

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LÍVIA MARIA NINCI MARTINS

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: POSSIBILIDADES DE
INTERVENÇÃO

CAMPINAS/SÃO PAULO

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LÍVIA MARIA NINCI MARTINS

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: POSSIBILIDADES DE
INTERVENÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado como exigência para a
conclusão da graduação em Pedagogia
pela Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, sob a
orientação da Profa. Dra. Heloísa Andreia
de Matos Lins.

Campinas/São Paulo

2014

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
Rosemary Passos – CRB-8º/5751

M366t Martins, Lívia Maria Ninci, 1992-
Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de
intervenção / Lívia Maria Ninci Martins. – Campinas, SP:
[s.n.], 2014.

Orientador: Heloísa Andreia de Matos Lins.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Surdos – educação.
Inclusão 4. Exclusão. 5. Tecnologia. 6. Aprendizagem. I.
Lins, Heloísa Andreia de Matos, 1974- . II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

15-009-BFE

Agradecimentos

De início e sempre, agradeço aos meus pais (Nina e Umberto) e à minha mãe de coração (Nadir) por me apoiarem em todas as minhas decisões e pela formação humana que deles recebi e recebo, bem como pela escolha da continuação de minha formação, também intelectual, em uma instituição escolar, onde pude conviver com professores e educadores maravilhosos, aos quais me refiro em seguida.

Agradeço ao privilégio de ter encontrado ao longo de minha trajetória escolar mais do que profissionais competentes, pessoas-exemplo, em especial Ana Teresa e Lena, que me permitiram absorver um pouco delas para a constituição do meu eu e me incentivaram a ingressar no curso de Pedagogia da UNICAMP, no qual conheci outros sujeitos valiosos, que agradeço adiante.

Agradeço à oportunidade de ter compartilhado os cinco anos de graduação com amigos que, entre defeitos e muitas qualidades, tapas e muitos beijos (e abraços), brigas e muitos conselhos, foram meus companheiros de festas, trabalhos, cinemas e “bandecos” e que me ensinaram um novo significado de amizade. Obrigada, Jéssica, Priscila, Thais, Janaína, Camila e Hugo.

Ainda na Faculdade de Educação da UNICAMP, agradeço aos professores da graduação, em especial à Professora Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, com quem tive meu primeiro contato com a temática sobre a qual o presente trabalho se desenvolve, quem me norteou em um dos projetos que compõe este TCC e esteve sempre disponível para auxiliar.

Mais uma vez na Faculdade de Educação da UNICAMP, não poderia deixar de agradecer à minha orientadora Heloísa Andreia de Matos Lins, a quem devo grande parte do trabalho aqui apresentado, que não hesitou em assumir essa orientação e que desenvolveu tal função com muita paciência, confiança, competência e dedicação. Muito obrigada, Heloísa!

Por fim, retorno à instituição escolar onde estudei para agradecer aos meus atuais colegas de trabalho. Thais, Claudia, Cris, Lucia, Joyce, Nadia, Jéssica, Priscila, Janaína, em especial, obrigada pelos maravilhosos profissionais - e indivíduos - que são, pela parceria e pelos aprendizados diários com vocês.

Resumo

O presente trabalho dedica-se fundamentalmente a uma análise das potencialidades do uso das novas TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação – na educação de surdos, tendo em vista os elementos necessários para a efetivação de um projeto de educação bilíngue LIBRAS-português.

Para tanto, utilizamo-nos da pesquisa qualitativa em modelo de estudo de caso e nos voltamos para dois projetos distintos, mas que se desenvolveram paralelamente e têm muito a dialogar um com o outro: um projeto de implantação do uso de tablets em uma escola municipal da cidade de Campinas-SP com alunos surdos e ouvintes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e um projeto de desenvolvimento de um Objeto de Aprendizagem para alfabetização e letramento de surdos dentro da perspectiva bilíngue.

Partindo de uma retomada da história brasileira da Educação de Jovens e Adultos e da educação de surdos, bem como dos processos de inclusão e exclusão, passamos por uma discussão a respeito da inserção das novas TICs em sala de aula e suas implicações, para, então, com base nos aspectos levantados, analisarmos os dois projetos vivenciados. As observações realizadas em ambos indicam o predomínio das potencialidades sobre as limitações do uso das tecnologias na educação, inclusive na busca por uma efetiva educação bilíngue para surdos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, educação de surdos, inclusão/exclusão, tecnologias, aprendizagem.

Sumário

INTRODUÇÃO	7
1. COSTURANDO MAIS UMA COLCHA DE RETALHOS: A EXCLUSÃO NO CENTRO.	11
1.1. Educação de surdos: histórico.	11
1.2. Educação de Jovens e Adultos: histórico.	14
1.3. A Educação de Jovens e Adultos: exclusão e “inclusão”.	17
2. TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: ELEMENTOS DE UMA PEDAGOGIA VISUAL.	20
3. O MÉTODO.	27
3.1. Projeto Educomunicação.	29
3.1.1. Situando o caso: o projeto, a escola e os sujeitos.	29
3.1.2. Procedimentos de coleta e registro dos dados.	31
3.1.3. Atividades desenvolvidas.	32
3.2. Criação e desenvolvimento de um Objeto de Aprendizagem (O.A.)	38
3.3. Procedimento para análise de dados e descrição de resultados.	42
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS.	47
4.1. Elementos para uma Educação Bilíngue.	47
4.2. Possibilidades e desafios gerais do uso das TICs para a educação.	50
4.3. Potencialidades e limites específicos do uso das TICs para a educação de surdos.	54
4.4. As etapas de elaboração de um Objeto de Aprendizagem para surdos.	57
5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.	62
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	65
7. ANEXOS.	68

Introdução

Escrevo este Trabalho de Conclusão de Curso como quem constrói uma colcha de retalhos, entendida como “*a que é feita pela união de pequenas partes de diferentes tecidos. Fig. Diz-se de algo composto de partes dispersas [...]*” (Dicionário Aurélio Online). Trata-se, porém, de uma colcha ainda não completamente findada.

Equiparando os retalhos às vivências que me levaram a decidir-me pelo presente trabalho, percebo que ele é o resultado da união experiências diversas e muito diferentes, vividas ao longo desses cinco anos de graduação, mas não é, de fato, uma “conclusão”: outras experiências podem e devem vir a agregar-se ao que até aqui construímos, de modo que a colcha continua em processo de crescimento. Vamos aos retalhos.

Primeiramente, optei por prestar Pedagogia no último ano do Ensino Médio (2009), depois que iniciei um trabalho voluntário em um abrigo para crianças (de 0 a 14 anos e 11 meses) em situação de risco social na cidade de Campinas-SP, e contrariando minha antiga idéia de estudar Jornalismo e o desejo dos meus pais e professores, os quais, até o momento da inscrição no vestibular, insistiram para que prestasse alguma Engenharia, devido ao meu desempenho nas disciplinas de exatas.

O contato com aquelas crianças, o sofrimento e a exclusão que eu sentia nelas, acompanhado da certeza de que eu poderia fazer algo por elas, falaram mais alto e, em março de 2010, estava eu assistindo às minhas primeiras aulas na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Durante o primeiro ano no curso de Pedagogia, dediquei-me intensamente a esse trabalho voluntário. Frequentava o abrigo três vezes por semana, realizando atividades de reforço escolar e recreação, utilizando o que via em matérias como Antropologia e Psicologia na tentativa de reduzir, na medida do possível, todas as dificuldades a que estavam sujeitos.

Em meados de 2011, me inscrevi e fui aceita em um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID -, subprojeto multidisciplinar, coordenado pela Professora Eliana Ayoub (FE-UNICAMP). Tal projeto desenvolveu-se na Escola Estadual Guido Segalho, localizada na Vila Teixeira, Campinas-SP, e que atende a

alunos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Frequentávamos a escola em grupos de três estudantes bolsistas (educação física, pedagogia, geografia, ciências sociais e artes), uma vez por semana. O grupo se encontrava semanalmente para planejamento de atividades e havia uma reunião quinzenal com o todo.

Conforme previa o projeto, cada grupo escolhia o seu tema específico a partir de um grande tema gerador: “As relações humanas dentro da escola”. A princípio, entraríamos em sala para aplicar a atividade programada de acordo com uma escala, na qual os professores cederiam suas aulas de acordo com suas possibilidades. Porém, com a constante falta de professores, tornou-se comum que entrássemos em sala para cobrir ausências.

Minha participação no projeto despertou ainda mais meu interesse para a questão da exclusão e da avaliação como um mecanismo promotor dela. Tive contato com estudantes que, claramente, sofriam com um atraso escolar enorme, classificados e sentenciados por práticas avaliativas tradicionais; segregados, marginalizados e discriminados por seus próprios professores. Vivenciei a exclusão enquanto um descompromisso político com o sofrimento, porém, oculta pela culpa individual já internalizada.

No ano seguinte, comecei a estagiar no Colégio Visconde de Porto Seguro, Unidade II, em Valinhos-SP, mais especificamente no segundo ano de Ensino Fundamental do Currículo Bilíngue (Português-Alemão), no qual a maioria das aulas (20 das 30 aulas semanais) era ministrada em alemão por professores, no geral, funcionários do governo alemão, “emprestados” por meio de acordo. Esse foi meu primeiro contato com Educação Bilíngue. Quase todas as crianças falavam português e alemão, mas havia algumas que falavam apenas alemão. Já eram alfabetizadas em tal língua e deveriam, durante o segundo ano, ser alfabetizadas em português.

Com relação aos professores, quase nenhum dominava o português e eu estava começando a aprender alemão. Nossa comunicação era bastante complicada, dependendo, muitas vezes, do intermédio de uma das crianças bilíngues. Foi um ano de muito aprendizado, mas cercado por uma constante vontade de desistir. Naquele espaço, de certo modo, eu estava sujeita a exclusão.

Essa experiência foi reavivada em 2013, quando cursei a disciplina EP529 – Educação de Surdos e Língua de Sinais, ministrada pelas professoras Lilian Cristine Ribeiro Nascimento e Regiane Pinheiro Agrella. Este foi o meu primeiro contato com qualquer informação acerca da história, da língua, da educação e da cultura do povo surdo, mas estava, novamente, diante da Educação Bilíngue e esse assunto me interessava muito. Ao longo do semestre, por meio dos relatos a respeito da situação atual mais comum da educação dos surdos – a ausência da efetiva Educação Bilíngue -, eu ia me identificando com as dificuldades de não entender a língua do outro e não conseguir se fazer entender na sua, bem como o sofrimento e a exclusão resultantes disso.

Ao mesmo tempo, minha atenção se voltava para a alfabetização de surdos em Língua Portuguesa, de modo que procurei a professora Lilian com o intuito de realizar meu TCC a respeito desse tema. Encaminhada por ela, cheguei à professora Heloísa Andreia de Matos Lins. Em nossa primeira conversa, como a temática “Alfabetização de surdos” era muito ampla, Heloísa me indicou a leitura do livro “Experiências docentes ligadas à educação de surdos: aspectos de formação” (LINS, 2012) para que pudesse especificar melhor o que gostaria de estudar.

Tal leitura me colocou em contato com um grande leque de possibilidades interessantes, entre as quais selecionei: pedagogia visual, tecnologia e práticas avaliativas e exclusão.

Enfim, quando, ao final da disciplina EP529, a professora Lilian apresentou a proposta do Projeto de pesquisa “A informática como ferramenta na educação de jovens e adultos”, eu encontrei o que viria a ser a última experiência dessa colcha de retalhos. O Projeto, que será descrito em vários momentos deste trabalho, com todos seus percalços, constituiu-se como um elo entre todos os meus interesses anteriores.

O presente trabalho se organiza em cinco capítulos. Inicialmente, apresentamos e discutimos questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, ao povo surdo, à avaliação e à exclusão, bem como o ponto de intersecção de tais questões. Em seguida, embarcamos na reflexão a respeito das tecnologias, a pedagogia visual e a educação de surdos. No capítulo 3, é apresentado o Método, seguido da descrição e análise dos

resultados, no capítulo 4. Por fim, são feitas algumas considerações diante do todo anterior.

Definimos, assim, nosso objetivo de trabalho - Descrever e analisar o uso de tecnologia digital - particularmente os tablets - e suas implicações nas práticas pedagógicas na área de Português para surdos matriculados na EJA. Pretende-se ainda discutir os processos de criação e desenvolvimento de objetos de aprendizagem, nesse ínterim. -, um objetivo ainda com pouca produção relacionada, mas que tem muito a dizer.

CAPÍTULO 1 - Costurando mais uma colcha de retalhos: a exclusão no centro

O presente Capítulo subdivide-se em quatro partes independentes entre si, mas que se encontram em um ponto comum: a avaliação como um importante instrumento de exclusão de alunos do sistema regular de ensino, sejam eles surdos ou ouvintes. Primeiramente, apresentamos um panorama geral da história da educação dos surdos e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, para, então, discutirmos a relação exclusão/inclusão na EJA, com base no conceito de “inclusão perversa” de Bader Sawaia (2001).

1.1. Educação de Surdos: histórico

A educação de surdos tem sua origem datada do início do século XVI, quando a concepção de seres não educáveis, até então muito forte, começa a ser desfeita. Os surdos que pertenciam às famílias mais abastadas passaram a beneficiar-se do trabalho de alguns professores, enquanto um grande número de surdos permaneceu sem qualquer atenção (LACERDA, 1998).

A maioria desses professores trabalhava de maneira autônoma e pouco divulgava suas práticas. Os raros relatos de alguns deles apontavam que tais práticas eram voltadas para o ensino da língua falada, com o objetivo de desenvolver o pensamento, adquirir conhecimentos e garantir a comunicação no mundo ouvinte, daqueles que até pouco tempo eram considerados imbecis. Nesse contexto, fazia-se também muito importante o papel da língua escrita, frequentemente utilizada como ponto de partida para os demais ensinamentos (LACERDA, 1998).

O consenso de que a educação de surdos deveria ser direcionada para o aprendizado da língua dos ouvintes foi quebrado no início do século XVIII, separando, os educadores em duas correntes que, de acordo com Lacerda (1998), apesar das mudanças em suas propostas ao longo de tempo, se mantêm até hoje: oralismo e gestualismo. Os primeiros exigiam a superação da surdez, impondo a oralização como condição fundamental para o desenvolvimento e para a aceitação social, excluindo a maioria dos surdos de qualquer possibilidade de desenvolvimento integral e integração. Os segundos reconheciam a linguagem desenvolvida pelos surdos e sua eficácia para a aquisição de conhecimentos, inclusive para o aprendizado da língua oral.

Em 1878, foi realizado, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, mas foi apenas em 1880, no II Congresso, em Milão, que grandes mudanças ocorreram. Organizado por uma maioria oralista, o congresso acabou por determinar o uso exclusivo da metodologia oralista e a proibição da língua de sinais, alegando que o uso de gestos e sinais prejudicava a aprendizagem da língua oral, mais importante.

O oralismo manteve-se como referencial absoluto por quase um século, quando seus resultados de insucesso pedagógico tornaram-se claros (JOHNSON *et al.* 1991 apud FERNANDES, 1989). O desenvolvimento da fala apresentava-se parcial e tardio, assim como a leitura e a escrita eram repletas de problemas, de modo que após anos na escola, os surdos não tinham a fala nem a alfabetização satisfatórias e apresentavam sérios comprometimentos no desenvolvimento cognitivo e social. O uso das próteses, no início dos anos 50, trouxe um novo impulso para a educação voltada para a língua oral, com a esperança de que até as crianças com surdez grave e profunda conseguiriam ouvir e, logo, falar; mas, as críticas às limitações do método oral continuaram fortes.

Em paralelo ao sistema formal de educação, os surdos desenvolviam clandestinamente formas próprias de comunicação pelos sinais, as quais começaram a ser estudadas a partir da década de 1960 e revelaram que se tratavam de verdadeiras línguas, uma vez que preenchiam a maioria dos requisitos colocados pela linguística para as línguas orais.

As limitações dos métodos orais somadas a esses estudos, conforme nos mostra Lacerda (1998), impulsionaram, nos anos 70, uma tendência chamada *comunicação total*: “a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer inputs linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas” (STEWART 1993, apud LACERDA, 1998, p. 118). Nesse contexto, a oralização não é abandonada, mas deixa de ser o objetivo absoluto da educação dos surdos; busca-se agora permitir que a criança desenvolva, utilizando-se recursos diversos, uma comunicação real com seus interlocutores, de modo a facilitar a aquisição da língua oral e da leitura e escrita.

As práticas de comunicação total foram implantadas em variadas formas e mostraram melhorias em relação ao oralismo, mas ainda apresentavam limitações tanto nos resultados relacionados à comunicação oral, quanto na leitura e escrita. Em relação

aos sinais, o desenvolvimento também não era satisfatório, uma vez que os sinais não eram compreendidos como uma língua, senão um auxiliar da fala (LACERDA, 1998).

Mesmo com as práticas de comunicação total, os estudos sobre as línguas de sinais não cessaram e, cada vez mais estruturados, deram origem a propostas educacionais bilíngues: em oposição ao modelo oralista, considera a língua de sinais como língua natural dos surdos e capaz de garantir comunicação e desenvolvimento plenos (BOUVET, 1990 apud LACERDA, 1998) e propõe o ensino posterior de uma segunda língua (a língua majoritária no grupo ouvinte), separada da língua de sinais, se contrapondo à mistura das duas, que ocorria na comunicação total.

A construção de conhecimentos depende diretamente da linguagem (VYGOTSKY, 1998 apud GESUELI, 2008) e, é devidamente considerando-a como um pilar da educação, que a proposta bilíngue defende que a criança aprenda a sinalizar, de preferência no contexto familiar, na mesma idade que uma criança ouvinte aprende a falar, não comprometendo seu desenvolvimento cognitivo e a construção de sua identidade. Mais adiante e ensinada em outro contexto comunicativo, a língua de sinais, devidamente valorizada e reconhecida, servirá de base para a aquisição da língua falada.

As experiências com a educação bilíngue ainda são bastante recentes e variadas. Em alguns países, existem projetos já bastante avançados, mas, no geral, ainda trata-se de um campo pouco explorado e com muitas questões a serem respondidas, visando conquistar formas mais adequadas de atendimento aos surdos (LACERDA, 1998).

No Brasil, a educação de surdos pode ocorrer em dois espaços distintos: escolas de educação bilíngue para alunos surdos e escolas regulares que recebem alunos ouvintes e surdos. A Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) reconhecem e legitimam o uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – em todos os espaços públicos, obrigam o seu ensino como disciplina curricular nos cursos de magistério, educação especial, fonoaudiologia, pedagogia e demais licenciaturas, bem como determinam outras providências no modo de atendimento e de promoção da acessibilidade linguística aos surdos no diferentes níveis de ensino, dispendo sobre a formação do professor bilíngue, do instrutor surdo de LIBRAS, do intérprete, e do direito à educação bilíngue. (LACERDA, ALBRES, DRAGO, 2013).

Apesar desses avanços legais, na prática a educação bilíngue para surdos ainda é restrita a poucas “escolas polos”. Segundo Lacerda (1998), embora não haja dados oficiais, observa-se que a maioria das práticas permanece orientada pelas perspectivas oralista e da comunicação total, prevalecendo a segunda, enquanto a primeira encontra-se em diminuição.

Mesmo nas escolas ditas bilíngues, verifica-se, com certa frequência, a falta de um currículo pensado para os surdos, a falta de intérpretes e a presença de profissionais sem a formação adequada para o atendimento aos surdos - com domínio parcial de LIBRAS e sem conhecimentos a respeito das particularidades da surdez -, resultando na oferta de um atendimento que o aluno surdo é tratado como se fosse ouvinte, devendo acompanhar os conteúdos preparados para ouvintes sem que qualquer condição especial seja propiciada para sua aprendizagem (SILVA; PEREIRA, 2003).

Sem um atendimento adequado, muitos surdos apresentam limitações ao longo de todo o seu processo de escolarização e tem seu desempenho avaliado como insatisfatório. Uma avaliação que olha os surdos com um “olhar ouvinte”, que compara o desempenho dos surdos com um padrão ouvinte, isso sem oferecer os pressupostos básicos da educação de surdos e sem ter a devida compreensão da surdez. Como resultado, tem-se uma avaliação que apenas aponta os déficits do aluno surdo em relação a um ouvinte, ignorando suas potencialidades, bem como as gritantes necessidades de mudanças no processo educativo desses sujeitos, e promovendo, com frequência, a histórica exclusão escolar dos mesmos, na qual alguns permanecem, enquanto muitos dos alunos surdos que sofrem exclusão na escolaridade em idade regular retornam em idade avançada na Educação de Jovens e Adultos.

1.2. Educação de Jovens e Adultos: histórico

A luta pela educação de adultos no Brasil esteve, durante muitos anos, fortemente ligada à luta pela difusão da educação popular e aos programas voltados para a extinção do analfabetismo. As ações educativas voltadas para adultos, ainda que pontuais e isoladas, tiveram seu início no período colonial. Com os jesuítas, por exemplo, embora a educação fosse direcionada a elite, os adultos médios eram influenciados pela educação das crianças e tinham acesso ao ensino da catequese e do

manejo de instrumentos agrários, não abrangendo leitura e escrita. Posteriormente, a instituição das “aulas régias” e a chegada da Corte Portuguesa no Brasil, em 1808, ainda manteve essas ações pontuais, sem a preocupação com a expansão da educação elementar para a população, conforme aponta Gomes (2002).

Com a Independência, surgiu a necessidade de se pensar uma instrução elementar para suprir as demandas burocráticas exigidas pelo Império e, assim, as ações voltadas para o ensino de jovens e adultos tornou-se uma preocupação real e a educação, um direito de todos, conforme a Constituição 1824. Apesar disso, como poucos no Império eram considerados cidadãos e como cabia às Províncias a responsabilidade de oferta da educação básica para as camadas carentes, pouco foi feito com relação à educação da população em geral e dos adultos em específico e tal situação manteve-se com a Constituição de 1891 (GOMES, 2002).

Ainda de acordo com Gomes (2002), em 1920, os movimentos de professores e da população a favor da qualidade e ampliação da oferta de educação, começaram a criar um ambiente mais favorável à educação de jovens e adultos, mas foi somente com a Constituição de 1934 que essa modalidade de educação foi reconhecida e recebeu um tratamento particular: o Plano Nacional de Educação proposto com tal Constituição afirmava que o ensino primário deveria ser integral, gratuito, obrigatório e extensivo a adultos.

Entre 1959 e 1964, foram realizadas diversas campanhas e programas no campo da educação de adultos, visando suprir a necessidade de mão de obra qualificada para a industrialização do país. Nesse período, foram reconhecidas as particularidades pedagógicas e didáticas da EJA. A partir de 1964, com o golpe militar, os programas de educação de jovens e adultos de ação política começaram a ser extintos, pois iam contra os interesses militares. Nessa fase, permaneceram apenas os programas de caráter conservador que atendiam às necessidades do governo militar, como a Cruzada de Ação Básica e, posteriormente, o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização -, com a promessa de solucionar o problema do analfabetismo.

A Lei de Diretrizes e Bases 5692 de 1971 regulamentou o Ensino Supletivo como uma nova concepção de escolarização não-formal, cujo objetivo seria recuperar o atraso daqueles que não conseguiram ser escolarizados no tempo adequado, com

professores especializados para esse campo de educação, podendo esses ser substituídos por professores do ensino regular, em caso de necessidade.

Em 1985, com a Nova República, o MOBREAL foi extinto e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, a qual foi, em 1990, no governo de Fernando Collor, extinta e substituída pela promessa do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que nunca entrou em vigor. Ainda nessa década, três programas federais de EJA entraram em vigor, mas nenhum coordenado pelo Ministério da Educação, são eles: PAS (Programa Alfabetização Solidária), PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador). O Programa Brasil Alfabetizado foi proposto durante o governo Lula e mantém suas atividades até hoje (GOMES, 2002).

A Constituição Federal de 1988, enfim, reconheceu, no Artigo 208, Inciso I o direito dos jovens e adultos e o dever do Estado para com eles:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - 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).

Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394 de 1996 trouxe alguns artigos voltados para a EJA. Embora, no Artigo 21 “Art. 21º. A educação escolar compõe -se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.”, a EJA não seja reconhecida como parte da Educação Básica, o capítulo seguinte (“Capítulo II: Da Educação Básica”) reserva uma seção inteira para a Educação de Jovens e Adultos. Trata-se, porém, de artigos genéricos, que pouco mudam e/ou acrescentam em relação à EJA (SAVIANI, 1997).

Ainda em 1996, a criação do Fundo do Desenvolvimento do Ensino fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) destinado ao envio de verba por matrícula na educação básica (Ensino Fundamental) no município teve a participação das matrículas do Ensino Fundamental de EJA vetadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Posteriormente, com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação), as matrículas da EJA passaram a ser consideradas, entretanto com um valor inferior se comparado ao ensino regular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovada em 2000, apesar de reconhecerem as especificidades dessa modalidade de educação, frequentemente, fazem referência às diretrizes nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, apontando-as como referência para a formação de professores e para definição de componentes curriculares da EJA (GOMES, 2002).

