que são veiculadas pela modalidade oral e reconhecendo o computador como um recurso complementar para o processo de letramento da criança surda, Silva (2002) propõe a criação do *software Karytu*.

O projeto foi fundamentado na visão bilíngue para a educação de surdos, no modelo sócio-interacionista de Vygotsky e nos indicadores²⁴ de interface para a educação de surdos descritos por Campos (1999 apud SILVA, 2002). O *Karytu* foi idealizado para atender a crianças surdas em processo de letramento, com faixa etária entre 6 e 9 anos de idade. Nele, os aprendizes podem participar ativamente de seu letramento a partir de atividades de cunho

²⁴ Esses indicadores se baseiam em aspectos que devem ser privilegiados (ajudas animadas para a explicação do funcionamento do sistema; o uso da LS, ícones, textos pequenos, mensagens de forma gráfica, animações, filmes e vídeos coloridos com boa resolução) e outros que devem ser evitados (ajudas auditivas, textos muito longos, uso de gírias, vocabulário rebuscado).

lúdico, envolvendo a observação, a experimentação, a exploração, além de vários usos da escrita - histórias infantis, criação de histórias em quadrinhos e de jogos. Optou-se pelo lúdico, pressupondo que “[...] é o ponto de partida que leva o estudante a descobrir que aprender é agradável e que vale a pena ir à escola” (SILVA, 2002, p. 226). A autora explica que o *Karytu* ainda não foi implementado por estar em fase de desenvolvimento. Estando disponível, recomenda o uso para viabilizar as avaliações necessárias, a validade e fidedignidade do produto.

Levando em consideração o fracasso das práticas pedagógicas de alfabetização de alunos surdos, comprovado a partir do uso pobre e escasso da LP na modalidade escrita, Pacheco (1998) pesquisou a utilização de *softwares* de histórias em quadrinhos relacionada ao desenvolvimento da produção escrita e da competência linguística de alunos com deficiência auditiva. Para esse fim, tomou como ponto de partida a concepção de Vygotsky sobre a linguagem escrita, adotando o enfoque psicológico histórico social que considera o contexto como formador e conformador do sistema de linguagem escrita. O autor partiu, também, da hipótese de que a criação de histórias em quadrinhos, por constituir-se numa atividade lúdica, possibilitaria “o desenvolvimento e elaboração de uma forma de “escrita” por imagens” (PACHECCO, 1998) e favoreceria os estágios de desenvolvimento da escrita dos pesquisados. Participaram²⁵ do estudo duas alunas com deficiência auditiva inseridas no ensino regular (MA., 10 anos, 3ª série e JM., 8 anos, 2ª série) e um adolescente inserido em uma classe especial para alunos com deficiência auditiva (AF., 17 anos).

Foram utilizados no estudo²⁶ os softwares “Fábrica Fantástica”²⁷ e Quadrinhos da “Turma da Mônica”.²⁸ Optou-se pelos temas “Crianças e animais” ou “Ambientes da casa” e as atividades foram propostas

²⁵ Não foram encontradas, no relato, informações sobre o grau de perda auditiva desses alunos, se eram usuários de LS ou outras características inerentes.

²⁶ O estudo foi realizado no Núcleo de Informática na Educação Especial ligado à Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Serviços à Comunidade Universitária; e os sujeitos descritos são dependentes de servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

²⁷ Disponível em: < <http://solaris.niee.ufrgs.br/software/fabricafantastica/fabrica.html>>. Acesso em: 12 ago 2008.

²⁸ Disponível em: <<http://www.monica.com.br>>. Acesso em: 12 ago 2008.

gradativamente - familiarização dos *softwares* e seus recursos, produção de cenários, colocação de personagens nesses cenários, nomeação de personagens e objetos, introdução de diálogos entre personagens e, em seguida, a produção de histórias, obedecendo a uma ordem de complexidade (quantidade de personagens, cenários e diálogos). Pacheco (1998) pôde concluir que o uso de *softwares* de Histórias em Quadrinhos é uma importante ferramenta propulsora do desenvolvimento da linguagem escrita nos indivíduos pesquisados, fazendo referência a “[...] uma forma de escrita através de imagens de forma semelhante a linguagem retratada nos processos pré-instrumentais pelos quais passa a construção escrita” (PACHECO, 1998, p. 6).

A popularização do computador e sua utilização na educação da pessoa com deficiência fizeram crescer o interesse pelo desenvolvimento de novos produtos e pela utilização de *softwares* educacionais. Campos e Silveira (1998) lembram que as primeiras tentativas de uso de *softwares* na educação da PS objetivavam o treinamento de voz ou a aquisição de vocábulos da LP escrita. O respeito à LS como língua natural da PS modificou a forma de conceber o uso da tecnologia educacional, indicando “[...] uma nova linha de desenvolvimento de software que é regida, em primeiro lugar, pelo respeito à língua natural dos surdos, a língua de sinais, seja em sua interface ou na sua utilização” (CAMPOS; SILVEIRA, 1998, p. 12).

Campos e Silveira (1998) apresentam um estado da arte sobre a informática na educação das pessoas com deficiência, no qual faço um recorte e mostro, no quadro a seguir, uma síntese de alguns *softwares* desenvolvidos para a educação da PS:

Nome do Software	Descrição
Pedagógicos ou Apoio	Resulta de um projeto para a construção de materiais de apoio pedagógico para a comunicação e interação de portadores de deficiência auditiva com o microcomputador e a linguagem LOGO, este <i>software</i> é destinado à compreensão e construção de códigos não-verbais de sinalização e à construção de sinais com efeitos visuais na tela.
Selos	É destinado para o ensino da língua oral e de sinais para crianças surdas inseridas em séries iniciais.
Treinamento computadorizado para a elocução de vogais para deficientes auditivos	Sistema computadorizado para captar frequências vocais e utilizá-las em uma representação gráfica para treinamento das vogais. Está organizado em três módulos: pré-processamento do sinal de voz, processamento da voz digitalizada no computador e acionamento de equipamentos externos através de interface paralela ao computador.
	Sistema que permite o bate-papo à distância entre surdos e ouvintes.

<i>Sign Talk</i>	A comunicação é realizada utilizando a LP escrita e a LS. O objetivo é a aprendizagem da LP escrita e da LS, além da troca de experiência e de informações sobre suas culturas.
Sistema de multimídia para comunicação surdo-surdo e surdo-ouvinte em línguas brasileiras a americanas de sinais	Sistema que permite a comunicação entre surdo-surdo e ouvinte-ouvinte em LS brasileira e a língua de sinais americana, via computador. Dispõe de banco de dados com palavras em português e inglês e são distribuídas em categorias semânticas, podendo ser acionadas pelo toque, sopro, movimentos dos olhos, entre outros.

Quadro 1: Informática na educação da pessoa com surdez (Adaptado de Campos e Silveira, 1998, p.12-13.

Quando apresentei as discussões nesta sessão, não tive a pretensão de abranger a totalidade de teóricos que tratam sobre o assunto, apenas mostrei como o desenvolvimento de *softwares* e o estudo sobre sua usabilidade²⁹ têm mobilizado a comunidade científica. As conquistas educacionais das PS são indícios valiosos para a continuidade de pesquisas sobre esse tema.

Gesueli (2004, 2006), Freire e Silva (2002) também apresentam importantes contribuições sobre a educação da PS através do uso do *software HagáQuê*. Considerando que o *HagáQuê* é o objeto deste estudo, as propostas, as características, dentre outros aspectos deste *software*, serão discutidas a seguir.

2.1.1.2 o *software HagáQuê* na educação da PS

O desenvolvimento de pesquisas nos últimos anos fez com que o computador deixasse de ser considerado como um recurso de armazenamento, representação e transmissão de informações, para, então, ser aceito como uma ferramenta auxiliar para a construção de produtos e, conseqüentemente, do conhecimento, a partir de atividades de exploração, investigação e descoberta (BIM, 2001). Referindo-se ao ensino de português, a autora comenta que vários recursos da informática têm auxiliado professores em suas atividades de ensino e cita os editores de texto como uma eficiente alternativa para a criação e edição de textos por apresentar as seguintes

²⁹ A usabilidade de um produto pode ser mensurada e compreendida como sendo o grau de facilidade de uso desse produto para um usuário que ainda não esteja familiarizado com o mesmo. A usabilidade também pode ser definida em função da eficiência, eficácia e satisfação com a qual os usuários podem alcançar seus objetivos em ambientes específicos, quando utilizam determinado produto ou serviço. (TORES; MAZZONI, 2004).

vantagens: em razão de a digitação ser mais simples, atenuam-se as dificuldades com coordenação motora fina, favorecendo a concentração para a criação de um texto; e a possibilidade de reescrever um texto sem ser preciso digitar tudo de novo.

Sendo a LP escrita uma das modalidades da língua majoritária, Bim (op. cit.) recorre ao PCN³⁰ que indica como objetivo do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de “utilizar de diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BIM, 2001, p.8). A autora também comenta que esse documento situa as histórias em quadrinhos (HQ) como um dos gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita e afirma que “as HQs apresentam uma potencialidade pedagógica forte devido a sua narrativa de conjugação imagem-texto que: (i) proporciona o desenvolvimento da criança, (ii) promove debate sobre o tema gerador e sobre os aspectos estéticos/narrativos da história” (BIM, 2001, p. 3).

Partindo desses pressupostos e da constatação da popularidade dos computadores em sala de aula, Bim (2001) se propôs a investigar o uso da tecnologia para a realização de atividades envolvendo as HQs. Utilizando o critério do tempo de trabalho com a informática educativa, a autora selecionou e visitou três escolas na cidade de Campinas – SP, e constatou que as atividades com HQ no ambiente escolar são uma realidade e que o computador é bastante utilizado. Contudo, também foi verificado que os *softwares* utilizados para as atividades com HQ não correspondiam totalmente aos anseios da escola e a satisfação dos alunos – os editores de histórias em quadrinhos utilizavam sempre os mesmos personagens e cenários, limitando o trabalho com temáticas diferentes; e os alunos não podiam alterar as imagens disponibilizadas, o que, de certa forma, limitava a criatividade e provocava o desinteresse pelo uso. Segundo Bim (2001, p.4), “nota-se portanto a carência de ambientes que: permitam o uso de imagens que não sejam somente as que

³⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02>>. Acesso em: 19 jun 2008.

acompanham o produto; ofereçam recursos variados para a edição destas imagens; e ofereçam maior liberdade de criação.”

Após uma pesquisa minuciosa com vários³¹ editores de histórias em quadrinhos usados em práticas pedagógicas e a identificação dos pontos negativos e positivos em cada um deles, Bim desenvolveu como parte de sua dissertação de mestrado o protótipo de um ambiente computacional para a criação de HQ, o *software HagáQuê*³².

O *HagáQuê* apresenta um conjunto de ferramentas comuns a outros editores de desenho como: aumentar e diminuir figuras, selecionar, apagar, pintar etc. Dispõe, ainda, de um *menu* com opções relacionadas à edição da história de modo geral. Várias opções podem ser acionadas com o clique do botão direito do *mouse*, contemplando aqueles usuários mais familiarizados com programas na plataforma *Windows*.

O *HagáQuê* tem um banco de imagens de personagens, cenários e objetos, tanto colorido quanto em preto e branco (e que podem ser coloridos no próprio *software*). Possui, também, imagens de balões e onomatopéias. É possível, ainda, inserir novas imagens - capturadas na Internet, por exemplo - no banco de imagens inicial do *HagáQuê*, tornando-as disponíveis a qualquer outro usuário do *software*, sem necessidade de procurar as figuras pelos nomes dos arquivos. Essas figuras podem ser alteradas por meio das ferramentas do *software*: aumentar e diminuir o tamanho; girar e inverter, modificando posições e direções; tornando-se desnecessário o uso associado de um editor de imagens. O *HagáQuê* permite a inclusão de som gravado por meio de microfone ligado ao computador ou de arquivos de outros programas no formato *.wav*. Quanto ao texto, no *HagáQuê*, ele é sempre escrito com uma mesma fonte e a criança pode escolher seu tamanho. Há três opções de tamanho de fonte: pequena, média e grande.

O ambiente do *HagáQuê* foi projetado e implementado para o público alvo de crianças que estão em fase de alfabetização, com faixa etária entre sete e dez anos de idade, ou seja, crianças dos primeiro e segundo ciclos do

³¹ Foram analisados os seguintes editores de histórias em quadrinhos: “Quadrinhos Turma da Mônica”, “Fine Artist”, “Estúdio de Cartoons Batman e Robin”, “StrickeerCards for Kids !”, “Comics Composer”. (BIM, 2001).

³² O *software* livre *HagáQuê* está disponível em: <<http://pan.nied.unicamp.br/~hagaque/>>. Acesso em: 22 fev 2008.

ensino fundamental. Considerando esse objetivo, o *HagáQuê* deveria oferecer: (a) um conjunto de imagens suficientes para um trabalho inicial, mas que poderia ser aumentado conforme a proposta pedagógica do professor; (b) recursos para a edição dessas imagens, proporcionando ao aprendiz maneiras de personalizar os desenhos conforme sua criatividade; e (c) os recursos para a divulgação das histórias criadas cumpriram o papel social da produção de texto. Sobre esta intenção de divulgar, Bim (2001) explica que a visualização no próprio ambiente não mais ficaria restrita apenas ao professor e aos alunos, também seria possível ampliar o número de leitores utilizando os recursos de impressão em papel e divulgação na internet. Esses aspectos seriam fundamentais para motivar os alunos a desenvolverem suas HQs e ampliar suas capacidades cognitivas.

Como resultados esperados do desenvolvimento do protótipo, Bim (2001, p. 4) apresenta o seguinte:

- ✓ Oferecer um ambiente computacional que auxilie o processo de construção de histórias em quadrinhos;
- ✓ Contribuir com uma solução para minimizar a falta de ambientes computadorizados mais flexíveis às propostas pedagógicas vigentes.

De acordo com Bim (2001, p.4),

[...] não havia a pretensão de oferecer um ambiente totalmente flexível e que oferecesse total liberdade ao aluno. O objetivo consistia em oferecer um ambiente onde se pudesse trabalhar com diferentes formatos de imagens (importação de imagens), as quais tivessem mais opções para serem editadas.

Por isso, todos os critérios para o desenvolvimento do *HagáQuê* foram selecionados

[...] procurando oferecer um ambiente simplificado, mas ao mesmo tempo contemplando todas as atividades básicas de edição, e atraente para o trabalho que privilegia as histórias em quadrinhos como forma de expressão [...] a integração de diversas ferramentas de expressão escrita oferece a oportunidade para o aluno ser mais ativo. (BIM, 2001, p. 58-59).

Alguns testes para avaliar o *HagáQuê* foram realizados por Bim (2001) com seis crianças entre sete e nove anos. Os resultados indicaram uma boa

receptividade ao ambiente, como também alertaram para a necessidade de incrementá-lo para o uso efetivo na escola e para compartilhar as experiências de sucesso com outras instituições. O protótipo também foi apresentado para professores e responsáveis por laboratórios de informática de duas escolas de Campinas. Para todos, o *HagáQuê* foi visto como um recurso promissor para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, parece ficar evidente que as HQs deixam de ser apenas um objeto de lazer para ser, também, um material de estudo e de desenvolvimento da leitura e da escrita, podendo contemplar uma diversidade de alunos e interesses pedagógicos.

Na área da surdez, a linguagem escrita tem sido motivo de questionamentos em relação às estratégias e métodos utilizados para o processo de aprendizagem da leitura e escrita pelas PS, conforme já foi visto. Como na abordagem bilíngue, a oralização não é um pré-requisito para alfabetização e o letramento de surdos, as discussões sobre a linguagem escrita vêm-se destacando (GESUELI, 2004, 2006; SALLES et. al., 2005; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; KARNOPP, 2008).

Gesueli (2004), citando Vygotsky, faz considerações sobre o desenvolvimento de a escrita acontecer independente do uso da fala. Destaca que, na educação da PS, é importante haver um distanciamento da oralidade para que aconteça o uso efetivo da LS. Não afirma, com isso, que deve haver a substituição de uma língua por outra, mas se a LS é a língua de mediação entre interlocutores com surdez, supõe-se, então, que a construção do conhecimento é favorecida pelo uso da LS. Sendo essa língua essencialmente visuo-gestual, é importante admitir o papel da imagem para os diversos tipos de significações, representações e produções da PS, sobretudo no processo de leitura e produção da escrita.

Reconhecendo a importância da IE, Gesueli (2004) investigou a produção escrita de alunos com surdez utilizando o *software HagáQuê*. Participaram desse estudo dois surdos, usuários de LS, filhos de pais ouvintes e que estavam inseridos na rede regular de ensino. A autora comenta que a produção escrita a partir das imagens do *HagáQuê* foi bem aceita pelos alunos, supondo que o distanciamento de formas convencionais de prática escrita tenha motivado os alunos. Como diz Gesueli (2004),

[...] na produção escrita, a imagem é garantia do significado a qual representa, muitas vezes, todo um enunciado [...] a possibilidade de a imagem fazer parte da produção textual do aluno surdo, dada a experiência visual a que está imbricado, sem que necessariamente esta imagem deva ser substituída por palavras escritas. (Gesueli (2004, p.47).

Ainda sobre a importância da imagem e do visual no processo de construção do conhecimento de alunos com surdez, Gesueli (2006) enfoca o papel dos educadores na prática educacional. Citando Reily (2003) e Sofiato (2005), a autora explica que a questão da imagem ainda é pouco reconhecida pelos educadores e que a escola não valoriza o papel da linguagem visual no processo de construção da linguagem de surdos e ouvintes, seja na leitura ou na escrita.

Com o objetivo de analisar a elaboração da linguagem escrita em momentos de interação em sala de aula entre surdo-surdo e surdo-pesquisador ouvinte, envolvendo o *HagáQuê*, Gesueli (2006) estudou crianças e adolescentes com surdez, com faixa etária entre quatro e dezesseis anos de idade, que são atendidos no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto (CEPRE), pertencente à Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp.

Analisando os dados, a autora observou a rica produção de cenários com a utilização de objetos e personagens interagindo em diferentes situações, o que, para Gesueli (2006), confirma a hipótese de que o processo de construção do conhecimento da PS acontece partindo da imagem, da mensagem visual. Levando em consideração que foi permitido aos alunos solicitar a ajuda da pesquisadora e que essa interação foi por eles requerida para a seleção de onomatopéias, balões, cenários e outros elementos, evidencia-se a importância do papel do educador no processo interacional para a construção de oportunidades de aprendizado para a PS.

Freire (2002) fala sobre a mudança que o computador provocou na maneira de os indivíduos se relacionarem com a leitura e a escrita. Chama a atenção para o aspecto da ludicidade como possibilidade de trabalho pedagógico utilizando o *software* educacional, entre os quais cita os editores de histórias em quadrinhos. Nesse sentido educacional, o autor pontua que os recursos tecnológicos permitem ao indivíduo colocar a sua linguagem em

funcionamento, de mudar as condições de produção do texto, de praticar a reescrita, mostrando que “aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões” (FIAD, 1997 apud FREIRE, 2002, p. 310).

Em sua pesquisa, Freire (2002) partiu de uma concepção enunciativa-discursiva da linguagem para analisar o trabalho linguístico-cognitivo envolvido na elaboração de HQ. Para essa finalidade, foi feito um recorte sobre a utilização de balões³³ – elementos característicos desse tipo de construção. Utilizando o *HagáQuê*, a autora analisou a elaboração HQ de dois indivíduos, sendo um deles surdo. Este tinha 12 anos de idade, apresentava surdez profunda bilateral congênita, era usuário de LS e fazia uso da linguagem oral. Estava cursando o 5º ano do ensino fundamental e fazia parte do grupo que frequentava o CEPRE.

Freire (2002) pôde concluir, em suas análises, que não houve a percepção do aprendiz surdo para o fato de que “o texto que escreve a função de um balão-fala” e, mesmo o fato de o aluno ser um leitor de gibis, isso não pareceu ser suficiente para ele se perceber como “escrevente”, ou seja, saber onde deve escrever o quê. De todo modo, ao longo das construções foi percebido que o aluno manifestava o interesse em entender como os balões funcionavam, mostrando que esses elementos foram considerados como parte dos enunciados. Para a autora, esse tipo de elaboração mental passa por conhecimentos linguístico-cognitivos importantes e deve ser valorizado como estratégia didática e oportunidade de aprendizagem.

A montagem de uma história, a organização de sua trama em quadros sequenciais ou em apenas um quadro, a elaboração de textos, o uso de recursos expressivos e gráficos próprios das HQs, que, por sua vez, estão presentes no *HagáQuê*, configuram um conjunto de aspectos que podem transformar uma atividade pedagógica em uma interessante e motivadora atividade de leitura e escrita. Mostram, também, a necessidade de entender que uma diversidade de alunos requer uma diversidade de métodos, de recursos, de interesses e propostas educacionais.

³³ Há vários tipos de balões que são usados na construção de HQs: balão-pensamento, balão-unísono, balão-fala, balão-cochicho, balão-grito, balão-gelo (FREIRE, 2002). Outros tipos são usados para representar significados especiais, como: balão-berro e o balão-trêmulo (BIM, 2001).

De acordo com Freire (2002), mesmo quando o sujeito não é alfabetizado, a organização de um texto via imagens pode constituir um “espaço privilegiado de produção de narrativas” ou uma boa maneira de “inserção significada da criança no mundo letrado”.

O uso do *HagáQuê* parece oferecer a seus aprendizes surdos a possibilidade de construírem um texto na modalidade escrita do português, utilizando-se do recurso visual de forma muito prazerosa e sem a dificuldade que um texto na forma convencional impõe aos alunos, especialmente aqueles em fase inicial de alfabetização.

2.1.2. Limites e possibilidades para a produção escrita da PS através do software *HagáQuê*

A presença das tecnologias nas escolas tem gerado benefícios inquestionáveis para a educação da PS. Durante sua pesquisa, Tanaka (2004) acompanhou a utilização do *HagáQuê* no Programa de Linguagem e Surdez, implantado no CEPRE. Foram acompanhados dois grupos: o primeiro (A) constituído por 3 crianças com deficiência auditiva, com idade entre 6 e 8 anos; e um segundo (B) constituído por 2 adolescentes com deficiência auditiva, com idades de 13 e 14 anos. Para o autor, as atividades com os dois grupos possibilitaram constatações interessantes, que serão, a seguir, apresentadas.

No caso do grupo A, todos estavam matriculados em escolas regulares em fase de aprendizado da LS e LP escrita. Os encontros aconteceram em grupo, duas vezes por semana, com duração de 30 minutos cada um e os temas trabalhados foram de livre escolha dos aprendizes. Tanaka constatou que esses alunos tiveram dificuldade em criar uma história com mais de um quadrinho (i. e., cenário) e em estabelecer uma sequência lógica entre eles.

Já, no caso do grupo B, todos dominavam a LS e a LP escrita, não tiveram dificuldade para o manuseio dos periféricos (*mouse* e teclado) e já conheciam HQs; com isso, as atividades fluíram com certa facilidade, se comparada ao grupo A. Embora o domínio da LS seja entendido com essencial e fundamental para a PS, nessa experiência, o domínio da LS provocou confusão na troca de tempos verbais e de pronomes – possessivos por pessoais e vice-versa. Tanaka (2004) percebeu a preocupação dos

adolescentes em escrever nos balões com a ortografia correta (letras e acento) aquelas palavras que já conheciam. Como os alunos geralmente se colocavam no lugar dos personagens para idealizar o discurso, acabavam usando a escrita no sentido direto para se expressar.

Esses resultados de Tanaka corroboram com os argumentos de Freire (2002); Gesueli (2004, 2006); Herculiani (2007) e outros, quando afirmam que a imagem exerce um papel fundamental para a prática da LP escrita do surdo. No grupo A, a sedução do aluno pela imagem é percebida quando este consegue construir um cenário completo, embora não tenha ficado claro no relato se havia algum tipo de enunciado escrito nesse cenário. A opção por construir o cenário sem enunciado pode ter como causa o pouco domínio de LP escrita e de LS, o que influencia diretamente nos aspectos de compreender o outro e de se fazer compreender, limitando qualquer iniciativa interacional. Ou, de outra forma, o uso da imagem pode representar apenas uma etapa inicial. Como diz Tanaka (2004, p. 63) “uma única figura na tela pode representar muito, podendo levar a criança a “brincar” com a figura de um personagem [...] imaginando a história a medida que interage e altera o personagem [...]”. A iniciativa para a prática da escrita dependerá de vários fatores – metodologia, motivação, ambiente, objetivo da atividade, dentre outros.

