

**UNOESTE - UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**OBJETOS EDUCACIONAIS COMO INSTRUMENTOS MEDIADORES NO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

DILMA PEREIRA DOS SANTOS

Presidente Prudente – SP
2016

**OBJETOS EDUCACIONAIS COMO INSTRUMENTOS MEDIADORES NO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

DILMA PEREIRA DOS SANTOS

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Raquel Rosan Christino Gitahy

371.912
S237o

Santos, Dilma Pereira dos

Objetos educacionais como instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para alunos com deficiência auditiva / Dilma Pereira dos Santos – Presidente Prudente, 2016. 140 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2016.

Bibliografia.

Orientadora: Raquel Rosan Christino Gitahy

1. Aprendizagem. 2. Deficientes auditivos. 3. Surdos - Educação. 4. Educação especial. 5. Leitura. I. Título.

DILMA PEREIRA DOS SANTOS

**OBJETOS EDUCACIONAIS COMO INSTRUMENTOS MEDIADORES NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 18 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Raquel Rosan Christino Gitahy
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Adriana Aparecida de Lima Terçariol
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Sandra Fogaça Rosa Ribeiro
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Dourados - MS

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus.

Ao meu esposo e filhos.

A todos os familiares, amigos e mestres
que estiveram comigo nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por me conceder este privilégio de poder estudar e ter fé e paciência necessária para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu esposo e meus filhos, pelo apoio, paciência e companhia, dividindo as lutas, desafios, alegrias e lágrimas. O apoio de vocês foi fundamental para a concretização deste sonho.

Aos meus familiares, irmãos e irmãs, especialmente à minha irmã Denise, que muito me apoiou em todos os momentos.

Aos amigos Leonor e Helia que me ajudaram nesta caminhada. E à diretora Valéria, minha amiga, que em nenhum momento colocou obstáculos no meu processo de formação continuada. A todos, o meu obrigado.

Meus sinceros agradecimentos à Prof^a. Dr^a. Raquel Rosan Christino Gitahy por sua ajuda, pela forma dedicada e paciente com que me orientou. Em todas as etapas deste processo estive sempre disposta e pronta a ajudar.

Aos professores do Mestrado em Educação da Unoeste, pelos ensinamentos e compartilhamento do saber.

A todas as pessoas que colaboraram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho.

A todos os colegas e amigos que participaram da construção deste trabalho, pelo amparo, apoio e incentivo nas horas difíceis de lágrimas e desabafos.

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar possibilidades para sua própria
produção ou construção.*

Paulo Freire

RESUMO

Objetos educacionais como instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para alunos com deficiência auditiva

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). A pesquisa tem como objetivo investigar a influência de Objetos de Aprendizagem como recurso pedagógico para promover o desenvolvimento da leitura e escrita para alunos com deficiência auditiva. Para fundamentação foram utilizadas bases teóricas voltadas ao sociointeracionismo no qual o humano e o tecnológico interagem no processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita; bem como bases legais que sustentam o uso de objetos educacionais no desenvolvimento dos alunos com deficiência auditiva. Os sujeitos da pesquisa foram seis alunos com deficiência auditiva, entre 9 e 10 anos de idade; devidamente matriculados no ensino fundamental, no qual cursavam o quarto ano em uma escola em Foz do Iguaçu (PR). A pesquisa foi de cunho qualitativa. Como procedimentos metodológicos para coleta de dados promoveu-se observação estruturada diagnóstica, análise dos documentos da produção de textos desenvolvidos pelos alunos, a fim de verificar a qualidade da produção e interpretação textual. Em seguida, foram aplicadas atividades de intervenção com os objetos educacionais HagáQuê e Tux Paint que visavam à produção escrita e leitura. Uma segunda avaliação foi realizada para determinar se houve mudança quanto à produção da escrita e interpretação textual. Como resultado, verificou-se a importância e validade pedagógica de tais objetos educacionais no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos com deficiência auditiva.

Palavras-chave: Objetos educacionais. Educação. Aluno com deficiência auditiva. Escrita. Leitura.

ABSTRACT

Educational Objects as Mediators Instruments in the Process of Education and Language Learning Portuguese with Students Deaf

The present dissertation was developed for the Master of Education degree at the Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). The objective of this study was to investigate the influence of certain educational tools as pedagogical resources to promote the development of writing and reading comprehension skills in deaf, hard of hearing, and speech impaired students. This study is based on technological and human sociocultural theories which help one understand the process of learning the written and spoken Portuguese language. Additionally, it is also based on the ethical and legal guidelines that promote the use of educational tools as pedagogical resources in teaching deaf, hard of hearing, and speech impaired students. A group of six deaf, hard of hearing, and speech impaired students participated in this study. Their ages ranged from 9 to 10. These students were enrolled in a school that serves hearing and speech impaired students in Foz do Iguacu, Parana, Brazil. This qualitative study. As part of the methodology, the following took place: Structured diagnostic observation, collection of data produced by students, text interpretation, and verification of the quality of texts produced by the students. Next, the researcher applied intervention activities by using HagaQue, Tux Pent, and Scrapbooking which are tools that focus on writing and reading skills. A second evaluation was conducted to determine if any significant change was found in the students' writing and reading comprehension skills. Results show the significance and validity of these educational tools as pedagogical resources to promote the development of writing and reading comprehension skills in deaf, hard of hearing, and speech impaired students.

Keywords: Educational tools. Education. Deaf and hard of hearing. Write. Reading.

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1 - Atividade da abelha	92
FIGURA 2 - Mensagem para a mãe da aluna Felicidade	95
FIGURA 3 - Mensagem para a mãe da aluna Esperança	96
FIGURA 4 - Mensagem para a mãe do aluno Meigo	96
FIGURA 5 - Mensagem para a mãe da aluna Alegria	96
FIGURA 6 - Mensagem para a mãe do aluno Bondoso	97
FIGURA 7 - Mensagem para a mãe do aluno Amoroso.....	97
FIGURA 8 - Cartão do Dia das Mães do aluno Amoroso	99
FIGURA 9 - Atividade no Tux Paint do aluno Amoroso	100
FIGURA 10 - Atividade no Tux Paint da aluna Esperança	101
FIGURA 11 - Atividade no Tux Paint do aluno Bondoso	102
FIGURA 12 - Atividade no Tux Paint da aluna Alegria	102
FIGURA 13 - Atividade no Tux Paint da aluna Felicidade	104
FIGURA 14 - Atividade no Tux Paint do aluno Meigo	105
FIGURA 15 - Atividade do HagáQuê da aluna Felicidade	107
FIGURA 16 - Atividade do HagáQuê da aluna Esperança	109
FIGURA 17 - Atividade do HagáQuê da aluna Alegria	111
FIGURA 18 - Atividade do HagáQuê do aluno Bondoso	113
FIGURA 19 - Atividade do HagáQuê do aluno Amoroso	115
FIGURA 20 - Atividade do HagáQuê produzida pelo aluno Meigo	117
FIGURA 21 - Texto produzido pela aluna Esperança: A queda	119
FIGURA 22 - Texto produzido pelo aluno Bondoso: O Palhaço	121
FIGURA 23 - Texto produzido pelo aluno Amoroso: A Semente	123
FIGURA 24 - Texto produzido pela aluna Felicidade: O jogo	124
FIGURA 25 - Texto produzido pelo aluno Meigo: O Balão	126
FIGURA 26 - Texto produzido pela aluna Alegria: O rei	127

LISTA DE SIGLAS

ACDD	- Associação Cristã de Doentes e Deficientes
AIDS	- <i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i> (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
ALS	- <i>American Sign Language</i> (Língua de Sinais Americana)
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIOE	- Banco Internacional de Objetos Educacionais
CAES	- Centro de Atendimento Educacional para Surdos
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNIP	- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
Finep	- Financiadora de Estudos e Projetos
Funabem	- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
HQ	- História em Quadrinhos
IBC	- Instituto Benjamim Constant
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
INJS	- <i>Institut National de Juenes Sourds de Paris</i> (Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris)
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
OE	- Objeto de Aprendizagem
OEI	- Organização dos Estados Ibero-americanos
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEE	- Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PPP	- Projeto Político Pedagógico
Proinf	- Programa Nacional de Informática na Educação
RELPE	- Rede Latino-americana de Portais Educacionais

RIVED	-	Rede Internacional Virtual de Educação
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEaD	-	Secretaria de Educação a Distância
SEB	-	Secretaria de Educação Básica
SEI/PR	-	Secretaria Especial de Informática da Presidência da República
SUS	-	Sistema Único de Saúde
TIC	-	Tecnologias de Informação e Comunicação
UECE	-	Universidade Estadual do Ceará
UFAL	-	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	-	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	-	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	-	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	-	Universidade Estadual de Campinas
Unoeste	-	Universidade do Oeste Paulista
ZDP	-	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	-	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Trajectoria profissional e acadêmica	13
1.2	Justificativa	18
1.3	Objetivos	20
1.4	Estrutura da dissertação	21
2	EDUCAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	23
2.1	História da educação dos alunos com deficiência auditiva	24
2.2	Bases legais para a educação dos alunos com deficiência auditiva ..	29
3	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E ABORDAGENS NO ESTUDO DA LINGUAGEM	37
3.1	A interação da linguagem segundo Vygotsky	37
3.2	A linguagem social de Bakhtin	43
3.3	A produção escrita na abordagem comunicativa	45
3.4	A leitura do texto na abordagem interacionista	48
3.5	A Leitura e escrita na abordagem do Interacionismo sociodiscursivo	51
4	LINGUAGEM E SURDEZ	54
4.1	O bilinguismo e as concepções na escolarização	54
4.2	Um olhar sobre o texto do aluno com deficiência auditiva	58
4.3	Principais mecanismos de coesão textual	63
5	OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA MEDIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	67
5.1	Bases legais no uso das tecnologias em sala de aula	67
5.2	Tecnologia Assistiva na vida do aluno com deficiência auditiva	71
5.3	Objetos de aprendizagem: conceituação e função	77
6	A PESQUISA E SEU PERCURSO METODOLÓGICO	84
6.1	Natureza da pesquisa	84
6.2	Contextualização e sujeitos da pesquisa	84
6.3	Coleta de dados	85

7	RESULTADOS E ANÁLISE	89
7.1	A Observação da produção textual e da leitura	89
7.2	Apresentação e análise das redações antes da aplicação dos objetos de aprendizagem	95
7.3	Intervenção pedagógica: a aplicação dos objetos de aprendizagem	99
7.3.1	Objeto de aprendizagem Tux Paint	100
7.3.2	Objeto de aprendizagem HagáQuê	106
7.4	Escrita após a aplicação dos objetos de aprendizagem	118
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	132

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória profissional e acadêmica

Para que o leitor possa compreender como surgiu o problema da pesquisa, apresentarei a trajetória acadêmica e profissional e, em seguida, o campo de pesquisa e sua relevância na educação dos alunos com deficiência auditiva no processo de leitura e escrita.

Nasci em 1966, no estado do Rio de Janeiro, na cidade de Nilópolis, em uma família de seis irmãos, depois de um ano de nascida minha mãe teve outra menina, somando oito filhos. Meu pai era eletricitista e minha mãe do lar, ambos tinham concluído a terceira série – eram alfabetizados –, meu pai gostava de ler jornal todos os domingos e me motivava à leitura comprando histórias em quadrinhos da turma da Mônica, Pato Donald, Mickey, entre outros.

Sempre estudei em escolas públicas até o ensino médio. Inicialmente, desejava fazer o magistério “antigo Normal”. Naquela época, iniciei o ensino médio junto com minha irmã caçula, porém, meu pai não tinha condição de comprar o uniforme para as duas filhas. Então, aos quinze anos de idade, deixei o ensino médio e fui trabalhar em uma fábrica de bolsas, onde permaneci por um ano e, depois, ingressei em uma loja de sapatos. Após minha irmã terminar os estudos, retomei e concluí o ensino médio em técnico de Enfermagem.

Minha vida mudou radicalmente quando conheci Jesus Cristo, passando a ler a Bíblia, a orar e desenvolver uma fé, que me tornaria uma pessoa mais segura, tranquila e disposta a lutar pelos meus sonhos.

Com dezenove anos fui contemplada com uma bolsa para estudar no Seminário Teológico. Durante quatro anos cursei Bacharelado em Teologia, cujo currículo incluía disciplinas como: Português, Metodologia Científica, Filosofia, Latim, Grego, Hebraico, Antropologia Cultural, Sociologia, Hermenêutica, entre outras. O seminário me estimulou à leitura, me fez compreender aspectos importantes de uma cultura, sobretudo o respeito e a disciplina.

Durante o período do seminário Deus tocou em meu coração para compartilhar do amor dele e sua palavra. Neste momento, senti um desejo de conhecer a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), onde havia muitos meninos sob a guarda do governo.

Dentro da Funabem conheci um jovem chamado Carlos, homossexual, com deficiência auditiva e sem uma perna. Na época, a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) estava dizimando muitas pessoas, então pensei em falar sobre esse assunto com ele, porém, eu não compreendia a sua linguagem. Nesse mesmo período surgiu o primeiro curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no país. O curso foi ministrado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde estudei durante um ano com aulas todos os dias das 19h às 22h. Assim iniciei meu contato com os alunos com deficiência auditiva.

No período em que estava cursando o ensino médio, conheci um jovem com deficiência auditiva e começamos a namorar. O namoro durou um ano. Durante esse período, notei as dificuldades que as pessoas com deficiência auditiva tinham na leitura e escrita da língua portuguesa. Observei que quando se tratava de palavras abstratas, a dificuldade de conceituação e compreensão era difícil. O namoro terminou, mas a amizade continuou.

Na igreja, iniciei um trabalho envolvendo pessoas com deficiência auditiva. O grupo cresceu e, depois de algum tempo, tínhamos 50 pessoas com deficiência auditiva frequentando a igreja, com os quais formamos um coral que se apresentava em diferentes lugares. O trabalho consistia em palestras sobre saúde, família, amigos, responsabilidades, drogas, sexo e, sobretudo, o amor de Deus.

Em 1995, me casei e passei a morar em Foz do Iguaçu (PR). Do lado da minha casa descobri que morava um jovem com deficiência auditiva, por meio do qual estabeleci contato com a "comunidade surda de Foz". Após quatro anos de casada e, por um milagre de Deus, tive meu primeiro filho, e dois anos depois o segundo filho, também um milagre de Deus. Com a chegada dos filhos, houve a necessidade de trabalhar, assim, iniciei meu próprio negócio. Comecei a dar aulas particulares para crianças árabes e, logo em seguida, organizei uma sala que atendia alunos com dificuldades na aprendizagem. Nessa mesma época, retornei aos bancos escolares.

Em 2002, iniciei a faculdade no curso Normal Superior, presencial, na Faculdade União das Américas, sendo estimulada pelas ações do governo, que oportunizou a abertura e o ingresso às universidades para a quem ainda não tinha concluído o ensino superior. Em 2005, concluí o curso, porém várias questões

surgiram em torno do curso Normal Superior, assim, prossegui meus estudos na mesma instituição e fiz complementação para o curso de Pedagogia.

Em minha sala comercial atendi a vários alunos com dificuldade de aprendizagem e foi um desses meus alunos que me motivou a continuar os estudos e a lutar por uma vaga no mestrado, proporcionando a problematização da minha pesquisa.

Neste período, atendi uma criança com deficiência auditiva, filha de árabes. Esse aluno tinha uma neuropatia causando-lhe a perda auditiva, contudo, seu intelecto era preservado e os pais eram presentes na educação do filho. Vou denominar esse aluno de **A**.

A era um aluno muito especial, três vezes por semana eu dava aula de reforço escolar, ele também frequentava a fonoaudióloga. Conheci **A** quando tinha cinco anos de idade. Quando completou seis anos seus pais optaram por realizar o implante coclear, “um dispositivo eletrônico colocado cirurgicamente no ouvido que tem o objetivo de substituir as funções das células do ouvido interno de pessoas com surdez profunda decodificando as ondas sonoras” (SACKS, 1998, p. 76). Depois de restabelecido, voltei a dar aulas de reforço para **A**.

Durante o período de escolarização de **A**, os pais enfrentaram muitas dificuldades para matriculá-lo em uma escola regular. Houve um momento em que uma escola particular não aceitou **A** e ele foi encaminhado para uma escola pública, na qual os professores também não sabiam como lidar com **A** e sugeriram uma escola para alunos com deficiência auditiva.

Os pais pensaram que o implante não estava correspondendo, porém, o que aconteceu foi que **A** passou muito tempo sem audição, agora ele necessitava reaprender o significado das coisas, por meio do som, o que antes ele realizava apenas pela visão, logo, tudo era novo. Um exemplo: o barulho da chuva, ouvir a palavra bola e identificar o objeto era algo novo.

Para desenvolver de forma mais rápida a compreensão em relação à aprendizagem sonora de **A**, usei o método Freinet (1978), cuja metodologia se baseava em passeios ao ar livre. Assim, sempre levava **A** para uma loja de R\$ 1,99, onde havia muitos objetos e brinquedos. Expliquei ao dono que eu era professora e estava na loja para ensinar **A**. Ele achou interessante e não se importou com as nossas visitas. Além da loja de R\$ 1,99 visitávamos o banco, o correio, a igreja, as praças e os supermercados. Aos sete anos **A** já sabia ler e escrever. Acompanhei o

desenvolvimento de **A** até os 10 anos de idade, guardei todos os registros de seu desenvolvimento. Toda essa experiência fez crescer o desejo pelo mestrado.

Dois anos depois de concluir a graduação, passei em um concurso público e fui trabalhar como professora nas séries iniciais em uma cidade próxima chamada São Miguel do Iguaçu. No primeiro ano trabalhava com alunos da quarta-série e no segundo ano fui convidada pela Secretaria da Educação a dar aulas para crianças com deficiência auditiva no Centro de Atendimento Educacional para Surdos (CAES). Ao trabalhar com esses alunos surgiram vários questionamentos com relação ao processo de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos com deficiência auditiva. Logo vislumbrei a oportunidade de realizar algumas experiências com eles.

A educação de alunos com deficiência auditiva era algo novo no Brasil. Havia muitos debates e discussões sobre a aprendizagem de Libras, o que estava em voga era ensinar a pessoa com deficiência auditiva a linguagem de sinais e depois o português (SASSAKI, 2002).

Nessa época, propus um trabalho diferenciado com um aluno de quatro anos de idade, comecei a apresentar português e libras, simultaneamente, por meio de passeios. A princípio, a coordenadora não ficou muito satisfeita, mas pedi que ela me desse um prazo e depois avaliasse meu trabalho, ela concordou.

No final de um ano, com cinco anos, o aluno já sabia as vogais, reconhecia o nome, conversava em Libras no contexto da escola e no familiar. Com seis anos já somava, subtraía, fazia leituras de diversas palavras e escrevia.

Quando verifiquei os resultados comecei a desejar mais intensamente ingressar no mestrado, a fim de aprofundar minha pesquisa.

Depois da graduação, iniciei uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão e Administração Escolar e Educação Especial. Em 2008, ingressei no curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, da Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade EaD, concluindo em 2012. Essa foi uma experiência muito gratificante, pois me levou a compreender mais sobre as questões linguísticas e bases teóricas voltadas à linguagem.

Em 2010, fui aprovada em concurso público para Professor de Educação Infantil em Foz do Iguaçu. Em 2011, fui trabalhar como intérprete em Libras na Faculdade União das Américas. Em 2012, fui convidada para trabalhar na escola de educação especial Cristian Cardoso Hack, cuja mantenedora era a

Associação Cristã de Doentes e Deficientes (ACDD), que atendia alunos com deficiências múltiplas.

Na ACDD trabalhei com Educação de Jovens e Adultos (EJA), nesta turma tinha uma jovem de 16 anos com paralisia cerebral e comprometimentos físicos nos membros superiores e inferiores. Não possuía mobilidade nem fala, mas ouvia e compreendia tudo que estava à sua volta. Passei a pesquisar sobre as questões que envolviam a paralisia cerebral e a desenvolver com a aluna uma linguagem alternativa, uma adaptação de Libras à especificidade da aluna. Todo esse trabalho deu origem à produção de uma apostila com uma linguagem alternativa, permitindo melhorar, significativamente, a comunicação com a aluna.

A aluna era muito inteligente e aprendia rápido tudo o que lhe era ensinado, gostava muito de Matemática e fazia cálculos mentais com muita rapidez, por intermédio da linguagem alternativa pôde desenvolver a aprendizagem de forma mais dinâmica.

Em 2013, fui eleita para ser pedagoga da escola e passei a assumir a posição de gestora. Assim, percebi que o espaço escolar é um organismo vivo, em que tudo necessita funcionar perfeitamente, além disso, cada indivíduo é importante na construção da aprendizagem, da socialização e do desenvolvimento humano. Neste período, iniciamos o projeto “Amorosidade”, cujo objetivo principal era estimular os alunos em suas percepções táteis, visuais, auditivas, motoras e afetivas. Também desenvolvemos o projeto “Jardim e Vida”, construindo um espaço de interação com a natureza, adaptado para a cadeira de rodas e acessibilidade.

Em 2014, participei de um processo seletivo para ingressar no Programa de Mestrado em Educação na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). O projeto, apresentado na época passou por modificações, sob a orientação da Professora Doutora Raquel Rosan Christino Gitahy. Por fim, esta reestruturação, acompanhada de intensa reflexão sobre o tema, resultou no desenvolvimento e concretização deste trabalho.

Apresentei o projeto à Plataforma Brasil e ao Comitê de Pesquisa da Unoeste, obtendo a aprovação em agosto de 2014. Neste mesmo ano, fui convidada a dar aula na disciplina de Educação Inclusiva e Libras, na Faculdade onde trabalhei como intérprete.

A oportunidade de cursar o mestrado foi algo marcante, acrescentou em minha vida acadêmica e profissional uma gama de conhecimento e conceitos na

área de Educação, além de compartilhar do convívio com professores doutores que contribuíram de forma significativa para o meu crescimento.

1.2 Justificativa

Diante do exposto, o trabalho aqui apresentado nasceu das experiências vividas ao longo dos anos e de longas horas de prática pedagógica em sala de aula envolvendo alunos com deficiência auditiva. Ao observar os alunos com deficiência auditiva verificou-se que a dificuldade maior da aprendizagem era a leitura e a escrita da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, havia um desejo enorme de aprender. Desta vivência foi que surgiu o tema da pesquisa. Assim, em face desta realidade, a pesquisa foi germinando aos poucos e crescendo, a partir das seguintes indagações: Como os objetos educacionais podem influenciar no aprendizado da Língua Portuguesa? Quais os benefícios destes objetos no desenvolvimento da leitura e escrita? De que forma aplicar os objetos educacionais aos alunos com deficiência auditiva?

Estas questões justificam-se em razão da busca por caminhos para uma educação de qualidade com uma metodologia diferenciada. Para justificar ainda mais a importância desta pesquisa, salienta-se o acréscimo deste estudo perante outros encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Dentro do universo acadêmico-científico, foram localizadas pesquisas voltadas para o uso de software na educação de alunos com deficiência auditiva, como a de Jorge Luiz Fireman Nogueira (2009), intitulada *O software HagáQuê: uma proposta prática da língua portuguesa escrita da pessoa com surdez*, desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Essa pesquisa aborda o uso da tecnologia como um recurso a mais a ser usado pelo docente, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa na vida do aluno. Nesse processo de escolarização, a pesquisa busca proporcionar momentos de construção do conhecimento na Língua Portuguesa. Os indivíduos da pesquisa são alunos do ensino fundamental e do ensino superior, dentro de uma escola inclusiva. O autor aponta sugestões para futuros estudos e destaca que:

Para comentar sobre as perspectivas futuras desta pesquisa reporto-me à preocupação e Guarinello e Grogolin (2005) quando explicam que muitos estudos realizados com pessoas surdas quase sempre destacam as diferenças nas produções escritas dessas pessoas. E, nesta lógica, poucas pessoas se preocupam em propor alternativas para o desenvolvimento da escrita [...] com isto, sugiro a realização de futuros estudos nos quais sejam observados esses aspectos [...]. (NOGUEIRA, 2009, p. 151-152).

O trabalho de Nogueira (2009) traz aspectos similares à proposta desta pesquisa, pois também recorre ao software HagáQuê como ferramenta do desenvolvimento da leitura e escrita do aluno com deficiência auditiva, porém, se difere no ponto em que esta pesquisa se desenvolve unicamente no ensino fundamental e séries iniciais, com o objetivo de verificar a influência dos objetos de aprendizagem Tux Paint e HagáQuê com uma proposta de construção da escrita e leitura. Contempla, ainda, análise de textos escritos pelos alunos antes do uso dos softwares e depois da aplicação desses objetos de aprendizagem, além disso, não haverá interferência na comunicação, uma vez que a pesquisadora domina a linguagem de sinais.

Como expressa:

E nesta lógica, poucas pessoas se preocupam em propor alternativas para o desenvolvimento da escrita [...] “com isto, sugiro a realização de futuros estudos nos quais sejam observados esses aspectos”. Neste sentido, esta pesquisa vem proporcionar alternativas do uso de software na produção escrita e leitura do aluno surdo. (NOGUEIRA, 2009, p. 152).

Sendo assim, produzir uma pesquisa que venha proporcionar novos conhecimentos voltados ao desenvolvimento da alfabetização de alunos com deficiência auditiva, justifica, novamente, a elaboração do presente trabalho.

A BDTD traz a dissertação de Gilcifran Vieira de Souza (2010), sob o título *Ambiente computacional para auxiliar na aprendizagem do surdo*, defendida na Universidade Estadual do Ceará (UECE). O trabalho apresenta o software ACADA como instrumento possível de uso no desenvolvimento da língua de sinais a fim de proporcionar a aprendizagem de Libras.

No acervo da BDTD, também encontra-se o estudo de Simone Aparecida Marcato (2001), da Unicamp, intitulado *LIBRASweb: ambiente computacional para auxiliar a aprendizagem da língua brasileira de sinais*. Esta pesquisa trabalha com as mídias, porém é voltada à aprendizagem da linguagem de Libras, diferente da pesquisa aqui apresentada.

Outra pesquisa encontrada foi a de Josilene Souza de Lima Barbosa (2011), denominada *A Tecnologia Assistiva Digital na Alfabetização de Crianças Surdas*. Pesquisa de cunho qualitativo desenvolvida por meio de estudo de caso com abordagem qualitativa, em uma escola de educação especial. Os Objetos de Aprendizagem selecionados para pesquisa foram: Fazenda Rived um objeto de alfabetização, cujas interfaces trabalham a língua de sinais e a escrita do português nas atividades propostas. O foco era perceber se os objetos motivavam e despertavam a atenção e como os professores utilizavam os softwares na escola.

O que diferencia a pesquisa acima apresentada da presente é o fato do trabalho ser voltado aos Objetos Educacionais em uma estrutura da linguagem de Libras, por outro lado, o foco da pesquisa é similar, uma vez que propõe o uso dos Objetos de Aprendizagem no processo de escolarização dos alunos com deficiência auditiva.

Diante do exposto, percebe-se que a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações arquivava pesquisas que envolvem Objetos Educacionais na educação de pessoas com deficiência auditiva na área de Português, porém, há necessidade de avançar as pesquisas e buscar caminhos possíveis à escolarização efetiva desses alunos.

O foco da pesquisa é contribuir para a aplicabilidade de novas tecnologias no ensino da língua portuguesa a alunos com deficiência auditiva. Esta escolha deve-se ao fato da demanda de uma prática pedagógica que torne o estudo da Língua Portuguesa mais atrativa a esses alunos.

O diferencial desta pesquisa com relação às demais pesquisas voltadas à leitura e escrita dos alunos com deficiência auditiva é que está não propõe comparar a escrita do aluno com deficiência auditiva em relação à escrita do ouvinte, não tem o foco voltado para a prática pedagógica; mas, sim, almeja verificar a eficácia dos objetos de aprendizagem no desenvolvimento da leitura e escrita do aluno com deficiência auditiva .

1.3 Objetivos

O objetivo geral desta dissertação é investigar a influência de objetos de aprendizagem como recurso pedagógico para promover o desenvolvimento da leitura e escrita de alunos com deficiência auditiva.

Os objetivos específicos, por sua vez, consistem em:

- Investigar a eficácia dos objetos de aprendizagem como recurso pedagógico.
- Verificar a qualidade da produção e interpretação textual com a intervenção dos Objetos Educacionais de Aprendizagem.
- Analisar as estratégias de mediação possíveis de intervenção da Língua Portuguesa na modalidade escrita, leitura e compreensão de textos utilizando objetos de aprendizagem.

1.4 Estrutura da dissertação

Antes de finalizar essa introdução, cabe apresentar a estruturação desta dissertação. Assim, o trabalho encontra-se dividido em oito partes. A primeira parte – Introdução – descreve a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora, a fim de situar os acontecimentos que antecederam a realização desta pesquisa; a justificativa expõe a relevância da pesquisa na área de educação, os objetivos geral, específicos da pesquisa e, por fim, a estrutura da dissertação.

A segunda parte aborda a educação do aluno com deficiência auditiva , os relatos históricos da educação do aluno com deficiência auditiva e as bases legais que norteiam a educação desses discentes, procurando expor o panorama da trajetória histórica da educação dos aluno com deficiência auditiva .

A terceira parte traz as contribuições teóricas no estudo da linguagem, com base nas teorias de Vygotsky (1987), com ênfase para a interação da linguagem; a linguagem social de Bakhtin (1992), com o foco na construção social da linguagem; a produção escrita na abordagem comunicativa; a leitura do texto na abordagem interacionista; e o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999).

A quarta parte trata da Linguagem e Surdez, o bilinguismo e traz um olhar sobre o texto do aluno com deficiência auditiva e os principais mecanismos de coesão textual, destacando a estrutura e as análises textuais de diferentes pesquisadores que abordam os mecanismos de coesão dos alunos com deficiência auditiva na produção dos textos.

A quinta parte aborda o uso dos Objetos Educacionais de Aprendizagem na mediação da produção escrita do aluno com deficiência auditiva , as bases legais no uso das tecnologias em sala de aula, as tecnologias assistivas na

vida do aluno com deficiência auditiva e a conceituação e funcionalidade dos objetos de aprendizagem.

Na sexta parte, evidencia-se o caminho da pesquisa e esclarece-se o objeto de investigação, a identificação do campo de pesquisa, seus sujeitos e como foi feita a coleta de dados. A metodologia está centrada nos autores que postulam sobre a “metodologia científica da pesquisa”, tais como Lakatos e Marconi (2006), Ludke e André (1986) e Trivinos (1987).

Na sétima parte são apresentados os resultados e a análise. Os resultados foram obtidos com base na observação estruturada da produção textual, da leitura dos alunos em sala de aula e das intervenções realizadas com os objetos de aprendizagem – Tux Paint e HagáQuê. Em seguida, procede-se à análise dos textos produzidos pelos alunos, após a intervenção dos objetos de aprendizagem.

Na oitava parte, nas Considerações Finais, discorre-se sobre pontos importantes do trabalho, apresentando uma reflexão sobre o tema, uma vez que a pesquisa não é algo pronto e acabado e sim, mais um elo de uma corrente que se constrói ao longo de uma caminhada científica. Neste momento, também são propostos caminhos para outros estudos voltados aos objetos de aprendizagem e à alfabetização de alunos com deficiência auditiva .

2 EDUCAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Examinar a trajetória histórica e das lutas das pessoas com deficiência auditiva, ao longo dos anos, no Brasil, permite compreender o significado de cidadania e do respeito cultural em uma sociedade imensamente multicultural. Tais diferenças proporcionam beleza e riqueza na diversidade social existente em cada grupo que constitui esta nação.

Nesse contexto, pretende-se retomar a história da educação, pontuando aspectos que marcaram o início de suas conquistas. Referente à educação do deficiente, Strobel (2008) relata que esses indivíduos, durante muito tempo, tiveram esse direito negado, ora por falta de conhecimento, ora por preconceito e discriminação. Esse processo histórico levou séculos de transformações, com lutas, desafios e conquistas, até chegar aos dias atuais. Como expõe Aranha (2001, p.1),

[...] para favorecer a compreensão desse processo e estimular a reflexão e a discussão social a seu respeito, faz-se necessário que se focalize o conjunto de mudanças de ideias que permeou sua história. A relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência tem se modificado no decorrer dos tempos, tanto no que se refere aos pressupostos filosóficos que a determinam e permeiam, como no conjunto de práticas nas quais ela se objetiva.