O Plano Nacional de Educação aprovado em 2001 traz metas e estratégias que envolvem a EJA dispersas ao longo do documento. No geral, ele reconhece as desigualdades existentes na educação brasileira, propõe a melhoria na qualidade do ensino de jovens e adultos, a educação continuada para eles, melhorias na formação dos professores (por exemplo, formação específica para professores da EJA), erradicação do analfabetismo. O reconhecimento e as propostas em torno dessas questões são um grande passo, mas ainda não são suficientes (GOMES, 2002).

A EJA continua, assim, de acordo com Genaro, associada à idéia de “recuperar um tempo perdido”, entendendo esse tempo perdido como o ensino regular. Segundo o autor, dirigem-se a esta modalidade de ensino, aqueles que foram avaliados com um desempenho insatisfatório, isto é, aqueles que, por algum motivo, não conseguiram acompanhar o desempenho do grupo padrão desejado e foram excluídos do sistema educacional regular.

Diante do exposto, discutiremos de forma mais detida a questão da exclusão e da reinserção por meio da Educação de Jovens e Adultos.

1.3. A Educação de Jovens e Adultos: exclusão e “inclusão”

O termo exclusão tem sido utilizado em situações diversas e associado à diferentes qualidades, de modo que seu conceito apresenta-se impreciso e dúbio, fazendo-se necessário apontar aqui a perspectiva sob a qual abordaremos a exclusão: processo contraditório, que contém em si sua negação e não existe sem ela, isto é, é idêntico à inclusão ou inserção social perversa (SAWAIA, 2001).

Essa contraditoriedade parece evidente no caso da Educação de Jovens e Adultos. Os indivíduos que se dirigem a essa modalidade de ensino são aqueles que, em algum momento, tiveram os seus estudos interrompidos. Sim, tiveram os seus estudos interrompidos e não “interromperam os seus estudos”, porque tais indivíduos são sujeitos passivos nesse processo, “um silencioso processo de exclusão que o sistema educacional põe em funcionamento desde o ingresso desses alunos na escola” (SANTOS, 2003, p.112).

Tal processo que ocorre na escola pode ser comparado analogamente a um procedimento empresarial, conforme explica Bruno (1997):

Em termos do processo de trabalho dos educadores, trata-se de eliminar o que nas empresas classifica-se como refugo e retrabalho, isto é, peças, produtos ou serviços fora das especificações, que devem ser desprezados ou refeitos, com seus custos acrescidos, implicando em produtividade declinante. Neste caso, o refugo é o aluno que abandona a escola (investimento perdido) e o retrabalho é o repetente. (p.41).

Esses sujeitos vivenciam todo esse processo por meio da culpabilização individual e/ou familiar, mas nunca como decorrência natural e proposital do sistema através de suas práticas avaliativas; enquanto, na verdade, a exclusão não se trata de uma falha no sistema, se não um produto de seu funcionamento. É nesse sentido que podemos afirmar que:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação, é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a "dialética exclusão/inclusão". (SAWAIA, 2001, p. 8)

E, assim como a sociedade, o sistema educacional, em particular, utiliza-se do mesmo processo, excluindo da escola regular para, depois, incluir na Educação de Jovens e Adultos. Uma inclusão, sem dúvida, de caráter ilusório, na maioria das vezes.

A exclusão precoce da escola regular gera nos sujeitos escolares uma autopercepção negativa associada ao “não-saber” e a falta de um fator motivador na busca pelo saber. A reinserção desses sujeitos no sistema escolar deveria, portanto, minimamente desconstruir tal percepção, colocando-os no lugar de sujeitos de conhecimentos, e oferecer motivadores e facilitadores para o aprendizado, enfim, acolhe-los (SANTOS, 2003).

Em contrapartida, o que se observa na prática é apenas a oferta de uma escola. E qual escola? A mesma que os excluiu. As políticas brasileiras para o ensino regular são adaptadas à Educação de Jovens e Adultos. Os professores são formados para atuar no ensino regular, mas também atuam na EJA; o espaço da escola, o currículo e as práticas avaliativas são planejados e organizados conforme o ensino regular, e são “emprestados” à EJA; e inclusive as políticas de financiamento priorizam a primeira modalidade em detrimento da segunda – como vimos com relação ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) (SANTOS, 2003).

Com a preocupação das políticas focada no ensino regular, toda a estrutura da EJA para a oferta de um ensino significativo para o público que atende fica comprometida. De acordo com Gomes:

A inexistência de um campo específico e regulamentado para a área, acarreta a transferência de práticas e saberes destinados ao trabalho com crianças e adolescentes para as salas de educação de adultos. Além desse ponto, vale ressaltar a pouca discussão de um currículo voltado especialmente para o trabalho com adultos, que deve levar em consideração a experiência de vida deste aluno, sua relação com o mercado de trabalho e a particularidade de suas necessidades de aprendizagem. (GOMES, 2002, p. 14).

A Educação de Jovens e Adultos configura-se, assim, como uma prática educativa compensatória e infantilizada, que não cumpre sequer minimamente a função de reinserção; ao contrário, reproduz o sistema educacional regular, mantendo um contingente de excluídos, necessários para a sustentação da ordem social, sob um sofrido processo de falsa inclusão (SAWAIA, 2001).

CAPÍTULO 2 – Tecnologias e Educação de Surdos: elementos de uma Pedagogia Visual

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas, mais especificamente no interior das salas de aula, tem sido uma temática bastante discutida e que vem suscitado opiniões divergentes, conforme apontam algumas pesquisas (NEVES e DUARTE, 2008; SILVA, 2001; BITTENCOURT, 1999; BORGES, 2001).

Com relação a isso, Philippe Breton (2000), pesquisador do Laboratório de Sociologia da Cultura Europeia de Strasbuorg e professor da Universidade Paris I (Sorbonne), apresenta a seguinte classificação: "os que são militantes do grupo 'tudo é internet', prosélitos de uma nova cultura; os tecnofóbicos, hostis a qualquer técnica, e os que pensam que o uso racional da tecnologia da informação pode, em certas condições, ser fator de progresso" (p. 13), sendo que, ainda segundo o mesmo autor, a maioria dos docentes se encontra no terceiro grupo.

As crianças e jovens, os chamados “nativos digitais”, isto é, que chegaram ao mundo quando os computadores e a internet já estavam em uso, têm um uso constante e regular das novas TICs, muitas vezes, inclusive, explorando de forma criativa e ultrapassando os limites inicialmente estabelecidos por tais tecnologias. São habilidades que os professores, em geral, considerados “imigrantes digitais”, não têm completamente desenvolvidas, mas que, em contrapartida, vêm considerando como positiva a possibilidade de incorporar e aproveitar as vivências dos alunos com tecnologias fora da sala de aula na construção de novas práticas pedagógicas (NEVES e DUARTE, 2008).

Diante desse contexto de inserção das TICs em sala de aula, faz-se necessária uma pedagogia dos multiletramentos, assim nomeada pela primeira vez em 1996, por meio de um manifesto que apontava a necessidade da escola trazer para o seu interior os novos letramentos emergentes com as tecnologias, bem como a variedade de culturas já existente na sala de aula. É nesse ponto que os multiletramentos acrescentam e se diferem do letramento múltiplo. Enquanto o letramento múltiplo se limita a apontar a existência de uma variedade de práticas escritas na sociedade, os multiletramentos vão além e se voltam para a multiplicidade de culturas - e a conseqüente variedade de produções culturais de diferentes letramentos e campos em circulação na sociedade -

combinada com a multimodalidade de textos através dos quais as multi culturas se comunicam (ROJO, 2012).

A produção cultural atual, principalmente a partir das novas tecnologias, vive, segundo Canclini (2008 [1989]) apud Rojo (2012), um momento de desterritorialização paralelo a uma apropriação múltipla, permitindo usos democratizadores, que oferecem a cada um possibilidades de experimentação e comunicação originais. É nessa perspectiva que, por exemplo, os textos ditos como “impuros”, de novos gêneros, mídias, variedades e linguagens passam a ser introduzidos em meio aos textos ditos eruditos.

Embora ainda existam controvérsias a respeito dos efeitos da grande disponibilidade de informações sobre os indivíduos e da real democratização dos meios de comunicação e informação, é notável que as novas TICs viabilizam não só a circulação dessas novas produções, mas trazem também em sua bagagem elementos que possibilitam o uso e ainda a criação (autoria) de materiais mais ricos e atrativos e sobre diversos temas, utilizando-se de muitas linguagens, gráficos, animações, sons, textos, vídeos e outras mídias, que, quando combinados, produzem mais significados do que a soma de cada parte isolada poderia significar separadamente, - caracterizando a chamada “multimodalidade” ou “multisemiose” dos textos contemporâneos (ROJO, 2012).

O arranjo desses diversos fatores que dão significado ao texto exige, portanto, multiletramentos, isto é, são necessárias novas ferramentas (para além da escrita manual ou impressa) e novas práticas – de produção nas novas ferramentas de áudio, vídeo, tratamento de imagem e diagramação -, que consigam ultrapassar a mera transposição das propostas do modelo educacional livro-texto para o modelo tecnológico, ou seja, não restringir-se à mudança do instrumento, mas conquistar mudanças metodológicas. Assim, as novas formas de comunicação exigem novas formas de pensar e a escola precisa se adequar de modo a garantir tal formação, tanto de produtores de multimídias, bem como de receptores críticos do que está sendo produzido.

Diante do exposto, pensando especificamente no uso das TICs na educação de surdos, temos muitos aspectos positivos a considerar. A necessidade dos multiletramentos dos surdos é anterior ao surgimento das novas tecnologias e a possibilidade de uso de diferentes linguagens na construção de um texto vai de encontro

à visualidade fundamental na aprendizagem dos surdos, em geral, e à pedagogia visual, em específico, a qual se caracteriza como um dos elementos fundamentais na efetivação de práticas educacionais bilíngues, na medida em que estrutura a aprendizagem dos surdos em um tripé formado por texto, imagem e vídeo.

(A Pedagogia Visual) É um novo campo de estudos com uma demanda importante da sociedade que pressiona a educação formal a modificar ou criar propostas pedagógicas pautadas na visualidade a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender como um todo e, particularmente, daqueles que incluem os sujeitos Surdos-Mudos. (CAMPELLO, 2008, p.10)

Tanto no contexto da pedagogia visual quanto dos multiletramentos, a imagem não é mais apenas uma ilustração do discurso oral, ela deixa de ocupar um papel secundário de adorno e de forma simplificada de informação e passa a fazer parte e dar significado em conjunto com o texto escrito, de modo que as experiências visuais provocam novas formas de ação do nosso aparato visual e exigem formas de pensamento mais complexas para interpretação da imagem-discurso.

Nesse sentido, o trabalho com a visualidade faz-se necessário com todos os indivíduos e fundamental com os sujeitos surdos, para os quais através dela a construção dos sentidos – dimensão particular que permite a cada sujeito apropriar-se dos significados – será garantida e também a construção dos próprios significados – elementos coletivos que permeiam a relação sujeito-mundo através dos signos culturais (CAMPELLO, 2008).

As reflexões trazidas à tona aqui destacam a cultura visual, compreendida para além de um repertório de imagens, ou seja, como um conjunto de discursos visuais que constroem posições e que estão inscritos em práticas sociais [...]. (LINS, 2014, p.1)

Embora a “didatização das imagens” seja um processo anterior e não exclusivo das escolas, ocorrendo, por exemplo, na produção de jornais, a instituição escolar assumiu um importante papel na formação dos sujeitos visuais contemporâneos e de nossa cultura visual (DUSSEL, 2012 apud LINS, 2014). Por outro lado, a escola vem assumindo uma postura de suspeita diante da cultura visual, principalmente, das massas, e uma histórica posição de desprezo, estranheza e fobia diante das novas mídias/tecnologias, deixando possibilidades de lado (LINS, 2014).

[...] a escola assume a constante desconfiança em torno das imagens, apoiada na tradição platônica a esse respeito, isto é, se, por um lado, as imagens são necessárias à escola, para captar a sensibilidade, subsidiar a memória e permitir que se represente aquilo que não poderia ser pensado, por outro, são condenáveis porque distraem a inteligência do essencial. (LINS, 2014, p.2)

A escola encontra-se, portanto, em uma via de mão dupla entre o caráter atrativo e sedutor da imagem e as potencialidades a ela associadas, e sua histórica desconfiança e receio diante da cultura visual. Sobre isso, pesquisas (LINS, 2014; PEÑA, 2012; QUINTANA, 2012) afirmam a necessidade dos educadores se comprometerem com a construção de uma memória visual distinta, isto é, trazer variadas imagens à escola sob a égide da criticidade.

Assim, as imagens/ilustrações passam a incorporar a linguagem, rompendo a linearidade da palavra, trazendo significados ao texto ao lado da escrita e, em alguns casos, tornando-se capazes de assumir o centro da história. Como destaca Dalcin (2013, p.41), "a centralidade do texto verbal se desloca para a visualidade textual, para a configuração que se faz não só pelo que se diz pelas palavras, mas também pela imagem". (LINS, 2014 – nota 12)

No caso dos alunos surdos, essa discussão faz-se ainda mais importante. Conforme afirmado por Vygotsky (1998) apud Gesueli (2008) e citado anteriormente no capítulo 1, a linguagem possui uma intrínseca relação com o pensamento e a educação depende fundamentalmente da linguagem para a construção de conhecimentos, de modo que a aquisição da Língua de Sinais faz-se essencial para o desenvolvimento satisfatório da capacidade de pensar dos sujeitos surdos e, analogamente, a manutenção da visualidade ao longo de toda a sua formação escolar faz-se fundamental para a continuidade de uma aprendizagem desejável. E ainda, é justamente pelo caráter visual da Língua de Sinais que a imagem assume uma posição tão significativa no processo de construção de conhecimentos por esses alunos (GESUELI, 2008).

Apesar do reconhecimento da imagem como um fator importante no processo educacional e da ênfase dada aos processos de visualidade, são observadas, com frequência, negligências quanto a essa necessidade nas propostas pedagógicas de professores ouvintes, bem como nas pesquisas feitas por estudiosos não-surdos, como aponta Costa (1996) apud Lins (2011).

Outro aspecto que se relaciona diretamente com tais negligências é o tratamento da surdez como deficiência e não como diferença. Dentro desta concepção, a surdez é vista como patológica, algo que foge à normalidade, entendida como um padrão instituído de acordo com o pensamento hegemônico da época histórica (CAMPELLO, 2008). Ao tratar o não-surdo como normal, a chamada ideologia do oralismo, o sujeito surdo caracteriza-se como o incapaz, ao invés de ser considerado apenas como alguém que apresenta uma diferença linguística.

Não obstante, a questão do oralismo como ideologia dominante extrapola completamente a instituição escolar e implica todo um contínuo de senso comum, de estereótipos e de imaginários sociais difundidos em vários níveis das sociedades. (SKLIAR, 1997, p. 46)

Algumas mudanças notáveis já foram conquistadas nesse sentido, entre as quais se destacam a difusão dos modelos educacionais bilíngues e o aprofundamento nas questões antropológicas e sociais da surdez. Entretanto, ainda não são suficientes para a manutenção de uma nova visão educacional para os surdos (SKLIAR, 1997).

Já socialmente caracterizada a surdez como patológica, os alunos surdos tendem a chegar à escola com baixa auto-estima e, embora se observe a existência de dois potenciais movimentos para a educação de surdos – um de tensão e ruptura entre a educação de surdos e a educação especial e outro de aproximação da educação dos surdos às discussões, aos discursos e às práticas educacionais próprias de outras linhas de estudo em educação (SKLIAR, 1997) –, ainda nos deparamos mais comumente com propostas pedagógicas pensadas para ouvintes e reproduzidas com não-ouvintes sem que haja a mínima adaptação, perpetuando a manutenção de um currículo centrado nos imperativos ouvintes (o ouvir, o falar, o ler e o escrever), que desconsidera as especificidades linguísticas e as potencialidades educacionais dos surdos, bem como sua multiplicidade de identidade, linguagem, raça, cognição, gênero, idade, comunidade e culturas (SKLIAR, 1997).

Como resultado, tem-se o fracasso escolar do aluno surdo, normalmente tendo o próprio aluno como o sujeito culpado de tal fracasso, um fracasso da surdez, isto é, de um aspecto biológico; enquanto que, o que se observa de fato, porém se evita apontar, é o fracasso da escola e/ou das políticas educacionais e/ou do Estado (ARROYO, 1991 apud SKLIAR, 1997), que denuncia a falha da inclusão escolar, disfarçada por um

processo de integração, isto é, o aluno precisa adaptar-se à escola e não o contrário, mantendo, portando, também uma exclusão mascarada (SAWAIA, 2001).

Ainda nesse sentido:

[...] inclusão significa ir além do ingresso de alunos diferentes na escola; significa estar atento para promover movimentos pedagógico-curriculares na escola que envolvam todos os alunos, não como uma massa homogênea, mas como possuidores de histórias próprias, percepções particulares, enfim com peculiaridades que os fazem únicos. E, dentre as muitas peculiaridades existentes, está a das pessoas surdas, que desenvolveram ao longo de suas vidas estratégias visuais-gestuais de apreensão e de expressão de mundo, constituindo o que se passou a denominar de cultura surda. (DORZIAT, 2007, p. 1)

É diante desse panorama duvidoso e ainda em construção sobre os processos inclusivos, que a luta pela pedagogia visual faz-se necessária na busca pela efetiva inclusão dos alunos surdos, entre tantas outras demandas para a consolidação de uma educação bilíngue. E as tecnologias têm muito a contribuir nesse caminho, na medida em que oferecem ferramentas cada vez mais diversificadas para que os sujeitos participem ativamente do seu próprio processo de aprendizagem, o chamado “paradigma da aprendizagem interativa” – ou ainda, colaborativa -, em oposição ao “paradigma da aprendizagem curricular”, no qual um terceiro define o que, como e quando você aprenderá (ROJO, 2012). A mudança de um paradigma para o outro traz consigo conquistas importantes para a busca pela efetiva inclusão.

Por meio das novas TICs, os surdos podem ter sua maior inserção comunicativa, por exemplo, pelo uso intenso das redes sociais, as quais, embora utilizadas para o lazer, promovem um intenso contato com o português; o uso de tradutores on-line, dicionários e, principalmente, a facilitação do uso e também a autoria de hipermídias, rompendo com as relações de controle unilateral da informação e da comunicação (ROJO, 2012).

Isto significa que os alunos surdos podem, a partir das tecnologias, ter contato com textos multimodais e, portanto, mais atrativos e compreensíveis para eles, assim como construir seus próprios textos utilizando linguagens múltiplas e melhorando sua escrita, conforme Gesueli (2008) nos relata exemplos utilizando o software HÁGAQUÊ.

Encontrar softwares e/ou objetos de aprendizagem adequados para o trabalho com surdos é, entretanto, ainda uma tarefa que, com frequência, termina sem sucesso, comprometendo o aproveitamento pleno das potencialidades do uso das tecnologias para a educação de surdos e, conseqüentemente, contribuindo muito abaixo do desejável para as práticas educacionais bilíngues.

(os sujeitos surdos) estão sendo colocados à margem dos processos de alfabetização e letramento no âmbito virtual/digital, como apontam, por exemplo, Souza, Aguiar e Pinto (2003), sobre a grande parte dos recursos de softwares que não é adequada aos surdos, pois as ferramentas exigem forte conhecimento da Língua Portuguesa e, em alguns casos, da Língua Inglesa. Do mesmo modo, Freire (2003) evidencia que há uma baixa incidência de surdos “letrados” e as interfaces dos softwares não auxiliam no uso independente e produtivo do sistema. (LINS, 2011, p.4)

As tecnologias têm, portanto, ainda o desafio de contemplar a sua diversidade de usuários. O uso das TICs para a educação é um campo novo, com muitas potencialidades a serem exploradas e é no sentido de colaborar com dados e informações para tal exploração que o presente trabalho apresenta, nos próximos capítulos, dois relatos posteriormente analisados: um deles sobre um projeto de implantação de Tablets em sala de aula na Educação de Jovens e Adultos com alunos surdos e ouvintes; em paralelo, outro relato, sobre o processo de criação de um Objeto de Aprendizagem para alunos surdos.

CAPÍTULO 3 - O Método

“Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2001, p. 17).

Com o intuito de esclarecer o desenrolar das trajetórias tomadas para a elaboração deste trabalho, começaremos retomando o conceito de pesquisa: um problema intelectual que se propõe, antes de tudo, a partir de um problema real. E é no ponto de encontro entre esses dois problemas que a pesquisa se desenvolve, por meio do confronto entre dados e informações coletados e os conhecimentos teóricos já existentes sobre um determinado assunto (LUDKE e ANDRÉ, 2013).

Pesquisar caracteriza-se, portanto, como uma atividade que reúne ação e pensamento de uma pessoa (ou um grupo de pessoas), que buscam elaborar conhecimentos sobre elementos da realidade, a partir e dando continuidade aos saberes já produzidos e sistematizados, para, possivelmente, propor soluções aos problemas que impulsionaram tal atividade. Consiste, assim, em um constante diálogo entre o pensamento e o real (ANDRÉ, 2001).

Uma vez que a pesquisa é feita por alguém e sobre uma determinada realidade, ela traz, inevitavelmente, marcas da visão de mundo, dos pensamentos e pressupostos do pesquisador, bem como dos sinais da época histórica em que se desenvolve, caracterizando-se, assim, como um fenômeno social (LUDKE e ANDRÉ, 2013).

No decorrer dos últimos anos, o panorama das pesquisas educacionais apresentou significativas mudanças, tanto no que diz respeito aos temas, quanto às metodologias e, ainda, ao perfil do pesquisador. Os temas e enfoques se ampliaram e diversificaram; as questões mais genéricas foram sendo substituídas por outras mais localizadas e voltadas para o processo; o pesquisador, antes um sujeito de “fora”, passou a assumir um olhar mais “de dentro”; e, claro, as metodologias denominadas “qualitativas” ganharam espaço no lugar das metodologias mais técnicas e objetivas (ANDRÉ, 2001).

É dentro deste “novo” panorama que se desenvolve esta pesquisa. Logo, ela se configura como uma pesquisa qualitativa, definida por Bogdan e Biklen (1982) apud Ludke e André (2013) em cinco características básicas: a realidade natural como sua

fonte de dados e o pesquisador como o principal elemento da coleta; coleta de dados principalmente descritivos; maior preocupação com o processo do que com o produto; preocupação com o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida; tendência de uma análise de dados indutiva.

De acordo com tais características, vamos agora apresentar mais detalhadamente os caminhos tomados pelo pensamento e a prática ao longo da elaboração dessa pesquisa.

Como uma forma específica de pesquisa que se encontra dentro da classificação mais geral de pesquisa qualitativa, encontra-se o estudo de caso e eis aí a modalidade metodológica que utilizamos, definida por Ludke e André (2013) da seguinte maneira:

[...] é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...], ou complexo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (p. 20).

Entre suas características fundamentais, os mesmos autores pontuam o acréscimo de novos elementos e descobertas conforme o estudo avança; a ênfase na “interpretação em contexto” como forma de se obter um entendimento mais completo do objeto estudado; a apresentação dos diferentes e, às vezes, conflitantes, pontos de vista existentes em uma situação; e, ainda, o uso de uma linguagem mais informal e acessível em seus relatos, bem como uma variedade de fontes de informação.

Como explicado no Capítulo 2, temos dois corpora que se relacionam ao estudo de caso em questão. Primeiramente, nos dedicaremos ao Projeto Educomunicação – apresentado a seguir-, que consiste na implantação de tablets em sala de aula na Educação de Jovens e Adultos com alunos surdos e ouvintes, pois seu início foi anterior e acabou por contribuir no interesse pelo estudo que será apresentado em seguida (criação e desenvolvimento de um objeto de aprendizagem para alunos surdos).

3.1. Projeto Educomunicação

3.1.1. Situando o caso: o projeto, a escola e os sujeitos.

Durante o segundo semestre de 2013, cursei a disciplina EP529 – Educação de Surdos e Língua de Sinais, ministrada pelas professoras Lilian Cristine Ribeiro Nascimento e Regiane Pinheiro Agrella. Este foi o meu primeiro contato com qualquer informação acerca da história, da língua, da educação e da cultura do povo surdo. Ao longo do semestre, meu interesse sobre todas essas informações foi crescendo, de modo que eu não hesitei em participar, quando, ao final do curso, a professora apresentou a proposta do Projeto “A informática como ferramenta na educação de jovens e adultos”, que veio a ser chamado de “Educomunicação” e que trabalhou com o uso de tablets em sala de aula como instrumento de fixação e construção de conhecimentos.

O Projeto se desenvolveu em uma escola municipal que atende a jovens e adultos surdos e ouvintes, que cursam o Ensino Fundamental II no período noturno. Localiza-se na região central de Campinas, próxima a Prefeitura e a um corredor de ônibus, recebendo, assim, alunos que residem em bairros diversos, mas que, no geral, trabalham no centro e vão à escola após um dia todo de trabalho. A Professora Lilian já conhecia a escola por meio de alguns estagiários seus de outra disciplina ministrada por ela também na UNICAMP. Devido a essa aproximação pré-existente, a professora foi procurada pela diretora da escola quando esta adquiriu trinta tablets através de uma verba que, se não utilizada, teria que ser devolvida à Secretaria de Educação.

