



ALEXANDRA APARECIDA DE OLIVEIRA

**A PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA
PARA ESTUDANTES SURDOS E OUVINTES
USANDO O LIVRO DIDÁTICO
E O COMPUTADOR:
UM ESTUDO DE CASO SOB A ÓTICA DA
TEORIA DA ATIVIDADE**

LAVRAS - MG

2014

ALEXANDRA APARECIDA DE OLIVEIRA

**A PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES
SURDOS E OUVINTES USANDO O LIVRO DIDÁTICO
E O COMPUTADOR:
UM ESTUDO DE CASO SOB A ÓTICA DA TEORIA DA ATIVIDADE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, área de concentração Educação Mediada por Tecnologias, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida

LAVRAS – MG

2014

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e
Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA**

Oliveira, Alexandra Aparecida de.

A prática docente de língua inglesa para estudantes surdos e ouvintes usando o livro didático e o computador: um estudo de caso sob a ótica da teoria da atividade / Alexandra Aparecida de Oliveira. – Lavras : UFLA, 2014.

221 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2014.

Orientador: Patrícia Vasconcelos Almeida.

Bibliografia.

1. Prática pedagógica. 2. Computador. 3. Ensino. 4. Língua Inglesa. 5. Estudantes surdos. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 371.334

ALEXANDRA APARECIDA DE OLIVEIRA

**A PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES
SURDOS E OUVINTES USANDO O LIVRO DIDÁTICO
E O COMPUTADOR:
UM ESTUDO DE CASO SOB A ÓTICA DA TEORIA DA ATIVIDADE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, área de concentração Educação Mediada por Tecnologias, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 27 de Fevereiro de 2014.

Dra. Glenda Cristina Valim de Melo Universidade de Franca/SP

Dra. Audrei Gesser UNICAMP

Dr. Ronei Ximenes Martins UFLA

Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida
Orientadora

LAVRAS - MG

2014

A todos os professores que se dedicam à educação especial,
principalmente aqueles que se propõem a ensinar Língua Inglesa para alunos
surdos na escola regular, pois se constituem também como docentes especiais
em virtude da dedicação/perseverança para com a profissão e do carinho em
desempenhar sua tarefa.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de minha fé, esperança e força para lutar pela concretização dos meus sonhos, inclusive a aquisição do título de Mestre.

Aos meus pais, Sebastião de Oliveira e Teresinha Ribeiro de Oliveira, que têm sido meus primeiros mestres, ensinaram-me as mais preciosas lições, dentre as quais o apego à honestidade e ao saber, por sempre me apoiarem nas minhas decisões e respeitarem minhas escolhas; exemplos de perseverança e retidão.

Agradeço ao meu companheiro de sempre, Ronald Leite Barbosa, que soube renunciar a minha presença em muitas ocasiões e que, incansavelmente, fez-me acreditar na capacidade que eu, em alguns momentos, duvidava ter.

Aos meus irmãos e sobrinhos amados, companheiros de todos os momentos, pelos momentos amizade, união, alegria e descontração, momentos os quais me deram ânimo para vencer os obstáculos.

Aos amigos adquiridos, Sebastião Emilio Santiago e Girlaine Nunis Freitas e Cintia Souza Mendes Guedes, pelas valiosas conversas, incentivos e preleções de vida e pelo incitamento de todos os momentos.

Aos meus colegas de mestrado, com quem partilhei preciosas lições e momentos de descontração.

À minha admirável orientadora, Patrícia Vasconcelos Almeida, com quem aprendi ricas lições para minha formação acadêmica e para a vida e que soube compreender os momentos afanosos durante essa jornada acadêmica.

À professora, ao intérprete de LIBRAS e aos alunos da escola na qual esta pesquisa foi realizada pela atenção e disponibilidade para com a pesquisa.

Aos professores do programa de mestrado que contribuíram de modo significativo para a minha formação teórica e alicerçaram prática na Pós-Graduação, minha saudade e amizade perenes.

A todos que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar a esta etapa da vida acadêmica.

Muito obrigada por fazerem parte da conclusão deste sonho.

“Em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada adequadamente, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso. No entanto, tudo isso depende da capacidade do professor em aproveitar essa energia”.

Mel Ainscow

RESUMO

O presente trabalho insere-se no campo da Educação Mediada por Tecnologia e se propõe a refletir sobre a metodologia do professor ao utilizar o computador como ferramenta didática para lecionar Língua Inglesa. O objetivo geral desta investigação é descrever e analisar a prática docente de Língua Inglesa para estudantes surdos e ouvintes inseridos em uma mesma sala de aula em um contexto de escola pública; o objetivo específico é apontar as possíveis semelhanças e diferenças na prática do professor quando ele utiliza do livro didático e quando se propõe a inserir o computador como ferramenta pedagógica no contexto de sala de aula de Língua Inglesa. Dessa forma, o presente trabalho visa a compreender, com base em um estudo de caso, como se dá a prática de um professor de inglês, utilizando diferentes ferramentas didáticas, no contexto supracitado, objetivando contribuir com parâmetros para melhoria de futuras práticas pedagógicas. Esta investigação tem caráter descritivo-exploratório, com delineamento de estudo de caso em abordagem qualitativa. A geração de dados foi efetuada por meio de questionários, gravação em vídeo, observação/registo das aulas de inglês, onde buscamos perceber se o professor desenvolveu práticas diferentes, de acordo com a ferramenta utilizada. As análises dos dados foram feitas, tendo como instrumental analítico a Teoria da Atividade, especificamente o Princípio da Mediação e o das Contradições. Os resultados obtidos mostraram que o professor desenvolveu práticas diferentes de acordo com a ferramenta didática utilizada e que a carência de habilidade para com tal ferramenta tecnológica faz com que sua prática tenha muitas semelhanças com a prática para com o livro didático. Contudo, conforme aponta Engeström, ao modificar um dos elementos do sistema de atividade, modificações também acontecem nos demais elementos, o que nos propiciou identificar contradições em seus quatro níveis no sistema de atividade. Portanto, conclui-se que a alteração da ferramenta didática causa tensões no sistema de atividade e altera os elementos que o constitui; assim como se altera também a prática docente. Esperamos que este trabalho fomente a reflexão dos profissionais da educação de forma a produzir conhecimento, a instigar mudanças e possível rompimento com práticas que alimentam um paradigma não condizente aos preceitos de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Computador. Ensino. Língua Inglesa. Estudantes Surdos.

ABSTRACT

This work inserts in the field of the Education Mediated by Technology and aims to think about the teacher methodology when using the computer as didactical tool to teach English Language. The general objective of this investigation is to describe and analyze the English language teacher praxis for deaf and hearing students attending the same classes in a Brazilian public school; the specific objective is to pinpoint the similarities and differences about the teacher praxis when he uses the textbook and when he proposes to insert the computer as a pedagogical tool during the English Language classes. So, this work aims to understand, based on a case study, how happens the English teacher praxis using different kind of didactic tools, in the context described before, trying to contribute with parameters for the improvement of the pedagogical praxis in the future. This investigation has a descriptive-exploratory character, with qualitative approach for the design of the case study. The data generation was done by means of question-tags, videotaping, observation and by taking notes of the English classes details, where we try to seek if the teacher developed different praxis according to the tool used. The analysis of the data was done having as analytical instrument the Activity Theory, specifically the Mediation and Contradiction Principle. The obtained results showed that the teacher developed different praxis according to the didactical tool used and that the poor ability on using such technological tools lead to a way in which his praxis has a lot of similarities with the praxis when using the textbook. However, as said by Engeström, when modifying one of the elements of the activity system, it affects the other elements causing us the possibility to identify contradictions on the four levels in the activity system. Then, it can be concluded that the modification of the didactic tool causes different strengths in the activity system and modify the elements of its constitution; and it modifies the teacher praxis too. We hope that this work can produce reflections from the professionals of the educational area in order to produce knowledge, instigate modifications and break up with praxis that support a paradigm that isn't consistent with the precepts of the inclusive education.

Keywords: Pedagogical practices. Computer. Teaching. English Language. The deaf students.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura do ato mediado.....	62
Figura 2	Modelo da Teoria da Atividade na primeira geração	63
Figura 3	Estrutura hierárquica da atividade.....	64
Figura 4	Modelo da Teoria da Atividade da segunda geração.....	66
Figura 5	Modelo do sistema da atividade da segunda geração no contexto de pesquisa.....	71
Figura 6	Níveis de uma atividade	73
Figura 7	Itens gramaticais a serem pesquisados no roteiro para o trabalho de pesquisa. Plano de Aula (Anexo K).....	117
Figura 8	Critérios de avaliação do trabalho com música. Plano de Aula (Anexo L).....	118
Figura 9	Objetivos do trabalho com música. Plano de Aula (Anexo L).....	118
Figura 10	Estrutura hierárquica da TA no contexto do trabalho de pesquisa	120
Figura 11	Teoria da Atividade no contexto de pesquisa tendo como ferramenta o livro didático	121
Figura 12	Teoria da Atividade no contexto de pesquisa tendo como ferramenta o computador.....	124
Figura 13	Quadro comparativo das semelhanças e diferenças da prática docente	130
Figura 14	Contradição primária.....	132
Figura 15	Contradições Secundárias.....	133
Figura 16	Contradição Quaternária.....	135

LISTA DE ABREVIATURAS

Art.	Artigo
Cap.	Capítulo
ob.cit.	Obra Citada

LISTA DE SIGLAS

L1	Língua 1
L2	Língua 2
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
TA	Teoria da Atividade
CBC	Currículo Básico Comum
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
LI	Língua Inglesa
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1	As principais abordagens de ensino de línguas estrangeiras	26
2.1.1	As tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira	32
2.2	A educação dos surdos	36
2.2.1	O ensino de Língua Inglesa para alunos surdos	41
2.2.2	As Tecnologias digitais como recursos metodológico e instrumental que podem ser utilizados na educação dos surdos	45
2.3	A prática docente de Língua Inglesa para alunos surdos e ouvintes	49
2.3.1	Tecnologização do professor e sua prática em sala de aula	54
2.4	A Teoria da Atividade	58
2.4.1	História da Teoria da Atividade	60
2.4.2	As gerações da Teoria da Atividade	63
2.4.3	Os Princípios da Teoria da Atividade	72
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	80
3.1	Tipo de pesquisa	80
3.2	Contexto de pesquisa	83
3.3	Sujeitos envolvidos na pesquisa	85
3.4	Instrumentos para geração de dados	87
3.5	Procedimentos para análise de dados	92
4	ANÁLISE DOS DADOS	96
4.1	A prática docente de língua inglesa utilizando o livro didático	99
4.2	A inserção do computador na prática pedagógica de Língua Inglesa para estudantes surdos e ouvintes	112
4.3	Prática docente e as atividades pedagógicas	127
4.4	O papel das Contradições no contexto desta investigação	131
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFEFÊNCIAS	145
	APÊNDICES	152
	ANEXOS	187

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira vem sendo foco de pesquisas nas diversas subáreas da Linguística Aplicada, a partir da segunda metade do século XX (ALMEIDA FILHO, 1993; BROWN 1980; ELLIS, 1986). Tais estudos, com objetivos variados, unem-se na intenção de se compreender, dentre outras possibilidades, as abordagens pedagógicas desenvolvidas pelos professores responsáveis pelo ensino de língua estrangeira em contextos pedagógicos específicos. Um desses contextos pedagógicos configura-se em salas de aulas, de escolas públicas e/ou particulares, adaptadas ou não para receber alunos com necessidades especiais. Geralmente, os trabalhos que têm esse contexto de pesquisa, também buscam compreender particularidades específicas como, por exemplo, a inclusão¹ dos alunos surdos² no contexto educacional regular.

Tendo em vista que os alunos surdos do ensino médio em classe de ensino regular, geralmente ficam à margem do processo de ensino-aprendizagem, pois a eles são, muitas vezes, negadas as condições ideais, como por exemplo, professores capacitados e/ou intérpretes, para que possam se

¹ Inclusão: Segundo Mantoan (2001), trata-se da capacidade de entender e reconhecer o outro, respeitando suas diferenças. Incluir não se trata de mera aglomeração em um mesmo local, mas sim estar com, conviver com e interagir com o outro. Para a autora, a inclusão possibilita àquelas minorias discriminadas, seja pela deficiência, pela cor ou pela classe social, o seu espaço na sociedade. Para que haja a inclusão escolar, esta deve possuir um projeto político pedagógico o qual tenha seus fundamentos na reflexão. Para tanto a equipe escolar deve ter foco nas discussões dos motivos das repetências e indisciplina, na formação e aptidão dos professores e a não participação dos pais. Ou seja, promover reflexões para ações que promovam a valorização da cultura, da história e das experiências para que haja práticas pedagógicas que promovam o aprendizado (MANTOAN – **Caminhos pedagógicos da educação**. São Paulo: Memnon, 2001).

² Surdos: utilizaremos o termo ‘surdo’ pelo fato de a literatura atual a utilizar e por não designar o indivíduo pelo que lhe falta como em ‘deficiente’ ou ‘portador de deficiência auditiva’.

desenvolver plenamente dentro do contexto escolar (SUDRÉ, 2008), essa questão também passou a ser objeto de pesquisa dentro dos trabalhos da área da Linguística Aplicada. Mais ainda, a atitude supracitada, coloca a escola em xeque quando pensamos que ela pode estar sonhando ao aluno surdo o direito à interação que é inerente ao processo de aprendizagem. Com isso, fica claro a necessidade eminente de se conhecer a proposta da educação inclusiva³ para podermos então compreender as lacunas existentes no atual contexto educacional e então melhorá-lo.

Importante ressaltar que atualmente, em linhas gerais, a educação para alunos com necessidades especiais tem, também, sido tópico de discussões de cunho teórico e prático em função da necessidade de efetivá-la dentro das escolas públicas e privadas. Especificamente no contexto do ensino de línguas estrangeiras a situação se repete, deixando claro que é preciso considerar na ação pedagógica do dia a dia dentro da escola os fatores que podem determinar as escolhas didático-pedagógicas que os professores precisam tomar ao se verem responsáveis por uma sala de aula formada por alunos surdos e ouvintes.

Para compreender tais fatores, importante se faz pesquisar a prática docente e as escolhas metodológicas utilizadas por um professor que tem como desafio ensinar Língua Inglesa para alunos surdos e ouvintes e, ao mesmo tempo, promover a inclusão.

No Brasil mudanças na lei já garantem parâmetros de atuação por parte dos profissionais da educação, em decorrência da preocupação com a integração e a inclusão dos alunos com necessidades especiais. A exemplo, temos a Lei nº

³ Educação inclusiva: Garante a participação dos estudantes com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular. Trata-se de uma ação educacional humanística, democrática e que percebe o sujeito em sua singularidade, tendo como objetivo a satisfação pessoal e a inserção social. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial abrange a proposta pedagógica da escola regular de forma a promover o atendimento às necessidades dos alunos sem em seus transtornos de desenvolvimento, suas deficiências ou superdotação (BRASIL, 2013).

9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu capítulo V sobre A Educação Especial, que garante que a matrícula e a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais sejam feitas, preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996).

Com essa lei, os sistemas de educação se veem na obrigação de assegurar aos educandos, o currículo, os métodos, as técnicas, os recursos educativos para atender às necessidades, bem como a educação especial para o trabalho, visando à integração na vida em sociedade. Com essas exigências, a Lei preconiza que os sistemas de ensino assegurem a tais educandos, professores do ensino regular capacitados para promover a integração desses alunos em classes comuns.

Embora, os cursos de formação de professores se proponham a conhecer, analisar, discutir a Lei supracitada e ainda estejam engajados em formar profissionais capazes de atuar pedagogicamente para atender à inclusão dentro das escolas, há de considerar que existem profissionais atuando que não tiveram essa conscientização durante seu processo de formação e que precisam se capacitar para atender à demanda posta pela Lei.

É de fundamental relevância que pesquisadores e estudiosos da educação tenham foco nas teorias aliadas às práticas pedagógicas, vislumbrando mudanças de formas de ensino engessadas, sobretudo em tempos em que novos aparatos tecnológicos surgem a todo momento e se inserem, cada vez mais, na vida e no cotidiano das pessoas.

O computador, que há pouco tempo, era visto como ferramenta de trabalho, atualmente, com a Internet, passa a ser um meio de comunicação, informação e entretenimento presente nos mais diversos setores, inclusive na escola e na sala de aula. Nesse interim, o presente trabalho investigativo, além de observar essa ‘nova’ ferramenta de ensino, o computador, pode mudar a prática pedagógica, também se observa o auxílio desse aparato no que concerne

à inclusão, além de possibilitar a percepção de que não basta a escola possuir recursos tecnológicos modernos. É preciso que os professores tenham capacidade para usá-los com a devida criticidade, tendo em vista que a formação do professor, muitas vezes, pode não prepará-lo para a realidade de sala de aula mista (surdos e ouvintes) e para o uso de recursos tecnológicos como meios pedagógicos.

Dessa forma, acreditamos que esse trabalho venha a contribuir, apresentando aos professores e pessoas envolvidas na área, um panorama didático e os meios metodológicos que um professor utilizou na expectativa de promover o ensino de Língua Inglesa para alunos surdos e ouvintes, tendo como expectativa a inclusão escolar e, conseqüentemente, a social.

Especificamente para o contexto de ensino de língua estrangeira, foco dessa investigação, acreditamos que o profissional deverá, além de conhecer o disposto pela Lei, atentar-se para um planejamento de aulas que leve em conta a seleção e escolha de materiais adequados à realidade e à diversidade de seu contexto. Tal planejamento deve ter como finalidade o atendimento de todos os alunos em suas necessidades sejam elas especiais e/ou motivacionais.

Levando em consideração o desafio de se promover a inclusão durante o processo de ensino da língua estrangeira, uma das possibilidades de sucesso consideradas seria a abordagem lúdica do conteúdo, buscando despertar a atenção e o interesse dos discentes para o que se pretende ensinar.

Adicionalmente, visando a garantir o interesse no processo de aprendizagem o professor deve manter-se atualizado sobre os avanços tecnológicos que podem ser utilizados dentro do contexto de sala de aula. Além disso, deve primar que eles sejam condizentes à realidade de seus alunos a fim de promover não só a motivação, bem como uma maior interação entre professor e aluno, aluno e aluno e, por fim, aluno e conteúdo.

Acreditando que a tecnologia possa vir a abrir um leque de oportunidades para se trabalhar de forma lúdica, fugindo da monotonia e oferecendo uma diversidade de atividades que evitará aulas repetitivas, esse trabalho se propõe a pesquisar a prática do professor. Essa prática se desdobrará entre a utilização não somente do livro didático, mas também da tecnologia, especificamente do computador, como forma de auxiliar o ensino inclusivo de Língua Inglesa em uma sala de aula composta de alunos surdos e ouvintes.

Juntamente com a escolha adequada da tecnologia e seus recursos didáticos, acreditamos que a seleção do material didático e a postura pedagógica do professor também devem influenciar a aprendizagem dos alunos. Importante mencionar que, com o advento do uso da tecnologia no meio educacional, começa-se a repensar metodologias de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira, levando em conta a influência que a tecnologia pode vir a ter nesse processo.

Sob a ótica do desenvolvimento intelectual, do desenvolvimento de competências e da inclusão, a tecnologia, no contexto educacional, mais especificamente o uso do computador em sala de aula, promove um movimento de observação e análise das práticas pedagógicas (ALEGRE, 2005; ALMEIDA, 2006; BUZZATO, 2001; CARELLI, 2003; DUQUE, 2004; FARIA, 2012; GERALDI, 2004; LEVY, 1999; MARCON, 2009; TEIXEIRA, 2009; MENDES, 2002; MORAN, 2000; SAMPAIO; LEITE, 2003; SOUZA, 2004; VALENTE, 2003). Movimento esse que desencadeia discursos que passam a defender que não se deve, de maneira aleatória, substituir uma tecnologia (quadro e giz) pela outra (computador e internet) e sim adicioná-las como recurso no processo de ensino-aprendizagem.

Sob essa perspectiva, acreditamos que as técnicas pedagógicas devam ser escolhidas e definidas, pelas pessoas envolvidas nesse processo dentro das escolas, levando em consideração não só o público alvo, mas os objetivos que se

pretende alcançar. Tais técnicas devem ser coerentes com os novos papéis do aluno enquanto sujeito da aprendizagem e produtor do seu próprio conhecimento e o do professor enquanto mediador, incentivador e orientador da aprendizagem nos diversos espaços.

Contudo, não se pode esquecer de que o simples uso da tecnologia na educação possui um valor relativo, em outras palavras, ele não é garantia da aprendizagem. Portanto, sua importância será atribuída em decorrência da sua adequação enquanto ferramenta facilitadora para alcance dos objetivos pretendidos que, no caso desta investigação, diz respeito a ensinar a Língua Inglesa para alunos surdos e ouvintes inseridos em uma mesma sala de aula do ensino médio da rede pública de educação.

Isso posto, este trabalho justifica-se pela necessidade de se elucidar a prática didático-pedagógica de um professor de Língua Inglesa que tem de trabalhar com alunos ouvintes e surdos. Além disso, o trabalho investigativo também é importante, pois apresentará os contornos metodológicos do uso do material didático e do computador na prática docente desse professor, nesse contexto específico de ensino. Tem-se, ainda, sua importância por pretender verificar a utilização do computador, não só para oferecer o conteúdo a ser aprendido, mas também como ferramenta assistiva⁴ para promover a aprendizagem do conteúdo de Língua Inglesa.

Segundo Alegre (2005), a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, na prática docente nem sempre acontece de forma consciente por parte dos docentes. Isto é, mesmo o professor tendo a intenção de mudança em sua aula por meio da utilização da tecnologia, tal inserção não promove uma

⁴ Ferramenta assistiva: Trata-se de recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e a participação de pessoas com deficiência, incapacitadas ou com mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CORDE – Conhecimentos de Ajudas Técnicas – ATA VII, de 14 de dezembro de 2007).

alteração significativa na sua prática. Em outras palavras o simples uso de recursos tecnológicos não é garantia de mudança da prática pedagógica do docente quando não se tem noção teórica da razão de suas escolhas didáticas.

Nesse sentido, para o contexto desta investigação, temos alguns questionamentos a serem respondidos, a saber:

- a) Como acontece o ensino de Língua Inglesa para surdos e ouvintes, tendo o livro didático e o computador como ferramentas pedagógicas?
- b) Quais posturas pedagógicas são adotadas pelo professor, ao usar o livro didático e o computador para ensinar Língua Inglesa em uma sala mista?
- c) Ao inserir o computador como ferramenta didática, a prática do professor, no presente estudo de caso, modificará?

Partindo desses questionamentos, esta pesquisa tem como objetivo geral descrever e analisar a prática docente de Língua Inglesa para estudantes surdos e ouvintes inseridos em uma mesma sala de aula em um contexto de escola pública. Como objetivo específico, apontaremos as possíveis semelhanças e diferenças na prática pedagógica do professor, quando ele utiliza o livro didático e quando insere o computador como ferramenta pedagógica no contexto de sala de aula de Língua Inglesa supracitado.

Para tanto, utilizaremos como instrumental analítico dois Princípios da Teoria da Atividade que são: o Princípio da Mediação - para explicar a postura pedagógica do professor ao fazer adaptações em sua prática docente; e o Princípio da Contradição - para explicar as mudanças (adaptações) da prática do professor caso elas aconteçam quando esse insere o computador em sua prática pedagógica.

Essa pesquisa, de cunho qualitativo, é um trabalho que explicita conclusões restritas a um determinado contexto ou determinadas situações (NUNAN, 1992). O autor considera a pesquisa qualitativa um tipo de trabalho que se caracteriza por valorizar o conhecimento como sendo um conhecimento relativo, e que as conclusões das pesquisas realizadas sob essa metodologia não podem ser aplicadas a contextos diferenciados em relação ao contexto onde os dados foram gerados.

É necessário observar que essa definição vem ao encontro ao trabalho que aqui desenvolvemos, por ser restrito a um contexto e situação específica, escola pública, ensino de língua inglesa para alunos ouvinte e surdos em uma mesma sala de aula. Importante mencionar que Nunan (1992) identifica o estudo de caso como uma investigação do que ocorre e como ocorre dentro de um determinado contexto, com um aprendiz específico, em uma sala de aula, em uma escola ou em uma comunidade diante de um determinado tópico de pesquisa.

Corroborando com a definição de Nunan, temos Barros (2000) que afirma existirem duas linhas teóricas que definem um estudo de caso do tipo observacional: direta e a participante. A primeira, o pesquisador apenas observa um conjunto de dados em um caso em particular que descreve fases do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas práticas culturais. Já, a segunda, a observação participante, implica em interação social entre o pesquisador e o ser observado; isto é, o pesquisador participa da vida em comunidade a qual ele estuda. Vale, então, pontuar que a observação direta é a que irá nortear a análise dos dados a serem gerados nesta investigação.

Para análise e desenvolvimento, utilizaremos os pressupostos da Teoria da Atividade, com base na segunda geração desenvolvida por Engeström (1999), por permitir descrever a relação entre os indivíduos, sua comunidade e as ferramentas que eles utilizam; por embasar as análises sobre os efeitos da

mediação das ferramentas utilizadas pelo sujeito e por possibilitar analisar as modificações que podem acontecer no sistema de atividade, de acordo com a ferramenta didático-pedagógica utilizada.

Como instrumento de geração de dados, utilizaremos um questionário estruturado embasado nos conhecimentos de Günther (2003). O autor cita Yaremko et al. (1986, p. 186) os quais definem o instrumento “questionário” como um conjunto de questionamentos sobre determinado assunto e o qual afere a opinião, interesses, personalidade e dados relevantes sobre a vida do respondente. O seu uso justifica-se neste trabalho investigativo pelo fato de poder haver três caminhos para compreender o comportamento humano: observar o comportamento em ambiente real, criar situações artificiais e observar o comportamento e, por fim, perguntar sobre determinada questão. Neste trabalho focaremos no primeiro e último caminho.

No caso específico de geração de dados da presente pesquisa, nossa intenção engloba tanto o questionamento sobre o fazer pedagógico quanto à observação no espaço legítimo de sala de aula do comportamento do professor. Assim, fizemos uso, também, de gravação em vídeo para enriquecer e validar as análises que serão feitas a partir dos dados gerados pela observação direta. Importante ressaltar que o registro, embora geral, evidenciou apenas a postura do professor de Língua Inglesa foco desta investigação, salvaguardando a identidade dos alunos envolvidos no processo de ensino de Língua Inglesa, foco desta investigação.