Um dos marcos do processo de mudanças de paradigmas na escolarização dos indivíduos com deficiência foi a Declaração de Salamanca, que estabeleceu em um de seus artigos: “Educação para Todos”. A partir dessa declaração, muitas políticas públicas deram início ao processo de inclusão e de permanência nas escolas, a todas as crianças.

Atualmente, o Brasil possui uma política de inclusão pautada nas bases legais de desenvolvimento, que se encontra expressa nos artigos da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), sendo esta uma conquista da sociedade, um desejo de muitos educadores e indivíduos que trabalham no meio escolar. (STROBEL, 2008).

Desta forma, mudanças políticas e leis educacionais possibilitaram a garantia de permanência e acesso desses indivíduos na escola, em todo o país, ao longo dos anos, com proposta de atendimento educacional especializado.

As lutas das populações minoritárias ganharam apoio internacional e nacional, estendendo-se as pessoas com deficiência auditiva com suas reivindicações para que sua língua fosse reconhecida, sua cultura fosse respeitada, pelo direito a uma educação de qualidade voltada à população com deficiência auditiva.

É esse contexto histórico de mudanças de paradigmas em torno da educação do deficiente auditivo e transformações na sociedade que envolve a subseção a seguir.

2.1 História da educação dos alunos com deficiência auditiva

De acordo com Berthier (1984, p. 165 apud STROBEL, 2008, p. 16):

Inicia a história na antigüidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: "A infelizmente criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar".

Todas essas atrocidades foram evidenciadas entre os séculos X e IX a.C. e em diferentes povos, como relata Strobel (2008). Esses povos tinham uma visão mística, uns acreditavam em maldição, outros compreendiam que um indivíduo com necessidades especiais não teria como sobreviver na sociedade por ser incapaz de produzir para sua sobrevivência.

A autora supramencionada traz um apanhado dessas épocas e povos e mostra que os indivíduos com deficiência auditiva, desde a Antiguidade, foram marginalizados pela cultura local, pela família e pela sociedade em geral.

No contexto histórico, as diferentes culturas tinham em comum o preconceito e o medo de que outros membros da família fossem amaldiçoados pelos deuses. Em geral, o ser deficiente era totalmente rejeitado e ignorado pela família e pela sociedade, pois não vislumbravam expectativas de sobrevivência para uma criatura em condições não favoráveis à realidade da época.

O que se observa, ao descortinar a história, era que na religião cristã havia um olhar mais piedoso e se buscava a cura pela fé em Cristo. A bíblia relata que pessoas cegas, surdas e paráliticos foram curados. Algumas famílias piedosas

procuravam ajudar os desafortunados, porém, a sociedade, no geral, era preconceituosa.

Em todo o período da Idade Média, as dificuldades encontradas pelos indivíduos com necessidades especiais eram inúmeras, pois não havia um olhar voltado para a capacidade individual desses indivíduos e nem oportunidade para desenvolver habilidades e potenciais. Esses relatos são reafirmados por estudiosos que discutem o tema a história da Educação Especial.

A esse respeito, Strobel (2008, p. 17) relata que:

Na Roma não perdoavam os surdos porque achavam que eram pessoas castigadas ou enfeitiçadas, a questão era resolvida por abandono ou com a eliminação física – jogavam os surdos em rio Tíger. Só se salvavam aqueles que do rio conseguiam sobreviver ou aqueles cujos pais os escondiam, mas era muito raro – e também faziam os surdos de escravos obrigando-os a passar toda a vida dentro do moinho de trigo empurrando a manivela. Na Grécia, os surdos eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygète, nas águas de Barathere – e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados só. Para Egito e Pérsia, os surdos eram considerados como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que eles comunicavam em segredo com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário e respeito, protegiam e tributavam aos surdos à adoração, no entanto, os surdos tinham vida inativa e não eram educados.

Este comentário de Strobel confirma o que ocorria na Antiguidade, em que as crianças nascidas com defeitos físicos eram mortas. Essa foi uma fase difícil para os indivíduos com necessidades especiais.

Na Idade Moderna, surgiu um novo olhar em relação as pessoas com deficiência auditiva, quando Giralamo Cardano percebeu que as pessoas com deficiência auditiva se comunicavam por meio de gestos e tinham capacidades de aprender e desenvolver. E, na Espanha, um monge chamado Pedro Ponce inicia a primeira escola usando a linguagem de sinais, confirmando este evento histórico Strobel (2008, p. 19) expõe:

Girolamo Cardano (1501-1576) era médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão, afirmava que “[...] a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo.” Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos. O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), na Espanha, estabeleceu a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid, inicialmente ensinava latim, grego e italiano, conceitos de física e

astronomia aos dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis; Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanger e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa. Ponce de Leon usava como metodologia a dactilologia, escrita e oralização.

Nota-se, então, na Idade Moderna, sobretudo na Europa, que os avanços na educação de pessoas com deficiência auditiva total, aos poucos, despertavam para um novo foco de ensino e aprendizagem, porém, havia ainda muita indiferença com esses indivíduos.

De acordo com Strobel (2008), as pessoas com deficiência auditiva total, denominados pela autora como surdos, eram considerados, nesta época, como incapazes, dotados de nenhum benefício. Não tinham direitos e muitos eram sacrificados, mortos até pelos próprios membros da família. A igreja não permitia que participassem da arte da comunhão, não tinham direito a heranças, havia discriminação, sendo proibido o namoro e o casamento de duas pessoas surdas.

A partir de 1880 e até a década de 70, segundo Sacks (1998), após o Congresso de Milão, em que foram discutidas questões referentes à educação do aluno com deficiência auditiva total, denominado na obra de surdo, houve uma mudança nas concepções que deveriam ser adotadas. A maioria dos integrantes optou que a melhor forma de educar o aluno com deficiência auditiva era a oralista, assim, as escolas para alunos com deficiência auditiva foram seguindo e se conformando com esta orientação.

Sacks (1998) explica que o contexto de 1970 trouxe um aumento das pesquisas, proporcionando outros enfoques na linguagem do aluno com deficiência auditiva. Um deles abordou a Comunicação Total, uma concepção que aceitava inúmeras formas para que a pessoa com deficiência auditiva pudesse ser compreendido e compreender, assim diferentes códigos foram surgindo, valorizando a linguagem por meio de sinais.

Esses avanços possibilitaram o surgimento de muitas tecnologias em favor dos alunos com deficiência auditiva. Instrumentos capazes de amenizar a perda auditiva foram lançados no mercado, como o aparelho auditivo, entre outros.

Conforme Mazzotti (1989), diante dos avanços alcançados, a escola aparece como produtora de homens educados. Desta forma, a educação escolar constitui-se no único caminho seguro para a realização da educação dos cidadãos com deficiência auditiva, só assim os direitos de uma educação de qualidade a

indivíduos com deficiência auditiva serão de fato efetivos, pois, ainda que a escola encontre dificuldade de propiciar um atendimento adequado aos alunos com deficiência auditiva, desenvolverá a reflexão no meio escolar sobre esses indivíduos, possibilitando um pensamento crítico quanto à educação da pessoa com deficiência auditiva.

Sacks (1998) assinala que o Brasil teve influência europeia, sobretudo da França, no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência auditiva, uma vez que o próprio Dom Pedro trouxe da França professores capacitados para ensinar esses alunos e, assim, fundou o Instituto Imperial de Surdos-Mudos – hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) –, com uma metodologia de leitura labial e de interação gestual.

A escolarização de crianças com deficiência auditiva teve início, no Brasil, com uma proposta voltada aos filhos dos fazendeiros e à burguesia, com o objetivo de educar o aluno com deficiência auditiva para a vida social no império, permitindo-lhe que fosse apresentável diante da sociedade. Entretanto, essa escola era voltada à classe elite da sociedade da época.

Aos poucos, a sociedade foi mudando e, com ela, a visão da educação de crianças com deficiência auditiva foi conquistando outros espaços dentro da sociedade.

Nessa perspectiva, Strobel (2008, p. 21) cita a importância de Charles L'Épée na educação do surdo.

Uma pessoa muito conhecida na história de educação dos surdos, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. Procurou instruir os surdos em sua própria casa, com as combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada denominado de "Sinais metódicos". L'Épée recebeu muita crítica pelo seu trabalho, principalmente dos educadores oralistas, entre eles, o Samuel Heinicke. Todo o trabalho de abade L'Épée com os surdos dependia dos recursos financeiros das famílias dos surdos e das ajudas de caridades da sociedade. Abade Charles Michel de L'Épée fundou a primeira escola pública para os surdos "Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris" e treinou inúmeros professores para surdos. O abade Charles Michel de L'Épée publicou sobre o ensino dos surdos e mudos por meio de sinais metódicos: "A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos", o abade colocou as regras sintáticas e também o alfabeto manual inventado pelo Pablo Bonnet e esta obra foi mais tarde completada com a teoria pelo abade Roch-Ambroise Sicard.

O método desenvolvido por L'Epée foi implementado no Brasil, inicialmente, no Instituto Imperial de Surdos-Mudos, fundado pelo imperador Dom Pedro. Porém, com o congresso de Milão estabelecendo que a melhor educação seria a oralista, sendo a linguagem de sinais proibida.

Nesse período, a educação era para poucos, somente os filhos dos burgueses e dos fazendeiros tinham condições de estudos adequados. As pessoas com necessidades especiais não tinham nenhum atendimento voltado à sua especificidade.

Para Strobel (2008, p. 27):

Por decreto imperial, Lei nº 3.198, de 6 de julho, o "Imperial Instituto dos Surdos-Mudos" passou a chamar-se "Instituto Nacional de Educação dos Surdos" – INES. Nesta época a Ana Rímola de Faria Daoria assumiu a direção do INES com a assessoria da professora Alpia Couto, proibiram a língua de sinais oficialmente nas salas de aula, mesmo com a proibição os alunos surdos continuaram usar a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola.

Toda metodologia passou a ser baseada em "leitura labial" com o objetivo de desenvolver a oralidade, ou seja, a linguagem oral. Este foi o primeiro contato com a Língua de Sinais, calcado na língua francesa. Assim, durante muito tempo, os alunos aprenderam nesse sistema.

Depois do período da monarquia, as pessoas com deficiência auditiva foram conquistando espaços à medida que novas leis surgiam, como a Constituição de 1988 e a Declaração de Salamanca.

Na Declaração de Salamanca (1994, p. 1).

[...] a expressão necessidades educacionais especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam a deficiências ou dificuldades escolares. [...]. Neste conceito, terão que se incluir crianças com deficiências ou superdotados, crianças de rua ou crianças que trabalham crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, etnias ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavoráveis ou marginais.

Com o passar dos anos, a luta dos pais e comunidades proporcionou uma série de debates, tornando algumas questões relacionadas à educação especial em políticas públicas.

Nos anos 90, a senadora Benedita da Silva apresenta um Projeto de Lei, dando início a uma discussão, em âmbito nacional, referente à legalização e

regulamentação da Libras na esfera federal (STROBEL, 2008). Concomitantemente, sugeriram pesquisas de cunho científico, cujo enfoque voltava-se para o uso da Libras na educação, reiterando, assim, a necessidade de implantação deste sistema no contexto educacional.

Segundo Quadros (2004, p. 8), “a Língua Brasileira de Sinais é uma linguagem espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira”. Com base nessa exposição, a autora questiona e fomenta a reflexão acerca da escolarização do aluno com deficiência auditiva por meio de uma linguagem própria, permitindo que o aluno tenha acesso ao conhecimento.

Logo, as lutas pelo reconhecimento da Libras como uma língua era legítima, pois, de fato, o uso de Libras dentro das escolas era fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que este recurso possibilitava a comunicação entre os alunos com deficiência auditiva de forma funcional e efetiva.

Ao rever as leis educacionais sancionadas a favor das pessoas com deficiência auditiva percebe-se que o Brasil, ao longo dos anos, assumiu uma postura de comprometimento com grupos minoritários que estavam à beira da exclusão escolar, sem oportunidade de acesso e de crescimento pessoal, mas essa realidade vem mudando. Depois de muitas discussões, a Libras foi reconhecida oficialmente no Brasil.

2.2 Bases legais para a educação dos alunos com deficiência auditiva

Após um breve relato histórico, nesta subseção, pretende-se aprofundar as bases legais da educação especial e as políticas públicas de inclusão.

A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), base do ordenamento jurídico, determina:

Artigo 205. A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Desta, forma, é estabelecida, por força da lei a educação, visando suas modalidades e fases, desde a educação infantil, fundamental e até a educação especial. No tocante à educação especial e aos alunos com necessidades especiais,

o referido documento reserva um artigo específico, o qual determina o atendimento e a permanência desses alunos nas escolas e, preferencialmente, no ensino regular.

É, portanto, essencial, ter conhecimento da lei, a fim de que os direitos desta parcela da população sejam, de fato, usufruídos por ela. Nessa perspectiva, destaca-se a redação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial.

Art. 2º Por Educação Especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional que se materializa no âmbito de uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001c).

Esta declaração abriu oportunidade para que todos os indivíduos com necessidades especiais fossem atendidos dentro de sua especificidade. Embora os sistemas de ensino estejam em processo de adequação à nova realidade, existe toda uma ação conjunta dos governos municipais, estaduais e federais em preparar infraestruturas mais adequadas para receber esses alunos, juntamente com professores mais capacitados.

Conforme Sacks (1998), a primeira ação voltada à educação de indivíduos com deficiência ocorreu no período imperial de 1857, com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Após alguns anos também criou o Instituto Benjamim Constant (IBC).

Como relata Strobel (2008), o Brasil passou por um período de mudanças políticas de Império para República e, após a proclamação da República, a deficiência, sobretudo a mental, ganhou o foco das políticas públicas. Em 1930, o número de instituições privadas para cuidar da pessoa com deficiência mental era em maior número do que qualquer outra deficiência.

Em 1961, foi sancionada Lei 4.024/1961, que conclamava que toda sociedade devia participar de uma discussão e buscar caminhos possíveis para uma educação de qualidade a todos essa lei foi o início de debates acerca da educação. Como estabelece a referida lei, em seu artigo 2º: “A educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961). Cabe ressaltar que a Lei nº 4.024/1961 foi revogada, mais tarde, pela Lei nº 9.394/96, como descrito mais adiante.

Diante dos debates e da necessidade educacional, surgiu, em 1971, a Lei nº 5.692, que alterou a LDBEN de 1961, incluindo os alunos superdotados e os com deficiências físicas e mentais no ensino regular; desta forma, abriu oportunidades de escolarização para esses indivíduos. Porém, esta lei também não conseguiu transformar a realidade de uma educação para todos, uma vez que as escolas e classes especiais permaneciam.

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Esse órgão ficou responsável pela organização e gerência da educação especial no país, dotado de uma visão integracionista de ações voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação. Contudo, todas as ações eram isoladas – com iniciativa do país, estados ou, até mesmo, dos municípios – levando, assim, à não efetivação de uma política de acesso universal à educação.

No ano de 1988, a Constituição Brasileira, em seu artigo 3º, inciso IV, marca a história da educação, pois declara que a educação deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Art. 206 (*) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

Outro artigo que reforça o compromisso da educação com a educação especial e um dos princípios fundamentais para a escolarização e garantir, o atendimento educacional especializado como cita o artigo 208.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 2008).

Vale salientar, ainda, que as leis criadas e executadas, aos poucos, foram abrangendo mais as questões relacionadas à inclusão desses indivíduos e aos seus direitos de cidadania. Em 1989, a Lei nº 7.853, estabelece a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CNIP). Essa nomenclatura foi utilizada por um tempo, e logo suscitou a discussão de termos mais adequados e voltados para o indivíduo, como será apresentado mais adiante.

Voltando às bases legais, aos poucos as lutas foram recebendo cada vez mais apoio da sociedade e as leis foram sendo aplicadas em âmbito nacional, favorecendo todos os indivíduos com necessidades especiais.

A Declaração de Jomtien (UNICEF, 1990) determina o fim de preconceitos de qualquer natureza na educação, pois se trata de um direito Universal e fundamental de todo indivíduo que vive em sociedade. A educação deve priorizar o respeito às diferenças, a cooperação, a tolerância, tornando a sociedade mais civilizada, produtiva e próspera.

Os constantes debates pertinentes à educação levaram o país a assinar a Declaração de Jomtien (UNICEF, 1990), na qual se manifesta a favor dos direitos humanos e assume um compromisso com a comunidade internacional: primeiramente acabar com o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Os avanços nas políticas públicas trouxeram mudanças para a educação especial, tomando como base a Declaração de Salamanca, que estabelecia metas e diretrizes a serem alcançadas pelos países, tendo como objetivo a educação para todos, independentemente das dificuldades físicas ou das limitações apresentadas pelo educando.

Assim, a Política Nacional, no Brasil, assumiu uma postura de criar e programar leis educacionais em todos os níveis escolares, tendo como base a Declaração de Salamanca (1994) um documento elaborado por diversas nações em uma das conferências da ONU, com o objetivo de discutir e programar a nível mundial de uma educação voltada a todos os povos, tornando o acesso ao conhecimento um direito de todos.

Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. (DECLARAÇÃO... 1994, p. 3).

Com base nesses princípios, a educação especial deveria ser organizada de tal forma que os direitos da criança com deficiência fossem realmente efetivados permitindo, assim, o acesso à educação a milhões de indivíduos.

Um novo tempo desperta em quase todos os países, especialmente nos países de Terceiro Mundo, que pouco ou quase nada havia de política educacional voltada à educação de pessoas com necessidades especiais.

Documentos com declarações e objetividade foram sendo produzidos, como se constata na Declaração de Salamanca (1994, p. 1): “Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela Conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994”. Promovendo, assim, um novo rumo para a Educação Especial.

A reunião da ONU que deu início a toda essa mudança de paradigma na educação possibilitou a inclusão nas escolas do ensino regular e abriu um leque no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Diante dos resultados dos Encontros internacionais sobre Educação, um novo olhar voltado para a educação especial propõe denominar esses indivíduos como pessoas com deficiência, conforme sua especificidade. Aos poucos, até a própria Constituição foi sendo reformulada com o objetivo de atender essa demanda crescente de uma educação voltada para essa população, como se pode verificar no Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno. (BRASIL, 2015).

É a, mais recentemente, em 2015, a Lei nº 13.146 vem reforçar esta ideia:

Art. 1º - É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

Segundo Menezes (2006), as escolas inclusivas devem proporcionar um aprendizado respeitando as especificidades de cada aluno e assegurar uma educação de qualidade, promover a cidadania e igualdade de condição.

A LDB traçou a organização educacional e os parâmetros que deveriam ser seguidos no cumprimento de uma política de educação de qualidade que busca rever conceitos de uma educação para todos.

Após a LDB, muitos outros documentos influenciaram a Política Nacional de Educação, um deles foi a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, realizada em 2001, que expressava o direito à educação como patrimônio cultural da humanidade.

O Conselho Nacional de Educação, em 2001, favorece a educação especial. Resolução nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001d).

Aos poucos, as pessoas com deficiência auditiva conquistaram seu espaço. Surgiram iniciativas políticas de apoio à escolarização dos alunos com deficiência auditiva, como concretização da Lei nº 10.436, de 22 de abril de 2002, quando a Constituição Brasileira reconheceu Libras como uma língua oficial (BRASIL, 2002).

Observa-se, ainda, que o governo tem se pronunciado a favor da inclusão e da educação de crianças com deficiência auditiva:

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, o texto legal: capítulo V- Art. 59 – Que decreta que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais: I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996).

Este texto da LDB reafirma a necessidade de se oferecer uma educação de qualidade aos educandos com necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Outro documento muito importante em relação à educação de crianças com deficiência auditiva é o Decreto nº 5.626/2005, em seu artigo 14iii, capítulo IV, inciso II, que afirma que o ensino de Libras deve ser ofertado, obrigatoriamente,

desde a educação infantil. E continua, esclarecendo que o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua, deve ser utilizado pelo surdo na modalidade escrita (BRASIL, 2005).

A educação do aluno com deficiência auditiva, no Brasil, ao longo da história, avançou no que diz respeito a reconhecer Libras como uma linguagem própria do aluno com deficiência auditiva e a importância do intérprete no desenvolvimento da aprendizagem. Porém, ainda há muito a se fazer com relação à escolarização do aluno com deficiência auditiva.

No caminho histórico, destaca-se que, em 2007, foi apresentado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio do Decreto nº 6.094/2007. Este documento reafirma as propostas anteriores com relação à educação especial, uma delas a formação de professores para atuarem na educação especial, a acessibilidade arquitetônica das escolas, possibilitando o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação.

Em setembro de 2010, a Lei nº 12.329 regulamenta a profissão do intérprete em Libras e assim expõe:

Art. 1º - Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 2º - O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2010).

Em 2011, há uma reformulação no PNE, com metas até 2020. Uma dessas metas consiste na “valorização do magistério e na qualidade da Educação”. Neste sentido, há grande preocupação com a educação especial e o fator qualidade de atendimento.

Nesta proposta, foi instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência sob a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que expõe sobre acessibilidade no artigo 3º:

Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2015).

Diante dos direitos humanos e das Leis constitucionais que garantem o acesso, a permanência e visam à qualidade da educação, é necessário aprofundar

as pesquisas sobre a aprendizagem da leitura e escrita do aluno com deficiência auditiva e seu processo de escolarização.

Desta forma, conhecer sua cultura, sua linguagem, seus potenciais no processo de ensino e aprendizagem permitirá aos docentes uma visão mais acurada do processo de aprendizagem desses alunos, bem como lhes munirá de novas ferramentas de trabalho para sua prática pedagógica.

Com o intuito de aprofundar o conceito de língua/linguagem, na próxima seção o estudo versará sobre dois epistemólogos – Bakhtin (1992) e Vygotsky (1987) – que contribuíram significativamente na conceituação e função da linguagem.

3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E ABORDAGENS NO ESTUDO DA LINGUAGEM

Nesta seção encontram-se concepções interacionistas a respeito da linguagem e teóricos que tratam do tema língua/linguagem, a fim de esclarecer pontos importantes que permeiam o processo de aquisição de uma língua e sua construção social, sendo esta um elemento fundamental no desenvolvimento humano.

Quando se trata dos estudos da linguagem, as teorias de Bakhtin (1992) e Vygotsky (1987) trazem uma abordagem funcionalista da língua. Para ambos os autores língua/linguagem estão intrínsecas na relação do sujeito com o outro na interação social, assim, o discurso da comunicação é mediado pela linguagem, e sem linguagem a interação com o outro fica comprometida.

Neste sentido, os autores concordam que o desenvolvimento da compreensão dos conceitos e significado das coisas só é possível por meio da linguagem. Quando existe a linguagem, há diálogo e interação, entre os sujeitos e, nessa relação do sujeito com o outro, a linguagem está presente o tempo todo.

Além dos estudos de Vygotsky (1987) e de Bakhtin, (1992) sobre aspectos da linguagem, apresenta-se a linha teórica de Bronckart (1999), um autor contemporâneo que destaca e reconhece o contexto como elemento fundamental da produção do discurso.

A apresentação destas teorias justifica-se, pois, os autores seguindo a ideia de que a linguagem é como um fator primordial na aprendizagem e interação social, sendo esta produzida historicamente pela humanidade, influenciaram as Diretrizes Nacionais de Educação no ensino de Língua Portuguesa, estando presentes na prática pedagógica docente.

3.1 A interação da linguagem segundo Vygotsky

Vygotsky (1987), defensor da corrente sociointeracionista, postula a mediação e a internalização dos conceitos, por meio da linguagem e interação social, e apresenta argumentos teóricos a respeito dos mecanismos pelos quais o cérebro humano internaliza uma atividade externa. Ou seja, o ser humano utiliza-se de mecanismos psicológicos, os quais o autor divide em Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – o espaço em que o indivíduo necessita da mediação de alguém

para internalizar o conhecimento – e em Zona de Desenvolvimento Real – aquilo que o indivíduo consegue realizar sozinho.

Nesta concepção, a linguagem e a faculdade humana, deixam de ser uma atividade individual e passam a se constituir como uma atividade coletiva. O ser humano necessita da linguagem, da interação para desenvolver os processos psicológicos que o possibilite construir o conhecimento.

Por este viés, as teorias de Vygotsky (1987), propõem a zona de desenvolvimento proximal como uma área de tensão da aprendizagem, que necessita do mediador, da interferência do professor para que, de fato, a aprendizagem se concretize. Sendo assim, a linguagem proposta pelo docente, diante do aluno, deve ser clara, objetiva e contextualizada. Nesse contexto, o professor deve propiciar ferramentas adequadas à realidade do alunado, a fim de que esse processo se torne prazeroso.

Ao estudar as teorias de Vygotsky (1987) e as tendências educacionais voltadas ao uso de tecnologias na educação, percebe-se a importância da linguagem em um mundo globalizado, em que as informações se processam de forma rápida e dinâmica. E esse processo de conhecimento leva à tomada de consciência da responsabilidade educacional.

O papel da escola é levar a criança a desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, para que o aluno possa ler e compreender o que leu. Neste sentido, o texto deve ser dialógico, proporcionar aos alunos, outras leituras dentro do mesmo contexto, a fim de que os conceitos subjetivos e objetivos sejam compreendidos. Para Oliveira (apud VYGOTSKY, 1987, p. 62).

[...] o processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído, então, tornando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimento de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

Partindo deste princípio, o nível de desenvolvimento real consistirá nas mediações de aprendizagem, no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, organizadas pelo docente, que proporcionarão condições necessárias à aprendizagem dos alunos, uma vez que a escola tem seu papel, fundamental e

específico, voltado para o saber sistematizado dos conteúdos científicos estabelecidos.

Quando se pensa em alfabetização, deve-se considerar que a linguagem é a base para uma alfabetização efetiva. Do ponto de vista lingüístico, significa ter um olhar voltado para a funcionalidade da linguagem, seu objetivo em relação ao emissor e ao receptor. Assim, a ênfase estaria na oralidade e na interação social, uma vez que a linguagem tem uma função organizadora dos pensamentos e intenções. Desse modo, a relação de aluno e professor é construída com base na linguagem dentro de um contexto social, uma cultura, um objetivo e uma razão.

Nesta concepção, Vygotsky (1987) aprofunda suas teorias tendo um olhar para o sujeito marcado pela história. Em outras palavras, a construção do sujeito histórico perpassa pela relação com o meio em que vive, pela cultura e pela classe social.

Compreende-se que a história do sujeito está intrinsecamente relacionada à comunidade da qual participa e se desenvolve enquanto sujeito transformador de sua realidade, como explica o autor Saviani (2003). Neste sentido, a linguagem é um instrumento interacional, social e de construção do conhecimento, uma vez que possibilita a construção e reconstrução do pensamento concreto, como explica Vygotsky (1991).

Sendo assim, não é uma questão de níveis de aprendizagem, mas o meio interfere na aprendizagem do sujeito. Para compreender o processo de aprendizagem, o autor supracitado apresenta conceitos sobre o desenvolvimento humano. Ainda de acordo com Vygotsky (1987, p. 86-87):

A ZDP define as funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, mas estão ainda em estado embrionário. Tais funções podem ser chamadas de botões ou flores de desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. O nível real de desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, ao passo que a ZDP caracteriza-o de maneira futura, o que está por vir [...] A ZDP nos permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado de desenvolvimento dinâmico.

Diante disso, a mediação do professor ou de um adulto é fundamental, uma vez que proporciona à criança aprender pela experiência e pela interação mediada pela linguagem.

Ao pesquisar a linguagem, Vygotsky (1987) a coloca como um modelo de produção do pensamento e manifestação do pensamento, o qual tem um papel determinante na mediação do comportamento humano.

O objetivo central da teoria de Vygotsky (1991) é abordar o desenvolvimento linguístico e cognitivo do ser humano. Para esse autor, simplifadamente, a fala é interiorizada desenvolvendo conceitos abstratos e concretos do diálogo, assim, há uma nova perspectiva de compreensão dos conceitos linguísticos adquiridos na interação com o outro.

O autor supramencionado entende, ainda, que a compreensão de novos conceitos se alicerça em conceitos anteriores, relacionando um objeto ao outro construído e reconstruindo conceito com base nas relações, como expõe Oliveira (apud VYGOTSKY, 1991, p. 5-6), trata-se de “processos cognitivos, isto ocorre gradualmente estende-se a conceitos mais antigos à medida que são introduzidos nas operações intelectuais superiores”. Assim, a fala é a comunicação entre os seres humanos que proporciona o desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Oliveira (2001), uma palavra sem significado é um som vazio, que não faz parte da fala humana, pois em toda fala humana há um significado. Para ele, a aprendizagem se inicia muito antes da criança entrar na escola, por intermédio de suas experiências cotidianas, no contato com as pessoas, com seu meio, com sua cultura. A contribuição de Vygotsky (1991) às questões escolares, na alfabetização, constitui-se em uma concepção de que as funções psíquicas do indivíduo são construídas na medida em que são utilizadas, sempre na dependência do legado cultural da humanidade, por meio das relações interpessoais, no contexto da sociedade à qual pertence.

Por meio dessas relações, a criança entra em contato com o mundo que a rodeia, apropriando-se da experiência acumulada no discurso da história social. Para Vygotsky (1987, p. 49),

[...] de modo similar ao que acontece na história de uma língua, a transformação de significados, também ocorre no processo de aquisição da linguagem pela criança durante a infância e em sua vida em família e na sociedade na qual está inserida.

Para que isso ocorra, na situação escolar, Vygotsky (1991) trabalha com a ideia de que a intervenção na ZDP se dá de forma deliberada e organizada e de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada.

A presença de elementos mediadores é muito importante e, no caso, pode ser a fala, a comunicação, a oralidade e, até mesmo, os gestos como expressão da linguagem. No caso desta pesquisa, esses elementos são os Objetos de Aprendizagem – como o Tux Paint e o HagáQuê – que proporcionam o desenvolvimento da escrita de forma lúdica e tecnológica.

Portanto, o comportamento das crianças é determinado fortemente pelas características das situações concretas em que se encontram. Com a linguagem ou utilizando-se dela, poderão vivenciar situações interessantes para que os professores possam trabalhar em sala de aula.

A compreensão de Vygotsky (1987), de que o complexo sistema cognitivo da consciência individual não se limita à experiência pessoal, se assenta nesse preceito. A consciência aflora e se desenvolve pelo partilhar de universos socioculturais.

Estes apontamentos levam a refletir sobre as contribuições de Bakhtin, que também postula sobre o mesmo tema e vem contribuindo com estudos sobre a linguagem de forma bastante profunda, cuja base de reflexão possibilita compreender o desenvolvimento da linguagem em contexto social; uma vez que expõe a produção da linguagem do sujeito como uma ação de mudanças contínuas, tratando a linguagem como uma produção de cada época; permitindo, assim, que os estudiosos compreendessem as diferenças linguísticas.

A linguagem é tão poderosa no processo de formação, que Vygotsky (1987), em sua teoria, proporcionou avanços significativos no processo de escolarização de alunos com deficiência. Um desses avanços baseados em sua teoria foi implementado em um instituto educacional em Moscou, bem como na cidade de Zagorski (Rússia), sendo abordados em um documentário produzido em 1963, pela BBC de Londres, como descrevem Freitas e Ribeiro (2007, p.1):

Neles, apresenta experiências desenvolvidas na cidade de Moscou capital da Rússia, local das experiências de Vygotsky. Trata-se do Instituto de Defectologia de Moscou, uma entidade científica que realiza pesquisas em todas as áreas de deficiência e, ao mesmo tempo, desenvolve métodos de ensino especiais para a educação de deficientes. Os instrumentos utilizados são adaptados no sentido de preparar o aluno para se comunicarem entre si

e socialmente. Ele possui uma norma inquebrável: “Jamais fazer um julgamento final, referente à deficiência de uma criança”. A cada visita da criança, ela é examinada como se nunca houvesse sido.