Além disso, é importante ressaltar que a escola tratava-se de uma escola-polo bilíngue em processo de descaracterização após a decisão da Prefeitura em extinguir as escolas-polos e receber os alunos surdos em escolas regulares, nas quais desejassem se matricular. Como consequência dessa mudança, verificava-se a falta de intérpretes, embora os alunos surdos continuassem a frequentar a escola, principalmente, pelo comprometimento do corpo docente na manutenção da proposta bilíngue, mesmo que com obstáculos. Quando iniciamos o Projeto, a escola lutava pela conquista de intérpretes, enquanto os alunos surdos contavam, portanto, apenas com uma professora bilíngue e demais professores que possuíam raso ou nulo conhecimento em LIBRAS.

Reunimo-nos pela primeira vez em meados de fevereiro/2014. O grupo que participaria do projeto era composto por seis alunas da graduação, chamadas na escola de “Assistentes Pedagógicas”, sendo três estudantes de Pedagogia, uma de Ciências Sociais, uma de Matemática e uma de Física.

O Projeto havia sido aprovado pelo SAE (Serviço de Atendimento ao Estudante) da UNICAMP como uma bolsa PAPI (Programa de Auxílio a Projetos Institucionais), com início marcado para 01/04/2014 e com duração de três meses em princípio, podendo se prolongar por mais três meses.

Durante o mês de março, reunimo-nos mais uma vez para uma conversa geral e para levantarmos os horários disponíveis e as disciplinas que gostaríamos de auxiliar na escola, bem como o cronograma do projeto: datas das idas à escola, reuniões com os professores, supervisão e aula de LIBRAS.

Marcamos também uma reunião com os professores da escola, ainda no mês de março, a fim de nos conhecermos e trocarmos informações e ideias a respeito do trabalho que se iniciaria. O grupo de alunos com que ficamos durante esse semestre foi definido, na reunião, pelo interesse por determinadas disciplinas aliado à disponibilidade de horário. No meu caso, como optei por Português e tinha as noites de terça-feira livres, fiquei com o 2º termo (correspondente ao 7º ano do Ensino Fundamental regular), que tinha aulas de Língua Portuguesa das 19h às 22h30 às terças-feiras, e com os alunos surdos que, embora frequentassem termos diferentes, estavam todos juntos e assistiam somente às aulas de português da professora bilíngue, pois a escola estava sem intérprete. Trabalharíamos em duplas e minha parceira seria outra estudante da Pedagogia - UNICAMP.

Nessa divisão, todos os termos foram contemplados com ao menos uma aula por semana com tablets e somente as disciplinas de Artes, Inglês e Educação Física ficaram sem Assistentes Pedagógicas.

Os professores, então, nos apresentaram os conteúdos que gostariam que fossem abordados e decidimos que as duas primeiras semanas de abril seriam de observação. Na primeira, observaríamos os professores com quem trabalharíamos durante o projeto (no nosso caso, a professora de português para ouvintes e a professora bilíngue). Na segunda semana, acompanharíamos as turmas com quem trabalharíamos.

Paralelamente às idas a escola, faríamos uma reunião mensal, às quintas-feiras das 18h às 19 horas, na escola, com todos os professores, visando ajustar as necessidades do Projeto; uma supervisão quinzenal com a Professora Lilian, às sextas-feiras, das 11 ao meio-dia, na UNICAMP; e aulas semanais de LIBRAS, com um professor surdos, às sextas-feiras das 10 ao meio-dia, na UNICAMP.

3.1.2. Procedimentos de coleta e registro dos dados

A principal fonte de coleta de dados ao longo do projeto foi a observação, complementada por conversas que tínhamos entre a Professora Lilian e nós, Assistentes Pedagógicas, na supervisão e também com os professores nas reuniões mensais destinadas ao planejamento de atividades e avaliação do projeto. Havia ainda, as conversas informais que tínhamos antes, durante ou depois das atividades, tanto com professores, quanto com os alunos.

Sobre a observação, Ludke e André (2013) afirmam:

[...] Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. [...] A experiência direta é sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. 'Ver para crer', diz o ditado popular (p. 30).

Ainda neste sentido, as autoras apontam entre outras vantagens do uso da observação: a possibilidade do pesquisador recorrer aos seus conhecimentos e experiências para interpretar o fenômeno observado, aproximar-se dos pontos de vista dos sujeitos envolvidos e levantar novos elementos do problema estudado, que não haviam sido cogitados no início do estudo. Todos esses aspectos foram valiosos no desenvolvimento desta pesquisa, conforme veremos adiante.

Quando nos utilizamos da observação como instrumento de pesquisa, podemos deixar, em variadas medidas, explícitas ou ocultas nossas intenções de estudo. É importante destacar aqui que realizei minhas observações na condição de “participante como observador”, aquele que, segundo Junker (1971) apud Ludke e André (2013), revela parcialmente o que pretende para não provocar grandes alterações no grupo observado. No caso, considerei que já havia novidades suficientes (os tablets e duas Assistentes Pedagógicas em sala) que causariam mudanças consideráveis nas aulas. Assim, embora o grupo me conhecesse como uma das Assistentes Pedagógicas do Projeto Educomunicação, não revelei a eles que, além de participar do planejamento e desenvolvimento das atividades, também estava observando as dinâmicas e relações estabelecidas nas propostas com os tablets.

Como forma complementar e paralela da coleta de dados, a conversação teve aspectos interessantes a acrescentar à observação, nos oferecendo um *feedback* direto dos alunos e professores a respeito das atividades realizadas.

Sobre esse momento, Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006) afirmam:

Não é solicitado um saber já sabido, predeterminado, pois a fala é a própria de cada sujeito. Pauta, conteúdo definido, roteiro pré-determinado não se consubstancia em uma conversação, pois o que se busca é um falar dos próprios sujeitos que dela participam e ensinam a quem conversa com eles.

Essas trocas ocorriam tanto em momentos mais planejados e coletivos - no caso das reuniões de supervisão e na escola -, quanto em momentos e espaços nada planejados - por exemplo, em sala de aula durante uma atividade, nos corredores da escola antes ou depois das aulas ou, ainda, durante o horário de jantar da turma. Em todos os casos, porém, de forma espontânea.

O registro de todas as informações coletadas pela observação e pela conversação foi feito em formato de um relato de experiência em um diário de campo, entendendo o diário como mais do que um registro, um instrumento de reflexão. “O diário de campo, mais do que apenas guardar informações, pode conter reflexões cotidianas que, quando relidas teoricamente, são portadoras de avanços tanto no âmbito da intervenção, quanto da teoria” (LIMA; MIOTO; PRÁ, 2007, p.1).

Enquanto um instrumento descritivo-analítico, mas também investigativo, Falkembac (s.d) apud (LIMA; MIOTO; PRÁ, 2007) defende que ele pode ser dividido em três partes: descrição, interpretação do observado e registro das conclusões preliminares, configurando-se em um instrumento extremamente apropriado para um trabalho de pesquisa. Nesse sentido, como um rico recurso de pesquisa, o diário de campo deste trabalho apresenta-se na íntegra no Anexo 2 e, alguns de seus fragmentos, em seguida e no próximo capítulo.

3.1.3. Atividades desenvolvidas

No primeiro dia em que propusemos atividades na escola (29/04/2014), ficamos no primeiro período de aula com os alunos ouvintes do 2º termo na aula de português e, após o jantar, com os alunos surdos (todos juntos) e a professora bilíngue.

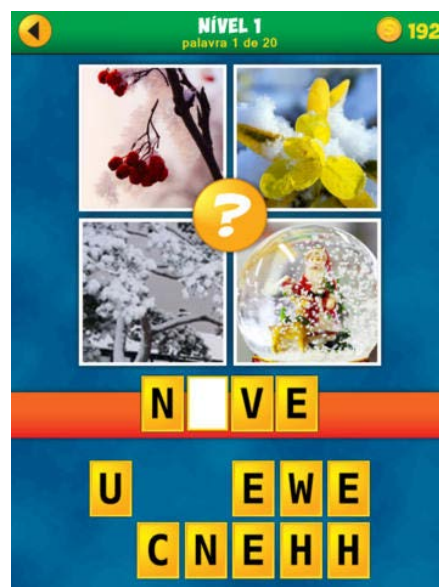
Com o primeiro grupo que, conforme já havíamos identificado anteriormente, apresentava um raso contato com o instrumento tecnológico, propusemos uma exploração inicial das ferramentas do tablet e dos principais sites de pesquisa, tanto de assuntos gerais, como de conteúdos específicos da língua portuguesa. Porém, a internet da escola não estava funcionando, de modo que conseguimos utilizar os poucos ícones que não dependiam de conexão.

Em um segundo momento, desenvolvemos com os alunos surdos, os quais já nos haviam relatado familiaridade com as ferramentas do tablet, uma proposta que consistia em tirar selfies e diversas fotografias de espaços da escola para, então, editá-las e descrever algumas delas utilizando hashtags (#).

No segundo dia de atividades (13/05/2014), o 2º termo e os alunos surdos assistiram à aula de português juntos (situação que se repediria desse dia a diante), acompanhados da professora de português dos ouvintes e de uma intérprete. Iniciamos a proposta ouvindo a música “Do it” – Lenine (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=2u2oBSsZ6wA>), enquanto a intérprete sinalizava a canção e cada qual com o seu próprio tablet podia ler a letra da música também (disponível em <http://www.vagalume.com.br/lenine/do-it.html>). Em seguida, pedimos que os alunos elaborassem uma lista com os verbos identificados na música e deixamos como “Tarefa de Casa” que completassem a lista com verbos que mais usam no dia-a-dia.

Ainda nessa aula, utilizamos um aplicativo chamado 4 Fotos mais uma Palavra, cujo objetivo é descobrir a palavra oculta a partir do que há em comum entre as quatro fotos apresentadas e utilizando as letras disponíveis, de acordo com a imagem ao lado.

No dia 20/05/2014, propusemos que, com base nas listas de verbos elaboradas no último encontro, os alunos tentassem descobrir os verbos do jogo “100 verbos mais usados no português” (disponível em <http://rachacuca.com.br/trivia/9/verbos-mais-usados-do-portugues/>). Conforme a imagem abaixo, o jogo mostra a primeira letra do verbo e a quantidade de letras, cabendo ao jogador descobrir o verbo no infinitivo.



Digite aqui um verbo no infinitivo...

(12 de 100 acertos)

#	Verbo	#	Verbo	#	Verbo	#	Verbo	#	Verbo
1	ser	21	e?????	41	e???????	61	a???????	81	p???????
2	l??	22	l????	42	a?????????	62	o????	82	u????
3	fazer	23	e?????????	43	l????	63	m???????	83	ajudar
4	ver	24	v????	44	j????	64	q????	84	b????
5	d????	25	h????	45	a????	65	c???????	85	p?????????
6	p?????	26	t????	46	pôr	66	m????	86	f????
7	dar	27	c????	47	pedir	67	a?????????	87	v????
8	poder	28	o????	48	ler	68	c????	88	r?????????
9	e????	29	v??	49	m?????	69	a???????	89	t????
10	s????	30	v?????	50	c???	70	e???????	90	c?????????
11	t????	31	s?????	51	c?????????	71	r?????????	91	g?????????
12	ir	32	andar	52	comer	72	s?????	92	s????
13	t????	33	m?????	53	t????	73	d?????	93	d?????????
14	o????	34	p????	54	e?????????	74	a?????	94	t????
15	p?????	35	r???????	55	e?????????	75	j????	95	p????

No semana seguinte (27/05/2014), continuamos com a proposta do jogo “100 verbos mais usados no português”, uma vez que os alunos haviam conseguido descobrir poucos verbos sozinhos. Em casa, minha parceira de trabalho descobriu a maioria deles e imprimiu a resposta. Sugerimos à professora e à intérprete que fizéssemos uma dinâmica para integrar surdos e ouvintes e elas concordaram. Com o gabarito em mãos, a intérprete sinalizava o verbo, enquanto os ouvintes tentavam descobrir de qual verbo se tratava e, os surdos, como era a forma escrita daquele sinal.

O próximo encontro (03/06/2014) trouxe uma proposta que utilizou o tablet em paralelo com um registro em papel: o “Bingo dos Verbos”.

BINGO DOS VERBOS

Encontre os verbos na respectiva conjugação indicada (Modo, Tempo e Pessoa) e complete a tabela.

VERBO: SER MODO: INDICATIVO TEMPO: PRETÉRITO PERFEITO PESSOA: 1ª PESSOA DO PLURAL (NÓS)	VERBO: TRAZER MODO: INDICATIVO TEMPO: PRESENTE PESSOA: 1ª PESSOA DO SINGULAR (EU)	VERBO: VER MODO: SUBJUNTIVO TEMPO: FUTURO DO SUBJUNTIVO PESSOA: 3ª PESSOA DO SINGULAR (ELE)	VERBO: VIR MODO: SUBJUNTIVO TEMPO: FUTURO DO SUBJUNTIVO PESSOA: 3ª PESSOA DO SINGULAR (ELE)
VERBO: ESTAR MODO: INDICATIVO TEMPO: FUTURO DO PRESENTE PESSOA: 3ª PESSOA DO PLURAL (ELES)	VERBO: ESTAR MODO: INDICATIVO TEMPO: PRETÉRITO IMPERFEITO PESSOA: 3ª PESSOA DO PLURAL (ELES)	VERBO: DORMIR MODO: INDICATIVO TEMPO: FUTURO DO PRETÉRITO PESSOA: 1ª PESSOA DO PLURAL (NÓS)	VERBO: COMER MODO: SUBJUNTIVO TEMPO: PRETÉRITO IMPERFEITO PESSOA: 1ª PESSOA DO SINGULAR (EU)
VERBO: DANÇAR MODO: INDICATIVO TEMPO: PRETÉRITO MAIS-QUE- PERFEITO PESSOA: 2ª PESSOA DO SINGULAR (TU)	VERBO: JOGAR MODO: SUBJUNTIVO TEMPO: PRETÉRITO IMPERFEITO PESSOA: 3ª PESSOA DO SINGULAR (ELE)	VERBO: VIVER MODO: INDICATIVO TEMPO: PRETÉRITO PERFEITO PESSOA: 2ª PESSOA DO PLURAL (VÓS)	VERBO: LER MODO: SUBJUNTIVO TEMPO: PRETÉRITO IMPERFEITO PESSOA: 3ª PESSOA DO PLURAL (ELES)

Levamos algumas cartelas como a da imagem acima, que continham o verbo escrito em seu infinitivo, um modo, um tempo e uma pessoa. Os alunos foram orientados a procurar, a partir das indicações feitas na cartela, a forma correta em que o verbo deveria estar quando conjugado, utilizando para isso o tablet, e escrevê-la nos espaços em branco.

Na semana seguinte, levamos uma atividade que propunha o contrário da atividade do dia 03/06/2014, que chamamos de “Memória dos Verbos”, pois, depois de pronta, a atividade pode virar um jogo da memória. As cartelas continham apenas o verbo já conjugado, portanto, os alunos precisariam achar, primeiramente, qual era o infinitivo daquele verbo, para assim, poder procurar qual era o modo, tempo e pessoa que estava conjugado, conforme a imagem:

MEMÓRIA DOS VERBOS

SEJA Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:
ESTAVAM Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:
VERÃO Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:
VÉM Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:
TROUXÉSSEMOS Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:

FOMOS Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:
VOLTARIAM Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:
CHEGARMOS Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:
PUSERAM Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:
SINTO Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:

Após o período de férias e de renovação do projeto na UNICAMP, retornamos com as atividades no dia 15/09/2014, quando propusémos que os alunos, agora no 3º termo, completassem uma tabela que levamos impressa sobre concordância entre substantivo, adjetivo e artigo.

NOME:

DISCIPLINA: Português

1. QUAL O GÊNERO? ANALISE AS PALAVRAS ABAIXO E COLOQUE O ARTIGO CORRESPONDENTE (O → MASCULINO; A → FEMININO)

ARTIGO	SUBSTANTIVO	ADJETIVO
	GUARANA	
	AGUARDENTE	
	GAMBA	
	PERNOITE	
	SABIA	
	LARINGE	
	DIABETE	
	FÊNIX	
	CAL	
	PUBIS	
	XEROX	
	MAGAZINE	
	MASCOTE	
	FONDUE	
	MUSSE	
	BAGUETE	
	CHAMPAGNE	

2. CONFIRA NO LINK ABAIXO AS SUAS RESPOSTAS.
<http://www.soportugues.com.br/secoes/generos/index.php>
3. COMPLETE A TERCEIRA COLUNA DA TABELA COM ADJETIVOS A SUA ESCOLHA. SE NECESSARIO, PESQUISE NA INTERNET.
4. JOGO: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/interacao/quizfo07.shtml>

As respostas poderiam ser, em seguida, conferidas através do link presente na folha: <http://www.soportugues.com.br/secoes/generos/index.php>, para, então, responderem um Quiz sobre concordância (disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/interacao/quizfo07.shtml>). Porém, como havia perguntas com conteúdos que não tinham sido estudados ainda, os alunos apresentaram muita dificuldade para resolver o Quiz, de modo que, depois de uma conversa, deixamos que eles jogassem o aplicativo do semestre anterior – 4 fotos mais uma palavra.

Na semana seguinte, entramos em sala com o 4º termo na aula de português e levamos uma atividade para ser desenvolvida na sala de informática ao invés dos tablets. Como o conteúdo (conjunções) era novo, primeiramente, a professora deu uma aula teórica seguindo os tópicos do seguinte link <http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/morf84.php>, enquanto cada aluno acompanhava o mesmo link em seu computador.

Terminada a teoria, propusemos que cada um abrisse o Word e construísse uma tabela-resumo de tudo que haviam aprendido, seguindo um modelo desenhado na lousa e apresentado a seguir.

CONJUNÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	FRASE-EXEMPLO
-----------	---------------	---------------

Por fim, nós e a professora corrigimos as tabelas construídas e as imprimimos para que eles pudessem utilizá-las para estudo.

A atividade seguinte ocorreu no dia 02/10/2014, quando entramos em sala com a professora de geografia no 1º termo. Como se tratava de uma turma pouco familiarizada com o instrumento tecnológico, a professora optou por começar a aula apresentando o básico daquele instrumento (como ligar, ativar Wi-Fi, ver bateria etc.) e pedindo que os alunos praticassem essas ações.

Em seguida, a professora pediu que acessassem o Google Maps e cada um localizasse sua casa. Utilizamos a ferramenta de Street-View, que nos oferece imagens panorâmicas em 360º no nível da rua, e também buscamos outros lugares que gostaríamos de conhecer ou rever.

No dia 06/10/2014, retornamos ao 3º termo com a professora de português e desenvolvemos uma atividade no laboratório de informática. A professora havia nos relatado alguns problemas com a escrita correta, de modo que propusemos trabalhar erros ortográficos por meio de jogos on-line diversos, por exemplo, <http://rachacuca.com.br/passatempos/clickclick/21/erros-ortograficos-comuns-i/> e <http://educarparacrescer.abril.com.br/grafia/>.

A próxima ida à escola (20/10/2014) foi novamente com a professora de geografia, agora, no 2º termo. A professora começou a aula perguntando quem já havia utilizado o tablet. Como todos já conheciam o instrumento, ela pediu para que acessassem direto o Google Maps. A atividade, então, consistiu em localizarmos primeiramente a América do Sul, depois o Brasil e, em seguida, seus estados, fazendo observações a respeito da vegetação e dos rios.

Focamos, então, no estado de São Paulo e passeamos por diversas cidades, observando o tamanho de sua mancha urbana e discutindo conceitos como metrópole e Região Metropolitana para, enfim, focalizarmos Campinas e localizarmos a escola e a residência de cada um, explorando a ferramenta de Street-View (imagens panorâmicas em 360º no nível da rua).

Dois dias depois, 22/10/2014, fomos à escola desenvolver uma atividade com o 3º termo na aula de português. A proposta partia de uma música sobre concordância nominal (disponível em http://www.youtube.com/watch?v=CErv_aGM8YI), que serviria de revisão dos conteúdos aprendidos até então. A internet estava muito lenta e demorou para que todos conseguissem acessar a música.

Para a segunda parte da aula, havíamos planejado o “Jogo dos Plurais” (disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br/mini-jogos/plural/>), mas ele não era compatível com o tablet, de modo que não conseguimos utilizá-lo e apenas conversamos com os alunos a respeito dos principais sites que podem ser utilizados para estudo da língua portuguesa.

Em nossa última intervenção na escola, dia 30/10/2014, entramos em sala com a professora de geografia no 2º termo. O conteúdo da aula era “bandeirantismo” e a professora pediu que, primeiramente, os alunos fizessem uma busca de imagens de bandeirantes no Google e, em seguida, pesquisassem mapas da exploração do Brasil ao longo dos séculos.

Após o jantar, ela pediu que os alunos buscassem um texto sobre bandeirantismo também no Google. Fizeram uma leitura coletiva do texto online para, então, responderem algumas questões colocadas na lousa. Por fim, encerraram a aula assistindo um trecho da minissérie global “A Muralha”, que aborda o mesmo tema da aula.

3.2. Criação e desenvolvimento de um Objeto de Aprendizagem (O.A.)

O segundo corpora que aqui apresentamos refere-se à criação e desenvolvimento de um objeto de aprendizagem para surdos, concomitante ao projeto de implantação dos tablets, vinculado a outro projeto pelo SAE, intitulado “Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem”, sob orientação da professora Dra. Heloísa A. Matos Lins, que já estava em andamento na ocasião e que conta com apoio de dois bolsistas.

A partir do que observava em campo, despertou meu interesse o fato que poucos surdos (conforme informado pela professora bilíngue, apenas dois) com quem estava trabalhando na EJA, embora estivessem cursando os termos equivalentes ao Ensino Fundamental II (6º a 9º ano), tinham domínio do português escrito, o que comprometia a execução de muitas das atividades propostas, principalmente, a execução autônoma, deixando-os sempre muito dependentes da intérprete.

Retomei, então, por meio de leituras e conversas a questão das particularidades do processo de alfabetização dos surdos no português como segunda língua e as dificuldades da escola em lidar com tais particularidades, conforme apontam as autoras:

Vale esclarecer que para o acesso ao Português escrito, em uma proposta educacional Bilíngue, este deve ser contextualizado a partir da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), já que esta é a língua de domínio destas crianças e aquela que pode melhor mediar a construção de novos conhecimentos. Além disso, o ensino da língua portuguesa a alunos surdos precisa ser pensado a partir das peculiaridades deste grupo (CARVALHO; LACERDA, 2011, p. 234).

De acordo com as pesquisas de Lodi (2004), Pereira (2005), Carvalho e Lacerda (2010) e Lacerda e Góes (2000), os alunos surdos chegam à escola com domínio variável da LIBRAS, dependendo do tempo de exposição à essa língua no ambiente doméstico e deparam-se, no geral, com profissionais e materiais de alfabetização que não são pensados dentro de uma proposta bilíngue, que envolva a pedagogia visual (já apresentada no Capítulo 2), o que resulta, com frequência, nesse atraso observado em campo: alunos surdos adultos, cursando os termos correspondentes ao segundo segmento do Ensino Fundamental, em muitos casos, completamente estranhos à Língua Portuguesa escrita.

Tomando em consideração os resultados acadêmicos alcançados por alunos surdos incluídos na rede regular de ensino, torna-se premente uma intervenção neste campo visando propiciar uma aprendizagem dos conteúdos escolares que sejam consistentes para eles, tornando-os capazes de ler e escrever a Língua Portuguesa de maneira autônoma ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, abordar o ensino do Português como segunda língua para os sujeitos surdos é de suma importância [...] (LODI, 2004; PEREIRA, 2005 apud CARVALHO; LACERDA, 2010, p. 234).

Nessa direção, iniciamos o desenvolvimento de um Objeto de Aprendizagem voltado para a alfabetização e o letramento de surdos no português como segunda língua e a partir de uma proposta bilíngue. Para a escolha de um tema gerador das atividades, optamos por utilizar algo que contemplasse o interesse de diferentes faixas etárias, considerando que há crianças surdas em fase de alfabetização na idade regular, mas, há também muitos jovens e adultos na mesma condição dos alunos observados em campo.

Definimos, assim, pelo desenvolvimento de um O.A. com o tema Futebol – Copa do Mundo 2014, tendo como seu uso preferencial em tablets, de modo que, caso o Objeto final ficasse pronto dentro do período do projeto dos tablets, faríamos nosso primeiro teste com os alunos surdos que observei em campo. Utilizamos como

procedimento de coleta de dados para iniciar o novo projeto um levantamento bibliográfico sobre criação de Objetos de Aprendizagem e desenvolvimento de Storyboards com protótipos de atividades para sujeitos surdos.

Conforme já indicado, contávamos com dois bolsistas para a execução do projeto, os quais ficariam responsáveis pelos aspectos tecnológicos do processo. Dessa forma, ficou sob minha responsabilidade o desenvolvimento de uma sequência de atividades em formato de Story-board; enquanto os bolsistas pesquisariam aplicativos e softwares que permitissem a criação de atividades considerando as particularidades dos surdos, de modo a encontrarmos o que oferecesse a maior gama de ferramentas e verificarmos a viabilidade de seu uso, bem como buscaríamos elementos visuais que tornassem as atividades propostas mais claras e atrativas.