Utilizamos também notas de campo para descrever o contexto e armazenar as observações da prática docente no ensino da língua estrangeira. Segundo Glesne e Peshkin (1992), a nota de campo é um instrumento utilizado para a pesquisa qualitativa, o qual pode ter um aspecto descritivo ou analítico. O primeiro aspecto tem a função de relatar o contexto no qual as observações estão sendo realizadas e o segundo tem o objetivo de analisar e especular visando a

retratar criticamente o processo de ensino-aprendizagem. Ambos os aspectos serão observados durante a realização das anotações feitas pelo pesquisador

Isso posto, apresentamos a organização do trabalho da dissertação. O capítulo 2 – fundamentação teórica - apresenta a revisão de literatura na qual abordamos sobre questões relevantes com relação ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, tais como: a inserção da tecnologia no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira; a educação dos surdos e o uso da tecnologia nesse contexto; a prática docente a qual permeia todos os processos mencionados acima e, finalmente discorremos sobre a Teoria da Atividade que se configura no nosso instrumental analítico.

O capítulo 3 – metodologia – relatamos sobre o tipo de pesquisa a qual se enquadra o referido estudo, os instrumentos utilizados para geração dos dados, o contexto de pesquisa, os sujeitos envolvidos e os procedimentos para análise dos dados.

O capítulo 4 – análise dos dados – é composto pelas discussões dos dados gerados na presente pesquisa. Tais discussões e análises estão fundamentadas no referencial teórico, primordialmente nos princípios da Mediação e das Contradições da Teoria da Atividade da segunda geração desenvolvida por Engeström (1999).

Por fim, as considerações finais trazem um enfoque nas contribuições que esse estudo pode trazer para a prática docente de Língua Inglesa frente à realidade de uma escola inclusiva⁵. Esperamos que tal trabalho fomente a

⁵ No século XX falava-se em exclusão referindo-se não somente a alunos com necessidade educacionais (vulgo portadores de alguma deficiência), mas também aos alunos com dificuldades de acesso à escola, evadidos e “expulsos”. As propostas de inclusão visavam reestruturação da organização educativa com vistas a incluir os deficientes, os indisciplinados e aqueles que estavam à margem do processo educacional. Contudo, ao longo do tempo, percebeu-se que a exclusão faz-se presente dentro e fora dos muros escolares. Dessa forma, programas pedagógicos passaram a postular propostas de interdisciplinaridade e transversalidade como forma de promover, por parte do alunado, a expansão da compreensão do mundo e o

reflexão dos profissionais da educação de forma a produzir conhecimento, a instigar mudanças e possível rompimento com práticas que alimentam um paradigma não condizente aos preceitos de uma educação inclusiva.

Passamos, então, para o capítulo que abordará a fundamentação teórica que trouxe sustentabilidade e aprofundamento para as questões que buscaremos responder nesta investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, explanaremos um pouco sobre a história e as principais abordagens de ensino-aprendizagem⁶ de línguas estrangeiras, a fim de fundamentar as possíveis considerações sobre as razões que podem levar o professor a escolher um ou outro método em suas práticas pedagógicas. Faremos uma breve apresentação dos aspectos que influenciaram a utilização da tecnologia para o ensino de língua estrangeira, uma vez que esta pode vir a ser uma importante fonte de material didático. Dando sequência, elucidaremos questões relacionadas à educação dos surdos, incluindo a perspectiva frente o ensino de Língua Inglesa e a utilização da tecnologia como recurso metodológico e instrumental nesse processo.

A finalidade de estruturar o capítulo dessa forma, intenciona oferecer subsídios teóricos para analisar, no contexto deste estudo, as semelhanças e diferenças na prática do professor quando utiliza em sua prática de ensino para alunos surdos e ouvintes da Língua Inglesa por meio do livro didático e por meio do computador.

Como o ensino envolve a ação docente, foco de nossa investigação, abordaremos também questões que permeiam a prática docente de Língua Inglesa em um contexto misto de ensino. Considerando que a era digital se faz presente no contexto atual do século XXI, influenciando, também, o contexto educacional, ponderaremos sobre a necessidade de se promover a tecnologização do professor e sua prática em sala de aula. E, por fim, apresentaremos os

⁶ Apesar de a presente investigação ter foco no ensino; isto é, na prática docente de Língua Inglesa, o termo “ensino-aprendizagem” será utilizado na fundamentação teórica por ser o termo utilizado pelos autores pesquisados. Contudo, em outros momentos desta dissertação, utilizaremos somente “aprendizagem” fazendo menção à prática do professor.

preceitos da Teoria da Atividade que serviram de instrumental analítico para que se pudesse compreender o contexto desta investigação.

2.1 As principais abordagens de ensino de línguas estrangeiras

Ao longo da história, nota-se que o tipo de proficiência que se deseja que os aprendizes desenvolvam em determinada época tem seus reflexos tanto nas mudanças das teorias da natureza da língua e da aprendizagem quanto nas mudanças dos métodos de ensino das línguas estrangeiras.

A exemplo, em linhas gerais, conforme explanado por Richards e Rodgers (2001), tem-se que, no século XIX, a abordagem de ensino baseada no estudo do Latim tinha se tornado a forma padrão de estudos de línguas estrangeiras nas escolas, onde falar a língua estrangeira não era o objetivo e a prática oral era limitada na leitura em voz alta de frases que os estudantes tinham traduzido e os livros textos constituídos de frases, de regras gramaticais abstratas, listas de vocabulário e sentenças para tradução.

Ou seja, os livros didáticos eram determinados principalmente em codificar a língua estrangeira em regras congeladas da morfologia e da sintaxe para serem explanadas e, eventualmente, memorizadas. O trabalho oral foi reduzido a um mínimo, enquanto que um manual de exercícios escritos tornou-se uma espécie de apêndice às regras. O objetivo imediato era que os estudantes aplicassem as regras dadas, por meio dos exercícios apropriados. Essa foi uma das abordagens de ensino de língua estrangeira que se tornou conhecida como “*Grammar Translation*”.

Nesse método de ensino, aprender a língua estrangeira tinha como intuito ler sua literatura. Para tanto, o foco centrava-se na leitura e na escrita; a seleção do vocabulário era baseada somente nos textos de leitura usados e às palavras bilíngues, estudo do dicionário e memorização. Assim, a exatidão era

ênfatizada e a frase é a unidade básica de ensino e prática da língua. Com relação à gramática, era ensinada dedutivamente, isto é, pela apresentação e estudo das regras gramaticais que são praticadas, por exercícios de tradução. Dessa forma, a língua nativa do estudante era utilizada como meio de instrução para a aprendizagem da língua estrangeira.

Entretanto, ainda segundo Richards e Rodgers (2001) alguns fatores contribuíram para o questionamento e rejeição desse método. Dentre eles, a necessidade pela proficiência principalmente na oralidade das línguas estrangeiras advindas das oportunidades de comunicação entre os europeus, durante a metade do século XIX. Nesse sentido, educadores desenvolveram determinados princípios de ensino, por meio da observação da aprendizagem de línguas pelas crianças, visto que havia, neste contexto, o interesse pela proficiência na fala muito mais do que a compreensão da leitura, da gramática e da apreciação literária.

Para tanto, nesse momento histórico do processo de ensino-aprendizagem, os professores tinham que encorajar o uso direto e espontâneo da língua estrangeira e os aprendizes seriam, então, capazes de induzir regras gramaticais. Com isso, um movimento de reforma começou a surgir fornecendo fundamentação para o que se tornou conhecido como Método Direto, cujo foco era o uso exclusivo da língua alvo na sala de aula. De fato, tal método propiciou inovações ao nível de procedimentos de ensino. Contudo, era carente de uma base metodológica.

Conforme já dito, o século XIX foi marcado por importantes mudanças e inovações na procura pelo método “certo” ou mais adequado para as necessidades da época. No entanto, foi na metade do século XX que a obsessão por métodos de ensino de línguas estrangeiras atingiu seu nível mais elevado (LEFFA, 1988). Em decorrência dos princípios propostos pelo Movimento de Reforma, nos anos de 1929 e 1930, linguistas aplicados criaram fundamentos

para o que se desenvolveu na abordagem Britânica para o ensino de Inglês como uma língua estrangeira o que mais tarde ficou conhecido como Audiolingualismo nos Estados Unidos, e na Inglaterra como Abordagem Oral ou Ensino de Línguas Situacional.

Com relação aos princípios do Audiolingualismo, a aprendizagem da língua estrangeira é basicamente um processo mecânico de formação de hábitos. Ou seja, pela memorização de diálogos e pelo desenvolvimento de repetições (“*drills*”) padronizados as chances de se produzir erros são menores. Pelos princípios de tal método a língua seria mais bem internalizada se os itens na língua alvo fossem apresentados na forma oral, antes deles serem vistos na forma escrita. Nesse sentido, as explicações das regras não são dadas antes que os estudantes tivessem praticado em contextos diversos para, assim, ter melhor entendimento por meio de analogias.

Tais analogias implicam que o contexto linguístico e cultural seja evidenciado para que o significado das palavras possa ser compreendido e internalizado. Ou seja, ensinar uma língua envolve aspectos de ensino do sistema cultural das pessoas que falam a língua. O ensino da língua começa com a língua falada. Ou seja, a língua alvo é a língua da sala de aula. Assim, a língua é introduzida e praticada de forma situacional e a gramática é inserida gradualmente; já a leitura e a escrita são introduzidas quando já se tem uma base lexical e gramatical suficiente estabelecida.

Pelo final dos anos 1960, surge o Método Comunicativo que, segundo Richards e Rodgers (2001), aprender a língua é aprender a se comunicar. Para tanto, as funções comunicativas eram enfatizadas nos diálogos. Ou seja, a contextualização era fundamental para a compreensão do sistema linguístico e o esforçar-se para se comunicar constituía-se como uma premissa básica.

Dessa forma, por meio de tentativas e erros e das interações com os pares, com o professor, com os grupos de trabalho, em fim, na relação com

outras pessoas que a língua era criada, compreendida e internalizada. Nesse método, a tradução pode ser usada quando os estudantes necessitarem ou se eles tiverem benefício disso; a leitura e a escrita podem começar no primeiro dia. Assim, o desenvolvimento da competência comunicativa é o objetivo desejado.

Mesmo os métodos de ensino de línguas estrangeiras tendo sido criticados, adaptados, reformulados e desenvolvidas novas metodologias em decorrência das influências da linguística, da psicologia, da sociologia e da sociolinguística, permanecia o problema relacionado ao ensino de língua estrangeira que era a busca pelo método “certo”. Assim, alguns autores e pesquisadores passaram a defender a impossibilidade de um método perfeito, passando a buscar o método mais adequado (DUQUE, 2004), defendendo o ecletismo no ensino de língua estrangeira como forma de liberdade e flexibilidade metodológicas.

Tal ecletismo tem como objetivo possibilitar ao professor maior liberdade nas escolhas dos métodos para ensino de línguas estrangeiras, mas que fossem coerentes ao contexto do ensino-aprendizagem e que facilitassem a internalização do aprendiz. No entanto, o ecletismo metodológico não deve ser encarado como ausência de metodologia, mas sim como flexibilidade de escolhas. Conforme explana Freeman (2004, apud CARTER; NUNAM, 2004) e Brown (2001), o método eclético deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de uma língua, onde grande variedade de atividades passa a ser empregada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino. Assim, esse ecletismo, segundo os autores, deve ser guiado por princípios⁷.

O método eclético acarreta maiores responsabilidades do professor por suas escolhas e práticas e exige dele formação mais ampla, crítica e autônoma,

⁷ Não nos ateremos no que concerne concepção de linguagem que permeia os principais métodos/abordagens de ensino de Língua Inglesa elucidados, uma vez que a presente investigação tem seu foco na prática do professor ao utilizar diferentes ferramentas didáticas.

posto que as atividades docentes devem ser justificáveis e estarem em harmonia com os objetivos de ensino e da aprendizagem determinados em cada contexto educacional. Nesse sentido, o professor sai da tarefa de simples executor de um método àquele que toma decisões, avalia o processo de ensino-aprendizagem e desenvolve materiais condizentes à melhor viabilização da aprendizagem do aluno.

O professor passa, portanto, a desempenhar novos papéis. Segundo Richards e Rodgers (2001), o papel do professor irá refletir os objetivos do método e da técnica de aprendizagem em que o método é desenvolvido, já que o sucesso de um método pode depender o grau em que o professor pode fornecer o conteúdo ou criar as condições para o sucesso da aprendizagem da língua.

Nesse sentido, Geraldi (2004) propõe que a aula de Língua Inglesa seja encarada como acontecimento. O autor utiliza esse termo para melhor explicar a participação dos alunos. Para ele, o discente deve assumir o papel de sujeito ativo na construção de seu conhecimento e o docente como mediador desse processo. O autor afirma que o ensino deve ser visto como uma “produção de conhecimentos que podem resultar também de novas articulações entre conhecimentos disponíveis” (GERALDI, 2004. p. 20).

Isso posto, para o contexto desta investigação devemos também mencionar que não basta determinar a metodologia a ser desenvolvida ou o material didático. Tomando-se como referência a educação inclusiva, para que a aula seja encarada como acontecimento é necessário que o professor esteja comprometido com os pressupostos da inclusão, para a qual, segundo Beyer (2005), devem-se desenvolver diferentes atividades pedagógicas (Princípio da Aprendizagem Diferenciada), desenvolver uma avaliação que prime pelo desenvolvimento individual de cada aluno de acordo com suas particularidades (Princípio da Avaliação Individual) e desenvolver estratégias educacionais que permita o desenvolvimento dos alunos (Princípio da Livre Escolha).

Com relação à aula de Língua Inglesa acredita-se que ela deva ter como eixo norteador as experiências de vida dos alunos para que estas sejam o início da construção do conhecimento no ambiente educacional. Dessa forma, o docente estará promovendo a aula como acontecimento ao “eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado” (GERALDI, 2004, p. 21). Ou seja, o professor, ao planejar suas aulas tendo como base a realidade dos alunos, estará propiciando o intercâmbio entre os conhecimentos cotidianos dos discentes com a língua alvo.

Com relação à experiência dos alunos, não se pode deixar de mencionar o contexto tecnológico atual no qual estão inseridos. As ferramentas tecnológicas com características específicas que têm a possibilidade de promover a comunicação e a interação podem ser utilizadas como complementos metodológicos para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, pois essas características, comunicativas e interativas, podem compreender os parâmetros abordados por Geraldi (2004) sobre a aula como acontecimento.

As ferramentas tecnológicas comunicativas e interativas abrangem também o descrito por Beyer (2005 citado por Victor, 2010) ao discorrer sobre os Princípios da Aprendizagem Diferenciada, da Avaliação Individual e da Livre Escolha. Para esse autor, o princípio da Aprendizagem Diferenciada refere-se ao desenvolvimento de diferentes atividades pedagógicas pelo professor, visto que cada aluno possui suas particularidades como tempo e modos diferentes de aprendizagem. Nesse sentido, o docente necessita conhecer as peculiaridades de seus alunos para promover diferentes situações de aprendizagem. O princípio da Avaliação Individual está estritamente ligado ao primeiro princípio, uma vez que o docente, para realizar uma avaliação individual eficaz, necessita conhecer as características de seus alunos. Já o princípio da Livre Escolha refere-se aos educadores desenvolverem estratégias educacionais visando ao desenvolvimento dos alunos (BEYER, 2005 apud VICTOR, 2010). Assim, o uso das ferramentas

tecnológicas como complementos metodológicos, pode propiciar a autonomia dos alunos e a construção do conhecimento dos alunos.

Importante ressaltar que elucidar sobre as várias abordagens de ensino ao longo dos tempos, justifica-se pela pretensão de se analisar qual ou quais são usados ou corroboram na metodologia utilizada pelo docente, sujeito de nossa pesquisa, frente ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para alunos surdos e ouvintes inseridos no mesmo contexto de uma sala de aula.

O processo de ensino de língua estrangeira no Brasil teve seus percalços e momentos de glória, em função do contexto sócio histórico de cada época. É com base nesses paradigmas metodológicos de ensino de línguas estrangeiras, explanados, que pretendemos analisar a prática do docente, buscando averiguar a metodologia utilizada por ele em suas aulas, tendo em vista alunos ouvintes e surdos inseridos no mesmo contexto de sala de aula, o contexto tecnologicado do século XXI, proficiência na língua alvo do professor e sua formação relacionada tanto à Língua Inglesa quanto para a educação dos surdos.

Ao se falar em educação dos surdos, não se pode deixar de pensar sobre tal processo ao longo dos tempos, pois a história revela as nuances e os anseios de cada época, além de marcar as escolhas metodológicas feitas pelos profissionais da área. Assunto este que será tratado a seguir, porém importante se faz agora conhecer um pouco sobre o uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

2.1.1 As tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, a implementação das tecnologias em sala de aula tem trazido contribuições significativas. Porém, tem gerado algumas discussões em relação a sua aplicação no que concerne a forma

pela qual está sendo abordada no contexto escolar, pois como afirma Faustine (2001) a simples transposição das atividades para o suporte tecnológico ou o fato de um curso ser mediado por computador não é garantia de interatividade e autonomia⁸ por parte dos alunos. Para que de fato ocorram ambas e, conseqüentemente, o aprendizado, faz-se necessário, dentre outras coisas, que os recursos de multimídia estejam relacionados às ferramentas de comunicação (*e-mail*, *chat*, fórum, etc.) para que haja dinamicidade e interatividade no contato com a língua alvo.

Em outras palavras, a internet, como fonte de material pedagógico oferta uma gama de possibilidades para se trabalhar com a língua estrangeira em virtude de suas diversas modalidades de comunicação síncrona como chat, videoconferência e assíncrona como listas de discussões, fóruns, e-mail, etc. Vale ressaltar que em todos eles, sendo síncrono ou assíncrono, o processo de interação faz-se presente e pode promover a aprendizagem da língua estrangeira.

Segundo Buzato (2001), pode-se, por meio do computador conectado à Internet propiciar aos alunos diferentes atividades que atendam às diversas características do alunado. Entretanto, faz-se necessário que as atividades sejam apresentadas de forma contextualizada para que ela tenha algum sentido na construção do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Como exemplo dessas atividades, o autor cita que outro *input* para a aprendizagem da língua alvo são os *sites* de ensino de língua estrangeira os quais podem estar relacionados às atividades gramaticais, tais como: exercícios de múltipla escolha, ligar colunas, reconstrução textual, assim como o recebimento, pelo professor, de atividades com respostas via e-mail. Ou seja, trata-se de *sites* que possibilitam a autoinstrução além dos muros da escola.

⁸ Entendemos como aprendizagem autônoma aquela realizada com motivação num processo contínuo e evolutivo pela própria pessoa. Ou seja, a aprendizagem ocorre de forma contrária à forma supervisionada por professores e/ou instrutores.

Entretanto, o autor menciona que o conteúdo desse tipo de *site* fica bastante próximo ao conteúdo dos livros didáticos tradicionais, tanto com relação a tipologia das atividades propostas quanto aos tipos de textos e recursos audiovisuais e, ainda, seguem o mesmo paradigma da sala de aula com relação à divisão do conteúdo, como nível básico, intermediário e avançado e às habilidades como conversação, gramatical, leitura e vocabulário. Em outras palavras, se não bem selecionadas pelo professor, as atividades encontradas no site se configuram apenas da transposição do papel para a tela do computador, por não apresentarem características interativas, colaborativas e criativas. Conforme aborda Levy (1999), as atividades propostas nos sites podem ser utilizadas como complemento para a aprendizagem da língua estrangeira, mas não como fonte única.

No contexto atual, além das atividades supracitadas, ainda podemos recorrer às redes sociais tanto relacionados a entretenimento, marketing seja pessoal ou profissional, fonte de informação dos diversos ramos e setores sociais quanto como fonte de formação de opinião, para contextos educacionais. Ou seja, as redes sociais, por vincularem uma gama de possibilidades de informações e interações; um rizoma de inter-relações pessoais, profissionais, culturais, formativa e informativa com diversos países do mundo acaba por se configurar em um recurso rico para as aulas de língua estrangeira. Nesse sentido, as redes sociais podem ser utilizadas também como um meio de promover a aprendizagem, pois sua peculiaridade propicia o contato direto com a língua alvo por meio da interação com pessoas de vários países diferentes.

Segundo Souza (2004), a utilização do computador em rede em ambientes educacionais voltados para o processo de ensino-aprendizagem fornece aos aprendizes oportunidades de promover aumento na proficiência e na competência comunicativa tanto no âmbito oral quanto escrito. Nesse sentido, o computador conectado à internet pode se tornar uma possibilidade pedagógica

interessante no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Por isso, os estudos investigativos de sua utilização tornam-se importantes para que a comunidade educacional possa conhecer suas vantagens e pontos negativos para melhor utilizá-lo no contexto educacional.

Alguns autores, a citar Postman (1994), abordam sobre alguns riscos do uso exacerbado do computador e da internet sem o devido processo reflexivo, bem como a rendição da cultura à tecnologia. Para o autor, deve-se ter em mente a premissa fundamental de que a tecnologia deve se propor a servir, auxiliar o indivíduo e que os avanços da ciência da tecnologia, da comunicação e da informação desenfreada não tenham como fundamento o domínio social.

Postman (*opit cit*), referindo-se ao computador e à internet, diz que o fluxo de informação pode sucumbir o homem à irrelevância das informações como se fossem conhecimentos. Para ele, uma das consequências dessa submissão é o que o autor chama de tecnopólio⁹ e que acarreta a perda da capacidade de memória da população, a falta de sentido em suas experiências, inversão de valores familiares, religiosos, culturais e sociais; Ou seja, uma nova ética pautada na competição e na busca por uma felicidade materialista. Contudo, ressalta a importância da educação na construção da criticidade dos

⁹ Tecnopólio: Neil Postman discorre sobre o poder de transformação que as tecnologias possuem ao longo dos tempos. A rendição de uma cultura à tecnologia que, tem por consequência a mudança de valores, necessidades e tradições sociais. Ou seja, um novo modo de pensar e de viver em sociedade. Para o autor, é necessário entendimento de três conceitos básicos para se compreender o processo que leva uma sociedade ao tecnopólio: a utilização de ferramentas, a tecnocracia e o tecnopólio. O primeiro faz menção ao processo criativo das ferramentas para servir ao homem enquanto solução de problemas. O segundo, diz respeito a um estágio em que a ferramenta passa a desafiar a cultura e enfraquece as ideologias e menciona o desenvolvimento da indústria e seu modelo capitalista os quais transformam a concepção de homem e suas necessidades. Isto é, criam-se novas necessidades em detrimento aos novos aparatos tecnológicos. Nessa linha evolutiva de novas necessidades e usos, a vida humana passa a ter sentido na técnica, uma forma de “submissão de todas as formas de vida cultura à soberania da técnica”, da crença e do ‘endeusamento’ do poder da tecnologia e da ciência sobre a cultura, o que o autor chama de tecnopólio (POSTMAN, 1994, p. 61).

indivíduos para que compreendam os intrincamentos entre as tecnologias e o mundo social e psíquico e suas relações no que dizer respeito à dominação da massa.

Com relação ao computador e a internet utilizados em contexto escolar, especificamente em sala de aula, de acordo com Sabadin (2006) não devem ser visto como fonte de conhecimento

a verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem e ser o criador e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno (SABADIN, 2006, p. 85).

Em outras palavras, o computador e a internet não devem ter por objetivo a substituição do docente, pois este deve ser o mediador da aprendizagem, o propiciador da construção de seres críticos do uso dos aparatos tecnológicos, os quais podem se configurar como uma fonte inesgotável de informação, de comunicação e de interação.

Neste tópico, abordamos questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira e a influência do uso das tecnologias digitais como mediadoras desse processo para que pudéssemos ter subsídios teóricos de como o ensino de língua estrangeira pode ser influenciado pela tecnologia. Passaremos, a seguir, a dar foco à educação dos surdos, uma vez que o sujeito desta investigação tem que lidar não só com o desafio de lecionar uma língua estrangeira, como também com as peculiaridades desse processo o qual se dá em um contexto de sala de aula onde coexistem alunos ouvintes e surdos.

2.2 A educação dos surdos

Para construir as bases filosóficas do que se chama de bilinguismo (filosofia que permeia a educação dos surdos atualmente) é necessário tecer um

breve histórico da educação dos surdos no Brasil, o qual desconstrói o método oralidade ensino e reconstrói a identidade de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais, Brasil, 2002) por meio do uso da abordagem bilíngue.

Por não desenvolverem a fala, os surdos eram tidos como sujeitos incapazes de aprender, ficando excluídos do meio social. De acordo com Moura (2000), na antiguidade, os surdos eram considerados incapazes, ou seja, não tinham competência suficiente para se desenvolverem plenamente, posto que a capacidade de pensar estava estritamente ligada à faculdade da linguagem. Em decorrência do estigma, o autor supracitado afirma que o desenvolvimento cognitivo dos surdos ficou prejudicado, pois além de não desenvolverem a linguagem não podiam se comunicar e interagir.

Com os avanços nos estudos alguns educadores de surdos concluíram que a língua de sinais era a linguagem natural dos surdos e que deveria ser usada em sua educação. Contudo, a estigmatização como ser humano condicionado à língua oral perpetuava nas escolas, as quais defendiam o oralismo como pressuposto para a integração na sociedade (MOURA, 2000). Em muitos contextos, a língua de sinais continuava sendo proibida pelos professores ouvintes com a justificativa de que atrapalhavam os processos de oralização (SKILAR, 1998). Em decorrência dessa privação linguística, os surdos foram excluídos do processo educacional e social. A culpa pelo fracasso apresentado foi, por séculos, atribuída à própria condição de deficiência auditiva e recaiu sobre o próprio excluído.

De acordo com Goldfeld (2002, citado por SILVA, 2005), a educação dos surdos em nosso país teve início em 1855 com a chegada do professor francês, surdo, Hernest Huet. No ano de 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), o qual utilizava a Língua de Sinais (LIBRAS) para se comunicar. Não se trata somente de uma língua baseada no gestual, conforme afirma Quadros (2008, p. 21):

Ela é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos de itens lexicais que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais, codificados no léxico e nas estruturas da Língua Brasileira de Sinais.