No grupo B, ficou evidente o conflito entre as estruturas da LS e da LP escrita para construir um enunciado ou atribuir sentidos escritos a uma história. Mesmo os alunos tendo certa fluência na escrita, Tanaka (2004) identificou que a opção “escrever” quando é selecionada aparece uma janela que ocupa quase que por completo o quadrinho em questão, ficando o surdo sem o estímulo visual (personagens, objetos e outros elementos) para fazer inferências e usar a linguagem escrita. Esse aspecto também foi apontado por educadores que trabalham com surdos, utilizando o *HagáQuê*, como um fator limitante.

Cabem, aqui, dois questionamentos: se o aluno não consegue visualizar o(s) quadrinho(s) construído(s), que estímulo haverá para atribuir sentido ao mesmo através da linguagem escrita? Considerando o(s) quadrinho(s) pronto(s) com enunciado(s) que ele mesmo já havia escrito, a janela da opção “escrever” não seria um impedimento ao aluno para as ações de leitura, escrita,

reescrita, usar o recurso copiar/colar, que são essenciais para a aprendizagem e prática da LP escrita por meio do *HagáQuê*?

Tanaka (2004, p.68) explica que

[...] é importante destacar que entre os profissionais da área de informática na educação especial não há consenso sobre a utilização ou não de língua de sinais na interface de um software, ainda mais naquele em que a escrita em língua portuguesa é o objeto a ser aprendido (no caso do *HagáQuê*).

Com isso, o autor apresenta, em seu relato, algumas sugestões de adaptações para o uso do *HagáQuê* por PS, a saber:

1.	Escolha de novos ícones ou símbolos para evitar ambiguidades. Os ícones Formiga e Dinossauro, que servem para aumentar e diminuir a imagem, podem ser confundidos com a opção de inserir as imagens dos animais Formiga e Dinossauro.
2.	Opção bilíngue para textos dos menus, ajuda e <i>hints</i> , tanto em LS quanto em LP escrita.
3.	Substituição de onomatopeias por vídeos/animações que as representam (relâmpagos para a onomatopeia “Cabum”, por exemplo), ou o uso de vídeos contendo representação em LS para essas onomatopeias.
4.	Possibilidade de criação de legendas para os sons gravados.

Quadro 2: Sugestões de adaptações no *HagáQuê* para o uso com PS. (Adaptado de Tanaka, 2004, p. 68).

Outras sugestões também foram feitas por Tanaka (2004) e criaram possibilidades para que pessoas com necessidade especiais pudessem usar o *HagáQuê* com mais autonomia e eficiência. Como o critério usado pelo autor foi o Desenho Universal, praticamente todos os usuários são beneficiados, inclusive as PS. Nesse sentido, são apresentadas, a seguir, algumas das melhoras que visam a uma melhor interação e maior motivação do aluno, propostas por Tanaka:

Alteração/implementação	Objetivo
Acesso a funcionalidades via teclado	Permite que as funções (aumentar, diminuir, inverter na vertical, inverter na horizontal, girar, enviar para frente, enviar para trás) sejam realizadas por comandos de atalho no teclado, melhorando a interface do aluno com o <i>software</i> e periféricos.
Diminuição do tamanho da janela de escrever	Facilitar a visualização da história, cenário e/ou balão em fase de criação ou conclusão de enunciado.
Substituição da fonte Arial por Times New Roman	Melhorar a diferenciação entre o cursor e a letra “ele” minúsculo e “I” maiúsculo, diminuindo a ocorrência de erros de grafia.

Mudança nos botões nas janelas de escolha de figuras	Tornar o botão/comando para importar e excluir figuras do banco de dados mais visível, com tamanho maior e localização de destaque.
Botão de desfazer na barra de ferramentas de edição	Permitir a recuperação de figuras, evitando que o usuário tenha que apagar um cenário inteiro ou parte dele, caso tenha errado em alguma etapa.

Quadro 3: Sugestões de adaptações no *HagáQuê* para o uso com pessoas com necessidades educacionais. (Adaptado de Tanaka, 2004, p. 69).

Embora Boff (2000, p.46) não tenha feito referência à educação da PS, também tece comentários sobre aspectos de interface do *HagáQuê*, pontuando que “[...] o software oferece uma interface com elementos mais intuitivos, de maneira a concentrar o esforço cognitivo do usuário na tarefa de edição da história e não para o entendimento do ambiente”. Suas considerações permitem entender que, mesmo com recursos restritos em detrimentos de outros editores de textos, no projeto do *HagáQuê*, há uma prioridade para que a criatividade da criança seja estimulada. Ao contrário do que acontece em outras tecnologias quando há inibição, geralmente ocasionada pela quantidade de opções e recursos. Talvez essa característica simplificada do *HagáQuê* seja um ponto forte para aceitação da PS quando convidada a participar de atividades de produção escrita.

Freire (2002) analisou um trecho produzido por um surdo utilizando o *HagáQuê* e conclui que vários aspectos podem ser comentados, como a influência da LS na escrita, o uso de letras maiúsculas para palavras como se estivesse atribuindo nomes aos personagens, mudança de linha como se fosse uma regra de pontuação, redundância de sentido quando o aluno escreve *Homem policia* e escolhe um personagem fardado, podendo ter utilizado a palavra policial para dar sentido à função, entre outro.

Para além de regras e normas da LP escrita, que são fundamentais para a prática da linguagem escrita, percebo que houve uma significativa produção discursiva. Sob a ótica educacional, analisar a competência do aluno para a produção escrita mostra suas limitações em lidar com a estrutura normativa do português. Ao mesmo tempo, apresenta o *HagáQuê* como um recurso para oportunizar a prática da linguagem escrita. Para esse aluno construir o trecho escrito, possivelmente houve um trabalho discursivo interno, com

argumentações sobre a escolha deste ou daquele vocábulo que melhor representasse a figura escolhida ou vice-versa. Essa possibilidade mostra o envolvimento do aluno surdo com o recurso tecnológico, que, se comparada às tentativas tradicionais de produção escrita em sala de aula, coloca o *HagáQuê* como uma ferramenta que pode colaborar com as demandas educacionais atuais e para o letramento da PS.

Gesueli (2004) situa que no trabalho com o *HagáQuê* para praticar a LP escrita com surdos, inicialmente os alunos se mostram resistentes para participar e realizar as atividades. Para a autora, os fracassos no ambiente escolar podem ser a causa da rejeição. Uma vez vencida esta etapa, a motivação é vista de forma evidente e permite que propostas sejam feitas, desde a simples produção de um cenário com objetos e personagens, até as mais complexas, como a elaboração de frases. Lembro Pacheco (1998, p. 4) quando afirma: “no momento em que introduz a fala dos personagens, por exemplo, o aluno defronta-se com o problema de descentrar-se de sua própria fala e expressar a fala de um personagem específico da história”.

Gesueli (2006) comenta a necessidade de letramento da PS ser pensada a partir dos questionamentos e das respostas que vêm sendo fornecidas pela comunidade científica da área de surdez e professores de surdos sobre os métodos e estratégias utilizados na educação da PS. Com ênfase sobre a elaboração da linguagem escrita como *HagáQuê* em momentos de interação de surdos com colegas e professores ouvintes, a autora destaca o papel do educador, que não deve desconsiderar a questão social do letramento e nem utilizar como único caminho metodológico para a educação da PS a dinâmica tradicional da pedagogia com suas estratégias didáticas inflexíveis. Lembra que “os mecanismos de produção de sentidos são também, mecanismos de produção de sujeitos [...]” (GESUELI, 2006, p. 120).

Nesse raciocínio, Bim (2001) reconhece a importância de o *HagáQuê* contemplar a todos os gostos, apresentando, em sua configuração, cores e formas convidativas ao aluno. Contudo, chama a atenção para o fato de que

[...] todas estas preocupações não serão suficientes se o professor não estiver preparado para integrar a ferramenta computacional oferecida às suas atividades pedagógicas. O papel desempenhado pelo professor tanto no uso do *HagáQuê*, quanto de qualquer outro

ambiente computacional, é fundamental para a efetividade da ferramenta. A criatividade do professor e sua experiência educacional serão as responsáveis pela concretização dos objetivos pretendidos com o *HagáQuê*. (BIM, 2001, p. 61-62).

Os resultados apresentados mostram indícios de que o *HagáQuê* é uma ferramenta que pode ser entendida como um excelente recurso pedagógico para o processo educacional da PS.

Colocando como foco de discussão a linguagem escrita, a pouca ou nenhuma habilidade do aluno com surdez para construir o conhecimento a partir de produções escritas pode ter vários motivos: vocabulário limitado, aquisição de L1 ou L2 tardia, a defasagem na relação idade-série, pouca participação da família em práticas discursivas em LS fora da escola, a não participação do surdo no convívio com outros surdos aprimorando a sua L1, dentre outros.

Todos esses fatores podem ocorrer isoladamente, de forma sequenciada ou se apresentar em uma infinidade de outras possibilidades, inclusive nas oportunidades educacionais em que o *HagáQuê* esteja sendo utilizado como ferramenta pedagógica e, por isso, o processo de ensino e aprendizagem também pode ser comprometido. Não pretendo, com isso, afirmar que outras estratégias aplicadas com outros recursos não recebam influências dessas variáveis, apenas citei o *HagáQuê* por ser o objeto de estudo desta pesquisa, para qual será definido o delineamento metodológico no capítulo próximo.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, por compreender que o indivíduo é capaz de criar, modificar e interpretar o mundo. De acordo com Flick (2004), essa abordagem abrange o conhecimento e as práticas dos participantes, permitindo analisar os casos concretos em sua particularidade de tempo e local, portanto, considera as expressões e as atividades das pessoas em seus contextos locais.

Para Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, o interesse pelo processo se sobressai em relação ao produto. Esses autores, citando Psathas (1973), explicam que, especialmente na educação, o aspecto qualitativo de investigação se preocupa com os sujeitos para perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e a maneira como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Referindo-se ao papel do investigador na pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 48) destacam que esses agentes “[...] tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados [...]”.

Levando em consideração que busquei compreender as contribuições do *software HagáQuê* no processo de produção escrita da pessoa com surdez, esta pesquisa se configura como qualitativa na medida em que procurou identificar fatores e aspectos limitantes ou não nesse processo produção escrita da Língua Portuguesa.

Por ser um fenômeno de características próprias e estudado em dois cenários específicos, com ênfase na obtenção de um conhecimento preciso para um propósito e situação particulares, trata-se de um estudo de caso.

De acordo com Yin (2001, p. 26), o uso do estudo de caso em pesquisa qualitativa é uma estratégia promissora, considerando “[...] a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas, observações [...]”. Trata-se de uma investigação empírica que

verifica um fenômeno dentro de seu contexto, podendo implicar uma situação em que pode haver mais variáveis de interesse do que os pontos de dados, daí a necessidade de várias fontes de evidências para perceber o fenômeno de forma abrangente (YIN, 2001).

Ponderando que foram pesquisados com um mesmo propósito, dois grupos em locais diferentes, não simultaneamente, sendo cada um constituído por sujeitos com idades e níveis de escolaridade diferentes, ambos constituídos por PS, o método aproxima-se do que Stake (1995 apud ANDRÉ 2005, p.20) denomina como *estudo de caso coletivo*, ou seja, “[...] quando o pesquisador não se concentra num só caso, mas em vários [...]”.

Nessa perspectiva, foi utilizada, ainda, a técnica da observação participante com o intento de usufruir de oportunidades e fontes distintas para a coleta de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FLICK, 2004). Para Ludke e André (1986), a observação participante é compreendida como uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação, a observação direta e a introspecção. Recorro a Flick (2004, p.157) ao afirmar que,

No geral, a observação participante elucida o dilema entre a participação crescente no campo – da qual resulta apenas a compreensão – e a manutenção de uma distância – da qual a compreensão torna-se meramente científica e verificável [...] a interação com o campo e o objeto de pesquisa pode se dar de forma mais consistente [...] a flexibilidade e a apropriabilidade metodológicas ao objeto em estudo são duas vantagens principais deste procedimento.

Nessa perspectiva da observação participante, pretendi registrar elementos que pudessem indicar caminhos e/ou estratégias para o uso eficiente do *HagáQuê* e, com isso, favorecer o processo de produção escrita dos sujeitos pesquisados.

3.2 Caracterização dos estudos

Para melhor compreensão sobre os dois grupos da pesquisa, aqui denominados de Estudo 1 e Estudo 2, estes serão descritos separadamente a seguir:

3.2.1 Estudo 1 – Ensino Fundamental

O desenvolvimento deste estudo aconteceu com algumas particularidades que considero importantes de serem relatadas. Inicialmente, visitei diversas escolas da rede pública municipal e estadual de ensino de Maceió/Al que possuíam laboratório de informática para conhecer como esse espaço era utilizado em atividades pedagógicas com turmas consideradas inclusivas.

Em uma dessas escolas a qual denominei de E1, ao conversar com a professora responsável pelo laboratório e com a coordenadora pedagógica do turno da manhã, apresentei a proposta inicial da pesquisa (investigar o uso das TIC na promoção da educação inclusiva) e tomei conhecimento sobre atividades em andamento e/ou concluídas, os projetos já desenvolvidos, os recursos utilizados no laboratório de informática, dentre outras. Mas especificamente, conheci o modo pelo qual o *software HagáQuê* era utilizado com os alunos em projetos e atividades pedagógicas, cujos temas eram definidos de acordo com a data festiva vigente (ex. Dia da Criança, São João, Carnaval e outras).

Naquela escola, o *software HagáQuê* começou a ser utilizado no ano de 2005, por sugestão do Departamento de Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Maceió. No ano de 2007, a escola utilizou o *software HagáQuê* através de um projeto desenvolvido pela professora responsável pelo laboratório de informática, pela coordenadora pedagógica e pelos professores de sala regular. O objetivo desse projeto foi a prática da Língua Portuguesa escrita por todos os alunos com surdez e o tema foi o folclore brasileiro. Nas atividades, esses alunos construíam os quadrinhos/cenários com imagens, personagens e objetos de seu interesse e, em seguida, atribuíam palavras escritas. Nos dias de realização do projeto, a presença de um intérprete de LS foi obrigatória. Ao final do projeto, os cenários e suas produções escritas foram impressas e expostas no pátio da escola. Do ponto de vista da Coordenadora e dos professores envolvidos no projeto, as atividades foram bem aceitas pelos alunos com surdez. De acordo com a professora do laboratório, após a realização desse projeto e da exposição dos

trabalhos, houve um maior interesse dos alunos com surdez em usar o *HagáQuê*.

Com base nessas informações, reorientei o objetivo do projeto com a pretensão de investigar as contribuições deste *software* para a prática da Língua Portuguesa escrita do aluno com surdez. Em uma nova reunião com a coordenadora pedagógica, apresentei a nova proposta e foi muito bem aceita. Assim, defini essa escola como o local para a realização de minha pesquisa.

Com a intenção de que os encontros acontecessem de forma contextualizada com a dinâmica da escola, solicitei à coordenadora uma reunião com os profissionais que estariam participando dos encontros: a professora responsável pelo laboratório, a professora de sala de aula e a intérprete de LS. Na ocasião, apresentei a proposta da pesquisa e todas concordaram em participar. Propus, ainda, à professora de sala de aula que ela estivesse presente nos momentos da pesquisa e que os temas a serem trabalhados com o *HagáQuê* no laboratório fossem definidos por ela, em acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula durante a realização da pesquisa de campo. A proposta também foi aceita. Essa estratégia metodológica se aproxima do que Valente (1999b, p.38) descreve como uma das características do paradigma da educação enxuta, na qual “o conteúdo não pode ser mais fragmentado ou descontextualizado da realidade ou do problema que está sendo vivenciado ou resolvido pelo aluno”.

Contudo, sugeri, à coordenadora pedagógica, que os encontros acontecessem semanalmente, pois intervalos de maior tempo poderiam ser prejudiciais à pesquisa, já que os temas a serem trabalhados seriam aqueles abordados em sala de aula durante a semana. A proposta também foi aceita. Ainda nessa reunião, apresentei o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) para ser entregue e apreciado pelos pais e/ou responsáveis dos alunos. Os esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa foram feitos pela coordenadora durante uma reunião de pais.

Após essas etapas, o calendário para a realização do estudo foi definido e as atividades se iniciaram.

3.2.2 O universo da pesquisa

O estudo foi desenvolvido em escola municipal de ensino fundamental (EMEF), na cidade de Maceió, Alagoas.

A EMEF se assumia como inclusiva por ter alunos com deficiência intelectual e deficiência auditiva matriculados e inclusos nas salas de aula regulares. Possuía, ainda, uma sala de recurso e oferecia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno contrário para os alunos com deficiência da própria escola e de escolas do entorno. Essa instituição possuía, também, laboratório de informática e dentre as propostas de ações apresentadas no Projeto Político Pedagógico (2008, p. 27) para a melhoria da qualidade de ensino, estava a “utilização do laboratório de informática para otimizar as aulas”, de maneira que o computador era tido como um recurso educacional complementar para atividades pedagógicas.

A escola adota uma abordagem bilíngue para a educação de surdos, que de acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 18) “[...] envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional”. Mais especificamente, a escola assume uma política linguística na qual duas línguas co-existem no espaço escolar, sendo a Língua Portuguesa, a língua de instrução, e a segunda língua é a LS, que é utilizada através de intérpretes de LS, nas diversas atividades pedagógicas envolvendo alunos surdos.

3.2.3 Os sujeitos

Do estudo realizado na EMEF, participaram das atividades com o *HagáQuê*, 3 alunos com surdez, os quais pertenciam a uma turma de 4^a ano do ensino fundamental, composta por 36 alunos.

Estes 03 (três) alunos com surdez, um do sexo masculino (AJP.) e duas do sexo feminino (AA. e AL.), foram escolhidos por ter sido considerado que os mesmos já teriam alguma noção sobre o uso da leitura da linguagem escrita, já que participaram do projeto oferecido pela escola em 2007. Estes alunos tinham realizado seu percurso escolar em instituições públicas municipais e estaduais e moravam em diferentes bairros da cidade.

AJP. tinha 17 anos de idade, possuía surdez bilateral profunda³⁴ congênita. Conhecia a LS há aproximadamente 10 anos. Era filho de pais ouvintes e que não sabiam a LS. Começou sua vida escolar na rede municipal em 1996, com trabalhos de estimulação precoce. Em 1998, foi matriculado em sala especial para alunos surdos em outra escola também na rede municipal de ensino, onde iniciou aprendizagem da LS. Em 2000, afastou-se da escola regular e passou a frequentar uma organização não-governamental da cidade de Maceió, onde recebia atendimento clínico e aprendia a LS. Em 2001, retornou para escola regular do município de Maceió, onde permaneceu até o ano de 2003. Em 2004, após ser avaliado, foi matriculado no 2º ano do ensino fundamental na escola em questão, onde se encontrava até o momento da realização do trabalho de campo. O aluno repetiu os 2º e 4º anos, respectivamente em 2005 e 2007. AJP., no momento da realização do trabalho de campo, participava de atividades de reforço escolar em uma organização não-governamental e não frequentava o AEE na escola.

AA. tinha 16 anos de idade, possuía surdez bilateral profunda congênita. Conhecia a LS havia aproximadamente 08 anos. Era filha de pais ouvintes e apenas sua mãe sabia a LS. Em 2000, começou sua vida escolar em uma instituição particular. Após ser avaliada, foi encaminhada, nesse mesmo ano, para o jardim infantil, sala especial para crianças surdas, de uma escola da rede estadual, onde iniciou a aprendizagem da LS. Em 2001, passou a fazer parte de uma turma experimental de educação infantil para alunos com várias deficiências, em um centro de educação especial mantido pelo Estado e lá permaneceu até 2004. No ano de 2005, foi transferida para uma escola regular da rede estadual, onde cursou os 1º e 2º anos do ensino fundamental, em 2005 e 2006, respectivamente. Em 2007, foi matriculada no 3º ano do ensino fundamental na EMEF. Além de frequentar a escola regular, AA. recebia o AEE em um Centro de Capacitação de Profissionais na Área da Surdez e Atendimento às Pessoas Surdas (CAS), com ênfase na área de Língua Portuguesa como 2ª língua. A aluna também não frequentava o AEE da escola.

³⁴ Entenda-se por surdez profunda a perda auditiva que apresenta o limiar médio acima de 90 dB, portanto, o indivíduo não possui nenhum resíduo auditivo, não sendo capaz de identificar estímulos sonoros (SANTANA, 2007).

AL. tinha 12 anos de idade, possuía surdez bilateral severa³⁵ congênita. Conhecia a LS havia aproximadamente 05 anos. Era filha de pais ouvintes e apenas sua mãe sabia LS. A aluna utilizava prótese auditiva e apresentava certa capacidade para a compreensão de palavras e expressões através de leitura labial. Começou sua vida escolar em uma escola particular regular de Maceió, em 2000, e lá permaneceu até 2003. Em 2004, foi matriculada em uma turma considerada inclusiva em uma escola da rede pública municipal, onde iniciou a aprendizagem da LS. Estudou lá até 2007. Ingressou na escola em questão em 2008, em uma turma de 4º ano do ensino fundamental. AL. não recebia atendimento educacional especializado no momento de realização da pesquisa de campo, todavia, recebia atendimento clínico (fonoaudiologia) em uma organização não-governamental. A aluna nunca frequentou uma sala especial e repetiu, em 2003, o primeiro ano do ensino fundamental por motivo de faltas.

Vale ressaltar que as informações apresentadas acima foram fornecidas pelos pais dos alunos. A ausência de algumas informações se deve à não obtenção destas junto aos informantes.

Em resumo, alguns dos dados apresentados sobre os indivíduos pesquisados sujeitos acima podem ser observados na quadro a seguir:

Sujeito	Idade	Grau de surdez	Tempo de LS	Filho(a) de pais ouvintes	Pai ou mãe sabem LS	Recebe AEE
AJP.	17	Bilateral profunda congênita	10 anos	Sim	Não	Sim
AA.	16	Bilateral profunda congênita	08 anos	Sim	Apenas a mãe	Sim
AL.	12	Bilateral severa congênita	05 anos	Sim	Apenas a mãe	Não

Quadro 4: Informações gerais dos indivíduos pesquisados no Estudo 1.

É importante destacar que embora esses alunos tivessem aprendido noções da LS, eles também utilizavam a mímica, as expressões faciais e

³⁵ Entenda-se por surdez severa a perda auditiva que apresenta o limiar médio entre 71 e 90 dB; ou seja, apesar da perda, o indivíduo possui algum resíduo auditivo, permitindo a identificação de algum estímulo sonoro (SANTANA, 2007).

corporais como estratégias de comunicação na escola, fazendo crer que essas estratégias também eram utilizadas com a família e amigos.

Na descrição dos alunos, fica evidente que estes apresentavam acentuada distorção idade/série. No entanto, este não é um problema que afeta exclusivamente essa clientela, como indica o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (2008). Segundo esse documento (p.17), o alto índice de distorção idade/série encontrado na instituição se deve às prováveis causas: “as crianças portadoras de necessidades educacionais e especiais, a pouca oferta de vaga na escola pública, ocasionando o acesso tardio do aluno e o baixo poder aquisitivo do país”.

Ainda de acordo com esse documento, dos 109 alunos com e sem deficiências matriculados no turno matutino em 2008, no 4º ano do ensino fundamental, 38 alunos (34,8%) estavam com idade superior à série/ano respectivo/a. Com isso, é evidenciado que a relação desproporcional para idade/série era um fato recorrente na escola e que recaía sobre um número expressivo de alunos, dentre eles o grupo pesquisado. Os argumentos apresentados no Projeto evidenciam que, ao aluno com deficiência, ainda é atribuída a culpa pelo seu fracasso escolar, quando, de fato, muito pouco é comentado sobre a conduta docente e/ou metodologias utilizadas.

No processo de trabalho de campo, ainda participaram a professora responsável pelo laboratório (Pc.), auxiliando e orientando nas necessidades referentes ao manuseio do computador e do *HagáQuê*; a professora de sala regular (Ps.), que participou definindo os conteúdos a serem trabalhados nos encontros e orientando sobre as dúvidas relacionadas a esses conteúdos; e a intérprete de LS (IY.), que atuou na tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa.

Pc. era pedagoga e estava cursando o ciclo intermediário do curso Mídias na Educação, na modalidade à distância, oferecido pelo Ministério da Educação. Tinha assumido o laboratório de informática há, aproximadamente, dois anos.

Ps. era pedagoga e pós-graduanda em Metodologia da Educação Básica. Atuava com turmas consideradas inclusivas havia sete meses e, no momento do trabalho de campo, participava do curso básico de LS oferecido pelo CAS.

IY. era pedagoga e estava cursando Pós-graduação *Latu Senso* em Psicopedagogia. Atuava na escola como intérprete de LS há 18 meses. Era intérprete em nível superior certificada pelo Pró-Libras e atuava como intérprete da LS há 8 anos.