Apresentei a primeira versão da sequência de atividades (Anexo 4) no final de agosto por e-mail e nos reunimos em meados de setembro para conversar sobre as atividades e as descobertas de softwares. Na ocasião, um dos bolsistas nos apresentou muitos softwares que havia encontrado e, entre eles, o Inventor (disponível em <http://www.androidbrasil.com/noticias/android/241-app-inventor>), o qual optamos por utilizar no desenvolvimento do O.A.

Nesse momento da criação do O.A, a sequência de atividades (Anexo 4) ainda estava muito linear e pouco hipertextual para os bolsistas trabalharem sobre elas e tinha como foco o português ao invés da LIBRAS, de modo que as atividades não estavam de acordo com uma proposta bilíngue, caracterizando-se como uma sequência pensada por e para ouvintes e apenas adaptada para surdos.

Na semana seguinte a reunião, dediquei-me a ajustar as propostas das atividades a fim de torná-las um verdadeiro Story-board. Ao longo da realização dessas adequações, percebi o quanto era difícil para um ouvinte pensar uma atividade que englobasse as particularidades surdas; como algumas questões óbvias para mim, eu não poderia tomar como elementares para eles, por conta de nossa diferença linguística.

Para exemplificar, apresento aqui a atividade número 6 em sua primeira versão – com muito texto em português, sem vídeos e/ou outros elementos visuais:

A.6) História das Copas. Com base no texto, preencha a tabela abaixo:

Em mil novecentos e cinquenta e oito o Brasil foi campeão pela primeira vez jogando na Suécia e vencendo os donos da casa na grande final. Na copa seguinte, o Brasil foi novamente vencedor, ganhando da seleção da Tchecoslováquia na copa do mundo no Chile. Em mil novecentos e setenta, com o melhor time da história, os

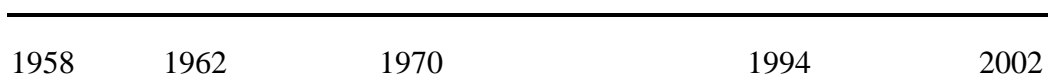
brasileiros venceram, no México, a Itália por quatro a um. Vinte e quatro anos depois, na copa dos Estados Unidos da América, o Brasil venceu na disputa de pênaltis e conquistou o tetracampeonato novamente em cima da Itália. Enfim, há doze anos, na copa da Coréia/Japão o Brasil se tornou penta campeão mundial vencendo a Alemanha.

Ano	Local	Rival na final
	Suécia	
		Tchecoslováquia
1970		
		Itália
2002		

Agora, a mesma atividade em sua nova versão:

A.6) Tela 1:

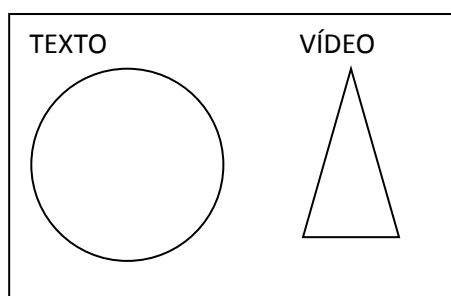
Linha do tempo com os anos das 5 vitórias do Brasil em Copas do Mundo e tabela.



Ano	Local	Rival na final
	Suécia	
		Tchecoslováquia
1970		
		Itália
2002		

Tela 2:

Ao clicar nos anos na linha do tempo, aparece uma janela com duas opções: texto e vídeo – vídeo intérprete -, ambos contando uma breve história da Copa do Mundo daquele ano, incluindo o país sede e o rival do Brasil na final.



Tela 3: Ao clicar nos ícones aparecem texto e vídeo, respectivamente.

- Cabe ao aluno completar a tabela com as informações faltantes.

Nesse sentido, retornei às bibliografias levantadas sobre criação de O.A para reformular as atividades propostas e enviei, no final de setembro, a nova versão da Story-board (na íntegra, no Anexo 5), dessa vez em consonância com o bilinguismo. Os bolsistas, então, iniciaram o trabalho de desenvolvimento das atividades no software.

3.3. Procedimento para análise de dados e descrição de resultados

A análise de dados consiste, de acordo com Ludke e André (2013), na organização de todo o material obtido ao longo da pesquisa com o objetivo de estabelecer relações entre ele em um patamar mais abstrato. Os procedimentos de análise não ocorrem, entretanto, apenas ao final da pesquisa; ao contrário, ele perpassa todo o período de atividades de campo até chegar à análise final, quando os dados coletados serão divididos em partes, padrões e tendências serão identificados, para, enfim, serem interpretados.

Nesse processo, é preciso que o pesquisador ultrapasse a descrição dos dados, buscando propor novas explicações que acrescentem algo aos conhecimentos e discussões já existentes no campo em questão. Trata-se, assim, de partir dos significados na direção da compreensão dos sentidos dos discursos, entendendo esses dois conceitos como distintos, mas, cujas existências são interdependentes. O significado, enquanto uma palavra sem contexto, é uma parte do sentido - uma palavra com contexto, construído a partir do diálogo com o Outro. (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Metaforicamente, é esse o caminho trilhado durante a análise de dados: tomando como base e dialogando com os discursos e descrições esparsos coletados no campo e também se enveredando pelas mensagens que não estão explícitas, pesquisador constrói interpretações, isto é, cria sentidos comuns. (AGUIAR e OZELLA, 2013)

No presente trabalho, apresentamos a análise de dados dividida em duas partes: uma para a criação e desenvolvimento do Objeto de Aprendizagem, outra para as intervenções executadas e as observações coletadas em campo no Projeto Educomunicação.

Com relação à primeira, a análise se fundamenta na reflexão sobre as etapas do processo de desenvolvimento de Story-boards com protótipos de atividades para sujeitos surdos e da criação do O. A. a partir das mesmas, estabelecendo um diálogo entre tal processo, suas idas e vindas, e o levantamento bibliográfico feito sobre a criação de Objetos de Aprendizagem.

Sobre as informações coletadas em campo no projeto, analisamos as anotações feitas no diário de campo (Anexo 2) e as conversas informais com os diversos sujeitos envolvidos no projeto, adotando a perspectiva sócio-histórica, concebendo o homem em uma relação dialética com o social e a história, um homem que ao mesmo tempo em que é único e expressa sua singularidade, também é histórico (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Diante de tais elementos centrais, apresentamos a proposta de análise do discurso através dos núcleos de significação, ou seja, da articulação dos conteúdos dos discursos por semelhança, contradição ou complementação.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013), o primeiro passo para a elaboração dos núcleos é a leitura flutuante, isto é, uma leitura geral com o intuito de estabelecer as primeiras relações entre os assuntos. Após a realização de várias dessas leituras, tanto das descrições do diário de campo, quanto dos protocolos (Anexo 3), estabelecemos alguns pré-indicadores – enunciados que indicam pistas, direções sobre a questão investigada.

Os pré-indicadores ainda são numerosos, de modo que se faz necessário que sejam aglutinados. Isto se dá através de releituras mais específicas e aprimoradas, visando identificar assuntos em comuns para formar um novo conjunto de idéias em número reduzido: os indicadores.

Pré-Indicadores	Indicadores
1) O não domínio da LIBRAS pelos professores; 2) Falta de intérpretes e professores bilíngues.	1) Falta de profissionais bilíngues
3) Grupo de surdos e ouvintes separados nas aulas; 4) Os alunos surdos não conversam com as professoras e os colegas ouvintes; 5) A intérprete como referência para os alunos surdos.	2) Diferentes relações estabelecidas pelos surdos com outros sujeitos, conforme o domínio da LIBRAS.
6) Os alunos surdos como agregados à outras turmas; 7) Relação surdo-conteúdo: a não compreensão do	3) A LIBRAS e a pedagogia visual como fatores fundamentais para a efetiva aprendizagem e

português escrito como fator que compromete o desenvolvimento das atividades; 8) As diferenças entre o discurso e a prática com relação ao respeito e cuidado com as particularidades da aprendizagem do aluno surdo.	inclusão.
9) Relação entre idade e domínio da tecnologia; 10) Contato anterior com tecnologias semelhantes.	4) Diferentes níveis de facilidade no manuseio e uso do instrumento tecnológico.
11) Dificuldades motoras e medos associados ao uso do aparato tecnológico; 12) Aprimoramento gradual e constante no manuseio do instrumento.	5) Rápida familiarização com a tecnologia.
13) Estrutura física que comporte o uso da tecnologia; 14) As redes sociais em sala de aula.	6) Desafios postos para o uso das TICs para a educação.
15) Dificuldades em encontrar materiais prontos uso com os conteúdos das disciplinas; 16) A não compatibilidade de algumas atividades com o tablet; 17) A questão do registro escrito; 18) Tecnologia e metodologia.	7) Limitações quanto ao uso das TICs para a educação.
19) Tecnologia como facilitadora de aprendizagem; 20) Tecnologia e inovações na educação; 21) Alunos como construtores, não apenas reprodutores; 22) O uso da pesquisa online e as aprendizagens únicas e contextualizadas; 23) Preparo para o mercado de trabalho.	8) Possibilidades de usos das TICs para a educação.
24) A descoberta da tecnologia para além do lazer, como ferramenta de aprendizagem; 25) O interesse em utilizar a tecnologia para aprendizagem também fora da escola; 26) Mudança na concepção de aprendizagem.	9) Descobertas e mudanças provocadas pelo uso das TICs.
27) Amplo domínio do manuseio das TICs pelos alunos surdos; 28) Grande interesse dos surdos pelo uso das TICs em sala de aula; 29) Interações surdo-ouvinte proporcionadas pelas TICs; 30) Presença constante do elementos visuais no uso das tecnologias; 31) Atratividade dos elementos visuais para os alunos surdos.	10) Possibilidades de usos das TICs para a educação de surdos.
32) Falta de materiais pensados de acordo com as singularidades da surdez; 33) Dificuldade das Assistentes Pedagógicas em contemplar os surdos nas	11) Limitações quanto ao uso das TICs para a educação de surdos.

atividades.

Enfim, a partir da articulação desses novos elementos construídos é que serão formados os núcleos de significação, em menor diversidade ainda.

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Indicadores	Núcleos de significação
1) Falta de profissionais bilíngues 2) Diferentes relações estabelecidas pelos surdos com outros sujeitos, conforme o domínio da LIBRAS. 3) A LIBRAS e a pedagogia visual como fatores fundamentais para a efetiva aprendizagem e inclusão.	1) Elementos para uma educação bilíngue.
4) Diferentes níveis de facilidade no manuseio e uso do instrumento tecnológico. 5) Rápida familiarização com a tecnologia. 6) Desafios postos para o uso das TICs para a educação. 7) Limitações quanto ao uso das TICs para a educação. 8) Possibilidades de usos das TICs para a educação. 9) Descobertas e mudanças provocadas pelo uso das TICs.	2) Possibilidades e desafios gerais do uso das TICs para a educação.
10) Possibilidades de usos das TICs para a educação de surdos. 11) Limitações quanto ao uso das TICs para a educação de surdos.	3) Potencialidades e limites específicos do uso das TICs para a educação de surdos.

Os núcleos representam os pontos centrais e fundamentais que, segundo as mesmas autoras, “trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as dimensões constitutivas dos sujeitos” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 310). Diante de tais núcleos formados, o pesquisador passa da fase de descrição e inicia

a interpretação dos sentidos construídos nos discursos, primeiramente, analisando os núcleos internamente para, em seguida, realizar uma análise articulada entre núcleos. Apresentamos as análises no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 - Descrição e análise de dados e resultados

4.1. Elementos para uma Educação Bilíngue

A longa trajetória de lutas da comunidade surda aliada a pesquisadores da área da surdez por uma educação adequada e respeitosa às particularidades dos sujeitos surdos – já apresentada no capítulo 1 – culminou na conquista de propostas educacionais bilíngues, as quais consideram a língua de sinais como língua natural dos surdos e capaz de garantir comunicação e desenvolvimento plenos (BOUVET, 1990 apud LACERDA, 1998) e propõe o ensino posterior de uma segunda língua (a língua majoritária no grupo ouvinte), separada da língua de sinais.

Reconhecida através da Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tem seu uso legitimado legalmente, bem como a sua difusão em todos os espaços públicos, obrigando o seu ensino como disciplina curricular nos cursos de magistério, educação especial, fonoaudiologia, pedagogia e demais licenciaturas e determinando outras providências no modo de atendimento e de promoção da acessibilidade linguística aos surdos no diferentes níveis de ensino, dispondo sobre a formação do professor bilíngue, do instrutor surdo de LIBRAS, do intérprete, e do direito à educação bilíngue.

A conquista de tal direito representa um notável avanço para a comunidade surda, mas ainda há o que evoluir. A língua de sinais é sabidamente a língua de constituição dos sujeitos surdos (MOURA, 2000 apud LACERDA, 2013) e, quando adotada nos espaços educacionais, tem muito a contribuir para o melhor desempenho dos alunos surdos (LODI; LACERDA, 2009 apud LACERDA, 2013), visto que, conforme abordado no capítulo 1, a construção de conhecimentos depende diretamente da linguagem (VYGOTSKY, 1998 apud GESUELI, 2008).

É nesse sentido que a proposta bilíngue defende que a criança aprenda a sinalizar, de preferência no contexto familiar, na mesma idade que uma criança ouvinte aprende a falar, não comprometendo seu desenvolvimento cognitivo e a construção de sua identidade. Mais adiante e ensinada em outro contexto comunicativo, a escola, a língua de sinais, devidamente valorizada e reconhecida, servirá de base para a aquisição da língua falada pela maioria ouvinte.

Nesse processo de aprendizagem da segunda língua – no caso do Brasil, o português escrito – e também na aquisição dos demais conhecimentos escolares, outros elementos se fazem fundamentais dentro da proposta bilíngue:

Na escola, o aluno surdo alcança um nível de desempenho satisfatório quando há preocupação com o resgate de sua história, compreensão de sua singularidade linguística e uma educação que valorize suas capacidades e potencialidades, além de uma atenção às formas de organização social das comunidades surdas e à importância da Libras no processo educativo e nas demais instâncias cotidianas. Acrescenta-se a isso a relevância da disposição de recursos - sejam eles humanos, materiais, metodológicos ou outros - importantes para um ensino de qualidade no espaço escolar (LODI; LACERDA, 2009 apud LACERDA, 2013).

Na presente análise, nos voltaremos especificamente, nos recursos humanos, para a importância de profissionais com domínio da LIBRAS e cientes da singularidade linguística dos surdos e, nos recursos materiais e metodológicos, para a relevância da pedagogia visual, bem como as consequências observadas em campo diante da presença ou não desses elementos.

Primeiramente, sobre os profissionais que atuam na educação de surdos, o Decreto nº 5626/05 afirma a necessidade e o direito de se prover as escolas com professor ou instrutor de LIBRAS, tradutor e intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa, professor bilíngue para o ensino de português como segunda língua e professor regente de classe ciente das singularidades dos sujeitos surdos, o qual é acompanhado em sala por um intérprete que não deve assumir o papel do professor.

Em campo, nos deparamos com a ausência da maioria desses profissionais. Conforme relatado no diário de campo (Anexo 2), a escola permaneceu sem nenhum intérprete até o mês de abril/2014, quando foi contemplada pelo município com um intérprete dos quatro necessários. A situação permaneceu assim até a volta das férias (em julho/2014), quando, enfim, o quadro de intérpretes ficou completo. Paralelamente, a professora bilíngue tirou uma licença no início de maio/2014, de modo que os alunos surdos permaneceram sem aulas de português como segunda língua igualmente até o segundo semestre.

Como consequência, ao longo de todo o primeiro semestre, os alunos surdos acabaram sendo realocados para uma só turma acompanhados, todos juntos independente do termo que regularmente frequentavam, assistindo às aulas de cada disciplina uma vez por semana, em uma rotina incerta: não estavam inseridos no

convívio da turma e nem acompanhavam com regularidade o desenvolvimento dos conteúdos, apresentando constantemente dificuldades em compreender as explicações e atividades.

Sobre os professores das disciplinas específicas, notamos uma rasa compreensão da LIBRAS e pouco contato e preocupação com a aprendizagem dos sujeitos surdos durante as aulas observadas - conforme relatado nos protocolos presentes no Anexo 3 -, de modo que a intérprete acabava por assumir o papel de professora do grupo de alunos surdos: buscando alternativas de explicações para eles para sanar as diversas dúvidas que surgiam.

A falta do domínio da LIBRAS por outros sujeitos escolares além da intérprete mostrou-se um elemento comprometedor da inclusão. Notamos, no cotidiano geral, e na atividade do dia 27/05/2014 (Diário de Campo – Anexo 2), em específico, como a língua de sinais é fundamental para promover a interação dos surdos. Esta aula foi a primeira e única no período em que estivemos na escola em que vimos, de fato, alunos surdos e ouvintes se comunicarem: a partir do momento em que propusemos que os dois grupos se auxiliassem para cumprir o desafio da atividade, ambos se envolveram muito e buscaram formas de se fazer entender, utilizando-se de gestos e da soletração em LIBRAS.

Nesse ponto, inserimos em nossa análise a questão da pedagogia visual, apresentada no capítulo 2. Em resumo, trata-se do reconhecimento e uso da imagem como um fator importante e da ênfase dada aos processos de visualidade no processo educacional dos sujeitos surdos. Ao buscar alternativas para esclarecer conteúdos e dúvidas para os alunos surdos, a intérprete recorria com frequência ao recurso da imagem/desenho. Enquanto que não observamos a presença de tais elementos nos materiais utilizados pelos professores, os quais se caracterizavam pelo predomínio do português escrito (não compreendido pelos surdos), sinalizando certa negligência com as particularidades do grupo surdo.

É importante ressaltar aqui que, quando nos deparamos com a condição dos surdos de agregados às turmas, tivemos também dificuldades em conseguir contemplar de maneira satisfatória a visualidade em nossas próprias propostas de atividades

(Planejamento - Anexo 1), necessitando do constante auxílio da intérprete para o desenvolvimento das mesmas.

Embora estivessem em salas de aula de uma escola regular, isto é, incluídos no convívio com os sujeitos ouvintes, essa inclusão mostra-se apenas aparente, na medida em que, conforme relatamos no diário de campo (Anexo 2) e nos protocolos de observação (Anexo 3), os grupos de alunos surdos e ouvintes sentam-se separados e apresentam um contato no mínimo superficial, ou quase nulo; os alunos surdos estabelecem com a intérprete a relação professor-aluno, enquanto que não observamos essa mesma relação com os professores, nem a preocupação destes com a aprendizagem dos sujeitos surdos. Tivemos ainda um relato de uma professora afirmando não saber o que fazer tendo alunos surdos em sua aula - *“Estou desesperada. A intérprete não veio hoje e os alunos surdos estão aqui comigo. O que eu vou fazer com eles? Não entendo LIBRAS.”* -, indicando um enorme despreparo para atender as singularidades desse grupo de alunos. Os alunos surdos estavam, portanto, dentro de sala de aula, mas fora das dinâmicas e das relações que ali se estabeleciam, caracterizando-se como incluídos na condição de excluídos.

Nota-se, diante de todos os aspectos aqui apresentados, que a prática se encontra ainda distante da teoria educação bilíngue e da pedagogia visual. Apesar de não termos tido contado com os resultados do desempenho dos surdos nas práticas avaliativas realizadas, as observações coletadas nos permitem apontar a ausência de elementos fundamentais para um desempenho satisfatório e para a inclusão efetiva, conduzindo à manutenção dos sujeitos surdos em um processo de exclusão disfarçada (SAWAIA, 2001), discutida nos capítulos 1 e 2.

4.2. Possibilidades e desafios gerais do uso das TICs para a educação.

A partir das experiências vivenciadas no campo, identificamos diversos fatores externos e internos que interferem na relação estabelecida entre os sujeitos e o instrumento tecnológico e no uso eficaz dos mesmos.

O primeiro dos aspectos que nos defrontamos foi o obstáculo de uma estrutura física que comportasse o uso dos tablets, isto é, mais especificamente, os relatos presentes no diário de campo (Anexo 2) de que a rede de internet da escola não comportou todos os tablets em uso, nos obrigando, por exemplo, a interromper atividades, como no primeiro dia do projeto em sala de aula (Diário de Campo – dia

29/04/2014) ou alterar o nosso planejamento, ainda assim tendo que desenvolver a proposta utilizando-se de uma internet lenta (Diário de Campo – dia 13/05/2014 e 22/10/2014).

O equipamento disponibilizado pela escola era, sem dúvida, muito bom, mas a capacidade da rede foi um fator limitante de diversas atividades, obrigando-nos a alterar nosso planejamento inicial ou desenvolver a atividade com grande demora, o que resultou em alguns momentos de reclamação por parte dos alunos, afirmando que “*as atividades com o tablet são uma perda de tempo.*” Diante do conhecido obstáculo da internet, passamos a pensar mais em atividades que não fossem desenvolvidas “online”, enquanto a escola se responsabilizou pela melhora na rede, de modo que, ao longo do projeto, tivemos ajustes significativos.

Sobre o uso das redes sociais e de outras ferramentas pessoais pelos alunos durante as aulas – uma preocupação constante da equipe pedagógica e, claro, nossa também -, não tivemos grandes complicações. Alguns alunos acessaram as redes sociais no primeiro contato que tiveram com o Tablet e, posteriormente, no segundo semestre, quando fomos ao laboratório de informática para desenvolver uma atividade, o que foi facilmente resolvido por meio de uma conversa sobre os riscos das informações pessoais ficarem salvas em um equipamento coletivo, bem como do uso que deveríamos fazer da tecnologia em sala de aula: para a aprendizagem e não para o lazer.

Ainda com relação a isso, o uso das redes sociais nos celulares pessoais em sala também não foi recorrente. Alguns alunos acessavam a internet pelo seu celular nos intervalos entre uma atividade e outra, mas mantinham o foco durante as propostas. Na verdade, de acordo com o que pudemos observar, o contato prévio com tecnologias semelhantes ao tablet tiveram apenas pontos a contribuir para o desenvolvimento do Projeto Educomunicação.

Pudemos observar que, mais do que a idade, o contato anterior e constante com a tecnologia interfere direta e profundamente nas habilidades no manuseio do instrumento tecnológico. Professores e alunos que costumeiramente já se utilizavam das tecnologias em seu cotidiano mostraram-se muito mais abertos e livres de receios diante da execução das tarefas no tablet, enquanto os alunos que tinham o primeiro contato com o equipamento nas aulas demonstravam muitas inseguranças no uso e desconfianças a respeito da validade das propostas.

Essa postura “cuidadosa”, natural ao se deparar com a novidade, revelou-se solúvel em um tempo mais breve do que o imaginado. Os alunos apresentaram rápidos avanços no uso da tecnologia, de modo que, após cerca de um mês de execução de atividades semanais, a grande maioria já se encontrava completamente familiarizada com o tablet, inclusive explorando suas ferramentas para além da atividade, utilizando sites de busca de forma autônoma, por exemplo.

Paralelamente, o interesse pelas atividades foi crescendo. A princípio, houve um desânimo geral diante das já relatadas dificuldades enfrentadas com a rede da internet. Como um fator adicional, os alunos que estavam começando a utilizar a tecnologia se mostravam ainda mais descrentes da proposta do projeto: acreditavam, segundo falas em sala, que não aprendiam com as atividades no tablet, pois não havia um registro duradouro do que era feito, chegando, inclusive a registrar todas as etapas da atividade no caderno.

Aos poucos e ao mesmo tempo em que conseguiam mexer com mais autonomia no tablet, a confiança na aprendizagem por meio de atividades virtuais foi aumentando. Os alunos descobriram que a tecnologia poderia ser usada com diversas funções dentro da sala de aula, tanto facilitando uma proposta que também seria viável no papel ou na lousa, mas que demandaria muito mais tempo, por exemplo, a construção de uma tabela (Diário de Campo – dia 24/09/2014) e de um mapa (Diário de Campo – dia 30/10/2014), quanto como inovadora, trazendo elementos e vivências únicos, impossíveis na sua ausência, entre eles: a pesquisa online para solucionar dúvidas inesperadas e momentâneas (Diário de Campo – dia 22/10/2014), os vídeos relacionados ao conteúdo trabalhado (Diário de Campo – dia 30/10/2014), bem como o uso de jogos online e aplicativos ao longo de todo o projeto.

É possível afirmar que a descoberta do uso da tecnologia como uma ferramenta de aprendizagem atingiu os alunos de maneira tão significativa que eles desejaram levar tal uso para fora da escola, anotando os sites para acessar em casa e instalando os aplicativos em seus celulares. Além dessa mudança de concepção, o contato com a tecnologia, segundo relato do professores no Simpósio do GEPEJA – UNICAMP (11/10/2014), teve uma contribuição valiosa para o preparo dos jovens e adultos estudantes para o mercado de trabalho, que cada vez mais cobra o domínio básico do uso dos equipamentos tecnológicos.

Retornando às atividades, agora para abordar o ponto de vista das Assistentes Pedagógicas diante delas, é importante ressaltar que encontrar materiais já prontos para o uso com os conteúdos das disciplinas foi uma dificuldade que enfrentamos antes mesmo de chegarmos à escola. Ao longo do projeto, tal dificuldade foi reafirmada por todas as Assistentes Pedagógicas nas reuniões de supervisão e também pelos professores quando nos reunimos na escola.