Diante dessa colocação, percebe-se que todos os instrumentos utilizados no desenvolvimento do deficiente auditivo devem ser adaptados à realidade do aluno. Desta forma, pode-se considerar os objetos de aprendizagens como instrumentos pedagógicos adaptáveis à especificidade do deficiente auditivo, proporcionando a aprendizagem da língua portuguesa escrita, seus conceitos e expressões variantes da própria língua em sintonia com a linguagem de sinais, uma vez que tais objetos de aprendizagem – como Tux Paint e HagaQuê – permitem a produção textual do gênero história em quadrinhos. Além de promover o raciocínio lógico das ideias, a interação social entre os alunos, bem como o desenvolvimento da linguagem – escrita, sinalizada ou falada (VYGOTSKY, 1987).

Outro aspecto interessante na aplicação dos instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento de crianças com deficiência na visão do Instituto em Zagorsky, como mencionam Freitas e Ribeiro (2007, p. 63), é que o próprio Instituto “possui uma norma inquebrável: Jamais fazer um julgamento final, referente à deficiência de uma criança”. Em outras palavras não limitar o aluno à sua deficiência, mas procurar desenvolver caminhos possíveis para uma aprendizagem efetiva.

O referido documentário tem sido aqui destacado como forma de fundamentar a importância dos estudos de Vygotsky e dos Objetos de aprendizagem utilizados nesta pesquisa. Se em 1963 foi possível comprovar que os estudos científicos voltados à linguagem, de fato, estavam certos de que os alunos com deficiência tinham condições de aprender e se desenvolver em sociedade, hoje, tal desenvolvimento ganha mais um aliado: os Objetos de aprendizagem. É necessário, entretanto, que o professor tenha conhecimento desses objetos e saiba fazer uso dele em sala de aula.

Trabalhar com os Objetos de aprendizagem como Tux Paint e HagaQuê é um desafio, contudo, é válido, como expõem Freitas e Ribeiro (2007, p. 8), “desenvolvendo sua comunicação para que os mesmos possam, como a lagarta, sair do casulo, transformarem-se em borboletas, e, com a sua beleza própria, atingir a liberdade, o imenso espaço que é a vida”. Assim, o professor é responsável pela intervenção aplicada por meio dos Objetos de aprendizagem e deve realizá-la de

forma objetiva, clara e intencional, a fim de que resultados positivos possam ser alcançados.

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento humano, ela é constituinte da expressão do indivíduo enquanto pessoa, enquanto ser pensante, vivo ativo em sociedade, participando de forma efetiva na construção social da humanidade.

3.2 A linguagem social de Bakhtin

De acordo com Bakhtin (1992), a linguagem é dialógica, portanto, o processo de construção de um texto não ocorre de forma isolada, uma vez que há uma interação, um diálogo entre outros textos, seja na escrita seja na leitura. O sujeito necessita ter conhecimentos prévios ou básicos sobre um determinado assunto para que possa dialogar com o outro.

Para que a interpretação de texto e a produção textual sejam bem-sucedidas, é necessário que o sujeito tenha instrumentos, elementos que lhe ofereçam o suporte necessário. Caso o sujeito não tenha nenhum conhecimento anterior sobre o assunto, impossível a produção escrita ou a compreensão de um texto, pois não terá como buscar informações em seu processo mental. Neste sentido, instrumentar os alunos com deficiência auditiva proporcionando-lhe o uso e o manuseio dos Objetos de Aprendizagem – como Tux Paint e HagáQuê – no desenvolvimento da leitura e escrita permitirão o desenvolvimento da escrita de forma funcional e intencional.

Conforme Bakhtin (1992, p. 90): “a funcionalidade, objetividade e subjetividade da língua são determinadas pelas interações e não pelo sistema linguístico”, pois é por meio da interação que se expressa e se manifesta a realidade do indivíduo falante. Assim, o diálogo é um enunciado que se processa nas relações sociais, logo, a linguagem é um fenômeno social de meios verbais ou não verbais, que tem como objetivo fazer-se compreendido e compreender o outro.

Na linguagem, segundo Bakhtin (1992), não há uma norma estabelecida, pois cada indivíduo pertence a um grupo social que desenvolve uma fala específica a um determinado grupo, o que ele chama de “variações linguísticas”, porém, dentro do diálogo sempre com uma intencionalidade de compreender e fazer-se compreendido.

O referido autor aponta, ainda, que a linguagem é uma corrente que sofre mudanças com o passar dos séculos, pois a realidade social é algo que vai se transformando conforme a sociedade vai se modificando. Bakhtin (1992, p. 90) assinala que “a linguagem em uma determinada época é uma e, em outra, ela perde ou ganha novas palavras e conceitos”, isto é, o que ele chama de “ponto de vista diacrônico”.

Bakhtin (1992, p. 2) justifica a linguagem como sendo de “construção histórica mutável”, uma vez que ela sofre transformações no uso da fala, ou seja, uma geração utiliza-se de signos e significados relevantes e significativos em um determinado período histórico, porém, uma nova geração vai agregando novos falares conforme a necessidade e o contexto vivenciado pelo falante. Assim, as normas linguísticas que compõem a linguagem diferem pelo grau de coerção que exercem, pela sua extensão entre os falantes de uma mesma sociedade com significação própria do grupo social no qual está sendo falada. Nessa perspectiva, considera “a linguagem não pode ser vista do ponto de vista sincrônico, mas sim diacrônico, pois é mutável” (BAKHTIN, 1992, p. 95).

O autor apresenta que o aprendizado de uma língua requer familiarizar-se com esta língua. Neste sentido, pode-se utilizar os Objetos de aprendizagem como recurso para promover a familiarização da produção escrita; por um lado, o Tux Paint proporciona pequenas produções de frases e parágrafos; e, por outro lado, o HagáQuê possibilita a produção de história em quadrinhos. Por intermédio desses Objetos, o aluno com deficiência auditiva vai aprendendo e se familiarizando com as mais diversas expressões, significados e sentido das palavras, e como ela está sendo usada na sociedade: em contexto, em situações concretas.

Toda palavra está interligada em contexto, quando utilizada isoladamente torna-se de difícil compreensão, assim, para que se desenvolva a aprendizagem da língua/linguagem é necessário que ela seja trabalhada dentro de um contexto e não de forma abstrata, mas sim concreta, pois todas as palavras estão envoltas de um caráter ideológico, sejam palavras boas ou não.

Bakhtin (1992) postula que, cada geração e cada grupo social têm seu discurso que funciona como uma enunciação, denunciando o modo de vida do cotidiano. Nessa perspectiva, o falante de uma língua é um produto histórico não é o criador ou inventor da língua/linguagem.

O ser humano, quando vem ao mundo, já encontra toda uma estrutura linguística estabelecida e todo um discurso de época de diferentes maneiras. Desta forma, a linguagem é uma construção social, devendo ser respeitada em sua especificidade que cada língua possui.

3.3 A produção escrita na abordagem comunicativa

Como abordado no início desta seção, a linguagem é uma construção histórica dialógica entre os indivíduos em uma função comunicativa e funcional, propiciando a comunicação e o diálogo em sociedade.

Refletir sobre a linguagem permite encontrar diversas modalidades de linguagem que se manifestam em uma sociedade, um exemplo é linguagem escrita, que será abordada nesta seção.

A escola assume uma responsabilidade diante da sociedade em ensinar a ler e escrever tanto a criança como também o adulto que não tenha sido alfabetizado na idade certa. Assim, ensinar a escrever e a ler é uma tarefa da escola. Esse desafio é a base de todo conhecimento das demais áreas do desenvolvimento humano, pois é por intermédio da leitura e escrita que o indivíduo terá condições de se apossar dos novos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo dos anos.

Cazarin (1995, p. 5-6) define esta concepção da seguinte maneira:

O professor é visto como mediador, logo a preocupação básica é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social – isso é feito mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais.

O discente deve aprender a competência da produção escrita, porém sabe-se que, durante muitos anos, essa prática era determinada apenas pelas questões gramaticais e pouco estudada em suas reais funções como linguagem. A produção escrita surgiu pela necessidade do homem perpetuar sua história a seus descendentes ao longo dos tempos e manter viva a memória cultural, as leis e credos religiosos. Porém, compreendia que para desenvolver uma boa escrita era

necessária outra competência, como a leitora. Assim, justifica-se a urgência de se desenvolver esta competência.

Segundo Cazarin (1995), um dos enfoques na produção da escrita deve ser a contextualização da produção textual, uma vez que ninguém escreve nada sem um conhecimento prévio do assunto. Desta forma, é necessário reorganizar a produção textual de forma objetiva, simples, que envolva o aluno em um diálogo, relacionando a produção textual com sua vivência e conhecimento. Neste sentido, a semiótica, aponta para o emissor, o receptor e para o texto, dentro de um diálogo constante e permanente, permitindo que o texto seja compreendido pelo leitor de forma coerente e concisa.

Nessa perspectiva, comunicar por meio da escrita é representar por meio de signos gráficos, de forma adequada, no âmbito de certas situações de comunicação, utilizando-se um código textual. Deste modo, conhecer a gramática é importante, porém não é o único elemento que compõe a produção escrita, ela está permeada de elementos culturais e dialógicos e deve ser respeitada. Neste sentido, os Objetos de aprendizagem HagáQuê e Tux Paint provêm o conhecimento dos signos gráficos de forma mais atraente, por apresentar, em ícones e ferramentas, formas, cores, personagens, cenários, abrindo uma gama de imaginações e criações diversas e, conseqüentemente, fomentando a produção escrita.

O processo de ensino e aprendizagem da produção escrita em situação comunicativa pressupõe habilitar o aluno à capacidade de redigir um texto escrito, proporcionando-lhe a capacidade para elaborar uma mensagem com a utilização dos signos gráficos, conforme a estrutura e funcionamento de uma determinada língua. Essa capacidade que a linguagem escrita possui, em registrar e perpassar o tempo e o espaço, que leva a escola a permanecer com sua responsabilidade de ensinar e torna o seu ensino-aprendizagem uma experiência relevante no processo de construção do conhecimento.

Abranger a escrita, como forma de comunicação é permitir o desenvolvimento do sujeito por meio de suas ações e pensamentos sob a forma de registros gráficos ou signos gráficos, mediante uma intenção comunicativa e que possui uma origem e um fim, que é alcançar o leitor em um elo de comunicação intencional e objetiva.

A comunicação escrita é passível de correção e reformulação, uma vez que pode ser revista, não é imutável, se modifica com o tempo e com as transformações vividas por uma sociedade e, nessas transformações, os gêneros textuais ganham espaços de produção literária.

Os gêneros textuais em uma abordagem comunicativa oportunizam a construção da escrita: “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (MARCUSCHI, 2008, p. 147). Sendo assim, a competência de uma produção comunicativa é composta por um conhecimento linguístico e sociolinguístico, comparando as regras gramaticais com normas de uso de uma sociedade.

Para Marcuschi (2008, p. 243): “Um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções”. Neste olhar, qualquer falante de uma língua possui uma competência textual, na medida em que consegue avaliar se um conjunto de frases corresponde à ideia empírica de um texto ou não. Neste sentido, os alunos com deficiência auditiva fazem uso da língua de sinais e possuem a capacidade de organizar ideias e em situação de comunicação.

No ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no que se refere ao desenvolvimento da competência de produção textual com foco em uma produção da escrita em situação comunicativa, é fundamental que o discente leia e avalie os seus próprios textos e que estes sejam produzidos e revisados até um produto final que resultará em um texto coerente.

Marcuschi (2008, p. 218) expõe que: “O trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões”.

A produção escrita permite ao aluno se autoavaliar, percebendo os princípios que caracterizam um texto e qual a sua função comunicativa em um determinado contexto.

A proposta da produção textual em uma abordagem comunicativa é fornecer elementos que instiguem a contextualização por escrito, ou seja, antes de o texto ser produzido, o professor fornece ferramentas de construção do conhecimento, a fim de que os alunos se informem sobre o assunto. Sendo assim,

levar textos produzidos por revistas, livros, filmes ou até mesmo fotos que estabeleçam um elo de compreensão sobre o tema no qual o aluno desenvolverá a produção escrita, permite que o aluno compreenda os signos que estão relacionados ao tema.

Segundo Medeiros (2003), essa produção escrita constitui a contraparte do diálogo, pois tanto quem escreve quanto o leitor está em um ato comunicativo. Logo, o trabalho realizado costuma ser o de compreensão, por meio de perguntas, exposição escrita oral sobre o tema e exercícios diversificados, sempre com o foco na produção.

A reestruturação do texto é parte importante no processo de escrita. As práticas mediadas pelo professor tornam possível ao aluno se apropriar de habilidades fundamentais à autocorreção. Medeiros (2003, p. 32) assinala que:

O segredo é ensinar algumas operações básicas de revisão, como cortar palavras ou trechos excessivos, substituir expressões vagas ou inadequadas, acrescentar elementos para tornar pensamentos mais claros, inverter termos ou sequências para conferir maior expressividade ou organizar mais claramente as ideias.

Na produção textual com alunos com deficiência auditiva, a revisão do texto deve permitir uma variedade de situações de uso, estimulando a construção da competência comunicativa. Este contato com as duas modalidades, quando se refere a este grupo de alunos, também deve ser apresentada no início da aprendizagem, desde cedo.

3.4 A leitura do texto na abordagem interacionista

A abordagem comunicativa se baseia na funcionalidade da língua/linguagem, porém, com foco na interação entre os sujeitos, a abordagem interacionista toma como base a relação social do sujeito em contexto tanto na produção escrita como na leitura e interpretação de textos, ambas as abordagens priorizam a interação social. Como relata Duran (2009, p. 4):

[...] não apenas enfatize o papel do leitor ou do texto, mas que aceite que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura.

Para Vygotsky (1987), o modelo interacional considera o processo de leitura um ato cognitivo, cuja capacidade se utiliza dos sentidos humanos na prática de leitura, capaz de transformar e construir as informações contidas no texto, porém, sempre tomando como base conhecimentos anteriores às informações que o indivíduo possui em sua vivência com a sociedade, assim, a construção da compreensão do texto só é possível por meio da interação entre leitor e texto, em contexto com a realidade, pois, se o texto for distante da realidade do sujeito, haverá obstáculos em sua compreensão, em se tratando dos alunos com deficiência auditiva, essa é uma questão muito delicada e requer do docente uma reflexão diante do texto a ser trabalhado em sala de aula.

De acordo com Solé (1998), a teoria interacional é mais apropriada para a compreensão do ato de leitura como um processo cognitivo no qual o texto e o leitor dialogam em uma perspectiva interacionista, ambos exercem o diálogo da compreensão por intermédio de conhecimentos prévios.

No processo de interpretação textual, é importante que o leitor utilize a sua competência de interpretação e interaja com o autor, observando os textos em seus detalhes e questionamentos, usando ferramentas e técnicas interpretativas, para que consiga compreender o que o autor está falando em seu texto; qual assunto está sendo abordado, que importância tem o texto na vida do leitor para chegar às suas conclusões. Neste sentido, observa-se que os modelos interacionais contemplam o ato de ler de forma dinâmica, pois, tanto o texto como o leitor possui uma relação interativa na construção da interpretação textual.

As concepções abordadas até o momento apresentam em suas bases a diversificação dos textos. Porém, essas concepções afirmam que o processo de leitura é um ato interacional, contextualizado, por meio do qual se constrói o conhecimento. Cabe ressaltar que sempre se deve levar em consideração o gênero textual e as informações que permeiam o texto, além do conhecimento prévio do leitor que permitirá a construção da interpretação textual.

A esse respeito, Santos-Theo (2003, p. 2) esclarece:

Entende-se, assim, que ler é apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais agentes históricos. O ato de ler expande o leque de experiências do ser enquanto criança ou adulto, percebendo novas formas de conceber o mundo e a si mesmo. São múltiplas as possibilidades de abertura de horizontes quando o ser se apropria do ato de ler.

Desta forma, a prática da leitura deve ser fomentada e instigada desde a pré-escola no indivíduo. Procurando motivá-lo à leitura do próprio mundo, mediante questionamentos e práticas de leitura.

A prática de leitura contribui de forma significativa na construção da compreensão de mundo de todo sujeito ativo em sociedade. Como assevera Freire (1998), a relação do sujeito com o contexto possibilitará a construção de um olhar mais amplo e diversificado do próprio mundo onde vive.

Diante dessas afirmações, o docente deve proporcionar um contato maior do estudante com este universo da leitura, com diferentes gêneros textuais.

Nesse sentido, Meirelles (2010, p. 50) alerta que:

Para começar, muitos livros. Garantir o contato com as obras e apresentar diversos gêneros às crianças pequenas é a principal função dos professores de Educação Infantil para desenvolver os comportamentos leitores e o gosto pela literatura desde cedo.

Como se pode notar, existe uma estreita relação entre o texto, o leitor e o contexto no qual está inserido. Assim, no desenvolvimento da percepção e interpretação textual, o leitor é o que constrói significados com base em seu contexto, sua vivência.

É esta concepção de leitura que o docente deve considerar e colocar em prática em suas ações pedagógicas, pois, em uma leitura, são concebidas ações diagnósticas cognitivo-processuais e discursivas, avançando para além de uma mera decodificação de letras ou palavras. A proposta interacionista toma a leitura como uma construção do significado, numa perspectiva de interação entre os sujeitos – autor e leitor –, compreendendo e criando conceitos e interpretações sobre o texto, promovendo o conhecimento e capacitando o discente a desenvolver a habilidade do ato de ler e interpretar textos.

3.5 A Leitura e escrita na abordagem do Interacionismo sociodiscursivo

Para finalizar esta seção apresenta-se a teoria de Bronckart (1999) relacionando-a com as teorias de Vygotsky (1987) e de Bakhtin (1992), em uma perspectiva de abordagem do Interacionismo sociodiscursivo em um modelo de análise textual que destacou e reconheceu o contexto como elemento fundamental da produção do discurso, os gêneros textuais, dentro de uma estrutura própria de cada texto. Nesse sentido, analisa-se o discurso do contexto e elenca-se o leitor e o autor como participantes da construção de significados do texto.

Bronckart toma como base as teorias de Bakhtin (1992) e defende que a produção textual é resultado da atividade de linguagem em contexto no uso social da língua constante nas formações sociais. Desse modo, conforme o interesse e a necessidade, a produção textual se desenvolve produzindo diferentes espécies de textos que o autor chama de gêneros textuais, sempre com uma característica própria a cada gênero.

Para Matêncio (2007), a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo contribui para uma produção escrita contextualizada, que produz dentro da prática pedagógica efeitos positivos de estímulo à criatividade do discente e aquisição do conhecimento. A autora destaca que a teoria Vigotskiana, contribui amplamente nas pesquisas da teoria Interacionista sociodiscursiva e que tem como foco central o estudo de gêneros em uma perspectiva discursiva.

A ação de linguagem, conforme Bronckart (1999), permite definir a produção textual, sendo a base que sustenta e orienta o agente produtor, neste caso o aluno, pois é valendo-se da linguagem e de todo um contexto que o discente lança mão dos elementos necessários à construção de um texto ou gênero textual.

Cada gênero textual possui uma estrutura gramatical própria e propõe, em sua construção, a necessidade do discente ter conhecimentos prévios sobre o tema a ser desenvolvido, uma vez que todo processo de escrita se remete a leituras anteriores do assunto sobre o qual será construído o texto.

Portanto, segundo Bronckart (1999, p. 100), “cabe ao discente e ao professor escolher dentre os gêneros de textos, aquele que lhe parece o mais adequado no momento da produção”. É preciso determinar forma como esse gênero textual será produzido e quais instrumentos pedagógicos a serem utilizados podem

ser diversificados. Desta maneira, para a construção do gênero textual história em quadrinhos, pode ser utilizado um Objeto de aprendizagem como o HagáQuê, assim, tem-se a tecnologia – desenvolvida por meio deste software – em favor da educação. O interessante que, ao usar o HagáQuê, além de proporcionar ao aluno o desenvolvimento da escrita, também estará favorecendo o conhecimento tecnológico, permitindo que esse aluno descubra novos caminhos por meio do uso da tecnologia, despertando seu olhar para o tecnológico educativo.

Outros autores também postulam sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, como Schneulwly e Dolz (2004) que consideram que os gêneros textuais possuem um papel importante e se situam como instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura e interpretação de textos.

Nessa perspectiva, os autores supracitados criaram atividades e procedimentos, em uma sequência didática, que permitem ao discente construir o texto de forma interativa, dialogando com o texto, ao mesmo tempo em que o professor medeia o conhecimento e os procedimentos no processo de construção do texto.

Essas atividades ou procedimentos foram criados para ajudar o discente a desenvolver as habilidades necessárias de leitura e escrita de um gênero textual, possibilitando que ele faça as devidas adequações da fala ou da escrita a uma determinada situação.

No tocante aos efeitos esperados no ensino-aprendizagem de leitura e escrita, os gêneros textuais são construídos com base em seleções realizadas pelo docente, de acordo com as séries dos discentes e seus interesses, proporcionando elaboração e avaliação de materiais produzidos pelos alunos e permitindo que estes desenvolvam a habilidade de leitura e interpretação, bem como a escrita, compreendendo a função de cada texto.

Cabe ressaltar que todo esse processo de construção precisa ser visto como uma ferramenta, nunca como um modelo único e definitivo. Pois, na sequência didática, a produção textual dos gêneros torna-se objeto real de ensino e aprendizagem, estimulando as operações de linguagem necessárias para ações cognitivas que, quando dominadas, constituiriam as capacidades de linguagem.

Machado et al. (2009) ponderam que é preciso orientar os discentes não só para adquirir habilidade de produção dos gêneros, mas também para vislumbrarem um espaço de transformação e possibilidade de criação por intermédio

do qual possam superar as barreiras estabelecidas. Neste sentido, reitera-se a proposta da pesquisa, de verificar a influência dos Objetos de Aprendizagem na produção textual, permitindo que o aluno produza textos como bilhetes, cartas, histórias em quadrinhos, de forma lúdica e mais prazerosa. Além da escrita, outro ponto da pesquisa é a leitura e compreensão dos textos desenvolvidos pelos alunos. Os objetos escolhidos nesta pesquisa atraem os alunos com deficiência auditiva por serem visuais, contextualizados com o mundo cibernético, pois toda criança, de alguma forma, tem contato com as novas tecnologias. Por essas razões foram escolhidos os Objetos de Aprendizagem.

Assim, o estudo de gêneros textuais pode colaborar com o aumento da capacidade de se expressar dos aprendizes, por meio de textos escritos ou orais, sejam esses alunos com deficiência auditiva ou ouvintes, uma vez que proporciona a produção escrita e a leitura de forma contextualizada, além disso, pode ser desenvolvido por meio de softwares educativos como o Tux Paint e o HagáQuê.

Para Machado et al. (2009), a produção escrita depende de fatores, cognitivos, como: pensamento, raciocínio, ideias; sociais, interação com o outro, vivência, psicológicos, afetivos, emocionais, linguístico, fala, comunicação, linguagem. E, em especial, depende do contexto no qual o indivíduo vive, pois são esses fatores indissociáveis que o ser humano registra os acontecimentos, pensamentos e ideias.

Como se pôde notar, as epistemologias apresentadas por Bakhtin, Vygotsky e Bronckart postulam que a escola, de fato, será agente de transformação quando considerar o aluno como agente produtor no processo de aprendizagem. Portanto, ela deve assumir uma postura de mediar o conhecimento científico, considerando a especificidade do aluno e procurar caminhos que levem a uma aprendizagem efetiva.

A próxima seção visa aprofundar o processo de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos com deficiência auditiva, com base em concepções e teorias que defendem a escolarização – o bilíngue – dos alunos com deficiência auditiva.

4 LINGUAGEM E SURDEZ

Esta seção apresenta a concepção bilíngue, desenvolvida ao longo da história, que influenciou e influencia até hoje no processo de leitura e escrita de alunos com deficiência auditiva. Também são abordados os elementos textuais e pré-textuais que permeiam o processo de escrita e leitura dos alunos com deficiência auditiva e os mecanismos de coesão textual evidenciados na escrita dos alunos com deficiência auditiva, observando-se esse processo de forma contextualizada com a realidade do aluno.

4.1 O bilinguismo e as concepções na escolarização

Ao se reportar à linguagem escrita e leitura de alunos com deficiência auditiva, é preciso considerar elementos importantes que estruturam o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva.

De acordo com Santana (2007), é necessário, primeiramente, considerar que os alunos com deficiência auditiva profunda possuem uma linguagem materna e uma linguagem que será desenvolvida no processo de escolarização de acordo com o país onde vive, ou seja, a linguagem escrita. Assim, o aluno com deficiência auditiva se encontra em uma situação de aprendizagem bilíngue, em que sua primeira língua será Libras, e a segunda língua a escrita. Neste ponto, existem autores que propõem o Bilinguismo de outra forma, primeiro a língua materna Libras e, segundo a Língua Portuguesa oralizada.

Neste trabalho, tomar-se-á como base teórica a Libras como primeira língua e a escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em razão de se reconhecer Libras como a linguagem natural dos indivíduos com deficiência auditiva e compreender que é fundamental para os alunos o desenvolvimento da escrita da Língua Portuguesa em seu uso social. No caso da pessoa com deficiência auditiva, e que tenha se submetido ao implante Coclear, a situação é outra.

Como apontado nas seções anteriores, a produção escrita e a leitura perpassam pela contextualização, interação social e são regadas de significado, sendo produzidas culturalmente.

Para que o leitor compreenda “linguagem e surdez”, esta seção apresenta o Bilinguismo, sua importância e contribuições; a produção textual e a situação de aprendizagem do aluno com deficiência auditiva.

Segundo Goldfeld (2002), a educação bilíngue surgiu em diferentes lugares e épocas, destacando-se países como França, os Estados Unidos e a Suécia. Pode-se afirmar que esses países influenciaram a educação dos alunos com deficiência auditiva no Brasil e a implementação de uma política. Por esta razão, é necessário conhecer as histórias e acontecimentos importantes para entender, refletir e compreender a realidade brasileira da educação na área da deficiência auditiva e o processo de escolarização dos alunos com deficiência auditiva.

Segundo Berthier (1984 apud NASCIMENTO, 2006, p. 258) “[...] L'Epée foi o primeiro a vislumbrar na linguagem mímica ainda imperfeita deles, meios mais seguros e simples de comunicação e uma mais direta e clara tradução de pensamento [...]”. L'Epée trouxe um novo enfoque na educação do aluno com deficiência auditiva.

De 1880 a 1990 alguns indivíduos com deficiência auditiva se destacaram pelo empenho em escrever e relatar as experiências com as pessoas com deficiência auditiva, expondo sua própria experiência de vida. Entre eles encontra-se a professora Hellen Keller que, de acordo com Strobel (2006, p. 26),

Nasce a Hellen Keller em Alabama, Estados Unidos. Ela ficou cega, surda e muda aos 2 anos de idade. Aos 7 anos foi confiada à professora Anne Mansfield Sullivan, que lhe ensinou o alfabeto manual tátil (método empregado pelos surdos-cegos). Hellen Keller obteve graus universitários e publicou trabalhos autobiográficos.

Nota-se que a escola francesa influenciou os Estados Unidos na educação sob uma perspectiva bilíngue. A história apresenta a atuação de L'Epée na luta por uma educação de qualidade, voltada a indivíduos surdos. Strobel (2006, p. 22) explica que o “Abade Charles Michel de L'Epée fundou a primeira escola pública para os surdos ‘Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris e treinou inúmeros professores para surdos’”. O esforço de provar a competência comunicativa da linguagem de sinais proporcionou a criação de um projeto escolar marcado pelo direito de utilizar a linguagem de sinais, embora esta não fosse oficialmente reconhecida, como hoje.

Goldfeld (2002) esclarece que as escolas públicas americanas, em 1821, passaram a desenvolver uma prática pedagógica bilíngue com foco na

American Sign Language (ASL). Com isto, o grau de aprendizagem das disciplinas aumentou, pois os alunos utilizavam a língua de sinais como mediadora no processo de aprendizagem (SACKS, 1998).

Em 1864, é fundada a Universidade Nacional Gallaudet, sob a direção de Thomas Gallaudet, um dos pioneiros na educação de crianças com deficiência auditiva nos Estados Unidos. Desta forma, a escolarização do aluno com deficiência auditiva foi se desenvolvendo com uma nova perspectiva voltada ao Bilinguismo.

A Europa, desde 1980, tomou como base para o ensino de crianças com surdez o Bilinguismo, pois os resultados se mostravam promissores. A Suécia foi a primeira a criar uma Legislação reconhecendo a Linguagem de Sinais.

No Brasil, a proposta bilíngue ocorre no início dos anos 80, com o foco na aquisição de uma língua. Isto promove discussões em torno da linguagem de sinais das pessoas com deficiência auditiva e logo surgem questionamentos, tais como: Os sinais se caracterizam uma língua? Depois de muitas pesquisas e estudos nessa área, fica claro que a linguagem de sinais favorece a aprendizagem e a interação dos sujeitos com deficiência auditiva. O Brasil passa, então, a compreender que a criança surda necessita desenvolver sua língua materna, a Língua de sinais (GOLDFELD, 2002).

No final dos anos 80, as pessoas com deficiência auditiva total se organizam e lutam por uma legislação que reconheça a língua de sinais e a promova no meio da comunidade escolar, garantindo à criança com deficiência auditiva total o direito de aprender sua língua materna. Ao final dos anos 90, a Língua de sinais e o Bilinguismo passam a ser implantados na educação, por meio de Legislação que garante o direito à aprendizagem da Língua de sinais (SACKS, 1998).

Em 1980, o Bilinguismo cresce e avança no debate a respeito da escolarização do aluno com deficiência auditiva na perspectiva bilíngue. A perspectiva bilíngue assinala que o aluno com deficiência auditiva tem condições de adquirir uma língua materna (Língua de Sinais) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita e oral, se possível.

Goldfeld (1997, p. 38) caracteriza o Bilinguismo da seguinte forma:

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. (GOLDFELD, 1997, p. 38).

Uma questão importante para essa abordagem é que a criança com a deficiência auditiva possui uma linguagem Visiomotora e espacial, além de possuir uma cultura própria inerente ao indivíduo com deficiência auditiva. Conforme Sacks (1998), a criança com surdez auditiva deve adquirir a língua de sinais e também a língua oficial de seu país e, com isso, seu desenvolvimento será bicultural, pois terá adquirido a competência de utilizar as duas línguas em modalidades distintas.

Neste sentido, Sacks (1998, p. 44) considera que:

A língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de “proposicionar” [...] no caso dos profundamente surdos, isso só pode ser feito por meio da língua de sinais. Portanto, a surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível. As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, e ela pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer: livre intercurso de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente, ocorre o inverso.

Segundo Fernandes (1990), o foco central da abordagem bilíngue é a educação surda perpassando por duas línguas simultaneamente, ou seja, o aluno aprende Libras e Português na modalidade escrita e, se possível, Português na oralidade. Sabe-se, entretanto, que nem todos os alunos com deficiência auditiva têm condição de fala, por isso a colocação “se possível”.

O Bilinguismo, no Brasil, para Goldfeld (2002), ainda é algo novo e está em desenvolvimento, uma vez que poucas escolas trabalham nessa perspectiva. Contudo, atualmente, essa tem sido uma discussão de grande repercussão em todo território nacional (STROBEL, 2008).

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de respeitar a situação de aquisição da linguagem da criança com deficiência auditiva e proporcionar-lhe o

conhecimento de ambas as línguas, permitindo que seu desenvolvimento intelectual, social e educacional se torne prazeroso e eficiente.

Para compreender melhor a escrita do aluno com deficiência auditiva, a próxima subseção apresenta a escrita dos alunos com deficiência auditiva e suas características específicas.

4.2 Um olhar sobre o texto do aluno com deficiência auditiva

Quando se trata de ler o texto escrito por um aluno com deficiência auditiva, no primeiro momento, o ouvinte fica constrangido por, muitas das vezes, não compreender o que o aluno com deficiência auditiva escreveu. Isso, normalmente, acontece pelo fato de que os ouvintes desconhecem a realidade encontrada pelo aluno com deficiência auditiva no processo da leitura e escrita. Em geral, muitos ouvintes pensam que a língua materna da pessoa com deficiência auditiva é a Língua Portuguesa.