Em resumo, alguns dos dados apresentados acima podem ser observados na quadro a seguir:

Sujeito	Atuação	Tempo de atuação na escola	Tempo de atuação com LS	Formação	Formação complementar
Pc.	Professora/ laboratório de informática	27 meses	----	Pedagogia	Aperfeiçoamento em Mídias na Educação (em andamento)
Ps.	Professora/ sala regular	07 meses	04 meses	Pedagogia	Pós-graduação em Metodologia da Educação Básica / Curso básico de Libras
IY.	Intérprete de LS	18 meses	08 anos	Pedagogia	Pós-graduação em Psicopedagogia / Pró-Libras

Quadro 5: Informações gerais dos profissionais pesquisados no Estudo 1.

3.2.4 Instrumentos para coleta de dados

Neste estudo, considerando a necessidade de obter dados de diferentes naturezas e informantes, foram utilizados diferentes instrumentos que serão apresentados a seguir.

As produções escritas dos alunos surdos utilizando o *HagáQuê* foram armazenadas em dispositivo tipo *pen drive* e, posteriormente, transferidas para mídia digital CD.

Outras informações referentes a cada momento de realização da pesquisa no laboratório de informática foram registradas, permanentemente, em diário de bordo, com o auxílio de filmagem por câmera digital e entrevistas informais.

3.2.5 Procedimentos para a coleta de dados

Utilizei a observação participante para a identificação de diferentes aspectos referentes ao uso do *HagáQuê*. Essa estratégia teve caráter

permanente na pesquisa (FLICK, 2004). Parte dessas observações foram registradas em diário de bordo, descrevendo limites e possibilidades dos alunos na utilização das interfaces do *HagáQuê*, além de outras variáveis relacionadas à prática da língua portuguesa escrita desses alunos.

Além disso, para apoiar esse processo de coleta de dados, fiz uso da filmagem contínua em todos os dias de realização do trabalho de campo no laboratório de informática em que os alunos faziam atividades focando a produção de texto. O tempo de cada filmagem foi de aproximadamente 50 minutos, equivalente à duração de cada encontro. Para realizar as filmagens, contei com a ajuda de uma colaboradora, que registrou as imagens de forma dinâmica, ou seja, a câmera não esteve fixa em um único local. Nessas filmagens, houve a ênfase para captar os aspectos relacionados ao processo de interação entre IY-aluno, aluno-aluno e pesquisador-aluno, sobretudo nas ocasiões em que o IY. mediava alguma dúvida ou necessidade de intervenção da Ps. e/ou pesquisador; além da identificação de diferentes aspectos referentes ao uso do *HagáQuê* (o manuseio dos periféricos, e mesmo os comportamentos dos alunos diante da atividade de produção escrita, como: euforia, satisfação, motivação, dúvidas, angústias, entre outros).

Em relação à coleta de dados acerca da produção escrita dos alunos usando o *HagáQuê*, a pesquisa aconteceu durante nove encontros consecutivos, nos meses de abril a julho de 2008, com periodicidade semanal e duração de, no máximo, 50 minutos cada. Os alunos participaram desses momentos escrevendo palavras da língua portuguesa às diferentes histórias, apresentadas através de cenários, personagens e objetos. A construção desses cenários aconteceu de forma variada e considerou uma ordem de complexidade, ou seja, algumas histórias eram compostas por apenas um cenário, outras por dois ou quatro cenários. Nas histórias compostas por quatro cenários, no último havia apenas uma paisagem e o aluno ficava livre para adicionar personagens e objetos numa tentativa de dar seguimento à história. Busquei, com isso, manter o aluno motivado durante as atividades a partir dessa interação com a história, fazendo ele se sentir parte do processo.

A dinâmica de cada encontro no laboratório aconteceu da seguinte forma: estando todos os alunos da turma devidamente organizados diante dos computadores; a Ps. com a colaboração da IY., fazia uma revisão/síntese

sobre o(s) tema(s) que seria(m) trabalhado(s) naquele momento e explicava aos alunos como a atividade de produção escrita deveria acontecer e que aspectos deveriam constar; os alunos então iniciavam a atividade. Durante a atividade, tanto a IY. quanto a Ps. estiveram à disposição dos alunos para tirar as dúvidas sobre o(s) tema(s) e outros aspectos relacionados à LP escrita, bem como a Pc. sobre o manuseio do *HagáQuê* e/ou do computador. Esta última tinha experiência no uso do *software* havia aproximadamente dois anos, através de atividades e projetos realizados com as demais turmas da escola no turno da manhã. Como pesquisador, atuei propondo, identificando e criando oportunidades de atividades e intervenções que estimulassem a prática da Língua Portuguesa escrita pelos alunos.

No decorrer das atividades, com o intuito de despertar no aluno o interesse pelo uso da linguagem escrita, algumas perguntas provocativas foram utilizadas pela IY., ao meu pedido, em relação aos personagens humanos ou animais, como: qual é o nome dele? O que ele está pensando? O que ele está dizendo? Para onde ele está indo? Que lugar é este? Você conhece? Entre outras.

Ao término de cada encontro, a Ps. me informava quais os conteúdos que seriam vistos durante os próximos dias em sala de aula e sugeria a temática para o próximo encontro no laboratório. Na oportunidade, também eram trocadas informações entre mim e as profissionais sobre pontos positivos e negativos acerca do comportamento dos alunos durante o encontro ocorrido, observações em relação ao material apresentado, entre outras, servindo como reflexão para possíveis ajustes no decorrer do processo.

Sendo o principal objetivo do estudo a prática da língua portuguesa na modalidade escrita, vale comentar que os quadrinhos e cenários apresentados aos alunos em cada dia do estudo foram elaborados por mim com antecedência e em acordo com as temáticas sugeridas pela Ps. Na tentativa de perceber manifestações de aceitação ou de rejeição nas atividades de produção escrita dos alunos, optei pela continuidade de algumas das temáticas em determinados encontros. Ao longo destes, preferi que as intervenções de todos profissionais envolvidos fossem intencionalmente limitadas, de forma a concentrar os esforços do aluno para a sua capacidade para praticar a linguagem escrita.

É importante esclarecer que, na construção de histórias em quadrinhos, embora cada tipo de balão corresponda a situações específicas de expressão (diálogo, informes, pensamentos e outras), neste estudo, os tipos de balões utilizados devem ser considerados apenas como espaços destinados à colocação de produções escritas.

Um fator limitante para a coleta de dados na pesquisa foi as condições de funcionamento de alguns computadores do laboratório de informática. O estado precário desses equipamentos ocasionou o reinício repentino de algumas máquinas, conseqüentemente, a perda de algumas das produções dos alunos. A falta de manutenção periódica, a pouca memória (128 kb), a ausência de gravadores de CD e DVD, defeitos nas portas USB 2.0, retratam um pouco a realidade do laboratório. As máquinas foram adquiridas no ano de 2000, em convênio com a Secretaria de Educação do Estado e MEC/SEESP e, até o término da pesquisa, não haviam sido substituídas ou atualizadas.

Para a apresentação dos resultados e a discussão dos dados, foi feita uma seleção de cenários e suas respectivas produções escritas. Os critérios utilizados para essa seleção foram: o número de produções escritas, melhorias na escrita da língua portuguesa, contextualização e significado da produção escrita para o aluno e momentos de interação entre o aluno, a professora e a intérprete.

A seqüência de trabalho e ordem dos temas pesquisados está apresentada no quadro abaixo:

Estudo 1				
Dia	Divisão		Tema	Atividade
	Dupla	Individual		
01	----	AJP. / AA.	Livre	Manuseio dos periféricos do computador e familiarização como as ferramentas e interfaces do <i>software</i> HQ.
02	AA. / AL.	AJP.	Planisférios, hemisfério sul e norte e estações do ano.	- Produção escrita. - Construção de cenários.
03	AA. / AL.	AJP.	Noções climáticas de regiões frias e quentes e tipos de vegetações.	- Produção escrita. - Construção de cenários.
04	AA. / AL.	AJP.	Noções climáticas de regiões frias e quentes e tipos de vegetações.	Produção escrita.
			Planalto, planície, tipos	Produção escrita.

05	----	AJP. / AA.	de vegetação e características destes ambientes.	
06	----	AJP. / AA.	Planalto, planície, depressão, dunas, tipos de vegetação características destes ambientes.	Produção escrita.
07	----	AJP. / AA. / AL.	Alimentos saudáveis e não-saudáveis.	Produção escrita.
08	AJP. / AA.	----	Alimentos saudáveis e não-saudáveis e importância de uma boa alimentação.	Produção escrita.
09	AJP. / AA.	----	Alimentos saudáveis e não-saudáveis, importância de uma boa alimentação e influências na composição corporal (magro/gordo).	Produção escrita.

Quadro 6: Aspectos relacionados aos encontros no laboratório de informática, Estudo 1.

3.3.1 Estudo 02 – Ensino Superior

Alguns aspectos metodológicos deste estudo são similares aos do Estudo 1, dessa forma, nas etapas a seguir serão comentadas as questões que diferem em relação aos dois estudos.

Ainda nos primeiros dias de pesquisa de campo do Estudo 1, conversei com uma intérprete de LS que atuava há mais de 10 anos na área. Falei sobre o uso do *HagáQuê* com alunos do ensino fundamental e outros aspectos sobre a produção escrita desses alunos. Foi comentado por ela que mesmo para aqueles surdos que estão cursando o nível superior, ainda eram evidentes as dificuldades em utilizar a língua portuguesa escrita e, segundo seu ponto de vista, estes apresentavam limitações em realizar atividades que necessitassem do uso da linguagem escrita. Tive então curiosidade em investigar como surdos estudantes de nível superior responderiam às atividades de produção escrita usando o *HagáQuê*.

Partindo desse meu interesse, essa mesma intérprete sugeriu que eu procurasse o Centro de Capacitação de Profissionais na Área da Surdez e Atendimento às Pessoas Surdas (CAS) e facilitou o contato com outro intérprete e com dois graduandos com surdez de um curso de Pedagogia que trabalhavam nesse Centro. Agendei um encontro com a diretora e apresentei a

proposta do estudo. Houve interesse da instituição em permitir a pesquisa, sobretudo porque um dos serviços oferecidos à clientela com surdez era o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como uma segunda língua e, com isso, as contribuições seriam mútuas. Aproveitando a presença do intérprete no local, apresentei a proposta da pesquisa e o *HagáQuê*. Mostrei as possibilidades de trabalho com a produção escrita utilizando o *HagáQuê* e manifestei o interesse para que ele participasse como voluntário na pesquisa utilizando esse recurso com os graduandos com surdez. A proposta foi aceita, sendo, em seguida, marcado um encontro no laboratório de informática com esses graduandos. Apresentei o *software* para eles, assim como a proposta da pesquisa, sendo que ambos concordaram em participar do estudo. Em seguida, procurei a direção do local, comuniquei a aceitação do intérprete e dos alunos.

No laboratório, havia 3 computadores e somente um em uso, optou-se, então, por realizar encontros individualizados e em dias diferentes. Todos concordaram. Como o objetivo principal dos encontros foi a prática da linguagem escrita, os sujeitos foram questionados se havia a preferência por temas, ambos disseram que não e que ficava a meu critério a escolha pelos temas. Nesse sentido, utilizei alguns temas e histórias que foram produzidas para o estudo 1.

Em cada encontro, estavam presentes um surdo, um intérprete e o pesquisador. No decorrer do estudo, houve um imprevisto relacionado ao transporte e surgiu a necessidade de que outro intérprete também participasse do processo. A participação desse novo integrante não causou nenhum tipo de comprometimento relativo aos objetivos do estudo, pelo contrário, apenas enriqueceu com outros pontos de vista para reflexão.

3.3.2 O universo da pesquisa

O CAS foi fundado em 2006 e é mantido pelos governos federal e estadual (MEC/SEESP/SEE). O CAS foi escolhido por indicação, uma vez que esse estabelecimento era considerado como referência para o atendimento à pessoa com surdez do Município de Maceió e demais municípios alagoanos, além de que os indivíduos pesquisados também eram funcionários do referido

Centro. Seu público-alvo é constituído por crianças, jovens e adultos com surdez e pessoas surdocegas, com vínculo ou não à rede pública de ensino e instituições afins.

O CAS tinha por objetivos oferecer: formação inicial para jovens instrutores de LS e capacitação profissional na área da surdez; curso básico de LS para o público em geral; cursos temáticos sobre educação e surdez; oficinas para pais; oficinas de habilidades básicas para o mundo do trabalho; estimulação essencial; além de atender à pessoa com surdez em sua especificidade linguística e outras questões ligadas ao atendimento especializado - psicopedagogia, fonoaudiologia, oficinas de leitura e escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, níveis I e II.

3.3.3 Os sujeitos

No estudo realizado no CAS, participaram 02 graduandos com surdez (GJ. e GI.), de ambos os sexos; e 02 intérpretes de LS (IR. e ID.), do sexo masculino.

GJ. tinha 22 anos de idade, possuía surdez bilateral severa congênita. Conhecia a LS há, aproximadamente, 18 anos. Era filha de pais ouvintes e que sabiam a LS. Começou sua vida escolar aos 4 anos de idade em uma escola particular especializada para surdos na cidade de Maceió. Lá, iniciou a alfabetização e a aprendizagem da LS. Ingressou na escola regular particular na 5ª série do ensino fundamental. Cursou o ensino fundamental e médio em escolas regulares particulares. No momento da coleta de dados estava cursando o 6º período de Pedagogia, em instituição particular de ensino superior da cidade de Maceió e o 1º período de Letras LS na Universidade Federal da Bahia, além de estar atuando como instrutora de LS no CAS. Apresentava desenvoltura para a compreensão de palavras e expressões através de leitura labial.

GI. tinha 30 anos de idade, possuía surdez bilateral profunda congênita. Conhecia a LS há aproximadamente 04 anos. Era filho de pais ouvintes e que não sabiam a LS. Iniciou a aprendizagem da LS no ano de 2004 em uma organização não-governamental da cidade de Maceió. Foi alfabetizado em casa com a ajuda dos pais e aprendeu a oralizar utilizando desenhos e figuras

coladas na parede. Ingressou na escola regular da rede pública, na 1ª série do ensino fundamental, aos 12 anos de idade. Concluiu o ensino médio em uma escola privada. No momento da coleta de dados, estava cursando o 8º período de Pedagogia em instituição particular de ensino superior da cidade de Maceió e atuava como instrutor de LS no CAS. Apresentava desenvoltura para a compreensão de palavras e expressões a partir de leitura labial.

Em resumo, alguns dos dados apresentados podem ser observados na tabela a seguir:

Sujeito	Idade	Grau de surdez	Tempo de LS	Escolaridade/ Curso/Período	Atuação	Filho(a) de pais ouvintes	Pai ou mãe sabem LS
GJ.	22	Bilateral profunda congênita	18 anos	Nível superior Pedagogia/6º	Instrutora de LS	Sim	Sim, ambos
GI.	30	Bilateral severa congênita	04 anos	Nível superior Pedagogia/8º	Instrutor de LS	Sim	Não

Quadro 7: Informações gerais dos indivíduos pesquisados no Estudo 2.

Em relação aos intérpretes, IR. cursava o curso de graduação em Letras LS na Universidade Federal da Bahia e atuava como intérprete de LS há 06 anos; e Di. era formado em Comunicação Social e Pós-graduado em nível *Lato Sensu* em Docência Superior. Possuía certificação nacional através do Pró-Libras em nível superior e atuava como intérprete de LS há 9 anos.

Em resumo, alguns dos dados apresentados acima podem ser observados na quadro a seguir:

Sujeito	Tempo de atuação com LS	Formação	Formação complementar
IR.	06 anos	Graduação em Letras LS (em andamento)	---
ID.	09 anos	Comunicação social	Pós-graduação em Docência em nível Superior / ProLibras

Quadro 8: Informações gerais dos profissionais pesquisados no Estudo 2

3.3.4 Instrumentos para a coleta de dados

Com a intenção de obter dados de diferentes naturezas, assim como no Estudo 1, as produções escritas foram armazenadas em dispositivo tipo *pen drive* e, posteriormente, transferidas para mídia digital CD.

Outras informações durante os encontros foram registradas, permanentemente, em diário de bordo.

3.3.5 Procedimentos para a coleta de dados

Os aspectos com relação à observação participante e ao registro em diário de bordo foram os mesmos utilizados no Estudo 1, exceto no que diz respeito à filmagem, pois não foi utilizada essa estratégia de coleta de dados durante o Estudo devido à ausência de um colaborador.

A coleta de dados acerca da produção escrita dos surdos usando o *HagáQuê* aconteceu durante o mês de julho de 2008, com periodicidade semanal e duração aproximada de 180 minutos (três horas) cada sessão. Por questões de disponibilidade de horários dos alunos, foram realizados três encontros com J. e dois encontros com I.

A dinâmica de cada encontro aconteceu da seguinte forma: no início, eu apresentava as histórias prontas, compostas por dois, três ou quatro cenários; definia o tema de cada história e, em seguida, os graduandos com surdez iniciavam a atividade. A cada cenário terminado, ou seja, quando o participante manifestava que já tinha atribuído a linguagem escrita que ele(a) considerava suficiente para aquele quadro, era solicitado que houvesse a explicação em LS sobre o que ele(a) havia escrito. Com base na explicação dada pelo surdo em LS, as informações eram conferidas e, então, eram feitos questionamentos. Nesse processo, além de sua atuação específica, foi-lhe permitido fazer sugestões que pudessem contribuir com o objetivo da pesquisa.

Caso o sentido da explicação em LS fosse coincidente com o que ele havia escrito, eram feitas perguntas sobre a sua produção escrita, considerando a sua produção frasal, a pontuação, a grafia das palavras, como ainda eram questionados se havia a necessidade de alteração de algum trecho, palavra ou pontuação para tornar aquele texto ou expressão mais compreensível e/ou adequado segundo a norma culta da LP escrita. Caso a explicação em LS fosse diferente do que havia escrito, outros questionamentos também eram feitos, do tipo: o que você falou em LS não está escrito, falta alguma palavra; repita a expressão em LS e verifique o que está faltando, entre outras.

Esse exercício foi repetido várias vezes até que o surdo afirmasse que nada mais poderia ser alterado e/ou corrigido. Era, então, dada sequência para o próximo cenário e assim sucessivamente. O objetivo desses procedimentos foi que houvesse a ação escrita-reflexão-correção-reescrita e que esse processo deveria provocar no surdo o reconhecimento do quanto era necessária a atenção constante entre as estruturas da LS e da LP escrita, em que cada uma tem sua particularidade e deve ser usada em situações também singulares. Por essa razão, também considerei o paradigma da educação enxuta descrito por Valente (1999b, p.37), no qual é requerido que “o aluno deve ser crítico, saber utilizar a constante reflexão e depuração, para atingir níveis cada vez mais sofisticados de ações e idéias [...]”.

Para a apresentação das informações relativas à discussão dos dados, foi realizada uma seleção de cenários e suas respectivas produções escritas. Os critérios utilizados para essa seleção foram: maior número de produções escritas e de reescritas, melhorias na escrita da língua portuguesa, contextualização e significado da produção escrita para o aluno e momentos de interação entre o aluno, a professora e a intérprete.

A sequência de trabalho e ordem dos temas pesquisados estão apresentadas a seguir:

Estudo 2			
Dia	Divisão Individual	Tema	Atividade
01	GJ.	Livre	- Manuseio dos periféricos do computador e familiarização como as ferramentas e interfaces do <i>software</i> HQ; - Produção escrita.
02	GI.	Livre	Produção escrita.
03	GJ.	Alimentos saudáveis e não-saudáveis e importância de uma boa alimentação.	Produção escrita.
04	GI.	Alimentos saudáveis e não-saudáveis e importância de uma boa alimentação.	Produção escrita.
05	GJ.	Livre	Produção escrita

Quadro 9: Esquema demonstrativo de trabalho, Estudo 2.

A apresentação e discussão dos resultados da pesquisa estarão dispostas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

Apresentação e discussão dos resultados

Considerando as produções escritas que compuseram este trabalho, no decorrer deste capítulo, será apresentado apenas um recorte dessas produções. Outras produções escritas estarão dispostas no Apêndice I e II.

As discussões dos resultados estarão dispostas ao final de cada Estudo.

4.1 – Estudo 01 – Ensino Fundamental

Para as descrições a seguir, considerar que todas as informações, diálogos e outras oportunidades de interação durante os encontros no ambiente do laboratório de informática foram traduzidas e interpretadas por IY.

Os participantes das atividades foram assim identificados:

AA., AL., e AJP. – Alunos com surdez do 4º ano;

IY. – Intérprete de LS;

Ps. – Professora de sala regular;

Pc. – Professora responsável pelo laboratório de informática;

PE. – Pesquisador.

A dinâmica de cada encontro e os resultados obtidos, bem como a análise destes, estão apresentados logo abaixo:

1º Encontro (E1):

Atividade: Manuseio dos periféricos do computador e familiarização como as ferramentas e interfaces do *software HagáQuê*.

Tema: Livre.

Nos instantes iniciais, os alunos ficaram livres para explorar o ambiente do laboratório de informática. Antes de utilizar o computador e o *HagáQuê*, os alunos receberam instruções de Pc. sobre o nome do *software* e de Ps. sobre as atividades referentes ao **E1**.

Nesse encontro, AJP. e AA. ocuparam o mesmo computador. Apesar de estarem juntos no mesmo computador, as produções escritas foram individuais, ficando os alunos livres para interagir entre si, pedir ajuda e fazer comentários. Considerou-se a atividade individual porque cada aluno teve autonomia na escolha do tipo, da quantidade e da forma como as palavras escritas foram registradas em cada balão.

A ordem de início e a quantidade de quadrinhos também foram combinadas entre os alunos. Desse modo, AJP. iniciou e cada um ficou responsável por uma tira de quadrinhos horizontal, ou seja, dois quadrinhos para cada um.

Produções – AJP.

AJP. não apresentou dificuldades no manuseio dos periféricos do computador. Conforme instruções de Ps., o aluno foi convidado a procurar na área de trabalho o ícone do *software* que continha as letras “HQ”. AJP., constantemente, perguntava e/ou confirmava com Pc. se as opções escolhidas por ele estavam corretas.

Para a Figura 1, AJP. preferiu utilizar sinais da LS ao alfabeto manual para se referir a nomes de objetos. Após enquadrar a imagem do cachorro, AJP. foi questionado pelo PE.: “o que ele está pensando?”. AJP. escreveu a palavra “GATA”. Quando lhe foi perguntado pela IY. se o animal era um cachorro, AJP. respondeu que sim. Em seguida lhe foi perguntado se o animal na tela era uma gata, AJP. também respondeu que sim. Mais uma vez foi repetida a pergunta: “o que ele está pensando?”, AJP. apenas respondeu apontando para a palavra “GATA”.



Figura 1: Explorando o *HagáQuê*.

Na Figura 2, após a construção do cenário, AJP. foi estimulado a escrever o pensamento da criança: “o que ele está pensando?”. O aluno fez o sinal em LS correspondente a “brincar”, mas não soube escrever a palavra em LP escrita. Em seguida, AJP. fez o sinal correspondente a “amigo” e escreveu a palavra. Foi repetida a pergunta “o que ele está pensando?”, AJP. não respondeu. Foi perguntado então “o que ele está fazendo?”, AJP. fez o sinal correspondente a “brincar”. Foi pedido que escrevesse a palavra, AJP. escreveu a palavra “jogo”.



Figura 2: Explorando o *Hagáquê*.

Produções – AA.

Explorando as ferramentas, AA. se mostrou indiferente em relação à presença de Ps., Pc., IY. e PE., não solicitando qualquer tipo de ajuda.

Para a construção da Figura 3, AA. foi estimulada pelo IY. a utilizar as ferramentas do *software*, sentiu dificuldade e buscou a ajuda de AJP. Quando a aluna foi convidada a escrever o nome do objeto, recusou-se e passou a vez para AJP. Antes que a aluna passasse a vez, houve a intervenção de IY. com a pergunta: “o que você vê?”. Novamente, a aluna se recusou a escrever. Nas oportunidades de interação de AA. com IY. ou AJP., a aluna preferiu o uso dos sinais ao alfabeto manual.