Para superá-la, precisamos frequentemente, construir as atividades, o que nos trouxe novos desafios: pensar propostas interessantes para jovens e adultos, fugindo da infantilização dos mesmos; considerar as particularidades de aprendizagem dos sujeitos surdos; e elaborar atividades viáveis de serem executadas no tablet. Naturalmente, não tivemos sucesso completo em todos os desafios de todas as atividades. Vamos aqui nos limitar à análise da parte que se relaciona diretamente com o desafio no uso da tecnologia, passando brevemente pelos outros dois pontos.

Em uma escala de dificuldade, podemos classificar a elaboração de atividades interessantes, sem infantilizá-los, como o desafio que foi superado com mais frequência. Provavelmente por nos colocarmos no lugar dos alunos no momento de pensar as atividades, foi possível elaborar propostas envolventes para os mesmos. Em contrapartida, contemplar as singularidades da surdez nas atividades foi o mais complicado, principalmente, devido à situação delicada dos sujeitos surdos na escola - descrita no item anterior.

A respeito da compatibilidade das propostas com o instrumento tecnológico – o tablet, tivemos sucesso satisfatório, porém não completo. Necessitamos com frequência (conforme relatado no diário de Campo – anexo 2) desenvolver atividades associando o uso do tablet com outras ferramentas - papel e caneta – (Diário de Campo – dias 13/05/2014, 03/06/2014, 10/06/2014 e 08/09/2014), bem como, transferir a atividade para outro instrumento tecnológico – computador – (Diário de Campo – dias 24/09/2014 e 06/10/2014), sendo os conhecimentos limitados não muito aprofundados das assistentes pedagógicas sobre tecnologias, possivelmente, o principal fator que comprometeu as atividades nesses aspectos.

Diante de todas essas as experiências vivenciadas em campo, podemos inferir, em um balanço geral, que as possibilidades proporcionadas pela tecnologia são bem mais promissoras do que os desafios que as acompanham. Ao que parece, a maioria dos professores encontra-se no caminho correto, quando, de acordo com o que foi

apresentado no capítulo 2, rejeita a tecnofobia e afirma que o uso racional da TICs em sala de aula, em algumas situações, pode ter muito que acrescentar (BRETON, 2000 apud ROJO, 2012).

De fato, notamos em diversos momentos em campo, que a tecnologia não é auto-suficiente, sendo ainda fundamentais os recursos humanos e o uso articulado da tecnologia com outras ferramentas de estudo.

Por outro lado, a possibilidade de uso e também de criação de materiais mais atrativos e sobre diversos temas, inclusive pelos próprios alunos, utilizando-se de muitas linguagens, gráficos, animações, sons, textos, vídeos e outras mídias (ROJO, 2012), bem como a disponibilidade de sites educacionais e de pesquisa online representam para a educação um aliado significativo.

O uso das TICs em sala de aula propõe aos sujeitos envolvidos no processo educacional, tanto como educadores quanto como educandos, novas tarefas: para os primeiros, abrir o olhar e repensar sua metodologia visando incorporar as vivências tecnológicas externas à escola dos alunos em novas práticas pedagógicas (NEVES, DUARTE, 2008); para os segundos, vislumbrar o uso já comum das tecnologias para além do lazer e assumir a responsabilidade de co-criadores, e não apenas reprodutores, de sua própria aprendizagem, utilizando-se da ampla gama de possibilidades disposta pelas TICs.

4.3. Potencialidades e limites específicos do uso das TICs para a educação de surdos.

A análise do presente núcleo apresenta aspectos em comum com o núcleo anterior, de modo que retomaremos aqui alguns pontos e nos aprofundaremos em outros.

As Tecnologias da Informação e Comunicação representaram, antes de sua entrada na escola, avanços incalculáveis nas possibilidades de comunicação para os sujeitos surdos. O acesso às redes sociais, chamadas de vídeo, mensagens instantâneas e tradutores online garantiu a tais sujeitos uma inserção comunicativa até então impensável, resultando em um grande interesse e busca pela aquisição desses serviços e dos aparelhos tecnológicos.

Conforme observado em campo, todos os alunos surdos possuíam celulares com ferramentas bastante modernas e se comunicavam com frequência através de mensagens

de texto e das redes sociais, compartilhando imagens e algumas palavras. Esse uso constante do celular, provavelmente, se relaciona intimamente com o fato de demonstrarem habilidades muito desenvolvidas no manuseio do tablet, fruto do contato anterior e constante com equipamentos do mesmo gênero.

Analogamente, podemos pensar que o entusiasmo dos alunos surdos diante da proposta do Projeto Educomunicação também se deva a um histórico positivo na relação estabelecida com a tecnologia. De acordo com o que observamos, além de não apresentarem inseguranças no momento do uso do tablet, como os receios relatados acima sobre os alunos ouvintes, o grupo de estudantes surdos mostrou-se, inicialmente, muito mais aberto e disposto a realizar atividades no instrumento.

O que as observações e algumas pesquisas já citadas ao longo deste trabalho nos indicam é que a variedade de ferramentas e materiais com forte exploração de recursos visuais disponibilizados pelo tablet – e outras TICs – explica o grande interesse dos surdos em utilizarem essas tecnologias também para a aprendizagem.

Isso, porque já é sabido (conforme abordamos no capítulo 2 e no início do presente capítulo) que em consonância com a visualidade da língua de sinais, a imagem ocupa um papel fundamental ao longo de todo processo de aprendizagem dos indivíduos com surdez, por meio da pedagogia visual.

A possibilidade de se criar e trabalhar em sala de aula com materiais multimodais, isto é, que vão além da soma de diversos elementos (gráficos, imagens, texto, vídeos) para construir novos significados, proporcionada pelas TICs viabiliza com mais facilidade a visualidade e o multiletramento fundamentais para a aprendizagem efetiva dos surdos.

As observações realizadas em algumas atividades em campo corroboram a questão da importância dos aspectos visuais: as reações positivas dos alunos surdos diante da primeira proposta (Diário de Campo – dia 29/04/2014), que se fundamentou no uso de ferramentas de fotografia e edição de imagem; do aplicativo “4 fotos mais uma palavra”, que se repetiu em diversos dias de atividade e os alunos, inclusive ouvintes, acabaram por baixar em seus celulares; do uso do Google Maps proposto pela professora de geografia (Diário de Campo – dias 02/10/2014 e 20/10/2014) e, ainda, diante da atividade desenvolvida a partir dos sinais em LIBRAS (Diário de Campo – dias 27/05/2014).

Em contrapartida, não notamos o mesmo entusiasmo para realizar as atividades nos dias em que predominava na proposta somente a escrita. Naturalmente, conforme relatado, a situação dos surdos era delicada, com falta de intérpretes e professora bilíngue, porém, mesmo fora de suas turmas regulares, nos pareceu clara a diferença entre o interesse despertado por uma proposta pensada considerando a visualidade e por outra fundamentada no português escrito, por exemplo, e principalmente, nas atividades de conjugação verbal (Diário de Campo – dias 03/06/2014 e 10/06/2014), a qual é inexistente na LIBRAS, configurando-se como um tema pouco significativo para os alunos surdos ainda sem domínio do português escrito.

Nesse ponto, entramos em uma questão que não se restringe às atividades elaboradas para o Projeto Educomunicação, mas envolve a totalidade de materiais prontos disponíveis para o uso com surdos. Pensando, primeiramente, nas propostas elaboradas para as aulas de português do projeto, construir materiais que respeitassem as particularidades dos alunos surdos foi uma tarefa complicada, por conta das dificuldades externas enfrentadas, principalmente, mas também pela falta de conhecimentos profundos sobre tais particularidades, resultando, com frequência, em atividades com predomínio do português.

Esse resultado é observado em outros universos além do projeto. A comunidade surda e pesquisadores preocupados com as singularidades da aprendizagem de surdos (SOUZA; AGUIAR; PINTO, 2003; LINS, 2011) destacam a falta de softwares e aplicativos adequados ao uso dos surdos, no geral, por exigirem conhecimentos muito avançados em Língua Portuguesa e não favorecerem seu uso autônomo.

Como consequência, observa-se a formação de um ciclo vicioso: os materiais oferecidos, inclusive os de alfabetização e letramento, cobram níveis elevados de compreensão do português escrito; os surdos, no geral, não possuem esses níveis (FREIRE, 2003 apud LINS, 2011) e não conseguem fazer uso do material; a aprendizagem fica comprometida e mantém-se elevado o número de surdos iletrados e o fracasso escolar dos mesmos – como observado em campo, apenas dois surdos em um grupo de nove eram alfabetizados -, reiniciando o ciclo.

As tecnologias e a autoria de materiais possibilitada por elas cumprem, nesse ponto, uma função importante: permitir que ouvintes preocupados com a singularidade de aprendizagem dos surdos e os próprios sujeitos surdos sejam autores de materiais. Ao oferecer diferentes linguagens para construção de um texto, as TICs favorecem o

desenvolvimento da escrita dos sujeitos surdos (GESUELI, 2008) ao mesmo tempo em que rompem com as relações de controle unilateral da informação e da comunicação. (ROJO, 2012).

As potencialidades das TICs para a educação dos surdos são, portanto, maiores do que os limites, mas há ainda o desafio a cumprir: disponibilizar materiais educacionais que contemplem os sujeitos com surdez. No próximo tópico, nos dedicaremos a analisar os caminhos trilhados na busca por quitar uma pequena parte de tal desafio.

4.4. As etapas de elaboração de um Objeto de Aprendizagem para surdos.

O primeiro passo para iniciar a elaboração de um Story-board, que serviria de base para a criação do Objeto de Aprendizagem foi realizar leituras a respeito da questão das particularidades do processo de alfabetização dos surdos no português como segunda língua e as dificuldades da escola em lidar com tais particularidades. Ainda não tínhamos um tema gerado do objeto definido, de modo que, em paralelo, pesquisei assuntos que seriam interessantes e viáveis para um processo de alfabetização e letramento.

A escolha do tema despendeu um tempo muito menor do que a primeira tarefa, de modo que em cerca de uma semana havíamos optado pelo tema Futebol, após considerá-lo atual, devido à Copa do Mundo 2014, e genérico, isto é, possível de agradar a diferentes faixas etárias de sujeitos surdos que se encontrariam em processo de alfabetização.

Era necessário, então, elaborar algumas atividades a partir das particularidades que havia pontuado por meio das leituras, sendo a principal, a exploração de recursos de imagem associado ao vídeo com o sinal em LIBRAS e textos curtos em português escrito, formando o tripé texto-vídeo-imagem da pedagogia visual (GESUELI, 2008). Em um primeiro momento a tarefa pareceu simples.

Reunimo-nos, eu e a outra Assistente Pedagógica que me acompanhava no Projeto Educomunicação, e colocamos como meta a elaboração de seis atividades, a princípio. Parecia-nos mais complicado definir quais perguntas e conteúdos utilizaríamos em cada uma das atividades do que pensar dentro do tripé, o qual acreditávamos estar muito claro em nossas idéias.

Assim, montamos uma sequência (Anexo 4) com duas atividades sobre o nome de elementos gerais do futebol, a partir da imagem e do vídeo do sinal de tais elementos; uma atividade de associação da bandeira e nome dos países que participaram da Copa do Mundo 2014 com seus respectivos sinais; seguida da proposta de associar o nome e a foto dos jogadores da Seleção Brasileira 2014; depois, descobrir os principais times rivais no futebol em alguns estados brasileiros; e, enfim, uma atividade com um texto mais longo sobre a história das copas do mundo e uma tabela a ser preenchida com as informações do texto.

Algumas semanas depois de enviada a sequência para a professora orientadora do projeto e os dois bolsistas, realizamos uma reunião, na qual percebi que a sequência pensada precisaria passar por mudanças tanto na forma de apresentação do conteúdo quanto em seu layout. O tripé não estava tão assimilado assim e as atividades pensadas não ficariam muito bem dispostas virtualmente.

As idéias que me pareciam muito claras, na verdade, não estavam. Organizar um Objeto de Aprendizagem para surdos sem vivenciar a surdez não era tão simples quanto estava imaginando. E, ainda, pensar as atividades considerando que elas seriam executadas em uma tela de tablet, preferencialmente, não podendo, portanto, conter informações em excesso a ponto de deixar a tela poluída, era uma informação que ainda não me havia atentado.

Tinha, então, novas tarefas. Partir do que estava elaborado e repensar tudo, visando tornar as atividades menos lineares e mais hipertextuais. A primeira alteração a fazer foi tirar o foco (sim, eu estava cometendo a mesma falha que outros materiais cometiam) do português e passá-lo para a LIBRAS, afinal, como já era sabido na teoria, em uma proposta de alfabetização e letramento bilíngue, tomamos a língua de sinal como base para o ensino da segunda língua (CARVALHO; LACERDA, 2011, p. 234). Sim, eu já sabia disso há algum tempo e essa informação me parecia óbvia, mas no momento da criação da Story-board, retirar meu olhar e preceitos ouvintes não era uma tarefa tão fácil.

Associado a isso, era necessário também pensar a atividade dentro de uma arquitetura pedagógica clara, objetiva e atrativa para o sujeito surdo. Tarefa essa que se revelou mais complicada ainda. Não sendo surda, nem programadora, como poderia pensar uma organização pedagógica agradável aos surdos e viável de ser executada virtualmente?

Com o auxílio de algumas sugestões dos bolsistas e retornando a bibliografia sobre surdez sempre que necessário, rearranjei as atividades em um formato mais dialógico e multimodal (Anexo 5), seguindo a estrutura de divisão por telas de uma Story-board, o que me permitiu também pensar as propostas em um layout mais limpo. Com relação à atividade 5, por exemplo:

- A primeira versão, sem vídeo e/ou imagens, fugia completamente de uma concepção de alfabetização e letramento bilíngue. Os alunos não possuíam nenhuma informação base sobre os times para identificar quais seriam os principais rivais, de modo que poderiam vir a não saber o nome dos times. E os balões permanentemente ligados ao mapa deixariam a imagem poluída.
- Na nova versão, mantivemos o mapa, mas com os ícones dos principais times dos estados que utilizamos nas perguntas. Esses ícones dão acesso a uma janela que oferece um link para um texto curto com as informações do time e outro link para um vídeo com as mesmas informações em LIBRAS. Enfim, apenas ao clicar na sigla do estado, abre-se o balão para preencher o nome dos maiores rivais do estado.

5) Grandes rivais. Os estados brasileiros apresentam dois times com a rivalidade conhecida por todos. Encontre estes rivais e os coloque dentro do balão de seu respectivo estado. (Pensamos na atividade com um mapa do Brasil em que os balões dos estados saem de seus respectivos lugares no mapa.)

SÃO PAULO

C _____

P _____

MINAS GERAIS

C _____

A _____ M _____

RIO DE JANEIRO

B _____

F _____

RIO GRANDE DO SUL

G _____

I _____

Atividade 5 na versão revisada:

5) Tela 1:

Mapa do Brasil com os ícones dos principais times de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul nos respectivos estados.

Tela 2:

Ao clicar no ícone de um time, abre-se uma janela com outros dois ícones, um que dá acesso ao texto e outro, ao vídeo (**vídeo intérprete**), ambos com as principais informações sobre o time.

Tela 3:

Ao clicar na sigla do estado, abre-se uma janela para que o aluno digite o nome dos dois clubes rivais. Por exemplo, ao clicar em SP:



SÃO PAULO

C _____

P _____

Isto é, na revisão da primeira versão priorizamos pela oferta de informações em textos reduzidos e sempre acompanhados de vídeos em língua de sinais com o mesmo conteúdo, bem como pela presença de mais elementos visuais (no caso, além do mapa e dos balões, os ícones dos times) em uma estrutura que não acumule tantas informações em uma só tela.

A nova versão foi enviada para a orientadora e os bolsistas, a fim deles verificarem se alguns recursos e telas estavam disponíveis no programa utilizado para a criação do Objeto de Aprendizagem. Como todos os elementos planejados eram viáveis, os bolsistas iniciaram o processo de desenvolvimento do O.A. e enviaram as primeiras atividades para teste em meados de outubro/2014.

O momento do teste me deixou claro como as atividades pensadas para a primeira versão não seriam possíveis de serem executadas naquela tela, sendo muito carregadas de texto e pouco exploravam os demais sentidos, como o visual e o tato, tão aguçados nos surdos. Também me fez tentar pensar como um sujeito surdo reagiria ao se deparar pela primeira vez com aquele material, quais ajustes eram necessários para

facilitar seu entendimento (por exemplo, algo que destacasse os locais onde o aluno deve clicar para responde a alguma pergunta) e quais elementos estavam satisfatórios (por exemplo, o recurso de vibração do tablet diante de cada resposta correta).

Por meio dessa vivência, pude perceber o quão grandes são os riscos, enquanto ouvintes e caso não estejamos atentos, de deslizar da elaboração de uma proposta bilíngue para uma em que predomine o português. Nesse aspecto, o convívio com os alunos surdos no Projeto Educomunicação funcionou como um valioso alerta e feedback; na medida em que acompanhava quais atividades e recursos eram mais agradáveis e significativos aos surdos, reavaliava o que estava produzindo quanto ao Objeto de Aprendizagem.

E ainda nesse aspecto, mais uma vez, destacou-se a importância da inserção das novas TICs na educação, principalmente, com relação às possibilidades inclusive dos próprios surdos serem autores e/ou co-autores de materiais atrativos a eles. Nesse sentido, no momento em que concluo o presente trabalho, o Objeto de Aprendizagem encontra-se em processo de ajuste e finalização para, então, ser testado e avaliado por sujeitos surdos, podendo ser acessado através do link http://www.4shared.com/mobile/lzXMKc4zba/Projeto_Heloisa_5.html.

5. Algumas considerações

Embora a proposta da educação bilíngue, tendo a LIBRAS como primeira língua e o português escrito como segunda, seja intensamente afirmada pelo povo surdo e estudiosos da surdez (LACERDA, 1998; BOUVET, 1990; SILVA e PEREIRA, 2003), observamos, em campo, que ainda estamos distantes em muitos aspectos de uma prática efetivamente bilíngue.

Diante da falta de profissionais com domínio da LIBRAS e de aulas pensadas utilizando-se da pedagogia visual – ambos elementos fundamentais para a aprendizagem dos alunos surdos (CAMPELLO, 2008; COSTA, 1996; GESUELI, 2008) -, deparamo-nos com um prática pedagógica ainda fortemente pensada para ouvintes e adaptada aos surdos, que tende, portanto, também a avaliar os sujeitos surdos a partir de um padrão ouvinte, de modo a destacar os déficits ao invés das potencialidades deles, e que não recupera a baixa auto-estima associada à surdez construída socialmente, na medida em que não acolhe de fato tais alunos, resultando em uma inclusão escolar falha: disfarçada por um processo de integração, isto é, o aluno precisa adaptar-se à escola e não o contrário, mantendo, portanto, uma exclusão mascarada (SAWAIA, 2001).

É notável ainda que tal processo ocorre de maneira análoga com os demais estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Apesar de algumas conquistas já alcançadas por esse nível de educação (apresentadas no capítulo 1), ainda há muito que caminhar buscando a recuperação da consciência desses sujeitos enquanto seres dotados de conhecimentos e a efetiva reinserção desses estudantes em um espaço educacional pensado para eles, com currículo e práticas avaliativas diferenciados, em consonância com suas experiências e necessidades, superando a adaptação para a EJA das propostas pensadas para o Ensino Fundamental regular.

Nos dois casos, tanto para os surdos, em específicos, quanto para os estudantes da EJA, no geral, a inserção da tecnologia em sala de aula tem muito a contribuir, sendo válido destacar, nesse sentido, a rápida familiarização dos indivíduos com o instrumento tecnológico e a multiplicidade de usos de mesmo.

A partir das experiências vivenciadas em campo, observa-se a influência de fatores externos e internos na relação estabelecida entre os sujeitos e o instrumento tecnológico. Com relação aos primeiros, uma estrutura física que comporte o uso da

tecnologia e um diálogo consistente sobre o uso para além do lazer mostram-se fundamentais. Sobre os segundos, mais individuais, notamos que mais do que a idade, o contato anterior com a tecnologia interfere profundamente nas características da relação estabelecida com o instrumento. De qualquer modo, é importante ressaltar que o uso gradual e constante dos tablets, mesmo em um curto intervalo, reduziu as inseguranças e promoveu a autonomia no manuseio dos mesmos.

Analisando as intervenções realizadas em sala de aula, é notável que as potencialidades do uso das TICs para a educação são bem maiores do que as limitações. A possibilidade de uso e também de criação de materiais mais atrativos e sobre diversos temas, utilizando-se de muitas linguagens, gráficos, animações, sons, textos, vídeos e outras mídias (ROJO, 2012), bem como a disponibilidade de sites educacionais e de pesquisa online representam para a educação, ao mesmo tempo, um aliado significativo e um desafio de mudança metodológica.

Analogamente, e quiçá mais intensamente, as potencialidades do uso das TICs para a educação de surdos são bem maiores do que as limitações. Por meio delas (as TICs), os surdos tiveram permitida sua maior inserção comunicativa, por exemplo, pelo uso intenso das redes sociais, de tradutores on-line e pelo contato com textos multimodais, mais atrativos e compreensíveis para eles. Além disso, a possibilidade de uso de diferentes linguagens na construção de um texto vai de encontro à pedagogia visual e favorece o desenvolvimento da escrita dos sujeitos surdos (GESUELI, 2008) ao mesmo tempo em que rompe com as relações de controle unilateral da informação e da comunicação (ROJO, 2012).

As TICs, portanto, vão ao encontro de práticas que tendem a assegurar recursos para que os sujeitos, surdos e ouvintes, possam cada vez mais participar da construção e organização de sua própria aprendizagem e, possivelmente, da avaliação da mesma. Isto é, as tecnologias têm muito a dizer quanto à temática da inclusão efetiva.

Em contrapartida, encontrar softwares e/ou objetos de aprendizagem adequados para o trabalho com surdos é ainda uma tarefa que, com frequência, termina sem sucesso, pois, no geral, as ferramentas digitais exigem profundos conhecimentos da Língua Portuguesa (LINS, 2011). De fato, esse foi meu maior desafio para a construção das Soty-boards: ser ouvinte e ter que pensar atividades em consonância com as

particularidades surdas. Um desafio superado momentaneamente, visto que o O.A. está em fase de teste, mas que deixa uma missão maior a ser cumprida: que as tecnologias contemplem com mais frequência a sua diversidade de usuários, em específico, os surdos e todas as singularidades associadas à surdez.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. *Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 94, n. 236, Apr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15. Nov. 2014.
- ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade*. São Paulo: PUC/SP, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>> Acesso em: 15. Nov. 2014.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. *Avaliação diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 171-196, jan./mar. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a09v22n82.pdf>> Acesso em: 15. Jun. 2014.
- BASSO, I.M.S. *Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia?* Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, 2003. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1247/4246>>. Acesso em 11. Out. 2014.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- _____. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.
- _____. Plano Nacional de Educação, 2001.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000.
- BRUNO, Lúcia. *Poder e administração no capitalismo contemporâneo*. In OLIVEIRA, Dalida Andrade. (org.) *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis, Vozes, 1997.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos*. Florianópolis: UFSC, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp070893.pdf>> Acesso em: 15. Out. 2014.
- CHUEIRI, M. S. F. *Concepções sobre a Avaliação Escolar*. In *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>> Acesso em: 18. Jun. 2014.