Porém, é necessário compreender que a percepção sensorial do aluno com deficiência auditiva é essencialmente visual e sua maneira de expressar-se sinalizada. Desta forma, o aluno com deficiência auditiva tem acesso restrito à modalidade oral do português. Diante disso, as dificuldades encontradas são inúmeras e a pessoa com deficiência auditiva escolarizada, quando avaliado, demonstra pouco domínio da Língua Portuguesa, este é um fato que surpreende muitos ouvintes.

Em face dessas dificuldades, a escolarização do aluno com deficiência auditiva é proposta e viabilizada dentro do meio escolar por meio da Língua de sinais, a qual o aluno com deficiência auditiva tem à sua disposição. Em diferentes situações de interação é usada a língua de sinais por falantes não nativos. Assim, por meio do português sinalizado, com a leitura labial, os gestos, as informações visuais e outras estratégias, o aluno com deficiência auditiva é desafiado e auxiliado na aquisição da língua escrita ou oral.

Fernandes (1990) assinala que a escola utiliza diferentes estratégias a fim de proporcionar ao aluno com deficiência auditiva uma aprendizagem eficaz. E ainda assim observa-se que a Língua Portuguesa fica a desejar na aprendizagem desses alunos e que anos de escolarização não surtem o efeito esperado sobre essas pessoas. A questão é que, para o aluno com deficiência auditiva transitar, na linguagem do ouvinte, é uma situação difícil de ser resolvida. Se for parar a fim de

refletir sobre a aprendizagem de uma língua por crianças de um determinado país, em primeiro lugar seria necessário audição, fala e cognição para que a criança pudesse desenvolver a linguagem. Porém, para a criança com deficiência auditiva, a língua escrita torna-se fragmentada, uma vez que sua linguagem é totalmente sinalizada, com uma estrutura própria.

Os questionamentos suscitados são: Haveria alguma forma de amenizar essa dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita? O que fazer diante das dificuldades encontradas por alunos com deficiência auditiva na aquisição da escrita? Ignorar, compreender, aceitar ou procurar caminhos possíveis a uma aprendizagem prazerosa?

É necessário observar e compreender a produção textual do aluno com deficiência auditiva e sua especificidade, em seguida, analisar as formas de escritas provenientes desses alunos, uma vez que a escrita é uma construção social, fundamental na vida de todos os indivíduos.

Dorziat (1997, p. 15) faz a seguinte citação a respeito dessa dificuldade.

Como não existem na língua de sinais componentes da estrutura frasal do Português (preposição, conjunção, etc.), são criados sinais para expressá-los. Além disso, utilizam-se marcadores de tempo, de número e de gênero para descrever a língua portuguesa através de sinais. A isto se chama de Português sinalizado. Outra estratégia utilizada pela Comunicação Total é o uso de sinais na ordem do Português, sem, no entanto, usar marcadores, como no Português sinalizado. O que existe em ambos os casos é um ajuste da língua de sinais à estrutura da língua portuguesa.

Como expõe Fernandes (1990), as especificidades de escrita dos alunos com deficiência auditiva estão relacionadas à sua condição bilíngue, porém, de qualquer ponto de vista, seja a aquisição da língua oral por alunos com deficiência auditiva, seja a aquisição de língua de sinais por ouvintes, as dificuldades surgem em virtude da falta de percepções em ambos os indivíduos.

A aquisição da língua materna e sua organização são simplificadas, não sendo necessário utilizar todas as propriedades que permitem dominar o uso da língua, pois esta se apresenta de forma visualizada, conceituando ações e objetos de maneira simples. Na aquisição de segunda língua (Português na modalidade escrita), por sua vez, isso se torna complexo, pois a aquisição dessa segunda língua utiliza o canal auditivo, diferente daquele utilizado na língua materna do aluno com deficiência auditiva.

Fernandes (1990) expõe que a comparação dos textos dos alunos com deficiência auditiva e ouvintes estrangeiros possibilita perceber que o professor de aluno com deficiência auditiva tem uma grande responsabilidade de levar o aluno a internalizar o aprendizado, permitindo que a língua escrita esteja disponível e compreensível para as crianças com deficiência auditiva. Isto ocorre porque a língua escrita tem características e elementos próprios e a sua falta implica em um texto desconexo com o contexto imediato.

Salles et al. (2004) alertam que o aluno com deficiência auditiva necessita compreender o texto e isso só é possível com a linguagem de sinais, ao trabalhar as interpretações por meio de significados em contextos. Salles et al. (2004) apresentam, ainda, exemplos de textos escritos por alunos com deficiência auditiva:

Nos trechos a seguir, tem-se a parte da piada em que o motorista, um ouvinte, está com sono e resolve passar a direção do caminhão para o homem surdo, que está no banco ao lado. Este aceita a troca, e o ouvinte vai dormir.

(10) Motorista ideia pergunta você quer motorista surdo aceita troca homem dormir. Surdo vai faz motorista... (A)

(11) Começar homem ouvinte dirigir continua mais longe, ele está sono, chamar o surdo, quer trocar comigo, ele quer, surdo dirigir continuar mais longe... (B). (SALLES et al., 2004, p. 126).

Como apontam Salles et al. (2004), os aspectos divergentes do português explicitam-se em: uso de frases curtas, omissão de conectivos e artigos, uso inadequado da preposição. Verifica-se, também, falta de concordância nominal e colocação indevida do advérbio. Outra característica é o uso inadequado de pronome e a omissão do verbo ser muito comum à escrita dos alunos com deficiência auditiva.

Segundo Fernandes (1990), aluno com deficiência auditiva utiliza diferentes estratégias na hora de produzir um texto de sinais. Dessa forma, surgem frases convergentes, resultando em uma estrutura frasal divergente, a cada aprendiz da língua portuguesa na modalidade escrita produzira em determinados momentos uma escrita ora adequada, sobretudo em produção de frases, e ora inadequada, quando em uma produção de parágrafo ou texto, por exigir um raciocínio lógico diferente da Língua de sinais.

Ao observar a escrita dos alunos com deficiência auditiva e compará-la com a do ouvinte, é comum encontrar essa estrutura em indivíduos que possuem

uma língua materna diferente, como um inglês ou um chinês que passam a morar no Brasil e a fazer uso da língua portuguesa, também encontrará dificuldades com relação à escrita, pois sua estrutura linguística materna é diferente. A única vantagem em relação aos textos produzidos estrangeiros e os textos dos alunos com deficiência auditiva é que o estrangeiro utiliza a audição e consegue superar os obstáculos.

Nas questões de desenvolvimento da linguagem, em relação aos estrangeiros que procuram aprender um novo idioma, é importante ressaltar que quanto mais cedo a criança é submetida ao contato com uma língua, mais facilidade terá para desenvolvê-la. Sendo assim, as crianças vindas de outros países terão mais facilidade de aprender o português do que seus pais, uma vez que sua estrutura ainda está em desenvolvimento. Em se tratando da criança com deficiência auditiva, quanto mais cedo se oportunizar o seu contato com a escrita, mais fácil se tornará a sua aprendizagem.

Toda produção textual de um não nativo da língua se baseia na própria experiência anterior, assim, sempre haverá características próprias. Como expõe Licerias (1992), os aspectos da língua portuguesa são objetos de dificuldades recorrentes, como o uso do verbo e suas variações de tempo, do artigo, da preposição, do pretérito perfeito e imperfeito, da oposição ser/estar, além de propriedades como o gênero das palavras, os conectivos e suas funções, a codificação gramatical de propriedades semânticas dos nomes, entre outros.

Existe, no processo de aprendizagem de uma segunda língua, uma mescla linguística que Licerias (1992) chama de interlíngua, uma mistura de articulações da língua materna para língua-alvo. Desse modo, os alunos tendem a criar sua própria estratégia e fazer generalizações, recorrendo à sua capacidade nata e criativa para a aquisição da linguagem.

Conforme o aprendizado da língua se desenvolve, a estrutura textual e seus enunciados se tornam mais complexos, assim, a falta de elementos gramaticais torna-se frequente. Esse processo de aquisição da escrita de textos tende a melhorar nos estágios intermediários, quando os alunos já compreendem e dominam boa parte da gramática e fazem uso dela nas situações reais vivenciadas em seu dia a dia, tais como: a escrita de um bilhete, a leitura de uma receita ou de uma carta de um amigo. Nesse período intermediário, o discente já consegue

identificar os elementos textuais e compreender o enunciado, ainda que com certo grau de dificuldade.

Existe, como se pode observar, uma semelhança entre os textos escritos por ouvintes estrangeiros e por alunos com deficiência auditiva. Porém, características como a exposição à língua tornam-se significativas, uma vez que os estrangeiros fazem uso do seu canal auditivo, que facilita sua instrução formal, além disso, a imersão cultural também faz parte dos fatores fundamentais. Os estrangeiros têm uma motivação para aprender, pois necessitam desse aprendizado para sobreviver em uma sociedade, em uma cultura que não a deles. Assim, a motivação é um fator importante no processo de aquisição de uma segunda língua.

Para os alunos com deficiência auditiva, as condições que os cercam são bem diferentes, uma vez que essa aquisição de segunda língua está na produção escrita e leitura, faltando-lhe o contato verbal com o outro, elevando significativamente o grau de dificuldade na aquisição de uma segunda língua (SVARTHOLM, 1998).

A língua escrita não decorre da interação face a face em contextos comunicativos, onde ambos os interlocutores estão presentes. A língua escrita vai, além disso: ela permite a comunicação sem depender de tempo e lugar. Isto se reflete na sua estrutura e nas suas necessidades de explicitação. Isto deve ser profundamente compreendido pela criança surda. Caso contrário, a língua escrita poderá ser inicialmente considerada pela criança como um outro modo de comportamento estranho e confuso em situações comunicativas. (SVARTHOLM, 1998, p. 41).

Ao conhecer a escrita do aluno com deficiência auditiva, verifica-se uma estrutura distante da gramática tradicional, porém com aspectos inerentes a especificidades do aluno com deficiência auditiva e, embora haja uma estrutura gramatical fragilizada, observa-se que, na escrita, a coerência se mantém, apresentando início, meio e fim das ideias elaboradas.

Svartholm (1998) relata que, diante de tantas adversas, fica explícita que a produção textual por alunos com deficiência apresente características que dificultem sua compreensão, logo, sua interpretação.

Para maior compreensão a próxima subseção abordará a coesão e a coerência textuais, elementos considerados essenciais na construção do texto. Pretende-se, assim, aprofundar conhecimentos teóricos a respeito desse tema, e verificar como se apresenta a coesão e a coerência dentro da estrutura de um texto e os elementos conectivos que as compõem, a fim de esclarecer e possibilitar maior

compreensão linguística com relação à produção escrita dos alunos com deficiência auditiva.

4.3 Principais mecanismos de coesão textual

Como mencionado anteriormente, o aluno com deficiência auditiva tem dificuldade no uso da gramática e de compreender a escrita como uma linguagem de estrutura própria, tais dificuldades prejudicam a coesão e coerência de um texto.

Para Oliveira (2001), um texto necessita de coesão e coerência para ser compreendido. Desta forma, a coesão é muito importante na produção textual. Ela é construída por meio de elementos gramaticais e lexicais, formando uma estrutura que possibilita a compreensão do discurso.

A coesão é a principal responsável pela unidade formal do texto. Pode-se dizer que é por intermédio da coesão que a linguística do texto se manifesta. Dentro da coesão e coerência existem significados semânticos que permitem que o leitor compreenda de forma clara, objetiva, o que o escritor está desejando transmitir. Assim, tanto o emissor (escritor) quanto o receptor (leitor) dialogam em virtude da clareza do texto. Sem coesão e coerência o texto fica confuso, de difícil compreensão por parte do leitor.

Oliveira (2001, p. 211) assinala que “a COESÃO está em uma linha tênue da sintaxe com a semântica”. Nesta mesma linha, Bastos (2001, p. 16) expõe que a coesão “está relacionada com a organização textual, ou seja, trata-se de como as frases se organizam em sequências, expressando proposições”. Sendo assim, pode-se afirmar que a coesão ajuda a perceber a coerência na compreensão dos textos e a produzi-los de forma clara.

Segundo Halliday e Hassan (apud KOCH, 1987, p. 19-20) “a coesão em seu conceito semântico, referente às relações de significados que existem dentro de um texto em um determinado contexto”. Esses autores afirmam que a “coesão se divide em Coesão Lexical e Coesão Gramatical” (HALLIDAY, 1996, p. 18). A coesão lexical se materializa por meio do vocabulário e a coesão gramatical por intermédio da gramática. Desta forma, a coesão e a semântica estão sempre presentes em uma relação dependente entre um elemento na interpretação do texto.

Esta relação de dependência entre a coesão torna-se de difícil compreensão para o aluno com deficiência auditiva, uma vez que sua linguagem

está estabelecida em sinais-configurações de mãos, com uma estrutura própria; logo: Como estabelecer processar e aprender essa relação na produção escrita? Essa pergunta é pertinente, uma vez que o propósito da coesão é a clareza do texto e sua função comunicativa de apreensão da mensagem escrita.

Duarte (2003, p. 91) expõe: “dois grandes processos linguísticos fazem parte da realização da coesão interfrásica: a coordenação e a subordinação”. Dessa forma, o uso adequado de tais mecanismos garante a unidade de um texto.

Quando se trata de coerência, é necessário compreender que ela depende de vários fatores interpessoais. Em outras palavras, a coerência utiliza a vivência, o contexto, o conhecimento prévio da semântica e pragmática que, uma vez o texto em contato com o leitor, estabelece a relação de sentido e compreensão.

Assim, um texto é produzido por meio de um discurso que é coerente em dois aspectos: é coerente em relação ao tipo de contexto, é consistente em sua estrutura textual e coerente em relação ao discurso que se estabelece no texto em contexto.

Para Bastos (2001), a coerência textual e seu conceito é resultado dos elementos cognitivos expostos pelas ocorrências textuais e a vivência e conhecimento de mundo adquiridos ao longo dos tempos. Logo, um texto é coerente se os elementos que o compõem, expressos pelas expressões linguísticas, forem conformes ao que se conhece cognitivamente. Assim, toda situação descrita terá lógica, pois apresentará elementos do mundo real que se conhece.

Os autores Halliday e Hassan (apud KOCH, 1987, p. 19-20) explicam que existem cinco categorias de coesão: “As referências são palavras que não podem ser interpretadas quando isoladas, mas remetem a outros itens quando em meio a uma frase ou parágrafo, possibilitando a interpretação”. A referência pode ser explicitada, por meio de ordens gramaticais tais como: os pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, advérbios de tempo, intensidade, indicativos de lugar ou comparativos.

A substituição consiste na colocação de uma palavra no lugar de outra, visando sempre uma compreensão mais clara, pode ser nominal (ele, ela, Maria, José) ou verbal (tempo passado, presente, futuro), ou ainda frasal, utilizando frases que geram afirmação, interrogação ou negação.

Duarte (2003, p. 54) explica que:

Quando usam a língua, os falantes não produzem palavras isoladas, desligadas umas das outras e do contexto situacional e discursivo. Pelo contrário, tanto os produtos resultantes do uso primário da língua na situação básica da conversa como os que resultam do uso da língua escrita em situações não pessoais, tanto os produtos de um só locutor como os que resultam da atividade colaborativa de vários falantes são objetos dotados de sentido e de unidade.

Os textos são apresentados por Duarte (2003) como produtos coesos e coerentes dentro de um contexto possível de ser interpretado, de acordo com o meio no qual circulam, e se fará uso de seu conteúdo. A esta estrutura, produzida por meio de signos gráficos, o autor determina como textos.

A seguir encontram-se algumas frases que apresentam coesão e coerência e outras que não apresentam coesão nem coerência, a fim de melhor esclarecer a construção de um texto.

Exemplo: “O rato comeu o gato”. Neste caso não há coerência, entretanto a estrutura gramatical está correta.

Exemplo: “O gato comeu o rato”. Neste caso, há coesão, pois os elementos gramaticais estão corretos e também há coerência, uma vez que se trata de uma situação que pode ser compreendida cognitivamente. Sendo assim, a coesão e a coerência garantem ao texto uma unidade de significados encadeados, por sua vez, são resultados cognitivos apresentados pela coerência textual. A esse respeito, Duarte (2003, p. 115) assinala:

[...] um factor de textualidade que resulta da interacção entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento de mundo. Assim, uma condição cognitiva sobre a coerência de um texto é a suposição da normalidade do(s) mundo(s) criado(s) por esse texto: um texto é coerente se os elementos/esquemas cognitivos activados pelas expressões linguísticas forem conformes àquilo que sabemos ser: a estrutura das situações descritas; (ii) as relações lógicas entre situações; as propriedades características dos objetos de um mundo.

Refletir a respeito do que foi tratado nas seções anteriores, sobre a história da educação de pessoas com deficiência auditiva, as bases teóricas e concepções acerca do desenvolvimento da linguagem, bem como a concepção bilíngue no ensino da Língua Portuguesa para alunos com deficiência auditiva e as dificuldades encontradas por eles na produção de textos, leva a repensar a

educação e a refletir que possíveis caminhos seriam viáveis nesse processo de aprendizagem.

Nesta pesquisa, tomou-se como foco o uso das tecnologias como ferramenta do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para os alunos com deficiência auditiva. Neste sentido, a próxima seção apresenta as bases legais para o uso da tecnologia em sala de aula, os Objetos de Aprendizagem – Tux Paint e HagáQuê –, e sua funcionalidade na educação de alunos com deficiência.

5 OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA MEDIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Discorrer sobre as novas tecnologias em favor da Educação – tais como a internet e o software educativo – significa apresentar esses objetos como recursos tecnológicos no processo de aprendizagem.

A Educação exige que professores e instituições de ensino trabalhem de forma inovadora.

A inclusão digital e a popularização da internet, com sua utilização em diversas áreas do ensino, tornam-se um fato inquestionável. Esse crescimento de uso das novas tecnologias tem se expandido na Educação. Hoje, existem sites educacionais e conteúdos voltados para pessoas com deficiência auditiva, porém, há pouca diversidade de conteúdo ou uma proposta direta, no que diz respeito à leitura e escrita.

Segundo Valente (2002), a tecnologia, por meio do uso da internet para os alunos com deficiência auditiva, permite a interação de todos os indivíduos, sem distinção, de cor, raça ou deficiência. Trata-se de um instrumento de uso cada vez mais crescente entre os alunos com deficiência auditiva e toda a comunidade, pois facilita a comunicação e a aprendizagem.

Com o intuito de ampliar o conhecimento sobre as novas tecnologias, esta seção apresenta as bases legais para seu uso em sala de aula, conceituam as tecnologias assistivas e os objetos educacionais de aprendizagem, seu uso e função, de forma a esclarecer a sua importância no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com deficiência auditiva.

5.1 Bases legais no uso das tecnologias em sala de aula

Antes de abordar a evolução da legislação brasileira sobre Tecnologia Assistiva, cabe apresentar a legislação vigente, marco da evolução das tecnologias no campo educacional. No artigo 3º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a tecnologia assistiva é apresentada como recurso, equipamento, dispositivo. Neste contexto, os objetos de aprendizagem Tux Paint e HagáQuê são recursos interessantes, por proporcionarem um ambiente virtual de interatividade e de criatividade no desenvolvimento da escrita, de forma lúdica. Além disso, são de fácil

manuseio por parte dos alunos e professores. Esses objetos atendem o que determina a lei, promovendo uma educação com autonomia e independência.

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; (BRASIL, 2015).

Segundo Moraes (1993, p. 15), a tecnologia surgiu nos anos 70, sob influência dos Estados Unidos, o autor esclarece que:

A informática educativa no Brasil tem suas raízes históricas plantadas na década de setenta, quando, pela primeira vez, em 1971, se discutiu o uso de computadores no ensino de Física, em seminário promovido pela Universidade de São Carlos, assessorado por um especialista da Universidade de Dartmouth/USA.

Esta iniciativa motivou outras faculdades a desenvolverem experiências neste campo. Assim, as Universidades deram início a uma revolução tecnológica, desenvolvendo softwares educativos (VALENTE, 1997).

Segundo Moraes (1993), na década de 1980, houve vários seminários para debater o tema mídia na educação e sobre como implantar projetos tecnológicos no processo de ensino e de aprendizagem nas universidades.

Observando os movimentos que deram início ao uso das tecnologias no Brasil, o MEC, em 1984, criou o Educom, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O governo traçou um plano de ação a fim de organizar núcleos tecnológicos centrados em expandir as tecnologias nas escolas e universidades.

Em 1988, os Estados Unidos convidaram o governo brasileiro a participar da implementação do uso dos computadores nas escolas mexicanas. Deste convite surgiu um acordo multilateral de cooperação técnica.

Desde 1987 até os dias atuais, o Brasil vem implementando leis que legitimam o uso das tecnologias, como a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
(BRASIL, 2014).

Em 1997, o Ensino Médio contava com 55% das escolas com laboratório de informática, logo 29% desses estudantes tinham acesso ao computador e à rede virtual.

Em 2001 houve um salto dessa porcentagem, uma vez que os governos investiram pesado na inclusão digital, esse número passou para 55% das escolas com laboratório e acesso à internet. Todo esse processo de crescimento deve-se à intervenção dos governos federais, municipais e estaduais, e vem sendo ampliado graças ao § 1º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o programa Mais Educação.

Esse programa possibilitou crescimento e avanços da tecnologia na Educação, abriu acesso à internet dentro do ambiente escolar, incentivando docentes em sua prática pedagógica em sala de aula, levando-os a rever os conceitos sobre as tecnologias a favor da Educação. Desse modo, as aulas passaram a ser reavaliadas pelos trabalhadores da educação, gerando ampla discussão sobre o tema.

O fato é que as tecnologias vêm ganhando espaço no ambiente escolar e proporcionando um novo olhar em relação ao ensino e aprendizagem, pois permite ao docente e ao aluno muitas possibilidades e neste sentido, cada vez mais alunos com deficiência vem se beneficiando diferentes instrumentos tecnológicos.

Todos esses avanços tem sido possível graças às políticas educacionais voltadas ao uso das tecnologias em sala de aula.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) para educação decenal com metas a serem cumpridas em um período de 10 anos traz como uma das metas a inclusão digital, como apresenta a estratégia 3.1:

[...] institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014).

Para desenvolver a tecnologia dentro das escolas foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), em 12/12/2007, por meio do decreto nº 6.300, desenvolvido pelo Ministério da Educação, conforme a Portaria nº 522, de 09/04/1997, com objetivo de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico nas escolas.

O funcionamento do ProInfo ocorre de forma descentralizada, em cada unidade da Federação há uma Coordenação Estadual, e os Núcleos de Tecnologia Educacional são desenvolvidos pelos municípios. Possui infraestrutura de informática e comunicação que reúne educadores e profissionais da área de tecnologia, software e hardware.

O governo organizou, por intermédio do ProInfo, cursos de capacitação para os professores na área de Informática, a fim de promover acesso ao conhecimento da área tecnológica, capacitando-os de forma positiva no exercício pedagógico-didático.

Visando à concretização das ações em torno das tecnologias, o PNE estabeleceu metas e estratégias para alcançar os objetivos propostos (BRASIL, 2014).

(Estratégia 6.2); institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

Verifica-se que os governos Federal, Municipal e Estadual vêm implementando planos e metas no desenvolvimento da inclusão digital e de uma educação capaz de acompanhar os novos tempos, em que as novas tecnologias se fazem presentes e são indispensáveis.

Como mencionado, o desenvolvimento das novas tecnologias e as bases legais para educação de alunos com necessidades especiais estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), especialmente quanto aos direitos de pessoas que possuem algum tipo de necessidade especial.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional e estabelece, no seu artigo 1º, parágrafo único:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Parágrafo único. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL. 1996)

Observando-se a Lei nº 9.394 de 1996 e os dias atuais, verifica-se, de forma clara, a inclusão desses alunos, por meio da Lei nº 13.146 de julho de 2015, sobretudo em seu artigo 1º, no qual reafirma a educação como um direito de todos e em mesma igualdade de condições.

Conforme a citação supramencionada, a educação é um direito de todos, a fim da formação e desenvolvimento humano em condições de igualdade e nela está contido o direito aos indivíduos com necessidades especiais no ensino regular. Essa conquista é resultado dos movimentos e lutas de toda uma comunidade. Tratando-se de tecnologia, elas fazem parte da sociedade atual em um movimento de comunicação que permite a inclusão desses alunos em sala de aula, uma vez que possibilita novos meios de aprendizagem por intermédio de uma Tecnologia Assistiva.

5.2 Tecnologia Assistiva na vida do aluno com deficiência auditiva

A Tecnologia Assistiva surge em um momento em que cresce o desenvolvimento tecnológico. É uma palavra nova em que se busca um conceito

mais próximo das possibilidades que ele representa para um indivíduo com necessidades especiais.

O uso de Tecnologia Assistiva existe desde os primórdios da história da humanidade, pois o ser humano sempre buscou, de alguma forma, solucionar problemas, a fim de obter uma vida com mais qualidade. Assim, um pedaço de pau utilizado com o objetivo de ajudar uma pessoa com necessidades especiais era visto como um recurso tecnológico assistivo, por exemplo, uma bengala.

De acordo com Manzini (2005, p. 82), “Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos”. Como exemplo: o carro adaptado, os sistemas de sinais luminosos – como campainha utilizada, babá eletrônica, com sinal luminoso e aparelho auditivo. Enfim, todas essas Tecnologias Assistivas utilizadas pelas pessoas com deficiência auditiva.

Para compreender melhor a expressão Tecnologia Assistiva surge, pela primeira vez, em 1988, nos Estados Unidos, o termo *Assistive Technology*, que foi traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva. Desde este período, os Estados Unidos já reconhecem a importância dessas tecnologias na vida de indivíduos com necessidades especiais e fomentam diversas pesquisas.

Desta maneira, surgiram as primeiras legislações com bases legais voltadas para as Tecnologias Assistivas.

Todas as medidas legais regulavam os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, dessa forma, os recursos financeiros tornam-se obrigação do governo.

A partir desta medida implementada, o indivíduo com necessidades especiais passa a ter garantido pelo governo os serviços especializados, bem como o acesso aos recursos de que necessitam e que venham a promover qualidade de vida, uma vida mais independente, produtiva, dentro do contexto social geral (BERSCH, 2013).

No Brasil, a expressão “Tecnologia Assistiva” vem sendo adotada como recurso tecnológico que possibilita a inserção social do indivíduo com deficiência. Na legislação brasileira é utilizada a expressão “Ajudas Técnicas” no Decreto nº 3.298/1999 e no Decreto nº 5.296/2004, ambos regulamentam as leis

nº 10.048 de 08 de novembro de 2000 e nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 1988).

Todas essas leis proporcionaram avanços nas conquistas e lutas da população por uma educação de mais qualidade.

O Decreto nº 3.298/1999, CEDIPOD (BRASIL, 1999b) define:

Ajudas Técnicas, no seu artigo 19, como: Os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de superar as barreiras de comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social.

Observa-se que as ações em torno da inclusão social atrelada as tecnologias são um ponto forte nas ações governamentais e estão inseridas nas políticas públicas implementadas nos últimos anos, no Brasil.

Todas essas ações são vistas como pontos positivos no processo de inclusão e escolarização de indivíduos com necessidades especiais e que antes não tinham as mínimas possibilidades de acesso à escolarização, porém, nesse tempo, vêm conquistando espaços na sociedade.

Seja qual for a definição para Tecnologias Assistivas o fato é que elas têm sido um instrumento importante no processo de aprendizagem.

O Decreto nº 5.296/2004 utiliza a seguinte definição, no seu artigo 61:

Para fins deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. (BRASIL, 2004b).

Na educação de pessoas com deficiência, a Tecnologia Assistiva vem contribuindo, cada vez mais, no processo de escolarização e readaptação desses indivíduos na sociedade, abrindo novos horizontes, mesmo com alunos com deficiência severa.

Como mencionado anteriormente por Bersch (2013), as Tecnologias Assistivas na educação propõem um novo olhar em relação à interação do indivíduo com a tecnologia, pois, por meio dela as informações são adquiridas e apreendidas de muitas formas, uma vez que esta permite ao discente se conectar em um

ambiente virtual com uma proposta educacional e funcional conforme a especificidade de cada educando.

Segundo Levy (2006), os recursos tecnológicos permitem que pessoas com deficiência, seja qual for sua natureza, possam desempenhar funções com a ajuda das Tecnologias Assistivas, uma vez que elas são projetadas para atender a necessidade do indivíduo, favorecendo a aprendizagem e melhorando o processo de escolarização, promovendo autonomia e inclusão social.

Em 1860 surgiu, no Brasil, um grande progresso tecnológico que possibilitou a educação dos alunos com deficiência auditiva, utilizando os aparelhos auditivos. Assim, os alunos com deficiência auditiva com a audição não severa puderam utilizar os seus resíduos auditivos de forma significativa. Aos poucos, outros equipamentos foram surgindo, um deles foi o equipamento autônomo de amplificação por frequência modulada, cuja função era de transmitir o sinal sonoro mediante ondas de alta frequência. Segundo Bersch (2013):

[...] surgiram os amplificadores de bandas de frequências para serem trabalhados no treino da fala, os visualizadores de voz, que consiste num microfone conectado a uma placa eletrônica que digitaliza o som e controla o ecrã do computador de acordo com parâmetros acústicos de entrada. (BERSCH, 2013, p. 103).

Bersch (2013) relata que, em 1958, surgiu um sistema denominado *Captioned Film for Deaf* (Filmes com legendas), com o objetivo de enriquecer a compreensão e o conhecimento das pessoas com deficiência auditiva. Esse projeto foi implantado, inicialmente, nas escolas e, mais tarde, se expandiu pelo mundo. Além desse sistema iniciou-se, nos Estados Unidos, legendas e sinais manuais possibilitando a pessoa com deficiência auditiva a compreensão dos programas da televisão em sua própria língua, sobretudo os telejornais. Atualmente, essa tecnologia abrange quase o mundo todo, beneficiando milhares de pessoas com deficiência auditiva.

Outra tecnologia que surgiu em 1964 e beneficiou as pessoas com deficiência auditiva foi a *teletypewriter*, uma máquina de escrever com telefone e impressora. Essa tecnologia propiciou ao indivíduo com deficiência auditiva comunicar-se, uma vez que a máquina transformava os sinais elétricos em uma mensagem impressa.

Atualmente, o que se tem de mais moderno é o implante coclear, ou seja, um ouvido biônico. Neste processo, o indivíduo com deficiência auditiva se

submete a uma cirurgia para implantar uma coclear eletrônica e, assim, pode voltar a ouvir (BERSHC, 2013).

Porém, essa é uma técnica com algumas implicações, pois quando realizada em hospital particular é onerosa e mesmo oferecida pelo Sistema Único de Saúde (SUS), o indivíduo passa por uma série de critérios. Primeiro, necessita entrar na fila de espera e ter as condições necessárias para cirurgia, nem todos as pessoas com deficiência auditiva têm condições de se submeterem a uma cirurgia, uma vez que se exige uma surdez profunda sem nenhum resquício de audição. Além disso, há preferência por crianças de 0 a 6 anos de idade.

Quando se trata de inclusão, percebe-se que as informações e o conhecimento têm se tornado crescente, por meio do acesso à internet, aos computadores e às redes de comunicação. Neste sentido, é necessária, cada vez mais, a democratização do uso de computadores e de acesso às redes. Para tanto, o governo tem se empenhado para que a população tenha condições de adquirir um computador e, quando se trata de indivíduos com necessidades especiais, o governo criou uma linha de crédito facilitando, assim, a inclusão digital dessa parte da população.

A esse respeito, Pacheco (2007) destaca que a inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Brasil tem se efetuado, porém de forma bastante lenta, contudo, há uma perspectiva de que isso avance, embora haja muitas escolas que ainda não possuem um laboratório de informática ou, quando têm, os professores não estão preparados para articular a prática e os conteúdos com as novas tecnologias. A inclusão digital escolar, sem preparar os professores para essa realidade digital de forma adequada, não tem sentido. O autor acrescenta, ainda, que:

[...] sozinha a máquina não pode tanto assim. Mesmo quando muito bem programada, a máquina é apenas uma máquina e nunca deve receber a função de babá, ou de educadora. A máquina, por mais inteligente que seja, não tem como ser eficaz exercendo o papel dos pais e de educador. (PACHECO, 2007, p. 3).