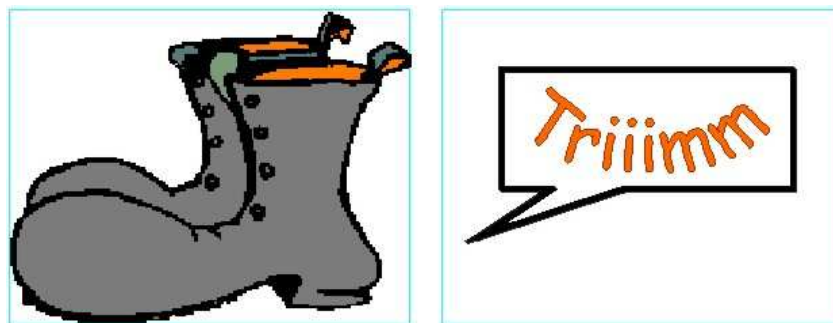


Figura 3: Explorando o HagáQuê.

2º Encontro (E2):

Atividade: Produção escrita e construção de cenários.

Tema: Planisférios, hemisfério sul e norte e estações do ano.

Inicialmente, Ps. explicou aos alunos que, para o trabalho com o *HagáQuê*, a construção dos cenários, com personagens e objetos, seria de livre escolha de cada um. Nesse encontro, AJP. participou individualmente, sendo que AL. e AA. formaram dupla e utilizaram o mesmo computador.

Produção - AJP.

No caso da Figura 4, somente após AJP. visualizar os cenários da dupla AA. e AL. é que os cenários foram construídos, ou seja, ele utilizou os mesmos personagens e objetos usados pelas colegas. Tal afirmativa pode ser verificada ao observar que a Figura 4 contém praticamente os mesmos elementos da Figura 5.

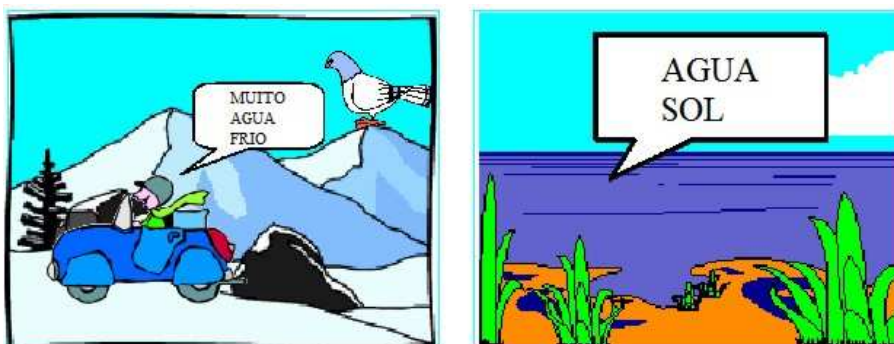


Figura 4: Planisférios, hemisfério sul e norte, condições climáticas dessas regiões e as estações do ano.

Estando os cenários construídos, foi perguntado pela IY. a AJP. “o que o personagem está pensando?”. AJP. utilizou o sinal correspondente a “frio”, mas

não conseguiu escrever a palavra. Foi solicitado que o aluno utilizasse o alfabeto manual para soletrar a palavra, AJP. não conseguiu. Na tentativa de facilitar a produção do aluno, IY. utilizou pausadamente o alfabeto manual para soletrar a palavra “frio”. Somente após a segunda tentativa, o aluno conseguiu entender e escreveu a palavra corretamente. Para as palavras “muito” e “água”, não foi necessária a intervenção de IY.

Produção – AA. e AL.

Sendo a primeira participação de AL., foi sugerido pelo PE. que cada cenário fosse construído individualmente, embora as alunas pudessem interagir livremente.

Na prática, essa divisão não aconteceu. Enquanto AL. manuseava os periféricos e as ferramentas do *software*, AA. participava com sugestões de ideias e palavras. Contudo, ficou evidente que a opinião de AL. dominava nas tomadas de decisões de AA. no que dizia respeito à organização dos cenários, do mesmo modo que AA. se sobressaía em relação a AL. com relação à produção escrita.

Após a construção da Figura 5, a cada uma foi perguntado por IY.: “o que você vê?”. AL. fez o sinal correspondente à palavra “homem”, mas não conseguiu escrevê-la. Essa aluna recorreu várias vezes a IY. perguntando a forma correta da escrita da palavra “homem”. IY., inicialmente, utilizou a estratégia de soletrar em alfabeto manual as primeiras letras da palavra, mas não houve sucesso. Então, a palavra “homem” foi repetida por inteiro duas vezes por soletração do alfabeto manual, até que AL. compreendeu e escreveu a palavra corretamente.

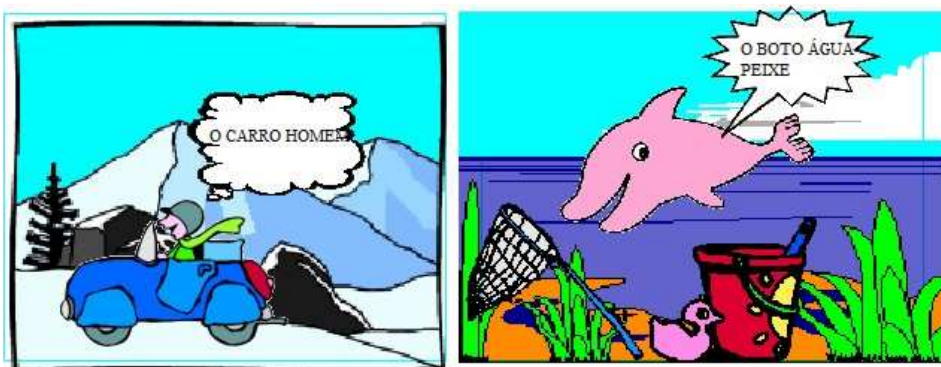


Figura 5: Planisférios, hemisfério sul e norte, condições climáticas dessas regiões e as estações do ano.

Essa mesma estratégia foi utilizada por YI. quando AA. teve dificuldades em escrever a palavra “peixe”. A aluna fez o sinal correspondente em LS, mas não conseguiu escrever. Nesse caso, foi necessária apenas uma vez a soletração completa da palavra por IY., para, então, a aluna entender e registrar a palavra escrita. Para ambos os cenários da Figura 5, destaco o uso do artigo definido “o”, concordando com o gênero masculino dos substantivos masculinos “boto” e “carro”, embora não tenha havido a utilização desse artigo ou de outros elementos gramaticais para as demais palavras escritas.

3º e 4º Encontros (E3 e E4):

Atividade: Produção escrita e construção de cenários.

Tema: Noções climáticas de regiões frias e quentes e tipos de vegetações.

Na tentativa de estimular a produção escrita, para ambos os encontros, optou-se por trabalhar com os mesmos temas. AJP. ficou sozinho, já AA. e AL. ocuparam o mesmo computador.

Produção – AJP.

No caso da Figura 6, AJP. escolheu um cenário que possuía relação com os temas definidos para o E3, apesar de não ter atribuído nenhuma palavra que, aparentemente, tivesse ligação com o tema.



Figura 6: Noções climáticas de regiões frias e quentes e tipos de vegetações características desses climas.

Para instigar a produção escrita, foi perguntado por IY. ao aluno “o que o personagem está pensando?”. Não houve resposta. Foi feita uma segunda

pergunta “quem é o personagem?”. Como resposta, AJP. apontou para si, identificando-se com o personagem do cenário. Em seguida, registrou a palavra “ariana” apontando para IY. (lembrando que “ariana” é o pseudônimo utilizado para se referir à intérprete). Quando perguntado sobre os numerais, o aluno não respondeu.

No caso da Figura 7, AJP. foi estimulado a escrever a partir das perguntas: “o que o personagem está pensando?” e “o que o personagem está fazendo?”, o aluno se mostrou inseguro quanto à escolha das palavras a serem escritas. Pediu a ajuda de IY. e esta insistiu para que o aluno tentasse escrever sozinho. AJP. escreveu “MUITO BEN.BENTES-CENTRO 4904 MUITO”. Ao ser questionado sobre as palavras usadas nos balões, AJP. explicou que “BEN.BENTES-CENTRO” era o nome escrito no letreiro do ônibus que ele usava para ir para casa; “4904” era o número que ficava localizado ao lado do letreiro; e “MUITO” se referia à quantidade de árvores que ele visualizava no caminho para casa. Sobre a palavra “JOGO”, o aluno não respondeu.



Figura 7: Noções climáticas de regiões frias e quentes e tipos de vegetações encontradas nessas regiões.

Produção – AA. e AL.

Na Figura 8, percebe-se que a opção pelo cenário possui relação com os temas definidos para o E3, embora não tenham registrado palavras relacionadas ao tema.

Após as alunas colocarem os personagens (cavalo, galinha e cachorro) no cenário, foi feita por IY. a seguinte pergunta: “qual o nome destes animais?”.

Ambas fizeram os sinais correspondentes aos animais em LS, porém elas não conseguiram escrever em LP escrita. Em seguida foi perguntado por IY.: “o que eles estão pensando?”. AA. escreveu “au, au, au” e, na sequência, AL. escreveu “o co, co, co”. Apesar de as alunas não pedirem ajuda, IY. entrevistou soletrando a palavra “cavalo”, mas as alunas não conseguiram escrever, demonstrando dificuldade de compreensão das letras através do alfabeto manual.



Figura 8: Noções climáticas de regiões frias e quentes e tipos de vegetações características desses climas.

Com a produção na Figuras 8, vale destacar a opção em colocar ou não artigos nas produções escritas: AA. registrou o artigo “o” antecedendo a onomatopéia “co, co, co”; e AL. registrou “au, au, au”. Essa observação evidencia a iniciativa de AL. em detrimento de AA. acerca do uso de artigos nas produções escritas.

As demais produções do **E4** foram perdidas pelo reinício dos computadores provocado pela falha da tensão elétrica. Esse episódio provocou a insatisfação de AJP., que manifestou pouco interesse em continuar utilizando o *HagáQuê*. Entretanto, AA. e AL. se mostraram indiferentes diante da possibilidade de não continuar com a atividade no laboratório de informática. Mesmo havendo a perda dos trabalhos, no pouco tempo da atividade, foi possível observar nos alunos as mesmas dificuldades citadas em encontros anteriores.

5º e 6º Encontros (E5 e E6):

Atividade: Produção escrita.

Tema: Planalto, planície, tipos de vegetação e características desses ambientes.

Para o **E5**, os cenários (n=08) apresentados aos alunos foram produzidos previamente pelo PE. O propósito dessa produção prévia foi que, uma vez os quadrinhos prontos ou parcialmente prontos, os alunos poderiam ter um maior interesse e maior disponibilidade de tempo para a produção escrita e, talvez, poderem identificar as temáticas inerentes ao encontro. Vale ressaltar que a identificação das temáticas deveria ser feita pelo aluno ao escrever no espaço localizado na parte superior de cada quadrinho as palavras correspondentes às temáticas. Após essa etapa, os alunos poderiam fazer as produções escritas, sendo estas livres e de acordo com a criatividade de cada um.

Nesse encontro, AJP. e AA. ficaram um em cada computador.

Para estimular a produção escrita, foram utilizados os seguintes questionamentos: o que o personagem está querendo dizer? Por que os personagens estão parados ali? Você conhece esse lugar? O que você vê?

Produção – AJP.

Nesse encontro, o objetivo de identificar as temáticas parece não ter sido compreendido por AJP. Ao invés de o aluno registrar no quadro localizado na parte superior dos cenários, palavras relacionadas aos temas do encontro, nesses espaços, foram colocadas palavras referentes aos personagens.

Para as produções nas Figuras 9a-b, foi pedido pelo PE. que apenas palavras fossem colocadas nos balões.

Com relação ao cenário da Figura 9ª, foi perguntado: o que ele está querendo dizer? O aluno escreveu “GARILIANO RAMOS”³⁶. Quando perguntado por IY. sobre o que ele tinha escrito, AJP. respondeu fazendo o sinal correspondente a “muitas casas”. No segundo balão, AJP. escreveu

³⁶ Neste caso, a expressão “GARILIANO RAMOS” se refere a Graciliano Ramos, um bairro da cidade de Maceió.

“MARCOS 17 ANOS”. Antes que IY. fizesse alguma pergunta, o aluno apontou para si próprio e sorriu.

No caso do cenário da Figura 9b, AJP. escreveu “SOL MUITO 2008 MAIO 27.05.2008”. Foi perguntado, então, o que ele tinha escrito, o aluno repetiu duas vezes os sinais correspondentes a “sol” e “muito”, respectivamente. No segundo balão, AJP. escreveu “DAVI”. IY. perguntou quem era Davi, o aluno fez o sinal correspondente a um amigo da escola, apontando para fora do laboratório de informática. Sobre os numerais, AJP. não respondeu. Contudo, estes correspondiam à data de realização do encontro.



Figura 9a: Planalto, planície, tipos de vegetação e características desses ambientes.



Figura 9b: Planalto, planície, tipos de vegetação e características desses ambientes.

Produção – AA.

Neste **E5**, a aluna não solicitou qualquer tipo de ajuda para escrever as palavras nos balões. Percebi, ainda, a opção por vocábulos que não tinham sido utilizados nos momentos em que AA. e AL. participaram juntas. Para todos os questionamentos feitos pela IY., a aluna não respondeu.

Mais uma vez, todas as produções desse encontro foram perdidas pelo reinício repentino do computador.

Para as atividades realizadas no **E6**, a forma de apresentação dos cenários foi alterada. Mais especificamente, foram apresentadas aos alunos duas histórias prontas, compostas por 4 cenários cada, sendo que cada história se referia a um tipo de ambiente em particular. Esses cenários foram produzidos pelo PE., levando em consideração os conteúdos trabalhados em sala de aula. O propósito de apresentar os quadrinhos prontos em duas sequências foi estimular todos os alunos a perceberem que se tratava de uma história em série e, assim, poder analisar na produção escrita a lógica de diálogos. Destaco que não foi feito anteriormente com esses alunos nenhum trabalho de verificação a respeito de idéias em sequência.

Para estimular a produção escrita, foram utilizados pela intérprete IY., a pedido do PE., os mesmos questionamentos: o que ele está querendo dizer? Porque estão parados ali? Você conhece esse lugar? O que você vê?

Produção – AJP.

Após o aluno visualizar o cenário com a Figura 10a, foi perguntado por IY.: por que estão parados ali? AJP. escreveu “ARIANA MARCOS 2008 SUDO-TOTAL”. Quando perguntado sobre o substantivo próprio “ARIANA”, o aluno apontou para IY. Com relação ao substantivo próprio “MARCOS”, o aluno sinalizou para si próprio. Sobre o numeral “2008”, o aluno não soube responder com sinais, recorreu, então, a um calendário afixado na parede do laboratório de informática, apontou para o quadro do mês de junho e para o ano de 2008, fazendo entender que o numeral escrito no cenário se referia ao ano em curso. Já com relação à palavra “SUDO-TOTAL”, AJP. apontou para si e para IY. repetidamente.

No cenário com a Figura 10b, o aluno escreveu “VIVIAN 28 ANOS RIO DE JANRIO TAM”. AJP. se adiantou tocando no monitor sobre as palavras “VIVIAN” e “28 ANOS” e apontou para Ps. Repetiu esse comportamento em relação ao substantivo “RIO JANRIO” e fez o sinal correspondente a um lugar distante. Por fim, apontou para a palavra “TAM” e fez o sinal que corresponde a

avião. Vale lembrar que o nome “Vivian” é o nome fictício utilizado para denominar Ps.

No outro balão, AJP. escreveu “MARCOS 16 ANOS JUNHO 03”. Tomando a iniciativa de explicar a sua produção, o aluno tocou no monitor sobre as palavras “MARCOS” e para “16 ANOS” e, em seguida, apontou para si próprio, mas não fez nenhum sinal que correspondesse à idade. Foi perguntado por IY. o que seria a escrita “16 ANOS” e o aluno mais uma vez gesticulou para si próprio. Lembro que esse numeral correspondia à idade do aluno. Com relação á palavra “JUNHO” e o numeral “03”, AJP. se dirigiu até o calendário, indicou o mês de junho e para a data 03, situando, portanto, o dia do encontro. Por fim, foi perguntado ao aluno se os dois cenários faziam parte de uma mesma história, o aluno fez o sinal indicando que não.



Figura 10a: Planalto, planície, tipos de vegetação e características desses ambientes.



Figura 10b: Planalto, planície, tipos de vegetação e características desses ambientes.

Produção – AA.

Para realizar a produção escrita na Figura 11a, foi perguntado à aluna: “Por que estão parados ali?”. AA. escreveu “escola mae casa pia”. Na

sequência, registrou na Figura 11b “vivian pia nao escola casa” e “pia mae escola casa”. IY. perguntou o que seriam aquelas palavras. AA. ignorou a pergunta e não respondeu. Foi perguntado então: “você conhece esse lugar?”, a aluna mais uma vez se mostrou indiferente à pergunta e não respondeu.



Figura 11a: Planalto, planície, tipos de vegetação e características desses ambientes.



Figura 11b: Planalto, planície, tipos de vegetação e características desses ambientes.

7º, 8º e 9º Encontros (E7, E8 e E9):

Atividade: Produção escrita.

Tema: Alimentos saudáveis e não-saudáveis e importância de uma boa alimentação.

Para o **E7**, os temas trabalhados foram definidos em consenso entre o PE. e a Ps., em acordo com as observações feitas por ambos sobre o tipo de alimentos que os alunos estavam consumindo na hora do intervalo. Desse modo, foram apresentados aos alunos seis cenários diferentes produzidos pelo PE. com personagens e objetos relacionados às temáticas em questão.

Nesse encontro, estiveram presentes AL., AA. e AJP., sendo que cada um ocupou um computador.

Para estimular a produção escrita, foram utilizados aleatoriamente os seguintes questionamentos: o que o personagem está querendo dizer? Por que estão parados ali? Você conhece esse lugar? O que você vê?

Produção – AJP.

No cenário da Figura 12a, AJP., inicialmente, colocou no balão a palavra “VIVIAN”, tocou no monitor sobre a palavra “VIVIAN”, apontando, em seguida, para Ps. (lembrando que este era o nome fictício da professora).

O aluno identificou o personagem masculino como um amigo de Ps. Ao ser questionado por Ps. sobre quem seria essa pessoa, AJP. apontou para a aliança de Ps., permitindo entender que se tratava do esposo de Ps.

O aluno então fez o sinal que correspondia ao nome e novamente apontou para a aliança. Ps., utilizando-se do alfabeto manual, soletrou a palavra “Denilson”. O aluno demonstrou não ter compreendido. Então Ps. escreveu a palavra “Denilson” no balão. AJP. visualizou a palavra e, em seguida, foi pedido pelo PE. para que o aluno apagasse a palavra e tentasse escrevê-la. O aluno escreveu “DENISON”. O aluno apontou para a aliança e Ps. soletrou, pausadamente, as letras da palavra “marido”. AJP. balançou negativamente a cabeça indicando que não entendeu a soletração. Ps. então escreveu no balão a palavra “marido”. O aluno visualizou a palavra e foi convidado pelo PE. a apagá-la e, em seguida, escrever a mesma palavra. AJP. escreveu “MARIDO”.

Nessas experiências em que foi utilizada a soletração manual, AJP. se mostrou bastante inseguro. Porém, demonstrou facilidade em utilizar a sua memória visual para reescrever a palavra



Figura 12a: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas consequências para o organismo.

No cenário da Figura 12b, o aluno escreveu “AGUA JOSÉ MARCOS”. O aluno continuou com a iniciativa de explicar as palavras escritas nos balões. Para a palavra “AGUA”, AJP. fez o sinal correspondente à água. No caso da palavra “JOSÉ”, o aluno apontou para o personagem adulto no cenário. Já a palavra “MARCOS”, AJP. apontou para a figura da criança no cenário e apontou para si.



Figura 12b: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas consequências para o organismo.

Produção - AA.

No caso da produção escrita referente à Figura 13, IY. perguntou: “o que você vê?”. AA. escreveu “vivian mae banana nao”. Imediatamente passou para o cenário ao lado e registrou “cosmo pai bolo nao”. IY. então perguntou: “Por que eles estão parados ali?”. AA. não respondeu e se mostrou indiferente à presença de Ps., PE. e IY. Naquele momento inicial, AA. não demonstrou dúvidas, não solicitou ajuda e nem correspondeu às tentativas de interação de IY.

Foi percebido pelo PE. que a palavra “bolo” foi repetida em várias situações ao longo dos encontros. No caso da Figura 13, consta a figura de um sanduíche e AA. colocou a palavra bolo. Mediante essa resposta, IY. fez o sinal que correspondia ao substantivo bolo, apontou para a figura do sanduíche e perguntou à aluna se a figura do cenário era um bolo. AA. respondeu que não e fez o sinal correspondente a pão. Quando perguntada se pão se escrevia daquela forma (“bolo”), a aluna respondeu que sim.

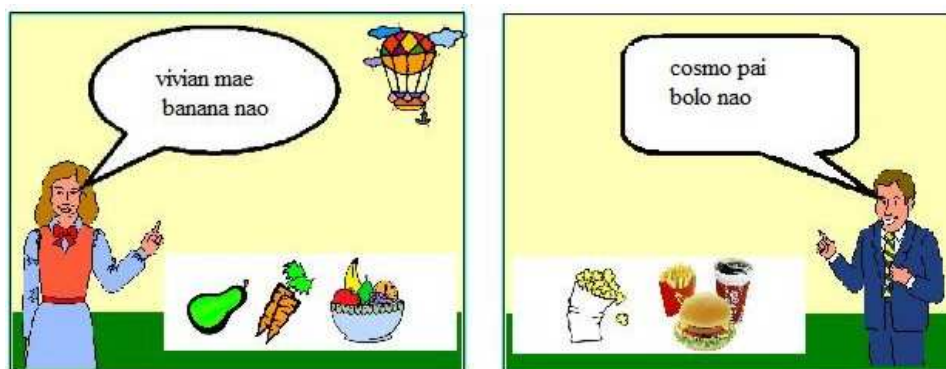


Figura 13: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas consequências para o organismo.

Ao final, AA. foi questionada se gostaria de alterar alguma das palavras colocadas nos cenários e a aluna respondeu que não. Vale destacar a mudança de comportamento da aluna nesse encontro, que aceitou responder às perguntas de IY.

Produção – AL.

Para a produção escrita referente à Figura 14, foi solicitado pelo PE. a IY. que perguntasse a aluna: “O que ela está querendo dizer?”. AL. escreveu “a maena doença ona comita”. Durante o processo de produção escrita, AL. buscou constantemente a ajuda de IY., apontando para a personagem feminina e fazendo o sinal correspondente a “mulher”. IY. perguntou como se escrevia a palavra “mulher” e a aluna não soube escrever. Essa dificuldade provocou o desinteresse de AL. em continuar a atividade.

Após ter sido incentivada por Ps., a aluna retomou a atividade recorrendo a IY. sobre a grafia da palavra “mulher”. IY. soletrou, pausadamente, através de alfabeto manual as letras “M” e “U” e imediatamente

a aluna escreveu as letras no balão. Mesmo visualizando essas duas letras, a aluna não soube completar a palavra e apagou as letras que tinha escrito.

A aluna optou então por escrever a palavra “mae” no lugar da palavra “mulher”. Com relação às figuras de frutas do cenário, AL. escreveu a palavra “comita”. Ao ser questionada por IY. sobre as palavras “comita” e, em seguida, “mae”, AL. alegou dor no olho e não quis continuar com a atividade.



Figura 14: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas consequências para o organismo.

Para as atividades no **E8**, estiveram presentes AA. e AJP. Ambos ocuparam o mesmo computador. Foi definido pelo PE. que cada aluno deveria ficar responsável por um cenário e, por isso, as produções seriam alternadas.

Foram apresentados aos alunos sete cenários, sendo cada um com sua caracterização. Para estimular a produção escrita foram utilizados, AA pedido do PE., os seguintes questionamentos: O que você vê? Estes alimentos são saudáveis? Estes alimentos não são saudáveis?

Produção – AJP.

No cenário da Figura 15, uma mesma personagem foi apresentada em duas versões. AJP. escreveu “VIVIAN 28-2008”, tocou no monitor sobre a personagem à esquerda e, em seguida, para apontou para Ps. Foi perguntado, então, o que significava o numeral “28” e AJP. fez o sinal que correspondia à idade. Quando AJP. escreveu “ARIANA 24-2008”, em seguida tocou sobre a personagem à direita e apontou para IY. Ao ser questionado em relação ao numeral “24”, o aluno apenas fez o sinal correspondente à idade. Nesse caso,

os numerais escritos pelo aluno correspondiam às idades de IY. e Os, respectivamente.



Figura 15: Alimentos saudáveis e não-saudáveis.

Embora AJP. não tenha escrito palavras relacionadas às temáticas da atividade, o aluno se mostrou contente em estar interagindo com IY. e Ps. O aluno foi convidado a escrever outras palavras, mas não se interessou. Levantou, dirigiu-se ao quadro branco e ficou chamando a atenção de IY. e Ps. com operações matemáticas, subtraindo o ano pelas datas de nascimento de ambas. Não retornou para a atividade com o *HagáQuê*.