- DORZIAT, Ana. LIMA, Niédja Maria Ferreira. ARAÚJO, Joelma Remígio de. *A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais*. 2007. Disponível em <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf>> Acesso em 20. Nov. 2014.
- GESUELI, Z. M. *Letramento e surdez: a visualização das palavras*. Revista Temática Digital. 2006. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1634>>. Acesso em: 15. Ago. 2014.
- GOMES, Geisa Genaro. *Educação de Jovens e Adultos: o ponto de vista das professoras*. Campinas, SP: [s.n], 2002.
- LACERDA, Cristina B.F. de. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cad. CEDES, Campinas , v. 19, n. 46, Sept. 1998 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 18. Ago. 2014.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. *Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo*. Educação e Pesquisa, Brasil, v. 39, n. 1, p. 65-80, mar. 2013. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53043>>. Acesso em: 18. Ago. 2014.
- LIMA, T. C. S de. MIOTO, R. C. T. PRÁ, K. R. D. *A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações a cerca do diário de campo*. In: Revista Textos e Contexto. Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2007. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1048/3234>>. Acesso em: 20. Out. 2014.
- LINS, Heloísa Andreia de Matos (Org.) *Experiências docentes ligadas à educação de surdos: aspectos de formação*. – Campinas, Sp: Edições Leitura Crítica, 2012.
- LINS, Heloísa Andreia de Matos. *Alfabetização e letramento (também digitais) de alunos surdos: possibilidades de intervenção*. Revista Texto Livre. 2011b. Vol. 4, série 2, p. 1 -9. Disponível em <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/592>>. Acesso em: 14. Out. 2014.
- _____. *TDICS e os processos de alfabetização e letramento de crianças surdas e ouvintes: formação de professores*. In: Anais do IX Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e VI Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. Volume 1, Número 1 (2012).
- _____. *Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares*. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 30, n. 1, Mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05. Nov. 2014.
- LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas / Menga Ludke, Marli E. D. A. André*. – [2 ed.]. – Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

- MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosalia. *O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola*. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 104, Oct. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11. Out. 2014.
- MARTINS, Emerson. *Cultura surda, educação e novas tecnologias em Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, 2005. Tese (Mestrado em Sociologia Política), Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, de fevereiro de 2005-01-28. Disponível em <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Tesis_Martins_2005.pdf>. Acesso em: 17. Out. 2014.
- NAIFF, Luciene Alves Miguez ; NAIFF, Denis Giovani Monteiro. *Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais*. Psicol. Soc. [online]. 2008, vol.20, n.3, pp. 402-407. ISSN 1807-0310. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000300010>>. Acesso em: 10. Ago. 2014.
- PIERRO, Maria Clara Di. *A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas*. In Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>>. Acesso em 10. Ago. 2014.
- ROJO, Roxane Helena R. *Multiletramentos na escola*. Roxane Rojo, Educardo Moura (Orgs.). São Paulo: Parábol Editorial, 2012.
- SÁ, N. R. L. de. *Questões a propósito de uma avaliação interativa na educação especial e na educação de surdos*. Disponível em <<http://dialogica.ufam.edu.br/dialogicaV1-N6/QUEST%20A%20PROP%20C3%93SITO%20DE%20UMA%20AVLIA%20C3%87%20C3%83O.pdf>>. Acesso em: 12. Ago. 2014.
- SANTOS, Geovânia Lúcia dos. *Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA*. Artigo Apresentado no GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas, durante a 25ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu, MG, de 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. In Revista Brasileira de Educação, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a09>>. Acesso em: 12. Ago. 2014.
- SAVIANI, Dermeval. 3ª. *A nova lei da Educação: LDB trajetória limites e perspectivas*. Edição, Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997. (Capítulo 3, pp. 189-227. (LEGISLAÇÃO).
- SAWAIA, B. B. *As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SKILIAR, Carlos. *Bilinguismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos*. Trabalho encomendado apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997. Disponível em <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_06_CARLOS_SKLIAR.pdf>. Acesso em 12. Nov. 2014.

Anexos

Anexo 1 – Planejamento das atividades do Projeto Educomunicação

29/04/2014: Objetivo – Explorar o instrumento tecnológico e seu uso para as aulas de português.

Atividades para ouvintes – duração: 1h

- Explorar as principais ferramentas do tablet.
- Conhecer os principais sites de conteúdos de Língua Portuguesa.
- Leitura do conteúdo “Verbos”, no site Só Português.

Atividades para surdos – duração: 1h

- Explorar as principais ferramentas do tablet.
- Fotografar-se e fotografar espaços da escola.
- Trabalhar com a interpretação das imagens coletadas por meio de sua descrição através da linguagem da Internet (mais acessível aos surdos).

13/05/2014: Objetivos - Trabalhar a identificação de verbos enquanto palavras que indicam ação com os ouvintes. Continuar o trabalho com interpretação de imagens com os surdos.

Atividades para ouvintes – duração: 1h

- Retomar a leitura do conteúdo “Verbos”, no site Só Português
- Ouvir e ler a canção “Do It” – Lenine e elaborar uma lista com os verbos que nela aparecem. - <http://www.vagalume.com.br/lenine/do-it.html> e <http://www.youtube.com/watch?v=2u2oBSsZ6wA>.
- Completar a lista com outros verbos conhecidos.

Atividades para surdos – duração: 1h

- Completar o primeiro e iniciar o segundo nível do aplicativo “4 fotos mais uma palavra”.

20/05/2014: Objetivo – Compreender o verbo no infinitivo; Continuar o trabalho com interpretação de imagens, visando o aumento de vocabulário em português.

Atividade 1 – duração: 1h30min

- Descobrir, utilizando-se da lista feita na aula anterior, os verbos no jogo on-line: 100 verbos mais usados do português - <http://rachacuca.com.br/trivia/9/verbos-mais-usados-do-portugues/>

Atividades 2 – duração: 1h

- Completar o segundo e iniciar o terceiro nível do aplicativo “4 fotos mais uma palavra”.

20/05/2014: Objetivo – Concluir o trabalho com os verbos no infinitivo e iniciar os estudos sobre conjugação verbal, promovendo uma maior interação entre surdos e ouvintes; Continuar o trabalho com interpretação de imagens, visando o aumento de vocabulário em português.

Atividade 1– duração: 1h30min

- Descobrir os verbos no jogo on-line: 100 verbos mais usados do português - <http://rachacuca.com.br/trivia/9/verbos-mais-usados-do-portugues/>

Atividades 2 – duração: 1h

- Completar o terceiro e iniciar o quarto nível do aplicativo “4 fotos mais uma palavra”.

27/05/2014: Objetivo – Concluir o trabalho com os verbos no infinitivo e iniciar os estudos sobre conjugação verbal, promovendo uma maior interação entre surdos e ouvintes; Continuar o trabalho com interpretação de imagens, visando o aumento de vocabulário em português.

Atividade 1– duração: 1h30min

- Descobrir, coletivamente e a partir dos sinais dos verbos em LIBRAS, todos os verbos no jogo on-line: 100 verbos mais usados do português - <http://rachacuca.com.br/trivia/9/verbos-mais-usados-do-portugues/>

Atividades 2 – duração: 1h

- Completar o terceiro e iniciar o quarto nível do aplicativo “4 fotos mais uma palavra”.

03/06/2014: Objetivo – Trabalhar a conjugação verbal através da pesquisa e do lúdico;

Atividade: Bingo dos verbos – duração: 2h

- Completar a tabela com os verbos conjugados conforme indicado:

BINGO DOS VERBOS

Encontre os verbos na respectiva conjugação indicada (Modo, Tempo e Pessoa) e complete a tabela.

VERBO: SER MODO: INDICATIVO TEMPO: PRETÉRITO PERFEITO PESSOA: 1ª PESSOA DO PLURAL (NÓS)	VERBO: TRAZER MODO: INDICATIVO TEMPO: PRESENTE PESSOA: 1ª PESSOA DO SINGULAR (EU)	VERBO: VER MODO: SUBJUNTIVO TEMPO: FUTURO DO SUBJUNTIVO PESSOA: 3ª PESSOA DO SINGULAR (ELE)	VERBO: VIR MODO: SUBJUNTIVO TEMPO: FUTURO DO SUBJUNTIVO PESSOA: 3ª PESSOA DO SINGULAR (ELE)
VERBO: ESTAR MODO: INDICATIVO TEMPO: FUTURO DO PRESENTE PESSOA: 3ª PESSOA DO PLURAL (ELES)	VERBO: ESTAR MODO: INDICATIVO TEMPO: PRETÉRITO IMPERFEITO PESSOA: 3ª PESSOA DO PLURAL (ELES)	VERBO: DORMIR MODO: INDICATIVO TEMPO: FUTURO DO PRETÉRITO PESSOA: 1ª PESSOA DO PLURAL (NÓS)	VERBO: COMER MODO: SUBJUNTIVO TEMPO: PRETÉRITO IMPERFEITO PESSOA: 1ª PESSOA DO SINGULAR (EU)
VERBO: DANÇAR MODO: INDICATIVO TEMPO: PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO PESSOA: 2ª PESSOA DO SINGULAR (TU)	VERBO: JOGAR MODO: SUBJUNTIVO TEMPO: PRETÉRITO IMPERFEITO PESSOA: 3ª PESSOA DO SINGULAR (ELE)	VERBO: VIVER MODO: INDICATIVO TEMPO: PRETÉRITO PERFEITO PESSOA: 2ª PESSOA DO PLURAL (VÓS)	VERBO: LER MODO: SUBJUNTIVO TEMPO: PRETÉRITO IMPERFEITO PESSOA: 3ª PESSOA DO PLURAL (ELES)

10/06/2014: Objetivo – Trabalhar a conjugação verbal através da pesquisa e do lúdico.

Atividade: Memória dos verbos – duração: 2h

- Completar a tabela com os verbos no infinitivo, tempo, modo e pessoa da conjugação dada, conforme indicado:

MEMÓRIA DOS VERBOS

SEJA Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:
ESTAVAM Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:
VERÃO Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:
VÊM Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:
TROUXÉSSEMOS Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:

FOMOS Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:
VOLTARIAM Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:
CHEGAMOS Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:
PUSERAM Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:
SINTO Infinitivo:	MODO: TEMPO: PESSOA:

15/09/2014: Objetivo – Fixar o conteúdo visto na aula teórica e testar os conhecimentos em exercícios mais desafiadores.

Atividade: Qual o gênero? – duração: 1h.

- Identificar o gênero das palavras da tabela (verificar o gabarito em <http://www.soportugues.com.br/secoes/generos/index.php>.) e agregar um adjetivo a elas também respeitando a concordância nominal.
- Testar os conhecimentos no Quiz on-line: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/interacao/quizfo07.shtml>.

NOME:

DISCIPLINA: Português

- 1. QUAL O GÊNERO? ANALISE AS PALAVRAS ABAIXO E COLOQUE O ARTIGO CORRESPONDENTE (O → MASCULINO; A → FEMININO)**

ARTIGO	SUBSTANTIVO	ADJETIVO
	GUARANÁ	
	AGUARDENTE	
	GAMBÁ	
	PERNOITE	
	SABIÁ	
	LARINGE	
	DIABETE	
	FÊNIX	
	CAL	
	PUBIS	
	XEROX	
	MAGAZINE	
	MASCOTE	
	FONDUE	
	MUSSE	
	BAGUETE	
	CHAMPAGNE	

- 2. CONFIRA NO LINK ABAIXO AS SUAS RESPOSTAS.**
<http://www.soportugues.com.br/secoes/generos/index.php>
- 3. COMPLETE A TERCEIRA COLUNA DA TABELA COM ADJETIVOS À SUA ESCOLHA. SE NECESSÁRIO, PESQUISE NA INTERNET.**
- 4. JOGO:** <http://www1.folha.uol.com.br/folha/interacao/quizfo07.shtml>

24/09/2014: Objetivo – Iniciar o trabalho com Conjunções; Explorar as ferramentas de pesquisa e construção de tabelas no computador.

Atividade – duração: 2h

- Construir uma tabela-resumo do conteúdo “conjunções” a partir das informações contidas no link <http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/morf84.php>.

CONJUNÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	FRASE-EXEMPLO
-----------	---------------	---------------

02/10/2014: Não tivemos acesso ao planejamento feito pela professora de geografia.

06/10/2014: Objetivo – Testar e praticar os conhecimentos sobre ortografia.

Atividade – duração: 1h30min.

- Jogos on-line: <http://rachacuca.com.br/passatempos/clickclick/21/erros-ortograficos-comuns-i/> - Níveis 1, 2 e 3.
- <http://educarparacrescer.abril.com.br/grafia/>.

16/10/2014: Não tivemos acesso ao planejamento feito pela professora de geografia.

20/10/2014: Não tivemos acesso ao planejamento feito pela professora de geografia.

22/10/2014: Objetivo – Revisar os conteúdos de concordância nominal.

Atividade – duração 1h30

- **Música:** http://www.youtube.com/watch?v=CErv_aGM8YI
- **Atividade de revisão trazida pela professora de português.**
- **Jogo dos Plurais** (<http://educarparacrescer.abril.com.br/mini-jogos/plural/>) + **exploração de jogos diversos nos sites** (<http://educarparacrescer.abril.com.br/> e <http://rachacuca.com.br/>).

30/10/2014: Não tivemos acesso ao planejamento feito pela professora de geografia.

Anexo 2 – Diário de Campo

01/04/2014: Primeiro dia de observação

Chegamos à escola às 19 horas e fomos encaminhadas pela diretora até a sala do 4º termo, onde a professora de português daria aula naquele dia. Nós e o Projeto fomos apresentados à turma e nos sentamos ao fundo da sala. Os alunos ficaram bastante curiosos, mas, como estavam fazendo prova, pouco puderam conversar conosco. A professora nos mostrou os conteúdos que estava trabalhando com aquela turma e nos permitiu que víssemos algumas atividades já feitas, bem como a prova que estava sendo realizada. Conversamos sobre o Projeto e ela nos pareceu bastante animada.

Às 20:15 os alunos foram chamados para o jantar. Dirigimo-nos para o corredor e sentamos em um banco para aguardar o final do intervalo. Enquanto permanecemos ali sentadas, alguns alunos do 4º termo vieram conversar sobre o Projeto e estudantes de diferentes termos se aproximaram para perguntar quem éramos. Todos ficavam muito animados com as nossas respostas.

Após o intervalo, às 20:45, fomos para a sala dos alunos surdos, pois, agora observaríamos a Professora Bilíngue. Os alunos surdos eram todos muito jovens, tendo, o mais velho, 28 anos. Quando entramos na sala, os alunos ficaram bastante animados, porque pensaram se tratar das novas intérpretes. A diretora nos apresentou, enquanto a professora fazia a tradução para LIBRAS. Os alunos fizeram algumas perguntas sobre o Projeto, as quais foram respondidas pela diretora e, depois, fizeram algumas perguntas para nós: “Vocês sabem LIBRAS?”, “Querem aprender?”. Respondemos, a professora traduziu e sentamos junto deles.

A questão dos intérpretes, então, veio à tona. Os alunos questionaram a diretora, que concordou que eles estavam certíssimos na exigência deles, mas explicou que a situação era complicada, que não dependia da escola, senão da Secretaria de Educação; e que ainda não havia previsão para a chegada de intérpretes. Os alunos se mostraram bastante incomodados com a situação e se exaltaram em alguns momentos. Após longo debate, mediado sempre pela professora, se acalmaram e a diretora se retirou com a promessa de que continuaria pressionando a Secretaria.

Em seguida, iniciou-se a aula. Enquanto eles assistiam a um vídeo, a professora conversou brevemente conosco, explicando que do grupo de nove alunos, apenas dois tinham domínio do português escrito, de modo que as atividades, no geral, tinham textos curtos e que, após a tentativa de leitura de todos, eles eram sinalizados por ela ou por um dos dois alunos citados para os demais. Nesse dia, ela trabalhou interpretação de imagens e textos sobre “Consumismo” e “Gravidez na adolescência”. Os alunos se envolveram intensamente em um debate, o qual teve suas partes principais transmitidas para nós, pela professora.

08/04/2014: Segundo dia de observação

Chegamos à escola às 19 horas e fomos encaminhadas pela diretora para a sala do 2º termo, turma que acompanharíamos ao longo do semestre e que precisávamos conhecer o perfil antes de pensarmos as atividades. Eles estavam na aula de Matemática

e corrigiam a tarefa de casa na lousa. Fomos brevemente apresentadas, visto que, após a correção, o professor ainda aplicaria uma prova. Sentamo-nos ao fundo da sala.

Tratava-se de uma turma bastante heterogênea com relação à idade, havendo alunos entre 18 e 50 anos. Os mais jovens aparentavam pouco interesse no que o professor explicava na lousa, mexiam no celular, usavam fones de ouvido, levantam e saiam da sala com frequência e pediam ao professor para que desse a prova logo; enquanto os mais velhos, atentos, apresentavam suas dúvidas e se mostravam bastantes inseguros sobre a prova.

Às 19:30 a prova começou. O professor nos entregou uma cópia e vimos que se tratava de um exercício igual ao que acabara de ser resolvido em conjunto, apenas com valores distintos. Uma das senhoras sentada próxima a nós, nos pediu auxílio, mas o professor lhe disse que não poderíamos ajudar. Às 20:30, quando os alunos foram chamados para o jantar, apenas dois haviam terminado a prova, de modo que o professor pediu para que todos lhe entregassem a prova e saíssem, avisando que, ao retornarem, eles teriam mais trinta minutos para concluir. Todos saímos da sala, a qual foi trancada.

Após o intervalo, eu e Jéssica não entramos mais em sala de aula, pois já conhecíamos as duas turmas e as duas professoras com quem trabalharíamos durante o Projeto. Assim, permanecemos na sala dos professores, onde começamos a testar os tablets e a colocá-los para carregar.

17/04/2014: Reunião com os professores

Nesta semana fomos todos à escola na quinta-feira às 18 horas para realizar a reunião que definiria os últimos detalhes da organização do Projeto. Os professores se reúnem todas as quintas-feiras em um momento de trabalho coletivo (TDC), mas por se tratar de uma véspera de feriado, poucos professores estavam presentes, visto que a maioria havia abonado o dia, inclusive a professora de Português e a professora Bilíngue.

Logo no início da reunião, a diretora nos apresentou um problema: o Projeto ainda não havia sido aprovado oficialmente na Secretaria de Educação, de modo que os alunos não poderiam, na próxima semana, utilizar os tablets. Ela nos relatou que estava

cobrando a Secretaria para que a autorização fosse liberada rapidamente, mas que o Projeto ainda estava sendo lido e que não estaria autorizado até nossa próxima visita.

Assim, como já tínhamos em mãos os conteúdos que deveriam ser trabalhados com as turmas, ficou definido que reservaríamos o horário da semana seguinte para o planejamento das atividades. Para isso, a diretora nos autorizou a utilizar alguns tablets e a começar a baixar os aplicativos que fôssemos precisar.

22/04/2014: Planejamento na escola

Chegamos à escola às 19 horas e, como não entraríamos em sala de aula, permanecemos todo o período na sala dos professores. Pegamos alguns tablets e organizamos o planejamento para as próximas duas semanas.

Pensamos, separadamente, atividades para os ouvintes do 2º termo, os quais estavam aprendendo “Verbos”; e para os surdos, que estavam trabalhando com interpretação de imagens. (Planejamento nos anexos).

29/04/2014: Primeiro dia de atividades

Chegamos à escola às 19 horas e fomos encaminhadas à sala do 2º termo. A professora já estava em sala, que naquele dia estava com onze alunos, e iniciou a aula enquanto nós buscamos os tablets. Quando ligamos os onze tablets, a internet parou de funcionar. Optamos por fazer a atividade em dupla, de modo que menos tablets ficassem ligados ao mesmo tempo, porém, ainda assim a internet respondia muito lentamente.

A diretora e um dos professores tentaram resolver o problema, mas a hora do jantar já estava próxima quando conseguiram restabelecer alguma conexão. Como toda atividade planejada dependia da internet, os alunos ficaram das 19:30 às 20:30 ociosos, aguardando que o problema técnico fosse resolvido, podendo apenas explorar as poucas ferramentas que não utilizavam internet e que nada tinham a ver com nossa proposta.

Durante esse período, percebemos que a maioria dos estudantes estavam inseguros com o tablet em mãos, preferindo trabalhar em duplas mesmo e nos requisitando a todo o momento para sanar dúvidas ou retornar a alguma tela. Além disso, alguns estudantes se manifestaram a respeito da situação, afirmando que se a escola desejava ter um projeto como aquele, deveria ter ajustado as condições necessárias antes, porque agora eles estavam ali “perdendo tempo”. Às 20:30 eles

saíram para jantar e nós, para preparar os tablets para a aula dos surdos. Todos bastante desanimados.

Em seguida, na atividade com os surdos tudo transcorreu bem, até porque não precisávamos de internet. Entramos em sala às 21 horas e lá estavam oito alunos, a professora bilíngue e uma intérprete, a qual havia começado na escola no dia anterior. A escola precisava, na realidade, de quatro intérpretes (uma para cada termo), mas a Secretaria havia enviado apenas uma.

Todos já estavam familiarizados com as ferramentas presentes no tablet, porque possuem celulares modernos com possibilidades de uso equivalentes. Iniciamos o trabalho utilizando a câmera, fazendo selfies e, em seguida, fotografando lugares ou elementos da escola que lhes agradassem. Após cerca de quinze minutos, retornamos para a sala e pedimos para que escolhessem uma das fotos, editassem e descrevessem aquela foto com cinco Hashtags (#). Todos conheciam essa linguagem da internet, bem como as ferramentas de edição de fotos e se empolgaram com a atividade, se interessando pelas fotos dos outros, inclusive. As poucas dúvidas que tiveram, nós solucionamos sempre com o intermédio da intérprete ou da professora.

A professora bilíngue e a intérprete auxiliaram, quando necessário, na escrita em português e eu e Jéssica separamos as fotos escolhidas e os selfies para a montagem do painel no corredor da escola.

Nesse primeiro contato, os alunos perguntaram se poderiam acessar o Facebook. Pedimos que não desviassem da proposta da atividade e relatamos o risco das informações pessoais deles ficarem salvas no tablet, de modo que ninguém utilizou a rede social.

09/05/2014: Segundo dia de atividades

Nessa semana não fomos à escola na terça-feira, porque tínhamos um compromisso de trabalho. Como o 2º termo não teria aula de Português na sexta-feira (09/05), combinamos por e-mail com as professoras que nesse dia faríamos atividade apenas com os surdos e na terça-feira seguinte ficaríamos apenas na sala do 2º termo, e encaminhamos o e-mail para a diretora.

Quando fomos até a sala da direção para relembrar a troca dos dias e pegar os tablets, a diretora disse que havia visto o e-mail, mas que nós não poderíamos ficar com

os alunos surdos naquele dia, porque a professora bilíngue estava de licença e a intérprete não poderia responder como professora da turma, de modo que os surdos estavam acompanhando a aula de Matemática com o 4º termo.

Ela nos explicou também que, caso a licença da Professora demorasse a terminar, o que provavelmente aconteceria, nós precisaríamos juntar as turmas dos surdos e do 2º termo para as atividades às terças-feiras. Diante dessa informação, reorganizamos nosso planejamento para as próximas idas.

Considerando que surdos e ouvintes estavam estudando conteúdos distintos em Língua Portuguesa, optamos por manter atividades que contemplassem ambos os assuntos, em momentos distintos, mas que seriam feitas por todos. Assim, seguindo a orientação anterior da diretora sobre as atividades terem duração de cerca de 1 hora a 1 hora e meia com cada turma, pensamos duas atividades de 1 hora por dia, de modo que ficaríamos em sala com todos por 2 horas.

Às 20h30min, fomos embora.

13/05/2014: Terceiro dia de atividades

Chegamos à escola às 19h15min e os alunos surdos estavam acompanhando a aula de matemática junto com o 4º termo. Conversamos com a diretora e a professora de português, as quais nos autorizaram a levá-los para a sala do 2º termo, onde ficaríamos após o jantar.

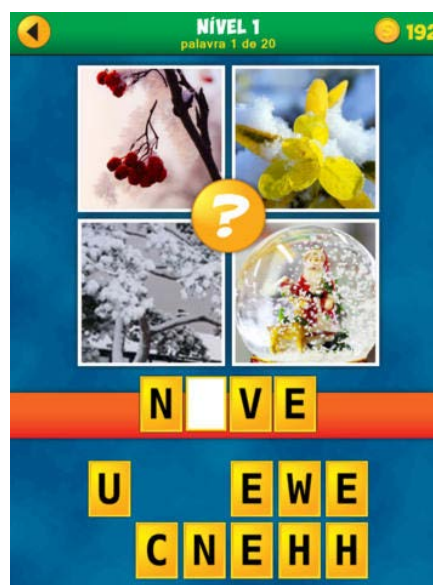
Assim, durante o primeiro período de aulas nos dedicamos a ligar e conferir a bateria dos tablets, bem como o funcionamento da Internet, visto que uma parte da atividade deveria ser feita on-line. Como a Internet não estava muito boa, fizemos uma pequena alteração em nosso planejamento para não sobrecarregar a rede.

Às 20:30, quando os alunos voltaram para a sala, cada aluno recebeu um tablet e já mais familiarizados do que na última semana, mas ainda inseguros, acessaram a letra da música “Do It” – Lenine (<http://www.vagalume.com.br/lenine/do-it.html>), enquanto colocamos o vídeo da música para ser executado apenas no nosso tablet (<http://www.youtube.com/watch?v=2u2oBSsZ6wA>). Ouvimos a canção, a intérprete sinalizou para os surdos e, em seguida, pedimos para que eles fizessem uma lista com os verbos que identificaram nela. Deixamos como “Tarefa de Casa” que completassem a lista com verbos que mais usam no dia-a-dia.

Os alunos surdos se confundiram com frequência sobre quais palavras eram e quais não eram verbos, de modo que a intérprete optou por dar uma breve explicação teórica e construir a lista coletivamente entre eles. Os alunos ouvintes apresentaram dúvidas pontuais, que foram sanadas pela professora de português.

Durante o desenvolvimento da atividade, alguns alunos acessaram o Facebook e/ou fizeram pesquisas de assuntos de interesse pessoal. Conversamos a respeito e combinamos que as pesquisas poderiam ser feitas nos intervalos entre as atividades, desde que não tivessem um conteúdo impróprio. Quanto ao Facebook e outras redes sociais, combinamos que não acessaríamos, lembrando o risco das informações pessoais ficarem salvas em um equipamento que não é de uso individual.

Na segunda parte da aula, utilizamos um aplicativo que havíamos baixado principalmente para os surdos, mas que agradou a todos - 4 Fotos mais uma Palavra -, cujo objetivo é descobrir a palavra oculta a partir do que há em comum entre as quatro fotos apresentadas e utilizando as letras disponíveis. Todos se envolveram na proposta e uma interação muito significativa, inclusive entre surdos e ouvintes, na busca por avançar nos níveis.