Assim como não se pode pensar que a inclusão digital se realize tão somente com a informatização das unidades escolares com computadores ligados à Internet, a intervenção pedagógica desenvolvida pelas mediações do docente também é fundamental (DOMINGOS, 2008, p. 50).

Quando se trata da alfabetização dos alunos com deficiência auditiva, o aprendizado da Língua Portuguesa tem sido o maior desafio tanto para os alunos, quanto para o professor. Essas dificuldades aumentam em razão da falta de condições de Tecnologia Assistiva adaptadas dentro da escola.

Domingos (2008) relata que os alunos com deficiência auditiva apresentam, em sua produção textual em Língua Portuguesa, certos erros ao fazer as ligações entre as palavras, frases, períodos e parágrafos. Porém, tais erros não o impossibilitam de produzir um texto coerente, ou seja, um texto compreensível ainda que com falhas nos conectivos e conjunções.

Contudo, isto, significa dizer que os alunos com deficiência auditiva conseguem expressar de modo inteligível suas ideias, especialmente quando se trata de alunos com deficiência auditiva com domínio de Libras e são capazes de produzir a escrita com base em seu conhecimento de mundo de uma alfabetização bem estruturada.

Para Domingos (2008, p. 66), “Uma pessoa que não conhece as peculiaridades da escrita dos surdos, acredita que seus escritos não passam de um amontoado de palavras desconexas, quase sem significado”, porém, não é bem assim, pois os alunos com deficiência auditiva produzem a escrita conforme sua realidade.

As novas tecnologias propiciam aos alunos com deficiência auditiva a interação com outras comunidades e com o mundo, por ser um espaço de fácil acesso e atrativo, contendo diversos recursos visuais, imagens, filmes, isso tudo facilita a aprendizagem.

Nos dias atuais, esses meios tecnológicos são chamados Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, de acordo com Ponte (2000, p. 43), “representam uma força determinante do processo de mudança social, surgindo como trave-mestra de um novo tipo de sociedade, a sociedade de informação”, pois cada vez mais pessoas estão se apropriando das tecnologias em seu dia a dia.

Nessa linha de pensamento, Lévy (2006, p. 11) assinala que “estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço econômico, político e humano”. Para Almeida (1999, p. 71), “atuar na sociedade de forma efetiva não quer dizer apenas ter acesso à Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), mas

utilizá-la de forma inteligente em favor da educação e de novos conhecimentos que possam beneficiar a sociedade”.

As TIC também compreendem “um conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações / radiodifusão, e optoeletrônica” (CASTELLS, 2003, p. 67).

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000), por meio das TIC é possível intervir nas metodologias tradicionais de ensino em sala de aula. Ele acredita que as TIC podem ser uma ferramenta de transformação do ambiente escolar, de modo que, seja possível desenvolver a aprendizagem de forma dinâmica, criativa, interessante e participativa. Nessa perspectiva, Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 27) expõem que:

As tecnologias ajudam a realizar o que já fazemos ou desejamos. Se somos pessoas abertas, elas nos ajudam a ampliar a nossa comunicação; se somos fechados, ajudam a nos controlar mais. Se temos propostas inovadoras, facilitam a mudança.

A mudança proporcionada pela inserção das tecnologias na educação como mencionam Moran, Masetto e Behrens (2000), é fundamental para romper com a educação tradicionalista, pois permite criar novas formas de ensino aprendizagem, além de propostas metodológicas que venham enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

Portanto, tudo que a internet e os softwares educativos possam oferecer merece ser estudado, uma vez que as novas tecnologias estão sendo, consideradas uma das mais brilhantes descobertas do século para ampliar e desenvolver a maneira de aprender e ensinar em um ambiente tecnológico digital (VIANNA, 2001).

5.3 Objetos de aprendizagem: conceituação e função

Como assinalado anteriormente, as novas tecnologias vêm somando esforços no processo de escolarização de indivíduos com necessidades educacionais especiais. Percebe-se que existem muitos obstáculos nesse processo de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito a leitura e escrita do aluno com deficiência auditiva. Sendo assim, propiciar meios que ajudem a desenvolver habilidades de leitura e escrita torna-se fundamental.

Esta subseção aprofunda o uso tecnológico dos objetos de aprendizagem com o foco na leitura e escrita dos alunos com deficiência auditiva, procurando conceituar e compreender sua função na prática educativa, de forma que as exposições teóricas contribuam de forma significativa para a compreensão do uso dos objetos de aprendizagem, sendo estes instrumentos importantes a ser utilizados pelo professor, a fim de promover a aprendizagem de novos conhecimentos.

A leitura é fundamental para o desenvolvimento acadêmico do aluno, torna-se relevante observar e descobrir que estratégias linguísticas o aluno utiliza na compreensão da leitura e escrita e, assim, desenvolver uma metodologia de acordo com a necessidade do aluno.

A deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos; ela tem possibilidades diferentes. A deficiência não deve ser concebida como falta ou fraqueza, já que o indivíduo pode encontrar, a partir das relações sociais, outras formas de desenvolvimento com base em recursos distintos daqueles tipicamente acessíveis na cultura. (GÓES, 1998, p. 35).

Portanto, não se pode negligenciar a escolarização do alunos com deficiência auditiva, antes, deve-se proporcionar meios adequados às suas especificidades e realidade sociocultural.

Partindo das bases teóricas, Vygotsky (1987) considera importante destacar o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. As metodologias e estratégias aplicadas pelo professor são fundamentais no processo de leitura, pois é por meio das estratégias e formulação de uma linguagem própria – a dos alunos com deficiência auditiva –, que o desenvolvimento linguístico ocorre e permite o desenvolvimento da linguagem de forma clara. Para Galvão Filho e Garcia (2012), apresentar a linguagem de forma interativa e divertida, por intermédio da Tecnologia de Informação e Comunicação pode possibilitar uma prática pedagógica eficaz.

Porém, observa-se que o aluno com deficiência auditiva possui dificuldade em usar as TIC. Uma delas seria a produção da escrita e leitura da L2 (Língua Portuguesa), pois muitos alunos com deficiência auditiva não conseguem compreender a mensagem dos textos e apresentam grande dificuldade na produção do mesmo (PERLIN, 2001).

Alguns autores, diante desses obstáculos de produção da escrita e leitura do aluno com deficiência auditiva, propõem uma educação bilíngue – “Português e Libras” –, simultaneamente, ou linguagem total, a fim de amenizar os problemas na aquisição da L2.

Os estudos apontam para uma educação tecnológica que possibilite ao alunos com deficiência auditiva fazer uso tanto da linguagem escrita quanto da linguagem sinalizada (Libras), uma vez que ela é a língua materna das pessoas com deficiência auditiva .

Para Silva (2008), a tecnologia é um instrumento que possibilita oportunidades de aprendizagem e interação no ambiente escolar. Como pondera 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.

Segundo Góes (1998), na educação dos alunos com deficiência auditiva, é fundamental o uso de imagens na alfabetização, pois é por meio de figuras, filmes, materiais concretos, jogos educativos que a aprendizagem se processa. Assim sendo, as TIC são instrumentos valiosos nos espaços deixados pela deficiência.

Cabe ressaltar, ademais, que a estrutura simbólica de Libras é totalmente diferente da língua. Assim, os recursos visuais surgem com o objetivo de promover desenvolvimento da leitura e escrita do aluno com deficiência auditiva de forma lúdica, pois alunos com deficiência auditiva não têm nenhum contato com o mundo sonoro.

Desta forma, é necessário criar alternativas que possam permitir o contato com essas fontes, criar situações de aprendizagem em que o aluno perceba, por outros meios, esse mundo (PERLIN, 2001).

As TIC, no contexto social e educacional com alunos com deficiência auditiva, podem contribuir de forma significativa para esta comunidade, uma vez que aumenta o número de usuário nas redes, permitindo que comunidades com deficiência auditiva virtuais se organizem com o intuito de disseminar a linguagem de

sinais e de discutir os avanços obtidos dentro deste meio, por uma educação de qualidade.

Com o objetivo de promover uma educação de qualidade e valorizar o uso das TIC na educação dos alunos com deficiência auditiva, cabe destacar alguns objetos educacionais de aprendizagem utilizados nesta pesquisa.

De acordo com Sá Filho e Machado (2016), um Objeto de Aprendizagem (OA) se constitui em todo instrumento digital utilizado para promover a aprendizagem do educando. Sendo assim, o professor deve desenvolver habilidades que permitam o uso dessas ferramentas em suas práxis.

A esse respeito, Martins (2004, p. 5) considera que:

O professor deve estar atento às potencialidades e limitações dos softwares escolhidos. Particularmente, prefiro que o professor pense em termos de uso educacional de software e no uso do software educacional. Porque acredito que qualquer software tem potencial educativo, desde que esteja a serviço de um projeto de aprendizagem. Assim um software é adequado ou não, desde que contextualizado, ou seja, é preciso responder às questões: por que, para quem e como um determinado software poderá ser utilizado. Quando um professor tem clareza de seus objetivos, preocupa-se em envolver o aluno na ludicidade da proposta, como na análise de conceitos implícitos nas situações apresentadas, contextualizando-as ao mundo em que o aluno vive. Desta forma provoca reflexões que ajudam o aluno a identificar-se em seu espaço-tempo sociocultural.

Desta forma, garantir um ensino inovador que possibilite ao discente desenvolver suas habilidades e competências torna relevante a realização desta pesquisa, uma vez que busca avaliar o processo de aprendizagem da língua portuguesa com alunos com deficiência auditiva, tendo como instrumento mediador os objetos de aprendizagem educacionais. Trata-se, portanto, de promover uma educação moderna e atual, com uma prática docente permeada pelas tecnologias e os potenciais que esses recursos proporcionam dentro da escolarização e atendimento, especialmente no que diz respeito aos indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Para Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 54),

Ensinar através da Internet atinge resultados significativos [...] está integrada em um contexto estrutural de mudança do ensino-aprendizagem [...] professores e alunos vivenciam processos de comunicação em contexto. A internet é um instrumento de apoio na prática pedagógica.

Isto significa que utilizar os objetos de aprendizagem educativos como ferramentas de aprendizagem pode oferecer um retorno positivo no desenvolvimento escolar do aluno, pois ele interage construindo seus conceitos de leitura e escrita em uma perspectiva de comunicação visual, facilitando, assim, o aprendizado.

Porém, é necessário o comprometimento tanto do professor quanto do aluno nesse processo. Além disso, o discente precisa estar aberto às diferentes formas de ensinar e aprender em um mundo cada vez mais interligado pelas redes e globalizado em suas relações (SILVA, 2008).

Neste sentido, utilizar objetos de aprendizagem pode possibilitar uma nova forma de assimilar e acomodar os conteúdos, pois estes proporcionam um campo visual que atrai os alunos com deficiência auditiva tornando a aprendizagem mais fecunda, uma vez que estimula a curiosidade do aluno.

Wiley (2000, p. 3) define objetos educacionais ou o termo objeto de aprendizagem como “qualquer recurso digital que possa ser utilizado para o suporte ao ensino”, podendo, assim, ser utilizado na prática pedagógica do professor como uma ferramenta no processo de aprendizagem.

Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que o aluno tenha domínio da língua: vocabulário, conjugação verbal, pronúncia das palavras, conceituação das palavras. Desta forma, a intervenção por meio dos objetos de aprendizagem vem para contribuir com o aprendizado do aluno, pois trabalha dentro do método comunicativo interativo visual.

Silva (2008) alerta que, ao utilizar o computador para desenvolver a prática pedagógica e propiciar um ambiente de ensino e aprendizagem, é necessário preparar o professor para as novas tecnologias e criar no espaço escolar um ambiente no qual os objetos de aprendizagem possam, de fato, estar presentes. Porém, muitas vezes, surgem dificuldades e barreiras na construção desse espaço em razão da falta de conhecimento ou de instrumentos operacionais como computadores e softwares adequados na tarefa de produzir conhecimentos, entre eles a aquisição da L2.

Para Silva (2008, p. 41),

[...] 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.

A proposta de se utilizar os objetos de aprendizagem foi baseada na construção de uma aprendizagem visual que os alunos com deficiência auditiva possuem e se utilizam para abstração de fatos da realidade. Neste sentido, estes objetos de aprendizagem – como HagáQuê e Tux Paint – surgem com uma proposta inovadora na produção de histórias em quadrinhos e frases construídas pelos próprios alunos, permitindo que eles projetem todo o cenário e a fala dos personagens, fazendo o processo de leitura e escrita tornar-se mais prazeroso e atrativo.

Nesse sentido, o *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias* traz o entendimento de que alfabetizar-se tecnologicamente é muito além que aprender a usar o computador é, sobretudo, “[...] entender as tecnologias da história humana como elementos da cultura, como parte das práticas sociais, culturais e produtivas, que, por sua vez, são inseparáveis dos conhecimentos científicos, artísticos e linguísticos que as fundamentam” (SÃO PAULO, 2012, p. 22).

Diante dessa afirmação, educar o aluno tecnologicamente é possibilitar que ele seja preparado para viver e conviver no mundo moderno globalizado, onde a presença da tecnologia é visível, imprescindível. De fato, um dos instrumentos da nova tecnológica são os Objetos de Aprendizagem, que correspondem a softwares de ensino com possibilidades infinitas.

Conforme Wiley (2000), o conceito e a definição de Objetos de Aprendizagem possuem diversas versões anteriores. Segundo Assis (2005, p. 27 apud WILEY, 2000), um objeto de aprendizagem é qualquer recurso digital que pode ser reutilizado no ,processo de escolarização e aprendizagem em geral.

Para Wiley (2000), os Objetos de Aprendizagem são recursos digitais que podem ser encontrados em repositórios na internet, assim, cada objeto possui uma identidade que possibilita localizá-los facilmente e escolhê-los de acordo com a necessidade do professor, dos discentes e da disciplina a ser trabalhada de forma adequada, e sua utilização é livre de custos. Esses recursos tecnológicos podem ser jogos, textos, figuras ou desenhos com ou sem animação, sonoros, silenciosos ou coloridos. Os repositórios foram criados com a finalidade de estimular o uso e a criação de objetos de aprendizagem.

O propósito desses objetos de aprendizagem é desafiar e estimular os professores a inovar em suas aulas, trabalhar os conteúdos de forma criativa e diferenciada, pois eles permitem uma aprendizagem interdisciplinar

O Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) é um repositório criado pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, a Rede Latino-americana de Portais Educacionais (Relpe), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Essas parcerias ajudam no desenvolvimento tecnológico.

Nesta pesquisa, Objetos de Aprendizagem são compreendidos como objetos educacionais, e esse repositório foi amplamente consultado para o desenvolvimento da coleta de dados.

6 A PESQUISA E SEU PERCURSO METODOLÓGICO

6.1 Natureza da pesquisa

O trabalho de pesquisa realizado configura-se como pesquisa qualitativa. Para Ludke e André (1986, p. 14), “A pesquisa qualitativa se desenvolveu, a partir da análise e do contato direto do pesquisador com o objeto de estudo em um contexto e situação de investigação desenvolvida através de trabalho de campo”. Assim, requer maior objetividade nas coletas de dados e de subjetividade, pois permite maior observação do fenômeno em estudo dentro de um determinado contexto.

Segundo Trivinos (1987), ao descrever um fenômeno, este está impregnado de significado, de acordo com o ambiente vivenciado. Desta forma, torna-se produto de uma visão subjetiva. Sendo assim, a interpretação dos resultados tem como base a percepção de um fenômeno num contexto.

A proposta utilizou-se de objetos de aprendizagem que se encontram no Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) e na Rede Internacional de Educação (RIVED), em especial HagáQuê e Tux Paint, constituindo-se um instrumento de influência na aquisição da L2 (Língua Portuguesa), permitindo que a prática docente seja determinante neste processo.

6.2 Contextualização e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação especial do ensino fundamental que atende alunos com deficiência auditiva do primeiro ano até o quinto ano, no turno da manhã e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite.

A escola foi criada em 1979 e atende toda região em torno de Foz do Iguaçu (PR), além de crianças brasileiras denominadas “brasiguaias” que moram no Paraguai.

A estrutura da escola é composta por 15 salas de aula, cinco banheiros, uma secretaria, um refeitório, duas salas da coordenação, uma sala da

direção, uma sala de professores. Quadra de esporte coberta, uma cozinha, um depósito, além de um espaço de recreação com parquinho.

Os sujeitos da pesquisa foram seis alunos de uma quarta série do ensino fundamental. A escolha dos sujeitos ocorreu em razão de ter somente uma turma de quarta série, com idade entre 9 e 10 anos, sendo três meninos e três meninas, os quais receberam nomes fictícios – Esperança, Bondoso, Alegria, Felicidade, Meigo e Amoroso –, a fim de manter o anonimato.

6.3 Coleta de dados

A pesquisa de campo foi iniciada logo após a aprovação do projeto de pesquisa, inscrito na Plataforma Brasil pelo Comitê de Ética. Primeiramente, procedeu-se a observação estruturada e a coleta de fonte documental da produção textual dos alunos.

Para Lakatos e Marconi (2006, p. 79)

[...] Identificar e obter provas a respeito de objetos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento [...], é fundamental em uma pesquisa. Neste sentido, a observação é um instrumento importante na coleta de dados, pois serve para buscar informações sobre determinado fenômeno da realidade.

Essa foi uma das técnicas aplicadas, neste trabalho. Lakatos e Marconi (2006) ainda tratam da coleta de dados documentais e a consideram uma técnica muito utilizada em estudo de caso, podendo ser de fontes primárias como os textos produzidos por alunos, cartas ou documentos.

Para a observação da produção textual, foram utilizados como parâmetros os seguintes questionamentos:

- 1º Que relação há entre o aluno e o texto?
- 2º Quais temas chamam a atenção dos alunos?
- 3º Qual a reação dos alunos diante da produção textual?
- 4º Como o professor procede em sua prática na produção textual?
- 5º Há interação entre os alunos na produção textual?
- 6º Há interação entre professor e alunos na produção textual?

- 7º Como se processa a estruturação do texto pelo professor, individual ou coletivamente?
- 8º A correção do texto se realiza com apontamento do professor ao texto do aluno?
- 9º Como o aluno reage diante da correção do texto?
- 10º Diante das dificuldades encontradas pelos alunos na produção do texto ele recorre à ajuda do professor?

Para a observação da leitura, os critérios foram:

- 1º Que compreensão o aluno com deficiência auditiva tem sobre o texto lido?
- 2º Que gêneros textuais são trabalhados em sala de aula?
- 3º Quais dificuldades foram encontradas pelos alunos na interpretação textual?
- 4º Como são elaboradas as perguntas em relação ao texto?
- 5º Os textos lidos são contextualizados à realidade do educando?
- 6º As respostas dadas aos textos são coerentes?
- 7º O aluno reconta o que leu dentro de uma sequência lógica?
- 8º O professor consegue compreender a leitura em Libras realizada pelo aluno?
- 9º Qual reação do aluno diante da leitura do texto (tristeza, insegurança...)?
- 10º O texto está adequado ao nível de habilidade do aluno?
- 11º O contexto é favorável à leitura?
- 12º Quais gêneros textuais são trabalhados no processo de leitura?

Além da observação, foi realizada a coleta de fonte documental; seguida de análise dos textos produzidos pelos alunos em sala de aula, conforme os seguintes critérios:

- Aproxima-se do emprego adequado dos sinais de pontuação?
- Faz tentativas de uso dos parágrafos?
- Emprega adequadamente a letra maiúscula?
- O traçado da manuscrita é legível?

- Escreve adequadamente palavras com sílabas complexas?
- Apresenta relações entre fonema e grafema (som/letra) com correspondência cruzada ou arbitrária (mais de uma correspondência sonora): c, g, s, m, n etc.?
- Apresenta segmentação/junção adequada das palavras?
- Possui problemas de Hipercorreção?
- A acentuação está adequada?

Os critérios estabelecidos para a análise dos textos somaram-se em três componentes essenciais para a sistematização do código escrito, a saber: o gênero, levando-se em consideração a situação social de produção; a materialidade do texto; e os aspectos ortográficos que convencionam a escrita.

A coleta aqui descrita ocorreu por um período de dois meses.

Após a análise dos textos foi realizado um processo de aplicação dos objetos de aprendizagem HagáQuê e Tux Paint, por seis meses. Durante o processo de intervenção, foi realizada a observação estruturada e a análise documental dos textos produzidos por meio dos Objetos de aprendizagem, com base nos mesmos critérios acima descritos.

Na primeira aplicação foi utilizado o Tux Paint, um software voltado a crianças alfabetizadas ou não. O Tux Paint tem uma interface simples e acessível, apresenta, inicialmente, uma tela em branco, com várias ferramentas que podem ser utilizadas pedagogicamente na produção de convites, desenhos, pequenos textos e frases. Durante dois dias foi ensinado ao aluno com deficiência auditiva o manuseio do software e, em seguida, foram aplicadas as atividades pedagógicas.

Na primeira atividade, os alunos selecionaram dois desenhos de animais e, em seguida, produziram frases referentes a esses animais e fizeram a leitura em Libras dessas frases.

A segunda atividade estava relacionada à produção de frases e determinava que o aluno selecionasse dois desenhos de objetos na produção e inserisse frases, em seguida, ele deveria fazer a leitura em Libras.

Na terceira e última etapa, a atividade consistia em produzir frases compostas com dois verbos. Os alunos selecionaram três figuras de pessoas, três figuras de animais e três figuras de objetos e, em seguida, produziram as frases.

Na produção das frases, primeiramente, o aluno foi estimulado a formular e dar exemplo em Libras. Em seguida, as frases eram escritas na lousa com a estrutura em Libras. Depois, foi realizada a estruturação das frases, apresentando aos alunos a estrutura da Língua Portuguesa. A lousa foi apagada e, por fim, as atividades foram realizadas com o uso de softwares.

O segundo objeto de aprendizagem adotado nesta pesquisa foi o HagáQuê. Um software educativo destinado, primariamente, a ser utilizado como instrumento auxiliar no processo de alfabetização e de domínio da linguagem escrita. Trata-se de um editor de histórias em quadrinhos que possui um banco de imagens com os diversos componentes para a criação de uma História em Quadrinhos (HQ), como cenários, personagens e balões, além de vários recursos de edição destas figuras. O som é um recurso extra, oferecido para enriquecer a HQ criada no computador.

A atividade proposta consistiu na produção de histórias em quadrinhos pelos alunos com o objetivo de estimular a escrita e a leitura desses alunos, além de verificar até que ponto os objetos de aprendizagem influenciam no desenvolvimento da escrita e da leitura.

Em todo o processo da pesquisa foi utilizada a linguagem de sinais em contexto do ambiente escolar, desta forma, não houve obstáculo quanto à comunicação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Para a realização das atividades foram utilizados dois computadores em sala de aula.

7 RESULTADOS E ANÁLISE

7.1 A Observação da produção textual e da leitura

Após a coleta dos dados da observação, da leitura e dos textos produzidos em sala de aula, organizou-se os documentos coletados e deu-se início à análise do material. No suporte teórico foram eleitos os estudos de Trivinos (1987) e de Lakatos e Marconi (2006), que postulam sobre a Metodologia Científica.

Para a observação estruturada da leitura, os critérios estão descritos na coleta de dados e foram analisados dentro da proposta de uma pesquisa qualitativa. Segundo Trivinos (1987), esse tipo de pesquisa trabalha os dados procurando dar significância aos fenômenos manifestos dentro de um determinado contexto. Ao descrever um fenômeno, o objetivo é captar a essência, visando explicar as mudanças que ocorrem nas relações. A pesquisa qualitativa propicia aprofundar as questões relacionadas ao fenômeno.

Nesse processo, para a triangulação dos dados, Trivinos (1987) recomenda a adoção de diferentes fontes de evidências, a fim de propiciar uma análise e resultados mais acurados. Assim, é preciso validar todos os dados coletados por meio de uma comparação entre as fontes documentais e, desta forma, construir uma justificativa e uma conclusão.

As observações geraram um diário de bordo contendo registros dos acontecimentos ocorridos em sala durante esse período.

A primeira análise aqui apresentada será da leitura do aluno com deficiência auditiva e toma como base um texto trabalhado em sala de aula.

O período de observação se estendeu por dois meses, durante 2h30min., totalizando 75 horas na disciplina de Oficina da Língua Portuguesa. No primeiro momento, foi realizada uma incursão nas dependências da escola, com consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual aborda a educação bilíngue na perspectiva sociointeracionista, fundamentado pelas teorias de Vygotsky (1987).

No primeiro dia de Observação, a professora trabalhou a música “Aquarela”.

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo.
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva,
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva.

Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel,
 Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu.
 Vai voando, contornando a imensa curva Norte e Sul,
 Vou com ela, viajando, Havaí, Pequim ou Istambul.
 Pinto um barco a vela branco, navegando, é tanto céu e mar num beijo azul.
 Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená.
 Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar.
 Basta imaginar e ele está partindo, sereno, indo,
 E se a gente quiser, ele vai pousar.
 Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida
 Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida.
 De uma América a outra consigo passar num segundo,
 Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo.
 Um menino caminha e caminhando chega no muro
 E ali, logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.
 E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,
 Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.
 Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar.
 Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá.
 O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar.
 Vamos todos numa linda passarela
 De uma aquarela que um dia, enfim, descolorirá.
 Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo (que descolorirá).
 E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo (que descolorirá).
 Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo (que
 descolorirá). (PROJETO..., 2015).

Dando início à aula, a docente registrou na lousa o cabeçalho e o gênero textual música, em seguida, pediu para que os alunos copiassem do quadro; logo após, pediu para eles lerem em Libras. Neste momento, observou-se que as palavras lidas com autonomia foram: sol, amarelo, mão, azul, céu. A docente auxiliou os alunos na leitura relendo todo o texto em Libras juntamente com os alunos. Em seguida voltou ao cabeçalho e fez a leitura em sinais e em datilografia (escrita manual utilizada pelos alunos com deficiência auditiva para nomear as palavras). Nele constava o nome da escola, o nome da professora, dos alunos, a cidade e o ano.

A docente mostra a palavra papel no texto e explica aos alunos que a palavra pode ter a mesma escrita, porém, com significado diferente. Para que os alunos compreendessem, a professora trouxe para sala uma folha de árvore e uma folha de papel, fixando na lousa e, embaixo de cada elemento escreveu a palavra folha, e fez um sinal distinto para folha da árvore e outro sinal distinto para folha de papel. Essa estratégia permitiu aos alunos compreenderem que os elementos eram diferentes, de sentidos diferentes, porém tinham a mesma escrita, logo, sinais diferentes.

A atividade de registro em sala consistia no aluno desenhar e pintar os elementos da natureza que apareciam no texto. Depois, deveriam produzir frases sobre cada elemento.

Na produção escrita houve diversas dificuldades, sobretudo no registro de palavras. Essas dificuldades se apresentavam por causa da falta de domínio da datilologia. Em alguns momentos observou-se a falta de conhecimento do significado das palavras e, em outro, o aluno não havia memorizado a escrita, ou seja, o traçado das palavras.

Quando estava diante do professor, o aluno sentiu insegurança e estava desmotivado a produzir, pois sua deficiência pôde ser notada no registro das palavras e, ao mesmo tempo, sentiu-se exposto diante do colega em uma situação desconfortável para ele.

O processo de leitura é uma etapa importante na vida do discente, ao voltarmos nosso olhar com foco nos critérios descritos na coleta de dados. Observou-se, que o texto “Ponte da Amizade”, trabalhado em sala de aula pela professora, procurava se aproximar da realidade do aluno.

PONTE DA AMIZADE

A Ponte Internacional da Amizade, ou simplesmente Ponte da Amizade, foi construída durante as décadas de 1950 e 1960. Liga a cidade de Foz do Iguaçu no Brasil e Ciudad del Este no Paraguai, passando sobre o rio Paraná.

A Ponte Internacional da Amizade foi inaugurada em 27 de março de 1965 por Castelo Branco, presidente do Brasil e Alfredo Stroessner, presidente do Paraguai. No Brasil, foi chamada de Ponte da Amizade e no Paraguai, ponte Presidente Alfredo Stroessner.

- 1) Responda:
- 2) Qual o nome da ponte que liga Brasil e Paraguai?
- 3) Em que ano foi inaugurada a Ponte da Amizade?
- 4) Qual país faz divisa com o Brasil usando a Ponte da Amizade?
- 5) Qual o nome da cidade onde você vive?

O texto apresentava uma parte da história da cidade marcada pela construção da Ponte da Amizade que liga Brasil e Paraguai. A docente leu o texto em Libras sinalizando cada palavra. Isto reitera a afirmação de Svartholm (1998), de que é compreensível que o aluno com deficiência auditiva, ao fazer a leitura em Libras, compreenda o texto, uma vez que é essa a linguagem materna desses indivíduos.

Nesse contexto, foi possível observar que os alunos compreenderam o texto no sentido geral, porém, com relação a decifrar os signos gráficos (leitura) havia muitas dificuldades, as únicas palavras que leram sem auxílio da professora foram: ponte, amizade, Brasil e rio. Quando os alunos não sabiam o significado das palavras, perguntavam à professora, que logo em seguida respondia ao aluno.

Após a leitura do texto a professora registrou na lousa perguntas concernentes ao tema, a fim de proporcionar nova leitura por parte do aluno e registro das respostas. Com relação às perguntas, estas foram propostas de forma muito direta – como por exemplo: Qual o nome da ponte que liga Brasil e Paraguai? –, levando o aluno a procurar a mesma palavra no texto e buscar a resposta, porém, muitas vezes sem compreender o sentido da palavra.

Outro texto trabalhado apresentava o gênero textual “poesia” com o tema.

FIGURA 1 - Atividade da abelha

ENCONTRE E PINTE AS VOGAIS.



Fonte: ATIVIDADES... (2013).

Com relação à leitura e interpretação do gênero poesia, percebeu-se maior dificuldade de interpretação. A docente realizou a leitura em Libras, pois, nesta situação, segundo Santana (2007), é necessário considerar que os alunos com deficiência auditiva possuem uma linguagem materna e deve ser desenvolvida no processo de escolarização.

O que se observou no processo de leitura é que, de fato, a Libras possibilita ao aluno fazer a leitura sinalizada. Contudo, isto não quer dizer que ele compreenda o texto, pois cada palavra possui um sinal que tem um significado.

Comparando-se à Língua Portuguesa, seria o que ocorre quando o aluno decifra o código, porém não compreende o que lê.

Por outro lado, também ocorreu o inverso, a professora procedeu à leitura e fez o sinal referente à palavra, porém, o aluno com deficiência auditiva não conseguiu identificar qual o significado daquele sinal por não ter o domínio de Libras em um nível mais avançado. Quando isto ocorre, a professora precisa explicar o significado do sinal de forma mais simples relacionando a palavra a um contexto. Um exemplo: a palavra “roçar”, a professora fez o sinal, no entanto, os alunos não compreenderam o significado. Houve a necessidade da professora, por meio de mímica e desenho no quadro explicar o conceito da palavra no contexto da poesia.

Para Oliveira (2001), o papel da escola é fazer a criança desenvolver habilidades e competência de leitura e escrita, para que possa ler e compreender o que leu. Neste sentido, o texto deve ser dialógico proporcionar aos alunos, outras leituras dentro do mesmo contexto, a fim de que os conceitos subjetivos e objetivos sejam compreendidos.

A professora, ao explicar o conceito do sinal, proporcionou ao aluno a construção de percepção de diálogo entre o texto e o contexto. Porém, até que ponto o aluno internalizou e acomodou a aprendizagem, como expõe (VYGOTSKY, 1991), passando de uma zona de desenvolvimento para outra, isto só é possível saber, a partir de novas atividades pedagógicas que venham incluir, em outro contexto, a mesma palavra apresentada.

Durante a prática pedagógica, a docente fez alguns questionamentos em Libras. Os alunos responderam em Libras, porém não houve registro das respostas, em seguida, realizaram a atividade proposta de pintar as vogais.

Na primeira leitura foram processadas apenas algumas palavras como: Abelha e brincar. As demais palavras necessitavam da ajuda do professor. Esse tipo de gênero é dificultoso para aluno com deficiência auditiva, pois a linguagem poética requer maior abstração no processo de compreensão. Para o sujeito com deficiência auditiva torna-se difícil a interpretação, uma vez que ele desenvolve a compreensão dentro do campo visual aproximando-se mais do concreto.