Produção - AA.

Com relação à Figura 16, AA. escreveu “BIS NÃO COSMO VOCE MELHO”. Considerando essa produção, PE. pediu a IY. que fizesse as seguintes perguntas: “o que você mais gosta?”, AA. não quis responder. PE. sugeriu a IY. que perguntasse sobre cada palavra escrita e a aluna também se recusou a responder, com exceção da palavra “COSMO”, quando AA. fez o sinal correspondente a pai (este era verdadeiro do nome do pai da aluna). É importante salientar que mesmo interagindo pouco e se recusando a responder a algumas perguntas, ficou evidente o avanço no aspecto interacional da aluna.



Figura 16: Alimentos saudáveis e não-saudáveis.

Para a realização das atividades no **E9**, foi consenso entre PE. e a Ps. que, nos cenários, deveriam haver figuras que mostrassem a relação do consumo de alimentos e os efeitos corpóreos causados pelo consumo dos mesmos.

Nesse encontro, estiveram presentes AA. e AJP. Ambos ocuparam o mesmo computador e as produções escritas foram feitas alternadamente.

Para estimular a produção escrita, foi solicitado pelo PE. a IY. que fizesse as seguintes perguntas: O que você vê? Estes alimentos são saudáveis? Estes alimentos não são saudáveis?

Produção – AJP.

Para a produção escrita na Figura 17, foi perguntado por IY.: “O que você vê?” e “Este alimento é saudável?”. AJP. iniciou a produção escrita com as letras “CHO” e, logo em seguida, demonstrou dificuldades em escrever as demais letras. O aluno solicitou a ajuda de AA. sobre a grafia da palavra. A aluna se recusou a ajudar. Não conseguindo lembrar das letras da palavra, o aluno desistiu, apagou as letras e iniciou uma outra produção com letra “C”. Na sequência, apagou novamente a letra e escreveu as palavras “BSI NOVOS MUITO”. Quando lhe foi perguntado sobre as palavras escritas, o aluno fez os sinais correspondentes a “chocolate” e “muito”, nessa ordem.



Figura 17: Alimentos saudáveis e não saudáveis.

Produção – AA.

No cenário da Figura 18, antes de qualquer intervenção de IY., a aluna escreveu “MATA BOLO VOCE NOVOS NAO MUITO”. Terminada a produção IY. fez a seguinte pergunta à aluna: “O que você vê”? AA. se recusou a responder. Foi solicitado pelo PE. a IY. que perguntasse sobre a palavra “bolo”, AA. também se recusou a responder e tentou dar as costas. Para não comprometer o restante da atividade optou-se por não insistir.



Figura 18: Alimentos saudáveis e não saudáveis.

No cenário da Figura 19, a aluna novamente tomou a iniciativa e escreveu “ANA VOCE JUNHO HOJE 3.00 CAS ESCOLA MAE LUCIA” (destaco que Ana é o nome fictício da aluna). Sem especificar nenhuma das palavras, IY. perguntou o que a aluna queria dizer com as palavras escritas. AA. respondeu que “hoje” significava o mês de junho e que às 3 horas da tarde AA. ia para o CAS com a mãe (lembrando que CAS é o local onde a aluna recebia atendimentos especializados). Foi perguntado por IY. quem era

“LUCIA” e a aluna respondeu que era o nome da mãe dela. Nesse momento, é interessante observar o interesse da aluna em responder às perguntas feitas por IY.



Figura 19: Alimentos saudáveis e não saudáveis.

4.1.2 Discussões dos resultados

A análise das produções escritas possibilita identificar algumas limitações no uso de regras gramaticais e diferentes dificuldades na construção da LP escrita pelas PS, já citados por diversos autores como Goes (1996); Goldfeld (1997); Quadros (1997); Lima (2004); Guarinello e Gregolin (2005); Gesueli e Moura (2006); Menezes (2007). Dentre as restrições e dificuldades, foram observados o uso inadequado ou omissão de preposições, inconsistência de modo e tempo verbal, uso incorreto e omissão de artigos e/ou pronomes, erros de ortografia, dentre outros.

Embora seja importante identificar esses aspectos nas produções, o caminho definido para a análise dos dados se aproxima de uma concepção de escrita como prática em que alguém diz algo para alguém, através de certas formas de dizer (GOES, 1996).

Foi recorrente, durante a maioria dos encontros, a dúvida, tanto da intérprete quanto do PE., em relação ao nível de compreensão dos alunos quando lhes foram feitas as perguntas estimuladoras e outros. A exemplo das perguntas: “O que ele está pensando?”, “O que ele está fazendo?”, “O que você vê?”, dentre outras.

Quando AJP. registrou as produções escritas nas Figuras 1 e 2, ambas na p. 102, mostrou certa incoerência em relação à não diferenciação dos sinais

emitidos por ele correspondentes a “cachorro” e “gata”. Do mesmo modo, nas produções escritas em dupla de AA. e AL. (ex. Figura 5 e Figura 8, p. 105 e p. 107, respectivamente), foi percebida a dificuldade das alunas em compreender o sinal ou a soletração manual feita pela intérprete diante da dúvida sobre qual a palavra escrita a ser registrada em LP. Embora tenham sido citadas essas figuras, seja as atividades realizadas em dupla ou individualmente, foi recorrente para todos os alunos as dificuldades de diferenciação de sinais da LS e na identificação de palavras através do alfabeto manual, as incoerência entre o sinal utilizado e a palavra escrita registrada e, conseqüentemente, a aparente pouca compreensão das informações fornecidas por PE., pela IY. e pela Ps.

Do mesmo modo, em quase todas as oportunidades de interação³⁷ ao longo dos encontros, AJP., AA. e AL. preferiram o uso de sinais da LS à soletração por meio do alfabeto manual. Vale ressaltar que a estratégia de recorrer ao alfabeto manual (datilologia) foi utilizada por IY. algumas vezes diante da necessidade dos alunos não só em querer lembrar-se de determinadas palavras, mas, também, por desconhecer a palavra em português escrito (ver as descrições das Figura 4, Figura 5, Figura 8). Contudo, ficou evidente a pouca facilidade dos alunos em compreender tais palavras através do alfabeto manual.

A dificuldade em responder às perguntas tanto em LP escrita quanto em LS permite perceber as limitações no uso dessas duas línguas por esses alunos. Essa constatação lembra Quadros (1997) quando comenta a aquisição de uma segunda língua (L2) pela PS, no caso a LP escrita, como uma condição *sine qua non* à aquisição de uma primeira língua (L1). Para a autora, “a LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada [...] conseqüentemente deve ser a sua primeira língua” (QUADROS, 1997, p. 84).

No entanto, este não era o caso desses alunos, visto que AJP., AA. e AL. eram filhos de pais ouvintes, sendo que os pais de AJP. não sabiam LS e nos casos de AA. e AL., apenas a mãe sabia LS (ver Quadro 4). Considerando

³⁷ Entenda-se por interações as perguntas e respostas dirigidas aos alunos pela intérprete, ao meu pedido, além das perguntas e respostas produzidas em razão das interações entre os próprios alunos.

que todos moram com seus pais, essa realidade evidencia a existência de um contexto familiar carente de oportunidades linguísticas para esses sujeitos e, portanto, comprometedor do seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. Nas palavras de Quadros (1997, p. 84), “a aquisição dessa língua [a língua de sinais] precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal”; até porque a não-proficiência em L1 influencia diretamente na quantidade e na qualidade das informações recebidas e/ou trocadas pelas PS.

De acordo com Guarinello e Gregolin (2005), falar sobre a produção escrita da PS é ter em mente que o trabalho com a escrita deve partir daquilo que o indivíduo já possui, portanto, considerar todas as suas experiências linguísticas ao longo da vida e do seu aprendizado da LS. Para as autoras, a LS oferece toda a base linguística necessária para a aprendizagem de qualquer outra língua e neste estudo parecia que os alunos ainda não eram proficientes na LS e não compartilhavam do universo linguístico dos ouvintes.

Outro aspecto a ser destacado é a repetição de determinados vocábulos ao longo dos encontros. Referindo-me a AJP., aos substantivos próprios “ARIANA”, “MARCOS”, “VIVIAN”³⁸, foram utilizadas em diversos cenários (ver F6, F10, F12, F15). No caso de AA., destaco os substantivos “BOLO”, “CASA”, “MAE”, “PAI” (ver Figura 11, Figura 13, p. 112 e p. 115, respectivamente). Com relação a AL., poucos foram os registros escritos, considerando as suas constantes ausências nos encontros.

Para a situação acima descrita, busco os esclarecimentos de Goes (1996) que se referindo ao processo de aquisição e/ou prática de linguagem por crianças surdas, diz que há ajustes nos variados recursos interativos de acordo com a imagem que faz do interlocutor e/ou do objeto. Além disso, a autora explica que as palavras registradas em atividades com LP escrita quase sempre remetem a algo ou alguém próximo, normalmente a professora, justamente por haver toda uma história de trocas comunicativas.

Essa assertiva permite entender que a insistência nos registros de substantivos referentes a pessoas do cotidiano de AJP., e AA. também permite verificar a relação da PS com os outros indivíduos envolvidos na atividade.

³⁸ Lembrando que essas palavras são pseudônimos atribuídos pelo PE. aos participantes IY., AJP. e Ps., respectivamente.

Para Goes (1996), a observação sobre as palavras utilizadas pela PS para expressar sentido e significado deve extrapolar as estratégias utilizadas em processos envolvendo sujeitos ouvintes, ou seja, na medida em que se conhecem as particularidades linguísticas da PS, os estímulos e motivações para a produção escrita e a forma de se perceber essas produções deve ser diferenciada e adequada a essas especificidades. De acordo com a mesma autora, “a questão do jogo de imagem está, porém, vinculada a um cenário conceitual mais amplo, composto por elaborações dos alunos relativas aos recursos implicados no trabalho com a linguagem na escritura e às diferentes experiências de linguagem que vivenciam no cotidiano” (GOES, 1996, p. 12).

Nesse sentido, levando em consideração o registro da LP escrita como um desdobramento ou um produto da vivência cotidiana do indivíduo, recorro que as produções do AJP. abrangem algumas informações que indicam a sua rotina no uso do transporte público, inclusive para ir à escola (ver Figura 7, p. 107). Também põe em evidência conhecimento acerca do tipo de produto consumido no centro comercial (ver Figura 35, a seguir), torna clara determinada característica de um personagem, indicando a nacionalidade do mesmo (ver Figura 40, a seguir) e mostra a sua condição de surdo (ver Figura 10, p. 112).



Figura 35



Figura 40.

Do mesmo modo, destaco os registros de AA. situando a rotina de afazeres que a mesma teria no período da tarde, ou seja, para onde e com quem iria e qual horário do seu compromisso (ver Figura 19, p. 120). Essa mesma aluna conseguiu ilustrar a noção de dano à saúde, causado pela má

alimentação do indivíduo (ver Figura 18. P. 119) e, juntamente, com AL., expressaram relativa compreensão do gênero dos personagens no cenário e do uso do artigo definido (ver Figura 5, p. 105 e Figura 8, p. 108).

Foi importante constatar a importância da contribuição do interlocutor (IY. e PE.) como um facilitador para a produção escrita da PS. Pude observar a relação direta existente entre o aumento no nível de interações e a quantidade de produções escritas. O desprendimento de AJP. para interagir com IY., PE. e Ps. permitiu constatar que as indagações feitas por eles influenciaram na qualidade das suas produções, considerando, para isso, a riqueza de significados que foram expressos nos registros escritos pelo aluno (ver Figura 10, Figura 12, p. 112, p. 114, respectivamente). Lembrando que quando AJP. foi questionado sobre a preferência no uso do *HaguáQuê*, se em dupla ou sozinho, o aluno respondeu sozinho. Também é importante registrar que a produção do aluno foi em menor quantidade de palavras nas ocasiões que esteve na companhia de suas colegas, denotando a preferência pela interação com adultos.

Diferente do que aconteceu com AJP., as insistentes recusas de AA. em participar de atividades com AJP. e em responder às perguntas de IY., PE., e Ps. podem ter influenciado a sua produção escrita, as quais foram limitadas à repetição das mesmas palavras (“bolo”, “pia”, “mãe”) em diferentes encontros e restritas as imagens dos cenários (ver Figura 11, Figura 34, a seguir). Esse aspecto de a aluna ter participado pouco nos momentos de interação também aponta para outros fatores como timidez e o pouco domínio da LS, o que, de certa forma, pode ter contribuído para a reduzida participação social no ambiente do laboratório de informática.



Figura 11



Figura 34

Com relação às oportunidades em que AA. e AL. ocuparam o mesmo computador (E2, E3 e E4) e, conseqüentemente, deveriam indicar os personagens e objetos que deveriam fazer parte dos cenários e as “falas” dos personagens, houve uma produção escrita diferenciada e mais pertinente a esses personagens e objetos (ver Figura 8, p. 107; Figura 30, a seguir), se comparadas aquelas em que as alunas não estiveram juntas (ver Figura 11, p. 112, produzida por AA.; e Figura 14, p. 116, produzida por AL.). Apesar de as produções conjuntas dessas alunas terem-se mostrado mais elaboradas, ao serem questionadas sobre a preferência no uso do *HaguáQuê*, se em dupla ou sozinha, AA. respondeu que preferia em dupla e AL. sozinha.

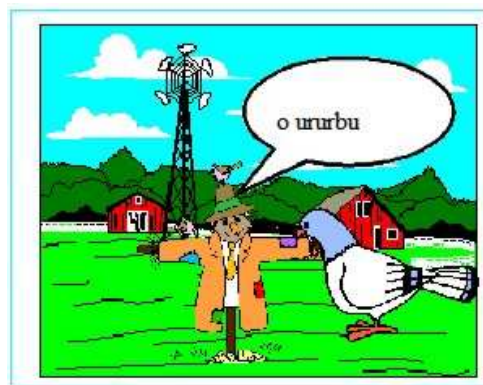


Figura 30

Em relação à interação como um elemento importante para o processo de produção escrita da PS, Guarinello e Gregolin (2005) explicam que a linguagem é um trabalho coletivo e, como tal, cada pessoa se identifica ou não com outras e a elas próprias se contrapõem. Citando Coudry (1988), as autoras complementam dizendo que a linguagem se trata de um trabalho coletivo, histórico e cultural, composto por diversos recursos expressivos e que ligados a aspectos, como o contexto, à situação e à relação entre os interlocutores, proporcionaram a produção de um determinado resultado, nesse caso, entenda-se a produção escrita.

Para Guarinello e Gregolin (2005, p. 136), “[...] o desenvolvimento da escrita das crianças [com surdez] não segue um caminho único e igual, ao contrário, passa por um processo de imprevisibilidades e diferenças”. Pontuando a importância das interações nesse processo, Guarinello (2007)

esclarece que, para a construção da linguagem escrita da OS, é importante a intervenção de um adulto letrado nessa língua, orientando e atribuindo sentido à produção escrita dessas crianças. Contudo, “[...] a imersão na prática social da linguagem escrita se torna possível quando a criança surda mantém contato com adultos usuários e competentes nessa modalidade de língua e quando tem a oportunidade de participar de atividades significativas” (GUARINELLO, 2007, p. 55).

Ainda em relação à produção escrita de AJP., AL., e AA., foi possível verificar que, na maioria dos cenários, não houve o registro escrito de palavras que tivessem relação direta com as temáticas. De certa forma, houve um distanciamento das produções escritas dos alunos considerando aquelas temáticas que foram propostas para as atividades, principalmente quando a temática estava distante dos conhecimentos já apropriados pelos alunos (ex. planaltos e planícies). Por outro lado, houve maior participação dos alunos quando os temas faziam parte do cotidiano e não tinham relação com os conteúdos e temas trabalhados em sala de aula durante o período da pesquisa (ex. alimentos saudáveis e não saudáveis).

Foi possível perceber certas minúcias da produção escrita dos alunos do Estudo 1. A seguir serão mostrados aspectos relacionados aos alunos do Ensino Superior.

4.2 – Estudo 02 – Ensino Superior

Para o caso das descrições deste estudo, as informações e diálogos sobre a pesquisa, como também outras interações entre os envolvidos, foram traduzidas e interpretadas por ID. e IR.

Assim como no Estudo 01, os tipos de balões utilizados devem ser considerados apenas como espaços destinados à colocação de produções escritas.

Para melhor visualização das produções escritas, considerar:

P1, P2, P3.... – Produções escritas em ordem progressiva;
LS – Tradução da resposta em Língua de Sinais;
Q1, Q2, Q3 – Questionamentos do PE. em ordem progressiva;
RE – Reescrita;
PF – Produção final.

Os participantes das atividades foram assim identificados:

GI. e GJ. – Indivíduos pesquisados;
ID. e IR. – Intérpretes de LS;
PE. – Pesquisador.

A dinâmica de cada encontro e os resultados obtidos, bem como a análise destes, estão apresentados a seguir:

1º Encontro (E1):

Produção - GJ.

Atividade: Manuseio dos periféricos do computador, familiarização como as ferramentas e interfaces do *software HagáQuê* e produção escrita.

Tema: livre.

Para GJ., a primeira oportunidade em conhecer sobre o *HagáQuê* e sua interface foi através da participação na pesquisa. Assim, optou-se pelo tema livre. Os cenários foram apresentados prontos e caberia a GJ. apenas atribuir a produção escrita. Neste **E1**, as traduções e interpretações foram feitas pelo IR.

No cenário da Figura 20a, temos:

P1 – O meu filho vamos junto comigo iremos para casa.

LS – Meu filho vamos junto comigo para casa.

Q1 – A colocação das palavras “vamos” e “iremos”.

P2 – O meu filho vamos junto comigo iremos para a minha casa, você quer comigo?

PF – O meu filho vamos para a minha casa, você quer ir a minha casa ou ficar jardim?

Quando GJ. registrou a escrita em P2, ficou pensando sobre a palavra “iremos” e sinalizou “vamos junto comigo”. Escreveu então a palavra “ir” e preferiu registrar essa palavra como pode ser visto em PF.



Figura 20a: Tema livre.

No cenário da Figura 20b, temos:

P1 – Olhe tenho um cachorro boneco.

P2 – Olhe tenho um boneco cachorro.

LS – Olhe tenho um boneco cachorro.

Q1 – Necessidade de colocar alguma palavra.

PF – Olhe tenho um boneco cachorro.

P1 – Ah! Que legal eu tenho também carrinho muito bom! Esse.

Q1 – Lugar onde a palavra “esse” foi colocada.

P2 – Ah! Que legal eu tenho também carrinho muito bom!

LS – Ah! Que legal eu tenho também carrinho muito bom!

Q2 – Necessidade de alguma alteração ou colocação de palavras.

PF – Ah! Que legal eu tenho também carrinho muito bom!



Figura 20b: Tema livre.

Ao terminar a escrita em P1, foi perguntado se GJ. havia concluído a escrita e a resposta foi sim. Perguntou-se, então, se a mudança de local da palavra “esse” também mudaria algum sentido na produção escrita que foi feita. GJ. respondeu com expressão facial que não. Após responder, a jovem se mostrou reflexiva e optou por apagar a palavra “esse”. Quando questionada sobre a iniciativa de apagar a palavra, GJ. respondeu que sem a palavra tinha ficado melhor e explicou que a produção do cenário havia sido concluída.

Com a produção das Figuras 20b, foi observada a atenção de GJ. em estabelecer com a escrita um diálogo entre os personagens.

2º Encontro (E2):

Atividade: Produção escrita.

Tema: Alimentos saudáveis, alimentos não-saudáveis e a importância de uma boa alimentação.

Neste **E2**, foi sugerido, pelo PE. a GJ., que os temas a serem trabalhados fossem: alimentos saudáveis, alimentos não-saudáveis e a importância de uma boa alimentação. Assim como no E1, os cenários foram apresentados prontos, cabendo a GJ. somente registrar a sua produção escrita. Neste **E2**, as traduções e interpretações foram feitas pelo ID.

No cenário da Figura 21a, GJ. escreveu o seguinte:

P1 – A comida o que tem dois diferente verdura e frutas.

LS – Tem dois tipos de comida diferente fruta e verdura.

P2 – A mulher falou quer comer tem dois diferentes a verdura e as frutas.

LS – A mulher falou que queria comer duas comidas diferentes verdura e frutas.

P3 - A mulher falou quer comer mas tem dois diferentes a verdura e as frutas.

Q1 – A necessidade de substituir ou colocar alguma palavra.

Q2 – A necessidade de pontuação (ex. vírgulas e dois pontos).

Q3 – A colocação de alguma palavra entre as palavras “falou” e “quer”.

PF – A mulher falou quer comer mas tem dois diferentes a verdura e as frutas.



Figura 21a: Alimentos saudáveis e não-saudáveis e importância de uma boa alimentação.

No decorrer das produções, é interessante notar a atenção de GJ. sobre a colocação de artigos, o uso do plural, a concordância e a flexão do verbo. Quando GJ. registrou a P3, foram feitos os questionamentos (Q1, Q2 e Q3) e para todos esses a resposta foi que nada precisava ser colocado ou ajustado.

No cenário à direita da Figura 21b, temos:

P1 – O homem vender tem o que comprar, batata frita coca-cola e passaporte, ele quer escolher comer o que batata frita coca-cola.

LS – O vendedor tem pipoca, batata frita, coca-cola e passaporte, ele que quer escolher para comprar batata frita e coca-cola.

Q1 – Observar se faltava alguma letra ou palavra na frase.

Q2 – Possibilidade de substituição da expressão “homem vender”.

P2 – O homem vendedor tem pipoca, batata frita, coca-cola e passaporte, a outra pessoa falou quer comprar batata frita e coca-cola.

Q3 – A faltava algo entre as palavras “falou” e “quer”.

P3 – O homem vendedor tem pipoca, batata frita, coca-cola e passaporte, a outra pessoa falou que quer comprar batata frita e coca-cola.

Q4 – Necessidade de mais alguma mudança.

P4 – O homem vendedor tem pipoca, batata frita, coca-cola e passaporte, a outra pessoa falou que quer comprar batata frita e coca-cola.



Figura 21b: Alimentos saudáveis e não-saudáveis e importância de uma boa alimentação.

Quando GJ. concluiu a P1, foi-lhe solicitado que repetisse em LS o que tinha escrito no balão. Após a explicação, foram feitos os questionamentos (Q1 e Q2). Na P2, GJ. acrescentou a letra “p” na palavra “passaporte” e a palavra “pipoca”. Alterou a expressão “homem vender” por “homem vendedor”. Também é possível identificar que, após o Q3, GJ. adicionou a palavra “que”, manteve a letra “p” em “passaporte” e o artigo “a” antes da palavra “outra”. É importante ressaltar a satisfação de GJ. em conseguir identificar a ausência de palavras e/ou letras, bem como colocar e alterar eficientemente algumas palavras e o uso de pontuação.

3º Encontro (E3):

Atividade: Produção escrita.

Tema: livre.

Para este **E3**, foram apresentadas quatro imagens prontas e GJ. escolheu uma delas para trabalhar, como pode ser observado na Figura 22. Em consenso entre o PE. e GJ., definiu-se que a produção escrita seria livre e

em forma de um pequeno texto. As traduções e interpretações foram feitas pelo ID.

No caso da atividade do **E3**, o objetivo foi verificar a produção de GJ. sem nenhum tipo de intervenção e, assim, poder verificar a influência ou não dos fatores timidez, insegurança, auto-confiança, dentre outros.

Nesse sentido, no cenário da Figura 23a, temos a primeira produção:

P1 – O DESEJO COM AMOR.

*Eu esperava mas ele não vindo aqui
Ela olhava, ele estava veio me buscar
Iremos a cavalo e depois ela queria desceu
No chão e depois ela
Chamava com ele.*

FIM.....

Após essa produção escrita, no cenário da Figura 23b, temos a reescrita:

P2 - O DESEJO COM AMOR.

*Eu esperavam
Com ele não se conseguiu olhe
Para mim se ninguém.
Ela vou vir passei o
Caminho cavalo, eu subiu
a arvoré em frente
com ele.*

FIM.....



Figura 22: Tema Livre.

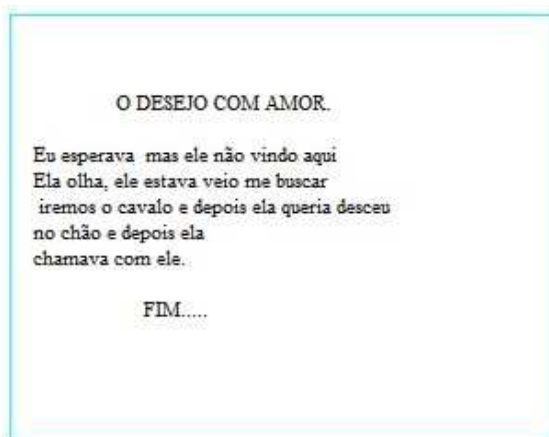


Figura 23a: Tema Livre.