15/05/2014: Reunião na escola

Reunimo-nos com os professores para conversar sobre as primeiras impressões do Projeto. A professora de Português nunca participava das reuniões as quintas-feiras, conforme já havia acertado com a escola. Desse modo, nosso feedback sobre as atividades era dado sempre no dia das mesmas ou via e-mail.

Nessa, reunião, a questão da Internet foi apontada e a escola afirmou que já estava buscando meios de melhorá-la. Com relação às atividades, os professores e as assistentes pedagógicas das demais matérias apresentaram alguns problemas para encontrar material já pronto sobre os conteúdos que estavam sendo trabalhados, mas todos já haviam utilizado o tablet e os alunos estavam bastante animados com o Projeto.

20/05/2014 – Quarto dia de atividades

Chegamos à escola às 19h15min e entramos em sala às 20h30min. Durante esse período, permanecemos na secretaria ligando os tablets e verificando a Internet, que estava melhor, pois havia passado por alguns ajustes durante os últimos dias.

Em sala, os alunos já estavam completamente à vontade com o tablet, de modo que conseguimos desenvolver a atividade com mais tranquilidade.

Propusemos que, com base na listas de verbos da aula anterior, que os alunos tentassem descobrir alguns dos verbos do seguinte jogo <http://rachacuca.com.br/trivia/9/verbos-mais-usados-do-portugues/>.

Digite aqui um verbo no infinitivo... (12 de 100 acertos)									
#	Verbo	#	Verbo	#	Verbo	#	Verbo	#	Verbo
1	ser	21	e?????	41	e???????	61	a???????	81	p???????
2	t??	22	l????	42	a???????	62	o????	82	u???
3	fazer	23	e???????	43	t????	63	m??????	83	ajudar
4	ver	24	v????	44	j????	64	q????	84	b????
5	d????	25	h????	45	a????	65	c??????	85	p???????
6	p?????	26	t????	46	pôr	66	m????	86	f????
7	dar	27	c????	47	pedir	67	a???????	87	v????
8	poder	28	o????	48	ler	68	c????	88	r???????
9	e????	29	v??	49	m????	69	a??????	89	t????
10	s????	30	v????	50	c???	70	e??????	90	c???????
11	f????	31	s????	51	c??????	71	r??????	91	g??????
12	ir	32	andar	52	comer	72	s????	92	s????
13	f????	33	m????	53	t????	73	d????	93	d??????
14	o????	34	p????	54	e??????	74	a????	94	t????
15	p????	35	r??????	55	e??????	75	j????	95	p????

Os alunos, tanto surdos quanto ouvintes, sentiram dificuldade em realizar a atividade, principalmente, porque o jogo só aceita os verbos no infinitivo. Os alunos

surdos desistiram logo no início, enquanto os ouvintes persistiram e conseguiram, em média, encontrar 20 verbos. Conforme as listas se esgotavam, os alunos já se dirigiam para o “4 Fotos mais uma Palavra”.

O momento do jogo proporcionou uma intensa interação entre os estudantes, inclusive entre surdos e ouvintes. Assim, permanecemos jogando até as 22 horas e optamos por concluir a atividade dos “100 verbos mais usados no português” na próxima semana.

27/05/2014 – Quinto dia de atividades

Continuando com a proposta da aula anterior, resolvemos facilitar o desafio de encontrar os 100 verbos e, em casa, a Jéssica descobriu a maioria deles e imprimiu a resposta.

Sugerimos à professora e à intérprete que fizéssemos uma dinâmica para integrar surdos e ouvintes e elas concordaram. Com os verbos em mãos, a intérprete sinalizava o verbo, enquanto os ouvintes tentavam descobrir de qual verbo se tratava e, os surdos, como era a forma escrita daquele sinal. Uns ajudando os outros e a dinâmica foi muito significativa. Todos se envolveram muito, de modo que preenchemos 80 verbos até o final da aula. Ao final, alguns alunos começaram a copiar os verbos no caderno. Sugerimos, então, que eles anotassem o link e jogassem em casa para descobrir os 100 verbos. Anotaram, mas ainda quiseram copiar os verbos.

03/06/2014 – Sexto dia de atividades

A atividade consistia no que chamamos de “Bingo dos Verbos” (em anexo no planejamento das atividades), onde fizemos algumas cartelas, que continha o verbo escrito em seu infinitivo, um modo, um tempo e uma pessoa. O objetivo era que os alunos procurassem pelas indicações feitas na cartela e encontrassem a forma correta em que o verbo deveria estar quando conjugado, utilizando para isso o tablet. Os alunos surdos tiveram bastante dificuldade, porque não há conjugação de verbos na Língua de Sinais, mas, com auxílio, todos conseguiram preencher a cartela.

Os alunos ouvintes entenderam bem a proposta e mostraram-se bastante atentos ao desenvolvimento da atividade, por exemplo, simulando frases com os verbos encontrados.

10/06/2014 – Sétimo dia de atividades

Conversamos com a professora no final da aula da semana passada, e concluímos que seria melhor continuarmos trabalhando com verbos nesta semana, uma vez que os alunos entrariam de férias no dia seguinte (11/06).

Com isso, chegamos às 19 horas, preparamos os tablets, e entramos em sala após o jantar, às 20h30, trazendo uma continuação do “Bingo dos Verbos”, que chamamos de “Memória dos Verbos” (em anexo no planejamento das atividades), desta vez invertendo o que era necessário procurar. Fizemos as cartelas contendo apenas o verbo já conjugado, portanto, os alunos precisariam achar, primeiramente, qual era o infinitivo daquele verbo, para assim, poder procurar qual era o modo, tempo e pessoa que estava conjugado. Dessa vez, os alunos surdos compreenderam rapidamente a proposta e fizeram a atividade com a mesma facilidade que os ouvintes.

Quando íamos embora, explicamos que esta era nossa última intervenção antes das férias e que o Projeto provavelmente continuaria no próximo semestre. Eles gostaram muito da proposta do dia, agradeceram as atividades que estávamos levando e começaram a fazer a atividade. Todos conseguiram acabar a atividade no tempo adequado, recolhemos os tablets, nos despedimos e fomos embora, às 22h, depois de muitos agradecimentos.

2º semestre/2014

As aulas retornaram logo após o fim da Copa do Mundo, no dia 14/07/2014, porém, o Projeto ainda não havia sido renovado no SAE (Serviço de Apoio ao Estudante) da UNICAMP, de modo que não voltamos à escola.

O Projeto foi liberado por mais dois meses em agosto/2014. Assim, nos reunimos no dia 26/08/2014 para conversar sobre as alterações: algumas pessoas sairiam do Projeto, teríamos novas integrantes, as duplas e os horários precisariam ser refeitos.

No meu caso, precisei trocar de dupla, porque a Jéssica se formou na metade de 2014, não podendo mais participar do Projeto. Minha nova parceira seria a Thaís (também estudante de Pedagogia) e trabalharíamos como Português e Geografia. Por motivo de disponibilidade de horários, revezaríamos as idas à escola em três dias distintos: Português, na segunda-feira, com o 3º termo; Português, na quarta-feira, com o 4º termo e Geografia, na quinta-feira, com o 1º termo.

01/09/2014: Reunião na escola

A primeira ida à escola foi para uma reunião geral com os professores para acertar os horários e definir os conteúdos que seriam trabalhados em cada disciplina. A professora de geografia optou por utilizar o Google Maps em suas aulas, de modo que ela mesma faria o planejamento das atividades; enquanto a professora de português nos apontou que trabalharia com concordância nominal com o 3º termo e conjunções com o 4º termo.

Ficou definido que não faríamos uma semana de observação das novas turmas devido ao curto prazo restante para o Projeto. Além disso, havia uma novidade na escola: uma intérprete para cada turma e uma professora bilíngue de Língua Portuguesa! Assim, os alunos surdos estavam agora em seus termos corretos, não havendo mais a necessidade de juntá-los nas aulas de português.

08/09/2014

Fomos à escola, mas, como os alunos teriam uma atividade externa, não entramos em sala de aula.

15/09/2014 – Segunda-feira - Primeiro dia de atividade do 2º semestre

O 3º termo era uma turma sem alunos surdos e bem mesclada, com a maioria dos alunos jovens ou de meia-idade, que eu já conhecia do semestre anterior e que já estava familiarizada com o tablet, tanto que antes de começar a atividade, fomos muito questionadas sobre a demora do retorno do Projeto, o que nos deixou bastante animadas.

A atividade consistiu em completar uma tabela que levamos impressa para cada aluno sobre concordância entre substantivo, adjetivo e artigo (folha em anexo). As respostas poderiam ser conferidas através do link presente na folha: <http://www.soportugues.com.br/secoes/generos/index.php>.

Os alunos se interessaram muito pela atividade e ficaram muito surpresos ao descobrirem o gênero de algumas palavras. Como se tratava da mesma turma que eu havia trabalhado com a Jéssica no semestre anterior, quando concluíram atividade, os alunos pediram para jogar o aplicativo das “4 fotos mais uma palavra” e alguns até nos mostraram que haviam baixado no celular e estavam já em níveis avançados, pois estavam jogando no tempo livre.

Porém já tínhamos outra atividade em mente, deixamos o aplicativo para mais tarde e pedimos que abrissem um Quiz sobre concordância

(<http://www1.folha.uol.com.br/folha/interacao/quizfo07.shtml>). Os alunos apresentaram muita dificuldade para resolver o Quiz, pois havia conteúdos que não tinham sido estudados ainda. Assim, para alegria deles, nos rendemos ao aplicativo.

24/09/2014 – Quarta-feira - Segundo dia de atividade do 2º semestre

Não havia alunos surdos na sala.

Conforme já havia sido levantada a possibilidade, optamos, nesse dia, por utilizar o laboratório de informática da escola ao invés dos tablets, uma vez que os alunos estavam sem professora de informática e algumas atividades se desenvolvem melhor tendo o computador como ferramenta, para trabalhar o conteúdo de conjunções com o 4º termo, uma turma predominantemente composta por indivíduos mais velhos.

Quando eles chegaram à sala, os computadores já estavam ligados e nós havíamos deixado as instruções do que deveria ser feito já escritas na lousa. Retomamos com eles tais instruções e, ao terminarmos, percebemos que poucos haviam entendido, enquanto a maioria nos olhava com um semblante confuso e apreensivo, quando uma das senhoras nos perguntou: “Como eu entro na Internet?”.

Percebemos que era necessário reorganizamos nosso planejamento para, então, antes de iniciar a aula sobre conjunções, deixarmos que eles se familiarizassem com tantas novidades, que para nós pareciam óbvias. Os três alunos mais jovens e que já apresentavam maior domínio sobre o computador auxiliaram os colegas que estavam próximos, enquanto nós passávamos ajudando os demais.

Quando todos conseguiram encontrar o link que havíamos colocado na lousa (<http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/morf84.php>), a professora de português iniciou a aula sobre o novo conteúdo. Após a aula teórica, propusemos que cada um abrisse o Word e construísse uma tabela-resumo de tudo que haviam aprendido, seguindo um modelo desenhado na lousa.

CONJUNÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	FRASE-EXEMPLO

Novamente, muitas novidades! Poucos conheciam o Word e, desses poucos, ninguém sabia montar uma tabela. Fizemos uma explicação geral do passo-a-passo e passamos em todos os computadores tirando as dúvidas.

Ficamos impressionadas com o interesse e a rapidez com que assimilaram tantas informações. Com relação ao conteúdo de português, poucas dúvidas surgiram, eles criaram exemplos de frases bem criativos e a professora corrigiu todas as tabelas. Eles ficaram tão satisfeitos e orgulhosos com o trabalho que haviam feito, que nos pediram para imprimir as tabelas para que pudessem ir estudando a nova matéria já no ônibus de volta pra casa.

02/10/2014 – Quinta-feira - Terceiro dia de atividade do 2º semestre

Entramos em sala com a professora de Geografia no 1º termo, uma turma composta predominantemente por alunos mais velhos, que poucos conheciam das ferramentas do tablet e não tinham celulares com possibilidades equivalentes, com exceção dos dois alunos surdos: jovens e muito acostumados com celulares modernos, não apresentando dificuldades com o tablet.

Porém, como a maioria não dominava a ferramenta, a professora optou por começar a aula apresentando o básico daquele instrumento (como ligar, ativar wi-fi, ver bateria etc.). Depois de praticarem essas ações, a professora pediu que acessassem o Google Maps.

O desenrolar da atividade foi bem interessante. Localizamos a escola todos juntos. Em seguida, cada um localizou sua casa. Utilizamos a ferramenta de Street-View, que nos oferece imagens panorâmicas em 360º no nível da rua, e todos se encantaram, desejando buscar outros lugares. A professora propôs, então, que os alunos escolhessem um lugar que gostariam de viajar e buscassem no Google Maps. Muitos deles optaram por buscar sua terra natal e ficaram muito felizes, mostrando as imagens uns para os outros.

No geral, os alunos ouvintes e mais velhos apresentaram algumas dificuldades motoras para utilizar o teclado do tablet e recorriam a nós com alguma frequência. Enquanto os alunos surdos, com o auxílio da intérprete, desenvolviam tranquilamente a atividade

06/10/2014 – Segunda-feira - Quarto dia de atividade do 2º semestre

Desenvolvemos a atividade com a turma do 3º termo (sem alunos surdos) novamente, mas, dessa vez, no laboratório de informática. Assim como já apresentavam boa desenvoltura com o tablet, não tiveram dificuldades com o computador. Alguns alunos acessaram o Facebook, mas quando pedimos para que se dedicassem apenas à proposta da atividade, fomos atendidas.

A professora havia nos relatado alguns problemas com a escrita correta, de modo que propusemos trabalhar erros ortográficos por meio de jogos on-line diversos, por exemplo, <http://rachacuca.com.br/passatempos/clickclick/21/erros-ortograficos-comuns-i/> e <http://educarparacrescer.abril.com.br/grafia/>.

Os alunos se interessaram e interagiram muito através dos jogos, permanecendo nelas, nos mais variados níveis, até o final da aula e anotando os links para jogar em casa.

16/10/2014 – Quinta-feira - Quinto dia de atividade do 2º semestre

Não fomos à escola por motivo de saúde. Repusemos a aula no dia 20/10/2014.

20/10/2014 – Segunda-feira - Sexto dia de atividade do 2º semestre

Chegamos à escola às 19 horas e já entramos em sala com a professora de Geografia no 2º termo, com o qual ainda não havíamos trabalhado. A turma era mesclada e possuía um aluno surdo, que estava com a intérprete. Todos apresentavam, no geral, facilidade no manuseio do tablet, porque já haviam utilizado o instrumento em outras disciplinas. Assim, a professora não se prendeu ao ensino das ferramentas básicas, passando direto para o Google Maps.

O desenrolar da atividade foi, novamente, bem interessante. Localizamos a América do Sul, o Brasil e, em seguida, seus estados, fazendo observações a respeito da vegetação e dos rios. Focamos então no estado de São Paulo e passeamos por diversas cidades, observando o tamanho de sua mancha urbana e discutindo conceitos como metrópole e Região Metropolitana.

O próximo passo focalizar Campinas e localizar a escola e a residência de cada um, utilizando, então, a ferramenta de Street-View (imagens panorâmicas em 360º no nível da rua). Todos se encantaram e mostraram suas casas uns para os outros.

No geral, os alunos mais velhos apresentaram algumas dificuldades motoras para utilizar o teclado do tablet, mas conseguiram solucionar seus problemas sozinhos. O aluno surdo, com o auxílio da intérprete, desenvolveu tranquilamente a atividade e

mostrou-se muito entusiasmado, relatando, ao final da aula, que gostava muito das atividades com computador e tablet, pois não tem acesso a esses instrumentos em sua casa.

22/10/2014 – Quarta-feira - Sétimo dia de atividade do 2º semestre

Chegamos à escola às 19 horas e entramos em sala com a professora de Português no 3º termo, turma com a qual trabalhei durante todo o primeiro semestre, que não possui alunos surdos e já está totalmente familiarizada com o tablet.

A professora precisava terminar um conteúdo na lousa, pois a atividade pensada para o tablet se tratava de uma revisão do mesmo. Por volta das 19:40, entregamos os equipamentos e cada um ligou o seu e acessou o Youtube, conforme pedimos. Em seguida, pesquisamos um vídeo que continha uma música que retomava de maneira divertida e dando exemplos, as principais regras de concordância nominal, que eles haviam acabado de aprender (http://www.youtube.com/watch?v=CErv_aGM8YI).

A internet ficou muito lenta com todos os tablets tentando carregar um vídeo, mas, após algumas tentativas, todos haviam assistido ao menos uma vez o vídeo. Os alunos gostaram muito da música e quiseram ouvir mais de uma vez. Deixamos um dos tablets tocando a música, enquanto alguns tentavam decorar e, outros, copiar a letra no caderno.

Às 20:15 eles saíram para o jantar e nós permanecemos na sala aguardando. Quando retornaram, a professora propôs uma atividade impressa para ser feita com base nas regras contidas na música. Cada um fez sua folha rapidamente e logo partimos para a correção coletiva. Conforme surgiam dúvidas, os alunos retomavam a letra da música (<http://www.cifraclub.com.br/sujeito-simples/concordancia-nominal/>).

Ainda durante a correção, surgiu uma dúvida a partir de uma experiência de uma das alunas que trabalha em um restaurante: ela gostaria de saber se sua colega de trabalho havia usado o plural de “bacalhau” corretamente ao dizer “bacalhaus”. Como ninguém na sala tinha certeza da resposta, buscamos na internet e solucionamos a dúvida, compreendendo a regra. Neste momento, outro aluno comentou “Agora entendi de verdade a função do tablet aqui. Se não tivéssemos tablet, não poderíamos aprender isso hoje! Que bom que temos!”.

Por coincidência, na sequência de atividades havíamos planejado jogar o Jogo dos Plurais (<http://educarparacrescer.abril.com.br/mini-jogos/plural/>) para trabalhar

concordância de número. Infelizmente, quando acessamos o jogo, ele não era compatível com o tablet e, como já 21:45, não compensava irmos até o laboratório de informática.

Assim, conversamos com eles que aquela era nossa última atividade com o 3º termo, porque o Projeto Educomunicação se encerraria na próxima semana. Apresentamos a sugestão de três sites com atividades e jogos interessantes (<http://educarparacrescer.abril.com.br/>, <http://rachacuca.com.br/> e <http://www.soportugues.com.br>) e conversamos com eles sobre a possibilidade de usar a internet para além do lazer, para o conhecimento. A conversa durou quase meia-hora, pois os alunos, ao mesmo tempo surpresos e chateados com o fim do projeto, se mostraram muito gratos ao trabalho desenvolvido. Agradeceram muito, recordaram muitas atividades que haviam gostado e relataram a importância do projeto e dos conhecimentos proporcionado por ele, reclamando apenas da velocidade da internet. Todos muito emocionados, nos despedimos mais uma vez, prometendo passar por lá na semana que vem para um “último tchau”.

30/10/2014 – Quinta-feira - Oitavo dia de atividades do 2º semestre

Chegamos à escolas às 19h15 e a professora de geografia já estava em sala no 2º termo com os tablets, pois achou que o Projeto já havia se encerrado e que nós não iríamos mais. Ficamos contentes em saber que mesmo com o fim do Projeto, ela continuará usando o tablet com os alunos, pois, segundo ela foi uma experiência muito interessante e que agradou a todos, então não há motivo para parar.

O conteúdo trabalhado no dia foi “Bandeirantismo”. Ela pediu que primeiro os alunos fizessem uma busca de imagens de bandeirantes no Google e, em seguida, pesquisassem mapas da exploração do Brasil ao longo dos séculos. A visualização das imagens estava com uma qualidade ruim, quando um aluno se manifestou sobre: “Professora, é só colocar em ‘visualizar imagem’ que ela fica boa!”. A professora fez o teste e deu certo, dizendo: “Olha só, já estão sabendo mais do que a gente! Muito bem!”. Alguns minutos depois, mostrando um mapa, a professora disse: “Olha turma, esse era o mapa que eu estava tentando desenhar para vocês na lousa... aquele desenho horrível que eu comecei e desisti, porque demoraria muito! Está aqui!”. E todos conversaram sobre o mapa.

Como ela escreveu na lousa as palavras que deveriam ser buscadas e os alunos já estavam completamente familiarizados, eu e a Thais não precisamos fazer quase nada. Permanecemos circulando pela sala, mas pouco fomos requisitadas pelos estudantes. Após a pesquisa de imagens, os alunos saíram para jantar. Quando retornaram, às 20:45, a professora pediu que eles buscassem um texto sobre bandeirantismo também no Google. Fizeram uma leitura coletiva do texto online para, então, responderem algumas questões colocadas na lousa.

Depois de respondidas as questões, eles conversaram mais um pouco sobre o conteúdo e a professora lembrou-se de uma minissérie que abordava a questão do bandeirantismo e disse: “Na próxima aula trago uma parte da minissérie ‘A Muralha’ para a gente ver!”, sendo respondida por uma aluna: “Professora, podemos pesquisar agora no Youtube!”. Assim, buscaram um trecho e assistiram. A professora fez mais algumas explicações e às 22 horas guardamos os tablets.

Anexo 3 - Protocolos analítico-reflexivos das atividades

Data	29/04/2014
Termo/características	2º termo/Alunos jovens ou de meia-idade.
Relação surdo-tecnologia	Não havia alunos surdos em sala.
Relação surdo-conteúdo	Não havia alunos surdos em sala.
Relação ouvinte-tecnologia	Poucos conheciam as ferramentas do tablet. Sentiram-se bastantes inseguros ao trabalhar com o instrumento, pedindo auxílio constante ou trabalhando com os colegas.
Interações: surdo-ouvinte; surdo-professor; surdo-intérprete	Não havia surdos na sala.
Comentários	Apesar de relativamente jovens, poucos alunos tinham celulares touch e demonstraram certo receio e falta de conhecimentos diante do instrumento tecnológico – o tablet.

Data	29/04/2014
Termo/Disciplina	Surdos/Português
Relação surdo-tecnologia	Os surdos, todos jovens, já conheciam as principais ferramentas do tablet, pois seus celulares também as possuem. Não apresentaram dificuldades no manuseio do equipamento. Desejavam acessar o Facebook.
Relação surdo-conteúdo	Interessaram-se muito pela proposta de tirar fotografias e descrevê-las com Hashtags (#). Tiveram dificuldades em escrever em português, mesmo que poucas palavras soltas.
Relação ouvinte-tecnologia	Não havia ouvintes na sala.
Interações: surdo-ouvinte; surdo-professor; surdo-intérprete	Os alunos demonstravam grande carinho e respeito pela professora bilíngue e já pareciam muito a vontade com a intérprete, que havia começado no dia anterior, dirigindo-se sempre a elas quanto tinham alguma dúvida. Entretanto, em diversos momentos pediram para que as duas nos fizessem perguntas e nos chamassem para auxiliá-los em dúvidas específicas sobre o instrumento tecnológico.
Comentários	Observamos que eles costumam usar o Facebook no celular com muita frequência e trocam entre eles muitas mensagens curtas ou compostas de fotos e vídeos.