Trata-se da língua natural das comunidades surdas. Tem status de língua pelo fato de “Os símbolos carregam uma relação icônica ou representacional de seus referentes”. Podem expressar conceitos abstratos (QUADROS, 2008, p. 31). Ela é composta por *parâmetros principais*: configuração das mãos (CM), o movimento (M) e o ponto de articulação (PA); e por *parâmetros secundários*: disposição das mãos, a orientação das mãos e a região de contato. Assim, os sinais são formados, a partir da combinação da forma, do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço onde esses sinais são feitos. Tem, portanto, um sistema gramatical próprio.

Ao longo da história, surgem algumas filosofias para embasar a educação dos surdos. Inicialmente, conforme mencionado, o *oralismo* e, por volta de 1970, na tentativa de remediar a situação de fracasso instaurada por tal filosofia, surgiu a denominada *comunicação total*, a qual consistia em não excluir técnicas e recursos para a estimulação auditiva, adaptação de aparelhos de amplificação sonora, leitura labial, oralização e escrita. Ou seja, uma completa liberdade de prática de quaisquer estratégias que permitam o resgate de comunicação (CICCONE, 1990). Porém, muitos surdos não alcançavam sucesso nas terapias de fala, não conseguiam compreender informações simples e muito menos escrever.

Posteriormente, surgiu o *bilinguismo*, o qual pressupõe que o surdo deve adquirir como língua materna a Língua de Sinais, que é considerada a natural dos surdos e, como segunda língua, aquela oficial de seu país (GOLDFELD, 2002, apud SILVA, 2005). Especificamente no Brasil, o surdo deve internalizar

primeiramente a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais – L1) e a Língua Portuguesa como seu segundo idioma (L2). Nesse momento, talvez seja interessante mencionar o grande desafio do professor, sujeito desta investigação, pois o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa se torna então o terceiro idioma a ser aprendido pelos seus alunos surdos.

Retornando, o bilinguismo foi, então, dentro das propostas de inclusão e no que se refere à regulamentação da Língua Brasileira de Sinais, a alternativa metodológica dos mecanismos oficiais brasileiros como forma de respeitar um direito do surdo de utilizar sua língua materna, a qual se configura como identidade e expressão cultural dos surdos.

Há professores que combinam os fundamentos da abordagem do bilinguismo com os de outras abordagens. No entanto, de acordo com Godfeld (2002), as três abordagens (oralismo, comunicação total e bilinguismo) convivem no Brasil e se pode dizer que todas têm importância e representatividade no trabalho com os surdos.

Ainda com relação ao bilinguismo, Quadros (2008) aborda que as instituições de ensino no Brasil enxergam tal filosofia como necessidade dos alunos surdos de internalizar duas línguas distintas: a LIBRAS, de maneira plena, e a Língua Portuguesa na forma escrita (leitura e escrita). O paradigma do bilinguismo instituído nas escolas deve ser seguido da proposta de formação e capacitação de professores, bem como flexibilidade curricular como forma de ajudá-los em suas dificuldades de aprendizagem.

Porém, tais práticas educativas são direcionadas pelas políticas curriculares as quais são estabelecidas por decisões políticas, conforme aborda Silva (2005, p. 121): “A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros” [...] “O Currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades”.

Dessa forma, a educação inclusiva¹⁰ deve integrar o currículo e as práticas educativas; perpassar não somente as identidades surdas como também as ouvintes, para que haja o respeito às diversidades.

No que concerne à educação inclusiva, muitas escolas ainda necessitam passar por transformações pedagógicas e estruturais para atender às diversas necessidades educacionais dos alunos. Assim, como professores, devem adotar práticas pedagógicas flexíveis que lhes possibilitem construir abordagens educacionais dinâmicas e, de fato, inclusivas. Entretanto, alguns fatores podem dificultar o sucesso na educação dos surdos, dentre eles além da ausência de uma formação acadêmica e continuada dos professores que os possibilitem a adquirir habilidades para trabalhar com a diversidade das necessidades educacionais dos alunos, a dificuldade de comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos.

Existindo essa problemática no contexto dos surdos na escola regular, Silva (2005) aborda que os alunos surdos encontram-se sem adaptações necessárias para uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, pode ocorrer que alunos surdos terminem o Ensino Fundamental e Médio sem ter domínio sobre os conteúdos ou sem ser capaz de ler e escrever fluentemente a Língua Portuguesa. Questões com relação ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil têm sido levantadas por vários pesquisadores (PEREIRA;

¹⁰ Educação inclusiva- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994).

VIEIRA, 2009; QUADROS, 2008; SILVA, 2005) e outros. Contudo, ainda há percalços no tocante ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para alunos surdos no que concerne o foco na prática pedagógica do docente e é essa lacuna que este trabalho pretende preencher.

Passaremos, então, a discorrer sobre a importância do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para surdos de acordo com alguns pressupostos teóricos e metodológicos elencados pelos PCNs, LDB e estudiosos da área para vislumbrar uma compreensão da prática docente em tal contexto.

2.2.1 O ensino de Língua Inglesa para alunos surdos

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96, art. 36, inciso III) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, p. 19).

Não se pode negar a importância da Língua Inglesa uma vez que ela permite, no contexto globalizado no mundo atual, as relações de intercâmbio tanto comercial, cultural, científico quanto político. Nesse sentido, o domínio desse idioma é necessário para lidar com situações cotidianas.

Nos PCNs está explícito que “é indispensável que o ensino da língua estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho” e, assim, promove “um acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia” (PCNs, p. 38). Nesse sentido, pode-se inferir que a Língua Inglesa propicia uma condição de menor dessemelhança entre as pessoas nos diversos setores. Isso é, o inglês pode ser visto como um fator balizador e que pode promover a inclusão. Nesse ponto, não se pode mencionar somente os alunos surdos, mas todos os estudantes, principalmente aqueles que o ensino público é

única alternativa de estudo. Para tanto, há de se analisar como está sendo provido o ensino de Língua Inglesa no contexto de escola pública.

Doziat (2004 citado por BASSO, 2003) discute sobre a importância das relações humanas dos processos de formação de identidade e do estabelecimento de conexão entre os conteúdos escolares e as formas particulares (visuais) de apreensão e de construção de conhecimento. A autora acrescenta sobre a necessidade de inserir os surdos na sala de aula de maneira que tanto professores, intérpretes e alunos se comuniquem efetivamente. Nesse ínterim, é importante que, ao ingressar na escola, o aluno surdo compartilhe de pelo menos uma língua em comum com o professor. Para que isso ocorra, é preciso que este domine a língua daquele, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais.

Segundo Scarpa (2002 citado por MUSSALIM & BENTES 2002), para aquisição da linguagem, devem ser levado em conta os fatores sociais, comunicativos e culturais; isto é, tanto as intenções do falante/escritor, as interferências do ouvinte/leitor quanto o contexto de produção dos discursos. É o chamado interacionismo social.

Da mesma forma, o ensino de Língua Inglesa, em questão, deve ser pautado no interacionismo social de forma a reproduzir situações reais de uso da língua e facilitar a internalização gradual das habilidades. Assim, os aprendizes serão capazes de acessarem elementos básicos da língua estrangeira para lerem e interpretar textos em tal língua (PINTO, 2011).

Na visão behaviorista, a aprendizagem da língua estrangeira é vista como um fenômeno sociointeracional e seu foco é colocado no professor e no ensino. Já, na visão cognitivista, o foco passou a ser na interação entre professor e aluno e entre os alunos, uma vez que é no contato com o mundo social que se dá a aprendizagem (SILVA, 2005). Ou seja, é no contato com manifestações sociais típicas de determinados grupos étnicos que amplia as possibilidades do desenvolvimento cognitivo. Ponto sobre o qual Vygotsky (1984, citado por

BUZATO, 2001), defende que as ações do meio externo podem contribuir para o crescimento cultural e intelectual dos indivíduos.

Assim, para Vygotsky (1984, opt cit) é na atividade colaborativa, mediada pela interação verbal, seja por meio da oralidade ou por meio da LIBRAS no caso dos surdos, que processos complexos ou chamados de funções superiores têm suas origens. Resumindo, é por meio da atividade social que os aprendizes entram em contato com novos conceitos e, assim, internalizam-nos.

Com relação aos alunos surdos, Rosa et al. (2012), mencionam que se deve apresentar um referencial mínimo de imagens que dialoguem e ampliem os textos a serem trabalhados, para que sirvam de suporte visual, auxiliando, assim, a compreensão do conteúdo e a interpretação dos textos. Deve-se primar por materiais significativos, levando-se em conta sua extensão e a correlação de imagens. Desse modo, o professor deverá munir-se, além do conhecimento linguístico, de outros conhecimentos para que o aluno faça associações, seja por meio de imagens ou da segunda língua (L2, no caso da presente pesquisa, a Língua Portuguesa).

É necessário que o professor compreenda, antes de iniciar e efetivar o ensino de Língua Inglesa para surdos, que estes percebem o mundo, expressam e interagem de forma distinta dos ouvintes; que a LIBRAS deve ser entendida como um sistema linguístico autêntico com funcionamento próprio e totalmente eficiente para os processos comunicativos/interacionais. Ou seja, a LIBRAS se configura como a identidade do sujeito surdo. E, ainda, com relação à aprendizagem de Língua Inglesa, é primordial o entendimento de que se deve priorizar a modalidade escrita e a habilidade de leitura, uma vez que o aluno surdo não tem a obrigação de desenvolver a oralidade. Contudo, ainda de acordo com Rosa et al. (2012), é na experiência prática que o docente percebe as potencialidades do aluno surdo e, assim, descobre novas possibilidades, novos métodos para promover, de fato, a aprendizagem significativa.

O professor de inglês não possuindo habilidades com a LIBRAS, infere-se que tal idioma pode ficar desconectado da realidade educacional dos alunos surdos. No caso específico da presente pesquisa, o ensino pode vir a ficar centrado na oralidade do Português dito pelo professor, visto que há uma tendência de as instruções e traduções das atividades serem feitas em Português. Com base nessa hipótese, Silva (2005) discorre que ensino fica fundamentado em vocábulos isolados e em técnicas de memorização de regras gramaticais, o que não se configura como um aprendizado significativo.

Diante disso, para o autor, é primoroso que se estabeleça a interação linguística com os alunos surdos de forma a estabelecer uma relação entre a Língua Inglesa e a LIBRAS para que os alunos surdos possam vincular, de forma cognitiva, a palavra escrita e seu significado na sua língua materna que é a LIBRAS. Nesse sentido,

o ensino de leitura e escrita de LI poderá ser caracterizada como uma prática cotidiana de estabelecer pontes entre o texto escrito e a Língua de Sinais, mediante a tradução de diversos textos que poderão possibilitar os alunos a uma reflexão sobre o uso social e pessoal (SILVA, 2005, p. 64).

Ao referir à leitura como prática cotidiana, não se pode deixar de mencionar os diversos tipos textuais, no contexto tecnológico do século XXI, os quais os alunos acessam, interagem, modificam e criam frequentemente. Nesse sentido, a tecnologia, enquanto recurso metodológico pode vir a contribuir para um ensino mais condizente à realidade dos alunos, conforme veremos a seguir.

2.2.2 As Tecnologias digitais como recursos metodológico e instrumental que podem ser utilizados na educação dos surdos

O processo de educação dos surdos e bem como seu processo de exclusão ao longo da história ocorreram em função das formas de organização da vida humana em sociedade e em decorrência dos anseios de uma elite excludente (MOURA, 2000). Atualmente, surge um paradigma diferente, não somente em decorrência da legislação vigente com relação à inclusão dos surdos e da nova forma de organização social, mas também em decorrência dos aparatos tecnológicos, os quais têm propiciado novas formas de interação, aprendizagem e socialização e que, conseqüentemente, têm acarretado mudanças na forma de pensar e viver em sociedade.

Tomando como base os dizeres de Soto et al. (2009), sobre o fato da relação existente entre o ensino-aprendizagem e a tecnologia não ser algo novo, pois é sabido que em cada época foram criadas diferentes ferramentas, sejam para facilitar ações, ou “transmitir” conhecimentos e/ou instigar ao novo, que acaba por cunhar relações diretas com determinadas práticas sociais. Fala-se de instrumentos criados pelo homem que modificam sua forma de pensar, agir e se relacionar com o próximo, consigo mesmo e com o mundo que o cerca. Desde a pedra lascada, passando pela invenção da escrita, pelo papiro, pelo pergaminho, pelo papel, pela invenção da imprensa e chegando ao computador, tem-se uma gama de inovações tecnológicas relacionadas à educação. Entendendo-se tecnologia como algo que introduz uma ruptura na forma de agir e interagir de um determinado grupo para o contexto dessa investigação, o termo tecnologia representa o computador conectado a internet.

Os avanços tecnológicos, principalmente em informática e redes vêm gerando mudanças culturais e, conseqüentemente, formas diferentes de aprender e perceber o mundo. Isso implica também no campo educacional e acaba por

exigir transformações nos métodos de ensino e nos sistemas educacionais que decidam fazer uso dela em benefício do processo de ensino-aprendizagem. (BELLONI, 2002).

Hoje, na sociedade do conhecimento, a escola, como instituição social, tem a função de preparar os cidadãos para o trabalho e para a vida. Isso implica que a mesma não pode ficar à margem do processo de “tecnologização” da sociedade para que não se torne retrógrada, desinteressada e desarticulada da realidade (SAMPAIO; LEITE, 2003).

Belloni (2002) afirma que a alfabetização é fenômeno de inserção, socialização no mundo e interpretação do mesmo. Nesse sentido, a autora utiliza a terminologia “alfabetização tecnológica” e explica que ela se faz necessária para ação crítica junto às tecnologias e formas de comunicação. Com base nesse pressuposto, a escola e seus educadores têm a função de estimular, orientar sobre o uso das tecnologias como ferramentas de interação e aprendizagem. Para tanto, a formação desse profissional da educação deve ser repensada e vista pelo prisma de uma educação formadora de docentes conscientes da realidade, críticos e letrados tecnologicamente.

O uso dos recursos tecnológicos, comunicacionais e informáticos deve ser encarado como uma mudança de paradigma, como possibilidade para docentes e discentes assumirem posturas diferenciadas das atuais frente a construção do seu próprio conhecimento. O uso das ferramentas tecnológicas pelo bel prazer da novidade, sem reflexão crítica desse uso, implica utilizar velhos moldes com maquiagem do novo. Isto é, não basta simplesmente ter sala de multimeios, laboratório de informática, computadores de última geração e internet se o uso pelo uso não tem como pano de fundo suporte teórico e uma metodologia crítica-constitutiva para a formação, interação, construção do conhecimento, participação no mundo e na vida social e preparação para o mundo do trabalho.

Belloni (2002) diz que, com relação ao desafio de integrar a tecnologia como processo educacional, a educação deve visar não apenas a aprender sobre o uso da ferramenta como instrumento, mas objetivar, primordialmente, a formação de receptores/usuários críticos e autônomos que, por meio de uma metodologia adequada, sejam capazes de criar suas próprias respostas às tecnologias. Dessa forma, direcionando as considerações supracitadas sobre o uso da tecnologia e voltando para o viés que norteia esta investigação, um dos grandes desafios, segundo Oliveira (2010 citado por VICTOR, 2010), está relacionado ao uso das mídias pelos educadores, o que compreende o redimensionamento de práticas educativas, principalmente no que diz respeito às práticas que envolvem não só os alunos ouvintes como também os alunos surdos, foco dessa investigação. A formação de professores e a reflexão crítica acerca do uso das ferramentas tecnológicas devem ser repensadas se o contexto de ensino foge do “padrão” de uma sala de aula composta apenas de alunos ouvintes.

Com relação especificamente à introdução da tecnologia – Internet – no processo de ensino para alunos surdos, Cruz (2004 apud BASSO, 2003) relata sobre uma experiência desenvolvida na UNICAMP em 2000 que aponta as potencialidades da Internet na educação dos surdos. De acordo com ele, a Internet configurou-se como: a) um local de igualdade, onde os surdos sentiram-se aceitos; b) fonte de informação escrita; c) disponibilidade de recursos visuais os quais facilitam a inserção das pessoas surdas; d) ampliação da possibilidade de comunicação (*e-mail, chat, etc*). Com base nesse estudo, verificou-se grande melhoria nas habilidades de leitura e escrita dos surdos, além, é claro de ter ampliado a possibilidade de interação com outras realidades e culturas diferentes.

Ainda com relação à tecnologia e os surdos, Gianini (2004:4 apud BASSO, 2003) relata que, no ambiente telemático, os surdos tiveram a

oportunidade de dialogar sem a opressão das diferenças. Contudo, tal ambiente se constituiu como um espaço de denúncia do fracasso escolar e da falta da educação dos surdos.

Com base em tais pesquisas, pode-se dizer que a tecnologia utilizada como ferramenta pedagógica aprimorou a escrita dos surdos, pois o interesse pelo correio eletrônico possibilitou, segundo Cruz (2004 apud BASSO, 2003), um avanço gradativo no desenvolvimento cognitivo, na autonomia e na satisfação dos alunos surdos em relação com a comunicação escrita. Nesse sentido, a tecnologia pode ser vista como ferramenta assistiva¹¹.

De acordo com Ramos (2012), tecnologias como o *notebook*, o *tablet* e os celulares que permitem o acesso a centrais de intermediação telefônica surdo/ouvinte (escrita/fala/LIBRAS), as mensagens escritas via celular, *msn*, *skype*, *youtube*, *orkut* e outros recursos de comunicação via internet são considerados como ferramentas assistivas direcionada aos surdos, pois é uma forma de adaptação ao meio ambiente seja usando a escrita, recursos visuais.

Vale ressaltar que para que seja configurada como ferramenta assistiva, tendo em vista as considerações anteriores, dependerá do modo como o docente elabora as atividades; ou seja, dependerá de sua habilidade didático pedagógica para dar aula utilizando tal instrumento. Assim, há possibilidade de ocorrer apenas a digitação de uma atividade para que seja completada pelos alunos (como por exemplo, preencher lacunas, palavras cruzadas, atividade de caça palavras, entre outras, as quais não configuram a ferramenta como ferramenta assistiva) ou confeccionar outras mais elaboradas e direcionadas de forma a

¹¹ A ferramenta assistiva é uma área de conhecimento com característica interdisciplinar que engloba recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetiva promover a funcionalidade relacionada à atividade e a participação de pessoas com deficiência, incapacitadas ou com mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CORDE – Conhecimentos de Ajudas Técnicas – ATA VII, de 14 de dezembro de 2007).

mitigar as limitações dos alunos surdos e, assim, se configurar como demanda a descrição de ferramenta assistiva.

Importante ressaltar que para o contexto dessa investigação, esta habilidade é entendida como o desenvolvimento do letramento digital que, segundo Smith (2002 apud SILVA, 2005), vai além do conhecimento funcional da tecnologia possibilitada pelo computador. Trata-se de conhecimento crítico do uso do computador.

Diante do já exposto sobre a educação dos surdos e o uso da tecnologia na situação de sala de aula, especificamente, como instrumento mediador/facilitador do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, faz-se necessário um olhar mais acurado sobre a prática docente. Importante ressaltar que o professor configura-se como o propiciador de todo o processo seja o da inclusão, o do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para alunos surdos e ouvintes e a utilização dos recursos tecnológicos em tais contextos.

2.3 A prática docente de Língua Inglesa para alunos surdos e ouvintes

Um dos desafios para o professor frente a uma sala de aula inclusiva é por em prática uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos, capaz de atender aos alunos em suas necessidades educacionais especiais. Ou seja, atender tanto àqueles que requerem uma metodologia diferenciada para a aquisição do conteúdo, quanto os demais alunos da classe escolar.

Os estudos de Silva (2005) relataram que, inicialmente, a sala de aula composta por alunos surdos e ouvintes aproxima-se dos princípios do que preconiza a inclusão. No entanto, principalmente com relação às aulas de Língua Inglesa, a realidade vista pelo mesmo viés é bem divergente.

Foi constatado na pesquisa de Silva (2005) que toda a informação dada pelo professor, na aula de língua inglesa, é fornecida na Língua Portuguesa, a

qual não se configura como a língua materna dos alunos surdos. A habilidade oral da língua estrangeira não é abordada, no entanto os professores colocaram seus alunos em contato com a língua alvo, ao apresentarem-lhes músicas como material didático para serem trabalhadas em sala de aula. Vale mencionar que essa atividade com música para o aluno surdo não se faz condizente visto sua limitação auditiva.

O autor aborda que o professor consciente de seu papel se vê numa situação de não muitos caminhos, pois ao tentar trabalhar oralmente a Língua Inglesa, estaria limitando a atuação do intérprete de LIBRAS o qual, na maioria das vezes, não tem proficiência da língua estrangeira. Dentro do processo de ensino-aprendizagem proposto por esse professor, o aluno surdo estaria sendo colocado à margem do processo de aprendizagem e novamente em situação de exclusão, posto que o docente, também na maioria das vezes, não sabe LIBRAS.

Em decorrência das limitações apresentadas no contexto acima, no cotidiano escolar, as aulas de Língua Inglesa resumem-se em copiar textos e fazer os exercícios de gramática. Para Silva (2005), em um contexto híbrido em que se tem em uma mesma sala alunos ouvintes e alunos surdos, no qual há duas situações de aprendizagem bastante distintas, não há como o docente trabalhar o mesmo método.

Entendemos, então, que o grande impasse do docente frente a esse contexto, refere-se a não exclusão nem dos alunos surdos nem dos ouvintes. Pois a não realização de atividade que desenvolvam a expressão oral, bem como, a compreensão auditiva da Língua inglesa em decorrência da presença dos alunos surdos em sala de aula acaba sonhando aos alunos ouvintes o direito que é preconizado nos PCNs com relação ao desenvolvimento das quatro habilidades da língua estrangeira (ler, escrever, ouvir e falar).

Silva (2005), em seus estudos, analisou como a leitura de Língua Inglesa é trabalhada no contexto da sala inclusiva e os resultados evidenciaram a

importância da LIBRAS no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, visto que é por meio dela que eles constroem os significados da língua estrangeira, alvo da aprendizagem. Os resultados também enfatizam que a metodologia utilizada pelo docente, pautando-se na oralidade da Língua Portuguesa, atende somente aos alunos ouvintes, surgindo, nesse contexto, uma discrepância na prática do professor.

A discrepância pode ser percebida também no que concernem os PCNs (p. 28) com relação ao nível linguístico dos alunos, pois preconizam que a criança ao chegar à quinta série, hoje sexto ano, o seu processo sociointeracional de construir conhecimentos linguísticos da língua materna (Português) assim como a aprendizagem para usá-los já foi internalizados. Contudo, no que perpassa os alunos surdos e sua linguagem pode ocorrer que alguns estejam passando por um processo de oralização o qual tem como base a Língua Portuguesa e, nesse ínterim, esses alunos podem ainda não ter internalizado tal idioma.

Resumindo, pode acontecer que o aluno surdo ainda não tenha internalizado um nível linguístico satisfatório da Língua Portuguesa, por se constituir sua segunda língua (L2). Assim, o que noticia os PCNs não considera a realidade de muitos alunos surdos.

Muitos professores, por desconhecerem certas nuances concernentes às limitações dos alunos surdos, bem como metodologias adequadas a mitigar tais limitações e promover a aprendizagem, seja de qualquer disciplina, acabam por ignorá-los na sua aprendizagem e aprovam, anos após anos, tais alunos mesmo não tendo arcabouço de conhecimentos necessário à sua sequência na série seguinte. Esses docentes acabam ludibriando a instituição escolar, os alunos surdos a si próprios.

Um fato possível de ocorrer é que o aluno surdo tenha tido um contato tardio com a LIBRAS e, por assim ser, não tem muito domínio da mesma. Nesse

caso, aliado ao fator da negligência na aprendizagem do aluno surdo por parte do professor, conforme relatado no parágrafo anterior, tal aluno pode chegar até mesmo ao ensino médio não tendo dominando nem a LIBRAS nem a Língua Portuguesa. Eis que, nesse contexto, urge um questionamento: como esse aluno daria conta de internalizar a Língua Inglesa já que, de acordo com Silva (2005) a maioria das aulas de língua estrangeira é ministrada em Português? Como seria a prática do docente e a do intérprete frente a esse contexto?

Como o professor de Língua Inglesa, na maioria das vezes, não sabe LIBRAS, a comunicação com os alunos surdos se limita a palavras escritas em Português no quadro ou no caderno ou por amostragem de objetos. Na verdade, tal comunicação fica a cargo do intérprete. Como, na maioria dos casos, o intérprete não tem conhecimento sobre a língua estrangeira, ele necessita da explanação em Português do docente para que possa traduzir para a LIBRAS.

Nesse sentido, o professor, de acordo com os conceitos de Vygotsky sobre a co-construção do conhecimento e a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), configura-se frente ao aluno surdo e o intérprete como o par mais experiente. Contudo, sob a ótica do viés interacionista, em decorrência da pouca ou nenhuma comunicação entre o professor e o aluno surdo, a co-construção do conhecimento de Língua Inglesa fica prejudicada, visto que há entraves do par mais experiente (o professor), para ajudar o par menos experiente (o aluno surdo) (SILVA, 2005).

A pesquisa de Oliveira (2010, apud VICTOR, 2010) investigou questões concernentes à prática docente, especificamente como as crenças de professores sobre o ensino-aprendizagem de inglês influenciam seu modo de agir. Entre outras coisas, os resultados apontam para dificuldades em relação à formação dos professores em situações de sala de aula com surdos.

Com relação à formação de professores, Rodrigues (2008, p.11, apud VIOTO; VITALIANO, 2007) também defende uma formação docente que

abranja os princípios da inclusão quando diz que: “*a formação inicial de professores com relação à inclusão deveria toda ela ser feita contemplando em cada disciplina da formação conteúdos que pudessem conduzir a uma atuação inclusiva*”. Para o autor, os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) devem ser apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos.

Discussões referentes à formação inicial dos professores bem como os saberes necessários e que propiciem o que anuncia os princípios da inclusão, devem ser pautados com prudência, uma vez que a prática docente não se traduz somente na transmissão de conhecimentos; é uma tarefa complexa, conforme discutem Vitalino (2002), Freitas (2006) e Ferreira (2006).

A profissão docente apresenta, segundo tais autores, características diversas relacionadas a diferentes aspectos, a saber, motivação, inclusão, participação, reflexão quanto à prática de ensino, bem como elaboração de estratégias de ensino que considerem o aprendizado de todos os alunos envolvidos no contexto escolar, independentemente de suas necessidades educativas especiais. Isso corrobora com a necessidade de ter como eixo norteador da prática docente os preceitos de uma formação inicial eficaz, mas também uma formação continuada permanente.