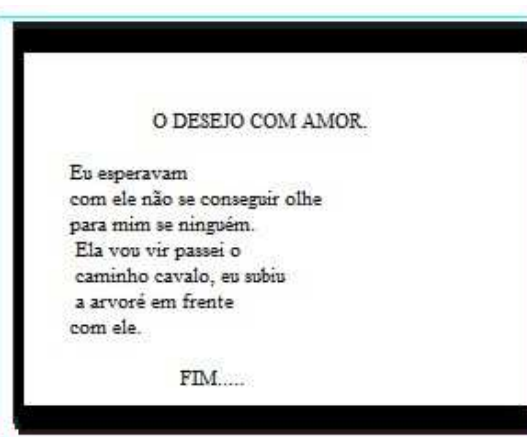


Figura 23b: Tema Livre.

Para a construção de texto em P1, GJ. se mostrou bastante descontraída e muito reflexiva para a escolha e colocação das palavras no cenário. A cada linha produzida em LP escrita, GJ. repetia em LS pelo menos duas vezes e não solicitava confirmação do ID. ou PE. Foi percebido que a quantidade de repetições em LS foi diretamente proporcional à quantidade de palavras escritas.

Ao término da produção, GJ. se voltou para ID. e fez ao PE. o seguinte questionamento: está certo? Ao invés de oferecer ajuda, foi solicitado por PE. que GJ. analisasse a produção e tentasse reescrevê-la. GJ. se mostrou apreensiva pela ausência de resposta, balançou a cabeça fazendo interjeição negativa, falou que estava tudo errado e não quis reescrever.

Partindo dessa reação, foi argumentado por PE. quanto à importância de GJ. descobrir sozinha as falhas que havia cometido e os ajustes que precisavam ser feitos para que o texto se aproximasse ao máximo da norma culta da LP escrita. Foi ainda comentada por PE. a importância de exercitar a escrita e reescrita para poder utilizar a linguagem escrita de forma eficiente no mundo ouvinte.

GJ. resolveu dar continuidade à atividade e reescreveu o texto, conforme pode ser observado em P2. Quando GJ. terminou a reescrita, comentou a dificuldade em fazer as produções escritas. Reconheceu que algumas das falhas que comete durante a escrita são consequências do pouco questionamento que faz sobre as opções de palavras, verbos, artigos e outras estruturas da LP escrita.

1º Encontro (E1):**Produção - GI.**

Atividade: Manuseio dos periféricos do computador, familiarização como as ferramentas e interfaces do *software HagáQuê* e produção escrita.

Tema: livre.

Para GI., também foi a primeira oportunidade de conhecer sobre o *HagáQuê* e sua interface. Essa atividade foi igual àquela apresentada a GJ. Os cenários foram apresentados prontos e GI. participou através de produções escritas. Neste E1, as traduções e interpretações foram feitas por IR.

No balão ao alto do cenário da Figura 24, temos:

P1 – os meus amigos com passeando.

LS - os meus amigos com passeando.

Q1 – Questionado sobre a ausência e/ou ordem das palavras.

PF - os meus amigos com passeando.

Quando GI. foi perguntado em Q1 sobre as palavras colocadas no balão e se havia a necessidade de fazer alguma alteração, a resposta foi não e que estava tudo correto.

Já no outro balão da Figura 24, vemos:

P1 – oi mamãe, voce estava?

LS – oi mamãe, onde voce estava?

Q1 - Questionado sobre a colocação de palavras para facilitar a compreensão da frase.

PF – oi mamãe, onde voce estava?



Figura 24: Tema livre.

Após ter sido questionado com Q1, GI. soletrou “onde” através do alfabeto manual. Em seguida, resolveu acrescentar a palavra “onde” na frase e fez o sinal de que havia encerrado a produção escrita daquele cenário.

Antes de iniciar a atividade de produção escrita na Figura 25, GI. perguntou sobre a função do quadro branco situado na parte superior do cenário. PE. perguntou que palavra poderia ser escrita naquele espaço e GI. fez o sinal correspondente a “título”. Em seguida PE. questionou qual seria o título que poderia ser dado ao cenário, GI. olhou para os cenários e escreveu “jacaré comida”. Mesmo com a definição de que o tema seria livre, GI. se mostrou preocupado sobre a escolha das palavras escritas e, após registrar cada uma delas, GI. se voltava para o PE. questionando se os vocábulos estavam corretos ou não.

No espaço ao alto do cenário da Figura 25a, GI. escreveu:

P1 – jacare comida.

LS – comida de jacaré.

Q1 – A ausência de alguma palavra no título.

PF – jacare comida.

No outro balão do cenário da Figura 25a, temos:

P1 – jacare não estava ele disse que viu ele de longe.

LS – ele disse que viu o jacaré de longe.

Q1 – Se fosse feita uma reescrita, o que poderia ser mudado.

P2 – estou com medo jacare! Vá para as galinhas.

LS – eu estou com medo do jacare, galinhas vão embora.

Q2 – Se fosse feita uma reescrita, o que poderia ser mudado.

Q3 – A ausência de alguma palavra entre “medo” e “jacaré”.

P3 - estou com medo jacaré! vá as galinhas para casa.

Q4 – Quem está com medo?

LS – ele.

Q5 – Quem está com medo?

LS – eu.

Q6 – Se a colocação de alguma palavra poderia melhorar a compreensão.

PF - estou com medo jacaré! vá as galinhas para casa.



Figura 25a: Tema livre.



Figura 25b: Tema livre.

Os questionamentos feitos (Q1) exigiram a reflexão de Gl. Após a construção em P2 e a explicação em LS, foram dirigidos por IR. outros questionamentos (Q2 e Q3). Gl. fez a produção em P3, acrescentou o acento agudo nas palavras “jacaré” e “vá”. Foram feitos mais questionamentos (Q4 e Q5). Embora Gl. tenha respondido de formas diferentes em LS, quando lhe foi dirigido o Q6 nenhuma das palavras respondidas foi utilizada em P4. Gl. então afirmou que havia concluído a produção escrita do cenário.

Em um dos balões do cenário da Figura 25b, Gl. escreveu:

P1 – estou odio vc vc não vem aqui sair

LS – eu estou com ódio de voce, não venha aqui.

Q1 – O que pode ser melhorado?

PF - estou odio vc vc não vem aqui sair.

Logo após a interpretação em LS e Q1, Gl., por duas vezes seguidas, pareceu estar revisando o que foi escrito; no entanto, não fez nenhuma alteração (P2).

Constatou-se que, para fazer a leitura e releitura da produção escrita, Gl. não sinalizou em LS.

No outro balão da Figura 25b, temos:

P1 – eu vou comer com galinha

P2 – eu vou comer com as galinhas.

Q1 – O uso da palavra “com”.

P3 - eu vou comer as galinhas.

LS – eu vou comer galinhas.

PF - eu vou comer as galinhas.

Quando foi feito o Q1, Gl. explicou que a palavra “com” significava “fazer junto”. Partindo dessa reflexão, Gl. ponderou que essa palavra não estava adequada e optou pela retirada da mesma.

No cenário da Figura 26a, Gl. registrou o seguinte:

- P1 – pegar voce preso vamos.*
Q1 – O local da palavra “vamos”.
LS – vou pegar você preso.
P2 – vou pegou voce preso.
P3 – vou pegar voce preso.
Q2 - Possibilidade acrescentar alguma palavra.
Q3– Necessidade de mudar a palavra “vou”.
PF - vou pegar voce preso.

Logo em seguida ao Q1, Gl. se manifestou com uma expressão facial que possibilitou entender que havia algo muito incorreto e que precisava ser alterado. Gl. explicou a expressão em LS, em seguida registrou P2 com a palavra “pegou” ao invés de “pegar”. Imediatamente apagou e construiu P3 com a palavra “pegar”. Com relação a Q2, Gl. respondeu que nada precisava ser mudado. Já no Q3, Gl. ficou uns instantes observando o cenário e explicou que a palavra “vou” estava correta porque seria uma ação a ser feita.

Ainda no cenário da Figura 26, temos:

- P1 – eu não estou com medo. pode me bater.*
LS – eu não estou com medo. pode me bater.
Q1 – Possibilidade de acrescentar ou retirar alguma palavra.
PF - eu não estou com medo. pode me bater.



Figura 26a: Tema livre.

Ficou bem evidente que Gl. não encontrou dificuldade em colocar as palavras no balão. Do mesmo modo mostrou convicção no que tinha construído e afirmou que nada precisava ser alterado.

No cenário da Figura 26b, Gl. escreveu o seguinte:

P1 – voce vem aqui.

Q1 – Necessidade de alguma alteração.

LS – voce vem aqui.

PF - voce vem aqui.

P1 – voce é fraco vem brigar.

Q1 – Necessidade de alguma alteração.

Q2 – O que poderia ser melhorado.

LS – voce é fraco vem brigar.

PF - voce é fraco vem brigar.

Para as produções do cenário da Figura 26b observei que Gl. teve facilidade para a escolha e escrita das palavras. A afirmação de que nada precisava ser alterado ou melhorado persistiu, conforme a PF.



Figura 26b: Tema livre.

Apesar de os cenários terem sido analisados separadamente, é possível compreender a tentativa de Gl. em construir uma sequência de diálogo entre os personagens. Essa afirmação é corroborada quando foi perguntado por PE. a Gl. sobre a não utilização do espaço localizado no alto dos cenários e ele explicou em LS (com o sinal correspondente a “igual”) que os quatro cenários faziam parte da mesma história.

2º Encontro (E2):

Atividade: Produção escrita.

Tema: Alimentos saudáveis, alimentos não-saudáveis e a importância de uma boa alimentação.

Para este **E2**, foram sugeridos os seguintes temas: alimentos saudáveis, alimentos não-saudáveis e a importância de uma boa alimentação. Os cenários foram apresentados prontos e Gl. participaria na atividade através de produção escrita. Neste E2, as traduções e interpretações foram feitas por ID.

Embora Gl. saiba que a construção e a leitura de HQs obedeça à ordem de cima para baixo e da esquerda para a direita (informação obtida informalmente durante a atividade), para a produção escrita nos cenários acima, Gl. optou por uma construção no sentido vertical, ou seja, de cima para baixo.

No caso do cenário ao alto da Figura 27a, temos:

P1 – tema: as cores da saúde.

LS – título: as cores da saúde.

Q1 – Necessidade de alteração das palavras.

Q2 – O uso da palavra “tema” e o sinal correspondente a “título”?

PF – tema: as cores da saúde.



Figura 27a: Alimentos saudáveis e não-saudáveis e a importância de uma boa alimentação.

Quando foi feito o Q1, Gl. explicou que não precisava fazer nenhuma alteração. Já em relação a Q2, Gl. situou que a palavra “tema” e “título” tinham o mesmo sentido e, por isso, não precisava ser substituída.

No cenário seguinte da Figura 27b, Gl. registrou o seguinte:

P1 – olha, bento o desenho que eu fiz!

LS – olha bento o desenho que eu fiz.

Q1 – O que poderia ser melhorado?

PF - olha, bento o desenho que eu fiz!

Antes do registro escrito em P1, Gl. perguntou se poderia inserir alguma figura ou objeto. Sendo do interesse do pesquisado, o pedido foi aceito e Gl. acrescentou a figura com várias frutas. A partir desse momento, a produção escrita foi iniciada. Quando foi feito o Q1, fez sinal com a cabeça para expressar que nada precisava ser mudado, registrando em seguida PF.

Em outro balão da Figura 27b, temos:

P1 – ficou lindo,aline! colorido saúde!

P2 – ficou lindo,aline! as frutas coisa.

P3 – ficou lindo,aline! as frutas é vários!

Q1 – O uso da palavra “vários”.

LS – Ficou lindo, Aline! As frutas são bonitas.

P4 – ficou lindo,aline! as frutas é bonita.

Q2 – O uso da palavra “é” próximo da palavra “frutas”.

P5 – ficou lindo,aline! a fruta é bonitas!

Q3 – O uso da palavra “é” próximo da palavra “bonitas”.

P6 – ficou lindo,aline! a fruta é bonita!

Q4 – Quantidade de frutas na imagem escolhida por Gl.

P7 - ficou lindo,aline! são as frutas é bonita!

Q5 – O uso de “são” e “é” na mesma frase.

P8 - ficou lindo,aline! as frutas várias está bonita!

Q6 – A ordem das palavras.

P9 - ficou lindo,aline! as frutas são bonitas!

PF - ficou lindo,aline! as frutas são bonitas!



Figura 27b: Alimentos saudáveis e não-saudáveis e a importância de uma boa alimentação.

A descrição acima é o resultado de um esforço persistente de Gl. em querer se aproximar ao máximo da norma culta do português escrito da cultura ouvinte.

Ao final da atividade, Gl. comentou o quanto foi exaustivo o exercício de escrita e reescrita, como também sobre a importância das perguntas feitas pelo PE. para estimular a reflexão sobre o uso da LP escrita.

Relativo ao cenário da Figura 27c, Gl. escreveu o seguinte:

P1 – tema:alimentação saudável.

LS – título:alimentação saudável.

Q1 – Necessidade de alteração das palavras.

PF – tema:alimentação saudável.



Figura 27c: Alimentos saudáveis e não-saudáveis e a importância de uma boa alimentação.

Quando Gl. foi questionado em Q1, comentou que nenhuma modificação era necessária. Sem que houvesse perguntas sobre algum aspecto referente às palavras “tema” e “título”, Gl. se adiantou e justificou que ambas tinham o mesmo sentido, igualmente ao comentário feito na Figura 27a.

No caso do cenário da Figura 27d, temos:

P1 – eu gosto de tudo muito colorido uva verde acerola vermelho morango amarela melancia!

P2 – eu gosto de tudo muito cores uva verde acerola vermelho morango amarela melancia!

P3 - eu gosto de tudo muito colorido uva verde acerola vermelho morango amarela melancia!

Q1 – Ausência de vírgulas.

P4 - eu gosto de tudo muito colorido, cor de verde, cor de acerola, cor de morango, cor de melancia!

LS - eu gosto de tudo muito colorido, verde, acerola, morango, melancia.

Q2 – O que é cor?

P5 - eu gosto de tudo muito colorido, verde de uva, cor de acerola, cor de morango, cor de melancia!

PF - eu gosto de tudo muito colorido, uva verde, cor de acerola, cor de morango, cor de melancia!

Logo após P3, foi feito por ID. o Q1 e GI. confundiu que tinha esquecido das vírgulas pelo fato de estar concentrado na escrita das palavras que se referiam às cores. Sobre o Q2, GI. não conseguiu explicar o que viria a ser a cor, embora tenha repetido a palavra três vezes.

É interessante notar que em P1, P2 e P3 GI. escreve “uva verde”. Em P4 escreve “cor de verde”. Em P5 “verde de uva” e em PF torna a usar “uva verde”. Nessa mesma lógica, foi percebida a tentativa de nomear a cor através da lembrança da imagem da fruta, como foi o caso de “vermelho morango”.

Ainda no mesmo cenário da Figura 27d, GI. escreveu o seguinte:

P1 – agora, eu vou almoçar! vou fazer voltar aqui.

Q1 – Necessidade de eliminação de palavras.

Q2 – O significado da expressão “vou fazer voltar aqui”.

PF - agora, eu vou almoçar!



Figura 27d: Alimentos saudáveis e não-saudáveis e a importância de uma boa alimentação.

Quando foi dirigido o Q1, GI. respondeu que nada precisava ser mudado. Em seguida, foi feito o Q2, GI. se mostrou bastante reflexivo, mas não conseguiu explicar o significado da expressão no cenário. Preferiu, então, apagar a expressão, conforme PF.

Também foi perguntado pelo PE. a GI. se os personagens estavam conversando e a resposta foi sim. Utilizou-se como exemplo de diálogo a

conversação na sequência das Figuras 27a e 27b. Em seguida, foi perguntado novamente se os personagens da Figura 27b estavam conversando. GI. respondeu que sim e, em instantes depois, respondeu que não. Foi pedido pelo PE. para GI. observar o cenário e as palavras usadas na Figura 27b, GI. observou e mais uma vez respondeu sim.

Ao final do E2, GI. comentou o interesse em conhecer algum professor particular de LP escrita para trabalhar com as dificuldades oriundas do conflito no uso das duas línguas, a LP escrita e a LS.

4.2.1 Discussão dos resultados

Neste Estudo, também foram identificadas nas produções escritas dos pesquisados algumas erros no uso de regras gramaticais já descritas no Estudo 1, corroborando, mais uma vez, com os dados apontados por diversos autores (GOES, 1996; QUADROS, 1997; GUARINELLO; GREGOLIN, 2005; GESUELI; MOURA, 2006; dentre outros).

Destaco, ainda, que apenas houve a interferência no processo de produção escrita somente quando os graduandos com surdez deixavam evidente que tinham concluído a produção escrita referente ao cenário ou balão. Essa intervenção foi feita pelos intérpretes, diante da minha solicitação e interesse em provocar a reflexão dos sujeitos sobre a sua própria produção escrita e, com isso, poder identificar a necessidade ou não de fazer alterações com a finalidade de aproximar, ao máximo, a produção escrita registrada da norma culta da LP escrita.

Sendo os pesquisados fluentes em LS (ver Quadro 7), as intervenções feitas por ID. e IR. pareceram ter sido bem compreendidas por GJ. e GI., possibilitando a estes uma condição confortável e privilegiada para responder aos questionamentos e se expressar de forma clara e objetiva. A fluência na LS também facilitou o meu entendimento, além ID. e IR., sobre as inquietações e dúvidas que surgiram ao longo das atividades. Uma dúvida que foi recorrente para ambos os pesquisados, durante todo o período da pesquisa, foi a opção de usar ou não artigos, preposições, pronomes, verbos e outros elementos da LP escrita.

Embora esse aspecto tenha provocado certa inquietação, por outro lado, despertou nesses sujeitos o interesse em discutir e entender melhor sobre o uso da norma culta da LP escrita (ver as descrições das Figuras 20a-b e 21; além das Figuras 24 e 25a-b, produzidas por GJ. e Gl., respectivamente). Esse tipo de prática mostrou também um aumento na motivação dos sujeitos para o uso do *HagáQuê*. Essa motivação pôde ser observada pelas queixas de GJ. de que o tempo de cada encontro era insuficiente e que passava muito rápido; também pela alegria de Gl. em conseguir identificar os erros cometidos durante as produções e entender a importância de realizar a escrita de forma compreensível tomando como referência a norma culta da LP escrita, dentre outras manifestações.

O envolvimento dos pesquisados com o *HagáQuê*, o reconhecimento destes sobre a necessidade e a importância do uso da escrita como ferramenta para a realização de conquistas sociais para a PS, somado ao fator interacional, tão notável neste Estudo, fez lembrar Guarinello (2007) quando enaltece o papel de um adulto experiente no uso da LP escrita como um recurso potencializador para a aprendizagem e o uso competente da modalidade escrita pela PS. Para exemplificar os benefícios da intervenção de um adulto letrado na construção da linguagem escrita desses sujeitos, destaco a produção escrita ocorrida nas Figuras 23a e 23b, na qual foi intencional a não intervenção de PE. Nesse exemplo, foi evidente o nervosismo de GJ. em realizar a escrita e a reescrita, ocasionando até em uma momentânea desistência em continuar com a atividade. Esse tipo de comportamento não ocorreu nos demais encontros e atividades, considerando que houve as mediações de PE., ID., e IR.

É importante comentar que a interação existiu porque houve uma linguagem comum sendo utilizada pelos envolvidos e que essa condição foi fundamental para a excelência da comunicação entre o emissor e o receptor da informação. Recordo mais uma vez Quadros (1997) quando pontua a aquisição de uma L1 como requisito para a aprendizagem e uso de uma L2. Nesse raciocínio, quanto maior for a fluência no uso da LS, melhor será a diferenciação de sinais da LS, a identificação de palavras através do alfabeto manual, o entendimento e a coerência entre o sinal utilizado e a palavra escrita

registrada e, nesse caso específico, a compreensão das informações fornecidas por ID., IR., e PE.

Sendo o objetivo final oportunizar o registro das produções escritas de forma aproximada à norma culta da LP escrita, foi observado que a estratégia de só haver intervenções após a produção escrita ter sido anunciada pelo pesquisado como finalizada, gerou desconforto tanto em GJ. quanto em GI., talvez pela falta de confiança em corresponder às expectativas da escrita de acordo com a norma culta da LP escrita (ver Figuras 21 e 25a-b, respectivamente). Esse tipo de “pressão” evidenciou certa limitação para a escolha de palavras, de letras e outros elementos gramaticais.

Do mesmo modo, o fato de o pesquisador ter intervindo pouco mostrou que, de forma planejada e consciente, a reduzida participação também pode implicar avanços no processo cognitivo do aprendiz. Ao adotar essa estratégia de pouca participação, tanto GJ. como GI. passaram a realizar a produção escrita de forma mais comedida e mais reflexiva, possivelmente tentando diminuir ao máximo a ocorrência de erros e incoerências da LP escrita. O resultado foi que o aspecto qualitativo nas produções se sobressaiu em detrimento do quantitativo.

Essa cautela dos graduandos permitiu constatar o quanto é importante e delicado o processo de participação e intervenção do intérprete, especialmente no processo de ensino e aprendizagem. Para Quadros (2005), quando o intérprete tem nítidos os critérios éticos de sua atuação profissional (imparcialidade, discrição, fidelidade, confiabilidade e distância profissional), dificilmente há a confusão entre os papéis professor de surdos e intérprete de LS, ou seja, “o professor tem o papel fundamental associado ao ensino e, [...] completamente inserido no processo interativo social [...]” (QUADROS, 2005, p. 29). Entretanto, “o intérprete [...] é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua abstendo-se, na medida do possível, de interferir no processo comunicativo” (QUADROS, 2005, p.29-30). Sobre essa função desempenhada pelo intérprete, Rosa (2006) utiliza o termo “professor-intérprete” e explica que mudar essa prática é uma tarefa árdua e urgente para promover a inclusão do aluno surdo na escola regular e em situações educacionais. Saber até que

ponto esse profissional está ajudando ou privando a PS de seu desenvolvimento cognitivo é uma tarefa difícil (QUADROS, 2005).

A estratégia de escrever-refletir-corriger-reescrever, favorecida diretamente pela facilidade de comunicação entre os envolvidos na pesquisa e pelo repertório linguístico que estes possuíam acerca da LP escrita, permitiu que as produções escritas fossem construídas com personagens criados a partir das proposições dos sujeitos, portanto, sem a marca predominante de um interlocutor próximo e/ou pertencente aos espaços de convívio cotidiano. As produções escritas de GJ. (ver Figuras 20a-b e 23a-b), bem como as produções de GI. (ver Figuras 25a-b e F26 a-b) exemplificam bem essa assertiva.

Esse componente criativo presente nas produções permite constatar que a PS fluente em LS, favorecida por trocas comunicativas envolvendo o uso da LP escrita de forma mais elaborada e em ambientes educacionais estruturados, como é o caso do ensino superior, configura uma situação diferenciada de produção de sentidos e significados. Quando foram oportunizadas experiências variadas de uso da linguagem escrita através do *HagáQuê*, também foi possível explorar “um cenário conceitual mais amplo” (GOES, 1996, Ps. 12).

O empenho dos pesquisados em refletir sobre suas construções escritas incidu de forma positiva no processo, gerando uma espécie de responsabilidade acerca do que estava sendo escrito e para quem estava sendo escrito. Nesse quesito, a reescrita foi um diferencial para a tomada de consciência desses indivíduos acerca da importância da LP escrita e de sua função em práticas sociais.

Fica claro como a linguagem escrita pode ser trabalhada de formas diferenciadas, com metodologias específicas e pouco complexas. Todavia, o conhecimento do nível de proficiência em LS dos graduandos e a noção aproximada do domínio da LP escrita destes foram fatores determinantes para que o trabalho fosse estruturado e operacionalizado. A atenção a esses conhecimentos prévios representou também um elo, uma espécie de respeito mútuo na relação pesquisador-pesquisado e, conseqüentemente, repercutiu de forma positiva no processo de construção escrita e no produto, a reflexão acerca do uso consciente da LP escrita.