A prática pedagógica em sala, em geral, resumia-se na mesma sequência: era transcrito na lousa o texto para que os alunos copiassem, em seguida procedia-se a leitura em Libras, pelos alunos com a ajuda da professora.

Após, a professora apresentava, em Libras, um questionamento sobre o texto e logo registrava na lousa as perguntas sobre o tema. Durante todo o processo de observação da leitura de texto realizada pelo aluno sem a intervenção da professora, foram poucas, o que mais se trabalhou foi a compreensão de palavras em Libras e frases simples.

Cabe ressaltar que a docente apresentou domínio de Libras, compreendia tudo que o aluno expressava. Percebeu-se que, diante das dificuldades de leitura por parte dos discentes, a docente termina por facilitar as respostas aos alunos. Por outro lado, o discente, diante da leitura do texto, apresentava grande dificuldade, uma vez que, ao visualizar a escrita das palavras, lhe faltava conceituação das mesmas.

Diante disso, apresentava apatia e desconforto no processo de leitura, principalmente nos textos poéticos, porém, quando o texto é contextualizado como no caso o texto sobre a Ponte da Amizade, os alunos apresentaram mais disposição, fizeram comentários sobre o trabalho na Ponte, falaram sobre as mercadorias compradas no Paraguai e, em alguns momentos, citaram os pais que trabalhavam nessa condição.

Nesse momento de interação, foi gratificante observar a participação dos alunos de forma efetiva, embora essa participação se manifestasse mais no campo da linguagem em Libras e pouco em produção textual.

Com relação à leitura, cerca de 80% do texto não foi compreendido pelos alunos quando tentavam realizar a leitura, pois não conheciam o significado das palavras. Observou-se, ainda, que o foco das aulas se concentrava em compreender Libras. Não se trabalhou datilologia das palavras e significados. A datilologia das palavras é realizada somente nos nomes próprios dos alunos, nome de rua. Não se valoriza a datilologia como uma ferramenta própria da língua na construção da leitura e escrita de textos (autor).

O nível do texto trabalhado em sala era adequado à série do aluno, mas não ao seu nível, pois as dificuldades eram visíveis. O nível de leitura estava abaixo do esperado, não se comparando ao nível do ouvinte, mas ao nível de compreensão de um maior número de palavras dentro do texto.

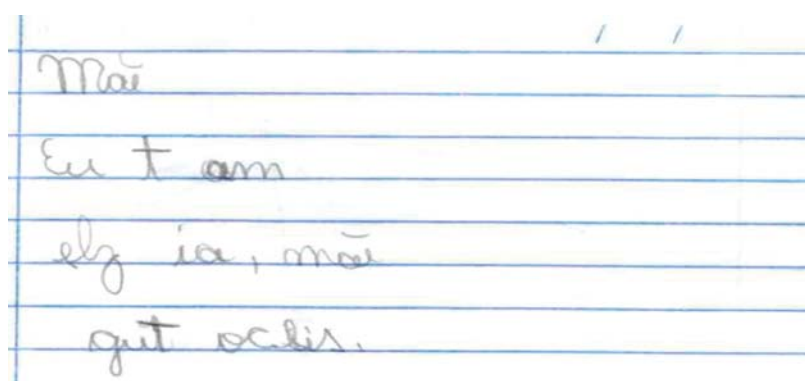
Em outro período de observação, a professora faltou, por motivo de doença e foi substituída pela coordenadora pedagógica. Neste dia, foi trabalhado o gênero textual música “Coelhinho da Páscoa”.

A professora fez a leitura do texto juntamente com os alunos, em seguida, registrou na lousa as palavras do texto de forma sistemática, uma embaixo da outra e fez a datilografia de cada palavra e a sinalização em Libras, depois retornou ao texto e pediu que cada aluno fizesse a leitura. Observou-se que os alunos leram com autonomia as palavras: coelho, ovos, um, dois, três, amarelo, vermelho, verde, azul. Em seguida, a professora explicou o significado da Páscoa. Perguntou quem havia ganhado ovos de Páscoa. Nesse momento, houve interação entre os alunos e participação de todos.

7.2 Apresentação e análise das redações antes da aplicação dos objetos de aprendizagem

Após a observação estruturada anteriormente descrita, foram coletados alguns textos produzidos pelos alunos sobre o tema Dia das Mães. A seguir, por meio das Figuras 2 a 7, são elencadas essas produções.

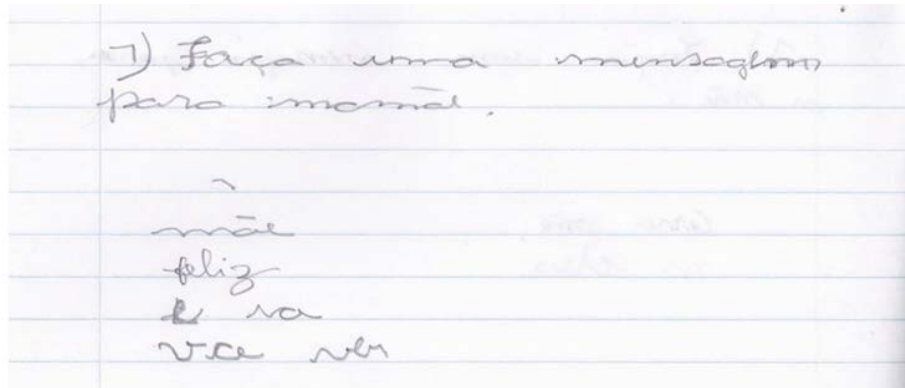
FIGURA 2 - Mensagem para a mãe da aluna Felicidade¹



Fonte: Caderno da aluna Felicidade.

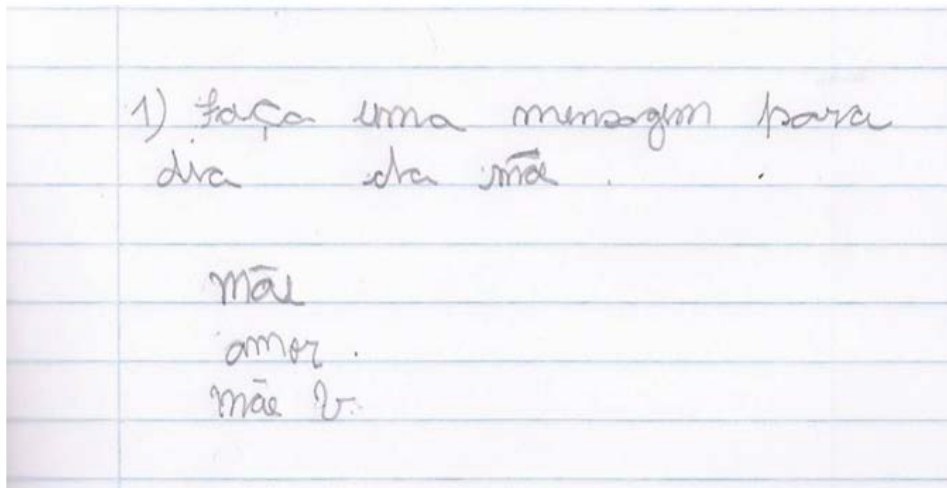
¹ Mãe eu te amo. Feliz Dia das Mães. Gosto de você.

FIGURA 3 - Mensagem para a mãe da aluna Esperança



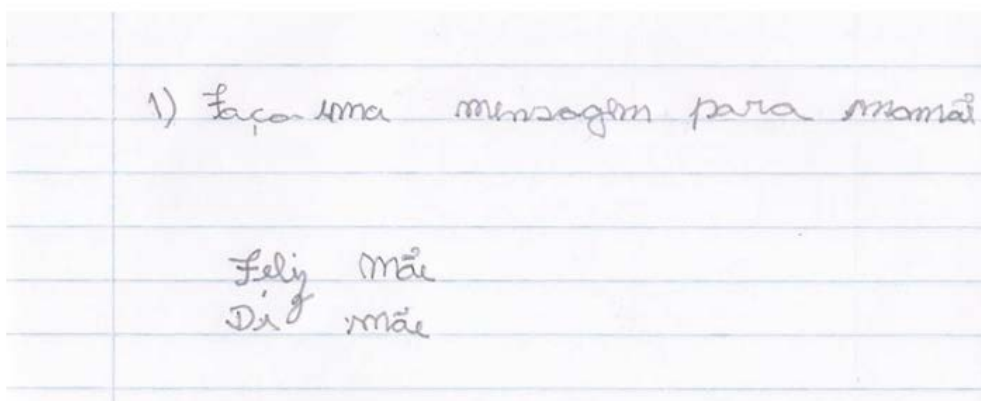
Fonte: Caderno da aluna Esperança.

FIGURA 4 - Mensagem para a mãe do aluno Meigo



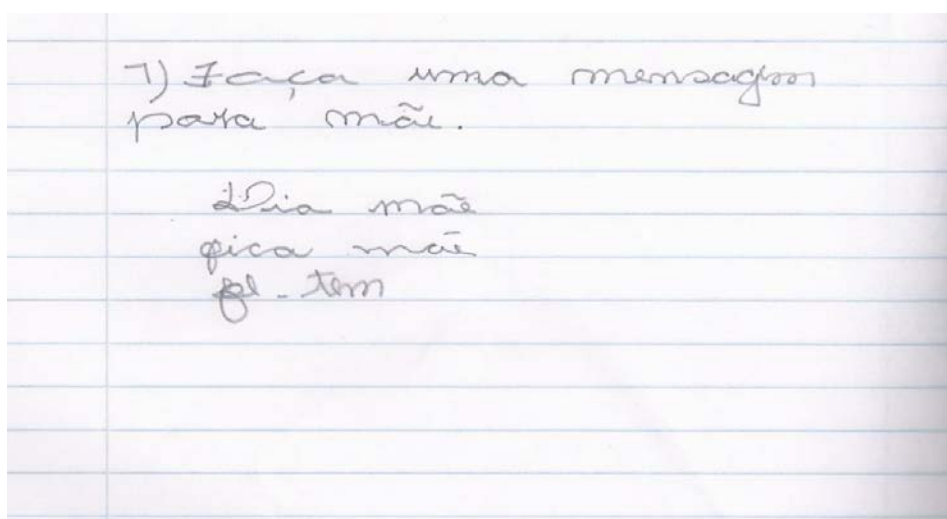
Fonte: Caderno do aluno Meigo.

FIGURA 5 - Mensagem para a mãe da aluna Alegria



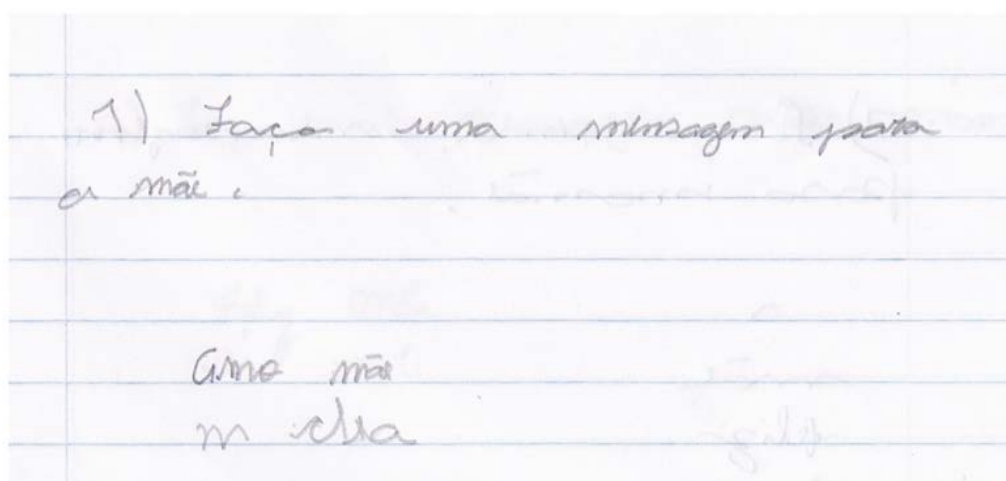
Fonte: Caderno da aluna Alegria.

FIGURA 6 - Mensagem para a mãe do aluno Bondoso



Fonte: Caderno do aluno Bondoso.

FIGURA 7 - Mensagem para a mãe do aluno Amoroso



Fonte: Caderno do aluno Amoroso.

A leitura e a produção escrita dos alunos com deficiência auditiva são bastante comprometidas, isso se deve ao fato de que o aluno, por não ter domínio de Libras e nem ser oralizado, agrava sua situação no âmbito educacional, uma vez que não consegue compreender e nem se apropriar dos conteúdos trabalhados em sala de aula. O docente fica em uma situação difícil e com um sentimento de impotência, pois mesmo tendo domínio de Libras percebe que é complexa a aprendizagem do aluno na produção escrita.

Na produção textual, assume especial importância a forma como o docente conduz a mediação, ao intervir na aprendizagem desse discente, ao transmitir o conhecimento será necessário atribuir importância, significado, sentido,

compreensão do texto que foi produzido, mesmo que sua produção seja distante do ideal (GUARRINELLO, 2007).

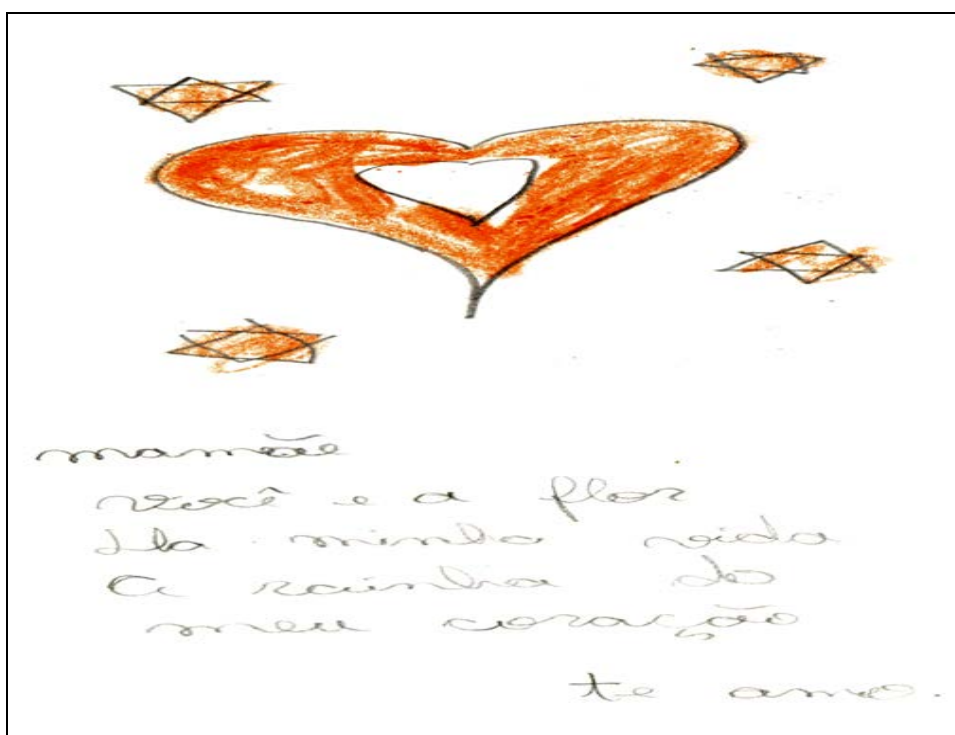
Observando os textos produzidos, verifica-se a extrema dificuldade que os alunos têm na produção textual. Um dos critérios estabelecidos foi o uso adequado da pontuação, neste quesito a produção revela o esforço do aluno em pontuar o texto utilizando a vírgula e o ponto final. Outro elemento da estrutura da escrita foi à tentativa de parágrafo com frases curtas e diretas, além do uso da letra maiúscula no início das frases.

Os traçados das palavras são legíveis, mas eles não conseguem escrever corretamente as palavras complexas. Com relação à coesão e à coerência, o texto apresenta-se desconexo, quase que incompreensível, se apoia na explicação do aluno em Libras e na tradução realizada pela professora, desta forma, coesão e coerência na produção escrita ficaram comprometidas. Porém, observa-se que os alunos com deficiência auditiva têm criatividade e compreendem o tema que está sendo abordado na produção textual.

É nítida a dificuldade do aluno com deficiência auditiva, mesmo procurando produzir um texto em contexto. Somente isso não facilita a produção textual, é necessário um conjunto de medidas que os coloque em contato com diferentes gêneros textuais e práticas de escritas que lhes permitam escrever de forma criativa e, ao mesmo tempo, organizar as ideias.

Nessa produção textual, houve muita dificuldade por parte dos alunos, assim a professora colocou na lousa a mensagem para o Dia das Mães, a fim de que os alunos copiassem, confeccionando um cartão para essa data, todos participaram da atividade e interagiram com o colega, conversando em Libras, depois pintaram o cartão.

FIGURA 8 - Cartão do Dia das Mães do aluno Amoroso



Fonte: Cartão confeccionado pelo aluno Amoroso.

Após o término da atividade, a professora faz a leitura da mensagem e explicou cada palavra, em seguida, pediu que cada aluno fizesse a leitura em Libras.

7.3 Intervenção pedagógica: a aplicação dos objetos de aprendizagem

Após a análise dos textos, foi realizado um processo de aplicação, durante seis meses, utilizando-se os objetos de aprendizagem HagáQuê e Tux Paint com os alunos.

Durante esse processo, foi realizada a observação estruturada e a análise documental dos textos produzidos por intermédio dos Objetos de aprendizagem, utilizando-se os critérios na pesquisa e seu percurso metodológico.

Na primeira situação, foi aplicado o software Tux Paint, voltado a crianças alfabetizadas ou não.

7.3.1 Objeto de aprendizagem Tux Paint

Esse objeto tem uma interface simples e acessível, apresenta uma tela em branco com várias ferramentas, podendo ser utilizada pedagogicamente na produção de convites, desenhos, pequenos textos e frases. Durante dois dias foi ensinado aos alunos com deficiência auditiva o manuseio do software e, em seguida, procedeu-se à aplicação das atividades pedagógicas.

Na primeira atividade, os alunos selecionaram um desenho de um animal e outro de um meio de transporte, em seguida, produziram frases referentes a esses desenhos e fizeram a leitura dessas frases em Libras.

Essa atividade proporcionou aos alunos a produção de frases com base nos desenhos e pinturas realizados por eles. Isso tornou a atividade prazerosa, uma vez que permitia a participação dos alunos na elaboração do desenho ou na escolha das figuras contidas no Tux Pent.

Por ser de fácil manuseio, o Tux Paint foi bem aceito pelos alunos, alguns já tinham conhecimento desse software e, por esta razão, realizaram a atividade sem muitas dificuldades.

FIGURA 9 - Atividade no Tux Paint do aluno Amoroso



Fonte: Frase produzida pelo aluno Amoroso.

Acima, apresenta-se uma atividade desenvolvida pelo aluno Amoroso, porém, antes da análise, vale refletir sobre a produção de frases em contexto.

Nesta atividade o aluno AMOROSO fez a frase em libras e depois a datilologia das palavras. Observou-se certa dificuldade na datilologia das palavras. Na palavra avião o aluno fez A V I teve dificuldade no ÃO. Nas palavras VOA e LONGE não conseguiu realizar a datilologia. Assim, no processo de registro da palavra por meio do teclado, o aluno registrou perfeitamente a palavra que realizou a datilologia (AVI) e, nas demais, teve dificuldade.

Com relação à coerência das ideias, ela se apresenta de forma muito clara. Nota-se, entretanto, a falta do artigo, comprometendo a estrutura da coesão, mas não afeta a compreensão da mensagem.

FIGURA 10 - Atividade no Tux Paint da aluna Esperança



Fonte: Frase produzida pela aluna Esperança.

Nesta frase, a aluna ESPERANÇA sinalizou em Libras a frase e, na datilologia, registrou a palavra RATO, as demais palavras não conseguiu realizar a datilologia. No momento do registro utilizando o teclado, inseriu perfeitamente a palavra RATO, contudo, as demais palavras precisaram da intervenção do professor por meio da datilologia. A discente reconhece as consoantes e vogais em Libras. Sua escrita apresenta a mesma estrutura da frase analisada anteriormente. O artigo foi suprimido da frase, porém usou a vírgula na sequência de palavras. Nesta

atividade, a aluna desenhou e coloriu utilizando o pincel, uma das ferramentas disponíveis no ambiente.

FIGURA 11 - Atividade no Tux Paint do aluno Bondoso



Nesta atividade, o aluno BONDOSO sinalizou em Libras a frase de forma coerente, porém, não conseguia registrar as palavras necessitando de ajuda, por meio da datilologia. A única palavra registrada pelo aluno foi EU, as demais o professor fez a datilologia e o aluno transcreveu.

Cabe ressaltar que o referido aluno apresenta boa compreensão da datilologia, registrando com certa dificuldade de manuseio do teclado.

FIGURA 12 - Atividade no Tux Paint da aluna Alegria



Fonte: Frase produzida pela aluna Alegria.

Como mencionado anteriormente, existem especificidades na escrita do aluno com deficiência auditiva e elas se revelam nas diversas atividades até o momento apresentadas.

A frase expressa na Figura 12 é da aluna ALEGRIA, nesta atividade o desafio era escrever frases compostas. A discente sinalizou em Libras “O CACHORRO E O GATO SÃO AMIGOS” e, diante desta afirmação, foi feito um questionamento para a aluna sobre por que o cachorro e o gato são amigos. A aluna então completou a frase “porque eles brincam juntos”. Percebe-se que quando estimulados a um questionamento – Como? Por quê? Onde? O quê? –, os alunos ampliam o pensamento e a produção escrita de uma frase. A discente realizou em Libras a frase e, em seguida, a datilologia de cada palavra. Foi bem sucedida na datilologia da palavra GATO, nas demais palavras teve dificuldades. Escreveu a frase com ajuda, por meio da datilologia. Com relação à coerência, a fim de confirmar se realmente a aluna compreendia o que havia produzido, foi-lhe perguntado o seguinte:

– Você conhece algum gato que seja amigo do cachorro?

Ela respondeu:

– Na minha casa o gato e o cachorro brincam juntos. O gato é um filhote e a cachorra brinca com ele. Logo a discente criou a frase, a partir de sua vivência.

Educar o aluno por meio da tecnologia é possibilitar que ele seja preparado para viver e conviver no mundo moderno globalizado, onde a presença da tecnologia é visível, imprescindível. De fato, um dos instrumentos da nova era tecnológica são os Objetos de Aprendizagem, que são software de ensino com possibilidades infinitas.

FIGURA 13 - Atividade no Tux Paint da aluna Felicidade



Fonte: História produzida pela aluna Felicidade.

Ao observar a produção escrita da aluna, o olhar se volta para as afirmações de Bastos (2001) que expõe sobre a importância da coerência na produção textual.

Quando se trata de coerência, é necessário compreender que ela depende de vários fatores interpessoais. Em outras palavras, a coerência se utiliza da vivência, do contexto, do conhecimento prévio da semântica e pragmática.

Assim, a compreensão é extraída por intermédio de um discurso que é coerente em dois aspectos: em relação ao tipo de contexto, consistente em sua estrutura textual; e em relação ao discurso que se estabelece no texto em contexto.

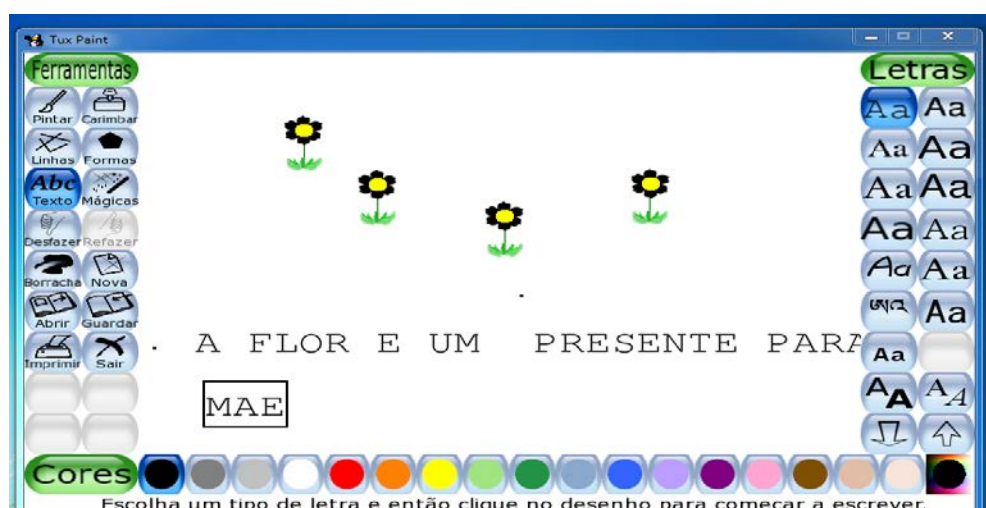
Para Bastos (2001), a coerência textual e seu conceito é resultado dos elementos cognitivos expostos pelas ocorrências textuais, vivência e conhecimento adquirido ao longo do tempo. Logo, um texto é coerente se os elementos que o compõem são representados pelas expressões linguísticas, de acordo com o que se conhece cognitivamente. Assim, toda situação descrita terá lógica, pois apresentará elementos do mundo real que todos conhecem.

A aluna FELICIDADE manteve a coerência, uma vez que suas ideias estavam organizadas de forma a permitir que o leitor compreenda a mensagem e esta se produz dentro de um contexto. Ao observar a frase produzida, notou-se a falta de alguns elementos como: artigo, pontuação, a letra maiúscula no início da frase. Além disso, a aluna apresentou dificuldade na escrita das palavras: nada,

pata, lagoa e filhotes. Estas palavras a aluna escreveu com a ajuda de intervenções, por meio da datilologia.

Diante do Objeto de Aprendizagem, a aluna se mostrou interessada, motivada e apresentou domínio no uso do computador.

FIGURA 14 - Atividade no Tux Paint do aluno Meigo



Fonte: História produzida pelo aluno Meigo.

Aproveitando o Dia das Mães o discente escreveu a frase: A flor é um presente para mãe. O aluno MEIGO sinalizou em Libras com coesão e coerência, porém, na datilologia e registro das palavras apenas registrou “MÃE,” as demais escreveu com ajuda.

Diante das produções apresentadas, confirma-se a concepção de Moran, Masetto e Behrens (2000), ao asseverar que um objeto de aprendizagem é uma ferramenta educativa e pode dar um retorno positivo no desenvolvimento escolar do aluno, pois ele interage construindo seus conceitos de leitura e escrita em uma perspectiva de comunicação visual, facilitando, assim, o aprendizado.

Tal afirmativa é completada por Silva (2008), que defende a utilização dos objetos de aprendizagem como uma nova forma de assimilar e acomodar os conteúdos, uma vez que estes proporcionam um campo visual que atrai os alunos com deficiência auditiva, tornando a aprendizagem mais fecunda, estimulando a curiosidade do aluno.

Com base nas teorias de Vygotsky (1991) e nas tendências educacionais voltadas ao uso de tecnologias na educação, percebe-se a importância

da linguagem em um mundo globalizado, cujas informações se processam de forma rápida e dinâmica, tomando-se, assim, consciência da responsabilidade educacional.

A presença de elementos mediadores é muito importante e, no caso, pode ser a fala, a comunicação, a oralidade e, até mesmo, os gestos como expressão da linguagem. No caso desta pesquisa, esses elementos são os Objetos de Aprendizagem, especialmente o Tux Paint e o HagáQuê, que proporcionam o desenvolvimento da escrita de forma lúdica e tecnológica.

Portanto, o comportamento das crianças é determinado fortemente pelas características de situações concretas em que se encontram. Com a linguagem ou utilizando-se dela, poderão vivenciar situações interessantes. Neste sentido, os softwares educativos estimulam a produção de forma mais prazerosa.

O papel da escola é fazer a criança desenvolver habilidades e competência de leitura e escrita na qual o aluno possa ler e compreender o que leu. Neste sentido, o texto deve ser dialógico proporcionar aos alunos, outras leituras dentro do mesmo contexto, a fim de que os conceitos subjetivos e objetivos sejam compreendidos.

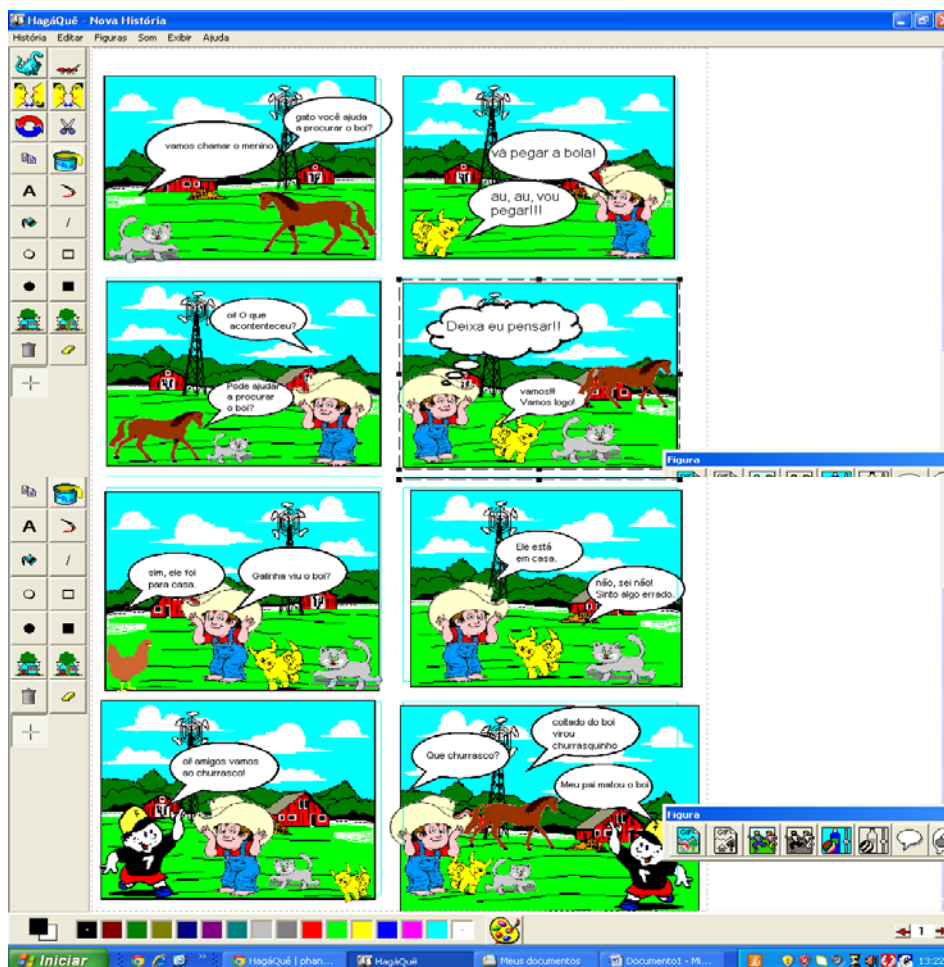
Como vimos anteriormente, Bersch (2013) expõe que as Tecnologias Assistivas proporcionam uma aprendizagem efetiva que está além de simples realizações de tarefas, pois, por meio deste recurso, o discente pode atuar de forma direta na construção do conhecimento e criar novas relações.

Porém, é necessário o comprometimento tanto do professor quanto do aluno nesse processo. Além disso, o docente precisa estar aberto às diferentes formas de ensinar e aprender em um mundo cada vez mais interligado pelas redes e globalizado em suas relações (SILVA, 2008).

7.3.2 Objeto de aprendizagem HagáQuê

O outro objeto de aprendizagem utilizado foi o HagáQuê um software produtor de histórias em quadrinhos. A proposta era que cada aluno devia criar uma história em quadrinhos, eles deveriam observar alguns personagens e, em seguida, em Libras, criar uma história e depois fazer registro da história.

FIGURA 15 - Atividade do HagáQuê da aluna Felicidade



Fonte: História produzida pela aluna Felicidade.