Achamos pertinente apresentar todos os dados expostos para que tenhamos clareza da dificuldade que um professor enfrenta quando tem que ensinar a língua inglesa em um contexto de sala mista. Muitos são os desafios a serem enfrentados quando se tem a intenção de efetivar o processo de ensino-aprendizagem dentro desse contexto e esse trabalho investigativo vem ao encontro da necessidade de se conhecer mais sobre os aspectos didático-pedagógicos expostos. A realidade de inserção da tecnologia nesse contexto vem a ser mais um fator com o qual o professor terá que lidar, no sentido de

proporcionar uma aprendizagem de língua estrangeira que atenda às necessidades diretas de seus alunos.

2.3.1 Tecnologização do professor e sua prática em sala de aula

A era digital, tem exigido do mercado de trabalho, em diversos setores, pessoas criativas, com iniciativa, qualificadas e aptas para o uso das tecnologias. Tal aptidão tecnológica implica várias questões de uso, tais como: conhecimento sobre o aparato tecnológico, formas de usá-lo para resolver problemas e atender às necessidades eminentes.

Essas exigências de aptidão para com as tecnologias não ficam à margem dos processos educacionais e dos contextos escolares, pois cada vez mais, saberes didático-pedagógicos relacionados à tecnologia têm sido exigidos. Saberes que ultrapassam o conhecimento de uma única disciplina da formação inicial como História, Português, Matemática, etc. para a transdisciplinaridade de saberes diversos, dentre estes, o uso de recursos tecnológicos para ensinar e aprender.

Entretanto, nenhum recurso, técnica ou ferramenta, por si só, é garantia da aprendizagem. Para que esta se concretize, depende da proposta de uso; isto é, de sua adequação ao contexto e aos objetivos visionados. Trata-se de um desafio ao docente, que se constrói e reconstrói no uso da ferramenta tecnológica; na interação com os alunos e que promove a internalização de conceitos e outros saberes de uso e de prática. O docente passa a compreender a si e aos outros, conforme sugere Moran (2000, p. 25):

Pela interação entramos em contato com tudo o que nos rodeia; captamos as mensagens, revelamo-nos e ampliamos a percepção externa. Mas a compreensão só se completa com a interiorização, com o processo de síntese pessoal, de reelaboração de tudo o que captamos por meio da interação.

Para que haja a interiorização de conceitos pelo docente com relação ao uso na prática das ferramentas tecnológicas, é necessário planejamento que vislumbre a motivação e a interação dos alunos concernente ao conteúdo a ser lecionado.

Nessa perspectiva, o docente deve se portar como mediador de todo o processo de construção do conhecimento mediante os recursos tecnológicos, propiciando a interação e a autonomia de forma cooperativa e colaborativa, auxiliando os alunos no desenvolvimento de novas competências, conforme os preceitos “vygostskyanos” sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)¹² (VYGOTSKY, 1984). Vale mencionar que, segundo tal preceito, a aprendizagem se processa em um ambiente interativo de natureza social, no qual o aluno se apropria dos conhecimentos, na interação com seus pares. Como interação, entende-se a relação aluno-aluno, aluno-professor/professor-aluno.

O papel do professor mediante a incorporação das tecnologias no ensino deve ser, conforme Marcon e Teixeira (2009), estratégico e fundamental, pois essa incorporação demanda de modificação na forma como o docente provê suas aulas. Ele deve vislumbrar e conciliar as necessidades educacionais especiais dos alunos aos recursos tecnológicos de forma a garantir que o ensino-aprendizagem se dê de forma motivadora e eficaz (VALENTE, 2003).

Ainda segundo o mesmo autor, essa proposta pedagógica tem que ser pensada, criticamente, pois transforma a relação pedagógica ainda em prática, atualmente, ampliando a interação. A transição do modelo tradicional conteudista para o um modelo interativo professor-aluno-máquina-tecnologia-conteúdo, não é fácil, apresenta muitas resistências, pois impõe a quebra de

¹² Zona de Desenvolvimento Proximal: Conceito elaborado por Vygotsky o qual busca identificar o nível de desenvolvimento real e potencial; ou seja, a capacidade que o indivíduo possui de resolver determinado problema sem qualquer ajuda e sob a colaboração de outrem.

paradigmas e de toda uma formação acadêmica e vivência profissional. Além disso, requer um preparo do aluno para interagir com o recurso computacional.

Faria (2012) aborda que a mudança de paradigma requer um exercício intenso por parte do professor, refletindo sobre sua prática, porque ela representa o abrir mão da “certeza” do que se está propondo naquele momento e, acima de tudo, da crença de que o professor deve conhecer tudo como o grande mestre, o sábio. Dessa visão, passamos para um professor consciente do seu papel de mediador no processo de construção do conhecimento do aluno. Construção esta que passa pela interatividade com materiais/recursos e colegas em ambientes de aprendizagem disponibilizados pelo professor e pela escola moderna.

Belloni (2002) põe ênfase na formação do professor como forma de torná-lo apto a desfrutar das várias mídias em sua prática docente. Ou seja, um profissional capacitado a utilizar a tecnologia em sua profissão, configurando-se, assim, como “educador”. Nesse sentido, é necessário que o conhecimento digital do profissional da educação seja visto pelo prisma do profissional reflexivo como forma a aliar a teoria e a prática.

Ao se falar em profissional reflexivo, remetemo-nos a Donald Schön (2007). Para ele “*há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis*”, pois a práxis tem a dimensão de ação e reflexão simultâneas. Nesse sentido, trata-se de uma forma de aliar teoria à prática (SCHÖN, 2007). É nesse processo de aliar teoria e prática que se constrói o saber docente. Ou seja, o professor procura articular o saber pesquisado com sua prática. Dessa forma, ele concomitantemente internaliza conceitos e avalia as teorias em sua experiência cotidiana.

Dentro dessa linha de pensamento, Barcelos, Batista e Andrade (2004) destacam que a prática reflexiva parte do pressuposto de que o professor é um sujeito ativo envolvido na formulação dos objetivos de seu trabalho, na análise das concepções que direcionam esse trabalho e na liderança das reformas

curriculares. O professor interage com o conhecimento recebido (teorias), transformando-o em função da realidade e do contexto onde realiza seu trabalho.

Com relação ao uso da tecnologia como ferramenta didática e a aptidão do docente para tal, Fusari (1999), afirmam que é necessária a articulação entre a formação inicial e a formação de professores por meio da pesquisa. Os mesmos autores ampliam o entendimento de formação de professores, inicial ou contínua, englobando os três itens da teoria de Schön (2007): reflexão na ação, sobre a ação e sobre o que foi refletido, não desconsiderando os quatro pilares da educação apresentados pela UNESCO (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) e os saberes da experiência dos professores em questão, instigando a uma atitude de formação contínua.

Schön (2007) defende o argumento de que as escolas profissionais devem reimplantar um conjunto de conhecimentos que levam à ciência para a prática e os suportes pedagógicos para subsidiar os planos de estudo com intuito de favorecer mudanças nas instituições de forma que a epistemologia prática-reflexiva seja o elemento chave na preparação dos profissionais (GHEDIN, 2005).

O autor apresenta uma crítica à racionalidade técnica, isto é, o fato de que as ações didáticas eram meramente a escolha dos meios necessários para a realização de objetivos prescritos, tornando, assim, as ações dos professores muito limitadas. Ele sugere que uma reflexão na ação (enquanto prática) e sobre a ação (pensar depois que prática) deve ser realizada, permitindo ao profissional pensar e refletir sobre sua atuação (pensar sobre o que foi pensado). Postura esta que é vista como ideal em um contexto de ensino e aprendizagem que tem como sujeitos aprendentes alunos surdos e ouvintes em uma época em que a utilização da tecnologia é vista como obrigatória.

Ghedin, (2005) aborda que o conhecimento na ação não se trata de um conhecimento para se aplicar à ação, mas sim conhecimento que está incutido na

ação. Contudo, para ele, esse conhecimento não é exclusivamente prático, inclui também a dimensão teórica. Caso contrário, todo o saber estaria reduzido à prática. A reflexão sobre a prática significa o questionamento da própria prática e isso pressupõe intervenções e mudanças. Para que haja questionamentos da prática tem que ter algo que o desperte para a problematidade de tal situação.

O resultado de constantes questionamentos entre o como determinada teoria está orientando determinada prática e o próprio fazer pedagógico é que gera a reflexão, isto é, deixa e ser um processo mecânico. Segundo os dizeres de Ghedin (2005, p. 133), *“teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética”*.

Para o nosso contexto de pesquisa, o conceito de profissional reflexivo implica em saber, reconhecer e respeitar as limitações dos surdos, promover a inclusão, a autonomia, propiciar reflexão crítica dos alunos, além de saber utilizar a tecnologia no contexto educacional de forma a minorar as limitações dos surdos atendendo também às necessidades dos ouvintes. Ou seja, o professor deve, conforme explicitado por Schön (2007), refletir na sua ação, sobre a sua ação e fazer uma reflexão sobre o que foi pensado para que haja o ensino e a aprendizagem de excelência.

2.4 A Teoria da Atividade

Passaremos, a partir de então, a refletir em torno dos tópicos já discutidos, de forma a analisar o uso da ferramenta tecnológica, o computador e o livro didático, na prática do professor de Língua Inglesa. Ou seja, sob o prisma da Teoria da Atividade, analisaremos a prática do professor, utilizando o livro e o computador como ferramentas didáticas.

Temos como objetivo específico dessa investigação, apontar as possíveis semelhanças e as diferenças na prática do professor, quando ele utiliza o livro

didático e quando ele se propõe a inserir o computador como ferramenta didática em sala de aula de Língua Inglesa para surdos e ouvintes. Para tanto, utilizaremos como instrumental analítico o princípio da contradição da Teoria da Atividade que ajudará a explicar as mudanças da prática do professor caso elas venham a acontecer dentro do sistema de atividade por meio da mudança da ferramenta didática, no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos.

O que determinou a escolha da Teoria da Atividade como fundamentação teórica é que ela tem como perspectiva permitir a análise de um sistema de atividade que focaliza a tríade sujeito/ferramenta/objeto. Nosso interesse é observar as alterações que ocorrem na prática docente de Língua Inglesa quando se muda a ferramenta mediadora de sua prática pedagógica por outra culturalmente mais avançada (do livro didático para o computador). Assim, a Teoria da Atividade serve para embasar nossas análises relativas às ferramentas mediadoras do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para alunos surdos inseridos em sala de aula mista.

Vale mencionar que a Teoria da Atividade leva em conta o contexto social no qual a atividade ocorre. Ou seja, para a compreensão de práticas específicas, seus objetos, seus mediadores e sua organização social, tal teoria considera o contextual. Isto é, para que a prática social de um indivíduo seja compreendida tem que se considerar os aspectos sociais, históricos e culturais dentro de um sistema de atividade¹³.

Apresentaremos, a seguir, para melhor contextualizar nossa base teórica, a história da Teoria da Atividade, suas gerações, sua estrutura, seus princípios fundamentais segundo Engeström (1999) e pontos importantes os quais servirão como alicerces para análise dos dados coletados.

¹³ O sistema de atividade desta investigação será apresentado mais a frente.

2.4.1 História da Teoria da Atividade

A base do desenvolvimento da Teoria da Atividade encontra-se na filosofia de Marx e Engels e na psicologia soviética de Lev Vygotsky, Leontiev e Luria. Vygotsky, com base no materialismo dialético de Max e Engels, elaborou um método de estudo da consciência. Naquela época, prevaleciam as teorias psicológicas baseadas no behaviorismo e na psicanálise de Freud.

Contudo, para Vygotsky, essas correntes não atendiam às bases para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos. Assim, ele passou a dedicar-se aos estudos que levassem em conta as relações sociais como fundamentação da consciência. Seu primeiro passo para a fundamentação de tais estudos foi sugerir a consciência individual nas relações com os outros. Ou seja, os processos psicológicos superiores¹⁴ deveriam ser vistos como produto da atividade mediada.

De acordo com Engerström (1999), o termo “Teoria da Atividade” surgiu, primeiramente, nos trabalhos de Leontiev e Lúria. No entanto, o próprio Leontiev (1978) aponta que o criador para essa teoria emergiu nos trabalhos de Vygotsky. Ele entendia atividade humana como atividade produtiva mediada por ferramentas, incondicionalmente social e, portanto, compartilhada. Para Vygotsky, a atividade não é somente social, mas também interna, isto é, psicológica.

Com relação à apropriação da ferramenta, Daniels (2003, p. 109) cita Wertsch e Stone (1985 apud DANIELS, 2003), os quais dizem que o seu uso pode gerar resistência ao contexto e que *“o desenvolvimento ocorre amiúde pelo uso de uma ferramenta cultural ante que um agente compreenda plenamente o*

¹⁴ São processos os quais caracterizam o funcionamento psicológico humano, ações conscientes, controladas, memorização, comportamento intencional (VYGOTSKY, 1999).

que é essa ferramenta cultural ou como ela funciona” (WERTSCH, 1985, p. 132).

À medida que se vai intensificando o uso de determinada ferramenta dá-se, de forma gradativa, uma reflexão consciente a qual é importante para o desenvolvimento da ação mediada, conforme explicitado abaixo:

Os meios mediacionais frequentemente são usados com pouca ou nenhuma reflexão consciente. De fato, muitas vezes uma pessoa se torna consciente de uma alternativa imaginável apenas quando confrontada com um exemplo comparativo. Essa percepção consciente é uma das ferramentas mais poderosas disponíveis para reconhecer e modificar formas de mediação que têm consequências impremeditadas e amiúde adversas (WERTSCH, 1991, p. 126 apud DANIELS, 2003, p. 109).

Em suma, de acordo com Daniels (2003), a Teoria da Atividade, doravante TA, tem suas bases na Teoria Sociocultural de Vygotsky e busca explicar o desenvolvimento do indivíduo, a partir de suas relações sociais. Segundo ele, a Teoria Sociocultural elucida que as interações das formas de mediação sociocultural moldam o comportamento humano. Assim sendo, o conceito de mediação que será utilizado para embasar as análises dessa investigação, passa a ser importante no processo de compreensão dos fundamentos sócio- históricos do funcionamento psicológico.

Para Vygotsky, mudanças na natureza humana estão condicionadas às mudanças históricas ocorridas na sociedade. Ou seja, o social tem uma relação diretamente proporcional ao individual. Nesse ínterim, ele correlacionou questões psicológicas ao trabalho humano, a ferramenta como meio o qual os seres humanos transformam a natureza e a si mesmos. Ou seja, ao conceito de

mediação foi acrescida a interação homem-ambiente em decorrência da utilização de instrumentos e signos¹⁵.

Na ocasião da observação de Vygotsky, estavam em vigor os preceitos da teoria behaviorista de estímulo e resposta. A partir de então, Vygotsky sugeriu um elo entre ambos, o qual seria signos e/ou ferramentas mediadoras.

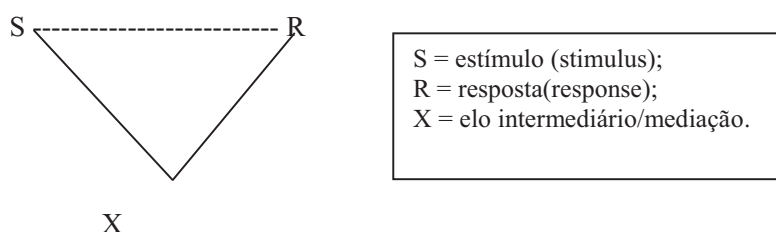


Figura 1 Estrutura do ato mediado

Fonte: Vygotsky (1978, p. 40)

O termo acrescido cria uma nova relação em R e S e o processo de estímulo e resposta passa a ser substituído por um ato complexo mediado. Assim, o indivíduo tem de estar engajado nesse elo, o qual é usado pelo indivíduo para agir no meio quanto agir sobre o indivíduo (VIGOTSKY, 1999, apud MENDES, 2002).

Percebe-se, a partir de então, que “*os próprios seres humanos influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle.*” (VIGOTSKY, 1999, apud MENDES, 2002, p.25).

¹⁵ Signos aqui entendidos como linguagem, sistema de contagem, técnicas de memorização, sistema simbólico, obras de arte, esquemas, mapas, e outros criados pelos seres humanos ao longo da história
Fonte: Vygotsky (1999, citado por DANIELS, 2003.)

Esse modelo inicial de ação mediada (figura 1) foi reformulado no desenvolvimento da Teoria da Atividade, substituindo os termos estímulo-resposta pela representação da relação entre sujeito e o objeto que é mediada por artefato ou ferramentas culturais, o que ficou conhecida como a primeira geração da TA.

Conforme mencionado, teve seu início nos estudos de Vygotsky e possui três gerações conforme passaremos a demonstrar a seguir.

2.4.2 As gerações da Teoria da Atividade

A TA foi desenvolvida a partir do conceito de mediação proposto por Vygotsky e se configura como a *primeira geração* (DANIELS, 2003), conforme figura abaixo:

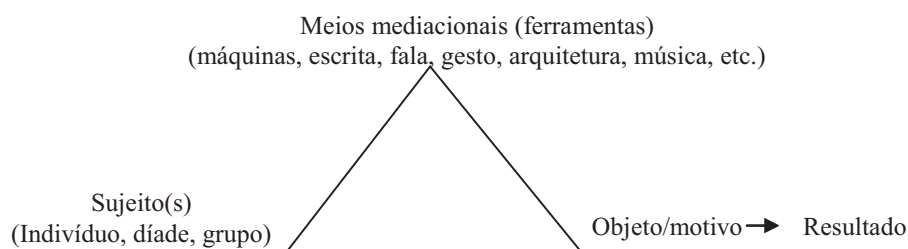


Figura 2 Modelo da Teoria da Atividade na primeira geração

Fonte: Daniels (2003)

Na figura 2, já apresenta-se uma modificação feita por Engeström (1999, citado por DANIELS, 2003), ao ideário de Vygotsky ao focar o sujeito como agente cujo comportamento pretende analisar. Engeström (1999, citado por DANIELS, 2003) argumenta que essa proposta apresenta limitações pelo fato de

sua unidade de análise ser centrada no indivíduo, deixando de levar em conta o contexto em que ele se insere (DANIELS, 2003).

Ainda de acordo com Daniels (2003:115), Leontiev propôs uma estrutura hierárquica de atividade sobre a qual a principal aspecto que distingue uma atividade de outra é a diferença de seus objetos. Nesse trabalho o autor elaborou noções de objeto e meta e a importância do objeto para análise da motivação. Para ele, a Teoria da Atividade tem três níveis que constituem a estrutura hierárquica da atividade, a saber: Atividade, Ação e Operação, conforme ilustrado a seguir:

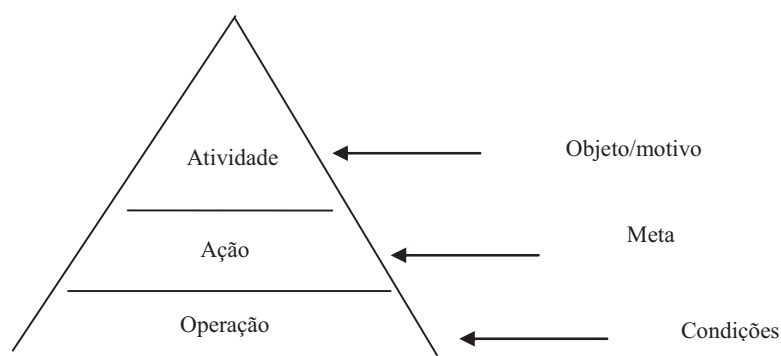


Figura 3 Estrutura hierárquica da atividade

Fonte: Daniels (2003, p. 116)

A atividade é o primeiro nível da hierarquia e diz respeito às necessidades humanas. As ações são rotinas habituais e as operações são comportamentos rotineiros automatizados, sem um nível de consciência.

De acordo com o autor, a atividade corresponde às necessidades humanas e é orientada ao objeto; a ação é orientada por metas e revela as etapas para a realização da atividade; já a operação é orientada às condições instrumentais e aos artefatos socioculturais. Dessa maneira, para entender uma

ação é preciso compreender o motivo o qual levou a tal atividade; ou seja, a atividade que a direciona.

Engeström (1999, citado por DANIELS, 2003) afirma que o que distingue uma atividade de outra é o seu objeto. Ou seja, dependendo do objeto, uma atividade pode ter diferentes metas e estas podem ser realizadas por meio de distintas ações. De igual forma, uma ação pode agregar diferentes atividades.

Para Engeström, segundo Daniels (2003, p. 115), “*a atividade é formação coletiva, sistêmica, com uma estrutura mediacional complexa*”. As ações são realizadas por um sujeito ou um grupo, por meio de operações não conscientes que são adaptadas pelo contexto da atividade. Já as operações são ações automatizadas pelos humanos ou por máquinas, são realizadas de forma inconsciente e são determinadas pela existência de condições da atividade.

Tomando-se nosso objeto de estudo como referência, o professor utilizando o computador como ferramenta didática em suas aulas de Língua Inglesa, podemos inferir que o objeto trata-se da prática reflexiva do docente ao utilizar o computador como ferramenta assistiva no ensino-aprendizagem do aluno surdo. Nesse sentido, a prática pedagógica utilizando o computador pode ser vista como uma necessidade humana do profissional da educação, em virtude do contexto do século XXI e suas características globalizantes e tecnológicas. Outros fatores que também influenciam a prática do professor são os preceitos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e CBCs (Currículo Básico Comum) que, teoricamente, devem nortear seu trabalho e, ainda, das limitações dos alunos surdos que demandam estratégias pedagógicas distintas.

Entendemos que a atividade, no contexto de investigação, é mediada pela ferramenta computador e o motivo impulsiona a atividade. Assim, as ações do docente são direcionadas pela sua meta consciente, a qual é provocada pelo motivo/objeto. As operações, impulsionadas pelas circunstâncias (ferramentas

disponíveis à ação), são representadas, na pesquisa, pelo livro didático e pelo computador.

A *segunda geração*, que será o foco de análise desta investigação por contemplar somente um sistema de atividade, concretizou-se no desenvolvimento da ideia de que “o *foco do estudo da mediação deveria recair em sua relação com os outros componentes de um sistema de atividade*” (ENGESTRÖM, 1999, p. 29 apud DANIELS, 2003, p. 117). Ou seja, essa geração preocupa-se com a transformação entre os níveis da atividade e pela sua importância em colocar o foco nas inter-relações que existem em um sistema de atividade. Dessa forma, o foco deixa de ser o indivíduo e passa a ser as relações entre o sujeito individual e sua comunidade.

Assim, Engeström (1999, apud DANIELS, 2003) expande o triângulo Vygotskiano e busca representar os elementos sociais/coletivos num sistema de atividade pelo acréscimo dos elementos de comunidade, regras e divisão de trabalho, conforme figura a seguir:

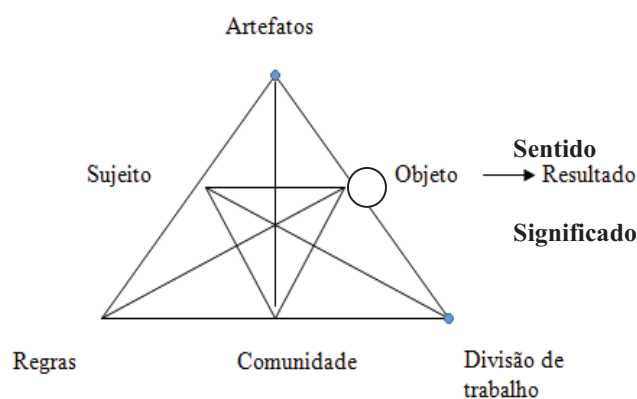


Figura 4 Modelo da Teoria da Atividade da segunda geração

Fonte: Daniels (2003, p. 119)

A importância da segunda geração da TA foi ter “colocado foco nas inter-relações entre o sujeito individual e a comunidade e a importância de se analisar suas interações”. (DANIELS, 2003, p. 118).

Engeström (1999, apud DANIELS, 2003) reconhece a dificuldade de coletar evidências sobre a comunidade, as regras e a divisão do trabalho. No entanto, considera essas categorias como fundamentais para análise do sistema de atividade em nível macro, ao invés do individual operando por meio de ferramentas. Considera, também, como veremos a seguir, as contradições como um fator essencial na análise dos sistemas de atividade por considerá-las como “força motriz da mudança e, portanto, do desenvolvimento”. (DANIELS, 2003, p.118).

Na figura 4, cada vértice do triângulo de atividade pode ser analisado a partir de sua relação com os demais elementos. As informações importantes para se compreender a essência do sistema de atividade encontram-se na dinâmica entre os diferentes elementos. Essas informações manifestam-se por meio das contradições. Descreveremos, de forma sucinta, os elementos constituintes do sistema de atividade para que o leitor tenha melhor compreensão de sua dinâmica.

A noção de sujeito pode ser individual ou coletiva, conforme nos aponta Engeström (1999, apud DANIELS, 2003, p. 119)

o sujeito numa atividade coletiva não é sempre a mesma pessoa: Primeiro, é normalmente um indivíduo (mais raramente um grupo) que ocupa a posição de sujeito em qualquer ação dada. Mas na próxima ação (temporal ou espacialmente vista) o sujeito talvez seja um outro membro individual (ENGESTRÖM, 1999 apud DANIELS, 2003, p.119).

O conceito de artefato traz implícita a noção de mediação, conforme proposto por Vygotsky. Tal conceito é ponto fundamental para a compreensão

do sistema de atividade em transformação, visto o poder que ele confere aos membros de uma comunidade em virtude de determinada cultura. Ou seja, o artefato incute aos integrantes de uma comunidade um determinado “controle” sobre o outro, sobre o meio e sobre si próprio. Constitui-se, dessa forma, como um instrumento típico de determinada cultura, em determinado momento histórico.

Tanto o livro didático quanto o computador podem ser considerados como artefatos¹⁶, pois em algum momento da prática pedagógica eles são mediadores da ação do docente, como membros de uma comunidade escolar. Cada ferramenta didática (livro e computador) está inserida em momentos culturais distintos; ou seja, antes do uso do computador na educação, o livro didático era preponderante na metodologia empregada. Com o advento da era digital, o computador acaba por trazer um novo paradigma às abordagens de ensino-aprendizagem e, por isso, é importante que ele seja objeto de estudos nas pesquisas da área de educação.