Data	13/05/2014
Termo/Disciplina	2º termo/Português
Relação surdo-tecnologia	Após a tradução da intérprete, conseguiram rapidamente acessar o site pedido, copiando da lousa. Na segunda parte da aula, compreenderam com facilidade a lógica do

	aplicativo proposto.
Relação surdo-conteúdo	Apresentaram muitas dificuldades. Sobre a primeira parte: desconheciam o conceito de verbo e não conseguiram identificar os verbos presentes na música sozinhos. Sobre a segunda parte: reconheciam o elemento em comum nas fotos, sabiam seu sinal, mas, no geral, não sabiam escrever a palavra em português.
Relação ouvinte-tecnologia	Ainda se mostraram bastantes inseguros, solicitando nossa ajuda para acessar o site e para abrir o aplicativo.
Interações: surdo-ouvinte; surdo-professor; surdo-intérprete	<p>Surdo-ouvinte: no início, não interagiram. Sentaram em grupos separados e distantes na sala. Durante a proposta do aplicativo, se aproximaram para tentar trocar respostas, recorrendo com frequência à intérprete.</p> <p>Surdo-professor: Não interagem sem o intermédio da intérprete. A professora tem poucos conhecimentos de LIBRAS. Os surdos não recorrem à professora para sanar suas dúvidas, apenas à intérprete. A professora também pouco se aproxima do grupo de alunos surdos.</p> <p>Surdo-intérprete: Ocupa o papel de referência da professora.</p>
Comentários	<p>Talvez por serem mais jovens e usarem o celular com frequência, os alunos surdos apresentam um domínio muito maior sobre a tecnologia.</p> <p>A não compreensão do português escrito e o fato de estarem como agregados na turma, dificultaram muito a compreensão dos conteúdos.</p> <p>A questão da Língua de Sinais é determinante para as interações e aprendizagem.</p>

Data	20/05/2014
Termo/Disciplina	2º termo/Português
Relação surdo-tecnologia	Após a tradução da intérprete, conseguiram rapidamente acessar o site pedido, copiando da lousa.
Relação surdo-conteúdo	Não conseguiram desenvolver a atividade proposta, de modo que dispersaram para outras pesquisas na internet ou o Facebook no celular, retornando à atividade quanto pedimos para que abrissem o aplicativo “4 fotos mais uma palavra”.
Relação ouvinte-tecnologia	No geral, um pouco mais seguros, conseguiram fazer a maior parte da atividade com autonomia. Casos pontuais ainda solicitaram ajuda com frequência.
Interações: surdo-ouvinte; surdo-professor; surdo-intérprete	<p>Surdo-ouvinte: não interagiram. Sentaram em grupos separados e distantes na sala.</p> <p>Surdo-professor: mesmo com a necessidade de explicar o conteúdo de verbos aos surdos, a professora não interagiu com o grupo, pedindo que a intérprete fizesse essa explicação.</p> <p>Surdo-intérprete: Ocupa o papel de referência da professora.</p>
Comentários	<p>Talvez por serem mais jovens e usarem o celular com frequência, os alunos surdos apresentam um domínio muito maior sobre a tecnologia. Recorreram ao celular sempre que houve um tempo livre.</p> <p>A não compreensão do português escrito e o fato de estarem como agregados na turma, impossibilitaram a compreensão dos conteúdos. Mesmo após a explicação da intérprete, eles não conseguiram realizar a atividade. Segundo ela, não haviam entendido o conceito de verbo.</p> <p>A Língua de Sinais e a visualidade são determinantes para atrair a atenção dos surdos</p>

	e promover a aprendizagem deles.
--	----------------------------------

Data	27/05/2014
Termo	2º termo/Português
Relação surdo-tecnologia	Após a tradução da intérprete, conseguiram rapidamente acessar o site pedido, copiando da lousa.
Relação surdo-conteúdo	Tratava-se exatamente do mesmo conteúdo da semana anterior, mas, por meio da interação promovida por intermédio da intérprete, conseguiram desenvolver toda a atividade.
Relação ouvinte-tecnologia	Casos pontuais ainda solicitaram ajuda, mas com frequência reduzida. Todos conseguiram ligar o tablet e acessar o site sozinhos, solicitando ajuda somente quando saíam da tela da atividade.
Interações: surdo-ouvinte; surdo-professor; surdo-intérprete	Houve uma interação generalizada intermediada pela intérprete. Os surdos usaram-se da fala (os mais oralizados) e da mímica para contar aos ouvintes qual verbo era representado por cada sinal feito pela intérprete. Os ouvintes, inclusive a professora, retribuía(m) soletrando os verbos no alfabeto da LIBRAS.
Comentários	<p>Os alunos mais velhos que, no geral, tinham mais dificuldades com o tablet, mostraram-se muito satisfeitos com seus avanços. De fato, eles já usavam com tranquilidade e certa facilidade se comparado com o uso no início do Projeto (há 4 semanas).</p> <p>Os alunos surdos, que já dominavam a tecnologias, agora conseguiram trabalhar tranquilamente com o conteúdo, através de uma interação que se utilizou da LIBRAS.</p> <p>Mais uma vez, a questão da Língua de Sinais mostrou-se determinante, bem como a</p>

	visualidade, fundamental.
--	----------------------------------

Data	03/06/2014
Termo	2º termo/Português
Relação surdo-tecnologia	Após a tradução da intérprete, conseguiram rapidamente acessar o site pedido, copiando da lousa.
Relação surdo-conteúdo	Apresentaram muitas dificuldades. Como conjugação de verbos não faz sentido na LIBRAS e eles estavam agregados à turma, trabalhar esse conteúdo deixou-os praticamente na situação de copistas de respostas sem significados.
Relação ouvinte-tecnologia	Totalmente familiarizados com o tablet, desenvolveram a atividade com facilidade.
Interações: surdo-ouvinte; surdo-professor; surdo-intérprete	<p>Surdo-ouvinte: não interagiram. Sentaram em grupos separados e distantes na sala.</p> <p>Surdo-professor: mesmo com a necessidade de explicar o conteúdo de verbos aos surdos, a professora não interagiu com o grupo, pedindo que a intérprete fizesse essa explicação.</p> <p>Surdo-intérprete: Ocupa o papel de referência da professora.</p>
Comentários	<p>A não compreensão do português escrito e o fato de estarem como agregados na turma, dificultaram o desenvolvimento da atividade pelos surdos.</p> <p>A questão da Língua de Sinais é determinante para as interações e aprendizagem.</p> <p>Um período relativamente curto de contato com a tecnologia já possibilitou grandes avanços no manuseio e uso do tablet.</p>

Data	10/06/2014
Termo	2º termo/Português
Relação surdo-tecnologia	Após a tradução da intérprete, conseguiram rapidamente acessar o site pedido, copiando da lousa.
Relação surdo-conteúdo	Novamente, por se tratar do mesmo conteúdo da aula anterior, apresentaram muitas dificuldades, ficando, mais uma vez, praticamente na situação de copistas de respostas sem significados.
Relação ouvinte-tecnologia	Totalmente familiarizados com o tablet, desenvolveram a atividade com facilidade.
Interações: surdo-ouvinte; surdo-professor; surdo-intérprete	<p>Surdo-ouvinte: não interagiram. Sentaram em grupos separados e distantes na sala.</p> <p>Surdo-professor: mesmo com a necessidade de explicar o conteúdo de verbos aos surdos, a professora não interagiu com o grupo, pedindo que a intérprete fizesse essa explicação.</p> <p>Surdo-intérprete: Ocupa o papel de referência da professora.</p>
Comentários	<p>A não compreensão do português escrito e o fato de estarem como agregados na turma, dificultaram o desenvolvimento da atividade pelos surdos.</p> <p>A questão da Língua de Sinais é determinante para as interações e aprendizagem.</p>

Data	15/09/2014
Termo	3º termo/Português

Relação surdo-tecnologia	Não há alunos surdos na turma.
Relação surdo-conteúdo	Não há alunos surdos na turma.
Relação ouvinte-tecnologia	Totalmente familiarizados com o tablet, desenvolveram a atividade com facilidade.
Interações: surdo-ouvinte; surdo-professor; surdo-intérprete	Não há alunos surdos na turma.
Comentários	Após um tempo relativamente curto de contato com o instrumento tecnológico, todos se apropriaram de seu uso. As diferenças de habilidades observadas no início, no geral, associadas às diferenças de idade, tornaram-se muito sutis, quase imperceptíveis.

Data	24/09/2014
Termo	4º termo/Português
Relação surdo-tecnologia	Não havia alunos surdos na sala.
Relação surdo-conteúdo	Não havia alunos surdos na sala.
Relação ouvinte-tecnologia	Apresentaram algumas inseguranças e dúvidas diante do computador, mas se familiarizaram rapidamente.
Interações: surdo-ouvinte; surdo-professor; surdo-intérprete	Não havia alunos surdos na sala.
Comentários	Alguns alunos relataram que não costumavam utilizar computadores com frequência e que estavam há algum tempo sem aula de informática. Foi a primeira vez que desenvolvemos atividades com essa turma e eles nos relataram que ainda não haviam utilizado o tablet no 2º

	<p>semestre.</p> <p>Assim, o uso do computador veio acompanhado dos receios e dúvidas de quando começamos a o projeto dos tablets com o 2º termo, mas os alunos se mostraram confiantes em se arriscar e compreenderam a atividade rapidamente.</p>
--	---

Data	02/10/2014
Termo	1º termo/Geografia
Relação surdo-tecnologia	Jovens e muito acostumados com celulares modernos, não apresentando dificuldades com o tablet.
Relação surdo-conteúdo	Interessaram-se muito pelo conteúdo e conseguiram desenvolver a atividade com autonomia, não precisando recorrer à intérprete para além da interpretação.
Relação ouvinte-tecnologia	Apresentaram algumas dificuldades com o tablet, pois era a primeira vez que o utilizavam. Assim, recorreram a nós com certa frequência, mas acompanharam com tranquilidade a atividade.
Interações: surdo-ouvinte; surdo-professor; surdo-intérprete	<p>Surdo-ouvinte: não interagiram. Sentaram em grupos separados e distantes na sala.</p> <p>Surdo-professor: buscou fazer a explicação sempre indicando em seu tablet as ações que deveriam ser feitas, de modo a facilitar que os surdos a acompanhassem, mas não conversou diretamente com eles.</p> <p>Surdo-intérprete: Recorrem primeiramente à intérprete quando surge alguma dúvida; é a primeira referência.</p>
Comentários	Os alunos surdos, no geral mais jovens e com celulares mais modernos, apresentaram maior facilidade com o tablet.

	<p>Agora, assistindo aula em seu respectivo termo, acompanharam o conteúdo tranquilamente.</p> <p>A professora utilizar-se de elementos visuais também contribui para facilitar o desenvolvimento da atividade.</p>
--	---

Data	06/10/2014
Termo	3º termo/Português
Relação surdo-tecnologia	Não há alunos surdos na turma.
Relação surdo-conteúdo	Não há alunos surdos na turma.
Relação ouvinte-tecnologia	Utilizamos o computador nessa aula e os alunos não apresentaram nenhuma dificuldade. No início, acessaram o Facebook, mas quando pedimos que se concentrassem na atividade, atenderam e se interessaram muito pelos jogos propostos.
Interações: surdo-ouvinte; surdo-professor; surdo-intérprete	Não há alunos surdos na turma.
Comentários	A Internet pode ser uma ferramenta de aprendizagem muito atrativa; apesar da primeira ação diante do computador ter sido o uso de uma Rede social, a proposição de atividades interessantes fez com que os alunos abrissem mão do uso para o lazer sem maiores resistências.

Data	20/10/2014
Termo	2º termo/Geografia
Relação surdo-tecnologia	Embora tivesse relato contato reduzido com tecnologias fora da escola, não apresentou

	dificuldades e mostrou-se muito entusiasmado com as possibilidades oferecidas pelo tablet.
Relação surdo-conteúdo	Interessou-se muito pelo conteúdo e conseguiu desenvolver a atividade com autonomia, não precisando recorrer à intérprete para além da interpretação.
Relação ouvinte-tecnologia	Já familiarizados com o tablet, demonstraram facilidade e autonomia ao utilizar o instrumento.
Interações: surdo-ouvinte; surdo-professor; surdo-intérprete	<p>Surdo-ouvinte: não interagiram.</p> <p>Surdo-professor: buscou fazer a explicação sempre indicando em seu tablet as ações que deveriam ser feitas, de modo a facilitar que o aluno surdo a acompanhasse, mas não conversou diretamente com ele.</p> <p>Surdo-intérprete: Recorre primeiramente à intérprete quando surge alguma dúvida; é a primeira referência. A intérprete se mantém sempre ao lado dele, muito atenta.</p>
Comentários	<p>Em um tempo relativamente curto de uso dos tablets os alunos já se mostram muito autônomos.</p> <p>Agora, assistindo aula em seu respectivo termo, o aluno surdo acompanhou o conteúdo tranquilamente.</p> <p>A professora utilizar-se de elementos visuais também contribui para facilitar o desenvolvimento da atividade.</p>

Data	22/10/2014
Termo	3º termo/Português
Relação surdo-tecnologia	Não há surdos na turma.

Relação surdo-conteúdo	Não há surdos na turma.
Relação ouvinte-tecnologia	Apresentam total autonomia no uso do instrumento tecnológico.
Interações: surdo-ouvinte; surdo-professor; surdo-intérprete	Não há surdos na turma.
Comentários	<p>Alguns alunos quiseram copiar no caderno a letra na música ouvida, uma necessidade de registro que já havia observado em outros momentos.</p> <p>Utilizar o instrumento tecnológico para solucionar uma dúvida que não poderia ser resolvida de outra maneira naquele momento demonstrou mais uma possibilidade de uso do tablet que, aparentemente, os alunos ainda não haviam se atentado.</p> <p>Todos se mostraram muito gratos pelas atividades desenvolvidas e muito interessados nos sites sugeridos para jogos e atividades, indicando que cumprimos com sucesso o objetivo de apresentar usos educacionais da tecnologia, inclusive fora de sala de aula.</p>

Data	30/10/2014
Termo	2º termo/Geografia
Relação surdo-tecnologia	Embora tivesse relato contato reduzido com tecnologias fora da escola, não apresentou dificuldades e mostrou-se muito entusiasmado com as possibilidades oferecidas pelo tablet.
Relação surdo-conteúdo	Interessou-se muito pelo conteúdo e conseguiu desenvolver a atividade com autonomia, não precisando recorrer à intérprete para além da interpretação.

<p>Relação ouvinte-tecnologia</p>	<p>Já familiarizados com o tablet, demonstraram facilidade e autonomia ao utilizar o instrumento. Inclusive, um dos alunos ensinou a professora a utilizar uma ferramenta de visualização de imagem, que ela não conhecia.</p>
<p>Interações: surdo-ouvinte; surdo-professor; surdo-intérprete</p>	<p>Surdo-ouvinte: não interagiram.</p> <p>Surdo-professor: buscou fazer a explicação sempre indicando em seu tablet as ações que deveriam ser feitas, de modo a facilitar que o aluno surdo a acompanhasse, mas não conversou diretamente com ele.</p> <p>Surdo-intérprete: Recorre primeiramente à intérprete quando surge alguma dúvida; é a primeira referência. A intérprete se mantém sempre ao lado dele, muito atenta.</p>
<p>Comentários</p>	<p>Agora, assistindo aula em seu respectivo termo, o aluno surdo acompanhou o conteúdo tranquilamente.</p> <p>A professora utilizar-se de elementos visuais também contribui para facilitar o desenvolvimento da atividade.</p> <p>Os alunos e a professora se mostraram muito entusiasmados com os recursos possíveis de serem utilizados no tablet para o trabalho com o conteúdo da aula.</p>

Anexo 3 – Primeira versão da Story-board

Sequência de atividades

1)



Sobre a charge acima, apresentamos as seguintes questões:

a) Identifique na lista abaixo os elementos característicos do futebol presentes na imagem. Associe-os ao respectivo sinal.

- T _ _ _ _ _
- B _ _ _ _
- J _ _ _ _
- A _ _ _ _ _
- C _ _ _ _ _ _ _
- L _ _ _ _ _
- J _ _ _ _ _ _ _ _
- E _ _ _ _ _ _
- U _ _ _ _ _ _ _
- C _ _ _ _ _ _ _

(É possível colocar os respectivos sinais dessas palavras: torcida, bola, juiz, apito, cartões, linhas, jogadores, estádio, uniforme, chuteira)

- b) Você é capaz de identificar outros elementos também característicos do futebol que não se encontram na imagem? Quais?
- c) Há na imagem um elemento que não é característico do futebol. Como ele se chama e qual o seu sinal.
- d) Qual a relação entre esse objeto e a fala do jogador de camisa vermelha?
- 2) Atividade consiste em uma imagem de um campo de futebol com seus respectivos elementos, cabendo aos alunos preencherem as lacunas com o nome de tais elementos.
- 3) Em 2014, aconteceu a Copa do Mundo no Brasil, da qual participaram trinta e dois países. Abaixo estão duas colunas: uma com o nome e a bandeira de nove desses países e, na outra, seus sinais. Associe-as. Caso necessite, consulte o dicionário online de libras. <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras/>



BRASIL



ESTADOS UNIDOS



ALEMANHA



ESPANHA



CHILE



HOLANDA



URUGUAI



ARGENTINA



PORTUGAL

(É possível colocar os sinais dos nomes dos países em uma coluna ao lado desta?)

4) Abaixo estão os nossos onze jogadores titulares de dois mil e quatorze, porém, sem seus nomes. Organize-os arrastando as caixas de textos com os nomes para suas respectivas fotos.



LUIZ GUSTAVO	DANIEL ALVES
NEYMAR	OSCAR
FRED	MARCELO
HULK	DAVID LUIZ
JULIO CÉSAR	PAULINHO
THIAGO SILVA	







(Os jogadores devem estar em um campo de futebol nas posições corretas, e os nomes em um retângulo externo ao campo.)

- 5) Grandes rivais. Os estados brasileiros apresentam dois times com a rivalidade conhecida por todos. Encontre estes rivais e os coloque dentro do balão de seu respectivo estado. (Pensamos na atividade com um mapa do Brasil em que os balões dos estados saem de seus respectivos lugares no mapa.)

SÃO PAULO
C _____
P _____

RIO DE JANEIRO
B _____
F _____

MINAS GERAIS
C _____
A _____ M _____

RIO GRANDE DO SUL
G _____
I _____

- 6) História das Copas. Com base no texto, preencha a tabela abaixo:

Em mil novecentos e cinquenta e oito o Brasil foi campeão pela primeira vez jogando na Suécia e vencendo os donos da casa na grande final. Na copa seguinte, o Brasil foi novamente vencedor, ganhando da seleção da Tchecoslováquia na copa do mundo no Chile. Em mil novecentos e setenta, com o melhor time da história, os brasileiros venceram, no México, a Itália por quatro a um. Vinte e quatro anos depois, na copa dos Estados Unidos da América, o Brasil venceu na disputa de pênaltis e conquistou o tetracampeonato novamente em cima da Itália. Enfim, há doze anos, na copa da Coreia/Japão o Brasil se tornou penta campeão mundial vencendo a Alemanha.

Ano	Local	Rival na final
	Suécia	
		Tchecoslováquia
1970		
		Itália
2002		

Anexo 4 – Versão da Story-board revisada

1) Tela 1:



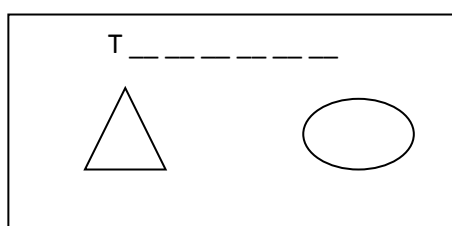
- Os números de 1 a 10 devem estar distribuídos pela charge, sobre os elementos correspondentes:

1. T _ _ _ _ _ - torcida
2. B _ _ _ _ - bola
3. J _ _ _ _ - juiz
4. A _ _ _ _ _ - apito

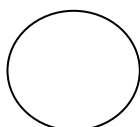
5. C _____ - cartões
6. L _____ - linha
7. J _____ - jogador
8. G _____ - gramado
9. U _____ - uniforme
10. C _____ - chuteira

Tela 2:

- Ao clicar em um dos números, uma janela se abre com duas opções, por exemplo, clicando sobre o número 1:



- ➔ Ao clicar, link do dicionário com o vídeo do sinal em LIBRAS.



- ➔ Ao clicar, **vídeo com a intérprete** soletrando a palavra em LIBRAS.

- Cabe aos alunos completar as letras faltantes das palavras.

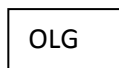
- Deve haver também algo que chame o aluno para clicar na luva de boxe. Ao clicar, abre-se uma janela com a mensagem: Ops! Esse não é um elemento do futebol! (**Vídeo da intérprete**). Abaixo dessa mensagem, links a respeito das regras do futebol, respeito e violência nesse esporte. (**vídeos da intérprete**)

Há a possibilidade dos alunos gravarem um vídeo relacionando os links com a charge?

Há a possibilidade de colocar a datilologia embaixo dos “tracinhos” de todas as palavras a serem descobertas?

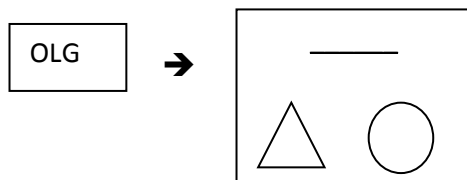
2) Tela 1:

- Na imagem do campo de futebol que o Rafael encontrou para a primeira página: devem haver retângulos sobre alguns elementos, com as letras de seu nome bagunçadas, por exemplo: sobre o gol ➔



Tela 2:

Ao clicar nesses retângulos, abre-se uma janela ao lado para que ele digite a palavra corretamente, podendo recorrer, novamente, ao vídeo com o link do dicionário para o sinal ou a palavra soletrada (**vídeo intérprete**). Dessa vez, sem datilologia e sem os espaços correspondentes às letras divididos.



Tela 3: Ao clicar nos ícones aparecem os respectivos vídeos.

3) Tela 1:

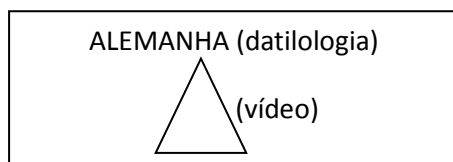
- Mapa Mundi, com a bandeira dos oito seguintes países estampando seus respectivos territórios: Alemanha, Argentina, Brasil, Chile, Espanha, Estados Unidos, Portugal e Uruguai.

- Os demais países em brancos.

- Os nomes dos oito países acima devem estar espalhados pelos oceanos.

Tela 2:

- Ao clicar em um território estampado por uma bandeira, abre-se a janela com a datilologia do nome do país e o link para o dicionário com o vídeo do sinal referente àquele país. Por exemplo, ao clicar sobre a bandeira alemã:



Tela 3: Ao clicar no ícone aparece o vídeo do dicionário com o sinal.

- Cabe ao aluno arrastar os nomes dispersos pelos oceanos para o território correspondente.

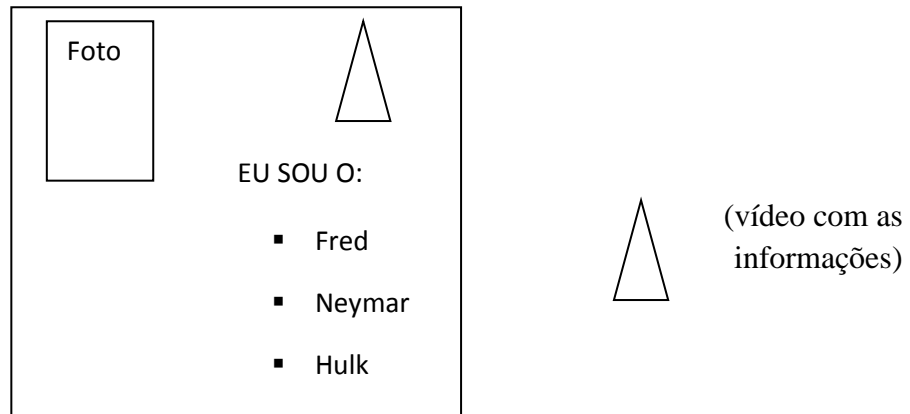
4) Tela 1:

Uma foto com os jogadores oficiais da Seleção Brasileira 2014.

Tela 2:

- Ao clicar no rosto de cada jogador, abre-se a seguinte janela: uma foto 3x4 do jogador (a foto da figurinha do álbum oficial), link para um vídeo com algumas

informações do jogador (clube atual, apelido, nº da camisa etc) – **vídeo intérprete** - e a frase “Eu sou o:” com três alternativas.



Tela 3: Ao clicar no ícone aparece o vídeo.

5) Atividade dos times rivais dos estados brasileiros:

Tela 1:

Mapa do Brasil com os ícones dos principais times de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul nos respectivos estados.

Tela 2:

Ao clicar no ícone de um time, abre-se uma janela com outros dois ícones, um que dá acesso ao texto e outro, ao vídeo (**vídeo intérprete**), ambos com as principais informações sobre o time.

Tela 3:

Ao clicar na sigla do estado, abre-se uma janela para que o aluno digite o nome dos dois clubes rivais. Por exemplo, ao clicar em SP:

SÃO PAULO

C _____

P _____

6) Tela 1:

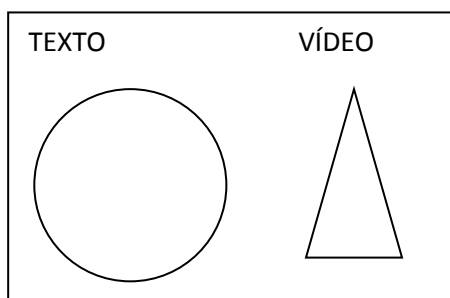
Linha do tempo com os anos das 5 vitórias do Brasil em Copas do Mundo e tabela.

1958 1962 1970 1994 2002

Ano	Local	Rival na final
	Suécia	
		Tchecoslováquia
1970		
		Itália
2002		

Tela 2:

Ao clicar nos anos na linha do tempo, aparece uma janela com duas opções: texto e vídeo – **vídeo intérprete** -, ambos contando uma breve história da Copa do Mundo daquele ano, incluindo o país sede e o rival do Brasil na final.

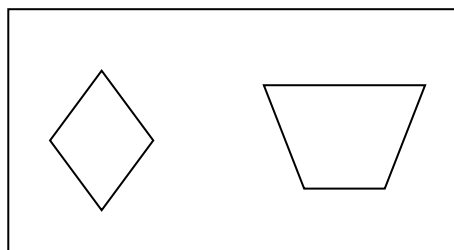


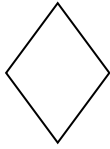
Tela 3: Ao clicar nos ícones aparecem texto e vídeo, respectivamente.

- Cabe ao aluno completar a tabela com as informações faltantes.

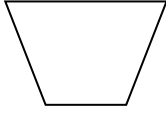
Observações:

- Além dos locais pontuados em negrito, precisamos dos vídeos da intérprete explicando todas as atividades.
- Em todas as atividades, em um cantinho superior padrão:





➔ Ícone que direciona para explicação da atividade em formato de texto.



➔ Ícone que direciona para explicação da atividade em formato de vídeo. (**vídeo intérprete**)