A instrução inicial foi para que a aluna Felicidade escolhesse um cenário e os personagens e, em seguida, escrevesse uma história. Após escolher os personagens, a aluna criou uma história em Libras. Então, foram apresentados a ela os balões, enfatizando-se que eles deveriam conter a fala dos personagens. A pesquisadora requisitou à Felicidade que dissesse o que os personagens estavam falando e colocasse no balão. Ela escreveu a fala dos personagens e percebeu que a história estava começando, ficou tão motivada que escolheu outros personagens e, aos poucos, foi dando vida à história. A aluna teve muita dificuldade de escrita e necessitou de auxílio na produção, porém, as ideias eram muito criativas.

Nessa perspectiva, alinham-se as palavras de Domingos (2008, p. 66): “Uma pessoa que não conhece as peculiaridades da escrita dos alunos com deficiência auditiva, acredita que seus escritos não passam de um amontoado de

palavras desconexas, quase sem significado”, porém, não é bem assim, pois os alunos com deficiência auditiva produzem à escrita, conforme sua realidade.

E, como assinala Bizarro (2001, p. 283-284), “No cotidiano, o ato da escrita [...] revela-se como um ato de comunicação por excelência [...]”.

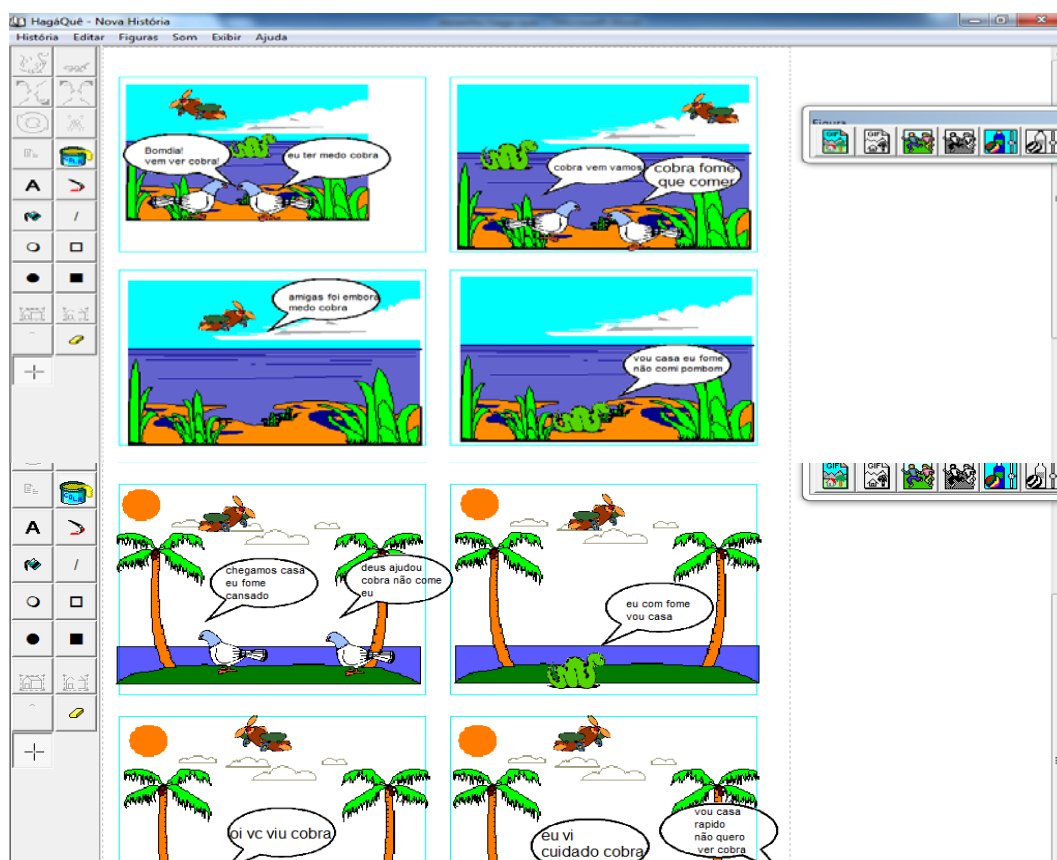
Todo indivíduo possui uma competência textual, na medida em que consegue avaliar se um conjunto de frases corresponde à ideia empírica de um texto ou não. Neste sentido, os alunos com deficiência auditiva fazem uso da língua de sinais e possuem a capacidade de organizar ideias e em situação de comunicação.

No processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no que se refere ao desenvolvimento da competência de produção textual com foco em uma produção da escrita em situação comunicativa, é fundamental que o discente leia e avalie os seus próprios textos e que estes sejam produzidos em situação de contexto.

Diante do exposto, a produção de gênero textual história em quadrinhos com o uso de objetos de aprendizagem permite uma interação prazerosa ao aluno com deficiência auditiva, pois os elementos visuais estimulam a escrita desses discentes.

A seguir, a Figura 16 traz a história produzida por Esperança.

FIGURA 16 - Atividade do HagáQuê da aluna Esperança



Fonte: História produzida pela aluna Esperança.

A aluna ESPERANÇA selecionou o cenário e os personagens de forma muito tranqüila, apresentou domínio no uso do computador. Compreendia que os balões representavam a fala dos personagens. Na escrita, Esperança usa abreviações – como na palavra VOCÊ (vc) – da mesma forma que escreve quando usa o facebook. Usou pontuação em frases exclamativas, porém não fez uso de outras pontuações. A história apresenta uma situação que segue em uma sequência lógica. Interessante que a aluna muda de cenário, tentando apresentar uma mudança temporal na história, usa outros personagens procurando criar outras situações.

Como mencionado anteriormente, Domingos (2008) relata que os alunos com deficiência auditiva apresentam, em sua produção textual em Língua Portuguesa, certos erros ao fazer as ligações entre as palavras, frases, períodos e

parágrafos. Porém, tais erros não o impossibilitam de produzir um texto coerente, ou seja, um texto compreensível, ainda que com falhas nos conectivos e conjunções.

Na aplicação do objeto de aprendizagem HagáQuê, observou-se que os alunos tinham prazer na produção textual, por conter aplicativos visuais que favoreciam os sentidos da visão, assim, a organização das ideias no processo de construção das historinhas em quadrinhos fluía de forma tranquila, mesmo com dificuldades na produção escrita, o desejo de produção era significativo. Em um determinado momento, verificou-se que a aluna copiava a palavra “cobra”, quando percebia que ela se repetia na história.

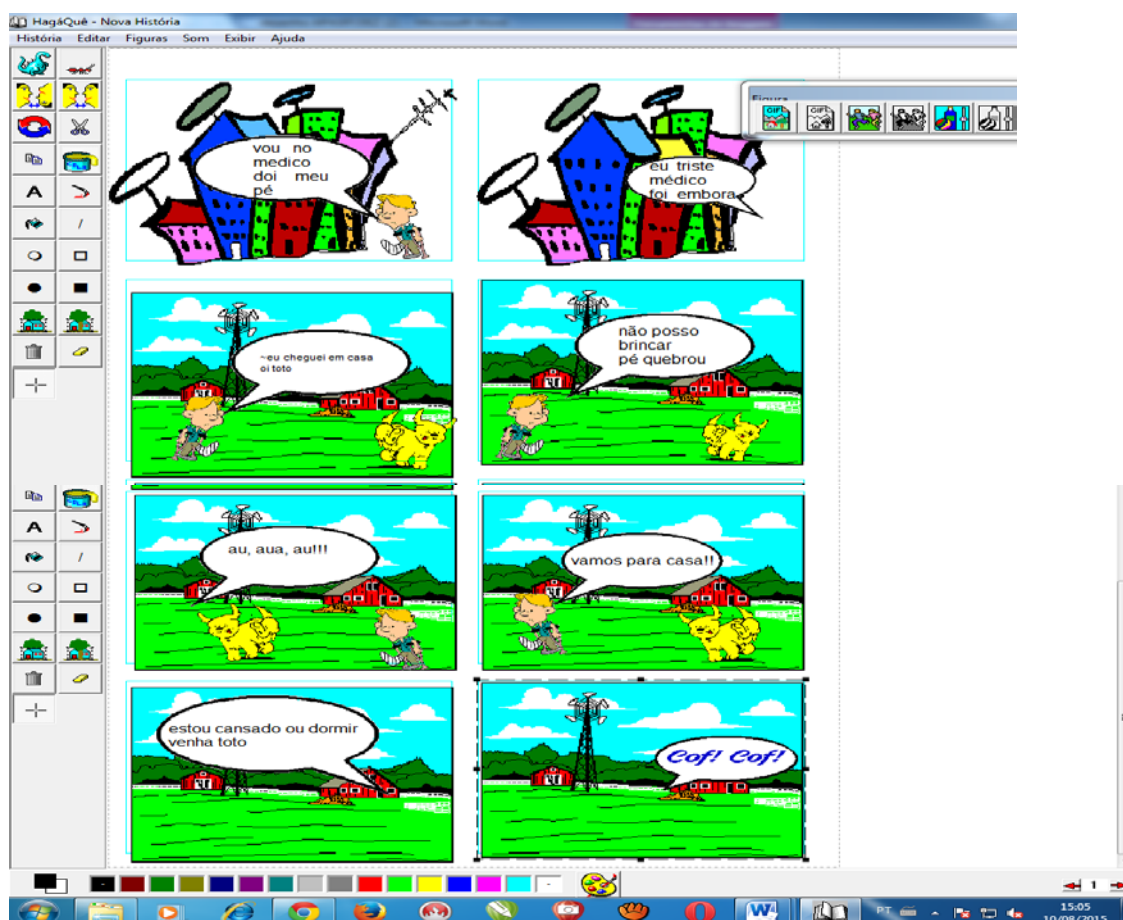
A história produzida apresenta início, meio e fim dentro de uma sequência lógica, ainda que com algumas limitações no uso das conjunções e dos tempos verbais. Em determinado momento, usa-se o verbo no passado (VER-VIU) Necessitou de ajuda na datilologia de determinadas palavras – amiga, fome, medo, vamos, comer e cansado.

À vista do exposto, observa-se o esforço por parte do aluno em produzir um texto e, ao mesmo tempo, a alegria imensa em perceber que suas ideias estão sendo registradas e se tornando algo concreto, criado por ele e isto lhe dava muita alegria e prazer.

Contudo, isto, significa dizer que os alunos com deficiência auditiva conseguem expressar de modo inteligível suas ideias, sobretudo quando se trata de alunos com deficiência auditiva com domínio de Libras e são capazes de produzir a escrita, com base em seu conhecimento de mundo, de uma alfabetização bem estruturada.

Com relação à coerência, destaca-se a consideração de Bastos (2001) a respeito da coerência textual e seu conceito serem resultado dos elementos cognitivos expostos pelas coerências textuais e a própria vivência e conhecimento adquirido ao longo dos tempos. Logo, um texto é coerente se os elementos que o compõem conseguem demonstrar, por meio das expressões linguísticas, certa conformidade ao que se conhece cognitivamente. Desse modo, toda situação descrita terá lógica, pois apresentará elementos do mundo real que é conhecido.

FIGURA 17 - Atividade do HagáQuê da aluna Alegria



Fonte: História produzida pela aluna Alegria.

A discente ALEGRIA selecionou os personagens no cenário e, após ser questionada sobre o local onde se passaria a história, apresentou certa dificuldade no domínio e no uso do computador. Selecionou os personagens relacionando com o lugar, organizou a história de forma muito criativa. Primeiro, contou a história em Libras e, em seguida, foi ordenando os quadinhos, logo depois recebeu instruções da pesquisadora sobre o uso dos balões e ficou contente ao perceber que as falas podiam ser registradas no quadrinho.

Com relação à escrita, a aluna teve muita dificuldade e necessitou de ajuda na datilologia, fez questão de usar sons para demonstrar a voz do cachorro e o som do ronco dos personagens dormindo.

A história apresenta uma situação e segue em uma sequência lógica, demonstrando, de certa forma, a tristeza dos personagens. Interessante que a aluna muda de cenário, tentando apresentar uma mudança temporal na história, usa

outros personagens procurando criar outras situações, e ainda conseguindo manter sempre o mesmo tema.

Os sentidos da fala, visão, audição são fundamentais para que esse processo da escrita e leitura, de fato, se efetive; daí surge o seguinte questionamento: O que pode ser usado para substituir a fala e a audição? Durante o período da produção de textos notou-se que, por meio da datilologia, as palavras são visualizadas, internalizadas e acomodadas pelo cérebro, assim, a visão faz a função da audição e as mãos a da fala.

Vygotsky (1987), defensor da corrente Sociointeracionista, sustenta a mediação e a internalização dos conceitos, por meio da linguagem e interação social. Neste sentido, a teoria reafirma a importância da linguagem de Libras, como meio de comunicação utilizado pelas pessoas com deficiência auditiva. O autor defende e apresenta argumentos teóricos a respeito dos mecanismos pelo qual o cérebro humano internaliza uma atividade externa, ou seja, o ser humano utiliza-se de mecanismos psicológicos, os quais o autor divide em Zona de Desenvolvimento Proximal – o espaço em que o indivíduo necessita da mediação de alguém para internalizar o conhecimento – e Zona de Desenvolvimento Real, correspondente àquilo que o indivíduo consegue realizar sozinho.

Nesta concepção, a linguagem e a faculdade humana, deixam de ser uma atividade individual e passam a ser uma atividade coletiva, o ser humano necessita da linguagem, da interação para desenvolver os processos psicológicos que lhe possibilitem construir o conhecimento.

Quando se utiliza Libras, as configurações de mãos são visualizadas e os conceitos são fundamentados com base nas relações e vivência do aluno, neste ponto, é fundamental a intervenção do professor e o instrumento usado por ele. No caso desta pesquisa, os objetos selecionados e aplicados proporcionaram o prazer de aprender e de produzir. Para alunos com deficiência auditiva, visualizar imagens contribui para organizar os pensamentos e as intenções.

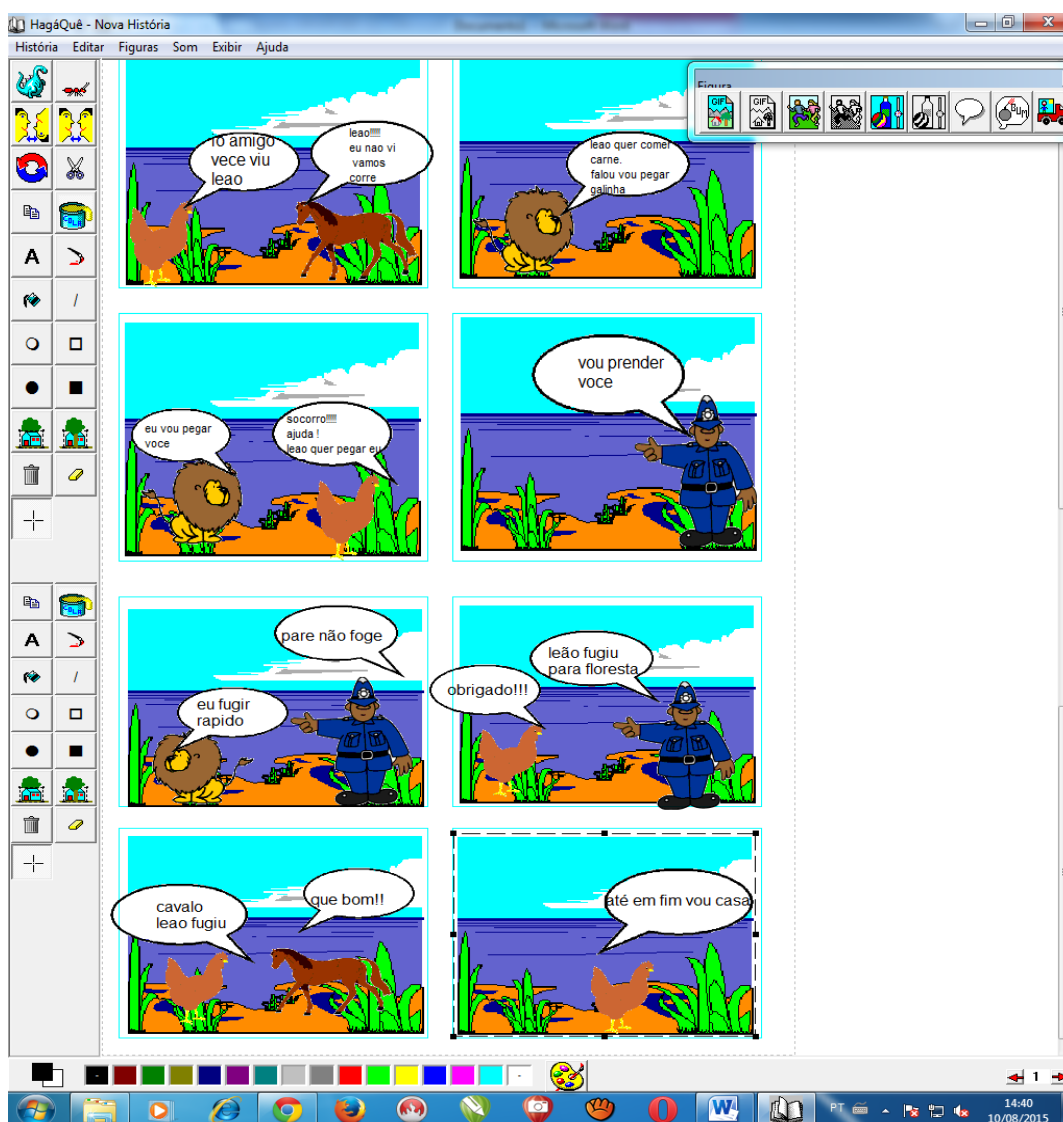
Com relação à coerência textual, quando se reportam em Libras, há coerência; porém, quando transferem os sinais para escrita, lhes falta compreender os conectivos e as terminações de tempos verbais, o que para eles é indiferente.

Para exemplificar o exposto, uma das falas do personagem em Libras “pura” ficaria “Não poder brincar, quebrar pé”. A aluna relata, entretanto, que na datilologia foi mantida a escrita do português, o que possibilitou lhe perceber a

escrita da Língua Portuguesa. Desta forma, a aluna passou a compreender que havia uma diferença da escrita de um mesmo sinal, exemplo: QUEBRAR: QUEBREI (EU) QUEBRAMOS (NÓS) QUEBROU (ELE).

A aluna questionou, então, o porquê desta diferença. A pesquisadora explicou que as pessoas que realizavam a ação estavam inseridas dentro das palavras pelas terminações. A aluna compreendeu, mas não internalizou a escrita observando as terminações. Ao identificar a dificuldade dos alunos foi trabalhada a raiz da palavra em Libras e as terminações em datilologia, obtendo-se alguns resultados.

FIGURA 18 - Atividade do HagáQuê do aluno Bondoso



Fonte: História produzida pelo aluno Bondoso.

A história do aluno BONDOSO relatou uma situação de perigo, assim, selecionou o cenário e os personagens de forma objetiva, apresentou domínio no uso do computador, bem como compreensão de que os balões representavam a fala dos personagens. Observa-se que, na escrita, Bondoso apresenta a falta de preposição, artigos, conjugação verbal e os conectivos; como na frase “EU quer comer carne”. Mas observa-se o uso da pontuação em frases exclamativas, porém não fez uso de outras pontuações.

A história aborda um acontecimento, em uma sequência lógica e, mesmo não mudando de cenário, apresenta início, meio e fim, propiciando a mudança temporal; além disso, o aluno recorre a outros personagens procurando dar continuidade ao tema proposto da história.

Retomando as teorias de Vygotsky (1987), o objetivo central da teoria é abordar o desenvolvimento linguístico e cognitivo do ser humano. Segundo o referido autor, a fala (linguagem) é interiorizada, desenvolvendo conceitos abstratos e concretos do diálogo. Com relação ao aluno com deficiência auditiva, essa linguagem se expressa em Libras, assim, há uma nova perspectiva de compreensão dos conceitos linguísticos adquiridos na interação social.

Para que o conhecimento e a compreensão de novos conceitos sejam construídos, os processos cognitivos se alicerçam por meio de conceitos anteriores, relacionando um objeto ao outro e vivenciando – assim, o conceito é reconstruído com base nas relações. De acordo com Vygotsky (1986 apud OLIVEIRA, 2001, p. 5-6), nos “processos cognitivos, isto ocorre gradualmente estende-se a conceitos mais antigos à medida que são introduzidos nas operações intelectuais superiores”. Assim, Libras é a comunicação entre os alunos com deficiência auditiva e ouvintes que proporciona o desenvolvimento da aprendizagem.

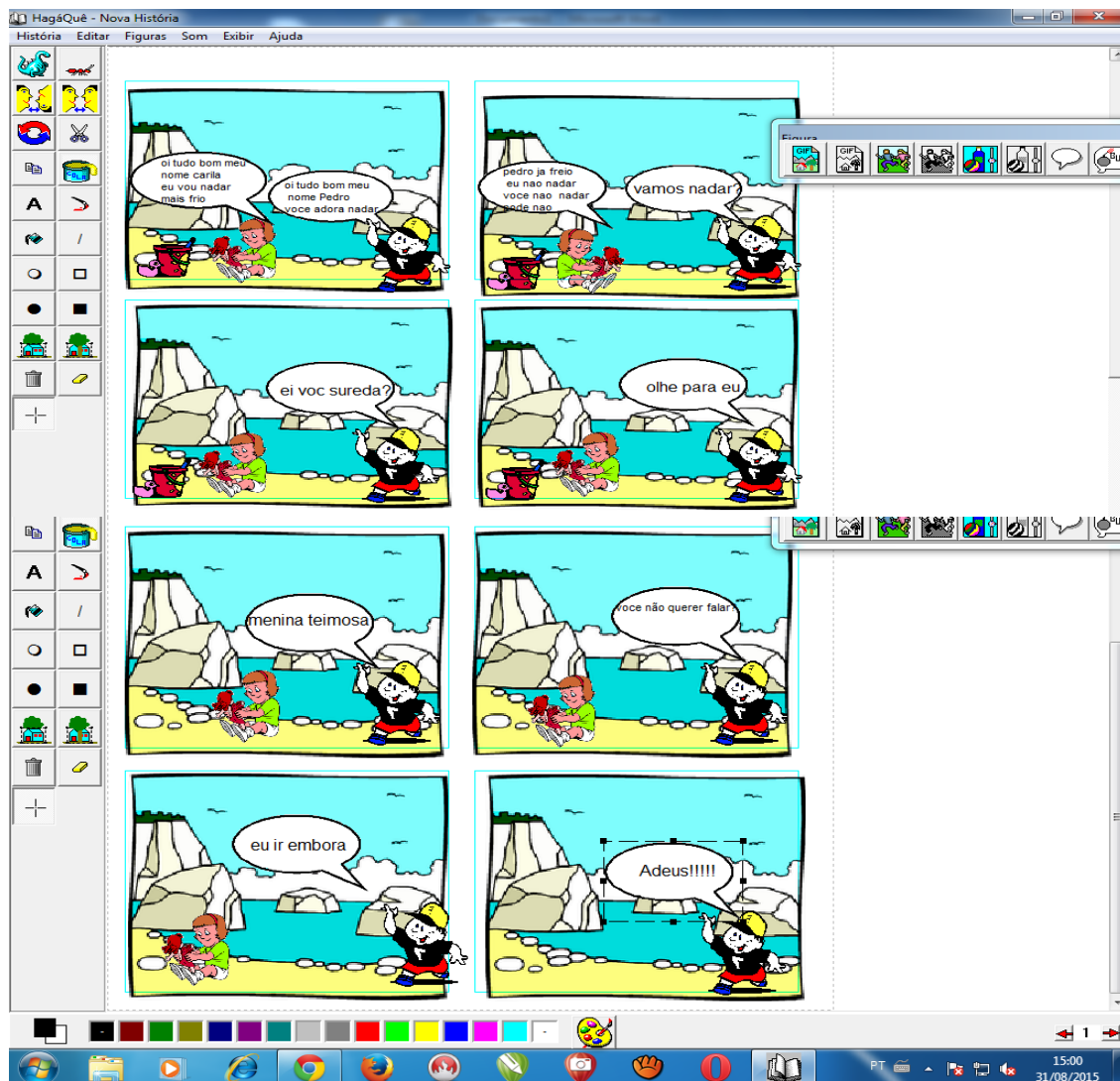
Segundo Oliveira (2001), uma palavra sem significado, é um som vazio, que não faz parte da fala humana, pois em toda fala humana há um significado, da mesma forma isto se aplica a Libras.

Valendo-se das teorias de Bakhtin (1992), Bronckart (1999) defende que a produção textual é resultado da atividade de linguagem em contexto, no uso social da língua, constante nas formações sociais. Essa afirmativa vem a favor da aquisição da linguagem de sinais por alunos com deficiência auditiva, uma vez que a Libras promove a interação entre eles.

Para Bronckart (1999), a ação da linguagem permitiu definir a produção textual, tornando-se a base que sustenta e orienta o agente produtor – o aluno, no caso desta pesquisa –, pois é a partir da linguagem e de todo um contexto que o discente lança mão dos elementos necessários à construção de um texto ou gênero textual.

Verifica-se que a dificuldade da escrita de texto na língua portuguesa por alunos com deficiência auditiva apresenta uma estrutura própria, com características da linguagem de sinais, mas isto não quer dizer que eles não sejam capazes de escrever. É necessário, contudo, rever as metodologias de ensino da produção escrita por alunos com deficiência auditiva.

FIGURA 19 - Atividade do HagáQuê do aluno Amoroso



Fonte: História produzida pelo aluno Amoroso.

Antes da análise do texto expresso na Figura 18, cabe retomar as considerações de Silva (2008), que traduz a importância do uso das novas tecnologias voltadas aos Objetos de aprendizagem. Conforme o referido autor, o uso de objetos de aprendizagem é um instrumento que possibilita oportunidades de aprendizagem e interação no ambiente escolar.

Segundo Góes (1998), na educação dos alunos com deficiência auditiva, é fundamental o uso de imagens na alfabetização, pois é por intermédio de figuras, filmes, materiais concretos, jogos educativos, que a aprendizagem se processa. Logo, investir na produção de textos como histórias em quadrinhos com uso dos Objetos de Aprendizagem como o HagáQuê possibilita criar oportunidades para produção escrita de forma lúdica e efetiva, especialmente na alfabetização de alunos com deficiência auditiva que possuem uma linguagem própria.

Além de que, a estrutura simbólica de Libras é totalmente diferente da língua. Assim, os recursos visuais surgem com o objetivo de promover desenvolvimento da leitura e escrita do aluno com deficiência auditiva de forma lúdica, uma vez que os alunos com deficiência auditiva não têm nenhum contato com o mundo sonoro.

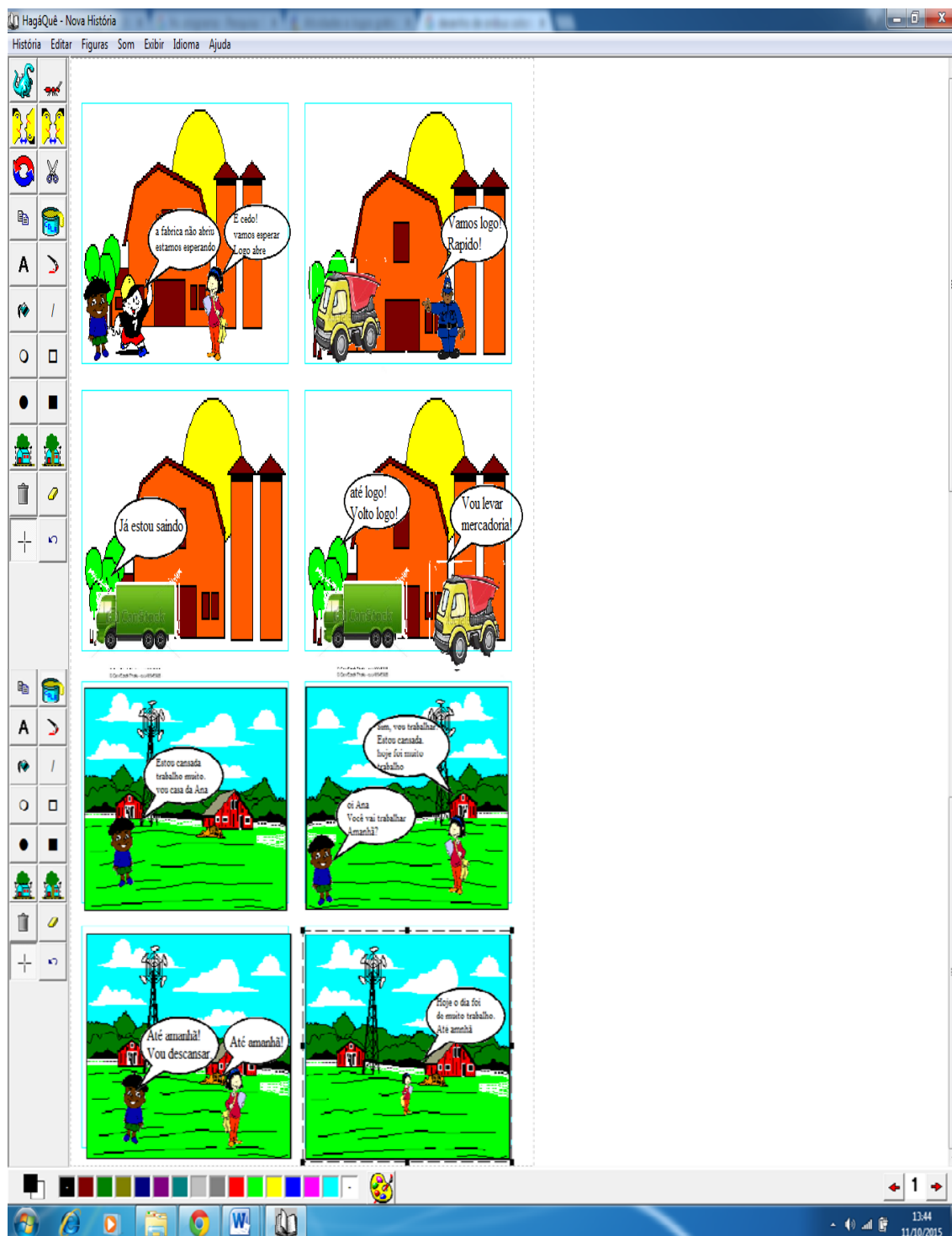
Desta forma, é necessário criar alternativas que possam permitir o contato com essas fontes, criar situações de aprendizagem em que o aluno perceba, por outros meios, esse mundo (PERLIN, 2001).

O texto apresenta uma sequência lógica com diálogo entre os personagens, tomando proporção de conflito, pois a aluna expressa sentimento de aborrecimento com a indiferença do outro personagem.

Foram poucas as dificuldades de escrita de Amoroso, apenas na palavra Adeus, nadar, frio, as demais palavras não necessitou de ajuda na datilologia.

O aluno fez uso da pontuação procurando dar emoção à fala dos personagens e ponto de interrogação, verbos, pronome pessoal, apresentou estrutura gramatical de forma coesa. No universo da linguagem de Libras, percebe-se que os alunos com deficiência auditiva têm potenciais que necessitam ser explorados por meio de uma metodologia diferente de produção na escrita.

FIGURA 20 - Atividade do HagáQuê produzida pelo aluno Meigo



Fonte: História produzida pelo aluno Meigo.

Antes da análise da produção textual representada na Figura 20, é válido retomar a reflexão acerca das Tecnologias Assistivas.

Na educação de pessoas com deficiência, a Tecnologia Assistiva vem contribuindo, cada vez mais no processo de escolarização e readaptação desses indivíduos na sociedade, abrindo novos horizontes, mesmo com alunos que apresentam deficiência severa.

Autores como Bersch (2013) e Levy (2000) apresentam em suas teorias a importância das tecnologias assistivas na educação dos deficientes e afirmam que essas tecnologias vieram para somar no processo de escolarização desses indivíduos, proporcionando-lhes um ambiente mais favorável à aprendizagem.

Na história em quadrinhos produzida pelo aluno Meigo estão presentes criatividade e coerência das ideias, apenas na produção escrita houve necessidade intervenção, por meio da datilologia, uma vez que o aluno não conseguia escrever algumas palavras (mercadoria, trabalho, cansada, amanhã) e conjugar os verbos estar (estou) e sair (saindo).