O uso de determinada ferramenta pode modificar a ação pedagógica em detrimento de meta e pode modificar o nível de consciência do profissional envolvido em relação a sua utilização. A ferramenta, de acordo com Leffa (1988), além de mediar, pode potencializar a apropriação do objeto. Porém, depende da adequação da ferramenta para tal e do domínio do sujeito para utilizá-la. Além do mais, acrescenta-se aqui que sujeito, objeto e ferramentas não existem de forma descontextualizada e que a comunidade dá o suporte para que o sujeito possa realizar suas ações. Isto é, a tríade, sujeito/objeto/ferramentas, deve ser analisada e ser vista por meio desse contexto.

¹⁶ Artefato – termo empregado aqui para descrever, sob a ótica de Engeström, um dos princípios da TA. Vale lembrar que o mesmo representa tanto ferramentas, materiais, psicológicas e outros seres humanos. Contudo, para objeto de análise deste projeto não utilizaremos o termo artefato, uma vez que o foco é somente a ferramenta material, a apostila didática e o computador.

Com essa perspectiva, as ferramentas, no caso, o livro e o computador são intermediárias entre sujeito da atividade e o objeto/motivo no sistema de atividade proposta pela TA. Logo, o domínio de suas propriedades, principalmente o computador (culturalmente mais avançado), é fundamental para a concretização do objeto/motivo estabelecido pelo sujeito.

Engeström (1999, apud Daniels, 2003, p. 118) retrata o objeto, conforme Figura 4, envolto por uma elipse como uma forma de sinalizar que as ações, orientadas ao objeto, “*são sempre explícitas ou implicitamente, caracterizadas por ambiguidade, surpresa, interpretação, produção de sentido e potencial de mudança*”. Vale ressaltar que o objeto final da atividade é resultado do conflito e da convergência dos motivos dos participantes. Assim, os conceitos tanto de objeto quanto de motivo estão entrelaçados.

Sobre o elemento Regras, elas configuram-se como leis, costumes e normas as quais são resultados de processos sociais de constituição histórica de determinada comunidade e têm a função de mediar as relações entre o sujeito e a comunidade, regulando, assim, o comportamento dos membros desta, dentro do sistema de atividade da TA.

Para o contexto específico desta pesquisa, temos regras explícitas e implícitas: aulas com duração de cinquenta minutos, planejamento pelo professor, intérprete de libras executando a função de tradutor, contexto de sala de aula, alunos sentados e professor à frente ensinando a matéria. Importante mencionar que algumas destas são crenças e costumes de alguns docentes decorrentes em muitos casos, de práticas recebidas ao longo de seu processo de escolarização.

Definindo o elemento Comunidade, ela é vista como a união das relações sociais em que os sujeitos da atividade estão inseridos. Esses sujeitos compartilham de determinadas práticas e dos objetos/motivo. Assim, podemos determinar como comunidade de nosso estudo o professor pesquisado, os alunos

do primeiro ano B do ensino médio, o intérprete de LIBRAS atuante na referida sala de aula, a coordenação pedagógica e a área administrativa da escola.

Por fim, sobre o elemento Divisão do Trabalho, este pode ser entendido como a mediação entre o objeto e a comunidade. Ela é feita pelos membros da comunidade como uma forma de organização para que o objeto seja concretizado. Posições diferentes para os participantes de uma determinada atividade são criadas em decorrência da divisão do trabalho. Assim, em razão das habilidades tanto do professor quanto do intérprete, dos alunos e dos demais integrantes da comunidade foram estipuladas as funções dos mesmos (dentre elas a de ensinar, a de interpretar e a de aprender – embora elas não sejam estanques assim). Essas funções, as quais se configuram como uma forma de divisão do trabalho para se atingir o objeto de promover a aprendizagem de inglês para alunos surdos, criaram posições distintas.

Vale ressaltar que a divisão do trabalho refere-se tanto à divisão horizontal de tarefas entre os membros da comunidade como à divisão vertical de poder e status; as regras referem-se aos regulamentos explícitos e implícitos, normas e convenções que circundam o sistema da atividade (DANIELS, 2003).

Isso posto, na figura a seguir, temos a seguinte configuração da segunda geração do sistema de atividade para esse contexto de investigação:

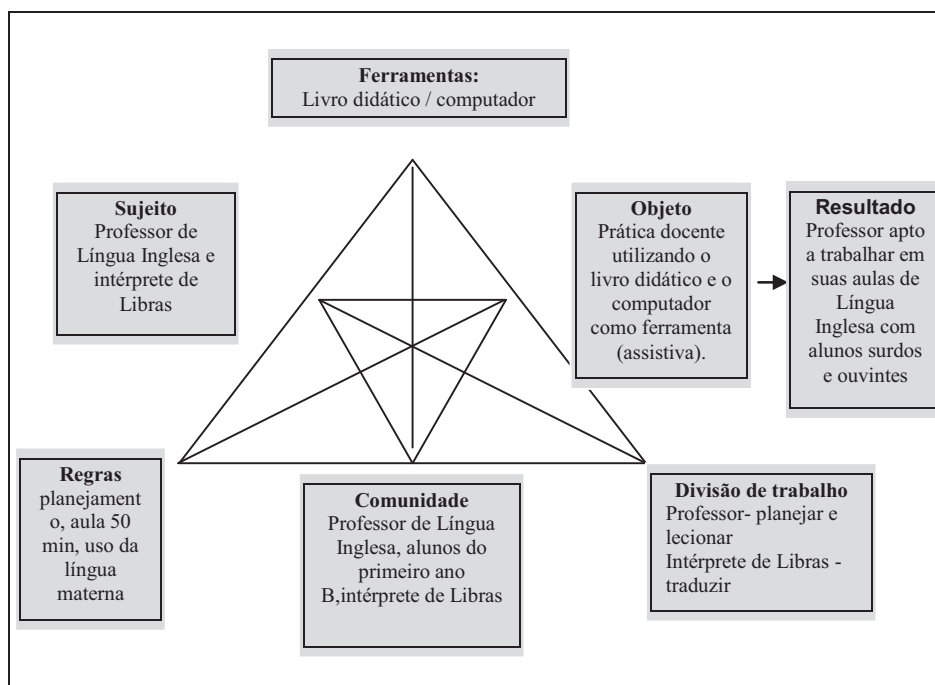


Figura 5 Modelo do sistema da atividade da segunda geração no contexto de pesquisa

O sistema de atividade proposto elucidar a atividade humana que será analisada nesta investigação que, segundo Daniels (2003), é mediada por instrumentos ou signos e isso envolve o uso de ferramentas. Ou seja, é a partir de elementos mediadores que o ser humano constrói imagens mentais, e, por sua vez, os elementos mediadores são constituídos por instrumentos que regulam as ações sobre os objetos, foco primário deste estudo.

Com relação à *terceira geração*, como proposto por Engeström (1999, apud DANIELS, 2003, p.121), por ela “*pretende-se desenvolver ferramentas conceituais para compreender os diálogos, as múltiplas perspectivas dos sistemas de atividade interativa*”. A diferença essencial no tocante a essa geração é que ela considera a relação entre os objetos de pelo menos duas das atividades entrelaçadas, que se combinam a fim de criar um terceiro objeto.

Porém, este não será o foco de análise deste trabalho, por isso, não iremos aprofundar em sua apresentação. Passaremos a seguir a explicação dos princípios da Teoria da Atividade e durante sua apresentação daremos destaque aos dois princípios que serão utilizados para embasar as análises dos dados desta investigação.

2.4.3 Os Princípios da Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade possui princípios que embasaram nosso estudo. Esses princípios serão apresentados para que se possa compreender melhor o cerne de tal teoria e também entender as relações lógicas que serão expostas nas nossas análises.

Kaptelinin (1996) e Engeström (1999) abordam com diferentes enfoques os princípios da Teoria da Atividade, mas comungam a mesma perspectiva que é a de tornar os princípios como eixos teóricos para os estudos os quais tenham como ferramenta mediadora a tecnologia. Embora não nos debruçemos sobre todos os princípios, acreditamos ser relevante a apresentação deles para que o leitor possa estabelecer uma linha de raciocínio norteadora para as análises.

Kaptelinin (1996) apud Almeida (2006) estabelece seis princípios em seu trabalho, a saber: o princípio da unidade da consciência e a natureza da atividade, o princípio da orientação aos objetos, o princípio da estrutura hierárquica da atividade, o princípio da internalização/externalização, o princípio da mediação e, por fim, o princípio do desenvolvimento.

Segundo esse autor, o primeiro princípio explica como se percebe a consciência no interior da TA e a sua relação com a atividade em estudo. A primeira é compreendida como sendo a mente humana como um todo; já a segunda, trata-se da relação de interação que o homem tem com sua própria realidade.

O segundo princípio, o da orientação aos objetos, refere-se da questão ao ambiente em que os sujeitos estão inseridos e como interagem entre si ou com os fatores que determinam tal ambiente. O terceiro princípio trata-se da estrutura hierárquica da atividade e tem a função de justificar a relação entre a atividade, ação e operação.

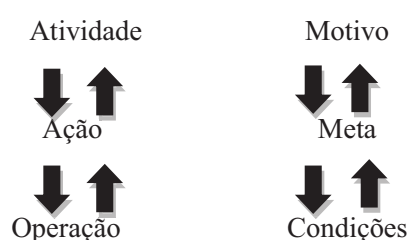


Figura 6 Níveis de uma atividade
Fonte: Almeida (2006)

Tem-se, então, que as escolhas de uma atividade são orientadas por um motivo, assim como as ações são estabelecidas por metas e as operações orientadas pelas condições.

Com relação ao quarto princípio, o da internalização/externalização, o primeiro versa na observação de informações realizadas por meio dos processos mentais que acontecem no momento em que existe um contato com o ambiente. Já, o segundo é percebido, por meio de atos executados no ambiente no qual o indivíduo está inserido, de forma que possam ser regulados/corrigidos.

O quinto princípio, o da mediação, explicita que a atividade humana é mediada pelo artefato utilizado. Artefato, segundo Almeida (2006), entendido como o número de ferramentas externas ou internas que podem se constituir como tal em decorrência de um conhecimento cultural e uma experiência social; ou podem desenvolver-se ao longo da história da sociedade.

Esse princípio se faz relevante, na presente investigação, pelo fato de ser utilizado para compreender que as relações estabelecidas em um sistema de atividade não são diretas e sim mediadas. Dessa forma, tendo como objetivo desta pesquisa apontar as possíveis semelhanças e diferenças na prática do professor, quando ele utiliza o livro didático e quando se propõe a inserir o computador como ferramenta didática, a primeira consideração a ser exaltada é que a mediação, em qualquer sistema de atividade, se faz por meio de artefatos e que essa mediação pode modificar o desempenho do sujeito. A compreensão de como essa modificação estabelece e/ou se desenvolve implica em tomar consciência, de forma criteriosa, da atividade em si e das modificações que ela sofre dentro de um sistema de atividade que envolve outros elementos do sistema.

O sexto princípio, o do desenvolvimento, implica em saber como ele se desenvolveu até chegar ao estágio em estudo. Para isso, faz-se necessário o conhecimento e a compreensão das mudanças ocorridas para se ter noção do processo como um todo.

Conhecendo os princípios pontuados por Kaptelinin (1996, citado por Almeida, 2006), percebe-se que a TA preconiza a possibilidade de uma evolução normalmente não linear das atividades propostas pelos seres humanos. Evolução essa que se espera de um profissional da educação que se proponha a trabalhar com a tecnologia em seu contexto de ensino.

Dando continuidade à apresentação dos princípios da TA, Engeström (1999, apud ALMEIDA, 2006) pontua cinco, a saber:

- a) *Sistema de atividade coletivo*: as ações individuais ou grupais são voltadas para o objetivo assim como as ações automatizadas são interpretadas e compreendidas quando vistas sob o prisma de sistemas de atividades inteiros.

- b) *Multivocalidade do sistema de atividade*: um sistema de atividade apresenta uma pluralidade de perspectivas, tradições e interesses da comunidade do sistema. Por meio da divisão de trabalho, posições e diferentes percepções são confiadas aos diferentes participantes, os quais já carregam suas próprias histórias.
- c) *Historicidade*: os sistemas de atividade são transformados ao longo dos tempos. Conforme já dito, a própria TA tem sua origem na escola sócio-histórica da psicologia russa. Sendo assim, um dos princípios dessa abordagem é a história da atividade humana, desse modo, para se compreender as transformações de um sistema de atividade, considerando a história de sua constituição.

O princípio da historicidade pode ser considerado relevante para esse contexto investigativo, na medida em que pode ser utilizado para se entender como o professor passou a utilizar o livro didático como ferramenta didática. Isto é, tem que se recorrer à história da educação. De igual forma, recorre-se à tal história para se compreender o uso do computador no mesmo contexto e aliá-lo ao contexto tecnológico e globalizado, o qual estamos inseridos.

- d) *Papel central das contradições* é visto como fonte de mudança e desenvolvimento. Para ele, o sistema de atividade não é algo estável e imutável. Engeström (1999) pontua que as contradições internas entre os vértices do triângulo é o que possibilita modificações no sistema. Ou seja, as tensões configuram-se como motivações para a mudança.

Esse princípio enfatiza que, se uma mudança acontece em um dos seis elementos do sistema é provável também que ela afete diretamente outros

elementos e que seja necessário ajustes para que se concretize a nova atividade. O princípio das contradições como fonte de mudança e desenvolvimento será o nosso norteador das análises dessa investigação, por acreditarmos que a ferramenta utilizada pelo professor poderá alterar a construção da prática docente. Ou seja, utilizar o computador envolve adaptações que podem provocar contradições e conflitos em relação à viabilidade do uso dessa ferramenta.

- e) *Possibilidade de transformações expansivas nos sistemas de atividade*: as contradições tanto podem gerar conflitos e levar a inovações quanto podem dar origem a uma nova atividade, a qual se configura como transformação expansiva do sistema de atividade.

Sendo assim, um novo ciclo inicia-se quando o professor questiona sua prática em detrimento do uso do computador e, gradualmente, expande seus conhecimentos para uma nova prática. Por isso, esse princípio também poderá influenciar no momento das análises dessa investigação.

Retomando, para o contexto de investigação e análise, o princípio da Mediação descrito por Kaptelinin (1996) será utilizado para a compreensão da atividade do professor em contexto de sala de aula, inicialmente, utilizando como mediador de sua prática pedagógica o livro didático e, o computador como ferramenta didática. Utilizamos, ainda, para o contexto do trabalho de pesquisa o princípio das Contradições, conforme descritos por Engeström (1999). Acreditamos ser possível analisar as atividades do professor com base não somente na mudança da ferramenta didática, mas levando em conta sua história de formação profissional, sua prática ao longo do tempo e seus interesses e crenças, ao escolher determinadas ações pedagógicas, principalmente diante de

um contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para uma sala de aula mista (alunos surdos e ouvintes).

O princípio das Contradições será utilizado para análise, por acreditarmos que o tipo de ferramenta pode alterar a construção da prática do professor em sala de aula. Ou seja, o uso do computador como ferramenta didática visando a melhoria e adequação ao aprendizado de Língua Inglesa tanto dos alunos ouvintes quanto dos surdos. Tendo em vista que os surdos necessitam de outros recursos de ensino principalmente com relação à Língua Inglesa, em razão de suas necessidades educacionais especiais no que concerne à surdez, seu aprendizado deve abranger consideravelmente o visual-espacial. Nessa perspectiva, o computador em rede possui uma fonte de possibilidades para recursos didáticos. Essa hipótese fundamenta-se sobre a postura teórica defendida por Engeström (1999) de que a “*contradição é fonte de mudança e desenvolvimento*”.

Engeström (1999 apud Almeida, 2006) categoriza as Contradições em quatro instâncias:

- a) Primária: ocorre dentro de cada um dos seis elementos do sistema de atividade como conflito interno entre valor de troca e valor de uso. Origina-se da contradição de qualquer atividade humana. O autor explana que essas contradições emergem das relações de subordinação do sistema capitalista e se desenvolve na transformação do produto do trabalho em *commodity*.

Commodity é um objeto que possui valor (ex: valor de troca), não somente e não primariamente valor de uso. O valor da commodity é determinado basicamente pela quantidade média de trabalho necessária à sua produção (ENGESTRÖM, 1999, p. 41).

- b) Secundária: ocorrem entre os vértices dos elementos do sistema de atividades. Nesse sentido, poderá ocorrer ameaça da atividade, pelas tensões nos polos do sistema, podendo ocorrer, ainda, alterações da trajetória da ação esperada. Ou seja, tais tensões afetam diretamente as regras já estabelecidas anteriormente, modificando a construção do objeto da atividade;
- c) Terciária: *“ocorre quando se introduz uma forma culturalmente mais avançada no sistema de atividade central, causando, assim, um desconforto entre o objeto/motivo da atividade central com o objeto/motivo que foi inserido”* (ALMEIDA, 2006, p. 83);
- d) Quaternária: ocorre quando há tensões entre a atividade central e suas atividades circunvizinhas ou periféricas na rede de sistemas. Essas contradições podem afetar o processo de execução da atividade alterando o resultado final.

Importante mencionar que por atividade periférica entende-se o aparecimento de objetivos e resultados da atividade central. Nesse caso, é denominada de atividade de objetivo. Pode também entender-se como atividade periférica as atividades as quais produzem os instrumentos chave para a atividade central (instrumentos produtores de atividades – ciência e a arte). Incluem, ainda, as atividades como educação e instrução dos sujeitos da atividade central (sujeitos produtores da atividade). Por último, têm-se regras produtoras da atividade que consistem nas atividades como administração e legislação (ENGESTRÖM, 1999 apud ALMEIDA, 2006).

Pretendemos, a partir da análise dos dados coletados, verificar quais contradições ocorrem no sistema de atividade com a mudança da ferramenta didática e, ainda averiguar se ocorrerão, conforme descrito por Engeström

(1999), mudanças e desenvolvimento a partir de tais contradições. Atendendo, assim, ao objetivo geral desta investigação.

Exposta nossa fundamentação teórica, passaremos a descrever os procedimentos para geração dos dados necessários para análise visando a responder os questionamentos de pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo abordará aspectos metodológicos os quais foram eixos norteadores para a execução da referida pesquisa. Elucidaremos sobre o tipo de pesquisa que norteou esta investigação, o contexto em que foi realizada, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados para a geração de dados bem como os procedimentos para análise dos dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Diversas abordagens metodológicas podem ser utilizadas em um campo de estudo, entretanto, a escolha por um ou outro tipo deve estar associada aos objetivos da investigação e na tentativa de responder o problema de pesquisa proposto que se modifica de um trabalho investigativo para o outro. As pesquisas, conforme as abordagens metodológicas que englobam, são classificadas em dois grupos distintos – o quantitativo e o qualitativo. Ateremos na descrição dos critérios da pesquisa qualitativa, visto que acreditamos se associar aos nossos objetivos de pesquisa.

Pesquisa qualitativa, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), está estritamente ligada às investigações que recaem sobre a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos. Em outras palavras, nesse tipo de investigação, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estudam as ações dos indivíduos em seu ambiente e contexto social, interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação e/ou de seus observadores sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, as considerações bem como a necessidade do pesquisador de estar em contato direto com o campo de investigação para captar

os significados dos comportamentos observados, revelam-se como características da pesquisa qualitativa (GOLDENBERG, 1999; NEVES, 1996).

Lüdke e André (1986) coaduna com os autores supracitados quando afirma que a pesquisa qualitativa é direcionada e não busca enumerar ou medir eventos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e/ou indireto do pesquisador com a situação objeto de estudo. Buscando responder sua pergunta de investigação, o pesquisador procura entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, apresenta os dados. São características da pesquisa qualitativa: o ambiente natural como fonte direta de dados, os dados gerados são descritivos, a preocupação com o processo e não com o produto, o foco no significado que as pessoas dão às situações e a análise de dados tem processo indutivo.

Os métodos de uma pesquisa qualitativa variam em tipo, estrutura e qualidade. No entanto, vale ressaltar que métodos diversos podem ser utilizados em contextos diferentes, assim como a mesma metodologia pode fazer uso de diferentes métodos. Nesse viés, a metodologia escolhida para nortear a geração dos dados como a observação direta das aulas, a gravação em vídeo, notas de campo, aplicação de questionário estruturado vem ao encontro dos preceitos dessa pesquisa qualitativa, considerando a estrutura, o processo e o tipo de análise que o contexto da referida pesquisa exige.

Sendo o objeto de observação e análise dessa investigação a prática docente de um professor lecionando aulas de Língua Inglesa, em uma sala mista composta por ouvintes e surdos, temos como fundamentação teórica a Teoria da Atividade por permitir analisar múltiplos aspectos da atividade sociocultural e as interações entre os participantes em seu contexto social. Ou seja, trata-se de uma descrição detalhada de um ambiente, sujeitos e de uma situação em particular.

Portanto, definimos que esta investigação tem caráter descritivo-exploratório, com delineamento de estudo de caso em abordagem qualitativa que

permite obter informações sobre um determinado objeto de estudo, definindo características, comportamentos e padrões recorrentes dentro de um sistema de atividade.

É caracterizada como exploratória por não se preocupar em desenvolver ferramentas para uma intervenção durante o processo. De acordo com Alassutari (1993apud Almeida 2006), a análise exploratória é possibilitada pela análise qualitativa, uma vez que ela permite a simplificação das observações e a interpretação dos resultados, sendo que, para que este último aconteça, faz-se necessária a comparação e classificação das observações. Dessa forma, como a presente pesquisa classifica-se como qualitativa e exploratória, na metodologia serão utilizadas a simplificação das observações e a interpretação dos resultados bem como a comparação e a classificação das observações. Faremos algumas generalizações com relação às análises dos dados gerados, tendo em vista que o contexto de pesquisa possibilita uma visão abrangente da prática docente de Língua Inglesa (nosso objeto de estudo).

O estudo de caso, segundo Yin (2001) é um método de pesquisa de natureza empírica que investiga um fenômeno, geralmente contemporâneo, dentro de um contexto real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto em que ele se insere não são claramente definidas. O autor acrescenta que o estudo de caso auxilia na avaliação dos fenômenos contemporâneos, quando os comportamentos dos sujeitos investigados não podem ser manipulados, por isso as observações diretas dos eventos a serem pesquisados são tão importantes.

De acordo com Barros (2000), existem duas linhas teóricas que definem um estudo de caso do tipo observacional: direta e a participante. A primeira, o pesquisador apenas observa um conjunto de dados em um caso em particular que descreve fases do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas práticas culturais; já a segunda, a observação participante, implica em interação social entre o pesquisador e o ser observado; isto é, o

pesquisador participa da vida em comunidade a qual ele estuda. Vale, então, pontuar que a observação direta é a que irá nortear a análise dos dados a serem gerados nesta investigação.

Delineado como se caracteriza pesquisa, nos deteremos a descrever maiores detalhes sobre a investigação como local escolhido, quando e como ocorreu. Ou seja, minudenciar o contexto de realização da investigação científica.

3.2 Contexto de pesquisa

A pesquisa ocorreu em uma Escola de nível médio, da Rede Estadual de Ensino, situada em Belo Horizonte/MG. Tal escolha se deu pelo fato de ser uma escola inclusiva, possuir laboratório de informática em perfeitas condições de uso, com um número razoável de computadores (vinte e três) e conexão banda larga. Além disso, a escola foi o local em que a pesquisadora teve sua primeira experiência na docência para surdos.

A turma na qual a pesquisa foi desenvolvida foi a do primeiro ano B do ensino médio, por sugestão da diretora. Segundo ela, a professora de Língua Inglesa, sujeito de análise da referida pesquisa, seria “*aberta a novos conhecimentos*” e já utilizar alguns recursos tecnológicos em suas aulas. Vale ressaltar que a turma possui vinte alunos ouvintes e seis alunos surdos e que foi feito esclarecimentos sobre a referida investigação tanto aos alunos quanto ao professor e ao intérprete de LIBRAS para que compreendessem a importância do tema e a seriedade de um procedimento científico investigativo.

Após a aprovação pelo comitê de ética, conforme CAAE 03842512.9.0000.5148 (anexo), a investigação foi iniciada, sendo devidamente explicado que a pesquisa só poderia ser realizada com o consentimento livre e

esclarecido dos sujeitos¹⁷ e/ou seus representantes legais, manifestando seu aval à participação. Após o fornecimento das informações pertinentes ao processo investigativo, foram apresentados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, que lidos e assinados, nos proporcionou o início da observação e gravação das aulas de Língua Inglesa.

A observação da prática docente ocorreu durante o segundo semestre de 2012. As aulas aconteceram duas vezes na semana, perfazendo o total de trinta e duas, sendo que destas, vinte e seis foram observadas em decorrência de ausência de aulas em feriados, semana da criança com atividades recreativas, dias de provas, olimpíadas e participação em congresso pela pesquisadora.

Durante as aulas observadas o professor utilizou o livro e o computador como ferramentas didáticas, portanto serão descritos e analisadas como acontece o ensino de Língua Inglesa para alunos surdos e ouvintes inseridos em uma mesma sala de aula, as posturas pedagógicas adotadas pelo professor mediante esse contexto e se sua prática pedagógica alterará em função da inserção do computador.

Em outras palavras, a referida pesquisa é composta em duas partes. Na primeira, foram feitas gravações e observações das aulas de Língua Inglesa, geração de dados por meio de questionários e entrevista para melhor compreender o processo de planejamento das atividades propostas pelo docente e adequações ao público misto de ouvintes e surdos; gravações e observações do intérprete de LBRAS (sua participação ou não no planejamento das aulas e sua

¹⁷ Ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram elencadas várias informações tais como a justificativa de se realizar a referida pesquisa, os objetivos, os procedimentos para realização, os riscos esperados e os benefícios. Foram também abordadas questões referentes à possível retirada do consentimento, à liberdade dos sujeitos a se retirarem da pesquisa em qualquer fase sem nenhuma penalidade, à garantia do sigilo de dados confidenciais dos sujeitos para assegurar a privacidade e formas de contatos com o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da referida instituição de ensino federal, vínculo da pesquisadora.

ação durante as mesmas). Tudo isso tendo o livro de Língua Inglesa adotado pela escola da rede estadual de educação como ferramenta didática.

Em seguida, houve a substituição do livro didático. Ou seja, o computador foi utilizado como ferramenta pedagógica nas aulas de Língua Inglesa, sendo feitas gravação em vídeo, observação e anotação da pesquisadora com relação ao planejamento das atividades e adequação ao referido público. Embora o intérprete de LIBRAS não tenha sido o foco central de observação, não há como excluí-lo do processo de ensino, visto o papel importante que tem frente às necessidades dos alunos surdos.