Considerações finais

O caminho percorrido nesta pesquisa objetivou investigar as contribuições do uso do *software HagáQuê* para a prática da Língua Portuguesa escrita da PS. Na tentativa de apresentar subsídios teórico-práticos que pudessem atenuar as limitações existentes no processo de construção da linguagem escrita dessas pessoas, o trabalho de campo foi dividido em duas etapas: a primeira com alunos do ensino fundamental e a segunda com alunos do ensino superior.

Por se tratarem de duas situações bastante distintas, as contribuições de ambos os estudos apontaram para a necessidade de analisar com critério o processo e a produção escrita da PS através do uso da tecnologia educacional. Os percursos teóricos da educação da PS, os pressupostos conceituais para o trabalho com a tecnologia educacional na perspectiva da educação inclusiva, especificamente o *software* educacional *HagáQuê*, foram essenciais para o entendimento de algumas particularidades no uso da linguagem escrita pela PS.

Referente ao estudo com os alunos do ensino fundamental, pôde ser constatada a importância de se construir um trabalho articulado entre a professora de sala regular e a professora do laboratório de informática, principalmente por oportunizar que os conteúdos abordados em sala de aula façam parte das atividades de produção escrita utilizando o *HagáQuê* no laboratório de informática. Nessa perspectiva, torna-se estratégico apresentar aos alunos um formato de atividade que seja motivador, envolvente e que corresponda ao objetivo da aprendizagem dos conteúdos curriculares e à prática da LP escrita.

Nesse quesito, a versatilidade do *HagáQuê* em oferecer ao usuário um leque variado de imagens e personagens, possibilitando a construção de diversos tipos de cenários, permite que os alunos sejam “atraídos” para participar das atividades. Apesar desse componente lúdico presente no *software*, o objetivo de trabalhar a produção escrita não será correspondido em totalidade, sobretudo se o repertório em língua portuguesa escrita dos alunos for reduzido. Há uma grande possibilidade de a repetição de algumas palavras

ao longo das suas construções ocorrer em função da mudança de temáticas, bem como a não identificação nas produções escritas de palavras que tenham relação com as informações fornecidas no início de cada encontro. De certa forma, é fundamental observar a influência do aspecto da limitação de vocabulário nas atividades que envolvam a produção escrita da PS.

Para despertar o interesse dos alunos pela prática da língua portuguesa escrita, é oportuno utilizar a estratégia de fazer perguntas provocativas. Embora essa estratégia possa propiciar iniciativas de construção escrita, também pode identificar outro desafio, conseguir estabelecer a comunicação eficiente em LS entre o emissor e o receptor, ou seja, intérprete/aluno ou aluno/intérprete. Surge, então, o questionamento: como alcançar objetivos educacionais satisfatórios diante da falta de uma língua comum?

A pouca compreensão dos alunos de educação básica em relação às diversas informações fornecidas pelos educadores e intérpretes de LS poderá ocorrer pela limitação na identificação de determinadas palavras através da técnica de soletração manual. Ainda nesse contexto, vale comentar que algumas das respostas que serão fornecidas pelos alunos necessitarão da compreensão por parte do intérprete de como o sinal foi emitido pelo aluno e que nem sempre esse sinal corresponderá ao questionamento feito. Portanto, as dificuldades de diferenciação de sinais da LS, de identificação de palavras através do alfabeto manual, coerência entre o sinal utilizado e a palavra escrita registrada poderão ser consideradas como fatores limitantes para a prática da LP escrita dos alunos do ensino fundamental.

Vale ressaltar que, mesmo utilizando o *HagáQuê*, as produções escritas dos alunos poder-se-ão distanciar das temáticas a serem propostas. Mas, será possível notar uma riqueza de sentidos e significados presentes nas elaborações escritas, combinando a descrição de elementos presentes nos cenários com produções que caracterizavam diferentes experiências do cotidiano dos alunos. Essa assertiva poderá gerar discussão sobre o tipo de aproveitamento que está ocorrendo dentro de sala de aula e em outros espaços, além de evidenciar as experiências dos alunos fora do ambiente escolar. Do mesmo modo, faz-se necessário o entendimento por parte dos professores sobre a importância em adequar os objetivos e metodologias de cada disciplina a essas experiências. Para Rosa (2006), a atuação docente

deve extrapolar o ensino dos conteúdos. O professor deve ser o mediador da aprendizagem e utilizar a interação para motivar o interesse dos alunos pelo conteúdo e/ou atividade.

Diferente do processo que ocorreu com os alunos do ensino fundamental, no estudo com os alunos do ensino superior, é importante dar preferência pelo trabalho com tema livre. Partindo do pressuposto de que esses sujeitos se compreendem na condição de integrantes de uma cultura surda, que, por sua vez, são pertencentes à cultura majoritária ouvinte, é notável o entendimento destes sobre a necessidade de dominar, ao máximo, as regras da norma culta da LP escrita.

Mesmo sendo fluentes em LS, a grande dificuldade encontrada pelos sujeitos está em trabalhar com as diferenças inerentes às estruturas tanto da LS quanto da LP escrita. O exercício de transformar a LS em LP escrita é uma tarefa árdua para os pesquisados. Com esta pesquisa, não tenho a intenção de refletir sobre essas questões estruturais de cada uma das línguas, apenas evidenciar que, ao mesmo tempo em que é possível identificar esse viés limitante para o trabalho, também é possível vislumbrar o trabalho com o *HagáQuê* na tentativa de superar essa dificuldade e, conseqüentemente, conquistar novos avanços na educação de pessoas com essa mesma dificuldade.

Sendo o *HagáQuê* um recurso predominantemente visual, é possível acreditar na satisfação e no empenho das PS na realização de trabalhos envolvendo a linguagem escrita de forma mais prazerosa e lúdica. Esse caráter não-tradicional do ensino põe em discussão as estratégias que estão sendo utilizadas para auxiliar as PS no processo de construção da produção escrita como segunda língua e seu uso nos diferentes aspectos durante a graduação. Também a trajetória vivida permite questionar o papel do professor, suas estratégias e métodos. De acordo com Rosa (2006, p. 86), “[...] o papel do professor é único e consiste em organizar situações de aprendizagem para desafiar o aluno [e a si próprio] a elaborar um novo conhecimento [ou metodologia]”.

Apesar das dificuldades de dominar o aspecto estrutural da LP escrita, quando foi dada a possibilidade de as PS produzirem, também haverá uma abertura para eles mostrarem também uma variedade de sentidos e

significados. A presença de um adulto letrado em LP escrita pode favorecer bastante para a identificação de erros nas produções e motivar pela busca por palavras que traduzam a necessidade dos sujeitos em transmitir determinadas informações.

Silva (2008) explica que o fracasso na educação da PS em contextos educacionais, em sua maioria, é provocado por profissionais que insistem em não modificar ou ajustar suas condutas pedagógicas diante dos novos recursos e das necessidades de seus educandos. Esse mesmo autor comenta que “[...] recursos tecnológicos, sejam eles de qualquer ordem, não têm o poder de, sozinhos, modificarem a realidade existente [...] é o educador que implementa propostas pedagógicas [...]” (SILVA, 2008, p. 47). Silva (2008) também aponta a necessidade de que iniciativas de educação para a PS devem acontecer em ambientes ricos e variados, portanto lúdicos.

Contudo, penso que a questão é perceber o aprendiz como um participante essencial para o processo educacional. Essencial, por trazer consigo elementos que podem servir como ponto de partida para a escolha de estratégias metodológicas e de recursos. Saber até que ponto o profissional deve ser imparcial, ser direto nas intervenções e, desse modo, ajudar ou privar o indivíduo de seu desenvolvimento cognitivo é uma questão de bom senso, sensibilidade, ética profissional e uma atitude de compromisso com a educação do indivíduo, pontualmente a educação da PS através do uso de ferramentas tecnológicas. O êxito nesse processo depende de metodologias específicas para o trabalho com uma L2.

As dificuldades dos alunos surdos em praticar a escrita são evidentes e representam um desafio para o professor, sobretudo para aqueles que desconhecem as particularidades linguísticas das PS e o quanto esses aspectos podem influenciar na aprendizagem e na produção escrita. O *software HagáQuê* oferece condições promissoras para a PS praticar a leitura e a escrita, uma vez que ele possibilita a construção e elaboração de histórias, bem como favorece a produção escrita dessas pessoas.

A facilidade no manuseio do *software* pode representar uma parte importante do aprendizado do aluno, já que, antes da escrita, acontece a construção visual daquilo que se pretende representar através do código escrito. A outra parte depende das intervenções que o educador fizer, ou seja,

da mediação pedagógica do professor. Quando o educador se perceber como parte do processo educacional e encarar os limites e possibilidades como fatores para alavancar a educação da PS, significa compreender que o processo educacional é uma prática de co-autoria, cujo desdobramento maior é o direito à cidadania.

Essas duas realidades permitem comprovar que o *software HagáQuê* é um recurso promissor para a prática da língua portuguesa escrita da PS. A usabilidade desse *software* e o sucesso nas atividades envolvendo a produção escrita da PS dependerão da estratégia utilizada pelo professor para o trabalho pedagógico com os elementos pictóricos que fazem parte do *HagáQuê* ou que possam ser importados de outros *softwares*, da internet, dentre outros recursos. Ainda sobre esse aspecto da usabilidade, quanto maior a disponibilidade de imagens nas atividades, combinando com propostas motivadoras que permitam a participação do aluno com surdez de forma integrada escola/cotidiano, maiores serão as chances de envolvimento desse aluno nas atividades de produção escrita.

Esta proposta de trabalho corrobora com a função social da escola frente às novas tecnologias para a promoção da educação da PS. Também coloca em discussão as estratégias docentes que ainda persistem em desconsiderar as particularidades linguísticas da PS, juntamente com a necessidade de reorganização das Diretrizes contidas no Projeto Político Pedagógico para orientar as atividades escolares considerando a realidade bilíngue, Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, no contexto escolar. De todo modo, desmistifica e esclarece que a condição de Surdez não é um fator de impedimento no processo de ensino e aprendizagem na escola.

É evidente que os aspectos que interferem e dificultam a aprendizagem e a aquisição da LP escrita são de ordem variada e abrangem fatores pessoais, sociais, culturais e políticos. O sucesso desse processo de aprendizagem e aquisição requer metodologias singulares para o trabalho com uma L2. O planejamento dessas metodologias deve ser coerente com o nível linguístico dos alunos, com os recursos selecionados para o trabalho e, sobretudo, com o que esses aprendizes possuem enquanto bagagem cultural para que o processo seja construído de forma contextualizada e significativa. A

observação cuidadosa desses fatores torna promissor o percurso escolar da PS no sistema regular de ensino nos seus vários níveis de ensino.

Sugestões para outros estudos

Para comentar sobre as perspectivas futuras a partir desta pesquisa, reporto-me à preocupação de Guarinello e Gregolin (2005) quando explicam que muitos dos estudos realizados com a PS quase sempre destacam as dificuldades e as diferenças nas produções escritas dessas pessoas. E, nesta lógica, poucas pessoas se preocuparam em propor alternativas para o desenvolvimento da escrita.

Considerando o objetivo de investigar o *HagáQuê* como um recurso facilitador nesse processo, pude vivenciar significativos avanços no processo de produção escrita das PS. Um fator que julgo essencial e marcante para esses avanços foi poder aproveitar a bagagem cultural e o repertório linguístico que as PS construíram ao longo de suas vidas. O respeito a esse fator possibilitou que diversas produções escritas tenham sido construídas de forma contextualizada e significativa para os sujeitos em ambos os estudos. Com isso, sugiro a realização de futuros estudos nos quais sejam observados esses aspectos, principalmente sendo desenvolvido em uma escola inclusiva

Entretanto, como foram identificados fatores limitantes na aprendizagem ou produções escritas dos alunos do ensino fundamental, o fato de as temáticas não aparecerem nas produções escritas pode ter ocorrido pelo fato de eles apresentarem dificuldade de entendimento acerca das temáticas propostas, evidenciando limitação no uso tanto em L1 quanto de L2. Tendo a clareza de que a LS é importante para que a PS possa se comunicar, interagir com seus pares e interlocutores ouvintes, é possível afiançar que, havendo um trabalho sistemático na escola para o aprendizado e aperfeiçoamento da L1 dos alunos surdos como um pré-requisito para o aprendizado e aperfeiçoamento da LP escrita como L2, também estará sendo adotada uma estratégia promissora para os avanços na educação da PS na escola regular.

É importante que fique claro que a consolidação dos avanços perpassa pela participação dos alunos nas diversas atividades e serviços que são oferecidos pela escola (ex. o Atendimento Educacional Especializado, sala de

vídeo, sala de leitura, sala de aula, laboratório de informática e outros) e que esses serviços e atividades aconteçam de forma integrada e articulada, envolvendo as duas línguas. Deve ficar claro que uma proposta de trabalho utilizando o *HagáQuê*, respeitando e envolvendo a co-existência dessas duas línguas no contexto escolar, pode favorecer o ensino e o aprendizado de conteúdos curriculares, como pode fortalecer o processo da educação inclusiva e, assim, a escola desempenha a sua função social de formar cidadãos críticos para participar de práticas sociais. Para que essa realidade possa se concretizar, cabe à escola construir seu Projeto Político Pedagógico em acordo com a perspectiva da educação inclusiva e, acima de tudo, oferecer condições materiais e humanas necessárias para que as propostas possam ser implantadas e implementadas.

Com relação aos trabalhos pedagógicos com os alunos do ensino superior, proponho que outros estudos a serem realizados utilizando o *HagáQuê* levem em consideração a possibilidade de esses alunos realizarem as produções escritas com base em temáticas previamente definidas. Ou seja, antes de ele elaborar textos, é importante que o aluno seja instigado a buscar informações, fazer leituras de materiais (impressos ou não) sobre essas temáticas a serem trabalhadas, observe a estrutura textual desses materiais, bem como outros detalhes que julgue ser interessantes, para que, no momento da pesquisa, outros elementos possam ser agregados e as possibilidades de produção escrita possam ser ampliadas nos mais diversos aspectos, oportunizando um enriquecimento na escrita e produções dos alunos.

Por fim, é possível imaginar outras intenções de pesquisa nas quais esses fatores e variáveis possam ser controlados ou atenuados, apontando para outros caminhos investigativos e em oportunidades de construção de novos saberes acerca da produção escrita das PS utilizando o *HagáQuê*.

REFERÊNCIAS

AMARAL, S. F. do. **TIC: novos valores e novos comportamentos**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARANHA, Maria, S. F. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2004, p. 1-28.

BASSO, Idavania, M. de S. **Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia? Ponto de vista**. Florianópolis, v. 01, n. 05, p. 113-128, 2003.

BERSCH, Rita de C. R.; PELOSI, Mirian B. **Portal de ajudas técnicas para a educação**. Secretaria de Educação Especial – Brasília: ABPEE/MEC/SEESP, 2007.

BIM, Sílvia A. **HagáQuê: editor de história em quadrinhos**. (Dissertação de Mestrado) – Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BOFF, Elisa. **Ambiente para a construção cooperativa de Histórias em Quadrinhos**. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02>>. Acesso em: 03 nov. 2008.

CAMPOS, Márcia de B.; SILVEIRA Milene S. **Tecnologias para a educação especial**. In: **IV Congresso Iberoamericano de Informática Educativa - RIBIE**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.url.edu.gt/sitios/tice/docs/trabalhos/.pdf>>. Acesso em: 11 set 2008.

CAPOVILLA, Fernando C. **A evolução nas abordagens à educação da criança surda: do Oralismo à Comunicação Total, e desta ao Bilingüismo**. In:

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2001. p. 1479-1496.

CAPOVILLA, Fernando C. et. al. *SignoFone*: sistema computadorizado de sinais da Libras animados, falantes e selecionáveis pelo piscar para comunicação do surdo paralisado com o ouvinte e telecomunicação de Surdos. In: CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2001. p. 1547-1572.

CARVALHO, D. **A Educação está no Gibi - Experiências. Uma breve história de porquês...** Cosmo HQ, 2000. Disponível em: <http://hq.cosmo.com.br/textos/educacaoteses/ed_gibi_exp.shtm>. Acesso em: 11 out 2008.

COLLIER, V. P. **How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language**. *Tesol Quartely*. V. 23, n 03, 1999, p. 509-531.

FARIAS, Severina B. **As tecnologias da informação e comunicação e a construção do conhecimento pelo aluno surdo**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação. João Pessoa, PB, 2006.

FELIPE, Tanya A. Bilingüismo e surdez. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 14, p. 101-111, 1989.

FERNADES, Eulália; CORREIA, Claudio M. de C. Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNADES, Eulália (org.). **Surdez e bilingüismo**. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 7-19.

FLAUZINO, Ramon O. de S.; FACURY, Nadege M. de C.; ZENHA, Luciana. Manuais em hq para professores que trabalham com alunos com necessidades especiais no uso do software livre hagáquê. In: **IX Congresso Iberoamericano de Informática Educativa - RIBIE**. Caracas, Venezuela, 2008. Disponível em: <http://libra.niee.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2008/pdf/manuas_hq_profesores.pdf>. Acesso em: 21 dez 2008.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Angela M. **Informática como recurso pedagógico no processo de alfabetização de crianças com necessidades educativas especiais**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2002.

FREIRE, Fernanda M. P. SILVA. O trabalho com a escrita: a produção de HQs eletrônicas. In: **XIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE**:

Metodologias, tecnologias e aprendizagem dentro do cenário de informática na educação. Porto Alegre: UNISINOS , 2002 . p. 310-316.

FREIRE, Isa m. Acesso à informação e identidade cultural: entre o global e o local. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 35, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 jul 2007.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. Ambientes computacionais e telemáticos na educação de alunos com necessidades especiais. In: PRETTO, Nelson de L. (org.). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.

GESUELI, Zilda M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de surdos. In: LODI, Ana C. B.; HARRISON, Kathrin M. P.; CAMPOS, Sandra, R. L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.39-49.

GESUELI, Zilda M.; MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital – ETD**. v. 7, n. 2. jun 2006, p. 110-122. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/include/getdoc.php?id=263&article=134&mode=pdf>>. Acesso em: 11 de agosto de 2008.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOES, Maria C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

GUARINELLO, Ana C.; GREGOLIN, Reny M. As produções escritas de sujeitos surdos. **Revista Letras**. Curitiba, v. 7, n. 65, jan/abr., 2005. Disponível em: <http://www.letras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/reny.pdf>. Acesso em: 19 jun 2008.

GUARINELLO, Ana C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GUIMARÃES, Edgard. Integração texto/imagem na história em quadrinhos. In: **XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Computação**. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP16_guimaraes.pdf>. Acesso em: 11 dez 2008.

HEIDRICH, Regina de O.; SANTAROSA, L. C. Novas tecnologias com apoio ao processo de inclusão escolar. **Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS. v. 1, nº 1, p. 1-10, 2003.

HERCULIANI, Cristóvam E. **Desenvolvimento de um software de autoria para alunos deficientes não-falantes nas atividades de conto e reconto de**

histórias. (Dissertação de mestrado) Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. São Paulo, 2007.

JUCÁ, Sandro C. S. A relevância dos softwares educativos na educação profissional. **Ciência & Cognição.** vol. 08, nº, 2006. p. 22-28.

KARNOPP, Lodenir B. Práticas de leitura e escrita em escola de surdos. In: FERNADES, Eulália (org.). **Surdez e bilingüismo.** 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 65-80.

KARNOPP, Lodenir. Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – **ReVEL.** Vol. 3, n. 5, 2005. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 13 agosto de 2008.

KARNOPP, Lodenir B.; PEREIRA, Maria C. de C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, Ana C. B.; HARRISON, Kathrin M. P.; CAMPOS, Sandra, R. L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004, p.33-38.

LA TAILLE, Yves de. **Ensaio sobre o lugar do computador na educação.** São Paulo: Iglu, 1990. p. 23-47.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. p. 1-10. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 04 2008.

LIMA, Maria do S. C. **Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de campinas – Instituto de estudos da Linguagem, 2004.

_____. Algumas considerações sobre o ensino de português para surdos na escola inclusiva. **Revista Letra Magna.** Ano 03 - n.05, 2006. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/escolainclusiva.pdf>>. Acesso em: 13 agosto de 2008.

LORENZET, Elisa C. **Processo de ensino/aprendizagem de leitura para surdos mediado por computador.** Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Pelotas – Programa de Pós-Graduação em Letras, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACIEL, Maria R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva.** São Paulo, v.14, n. 2, 2000. p.51-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2006.

MARTINS, Maria C. **Criança e mídia**: “diversa-mente” em ação em contextos educacionais. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 Set 2007.

MENEZES, Denise C. **Letramento em comunidades de surdos**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Papirus, 2007, p. 13-38.

OLIVEIRA, Luciana A. A escrita do surdo: relação texto e concepção. **24ª RA Anped**. Caxambú, 2001. p. 1-16.

OLIVEIRA, Adriana de S. et al. Educação e tecnologia devem andar juntas. In: **II Congresso em Educação e Tecnologias Digitais e VI Semana de Matemática** – Anais. Ji-Paraná: UNIR, 2006. p. 85-91. Disponível em: <<http://www.congresso.unir.br/downloads/Anais.pdf>>. Acesso em: 11 de out de 2008.

PACHECO, Cristina de O. Desenvolvimento da escrita em portadores de deficiência auditiva e uso de softwares de histórias em quadrinhos. In: **IV Congresso Iberoamericano de Informática Educativa - RIBIE**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.url.edu.gt/sitios/tice/docs/trabalhos/142.pdf>>. Acesso em: 11 set 2008.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Ed. revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 133-148.

PAROLISI, Cláudia M. P. da S. **Dos quadrinhos aos “quadrões” – educomunicação e semiótica: uma resposta de leitura verbo-visual a serviço do multiletramento**. Dissertação de mestrado. Universidade de Marília, 2007.

PERLIN, Gladis T. T. **Identidades surdas**. In SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre as diferenças. Editora Mediação, 2ª edição. Porto Alegre, 2001.

PRETTO, Nelson de L. (org.). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 Set 2006.

POKER, Rosimar B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas**: uma proposta de intervenção educacional. (Tese de doutorado). UNESP, São Paulo, 2001.

QUADROS, Ronice M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice M. de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos/SEESP. Brasília: MEC, 2005.

_____. O “BI” em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilingüismo**. 2 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

QUADROS, Ronice M.; SCHMIEDT L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUINTÃO, Denise T. da R. Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social. **Psicol. Soc.** Porto Alegre, v. 17, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 ago. 2006.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ROCHA, Marisa P. C. A questão cidadania na sociedade da informação. **Ci. Inf.** Brasília, v. 29, n. 1: p. 40-45, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 mai 2007.

ROSA, Andréa da S. Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. **Ponto de vista**. Florianópolis, v. 01, n. 08, p. 75-95, 2006.

ROSA, Fabiano S. Literatura surda: criação e produção de imagens e textos. **Educação Temática Digital – ETD**. v. 7, n. 2. jun 2006, p. 58-64. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=110&modr=.pdf>>. Acesso em: 11 de agosto de 2008.

SALLES, Heloisa M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v. 2. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

SANTANA, Ana P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguística. São Paulo: Plexus, 2007.

SCHLÜNZEN, Elisa T. M. et. al. O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação promovendo a Inclusão Digital e Social de um Pessoa Portadora de Necessidades Especiais Auditivas. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 9-14, 2002. Disponível em:

<<http://www.ines.gov.br/paginas/publicacoes/arqueiro/arqueiro6.pdf>>. Acesso em 18 dez de 2008.

SCHLÜNZEN, Elisa T. M. **Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas.** (Tese de Doutorado). PUC, São Paulo, 2000.

SILVA, Alessandra da; LIMA, Cristiane V. de P.; DAMÁZIO, Mirlene F. M. **Deficiência auditiva.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SILVA, Angela C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilingüismo.** 2 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 39-50.

SILVA, Angela C. KARYTU: um software para o letramento da criança surda sob a ótica bilíngüe. In: **XIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE: Metodologias, tecnologias e aprendizagem dentro do cenário de informática na educação.** Porto Alegre: UNISINOS, 2002. p. 220-229.

SILVA, Marília P. M. **A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo.** (Dissertação de mestrado). Campinas, São Paulo, 1999.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: _____. (org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 75-110.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

SOUZA, Célia M. de. **Dilemas da escola inclusiva.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

TANAKA, Eduardo H. **Tornando um software acessível às pessoas com necessidades educacionais especiais.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Computação. Campinas, 2004.

TELLES, Anderson T.; FERNANDES, Daniella P.; OLIVEIRA JÚNIOR, Vlademir F. **Quebrando paradigmas na educação com o uso da tecnologia.** In: II Congresso em Educação e Tecnologias Digitais e VI Semana de Matemática – Anais. Ji-Paraná: UNIR, 2006. p. 16-24. Disponível em: <<http://www.congresso.unir.br/downloads/Anais.pdf>>. Acesso em: 11 de out de 2008.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995, p. 20-22.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1947.