A produção das histórias em Libras é muito criativa, segue uma sequência lógica e um final. Neste sentido, pode-se afirmar que o aluno com deficiência auditiva tem condições de produção de gêneros textuais, contudo, no registro apresenta dificuldade, logo, questiona-se: Em que medida um objeto de aprendizagem contribui neste processo? Durante a pesquisa observou-se que, diante do HagáQuê, o aluno apresentou interesse e motivação, uma vez que o software propõe, de forma organizada, figuras coloridas em suas interfaces e ícones a criação de histórias em quadrinhos.

Em contato com o software, o aluno reconhece que tem dificuldade de escrita, mas não perde a motivação e nem fica apático diante do desafio, contrapondo as reações observadas em sala de aula durante a produção de texto, perante o qual o aluno apresentava apatia e desânimo.

7.4 Escrita após a aplicação dos objetos de aprendizagem

Após a aplicação dos Objetos de Aprendizagem, a escrita do aluno com deficiência auditiva ainda segue com dificuldades, por outro lado, é fato que estes recursos estimularam a escrita e a leitura e proporcionaram aos discentes construir novos caminhos nesse processo, uma vez que, ao final da pesquisa, os

alunos aprenderam que a escrita é o registro de suas ideias, pensamentos e sentimentos e, tanto internalizaram isso, que produziram textos de forma muito criativa.

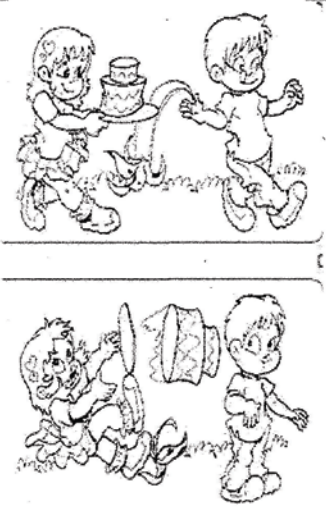
Conforme mencionado na metodologia, os textos produzidos pelos alunos foram analisados de acordo com os seguintes critérios:

- 1 Aproxima-se do emprego adequado dos sinais de pontuação?
- 2 Faz tentativas de uso dos parágrafos?
- 3 Emprega adequadamente a letra maiúscula?
- 4 O traçado da manuscrita é legível?
- 5 Escreve adequadamente palavras com sílabas complexas?
- 6 Apresenta segmentação / junção adequada das palavras?
- 7 Há problemas de coesão e coerência?

Com base nesses questionamentos, analisaram-se os textos produzidos pelos alunos após-aplicação dos Objetos de Aprendizagem, com o intuito de verificar se o uso desses softwares de fato auxilia e ajuda o aluno com deficiência auditiva no processo de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa.

FIGURA 21 - Texto produzido pela aluna Esperança: A queda

PRODUÇÃO DE TEXTO



Gabriella lavou o lolo casa
amiga. Ela feliz, Ela
caiu. Porque Gabriella
casa jogou banana
Gabriella fica triste
porque lolo caiu. Não
Gabriella desculpa.
amiga

Fonte: Texto produzido pela aluna Esperança.

O texto expresso na Figura 21 foi escrito por Esperança, observa-se que a aluna inicia o texto com letra maiúscula, utiliza pontuação por meio de vírgula e ponto. Ao iniciar a segunda frase usou letra maiúscula, tentando escrever um parágrafo. As ideias foram colocadas procurando explicar as cenas apresentadas nos quadrinhos. A aluna deu nome aos personagens, usou pronome pessoal para o sujeito dentro da frase “Ela feliz, ela caiu”, tentando explicar o que aconteceu usou o conectivo explicativo “porque”, seguindo um raciocínio lógico na escrita. Esperança teve dificuldade, necessitando de ajuda para escrever algumas palavras – feliz, amiga, casca, chão.

Durante a aplicação da atividade observou-se que o aluno com deficiência auditiva, quando confrontado com a produção de texto com temas livres apresenta dificuldade maior na produção escrita. Porém, quando está diante de um texto do gênero tirinhas, ao observar as gravuras, o aluno tem maior facilidade para escrever e organizar as ideias.

Nessa linha de pensamento, destaca-se a sugestão de Bronckart (1999, p. 100): “cabe ao discente e ao professor escolher dentre os gêneros de textos, aquele que lhe parece o mais adequado no momento da produção”. Durante a escolha da atividade foram selecionadas atividades de produção textual na forma de tirinhas.

O procedimento de escolha tem como objetivo auxiliar o discente a desenvolver as habilidades necessárias de leitura e escrita de um gênero textual, possibilitando que ele organize a fala ou a escrita a uma determinada situação.

No que se refere aos efeitos esperados no ensino-aprendizagem da leitura e escrita, os gêneros textuais são construídos com base em seleções realizadas pelo docente de acordo com as séries dos discentes e seus interesses, proporcionando a elaboração e avaliação de materiais produzidos pelos discentes, permitindo que desenvolvam a habilidade de leitura e interpretação, bem como a escrita.


Cada gênero textual possui uma estrutura gramatical própria e propõem em sua construção a necessidade do discente possuir conhecimentos prévios sobre o tema a ser desenvolvido, pois todo processo de escrita se remete a leituras anteriores sobre o assunto no qual será construído o texto.

O próximo texto analisado foi o de Bondoso, apresentado na Figura 22.

FIGURA 22 - Texto produzido pelo aluno Bondoso: O Palhaço


PRODUÇÃO DE TEXTO
ESCREVA NOS LOCAIS INDICADOS O COMEÇO, O MEIO E O FIM DA HISTÓRIA DO PALHAÇO SERELEPE - NÃO ESQUEÇA DE COLOCAR O TÍTULO:

COMEÇO DA HISTÓRIA



Um dia palhaço
triste porque não
tem amigos.
Então viu
palhaço
ela chamou

MEIO DA HISTÓRIA



pergunta - porque
você triste -
palhaço palha
eu quero brincar
o único foi brincar
com palhaço

FINAL DA HISTÓRIA



o palhaço ficou
feliz porque
gosta brincar
com o único

Fonte: Texto produzido pelo aluno Bondoso.

Antes de proceder à análise do texto cabe expor aqui as teorias de Svartholm (1998), salientando que os indivíduos com deficiência auditiva, na produção de textos e leitura, tomam esse processo como aquisição da segunda língua, uma vez que sua primeira língua é Libras, uma linguagem gestual e, com isso, eleva significativamente o grau de dificuldade na aquisição de uma segunda língua.

A língua escrita não decorre da interação face a face em contextos comunicativos, onde ambos os interlocutores estão presentes. A língua escrita vai além disso: ela permite a comunicação sem depender de tempo e lugar. Isto se reflete na sua estrutura e nas suas necessidades de explicitação. Isto deve ser profundamente compreendido pela criança surda. Caso contrário, a língua escrita poderá ser inicialmente considerada pela criança como um outro modo de comportamento estranho e confuso em situações comunicativas. (SVARTHOLM, 1998, p. 41).

Logo, a produção textual de alunos com deficiência auditiva possui aspectos que são específicos da linguagem de Libras e, ao mesmo tempo, os alunos com deficiência auditiva devem lidar com aspectos da língua portuguesa na produção escrita. Nessa fusão de línguas, é normal que a interlíngua esteja

presente, pois a língua de sinais possui elementos específicos em função de seu caráter visoespacial, como também a língua portuguesa possui uma estrutura própria, sendo assim, essas dificuldades e especificidades se apresentam na produção escrita como apresentado por Svartholm (1998).

Segundo Oliveira (2001), um texto necessita de coesão e coerência para ser compreendido. Neste sentido, o texto expresso na Figura 22 apresenta coerência, porém faltam alguns elementos de coesão. No primeiro parágrafo, o aluno usou a expressão UM DIA, procurando determinar o tempo; e necessitou de ajuda para registrar as palavras PALHAÇO, TRISTE, PORQUE, AMIGO, MENINA, CHAMOU. Mesmo necessitando da datilologia para registrar as palavras, a sequência das ideias aparece com início, meio e fim, apresentando coerência textual. Há falta de preposição e de elementos conectivos em determinadas frases, contudo, a preposição COM e o conectivo explicativo PORQUE estão presentes, também há verbos e pronomes, elevando a coerência em um jogo de frases curtas e diretas.

Desta forma, existem elementos de coesão, pois há referentes gramaticais e lexicais, formando uma estrutura que possibilita a compreensão do discurso, ainda que não dentro de um padrão normativo formal.

Bastos (2001, p. 16) expõe que a coesão “está relacionada com a organização textual, ou seja, trata-se de como as frases se organizam em sequências expressando proposições”. Sendo assim, observa-se que há um esforço por parte do aluno em organizar as frases de forma a se fazer compreendido, tanto na linguagem de Libras, quanto na escrita.

Como relata Vygotsky (1991), a linguagem escrita é a representação da fala e dos pensamentos humanos e, nessa perspectiva, os alunos com deficiência auditiva apresentam criatividade em sua produção textual. Porém, como assinala Bizarro (2001), o processo de ordem neurocerebral entre escrita e fala é realizado em campos diferentes do cérebro, são processos dependentes, pois é necessário que haja linguagem para que seja possível registrar a fala. A escrita, por sua vez, é uma produção social desenvolvida com o objetivo de se registrar fatos, pensamentos e, assim, perpetuar uma cultura.

Na produção textual de alunos com deficiência auditiva identificou-se uma série de dificuldades relacionadas ao uso dos elementos gramaticais coesivos e

dos conectivos, mas também a coerência das ideias está presente no texto de forma objetiva, buscando retratar a história apresentada nas figuras.

A atividade expressa na Figura 23 estimula o aluno a produzir o texto dentro de uma sequência temporal – identificável na gravura – a fim de levá-lo a utilizar mais intensamente o verbo no passado e os marcadores de tempo, como os advérbios.

FIGURA 23 - Texto produzido pelo aluno Amoroso: A Semente



Fonte: Texto produzido pelo aluno Amoroso.

O texto do aluno Amoroso revela que, em sua produção textual, o aluno tentou apresentar a história de forma coesa e coerente, porém sua escrita possui especificidades próprias do aluno com deficiência auditiva.

Retomando Duarte (2003), uma oração possui um conjunto de elementos organizados de forma a expressar um pensamento, uma linguagem. Entre os elementos de ordem gramatical que constituem uma oração, destaca-se: artigos, substantivos, verbos, preposições, conectivos, entre outros. Esses elementos organizados permitem a coerência do texto, e essa sequência lógica é construída com base na vivência, do conhecimento prévio. Além disso, com relação aos alunos com deficiência auditiva, as atividades que apresentam uma base visual ajudam o aluno a coordenar a sucessão de ideias.


No texto analisado, percebe-se que o aluno busca apresentar uma organização dos fatos expressos pelas figuras que propõem a construção texto. O

esforço maior é o registro das palavras deixando, assim, a coesão e a coerência comprometidas, o que, conseqüentemente, deixa o texto confuso.

FIGURA 24 - Texto produzido pela aluna Felicidade: O jogo

Nome: _____ data: __/__/__
Professora: _____

Produção de Texto
Observe a sequência de imagens abaixo e conte uma história.



= a Bola =

Uma Bola menina Bricar Bola
depois Bola quebrou janela
mulher ficou zangada

Fonte: Texto produzido pela aluna Felicidade.

O texto expresso na Figura 24 foi produzido pela aluna Felicidade. Antes da produção textual, foi requisitado à aluna que explicasse em Libras a cena e, em seguida, escrevesse uma história. Durante a exposição em Libras, a aluna teve dificuldade em se expressar, apresentava pouco domínio para dar sentido em Libras. O texto escrito ficou muito comprometido em sua coesão, carecendo de elementos de ligação, como as preposições. Contudo, a aluna tentou se expressar utilizando palavras, buscando conectá-las a fim de dar sentido à história.

Diante da dificuldade de Felicidade, a produção textual fica reduzida em um parágrafo simples, no qual a aluna relata apenas o que as imagens apresentavam, embora na última palavra utilizada – zangada – ela apresente sentimento de um dos personagens ao concluir a história.

Como relata Oliveira (2001), um texto necessita de coesão e coerência para ser compreendido. Desta forma, a coesão é muito importante na produção

textual. Ela é construída por meio de elementos gramaticais e lexicais, formando uma estrutura que possibilita a compreensão do discurso. A coesão é a principal responsável pela unidade formal do texto. Podemos dizer que é por meio da coesão que a linguística do texto se manifesta. Na coesão e coerência existem significados semânticos que permitem que o leitor compreenda de forma clara, objetiva o que o texto escrito pretende transmitir, assim, tanto o emissor (escritor) quanto o receptor (leitor) dialogam, em razão da clareza do texto. Sem coesão e coerência, o texto se torna confuso, de difícil compreensão por parte do leitor.

Para Bronkart (1999), a coerência textual e seu conceito resultam dos elementos cognitivos, os quais são expostos por meio de uma escrita estruturada, dotada de elementos coesivos que permitem, assim, clareza e compreensão do texto.

Por esta razão, é de suma importância que o aluno com deficiência auditiva domine Libras e, ao mesmo tempo, adquira conhecimento da Língua Portuguesa escrita. Entretanto, a aquisição da língua portuguesa por alunos com deficiência auditiva é uma caminhada pouco compreendida pelos docentes, pois, durante o período de observação, a prática docente se alicerça exclusivamente em Libras, sobretudo em objetos concretos e direcionados em contextos da vida escolar. A aquisição da Língua Portuguesa escrita fica em segundo plano na alfabetização de alunos com deficiência auditiva.

FIGURA 25 - Texto produzido pelo aluno Meigo: O Balão

1) Observe a cena e continue a história. Dê um nome a cada criança e ao cãozinho. Não se esqueça do título.



Título: irmãos e irmãos

Um dia, os irmãos João e Jane
foram passear com o cãozinho Xuxa.

Eles caminhavam felizes com seus balões, quando...

balões foi embora porque vento
forte e levou balões.
João chorou muito mas deu sorte
balões João fica felizes fim.

Fonte: Texto produzido pelo aluno Meigo.

Ao aplicar a atividade de produção escrita, o aluno Meigo escreveu a maioria das palavras, e isso foi positivo, pois no início da pesquisa verificou-se que o aluno apresentava extrema dificuldade na produção escrita. Em alguns momentos, houve intervenção da pesquisadora para sanar as dificuldades com as palavras: vento, embora e forte. Meigo usou a letra maiúscula nos nomes dos personagens e pontuou os parágrafos. Durante essa atividade, a pesquisadora se ausentou da sala por alguns minutos e pediu que o aluno escrevesse a história, quando retornou, ele já havia terminado a história. Foi uma surpresa agradável ver a independência do aluno na produção escrita, uma vez que iniciou e finalizou a história sem necessitar de ajuda.

Percebeu-se, ainda, que, por intermédio dos objetos, os alunos conseguem ampliar sua produção escrita, pois estão muito mais motivados a escrever. Durante essa atividade, duas alunas conversavam sobre a história e cada uma dava uma ideia dos acontecimentos, construindo juntas o início, o meio e o fim do texto. Além disso, o aluno que apresentava mais facilidade na escrita ajudava a colega que tinha dificuldade e, assim, o objeto de aprendizagem proporcionou interação dos alunos na produção escrita.

Com relação à sequência de ideias, verificou-se que há coerência na construção do texto, porém, com a especificidade da escrita do aluno com


deficiência auditiva. O prazer da escrita estava presente em toda atividade, eles compreenderam que, ao registrar suas ideias, outras pessoas teriam acesso à sua produção.

A última produção textual a ser analisada tinha como objetivo desafiar o aluno a organizar as ideias com base em figuras expostas de forma aleatória, dificultando, de certa forma, a visualização lógica dos desenhos. Essa atividade busca compreender como se processa a relação do aluno com este tipo de atividade.

FIGURA 26 - Texto produzido pela aluna Alegria: O rei

HISTÓRIA COM DESENHOS

① OBSERVE OS DESENHOS ABAIXO E PINTÉ OS TRÊS DE QUE VOCÊ MAIS GOSTOU.



② AGORA, ESCREVA UMA HISTÓRIA COM OS DESENHOS QUE VOCÊ PINTOU

um dia tem rei rainha vida
castelo e apareceu Bruxa mau
tempestade Forte rei chamou
fada fez chuva sumiu sol Bruxa
pela no mara fez tempestade rei e
rainha felizes.

Fonte: Texto produzido pela aluna Alegria.

O texto pertencente à Figura 26 foi escrito mantendo-se uma sequência lógica das ideias, com todos os personagens propostos no desafio da produção. Inicia-se com uma sequência temporal, porém há uma estrutura gramatical fora dos padrões, por apresentar deficiência no uso dos conectivos. Os únicos elementos de coesão gramatical utilizados foram “um” e “e”, bem como verbos conjugados de forma inadequada. O interessante dessa produção foi o fato de Alegria escrever a maioria das palavras, necessitando de auxílio apenas nas palavras: castelo, tempestade e forte. As demais palavras a aluna escreveu com independência.

Marcuschi (2008) propõe a produção do gênero textual de um ponto de vista abrangente, pois estes se constituem atividades sociodiscursivas fundamentais

a qualquer situação de comunicação, seja escrita, seja verbal, seja gesticulada, como ocorre em Libras.

Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (MARCUSCHI, 2008, p. 22).

Segundo Marcushi (2008), em um mundo globalizado é impossível não se comunicar por meio de textos, pois eles estão constantemente por toda parte, de forma direta ou indireta. Eles se configuram como textos sociocomunicativos. Sendo assim, os gêneros textuais fazem parte do dia a dia, sob diversos formatos – bilhete, e-mail, jornal, revista, carta, entre outros. Logo, toda comunicação escrita tem por base um gênero textual.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir e esclarecer os resultados da pesquisa, é preciso voltar o olhar para o objetivo desta pesquisa, ou seja, investigar a influência de Objetos de Aprendizagem como recurso pedagógico para promover o desenvolvimento da leitura e escrita de alunos com deficiência auditiva. E retomar, também, os questionamentos que foram surgindo, regando, germinando aos poucos e crescendo, até o resultado final da pesquisa.

Ao refletir sobre a temática do aprendizado da L2 “Língua Portuguesa”, como aquisição da segunda língua para indivíduos com deficiência auditiva, vale questionar: Como os objetos educacionais podem influenciar neste aprendizado? Quais benefícios destes objetos no desenvolvimento da leitura e escrita? De que forma aplicar os objetos educacionais com alunos com deficiência auditiva? Estas questões permearam o processo da pesquisa em busca de caminhos para uma educação de qualidade com uma metodologia diferenciada.

Os objetos selecionados para a pesquisa foram o Tux Paint e o HagáQuê, softwares educativos com aplicabilidade na educação com foco na leitura e produção de textual. Tais objetos foram selecionados por proporcionarem, uma configuração de fácil manuseio, além da ludicidade e estímulo na produção de textos. A estratégia adotada com o uso dos Objetos de Aprendizagem potencializa os aspectos visuais, promove o raciocínio lógico das ideias, desperta o interesse da leitura e escrita, tornando essa tarefa prazerosa.

As atividades propostas aos alunos foram elaboradas, a fim de proporcionar a construção da linguagem escrita de forma que cada atividade estivesse interligada, como uma escada em que cada degrau é uma conquista. Assim, as primeiras atividades foram aplicadas no Tux Paint, voltadas à produção de frases e parágrafos, uma vez que esse objeto de aprendizagem proporciona ao aluno escolher figuras variadas ou desenhar no quadro em branco; exigindo, desse modo, criatividade, percepção de espaços e cores.

Com o HagáQuê, por sua vez, a proposta foi produzir histórias em quadrinhos, por ser um recurso cuja interface proporciona a formatação das histórias em quadros e balões de representação da fala. O Objeto de Aprendizagem permite o aluno escolher, cenários e personagens que despertam o interesse do aluno, e assim, elaborar as histórias de forma criativa.

Após o levantamento e a análise dos dados, percebeu-se que, quando se proporciona ao aluno uma metodologia diferenciada, com recursos de aprendizagem adequados à sua especificidade, é possível obter resultados positivos. Logo, pode-se considerar que os Objetos de Aprendizagem apresentados neste estudo são instrumentos que potencializam a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva com relação a leitura e escrita, uma vez que os alunos da pesquisa produziram diferentes textos de forma muito participativa e mostraram grande interesse em produzir textos, ainda que apresentassem dificuldades de registros, verificou-se a superação deles ao longo do processo.

Analisando as aplicações realizadas em sala de aula, da produção escrita antes e depois da aplicação dos Objetos de Aprendizagem, é notável que as possibilidades do uso desses softwares são significativas e permitem ao aluno ir além das suas limitações. As possibilidades de uso nas produções escritas são mais atrativas, pois se utiliza do recurso de desenho, pintura, cenários, personagens, além disso, pode-se realizar uma busca fora do software, a fim de inserir novos personagens que podem ser importados da internet, enriquecendo a construção dos textos.

Embora o foco da pesquisa seja a aplicabilidade dos Objetos de Aprendizagem, não se pode deixar de lado a postura do professor em face das dificuldades encontradas na alfabetização desses alunos. Durante o período de observação, percebeu-se que, diante das dificuldades do aluno, o discente é passivo, pois, para ele, os alunos com deficiência auditiva têm uma dificuldade natural, que faz parte da deficiência e pouco se pode fazer para mudar esse quadro.

Além disso, observou-se que os professores da escola não conheciam esse espaço virtual disponível, revelando ter dificuldade e até certa resistência ao uso das tecnologias em sala de aula. Sendo assim, a formação deve contemplar o uso e a aplicação desses recursos em sala de aula. É preciso, também, acolher esses alunos que demandam uma metodologia diferenciada e um novo olhar para o processo de escolarização.

A esses docentes, a formação deve propiciar insumos teóricos e práticos, a fim de que possam aprofundar seus conhecimentos sobre as tecnologias na educação, com o intuito de compreenderem a construção da identidade dos deficientes auditivos, como indivíduos capazes.

Os resultados apontaram a eficácia dos Objetos de Aprendizagem, uma vez que foi notória a diferença da produção escrita entre o antes e o depois da aplicação dos Objetos de Aprendizagem. No início da observação, na rotina de sala de aula, os alunos se mostraram muito desmotivados na produção escrita. Porém, quando lhes foi apresentado o uso da tecnologia, por meio dos Objetos de aprendizagem, houve interação, e a alegria no momento de produção dos textos foi visível, confirmando que os Objetos de Aprendizagem facilitaram de forma significativa a produção da linguagem escrita.

Assim, a aplicabilidade desses recursos vem ao encontro das afirmações teóricas, seguindo a ideia de que a linguagem – escrita, falada ou sinalizada – é um fator primordial na aprendizagem e interação social. E quando esta aprendizagem está mediada pelo uso da tecnologia, ela se torna mais dinâmica, efetiva e significativa.

Os discentes da quarta série gostaram e se esforçaram em produzir história em quadrinhos e frases com o uso dos Objetos de Aprendizagem; Eles compreenderam que eram autores de histórias únicas, que saíram de dentro deles, de suas inspirações.

Cabe destacar que esta dissertação não encerra o estudo da interferência de Objetos de Aprendizagem – em especial Tux Paint e HagáQuê – na produção de texto de crianças com deficiência auditiva. Propõe, ainda, novos estudos sobre outros objetos que possam contribuir de forma significativa na escolarização do aluno com deficiência auditiva.

Como relata Paulo Freire (1998), é necessário que a educação ultrapasse os muros da escola, em outras palavras ultrapasse as barreiras e proporcione ao aluno uma educação humanizada e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.
- ARANHA, F. M. S. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Marília, Ano 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.
- ATIVIDADES Centenário Vinicius de Moraes Projeto Arca de Noé. **Ideia Criativa**, 27 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.ideiacriativa.org/2013/02/atividades-centenario-vinicius-de.html>>. Acesso em: 22 nov. 2015.
- BAKHTIN, M. **Maxismo e Filosofia da Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA, J. S. L. **A Tecnologia Assisiva Digital na alfabetização de crianças surdas**. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE. Disponível em: <https://bdtd.ufs.br/bitstream/tede/1762/1/JOSILENE_SOUZA_LIMA_BARBOSA.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- BASTOS, L. K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BERSCH, R. **Assistiva • Tecnologia e Educação**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 24 set. 2015.
- BIZARRO, R. Escrever em F.L.E.: Um acto premeditado com futuro. **Revista de Letras** 6, v. 12, n. 1, p. 283-284, 2001.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprovada o Plano Nacional de Educação e da outra providência. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 19 mar. 2016.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Educação Especial CNE-CEB nº 2000. 17 fev. 2001c. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Minuta2.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos**. Brasília, 2004a. v. 1. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001d. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001b. Disponível em: <[Mec/SEESPhttp://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Projeto escola viva**: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha01.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares; estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999b. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004b. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece **normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**, e dá outras providências. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm5>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre **Língua Brasileira de Sinais-Libras** e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o **apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde**, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 25 set. 2015.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos**: Por um Interacionismo Sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet**: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

CAZARIN, E. A. **Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua portuguesa**. Ijuí: Unijuí, 1995.

COSTA, M. S. O. **Os benefícios da informática na educação dos surdos**. Momento, Rio Grande, RS, v. 20, n. 1, p. 101-122, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/momento/article/viewFile/2271/1370>>. Acesso em: 12 set. 2015.

DECLARAÇÃO de Salamanca. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

DOMINGOS, F. K. **A realidade virtual como suporte ao ensino da língua Portuguesa para surdos profundos: o MSN (SIP) e o Celular (SMS)**. 2008. 83 f. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

DOMINGUES, I. Ética, ciência e tecnologia. **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, v. 45, n. 109, p. 259-266, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2004000100007>. Acesso em: 19 set. 2015.

DORZIAT, A. **Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC, 1997. (Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, Deficiência Auditiva, v. I, p. 299-308).

DUARTE, I. Aspectos linguísticos da organização textual. In: MIRA MATEUS, M. H. et al. **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003. p. 593-651.

DURAN, G. R. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. **Revista Prolíngua**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/13427/7623>>. Acesso em: 19 set. 2015.

DUTRA, C. P. et al. Política nacional de educação especial na Perspectiva de educação inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 4, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2015.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FISCHER, L. A. Escrevendo em tempos de Internet. **Jornal Mundo Jovem**, Porto Alegre, n. 379, ago. 2007. (Entrevista). Disponível em: <<http://www.mundojovem.com.br/entrevistas/edicao-379-entrevista-escrevendo-em-tempos-de-internet>>. Acesso em: 19 set. 2015.

FREINET, É. **Nascimento de uma Pedagogia Popular**. Tradução de Rosália Cruz. Lisboa: Estampa, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, J. F. de S.; RIBEIRO, N. N. Princípios educacionais de Vigotski e as borboletas de Zagorski. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IV., 2007, Londrina. **Anais...** Londrina, 2007. Disponível em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/284.htm>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

GALVÃO FILHO, T. A.; GARCIA, J. C. D. **Pesquisa nacional de Tecnologia Assistiva**. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social - ITS BRASIL e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI/SECIS, 2012.

GÓES, M. C. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

GOLDFELD, M. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARRINELLO, A. C. **O Papel do outro na Escrita do sujeito surdo**. São Paulo: Plexus, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e Função da Linguagem. In: LYONS, J. **Novos horizontes em lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1996. p. 134-160.

KOCH, I. **Argumentação e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: 34, 2006.

LICERAS, J. M. **La Adquisición de Lenguas Extranjeras: hacia un modelo de Análisis de la Interlengua**. Madrid: Visor. Dis., 1992.

LOBATO, L. **Sintaxe gerativa do português: da Teoria Padrão à Teoria da Regência e Ligação**. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, A. R. et al. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MANZINI, E. J. **Tecnologia Assistiva para Educação: Recursos Pedagógicos Adaptados**. In: BRASIL. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86.

MARCATO, S. A. **LIBRASweb: ambiente computacional para auxiliar a aprendizagem da língua brasileira de sinais**. 2001. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000218890>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: Análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, M. C. B. de O. A realização de projetos de aprendizagem com as novas tecnologias. **Revista Mundo Jovem**, Porto Alegre, ano XLII, n. 344, p. 1-122, mar. 2004.

MATÊNCIO, M. de L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 51-63.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

MAZZOTTI, T. B. Produção escolar. **Caderno educativo**. jul./dez. 1989.

MEDEIROS, M. A. A chave para um bom texto: revisão. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 167, p. 30-31, nov. 2003.

MEIRELLES, E. Literatura, muito prazer. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XXV, n. 234, p. 48-58, ago. 2010.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) (Verbete)**. São Paulo: Midiamix, 2006. (Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educa Brasil).

MORAES, M. C. **Informática educativa no Brasil: um pouco de história**. Revista Ponto de Vista. O que pensam os especialistas. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 57, p. 43-45, jan.-mar. 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000630.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

NASCIMENTO, C. R. Um pouco de história da educação do surdo, segundo Ferdinand Berthier. **Revista Dossiê, ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 255-265, jun. 2006.

- NOGUEIRA, J. L. F. **O software HagáQuê: uma proposta para a prática da língua portuguesa escrita da pessoa com surdez**. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/323>>. Acesso em: 26 dez. 2015.
- OLIVEIRA, H. F. de. **Descrição do português à luz da linguística do texto**. Curso de Pós-graduação: Língua Portuguesa – Visão Discursiva, Ensino à Distância Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras; EB / CEP – Centro de Estudos de Pessoal, 2001. (mimeografado).
- PACHECO, J. **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. **Um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na educação e na formação de professores: Que desafios para a comunidade educativa? **Revista Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, n. 24, 2000. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana>>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- PROJETO trabalhando com música: Aquarela, de Toquinho - cartazes, eva, texto, cores! **Espaço Educar**. Disponível em: <<http://www.espacoeducar.net/2012/07/projeto-trabalhando-com-musica-aquarela.html>>. Acesso em: 12 out. 2015.
- QUADROS, R. **O tradutor e interprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.
- SÁ FILHO, C. S.; MACHADO, E. de C. **O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminário2003>>. Acesso em: 16 mar. 2016.
- SACKS, O. **Vendo vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.
- SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.
- SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: Aspectos e implicações neuro-linguísticas**. São Paulo: MEC, 2007.
- SANTAROSA, L. M. C.; LARA, A. T. S. **Telemática: Um novo canal de comunicação para deficientes auditivos**. *Revista Integração*, Brasília, ano 7, n. 18, p. 47-52, 1997.

SANTAROSA, L. M. C. Telemática y la inclusión virtual y social de personas con necesidades especiales: un espacio posible en la Internet. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, V., 2000, Viñadelmar. **Atas...** Viñadelmar: RIBIE, 2000. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2000/papers/012.htm>>. Acesso em: 19 set. 2015

SANTOS-THÉO, I. O. O ato de ler. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, ano 11, n. 41, p. 59-66, jun. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. 1. ed. atual. São Paulo: SE, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/781.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, SP, ano 2002 V, n. 24, p. 6-9, jan./fev.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHNEULWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A. C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 39-50.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, G. V. de. **Ambiente computacional para auxiliar na aprendizagem do surdo**. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/disserta%C3%A7%C3%A3o%20\(55\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/disserta%C3%A7%C3%A3o%20(55).pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SOUZA, V. C. de. **Sign WebMessage: um ambiente para comunicação via Web baseado na escrita da Língua Brasileira de Sinais**. 2002. Dissertação Bacharel em Informática – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade do Vale Do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

_____. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: Editora UFSC, 2006. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/História da Educação do Surdo](http://www.libras.ufsc.br/História%20da%20Educação%20do%20Surdo)>. Acesso em: 18 set. 2015.

STUMPF, M. R. Língua de sinais: Escrita dos surdos na Internet. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, V., 2000, Vina Del Mar, Chile. **Anais...** Vina Del Mar: RIBIE, 2000. Disponível em: <<http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie2000/>>. Acesso em 20 mar. 2016.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 38-45, 1998.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 25 set. 2015.

VALENTE, J. A. A espira da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. R. A. A. **A Tecnologia no Ensino implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. Cap. 1, p. 15-37.

_____. O uso inteligente do computador na educação. **Pátio Revista Pedagógica**, SP, ano 1, n. 1, p. 19-21, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WILEY, D. **Learning Object Design and Sequenceing Theory**. 2000. 35 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Brigham Young University, Provo, UT, EUA.

YIN, K. R. **Estudo de caso**: Planejamento e Método. 5. ed. Porto Alegre: BookMan, 2014.