Exposto o delineamento o qual se configura a referida pesquisa e seu contexto, passaremos a descrever com maiores detalhes quem são os sujeitos participantes da aludida pesquisa.

3.3 Sujeitos envolvidos na pesquisa

Visando a especificar os participantes da referida pesquisa, retrataremos as características da professora responsável pela turma, do intérprete de LIBRAS, bem como dos alunos surdos e dos ouvintes, embora esses três últimos não se configurem como sujeitos diretos de nossa análise.

A professora tem licenciatura plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, concluída em 2000. É pós-graduada em Educação Inclusiva com conclusão em 2008 e possui cursos de capacitação em *Conversation and pronunciation course*; educação continuada de professores de línguas estrangeiras, capacitação em Inglês para professores da rede pública de ensino. Porém, a professora não possui proficiência em LIBRAS e tampouco teve formação acadêmica para nortear as escolhas pedagógicas que demandam conhecimentos sobre o uso de laboratórios de informática na educação.

Com relação ao intérprete de LIBRAS, a legislação reza que o mesmo deve se postar como tradutor e “voz” dos alunos surdos perante o professor em sala de aula. Vale lembrar que esse profissional necessita dominar não somente a LIBRAS como também a língua falada no país e que deve ser qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o mesmo deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a Língua Brasileira de Sinais ou vice-versa (por exemplo, conferências internacionais). Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação).

No caso específico de nossa investigação, esse profissional intérprete de LIBRAS graduou-se em 2011 em Pedagogia, em 2012 pós – graduou - se em Psicopedagogia e possui vários cursos de capacitação na área de surdez. Atua como intérprete na Rede Estadual de Educação desde 2003 e não tem proficiência em Língua Inglesa e nem experiência em mediar aulas dentro do laboratório de informática.

Sobre os alunos que compõem o contexto geral desta investigação, vinte e seis alunos presentes na sala eram meninas entre dezesseis e dezoito anos, sendo que duas delas eram surdas. Dos meninos, cuja faixa etária oscilava entre dezesseis e vinte anos, quatro deles contabilizavam os alunos surdos. Vale ressaltar que dois dos alunos surdos não possuíam eficaz proficiência linguística em LIBRAS, sendo que um deles necessitava do auxílio do livro de vocabulário ilustrado em Português e questionamentos constantes ao intérprete sobre vocabulário em LIBRAS. A maioria dos alunos ouvintes não tinha proficiência

em LIBRAS, apenas alguns se arriscaram com determinados sinais em tal língua.

Com relação ao conhecimento linguístico de Língua Inglesa dos alunos como um todo, supõe-se que deveria estar entre os conhecimentos de nível básico da língua, pois eram da turma do primeiro ano do ensino médio. Dois dos alunos surdos tinham maior habilidade em tal idioma no que concerne às habilidades de ler e escrever, segundo o intérprete de LIBRAS, pelo processo de escolarização deles ter sido realizado de forma a contemplar um ano escolar em dois anos. Ou seja, esses alunos, desde a quinta série do ensino fundamental estudaram durante oito anos para chegar ao ensino médio.

Vale ressaltar que embora o contexto de pesquisa seja uma sala de aula que se constitui de professor, intérprete de LIBRAS, alunos ouvintes e surdos e a interação entre eles, o foco dessa investigação está nas escolhas didático-pedagógicas do professor em relação ao livro didático e ao uso do computador como ferramenta didática, por isso nos deteremos a analisar somente a prática docente.

Especificados o contorno o qual se enquadra a pesquisa, o contexto de geração de dados e os sujeitos envolvidos na pesquisa passarão a apresentar os instrumentos utilizados para gerar os dados e na sequência os procedimentos necessários às nossas análises.

3.4 Instrumentos para geração de dados

Temos como questionamentos da presente investigação verificar como acontece o ensino de Língua Inglesa para surdos e ouvintes tendo o livro e o computador como ferramentas didáticas, quais posturas pedagógicas são adotadas pelo professor ao usar o livro de Língua Inglesa e possíveis alterações de sua prática pedagógica ao inserir o computador como ferramenta pedagógica.

Para tanto, nosso objetivo geral é descrever e analisar a prática docente de Língua Inglesa, utilizando o livro didático e o computador como ferramenta pedagógica para estudantes surdos e ouvintes inseridos em uma mesma sala. Pretendemos apontar as semelhanças e as diferenças na prática do professor quando ele utiliza o livro didático e quando se propõe a inserir o computador em sua prática.

Para atender aos objetivos dessa investigação, fizemos uso de observações das aulas seguidas de anotações, aplicação de questionário estruturado e, para enriquecer e validar os dados gerados, sob a perspectiva teórica do estudo de caso, utilizamos gravações em vídeo que evidenciaram apenas a postura do professor.

A observação é o instrumento primordial, mas não único para essa investigação, pois de acordo com Chalmers (1996), a observação não oferece, por si só, respostas aos questionamentos de investigação. As respostas caracterizam-se como dados filtrados pelas teorias que orientam a observação. São elas, as teorias, que possibilitam ver nuances antes não percebidas. Em outras palavras, para que haja a observação científica fazem-se necessárias teorias operando como uma ferramenta corretiva na visão do observador investigador. Como já exposto, a TA, assim como todo o referencial teórico, constitui-se como filtro para nossas observações com relação à prática docente de Língua Inglesa. Como complemento, utilizamos anotações de campo contendo comentários, reflexões, observações de fatos ocorridos no contexto de sala de aula, as relações verificadas no instante da observação direta. Tudo isso com o objetivo de descrever as considerações emergidas no instante em que elas ocorrem.

Optamos pelo questionário estruturado por considerá-lo uma importante ferramenta quando se tem em mente um objetivo estabelecido e que norteará os questionamentos a serem arguidos ao sujeito da investigação. Nosso

embasamento se dá nas ponderações de Chizzotti (1998, apud SILVA, 2005) ao definir questionário estruturado:

(...) consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, como o objetivo de suscitar dos informantes respostas as quais saibam informar, vindo esclarecer hipóteses ou esclarecer o problema de pesquisa.

Gunther (2003, citando Yarernko et al., 1986, p. 186) aborda que o questionário pode ser definido como “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica”. Para ele, o questionário pode ser administrado em interação pessoal em forma de entrevista individual ou por telefone; pode ser autoaplicável após o envio por correio.

Assim, gerimos dois questionários ao longo do processo de investigação, sendo um aplicado no início das observações das aulas visando a conhecer os sujeitos de pesquisa (professor e intérprete de LIBRAS). Importante ressaltar que, conforme já explanado, o intérprete não será foco de nossa investigação, apesar de se constituir como “peça” fundamental no ensino e na aprendizagem diante dos alunos surdos. No entanto, a responsabilidade de lecionar a disciplina de Língua Inglesa, independente das características do alunado, é do professor. Mesmo assim, procuramos, por meio de questionário estruturado, gerar dados sobre sua formação acadêmica, educação continuada, aptidão para com a língua estrangeira, experiência profissional tanto com LIBRAS quanto na área de educação; assim como crenças sobre os surdos na escola regular e possíveis dificuldades em se trabalhar como intérprete nas aulas de inglês.

Por meio do questionário direcionado ao professor, procuramos gerar dados relevantes a nossa investigação, tendo em vista nossos objetivos de

análise da prática docente. Assim, informações concernentes à formação acadêmica do professor, cursos de educação continuada tanto com relação à Língua Inglesa, a LIBRAS quanto relacionados à inclusão consideramos como uma forma de não estagnação do docente frente ao conhecimento. A importância sobre sua experiência como profissional da educação junto aos alunos surdos, faz-se relevante para o contexto de nossa investigação, pois geralmente a prática pedagógica inicial frente a esse contexto de sala de aula inclusiva tende a reprodução de outras aulas com metodologias direcionadas somente de alunos ouvintes.

Elencamos, também, questões sobre as aptidões para com a Língua Inglesa e com a LIBRAS, objetivando conhecer sua habilidade para com ambas, uma vez que, com relação ao inglês, muitos professores não possuem proficiência nas quatro habilidades (*Reading, writing, speaking, listening*). Nessa hipótese, esses profissionais costumam focar na questão gramatical, na escrita e no vocabulário, por não dominarem principalmente o *listening e o speaking*. Já com relação a LIBRAS, o nosso interesse na aptidão do docente é o compartilhamento de uma mesma linguagem com os alunos surdos com vista à interação entre ambos e não somente a cargo do intérprete.

Procuramos abordar no questionário crenças do professor com relação ao lecionar Língua Inglesa em um contexto de sala de aula composta por alunos ouvintes e surdos, assim como suas dificuldades para a prática pedagógica nesse contexto específico de sala de aula inclusiva.

Outro questionário estruturado foi administrado ao final das observações das aulas tanto aquelas as quais o docente utilizou o livro didático quanto aquela a qual ele se propôs a utilizar o computador como ferramenta didática. Esse instrumento para a geração de dados foi enviado e recebido via correio eletrônico (*e-mail*), tanto ao professor quanto ao intérprete de LIBRAS. Essa forma de administração do referido questionário se deu em consonância com os

pressupostos de Gunther (2003) sobre a aplicabilidade de questionários via correio, conforme descrito anteriormente, e por ser a tecnologia digital foco dessa pesquisa.

Procuramos gerar dados referentes ao planejamento das aulas pelo professor, utilizando o livro didático e possíveis adaptações das aulas frente aos alunos surdos e como ele encara a dinâmica dos alunos diante desse material pedagógico. Com relação ao uso do computador como ferramenta didática para lecionar a Língua Inglesa, o questionário aplicado ao docente visou a levantar questões sobre o planejamento para com tal ferramenta, objetivo do trabalho com os alunos, suas ponderações sobre o uso e possíveis perspectivas dos alunos com tal experiência e, ainda, seu conceito sobre tecnologia assistiva.

Importante ressaltar que a elaboração do material, bem como os recursos que foram utilizados por meio da ferramenta tecnológica, ficou a cargo do docente, com a finalidade de melhor analisar as modificações de sua prática com relação à reflexão sobre a condição de alguns alunos surdos; mas que também tem como público alvo alunos ouvintes.

No questionário direcionado ao intérprete de LIBRAS, procuramos identificar sua participação no planejamento das aulas de inglês junto à professora e algumas considerações com relação aos alunos surdos, a saber: a utilização do computador na aula de Língua Inglesa, suas crenças com relação aos alunos surdos na escolar regular, a participação deles nas aulas de língua estrangeira, a interação com os demais alunos ouvintes e a proficiência dos seis surdos com relação a LIBRAS.

As gravações feitas em vídeo têm o objetivo de auxiliar a pesquisadora no registro das aulas, fornecendo dados sobre o comportamento do docente, sua postura pedagógica ao usar o livro didático e o computador como ferramentas pedagógicas e a interação entre o professor, o intérprete, os alunos surdos e os ouvintes,

Importante salientar que os questionamentos de investigação é que se constituem como definidores dos instrumentos para gerar os dados a serem analisados, assim como os objetivos aos quais se almeja obter respostas. Dessa forma, diferentes instrumentos geradores de dados foram definidos em função da obtenção de dados legítimos à realidade da prática docente e, conseqüentemente, respaldo às respostas aos questionamentos de investigação.

Fornecidos os dados sobre o tipo de pesquisa, o contexto de realização, os sujeitos envolvidos bem como os instrumentos utilizados para a geração de dados, daremos seqüência aos procedimentos para a análise dos dados gerados.

3.5 Procedimentos para análise de dados

A maioria dos trabalhos que se propõe a investigar os processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, baseia-se em pressupostos descritivos e interpretativos, decorrente da oferta de informações que possibilitam a reflexão sobre a prática pedagógica.

Indispensável elucidar que a maioria das pesquisas as quais utilizam a Teoria da Atividade como instrumental analítico são intervencionistas, porque buscam o desenvolvimento e a expansão do sistema de atividade. Ou seja, o objetivo deste tipo de investigação é modificar o sistema de atividade em algum ponto e perceber como isto afetou o sistema de atividade como um todo. Para tanto, faz-se necessário a intervenção no sentido de alterar algum ponto do sistema de atividade buscando o desenvolvimento desse sistema, tendo em vista que o objetivo é a transformação do sistema de atividade.

Para nosso contexto de pesquisa, houve a modificação de um dos elementos do sistema de atividade em decorrência da inserção do computador como ferramenta pedagógica. No entanto, em razão do restrito período de geração de dados e a impossibilidade de acompanhar a prática do professor em

anos consecutivos à utilização do computador nas aulas de língua estrangeira o objetivo da presente investigação não é a modificação do sistema de atividade.

Temos como pretensão a observação dos conceitos e modelos resultantes da transformação de um sistema de atividade, a partir do uso de diferentes ferramentas e perceber como esses conceitos e modelos poderão ser úteis para uma futura intervenção. Isto é, nosso interesse centra-se em descrever e analisar a prática docente e Língua Inglesa para estudantes surdos e ouvintes, apontar as possíveis semelhanças e diferenças na prática docente visando a responder os questionamentos de pesquisa: Como acontece o ensino de Língua Inglesa para surdos e ouvintes, tendo o livro didático e o computador como ferramentas pedagógicas? Quais as posturas pedagógicas são adotadas pelo professor ao usar o livro didático para ensinar Língua Inglesa em uma sala mista? Ao inserir o computador como ferramenta didática, a prática do professor, no presente estudo de caso, modificará?

Para atender aos objetivos e responder às perguntas supracitadas, utilizamos os pressupostos da Teoria da Atividade, especificamente, o Princípio da Mediação (KAPTELININ, 1996) visando a responder o primeiro e o segundo questionamento da investigação. Por meio do Princípio das Contradições (ENGSTRÖM, 1999), elucidaremos as mudanças/adaptações da prática do professor caso elas aconteçam quando ele se propõe a trabalhar com outra ferramenta didática (computador), respondendo o terceiro questionamento desta investigação.

Sendo o objeto de observação e análise desta investigação a prática docente de um professor lecionando aulas de Língua Inglesa em uma sala com alunos surdos e ouvintes, temos como fundamentação teórica a Teoria da Atividade, por permitir analisar múltiplos aspectos da atividade sociocultural e as interações entre os participantes em seu contexto social.

Isso posto, outros pesquisadores como Mendes (2002), Carelli (2003), Costa (2006 apud BUZATO, 2001), Almeida (2006) também utilizaram a TA como instrumental analítico em contextos educacionais mediados pelas tecnologias digitais. Vale ressaltar que estes não tinham como objetivo a modificação no sistema de atividade. Entretanto, não implica dizer que modificações no sistema não tenham ocorrido na constatação das referidas investigações quando se altera, por exemplo, um dos elementos constituintes do triângulo o qual representa os pressupostos da TA.

Embora o período de observação das aulas contabilizasse trinta e duas aulas observadas, selecionamos apenas algumas as quais consideramos relevantes para analisarmos, tendo em vista alguns pontos importantes, tais como adaptações da aula de Língua Inglesa pelo professor frente às necessidades dos alunos surdos, a falta do intérprete de LIBRAS na aula de Língua Inglesa, o modo como o docente trabalha com o livro didático, o planejamento da aula utilizando o computador como ferramenta didática e sua interação pedagógica mediante alunos mistos (ouvintes e surdos).

Iniciaremos a nossa análise, retomando o contexto geral da presente pesquisa para melhor compreensão das considerações feitas, justificando o uso da Teoria da Atividade como instrumental analítico e enfatizaremos os princípios orientadores da investigação. Descreveremos a prática docente utilizando o livro didático e quando ele decide inserir o computador como ferramenta pedagógica de forma a contemplar o ideal e o real das ações pedagógicas frente ao público misto de alunos surdos e ouvintes. Ilustraremos como foram utilizadas as diferentes ferramentas pedagógicas nas aulas de Língua Inglesa e explicaremos as variações e as características do sistema de atividade, seguindo os preceitos da Teoria da Atividade da segunda geração.

Posteriormente, estabeleceremos um contraste da prática docente ao utilizar as diferentes ferramentas, destacando as semelhanças e as diferenças da

prática pedagógica, tendo como contraponto a reação dos alunos. Relataremos as contradições encontradas no sistema de atividade, pautando nas classificações de Engeström (1999) ao utilizar as duas ferramentas distintas como instrumentos mediadores da ação docente nas aulas de Língua Inglesa e, por fim, faremos algumas considerações do papel do intérprete de LIBRAS e sua influência/importância frente a esse contexto de ensino-aprendizagem.

Esclarecidos os aspectos metodológicos norteadores da presente investigação, passaremos a apresentar análises.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentaremos as análises dos dados obtidos procedentes da investigação da prática docente, utilizando o livro didático e o computador como ferramenta pedagógica ao lecionar Língua Inglesa para alunos ouvintes e surdos inseridos em uma mesma sala de aula. Entretanto, faz-se relevante retomar os moldes em que elas ocorreram e como a Teoria da Atividade (TA) será empregada no contexto da presente pesquisa.

A TA, conforme já explanado no capítulo 4, permite análise múltiplos pontos os quais envolvem uma atividade. Isto é, ela além de focar na relação entre sujeito, ferramenta e objeto de uma atividade leva em conta também o contexto social no qual ela acontece. Nesse sentido, para que se compreenda a atividade, há que se considerar aspectos tanto sociais quanto históricos e culturais dentro do sistema de atividade.

Na presente investigação não temos como pretensão nos servir da TA com finalidade de modificar o sistema de atividade; isso é, nosso objetivo não é fazer uma pesquisa intervencionista para alcançar o objeto que é a prática docente de Língua Inglesa, utilizando o livro didático e o computador como ferramentas pedagógicas (assistiva¹⁸). Vale ressaltar que, para que haja o processo intervencionista, faz-se necessário, além de tempo hábil para acompanhar as modificações ocorridas no sistema de atividade, diálogos entre os membros da comunidade de forma a fomentar novas ideias tendo como elemento norteador as ações do docente.

A TA, como referencial analítico nesse contexto investigativo, atende a nossos objetivos de análise da prática docente, pois o professor foco da investigação faz uso pedagógico de diferentes ferramentas didáticas.

¹⁸ Referimo-nos ao computador como ferramenta assistiva tendo como embasamento os pressupostos de Ramos (2002) mencionados no referencial teórico, p. 44.

Acreditamos que a utilização dessas diferentes ferramentas de alguma forma alterará o sistema de atividade e a teoria então nos ajudará a compreender o contexto observado. Especificamente, acreditamos que será a segunda geração da TA que nos proporcionará a possibilidade de análise dos elementos do sistema de atividade e suas inter-relações.

Os subsídios para nossas análises foram gerados a partir de questionários estruturados, gravação em vídeo, observações e registros da pesquisadora. Tudo isso visando a obter respostas aos seguintes questionamentos de pesquisa:

- a) Como acontece o ensino de Língua Inglesa para alunos surdos e ouvintes, tendo o livro didático e o computador como ferramentas pedagógicas?
- b) Quais as posturas pedagógicas são adotadas pelo professor ao usar o livro didático para ensinar Língua Inglesa em uma sala de aula mista?
- c) Ao inserir o computador como ferramenta didática, a prática do professor, no presente estudo de caso, modificará?

Visando a responder tais questionamentos, dois princípios da Teoria da Atividade conduziram nossas análises, a saber, o Princípio da Mediação segundo os preceitos de Kaptelinin (1996) e o Princípio das Contradições segundo os pressupostos de Engeström (1999). O primeiro Princípio foi adotado para respaldar as análises visto que toda ação humana é mediada por ferramentas externas ou internas (instrumentos e/ou signos) que se constituem como tal por meio de conhecimentos e experiências socioculturais. Já o segundo Princípio, por permitir as análises a partir dos resultados referentes à modificação de um dos vértices do sistema de atividade; modificação esta que pode afetar os demais

elementos do sistema e, assim, configurar-se como fonte de mudança e desenvolvimento.

Dessa forma, o arcabouço teórico de tais princípios nos servirá de base para descrever e analisar a prática docente de Língua Inglesa para estudantes ouvintes e surdos inseridos em uma mesma sala de aula em um contexto de escola pública. Além disso, possibilitará apontarmos as possíveis semelhanças e diferenças na prática pedagógica do professor quando ele utiliza o livro didático e quando se propõe a inserir o computador como ferramenta pedagógica no contexto de sala de aula de Língua Inglesa.

Encaminhando para a apresentação das análises tomaremos como base a teoria apresentada e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e suas orientações curriculares de língua estrangeira para o ensino médio, o esperado desempenho do docente no que concernem os preceitos de uma metodologia adequada. Descreveremos a prática docente observada de forma a contrastar com os preceitos dos PCN se, assim, responder a primeira pergunta de pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para alunos ouvintes e surdos, tendo o livro didático e o computador como ferramenta pedagógica, atendendo, dessa forma ao objetivo geral desta investigação.

Em seguida, descreveremos as similaridades e alterações da prática do professor ao utilizar diferentes ferramentas pedagógicas tendo como contraposto a reação dos alunos como um todo; respondendo, dessa forma, a segunda pergunta de pesquisa sobre as posturas pedagógicas adotadas pelo professor ao usar o livro didático e o computador para ensinar Língua Inglesa em uma sala de aula mista, atendendo, desta forma, ao primeiro objetivo específico.

Para responder o último questionamento de pesquisa sobre as possíveis modificações na prática do professor quando se insere o computador como ferramenta didática, analisaremos as relações estabelecidas entre os elementos do sistema de atividade. Nesse ínterim, o Princípio das contradições nos

permitirá observar possíveis discrepâncias nos elementos do sistema de atividade tendo como ferramenta o livro didático e o computador.

4.1 A prática docente de língua inglesa utilizando o livro didático

O livro didático utilizado, “*English for all*”, Ensino Médio, volume 1, é fornecido pelo Ministério da Educação. Ele é dividido em dez unidades, focando leitura e interpretação de diversos textos e ao final do livro traz relacionado às unidades anteriores *Grammar Reference* que é a gramática relacionada aos conteúdos vistos. Traz ainda um CD para a prática do *listening* (escuta) referente às unidades, o qual foi utilizado apenas uma vez durante a observação das aulas.

De acordo com dados obtidos por meio do questionário (anexo), a professora não possui proficiência em LIBRAS. Com relação a lecionar aulas para alunos surdos em uma escola regular a professora menciona que “*a dificuldade está em não excluir ouvintes e surdos*” e deixa claro que faz algumas adaptações das atividades para atender aos dois públicos e que atualmente consegue bons resultados com os mesmos, apesar de focar nas habilidades de leitura e de escrita.

Sobre os conhecimentos e habilidades para com o computador e suas múltiplas possibilidades no contexto educacional, a professora utiliza-o para pesquisas diversas, *e-mail*, leitura e edição de textos, porém não tem muita habilidade com redes sociais, *blogs* e ferramentas de comunicação, mas deixa evidente o interesse por novas estratégias de uso do computador em suas aulas.

Conforme já mencionado, o intérprete de LIBRAS não se constitui como foco do presente trabalho. Contudo, em virtude de sua importância frente o ensino-aprendizagem para os alunos surdos e, sendo tais alunos contraponto a ação do docente, decidimos identificar sua formação profissional, crenças com

relação aos alunos surdos na escola regular, sua participação nos planejamentos do professor e o desempenho dos surdos para com a Língua Inglesa.

Os dados gerados revelaram que o profissional de LIBRAS considera como dificuldade em se trabalhar como intérprete nas aulas de inglês a quantidade de alunos na sala de aula (vinte alunos ouvintes e seis surdos) e a não aceitação de alguns professores com relação a sua presença durante as aulas. Para esses docentes, segundo o intérprete, lecionar utilizando com muita frequência o quadro com a escrita e a tradução para melhor visualização dos alunos surdos é algo moroso. Percebe-se, nesse ponto, que as considerações do profissional de LIBRAS vai além das aulas de inglês, visto que ele atua no primeiro ano do ensino médio interpretando/traduzindo todas as disciplinas. Ou seja, as considerações do intérprete parecem revelar a postura de alguns professores com relação à presença do profissional de LIBRAS em sala de aula.

Esse relato do intérprete de LIBRAS pode traduzir a consciência, ainda, de exclusão por parte de alguns professores, mesmo estando em uma escola cuja característica pedagógica e social é tida como “escola inclusiva”. Nesse caso, parece haver a necessidade de uma maior conscientização de alguns profissionais, principalmente daqueles atuantes em sala de aula, via cursos de atualização profissional, para que haja maior engajamento, tendo como perspectiva possibilitar diálogos e mudança na forma de conceber o ensino dos surdos.

Cabe aqui mencionar que o fato de alguns professores terem certa resistência com relação a lecionar para alunos surdos, conforme questionário aplicado ao intérprete de LIBRAS (anexo) pode advir do fato de que eles têm que sair da sua zona de conforto. Isto é, frente a esse “novo” tipo de alunado, o professor necessita fazer adaptações em suas aulas e o livro não pode se constituir como única fonte didática.

Com relação à reação dos alunos ao usarem o livro didático nas aulas de inglês, notou-se que a atenção era dispersa e a maioria não fazia as atividades solicitadas; apenas copiavam do quadro as respostas elencadas pelo professor para melhor visualização, sobretudo dos alunos surdos. Foi percebido que havia intensa interação entre o intérprete de LIBRAS e os alunos surdos, pois nos intervalos das traduções/explicação da explanação do professor o diálogo e as brincadeiras se faziam presentes. O mesmo não ocorria com a docente, uma vez que esta não possuía habilidade para com a LIBRAS, o que se constitui um entrave comunicativo, e que também não utilizava, por exemplo, o quadro (escrita) como uma alternativa para a comunicação/interação com os alunos surdos.

Percebe-se aqui a relevância do conhecimento/habilidade da professora com relação à LIBRAS, pois o ensino, mesmo com a presença do intérprete em sala de aula, acaba por ficar comprometido tendo em vista a precária interação entre a professora e aluno surdo.

Outro ponto importante a ser destacado é com relação à aquisição tardia da LIBRAS por parte de alguns alunos surdos. Foi observado, durante as aulas de Língua Inglesa e confirmado pelo intérprete de LIBRAS, que dois dos alunos surdos não possuíam muitos conhecimentos do vocabulário da LIBRAS, pois, inúmeras vezes em meio à explicação da professora, o intérprete tinha que cessar sua tradução/explicação para sanar dúvidas concernentes ao significado de determinados sinais da LIBRAS feitos pelo intérprete. Ou seja, esses dois alunos não conseguiam compreender a tradução/explicação feita pelo intérprete. Sendo assim, esses dois alunos ficavam à margem do aprendizado, principalmente com relação à Língua Inglesa.