TORRES, Elisabeth F.; MAZZONI, Alberto A. Conteúdos digitais multimídia: o foco na usabilidade e acessibilidade. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 2, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652004000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 ago. 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acessa em 03/12/2006.

VALENTE, José A. Aprendendo para a vida: o uso da informática na educação especial. In: VALENTE, José A.; FREIRE, Fernanda M. P. (orgs.). **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 29-42.

VALENTE, José A. Criando Oportunidades de Aprendizagem Continuada ao Longo da Vida. **Revista Pátio**, Ano IV, nº 15, 2000. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=191>. Acesso em: 14 julho de 2008.

_____. Análise dos diferentes tipos de software usados na educação. In: VALENTE, José A. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999a. p. 89-110.

_____. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. In: VALENTE, José A. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999b. p. 29-48.

_____. Diferentes usos do computador na educação. In: _____ (org.). **Computadores e conhecimento: repensar a educação**. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. **Liberando a mente: computadores na educação especial**. São Paulo: UNICAMP, 1991.

VEIGA FILHO, João P. da. A universalização da informação. **Ci. Inf.** Brasília, v. 30, n. 1: p. 7-12, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652001000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 mai 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

Apresentação das produções escritas dos alunos com surdez do Ensino Fundamental

2º Encontro (E2):

Atividade: Produção escrita e construção de cenários.

Tema: Planisférios, hemisfério sul e norte e estações do ano.

Produções – AJP.

No caso da Figura 28, AJP. construiu o cenário com uma personagem. Foi perguntado por IY. O aluno não gostaria de escrever algo sobre a personagem. AJP. se mostrou inquieto e não houve iniciativa para a produção escrita. Em seguida, foi-lhe perguntado: “quem era a personagem?”, o aluno apontou para IY., a qual nomeou por “ARIANA” e atribuiu a idade de 24 anos.



Figura 28: Planisférios, hemisfério sul e norte, condições climáticas dessas regiões e as estações do ano.

Produções - AA. e AL.

Para a produção na Figura 29, AL. também apresentou dificuldades para escrever a palavra “mulher”. IY. interveio soletrando por alfabeto manual as primeiras letras, mas sem sucesso. Somente após a terceira tentativa de soletração de todas as letras da palavra é que a aluna compreendeu e realizou

a escrita. Também destaco o uso do artigo “a” concordando com o gênero da palavra “mulher”.

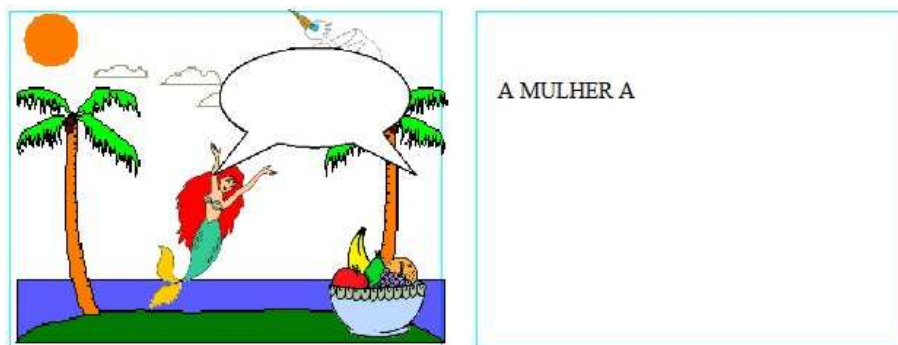


Figura 29: Planisférios, hemisfério sul e norte, condições climáticas dessas regiões e as estações do ano.

Foi interessante notar que embora AA. tenha mostrado mais iniciativa e melhor desenvoltura para atribuir palavras escritas em relação a AL., a opção por colocar os artigos no início de cada produção escrita foi de AL.

3º e 4º Encontros (E3 e E4):

Atividade: Produção escrita e construção de cenários.

Tema: Noções climáticas de regiões frias e quentes e tipos de vegetações.

Produções - AA. e AL.

Para a construção da Figura 30, AA. demonstrou desinteresse em manusear os periféricos, ficando AL. responsável pelas produções escritas e do cenário. Por outro lado, a produção exclusiva de AL. permitiu constatar os aspectos já citados sobre o uso do artigo e da necessidade de AL. em relação às opiniões de AA.

AL. foi estimulada por PE. a refletir sobre a pergunta “o que o personagem está pensando?”. AL. iniciou a escrita com “o u” e não soube prosseguir. Recorreu à ajuda de AA., que fez o sinal correspondente a pássaro. AL. buscou ajuda de IY. para saber como seria a escrita da palavra. Embora AA. tenha-se referido a pássaro e como as primeiras letras colocadas por AL. se aproximavam da palavra “urubu”, IY. soletrou as letras dessa palavra. Após

a segunda tentativa, feita pausadamente, AL. escreveu a palavra. A cada letra escrita, AL. se dirigia a AA. para confirmar se estava correta ou não a opção.

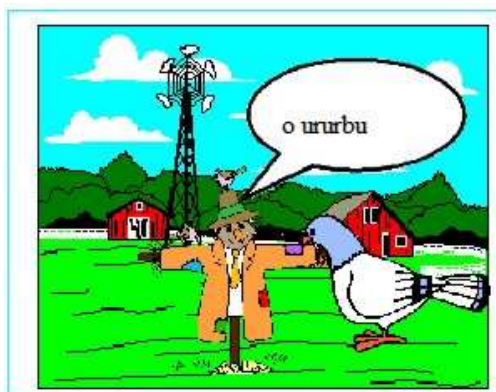


Figura 30: Noções climáticas de regiões frias e quentes e tipos de vegetações características desses climas.

Embora a figura escolhida tenha sido a de um pássaro que não se parecia com um urubu, quando foi perguntado a AL. se aquela figura se correspondia a um urubu, a resposta foi sim. Foi perguntado ainda se AL. gostaria de mudar a palavra “urubu” e a resposta foi não.

5º e 6º Encontros (E5 e E6):

Atividade: Produção escrita.

Tema: Planalto, planície, tipos de vegetação e características destes ambientes.

Produção - AJP.

No caso do cenário à esquerda da Figura 31a, foi perguntado: “o que você vê?”. AJP. escreveu as palavras “muito”, “b.bentes”, o numeral “2008” e “MA”.

Contata-se que AJP. registrou uma variação da palavra “BEN.BENTES” e ainda a palavra “muito”, ambas usadas na Figura 7. Sobre o numeral, o aluno apontou para o calendário fazendo que se referia ao ano em curso. Em relação à palavra “MA”, o aluno apontou para si próprio.



Figura 31a: Planalto, planície, tipos de vegetação e características desses ambientes.

No cenário da Figura 31b, AJP. iniciou a produção escrita com “s”, apagou a letra “s” e escreveu a palavra “iara”. Em seguida AJP. registrou “MARCOS ARIANA VIVIAN SACI”. Nesse caso, o aluno optou pela escrita de palavras já conhecidas por ele (lembrando que MARCOS, ARIANA e VIVIAN são pseudônimos de AJP., IY. e Ps., respectivamente).

Ao ser questionado sobre “quem era o personagem?”, o aluno fez o sinal correspondente a “saci”, mas não soube escrever a palavra. Pediu ajuda a IY., que soletrou a palavra em alfabeto manual, pausadamente, por duas vezes. AJP. iniciou a produção com “s” e, em seguida, escreveu as letras da palavra “saci”.



Figura 31b: Planalto, planície, tipos de vegetação e características desses ambientes.

No cenário da Figura 32a, sem ter havido perguntas AJP. escreveu “GARILIANO RAMOS 6220”. Quando perguntado sobre o que era, o aluno fez o sinal correspondente a muitas casas, seguido dos sinais indicativos de “antes” e de “ônibus”. Em seguida AJP. escreveu a palavra “MONTA”. Foi-lhe perguntado sobre o que significava a palavra e o aluno não respondeu, apenas

sorriu. AJP. foi convidado a colocar mais um personagem no cenário e ele escolheu a figura do elefante.

Foi perguntado ao aluno que animal tinha sido escolhido, AJP. fez o sinal correspondente ao animal elefante mas não conseguiu escrever a palavra correspondente. O aluno pediu ajuda a IY. e foi incentivado a lembrar de como poderia ser essa grafia. AJP. repetiu o sinal correspondente a elefante, mas não conseguiu escrever a palavra em LP escrita e nem soletrou utilizando o alfabeto manual. Na sequência, AJP. escreveu a palavra “LUANA” e apontou para uma de suas colegas de turma.



Figura 32a: Planalto, planície, tipos de vegetação e características destes ambientes.

No cenário da Figura 32b, o aluno foi convidado a atribuir somente palavras escritas. Antes de o aluno iniciar a atividade, IY. apontou para a figura do policial e perguntou: “o que ele está falando?”. O aluno apenas ficou observando o cenário. Foi perguntado então: “quem é este personagem?”. O aluno escreveu “ARIANA 24 ANOS”, apontou para IY. e demonstrou desinteresse em continuar com a atividade.



Figura 32b: Planalto, planície, tipos de vegetação e características destes ambientes.

No caso da Figura 33, o cenário foi apresentado ao aluno contendo o balão na cor verde e a imagem de fundo. Foi dito a AJP. que ele poderia escolher o personagem de sua preferência. O aluno escolheu o personagem e sem precisar ser estimulado com perguntas escreveu a palavra “JOSÉ”, apontando, em seguida, para PE.

Foi perguntado então se o aluno não gostaria de colocar outro personagem e a resposta foi não. Questionou-se em seguida: “para onde ele está indo? O que aconteceu com ele? Que lugar é este?” AJP. não respondeu a nenhuma das perguntas e apenas ficou sorrindo. Vale ressaltar que “JOSÉ” é o pseudônimo de PE. na pesquisa e que AJP. escolheu a figura em questão fazendo referência a condição de cadeirante de PE.



Figura 33: Planalto, planície, tipos de vegetação e características desses ambientes.

No caso do **E6**, foi observado o seguinte:

Produção – AA.

No caso da Figura 34, foi verificado que AA. não teve iniciativa em completar o cenário 4 e nem teve interesse em responder aos questionamentos feitos por IY. acerca das palavras escritas nos balões. Sempre que perguntada sobre qualquer aspecto relativo à atividade de produção escrita, a reação da aluna foi de imparcialidade diante da presença e solicitações de resposta.

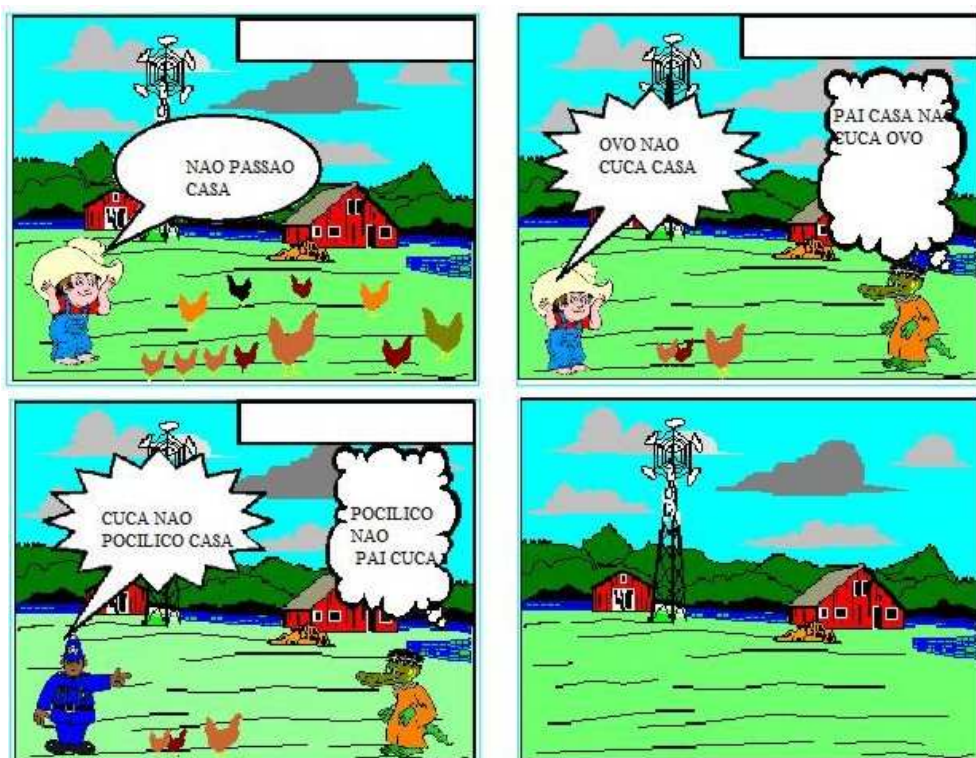


Figura 34: Planalto, planície, tipos de vegetação e características desses ambientes.

7º, 8º e 9º Encontros (E7, E8 e E9):

Atividade: Produção escrita.

Tema: Alimentos saudáveis e não-saudáveis e importância de uma boa alimentação.

No caso do **E7**, foi observado o seguinte:

Produção - AJP.

No cenário da Figura 35a, AJP. escreveu “ARIANA BANANA UVA MAÇA”. Assim como no **E6** (ver capítulo V), o aluno demonstrou compreensão sobre a dinâmica da atividade e sem ser perguntado sobre as palavras que tinha escrito, tocou no monitor sobre a palavra “ARIANA” e, em seguida, apontou para IY. fez o mesmo com a figura da banana e, depois, fez o sinal que corresponde a essa fruta. No caso das figuras das frutas uva e maçã, o aluno não soube fazer o sinal correspondente a cada uma delas, apenas fez o sinal que corresponde a alimento.



Figura 35a: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas consequências para o organismo

No cenário da Figura 35b, o aluno escreveu “JOSÉ IGATEMI 2008”. O comportamento de AJP. seguiu a descrição anterior, tocou na tela sobre a palavra “JOSÉ” e, em seguida, apontou para PE. Com relação à palavra “IGATEMI”³⁹, o aluno tentou explicar fazendo a seguinte sequência: apontou para PE., fez o sinal que corresponde à alimentação e, em seguida, levantou-se dirigindo-se até o calendário e apontou para o ano de 2008 e para o mês em curso, no caso junho.

Na tentativa de explorar mais a escrita do aluno, IY. apontou alternadamente para cada tipo de alimento contido no cenário e perguntou ao aluno qual a palavra (nome) de cada um deles e o aluno não soube escrever. Então IY. perguntou qual seria o sinal de cada um deles, AJP. apenas fez o sinal correspondente a sanduíche. Para as demais figuras o aluno apenas ficou sorrindo e, em seguida, fez o gesto com a cabeça sinalizando que não sabia responder a solicitação de IY.



Figura 35b: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas consequências para o organismo

³⁹ Neste caso, a palavra “IGATEMI” se refere a Iguatemi, um Shopping da cidade de Maceió.

Vale comentar que, para a produção escritas dos cenários, não foi necessário fazer perguntas estimuladoras ao aluno. As perguntas só foram feitas após a colocação das palavras nos balões.

Produção - AA.

Para realizar as produções escritas referente às Figuras 36a-b, AA. continuou mostrando-se imparcial em relação à presença de Ps., PE. e IY. Não demonstrou dúvidas e nem solicitou ajuda. Também não correspondeu a nenhuma das tentativas de IY. ao fazer perguntas sobre as palavras escritas nos balões.

No cenário da Figura 36a, constam duas barras de chocolate e AA. colocou a palavra bolo. IY. fez o sinal que corresponde a bolo, apontou para as barras de chocolate e perguntou à aluna se a figura do cenário era um bolo. AA. respondeu que não e fez o sinal correspondente a chocolate. Quando perguntada se chocolate se escrevia daquela forma, AA. respondeu que sim.



Figura 36a: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas consequências para o organismo.

No cenário da Figura 36b, consta a figura de um prato de refeição e para se referir a esse prato A. escreveu a palavra bolo. Mais uma vez Y. fez o sinal que corresponde a bolo, apontou para o prato de refeição e perguntou à aluna se a figura do cenário era um bolo. A. respondeu que não e fez o sinal correspondente a comida. Quando perguntada se comida se escrevia daquela forma, A. respondeu que sim.



Figura 36b: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas consequências para o organismo.

É importante destacar que quando AA. terminou as produções escritas das Figuras 36a-b foi convidada a construir outros cenários além daqueles que já tinham sido trabalhados. AA. não quis continuar e ficou parada diante do computador apenas observando os cenários, sem manifestar qualquer tipo de interação.

No caso das Figuras 37a-b, os personagens e objetos utilizados para compor os cenários foram selecionados por PE. a partir dos cenários anteriores. No cenário da Figura 37a a aluna escreveu “LUCAS PAI BANANA UVA MAÇA LARANJA”.



Figura 37a: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas consequências para o organismo

Já no cenário da Figura 37b A. escreveu “VIVIAN MAE BANANA UVA MAÇA LARANJA”. Quando lhe foi perguntado sobre as palavras que a aluna tinha escrito, o comportamento de AA. em não querer responder foi mantido.



Figura 37b: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas consequências para o organismo

O fato de a aluna não querer interagir e responder aos questionamentos feitos foi recorrente. Para todas as tentativas de interação, AA. se manteve indiferente à presença de IY, Ps, Pc e do PE. Quando a aluna terminou as produções escritas, mais uma vez ficou parada diante do computador.

No caso do **E8**, foi observado o seguinte:

Produção - AA.

No caso da Figura 38, AA. escreveu “ANA BOLO BANANA OVO ÁGUA VOCÊ NÃO OVOS”. Quando lhe foi perguntado sobre o sinal de cada uma das palavras, mais uma vez a aluna se recusou a participar. No outro balão, AA. escreveu “LUCAS UVA MELHO BOLO OVO AGUA NÃO VOCE” e a recusa em responder sobre as palavras utilizadas permaneceu.

Considerando que, no encontro anterior, AA. não correspondeu às perguntas feitas por IY., utilizou-se da repetição da palavra “bolo” para questionar a aluna sobre o significado dessa palavra. A aluna respondeu fazendo o sinal que corresponde a pão. Foi-lhe perguntado se pão era a mesma coisa que bolo e AA. respondeu que sim.

Na tentativa de dar continuidade à participação de AA., foi perguntado sobre o que poderia ser a palavra “VOCE”. A aluna respondeu com o sinal que corresponde a “gostar”. Com relação à palavra “NAO”, a aluna fez o sinal referente a “não querer”.



Figura 38: Alimentos saudáveis e não-saudáveis, o consumo de alimentos não-saudáveis e suas consequências para o organismo.

No caso do **E9**, foi observado o seguinte:

Produção - AJP.

No cenário da Figura 39, AJP. depois de muito observar a imagem escreve “chocolate coco RS 1,00”. Quando perguntado sobre quem era aquele personagem do cenário, AJP. fez os sinais correspondentes a “comprar” e “entregar”, mas não conseguiu fazer o sinal referente a “vendedor”.

Sobre a palavra “chocolate”, IY. perguntou se a escrita da palavra era mesmo a que o aluno escolheu, AJP. fez seguidamente os sinais referentes a “ok” e “lembrar”. Em relação ao numeral “1,00”, AJP. fez o sinal referente a “dinheiro”.



Figura 39: Alimentos saudáveis e não-saudáveis.

No cenário da Figura 40, AJP. escreve as palavras “JAPÃO MUITO HOJE 8;00”. IY. apontou para as palavras e perguntou o que AJP. queria dizer.

O aluno apontou para a personagem e, após, fez os sinais que correspondem a “JAPÃO” e “MUITO”, seguidamente.

Quando perguntado sobre o que seria o numeral “8”, AJP. fez os sinais que correspondem a “horas” e “noite”. Mostra-se que o personagem estava de óculos escuros e foi perguntado se à noite se usava óculos escuros. Percebendo esse detalhe dos óculos, AJP. mudou de opinião e fez os sinais que correspondentes a “horas” e “manhã”.



Figura 40: Alimentos saudáveis e não-saudáveis.

Mais uma vez ficou constatado o fato de que como sua participação foi apenas utilizando a LP escrita, houve certo desinteresse em fazer as atividades. AJP. Quando a vez era passada para AA., AJP. se levantou várias vezes e quando foi dito para ele não se levantar, AJP. demonstrou desinteresse em participar/interagir com a AA. sobre aspectos do cenário em que ela trabalhava.

Produção - AA.

Já no cenário da Figura 41, AA. escreveu “MILTON PAI BOLO NAO NOVOS VOCE OVOS AGUA”. Para todas as tentativas de pergunta o comportamento de recusa se repetiu.



Figura 41: Alimentos saudáveis e não-saudáveis.

APÊNDICE B

Apresentação das produções escritas dos universitários com surdez

1º Encontro (E1):

Atividade: Manuseio dos periféricos do computador, familiarização como as ferramentas e interfaces do *software HagáQuê* e produção escrita.

Tema: Livre.

Produção – GJ.

No cenário da Figura 42, GJ. escreveu que considerou estar relacionado às imagens, aos personagens e aos objetos. Considerando que foi sua primeira produção, foi preferido não fazer questionamentos.

Com relação ao balão ao alto da Figura 42, temos:

P1 – Que bom, o menino!

LS – Que bom, o menino!

PF – Que bom, o menino!

Após GJ. explicar em LS o que tinha escrito no balão, foi-lhe perguntado se aquela produção estava terminada e a resposta foi sim.

Já no balão na parte inferior da Figura 42, temos:

P1 – Oi mamãe, estou aqui no brincando o que carrinho.

P2 – Oi mamãe estou aqui brincando o carrinho.

LS – Oi mãe eu estou aqui brincando.

PF – Oi mamãe estou aqui brincando o carrinho.



Figura 42: Manuseio dos periféricos do computador, familiarização como as ferramentas e interfaces do *software HagáQuê* e produção escrita.

Quando GJ. explicou a produção em LS, ficou um instante reflexiva e questionou sobre utilizar o “de” no lugar de “o”. Em seguida, comentou que o “de” era pouco utilizado por ela na escrita e assim preferia usar o “o”. Com o conteúdo escrito por GJ. é possível perceber a tentativa de estabelecer um diálogo entre os personagens do cenário.

Produção – Gl.

No balão ao alto da Figura 43a, Gl. escreveu o seguinte:

P1 – eu preciso ir casa.

LS – eu tenho ir casa.

Q1 – A atenção sobre a produção em P1 e a explicação em LS.

P2 – eu tenho ir para casa.tchau!

Q2 – A ausência de alguma palavra.

P3 - eu tenho ir para casa.tchau!

PF - eu tenho ir para casa.tchau!

Quando Gl. fez a reflexão sobre a escrita em P1, percebeu a diferença da palavra dita em LS em detrimento da que foi escrita em LP. Alterou a palavra “preciso” por “tenho” e considerou como encerrada a produção.

Sobre o outro balão da Figura 43a, foi colocada a palavra “tchau!”. Embora Gl. tenha utilizado poucos vocábulos, pôde ser verificada a tentativa de estabelecer um diálogo entre os personagens no cenário.



Figura 43a: Tema livre.

No balão à esquerda da Figura 43b, temos:

P1 – vamos brincando, eu adoro brincando.

LS – vamos brincar, eu adoro brincar.

Q1 – A atenção em relação a flexão do verbo.

P2 – vamos brincando, eu adoro brincando.

Q2 – A mudança de alguma palavra que pudesse melhorar a compreensão.

P3 - vamos brincando, eu adoro brincando.

PF – vamos brincando, eu adoro brincando.

Quando dirigidos os questionamentos Q1 e Q2, Gl. observou por uns instantes a produção no cenário e explicou que não sabia o que poderia ser alterado. Foi perguntada a razão do uso da palavra “vamos”, quando o balão está sobre apenas um personagem. Gl. respondeu que o personagem estava conversando com o outro e que por serem duas pessoas o uso da palavra no plural ficava mais correto e fez repetidamente o sinal que corresponde a “certo”.

No balão à direita da Figura 43, temos:

P1 – eu tenho vontade comprar carro.

LS – eu tenho vontade comprar um carro.

Q1 – A falta de alguma palavra.

P2 – eu tenho vontade comprar um carro.

Q2 – Algo que pudesse melhorar a frase.

P3 - eu tenho vontade comprar um carro.

PF – eu tenho vontade comprar um carro.



Figura 43b: Tema livre.

GI. foi questionado sobre a dificuldade de escrever em LP as informações que são pensadas em LS. Foi explicado por GI. que o conflito entre o dois tipos de linguagem – a de sinais e a escrita, é um dos maiores entraves para a PS escrever. Alegou que é muito difícil dominar as duas linguagens, principalmente em relação à escrita