Ainda com relação a esses dois alunos surdos, um deles trazia aberto à mesa uma cartilha primária com figuras e a escrita em português (exemplo: a imagem de um cão e a escrita “cachorro”); uma forma de auxílio para com o

vocabulário em português. Tal aluno, tendo como base a cartilha recorria constantemente ao intérprete para a tradução em LIBRAS de determinada imagem.

Posto isso, pode-se inferir que tal aluno não tem pleno conhecimento nem do vocabulário da Língua Portuguesa nem da LIBRAS, contudo, se encontra inserido no aprendizado de Língua Inglesa. Importante ressaltar que para o surdo a LIBRAS constitui-se como sua língua materna (L1); o Português é tido como seu segundo idioma (L2) e, no contexto da sala de aula de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a Língua Inglesa constitui-se como seu terceiro idioma (L3). O que a meu ver demandaria uma postura teórica e didático-pedagógica diferenciada por parte do professor em relação ao ensino dessa terceira língua estrangeira.

Dessa forma, como as aulas de inglês, na maior parte do tempo, eram escritas no quadro e/ou lecionadas por meio do livro didático, oralizadas em Língua Portuguesa pela professora e traduzidas/explicadas em LIBRAS pelo intérprete, esses dois alunos tinham que fazer uma relação entre o português, a LIBRAS e o inglês. Nesse sentido, foi percebido que, em muitas vezes, o profissional de LIBRAS era tolhido na sua tradução/explicação ao ser solicitado a explicar o significado de determinado sinal.

Verifica-se, nesse ponto, comprometimento da aula de inglês, por alguns alunos não terem proficiência em LIBRAS, visto que não acompanham a tradução/explicação do intérprete, conseqüentemente, não compreendem a explanação da professora e não assimilam, com efeito, a Língua Inglesa.

Conforme já mencionado na fundamentação teórica, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa deve contemplar as quatro habilidades comunicativas, deve ser visto como uma produção de conhecimentos e pautar nas experiências cotidianas dos alunos, para que se sintam inseridos nesse processo (RICHARDS; RODGERS, 2001).

No que perpassa à inclusão, diferentes atividades devem ser propostas tendo como norteador o Princípio da Atividade Diferenciada, o da Avaliação Individual (conforme explanado na pg.32).

Já com relação as tecnologias, seu uso deve ter como pressuposto promover a comunicação e a interação as quais podem ser utilizadas como complementos metodológicos para o ensino-aprendizagem do idioma de Língua Inglesa.

Segundos os PCNs, as habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Língua Inglesa no que se refere ao ensino médio, devem ser pautadas na leitura, na prática escrita e na comunicação contextualizada e, ao mesmo tempo, pautar-se na formação de indivíduos cidadãos¹⁹.

Nesse sentido, a contribuição da aprendizagem em língua estrangeira deve ser entendida como o desdobramento da comunicação do educando, propiciando entendimento da heterogeneidade do uso de qualquer idioma. Isto é, que o idioma varia em função do contexto social, do momento histórico e entre comunidades de forma que o aprendiz compreenda que há diversas maneiras de realizar interações sociais por meio da linguagem e que esta é não se configura como algo fixo e estável e que pode mudar com o passar do tempo. Outra contribuição deve ser o desenvolvimento da confiança do educando no que concerne sua habilidade para com a Língua Inglesa, por meios experimentais de desafios cotidianos sociointeracionais.

Para tanto, o docente deve ter em mente que, ao lecionar a disciplina de Língua Inglesa, não está apenas ensinando a gramática e formas comunicativas desse idioma, mas compartilhando com seus discentes práticas discursivas de um determinado grupo. No entanto, a presente investigação revelou uma abordagem centrada na gramática da língua. Tal abordagem traz implícito um

¹⁹ O significado de cidadania entendido como valor social a ser desenvolvido não somente na disciplina de Língua Inglesa, mas em todas as disciplinas escolares (PCNs).

sistema linguístico homogêneo, imutável e uma cultura estável e que pode ter como consequência a concepção de uma cultura padrão com suas crenças e valores, conforme abordado nos PCNs. Ou seja, seguindo os pressupostos de tal abordagem, avaliando as aulas observadas, utilizando o livro didático, o docente desta investigação não oferece ao aluno possibilidades de múltiplas, diferenciadas e imprevisíveis situações comunicativas que se modificam e se aperfeiçoam ao longo do tempo em virtude das relações interpessoais, socioculturais, econômicas condizentes ao contexto globalizante do século XXI.

Como nada é estável e se modifica com o passar do tempo, assim como a linguagem, o ensino também necessita de alterações/aperfeiçoamentos de modo a contemplar as necessidades e anseios do indivíduo inserido numa sociedade a qual lhe inculca crenças, normas, valores, expectativas e formas de interagir com os pares. Nesse sentido, o ensino deve propiciar mudanças de paradigmas não somente com relação a metodologias empregadas como também na forma de pensar e viver em sociedade. Tal argumento respalda-se nos dizeres de Morin (2000, p. 20) ao elucidar que a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, assim como a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino e, dessa maneira, tem-se uma circulação de novas ideias que possibilitam aperfeiçoamentos pedagógicos educacionais. Isso pode ser encarado pelo docente, como afirma Geraldi (2004), na aula como acontecimento, tendo em vista os anseios dos alunos frente ao mundo tecnologizado, suas experiências como usuários das novas tecnologias digitais e seus conhecimentos sociointeracionais internalizados.

De acordo com o exposto no referencial teórico, vários métodos foram empregados ao longo dos tempos com relação ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira com graus diferentes de comprometimento do docente com relação às escolhas e às práticas, as quais exigiram menor ou maior planejamento, autonomia e crítica do professor, sendo que seu papel, nos dizeres de Richards e

Rodgers (2001), reflete o objetivo do ensino e depende das condições que o docente cria para o sucesso da aprendizagem. Frente ao exposto, pode-se dizer que práticas semelhantes podem ser percebidas no comportamento de alguns docentes, visto seu planejamento para o exercício em sala de aula e/ou o comodismo de uma mesma prática consolidada.

Com relação à presente investigação, o professor segue a sequência de atividades propostas pelo livro didático, sendo que todas as correções dos exercícios, bem como a explicação dos conteúdos gramaticais são escritos na lousa; na maioria das vezes repetindo o que já estava escrito no livro. Contudo, tal prática parece denotar a ciência do professor com relação à necessidade dos alunos surdos, com relação à visualização para melhor compreensão dos conteúdos lecionados.

Mesmo com o uso do livro didático, houve constantes anotações no quadro e a presença do intérprete de LIBRAS foi essencial, pois enquanto o professor explicava e escrevia na lousa, este ficava de costas para os alunos, tornando impossível a linguagem labial, por exemplo, para os alunos surdos. Ou mesmo nos momentos em que o docente respondia as perguntas dos alunos (ouvintes), como também para saber o que os alunos surdos estão perguntando, é necessário o trabalho do intérprete. Cabe a ele traduzir/explicar na LIBRAS o conteúdo explanado pelo professor, como também traduzir/explicar para o docente as dúvidas dos alunos surdos.

Não foram percebidas significativas diferenciações da prática docente com relação às atividades propostas tanto para alunos ouvintes quanto para os surdos quando o professor utilizou o livro didático. Houve em uma das primeiras aulas observadas a qual o professor trabalhou com os alunos ouvintes o CD de *listening* sobre o texto *Olympic Games*. Nesse instante, foi proposto aos alunos surdos que fizessem um resumo escrito do referido texto. Frisou que não queria

a tradução, mas um resumo, para verificar a interpretação do texto, conforme se segue:

“P: _ só os surdos primeiro, vão fazer rapidinho pra mim só, rapidinho o que diz o texto, o que eu acabei de explicar tá, e em seguida nós vamos para as páginas 70, 71, 73 que é a parte de compreensão de tudo que nós vimos. Enquanto vocês fazem isso, eu vou passar pros ouvintes o CD, ta, pra vocês escutarem o texto, ok bonitos? Então presta atenção: _ Surdos! Vão dar uma olhadinha no mesmo texto e anotar aí pra mim um resumo, não é tradução, é resumo. Parágrafo por parágrafo. Primeiro parágrafo... resumo do que você entendeu. Segundo parágrafo, resumo do que você entendeu, ok? Enquanto os ouvintes vão escutar o texto, entendido gente? Então vamos lá.

A: _ Ok... yes!

A: _ A gente vai escutar em português ou em inglês?

P: _ Em inglês.

(Enquanto intérprete explica com linguagem de sinais as falas da professora, ela vai até sua mesa, busca o aparelho de som, liga na tomada no outro lado da sala próximo a porta. Há nesse momento muitas conversas paralelas. Intérprete vai até o fundo da sala, chega próximo a um aluno que mostra uma página do livro. Intérprete interage com alguns alunos surdos, enquanto a professora arruma o aparelho de som. O CD começa a tocar o som do narrador do texto em inglês. Alguns alunos fazem silêncio para ouvir, outros continuam a conversar.)

P: _ Psssss! Ok. Ok yes, pay attention.

(Professora coloca o CD novamente. Alunos fazem silêncio para ouvir. Alguns alunos surdos interagem entre si e outros parecem fazer a atividade proposta pela professora. Professora volta para sua mesa, junto com o intérprete. Um aluno surdo chama o intérprete que vai até sua carteira para atendê-lo. Após ouvirem o CD, professora pega o livro e lê parte de vocabulário para finalizar a aula).

P: Olha o estudo do vocabulário. Encontrem no texto. Find in the text, letra A...”²⁰

Percebe-se, por esse excerto, que mesmo na atividade com o CD, a atividade de *speaking* (fala) não foi abordada com os alunos ouvintes. Acreditamos que em decorrência de a maioria deles, por não terem habilidades com a Língua Inglesa e por vergonha dos seus pares, recusarem-se a se aventurar nas pronúncias, conforme observado em alguns momentos de correção de atividades.

Dessa forma, pode-se dizer que o ensino das habilidades de ouvir (*listening*) e falar (*speaking*) não propiciaram uma prática eficaz aos alunos, pois o professor passou as informações relacionadas tanto ao texto quanto à confecção das atividades do livro didático praticamente todas em português e solicitou aos alunos que lessem suas respostas em Língua Inglesa. Ou seja, a aula sendo conduzida praticamente em português, tendo poucos momentos de utilização de oral de tal idioma, não se constitui prática suficiente para aguçar nos discentes a confiança da pronúncia, mediante a resolução da atividade proposta, conforme podemos verificar no excerto abaixo:

²⁰ Transcrição da aula do professor, Belo Horizonte/MG, 2012.

“(Professora escreve no quadro a numeração correta. Depois se senta à mesa.)

P: _ 72. 72. “T”, começa aí página 72.

A: _ Não sei lê isso não.

P: _ Lê aí do seu jeito.

A: _ Ah não. Não vou passar vergonha não...

AA: (...)

(Alunos riem. Professora escreve no quadro:

[Page 72

C

D]

P: _ “G” como que ficou?

A: _ A cruzadinha?

P: _ Lê aí “D”, a número 1.

A: _ tenho vergonha.

P: _ sem vergonha. Pede alguém pra ler pra você. Lê sua resposta, depois o “M” lê a dele. Vamo lá, *number one*.

A: _ (...)

P: _ como ficou a sua “M”?

A: (...) *high performance...* (...)

P: _ *Yes.* ²¹

Percebemos pelo excerto acima que os alunos ouvintes não praticam devidamente as habilidades de ouvir (*listening*) e falar (*speaking*), muitos apresentam relutância nas aulas para falar em inglês as respostas dos exercícios, alegando desconhecimento ou vergonha. Nesse sentido, pode-se dizer que a prática do professor não foi condizente ao que se preconiza nos PCNs e nos autores elencados no referencial teórico, no que refere o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas nesse idioma.

Mesmo o docente tendo habilidade para com a Língua Inglesa, foi percebido que a aula aconteceu quase que completamente em português. Somente em alguns momentos o professor fez uso de determinadas expressões que podem ser observadas pelos grifos meus no excerto abaixo:

²¹ Transcrição da aula do professor, Belo Horizonte/MG, 2012.

“P: _ *OK?* Oh...”

P: _ *Ok. Very good.* Algum dos fundos aí? Alguém fez? T?

P: Então vamos lá. Dá uma olhadinha no título: “*How much faster*”. O que que fala? O que que fala nesse título? Quanto... o que que é o “*faster*”?

P: _ *Yes!* *Fast* é de rápido né? Mas aí tá assim oh! Mais rápido.

P: _ *Yes, Yes. Very Good*“T”.!Estão tentando definir aí né, os parâmetros pro corpo, parâmetros questão mental e biológicas. *Ok?* Aí eles falam assim oh... lá no finalzinho do último parágrafo.

P: _ *Psssss!* *Ok. Ok yes, pay attention.*

P: _ Isso é falso. Não fala isso no texto, *Yes?* Número 4, os cientistas e os técnicos eles estão seguros, *they are sure*, fala aí no texto que eles estão seguros que o melhor treinamento e o melhor equipamento fazem a diferença? [...]”²²

Destacamos que se nas aulas o docente fizesse uso da habilidade comunicativa tendo como instrumento a Língua Inglesa, o intérprete de LIBRAS não teria como efetuar a tradução/explicação para os alunos surdos, posto sua não proficiência em tal idioma, conforme elencado no questionário proposto a esse profissional (anexo). Nessa hipótese, os alunos surdos ficariam à margem da comunicação e do processo de ensino-aprendizagem.

Tendo o contexto educacional a representatividade de escola inclusiva, espera-se que a inclusão tenha a acepção de “fazer parte”, “figurar entre outros”, “pertencer”, “envolver” socialmente e que os projetos de inclusão pedagógica tenham como base ações que compreendam a capacitação de professores, a preparação dos pais dos alunos e dos funcionários, que a instituição escolar tenha recursos condizentes com o propósito do projeto e que haja adequação do currículo escolar às necessidades educacionais do alunado e da sociedade.

De fato, a proposta de inclusão envolve questões sociais, políticas, culturais e educacionais. O ensino de Língua Inglesa deve ser trabalhado com o propósito de inclusão atendendo a seus objetivos linguísticos e instrumentais

²² Transcrição da aula do professor, Belo Horizonte/MG, 2012.

como também trabalhar em prol de uma “alfabetização” dos alunos como indivíduos-cidadãos.

Tendo em vista o que preconiza Doziat (2004, citado por BASSO, 2003), conforme mencionado na página 43 do referencial teórico, sobre as relações humanas e o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, verifica-se que a interação é um instrumento de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente de Língua Inglesa, uma vez que a habilidade comunicativa deve ser inerente a esse processo. Nesse sentido, a lousa (quadro) configura-se como uma forma de comunicação/interação do docente, sobretudo, com os alunos surdos, visto que o professor não possui habilidades comunicativas em LIBRAS. Contudo, conforme observado nas aulas de Língua Inglesa, seu uso restringe-se aos conteúdos gramaticais e de vocabulário, ficando o processo comunicativo/interativo a cargo do intérprete.

Espera-se da docente, de acordo com os pressupostos dos PCNs e orientações curriculares, que seu planejamento e sua prática em sala de aula estimulem as quatro habilidades para o ensino de uma língua: ler (*reading*), escrever (*writing*), falar (*speaking*) e ouvir (*listening*). Porém, para uma turma mista (alunos ouvintes e surdos), percebemos pelo observado nas aulas, que deve haver um planejamento de aula diferenciado para os alunos surdos, pois para estes apenas duas habilidades são possíveis: ler (*reading*) e escrever (*writing*) em razão de suas restrições físicas.

Simplesmente retirar do processo de ensino da língua as duas habilidades que não são plausíveis aos alunos surdos (falar e ouvir) seria privar os alunos ouvintes de uma aprendizagem condizente com as orientações curriculares para um ensino eficaz do idioma. Cabe aqui ressaltar que se espera que haja a inclusão dos alunos surdos, sem que isso cause a exclusão dos alunos ouvintes e vice-versa.

Atividades diferenciadas para os alunos surdos devem ser propostas em momentos de prática da pronúncia da língua estrangeira, para que possam exercitar as duas habilidades inerentes a sua condição de aluno surdo (*ler/reading* e *escrever/writing*) na língua que se pretende ensinar-aprender.

Cabe ressaltar que se espera que a formação e/ou capacitação do professor tenha o habilitado para lecionar visando, além do ensino-aprendizagem, à inclusão. Também é almejado que essa formação prepare os docentes para utilizar as novas tecnologias de informação e de comunicação disponíveis como recursos pedagógicos. Para tanto, tornam-se necessárias propostas de inclusão digital, o que remete à necessidade de “alfabetização²³” dessa nova linguagem tecnológica. Ou seja, realizar uma ação crítica sobre os efeitos da globalização; entendimento do que é “global” e do que é “local” para que não se conduza a crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa bastam para a integração social que se traduz em emprego, sucesso profissional e melhoria de vida material.

Nas aulas, utilizando o livro didático como principal recurso pedagógico, havia sempre muita conversa “paralela”, mesmo os alunos surdos conversavam entre si, o que dificultou o processo de ensino-aprendizagem. O professor precisava chamar a atenção inúmeras vezes durante as aulas, o que demonstrou a falta de interesse dos alunos pela matéria. Houve momentos em que o professor pedia atenção e silêncio, enquanto acendia e apagava a luz da sala de aula. Uma estratégia para chamar a atenção dos alunos surdos. Interessante mencionar que os alunos surdos concentravam-se no lado esquerdo da sala, todos próximos e a interação entre eles era intensa. O contrário para com os alunos ouvintes os quais se espalhavam pela sala também em pequenos grupos, porém não era na mesma proporção a interação com os surdos.

²³ Alfabetização tecnológica entendida como preparação não somente para o uso das ferramentas tecnológicas, mas também como visão/ação crítica junto às tecnologias e formas de comunicação.

Em todas as aulas observadas, percebemos que o professor fazia muito o uso da lousa tanto para explicar tópicos gramaticais quanto na correção das atividades do livro (gramaticais e textuais), o que acarretava morosidade das aulas e, muitas vezes, desestímulo dos alunos ouvintes.

4.2 A inserção do computador na prática pedagógica de Língua Inglesa para estudantes surdos e ouvintes

Sobre as aulas em que a professora utilizou o computador em sua prática é importante ressaltar que a atividade planejada consistiu em usar o computador conectado à internet, no laboratório de informática, onde os alunos deveriam pesquisar sobre o cantor e/ou banda de sua preferência e uma de suas letras musicais a qual contivesse itens gramaticais já estudados em sala de aula elencados pela professora, conforme anexo. Em sala de aula, os alunos deveriam se reunir em seus respectivos grupos (contendo cinco alunos) para discussão e organização do material pesquisado e elaboração de um clip de autoria do próprio grupo, tendo como fundamentação a canção pesquisada. Importante mencionar que tal clipe deveria conter a legenda em Língua Inglesa.

Acrescentando que um dos critérios de avaliação do docente é que tal clip contivesse a legenda em inglês para que, principalmente os alunos surdos, pudessem “*desenvolver o vocabulário da língua inglesa através da memória visual*” e para que tivessem a “*oportunidade de interagir com este gênero textual*” (anexo L). Posteriormente, cada grupo deveria apresentar, na sala de multimídia, o trabalho pesquisado bem como o *clip* musical elaborado.

Importante lembrar que o computador (e o acesso a Internet), com o devido planejamento da docente, pode ser usado como recurso pedagógico, visto que além de trabalhar com as quatro habilidades (inclusive as de ler e escrever), é um recurso visual atrativo, lúdico, atualizado e que permite a comunicação –

características importantes no ensino de um idioma. Outro dado relevante em relação ao uso do computador e internet é a possibilidade de acesso/contato com a cultura dos povos que falam a Língua Inglesa – fator essencial para compreensão e aprendizagem de outro idioma, tendo como embasamento o que elenca os PCNs sobre a transversalidade, a formação do indivíduo cidadão, a LI como instrumento propiciador da inclusão social, a não concepção de língua e cultura como homogêneas e imutáveis (BRASIL, 2003).

A professora deve utilizar o computador não só como forma de transposição da aula tradicional. Deve, como diz Schön (2007), refletir antes, durante e depois de sua ação. Ou seja, fazer planejamento de sua aula, tendo em vista a habilidade dos alunos para com as tecnologias digitais, buscando despertar neles o interesse pela língua alvo, coadunando com seu anseio frente à tecnologia, identificando a ferramenta do computador de maior interesse dos alunos, tais como redes sociais, *e-mail*, *msn*, *blogs*, *skype*, fórum *online* para, então, planejar determinadas ações elencando a Língua Inglesa e seu conteúdo a ser lecionado. Tal concepção vai ao encontro dos dizeres de Ramos (2002), citado na fundamentação teórica, pg. 44, sobre tecnologia assistiva aplicada ao ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Mas, com o descrito acima, percebemos que o professor não fez uso do computador nos termos do autor supracitado.

Assim como dizem Faustine (2001) e Buzato (2001), o computador, como ferramenta didática, não pode ser encarado como uma simples transposição do conteúdo para o meio tecnológico; as atividades a serem planejadas devem levar em conta a capacidade de interatividade, autonomia dos alunos e a dinamicidade que essa ferramenta, principalmente conectada à internet, pode possibilitar; uma forma contextualizada de apresentação e internalização dos conteúdos para que tenham sentido frente à construção do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, caracterizando-se, assim, segundo Levy (1999), como fonte de complemento para a aprendizagem. Dessa forma,

pode possibilitar o aumento da proficiência e a competência comunicativa no que concerne à Língua Inglesa, tanto no âmbito oral quanto escrito da língua, conforme aborda Souza (2004).

Reforçando, ao se propor a inserir o computador como ferramenta pedagógica, o professor não usou o computador, por exemplo, para apresentar os conteúdos (slides, vídeos, *youtube*, etc...), nem vídeos em inglês, nem pesquisas sobre a cultura da língua inglesa. Tal fato pode ter sido em decorrência de sua falta de domínio e pouco uso dos recursos tecnológicos em termos educacionais (computador, mídias sociais, ferramentas de comunicação, softwares etc.), conforme entrevista a qual relata sua percepção sobre si mesmo com relação ao uso das ferramentas tecnológicas pelos alunos, o professor afirma: “*eles sabem mais do que eu*”.

E quando indagada sobre o que seria tecnologia assistiva, percebe-se a falta de maiores informações da docente: “*Imagino ser ministrar aulas com a ajuda virtual, ou seja, trazer a tecnologia para dentro da sala.*” A resposta equivocada da professora demonstra que não foi preparada para usar tais recursos na docência. Recursos estes que poderiam facilitar o ensino de turmas com alunos surdos e ouvintes e proporcionar a inclusão.

Efetivamente, no contexto desta investigação, na aula em que a professora deveria utilizar o computador como ferramenta didática para lecionar aula de inglês, o computador conectado à internet foi utilizado pelos alunos com o propósito de pesquisar a letra de uma música que contivesse determinados itens gramaticais listados pela docente. Embasados no conteúdo da música, cada grupo de cinco alunos deveria confeccionar um videoclipe a ser apresentado aos demais alunos, contendo legenda em inglês para que, segundo a professora, os alunos surdos pudessem vincular o conteúdo à escrita em Língua Inglesa.

Nesse trabalho, a única diferenciação para os alunos surdos é que eles não precisariam criar o *clip*; ou seja, poderiam apresentar o clipe original da

música. Segundo a professora, essa foi a maneira que encontrou para facilitar a atividade para os alunos surdos, que, na opinião dele, teriam dificuldades para montar o clipe. Porém, como a própria docente comentou anteriormente, os alunos sabem mais do que ela sobre o uso do computador e poderiam construir o *clip* de acordo com a letra da música, pois os mesmos apresentaram nas aulas na sala de informática habilidades para com a tecnologia e poderiam pesquisar no próprio computador, via internet, a tradução da música para, em seguida, criarem o *clip*. Nesse ponto, percebe-se que a professora, de certa forma, tende a facilitar o trabalho para os surdos.

Na aula, utilizando o computador, a docente orientou que eles aproveitassem o tempo da aula para pesquisarem os artistas e a letra da música. O que realmente aconteceu no contexto de aprendizagem utilizando o computador conectado à internet é que muitos alunos ficaram usando as mídias sociais como *facebook*, outros acessaram *e-mail*, *youtube* como entretenimento durante a aula. Como tais mídias sociais são largamente utilizadas por todas as faixas etárias, sobretudo os adolescentes, os recursos supracitados poderiam ter sido usados como estratégias pedagógicas, assim como utilizar *chat* em inglês, propor um bate papo via rede social (*facebook*) ou via *e-mail* sobre algum assunto específico, utilizando a Língua Inglesa como veículo de comunicação e interação e/ou mesmo para que os grupos se comunicassem sobre a pesquisa e combinassem a elaboração do vídeo *clip* a ser confeccionado pelo grupo.

Tais características poderiam ter sido usadas em prol do ensino da Língua Inglesa. Entretanto, conforme elencado em questionário aplicado ao docente, ele afirma desconhecer e nunca ter usado nenhum tipo de mídia social da internet (anexo) como recurso didático. Isso talvez justifique a escolha da atividade proposta. Atividade esta que representa a velha máxima utilizada nos termos teóricos sobre o ensino mediado pelo computador: “vestir de novo velhas práticas pedagógicas”.

Também foi observado que nas atividades pedagógicas com o computador para as apresentações dos trabalhos dos alunos, ao contrário das aulas com livro didático em sala, a professora não precisou interromper a aula para pedir silêncio nem atenção. Aspecto esse que pode ser considerado positivo em relação ao uso do computador conectado a internet como ferramenta didática. Os alunos estavam interessados nas apresentações dos colegas, nas músicas, nos artistas citados nos trabalhos.

Uma adaptação interessante, visto que poderíamos questionar essa postura como excludente, foi que o docente nessa proposta de trabalho colocou todos os alunos surdos em um mesmo grupo de trabalho. Essa escolha pedagógica pode ter facilitado o trabalho pedagógico, pois, na apresentação, o intérprete traduzia/explicava em voz alta para os ouvintes o que os alunos surdos diziam sobre a vida e a obra da cantora escolhida (Celine Dion). Posteriormente, o grupo de surdos apresentou o *clip* original da música, contendo a legenda em inglês. Nesse momento, o intérprete de LIBRAS, sentou-se e juntamente com a docente e os demais alunos, atendo-se ao *clip*.

O fato de o trabalho ter que conter a história da música, do canto e /ou banda pode-se dizer que se constitui como uma tentativa de contextualizar o estudo da língua alvo. A pesquisa deveria ser entregue à professora de forma manuscrita (para evitar cópias) e, em Português, estando somente a letra da canção escolhida em Língua Inglesa. Segundo a docente, os itens gramaticais os quais deveriam estar presentes na letra musical necessitariam ser destacados pelos alunos, demonstrando a sua compreensão sobre, por exemplo, o *simple past tense*. Ou seja, os alunos necessitariam conhecer a formação dos verbos no tempo passado para identificá-los na canção como em *live* cujo passado é *lived* ou *drive* que é *drove*. De igual forma ocorre com o verbo *To Be* o qual foi solicitado encontrá-lo em uma letra musical tanto na sua forma presente quanto no passado.

Segue a tabela sobre os itens solicitados pelo professor os quais os alunos deveriam pesquisar:

Verb to be – simple present tense
There is / there are - simple present tense
Possessive adjectives
Possessive form
Present progressive tense
False cognates
Simple present tense
Questions words
Imperative form
Subject pronouns / object pronouns
Simple past tense
Indefinite article
Plural of nouns
To be – simple past tense
There was / there were

Figura 7 Itens gramaticais a serem pesquisados no roteiro para o trabalho de pesquisa. Plano de Aula (Anexo K)

Vale ressaltar que, tendo como parâmetro os itens acima a serem pesquisados e destacados em determinada letra musical, como são muitos em qualquer letra, ao menos um deles estará presente como, por exemplo, o verbo *To Be* no presente e passado. Sabe-se que tal verbo possui dois significados (ser e estar) os quais se constituem formas básicas da linguagem. Fato este o qual, os materiais didáticos sempre têm como início de conteúdos gramaticais a abordagem do referido verbo. Nesse sentido, qualquer canção escolhida seria válida. No entanto, como foi solicitado o destaque de tais itens, o aluno necessitaria de conhecê-los em suas duas formas (presente e passado).

Duas aulas foram disponibilizadas para que os grupos se organizassem e elaborassem o trabalho escrito. Deveriam individualmente escolher, analisar e

separar o material para levar para os demais integrantes do grupo de forma a contemplar a elaboração final do referido trabalho em sala de aula. Cada grupo teria dez minutos para apresentação da biografia do artista e do *clip*, tendo como parâmetros avaliativos os critérios e objetivos descritos abaixo:

<p>Legenda da música em inglês – 1 ponto</p> <p>Música escolhida (dentro dos padrões de qualidade) – 1 ponto</p> <p>Clip a ser mostrado para os colegas - 1 ponto</p> <p>Postura do grupo – 1 ponto</p> <p>Trabalho escrito – 1 ponto</p>

Figura 8 Critérios de avaliação do trabalho com música. Plano de Aula (Anexo L)

Pode-se perceber que a distribuição dos pontos se deu de forma igualitária dentre os itens elencados pelo professor. Isso pode ser entendido como a precária preocupação da docente com relação ao ensino de LI (Língua Inglesa), tendo em vista que a legenda visa a propiciar o entendimento da letra musical por parte dos surdos, conforme Figura abaixo:

<p>Tornar o aluno usuário de Libras e regulares capazes de desenvolver e interpretar textos em inglês através da música;</p> <p>Motivar o aluno a aprender a língua estrangeira de forma prazerosa e eficaz.</p>
--

Figura 9 Objetivos do trabalho com música. Plano de Aula (Anexo L)

Sendo assim, o item ‘Legenda da música em inglês’ deveria ter peso maior. Vale mencionar que alguns grupos de alunos ouvintes se tiveram maior

dedicação à criação do *clip* e não se detiveram a inserção da legenda da música. Em tais apresentações, o intérprete de LIBRAS não realizou a tradução, visto que não tem proficiência em LI. Os surdos, dessa forma, ficaram à margem do ensino-aprendizagem do idioma, tendo seu foco somente no visual desses *clips* apresentados.

De forma geral, na apresentação de todos os grupos primeiramente os alunos explanaram sobre os artistas e música escolhida e, posteriormente, mostravam o *clip* na sala de multimeios através do *datashow*. Porém, no trabalho apresentado pelos alunos surdos, os itens gramaticais a serem identificados na canção não se encontravam explícitos, ou seja, não foram destacados. Os alunos surdos ficaram em um só grupo, apresentaram a parte escrita, tendo a tradução oral do intérprete e, posteriormente, passaram o *clip* original da canção retirado da Internet.

Posto isso, temos a resposta à primeira pergunta que é como acontece o ensino de Língua Inglesa para alunos surdos e ouvintes com o Livro didático e com o computador; atendendo, em parte, ao primeiro objetivo de pesquisa que é descrever e analisar a prática docente de Língua Inglesa. Responder em parte visto que apenas foi descrita a prática docente. Entretanto, para análise de tal prática faz-se necessário maior aprofundamento. Para isso faremos também uma comparação da prática no que concerne ao uso do livro didático e do computador para identificar similaridades e alterações.

Seguindo a análise, a fim de que possamos responder a segunda e terceira pergunta de pesquisa, tendo como referencial analítico a TA, esboçaremos o contexto de pesquisa de acordo com a estrutura hierárquica proposta por Leontiev. Segundo o autor, há três níveis que constituem a atividade hierárquica: Atividade, Ação e Operação. A ilustração abaixo mostra os elementos estudados neste trabalho de pesquisa baseada nessa estrutura:

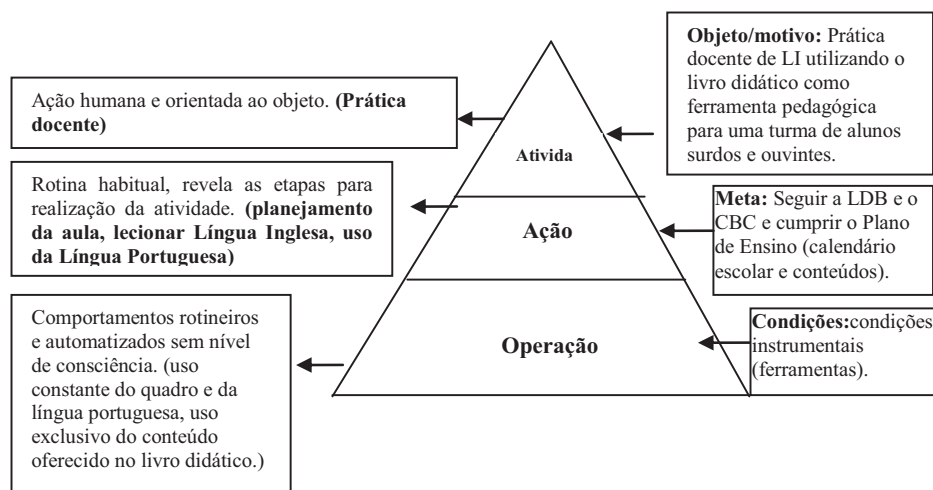


Figura 10 Estrutura hierárquica da TA no contexto do trabalho de pesquisa

Conforme já mencionado na fundamentação teórica, o conceito de mediação é a base da Teoria da Atividade. Por meio da ferramenta utilizada a ação é orientada pelo objeto. Ou seja, a ação mediada que irá modificar o sistema de atividade e dar subsídios para a análise em foco, tendo o computador como ferramenta pedagógica.

O contexto, descrito anteriormente de ensino de Língua Inglesa para alunos surdos e ouvintes tem como configuração o sistema de atividade esboçado pela figura abaixo, tendo, inicialmente, como ferramenta pedagógica o livro didático:

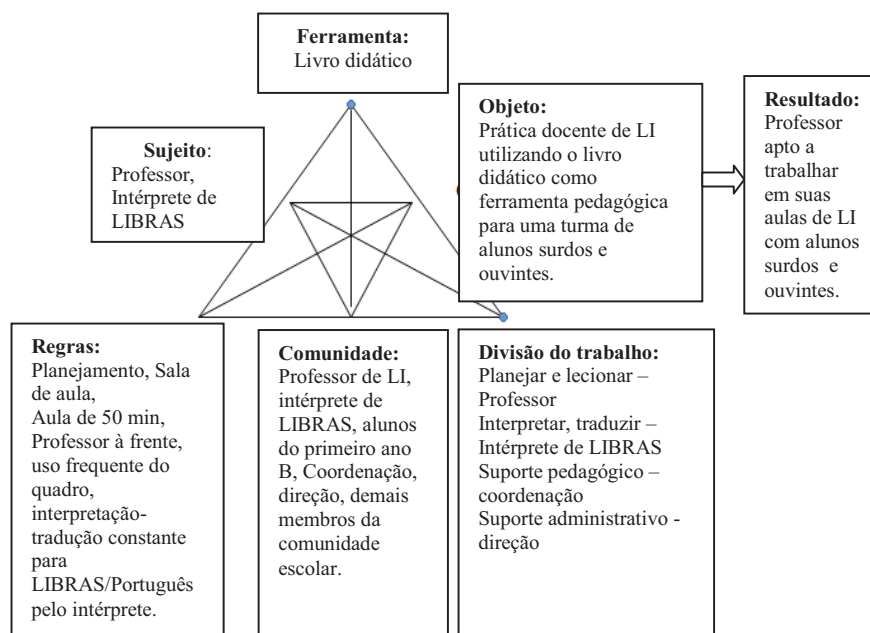


Figura 11 Teoria da Atividade no contexto de pesquisa tendo como ferramenta o livro didático

Para o nosso contexto de pesquisa, a prática docente utilizando o livro didático e o computador como ferramenta pedagógica (assistiva) configura-se como nosso objeto de análise da referida pesquisa, a qual se insere no contexto de sala de aula de Língua Inglesa de uma escola pública da rede estadual de educação da cidade de Belo Horizonte/MG. Tem-se como referencial analítico a TA para embasar as considerações feitas a partir das observações das aulas.

O sistema de atividade em análise possui um contexto sócio-histórico-cultural com regras específicas, divisão do trabalho, comunidade específica a qual tem como sujeito o professor enquanto agente principal da atividade, o intérprete de LIBRAS como secundário, tendo em vista a sua importância no contexto de ensino-aprendizagem, bem como os alunos como contraponto das ações.

Na figura anterior, a ferramenta livro didático constitui-se como instrumento mediador da ação docente e, esta, é orientada ao objeto/motivo que se configura como a prática docente de LI, utilizando o livro didático como ferramenta pedagógica. Isto é, a professora necessita de planejar suas ações para utilizar a ferramenta livro didático de forma coerente às necessidades/condições de um público alvo de alunos surdos e ouvintes de forma a contemplar a inclusão de ambos no contexto de ensino de sala de aula.

Sobre o elemento regras, cabe ressaltar que se configuram como costumes, leis e normas, implícitas ou explícitas, que mediam a relação entre os sujeito e a comunidade, ou seja, docente, alunos, intérprete e demais integrantes da comunidade escolar. Tem-se, no contexto da presente investigação, que determinadas regras constituem-se como implementação da instituição de ensino; outras, como o planejamento ou não das ações, o uso frequente da lousa e do Português podem decorrer de práticas consolidadas do profissional da educação, adaptações às necessidades do alunado, reflexos de práticas de professores durante o período escolar da própria docente observada. Tem-se, ainda, a questão da zona de conforto na qual o profissional se encontra. Ou seja, uma prática solidificada por meio da sequência das atividades propostas pelo livro didático, para a qual a docente não se debruça no que concerne ao planejamento e propositura de novas situações para propiciar a internalização do conteúdo a ser arguido.

Já a divisão do trabalho media a relação entre a comunidade e o objeto. Os integrantes da comunidade _ intérprete, coordenação, direção e demais membros da comunidade escolar _ atuam para que o sujeito (docente) possa atingir o objeto esperado (prática docente). Os alunos são integrantes da comunidade, porém não atuam diretamente em prol do objeto, mas constituem-se como contraponto do objeto; ou seja, toda ação docente é feita em função da aprendizagem dos alunos.

Como nosso objetivo não é intervir, mas sim observar os fenômenos para futuras intervenções, tem-se que o resultado, conforme demonstrado na figura anterior, sofre influências de outros fatores como a resistência da professora a mudanças, a falta de motivação, a carência de estrutura e apoio da equipe pedagógica.

Vale mencionar que atividades extras, planejadas pelo docente, ou seja, aquelas que não estão no livro didático, devem passar pela apreciação da equipe pedagógica para que possam analisar os objetivos propostos, subsidiar o aprimoramento teórico/metodológico da professora, orientá-lo no processo de elaboração do plano de trabalho e, dessa forma, acompanhar as atividades desenvolvidas visando ao aprimoramento das ações docente em prol do ensino-aprendizagem. Nesse ponto, pode-se perceber a relevância do apoio da equipe pedagógica para, por exemplo, suprimir possíveis resistências do professor a mudanças e, assim, concretizar novas práticas pedagógicas.

No entanto, como não foram observadas atividades extras durante o período de investigação de utilização do livro didático, não houve a participação da equipe pedagógica nas ações do professor. Mesmo assim, tendo como objeto do sistema de atividade a prática docente de LI utilizando o livro didático para uma turma de alunos surdos e ouvintes, o resultado apresentou-se como o esboçado na figura 10, mesmo tendo seus percalços como, por exemplo, a falta da prática das quatro habilidades comunicativas com os alunos ouvintes, a não propositura de atividades para que propiciassem maior interação entre alunos surdos e ouvintes.

Tendo o computador como ferramenta pedagógica para as ações da docente, tem-se a configuração do sistema de atividade a seguir:

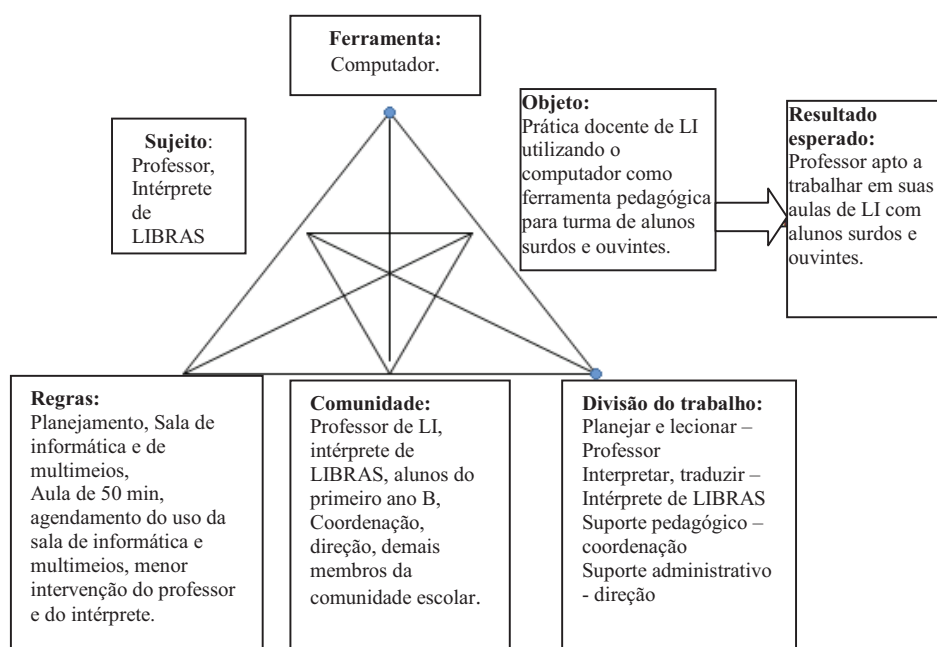


Figura 12 Teoria da Atividade no contexto de pesquisa tendo como ferramenta o computador

Importante relembrar, que de acordo com os pressupostos de Engeström (1999), diferentes atitudes da docente perante a ferramenta, podem alterar as regras, a comunidades, a divisão do trabalho, conforme analisaremos a seguir.

Na figura 12, a ferramenta computador constitui-se como instrumento mediador da ação docente, o que afetou diretamente as regras e houve mudanças significativas na prática do professor e do intérprete.

A professora fez mudanças no planejamento, adaptando trabalhos dados anteriormente para que os alunos usassem o computador na aula e, para isso, foi necessário agendamento prévio do laboratório de informática junto à coordenação da escola. O ambiente para que acontecesse a aula com o computador foi alterado, pois tiveram que se deslocar para sala de informática e,

assim, realizarem a pesquisa proposta. Na apresentação dos trabalhos pelos alunos, houve a necessidade de outra modificação, pois foi necessário, também, o agendamento da sala de multimeios para que os alunos pudessem utilizar um único computador conectado ao *datashow* e, dessa forma, apresentar suas criações.

Percebe-se, então, que houve a alteração no elemento “regras” do triângulo representativo do sistema de atividade em decorrência da alteração da ferramenta mediadora da ação da docente. Foi percebido também um maior interesse dos alunos (contraponto da ação docente) com relação à atividade. Mesmo com o fato de muitos deles não terem cumprido o solicitado (pesquisa de determinada letra musical a qual contivesse os itens gramaticais conforme figura 7) e terem desvinculado da proposta, acessando outras fontes de entretenimento como as redes sociais, sua participação nessa atividade foi melhor.

Acreditamos que o interesse foi decorrente de alguns fatores, a saber: 1º sair do ambiente de sala de aula convencional; 2º utilização de uma diferente ferramenta didática; 3º utilização por parte da professora de uma nova fonte de ensino mais condizente à realidade dos alunos e 4º a possibilidade de utilizar a internet como fonte lúdica para o uso educacional de forma a oferecer em um mesmo trabalho o entretenimento, o trabalho e a interação.

Foi percebido que os alunos ficaram mais autônomos com relação à professora e ao intérprete, postas suas habilidades para com a ferramenta tecnológica. Com relação à professora frente a esse novo contexto de uso do computador como ferramenta pedagógica, foi percebido que sua atuação como mediadora do ensino foi abrandada em decorrência da maior autonomia dos alunos. O mesmo ocorreu com o intérprete de LIBRAS, uma vez que não foi necessária sua interpretação/mediação entre a docente e alunos surdos. Ambos, professora e intérprete, dedicaram-se a outras atividades como correção de provas pela professora e ao auxílio a determinados alunos, pelo intérprete,

quanto ao funcionamento de alguns computadores os quais apresentavam dificuldade de conexão à internet.

Percebe-se que tanto a comunidade quanto a divisão de trabalho não sofreram alterações no que tange à modificação da ferramenta pedagógica. Isso se deu em decorrência do contexto o qual estão inseridos os sujeitos (professora e intérprete) se constituir como único. O mesmo não ocorreria se, por exemplo, se a instituição de ensino não tivesse laboratório de informática e a professora tivesse que deslocar os alunos para outra escola ou outro ambiente o qual o tivesse. Tal modificação refletiria na divisão de trabalho, visto que esta é mediadora entre a comunidade e o objeto. Ou seja, a divisão de trabalho organiza as ações da comunidade auxiliando na realização do objeto.

Conforme já exposto no referencial teórico, a Mediação constitui-se como um dos Princípios da TA (KAPTELININ, 1996), uma vez que defende que toda atividade humana é mediada por ferramentas (externas ou internas) que podem se estabelecer como tal, em decorrência do conhecimento cultural e das experiências sociais. Assim, a atividade, tendo a representação do sistema de atividade acima proposto, a atividade humana não ocorre de forma direta, mas sim mediada seja pelo livro didático, seja pelo computador e que modificou o desempenho da professora.

Com relação ao resultado representado pela figura 12, pode-se concluir que as ações da docente não foram satisfatórias no que concerne a uma prática pedagógica condizente aos preceitos elencados pelos PCNs e suas orientações curriculares de línguas estrangeiras para o ensino médio, pois alguns dos itens considerados de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira não foram abordados ou tiveram apreciação precária.

No entanto, pode-se considerar que as ações da docente, em detrimento de sua precária habilidade para com as novas tecnologias digitais, configuraram-se como passos iniciais para uma mudança de paradigma no que perpassa a sua

prática pedagógica. Lembrando que qualquer mudança necessita primeiramente de análise crítica e, posteriormente, de tomada de consciência da necessidade de adaptações da própria prática para, em seguida, iniciar, de fato, as modificações.

Tal conclusão respalda-se nos dizeres de Almeida (2006), já mencionada no referencial teórico, página 74, onde aborda sobre que um dos preceitos da TA a possibilidade de evolução das atividades propostas pelos seres humanos. Respalda-se, ainda, em Engerström (1999), ao discorrer sobre o Princípio das Contradições (página 75 do referencial teórico). Sob a ótica de tal Princípio, as mudanças e desenvolvimentos se dão em função das contradições oriundas da modificação de um dos vértices do triângulo representativos dos elementos do sistema de atividade.

Dessa forma, tanto o livro didático quanto o computador constituem-se como instrumentos mediadores das ações da docente e, estas, são orientadas ao objeto (prática docente de LI). Para tanto, a professora precisa planejar suas ações para utilizar as ferramentas pedagógicas de forma a propiciar seja para alunos ouvintes e/ou surdos a interação e a inclusão social.

4.3 Prática docente e as atividades pedagógicas.

Neste tópico, descreveremos de forma elucidativa a postura pedagógica da professora quando utiliza o LD (livro didático) e quando insere o computador no contexto de ensino.

Primeiramente, apresentaremos os momentos de uso do LD e em um segundo momento usando o computador. Ao final, apontaremos, de forma mais sistemática, as semelhanças e as diferenças destas.

Observou-se que nas aulas onde a professora utilizou o livro didático, ela interrompia a aula várias vezes para pedir atenção e silêncio dos alunos. O intérprete traduzia/explicava em LIBRAS o que era dito pela docente. A lousa

era muito utilizada para escrever as informações/conteúdo concernentes a itens gramaticais, às atividades propostas pelo livro didático, às respostas corrigidas dos exercícios e das provas.

O livro didático foi utilizado sequencialmente da forma como são apresentadas as atividades. Contudo, muitos textos não foram trabalhados pela falta de tempo, tendo em vista que a professora tinha menos de cinco meses (de agosto a meados de dezembro) para cumprir o conteúdo programado, de acordo com o planejamento pedagógico feito no início do ano (cronograma em anexo). Ou seja, havia a necessidade de se cumprir um cronograma previamente programado com relação aos conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo, com os alunos do primeiro ano do segundo grau. Para tanto, a docente enfatiza o conteúdo gramatical, conforme plano de ensino anual em anexo, desprezando as outras habilidades comunicativas.

Por não possuir proficiência em LIBRAS, havia pouca interação da docente com os alunos surdos, sendo, na maioria das vezes, a correção das atividades destinadas aos alunos ouvintes para que expusessem suas respostas. Contudo, a participação era escassa, tendo em vista que poucos eram os que faziam as atividades propostas e muitos demonstravam não gostar de expor suas respostas por vergonha de pronunciar em LI.

Conforme já exposto, foram poucas as adaptações feitas pela professora frente ao público surdo. Uma delas foi a confecção de resumo de um texto proposta aos surdos, enquanto os ouvintes dedicavam-se à atividade de *listening*. Com relação às atividades extras, durante o período da presente investigação, não foram percebidas. A professora respaldava-se apenas pelas atividades elencadas no livro didático e as aulas ocorreram praticamente em língua Portuguesa.

Já nas atividades com computador, a postura da professora foi de observadora, tanto na aula em que os alunos utilizaram o computador para

efetuarem a pesquisa da letra musical quanto durante as apresentações dos trabalhos dos alunos. A intervenção ocorria para pedir atenção e silêncio, quando os alunos ficavam empolgados/eufóricos durante ou após as apresentações dos colegas.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa sobre as posturas pedagógicas adotadas pelo professor ao usar o livro didático para ensinar Língua Inglesa em uma sala mista, bem como atender ao objetivo específico dessa investigação que procura apontar as possíveis semelhanças e diferenças na prática do professor quando ele utiliza do livro didático e quando se propõe a inserir o computador como ferramenta pedagógica no contexto de sala de aula de Língua Inglesa, decidimos contrastar as práticas docentes ao utilizar as duas ferramentas pedagógicas de forma a melhor visualização das semelhanças e das diferenças da postura do docente, conforme figura que se segue:

Livro didático	Computador
<p>Professora fica muito tempo de pé, escrevendo no quadro para escrever as páginas do livro didático que serão lidas naquela aula, os conteúdos que serão abordados, as respostas corrigidas de exercícios e provas.</p>	<p>Professora pede aos alunos que usem o computador para preparar os trabalhos em grupo: uma apresentação clipe/vídeo com uma música em inglês, com legenda em inglês, cuja letra contenha um dos conteúdos dados em sala: um “<i>frasal verb</i>” com verbo “<i>to be</i>”.</p>
<p>Professora fica de pé na frente da sala, lendo as páginas do livro didático e mostrando para os alunos os quadros e textos do livro.</p>	<p>Enquanto os alunos usam o computador, professora fica sentada lendo, respondendo perguntas de alunos que vão até ela. Obs: muitos alunos usam mídias sociais ao invés da atividade proposta.</p>
<p>Professora interrompe várias vezes a aula para pedir silêncio e atenção dos alunos. Professora pisca a luz da sala de aula para chamar a atenção dos alunos.</p>	<p>Professora só precisa pedir silêncio porque os alunos ficam eufóricos com a apresentação dos trabalhos dos colegas. Alunos prestam atenção nas apresentações, se interessam.</p>
<p>Professora leciona quase que completamente em português para que o intérprete repasse para os alunos surdos ou para que estes façam leitura labial.</p>	<p>Nas aulas em que os grupos apresentaram seus trabalhos a professora apenas observa as apresentações e quando faz algumas intervenções as faz em português.</p>
<p>Professora propõe a mesma atividade para alunos surdos e ouvintes: copiar do quadro, ler as páginas, preencher os exercícios do livro.</p>	<p>A única diferença para alunos surdos e ouvintes referente ao trabalho com uso do computador foi que os alunos surdos não precisariam produzir o clipe, apenas mostrar um vídeo com legenda que contivesse o <i>verbo to be</i>.</p>

Figura 13 Quadro comparativo das semelhanças e diferenças da prática docente

Percebe-se que há pontos semelhantes e divergentes com relação à prática docente. Com relação ao uso do livro didático, a professora teve maior segurança possivelmente em decorrência da zona de conforto propiciada pelo livro, crenças sobre o ensinar e o aprender que se imbrica ao perfil profissional durante o processo de construção do mesmo.

A professora, mesmo tendo habilidades para com a Língua Inglesa (LI), não tem experiência com surdos principalmente com sala de aula mista (com ouvintes e surdos), apesar de há muito tempo trabalhar em tal contexto. Assim, percebe-se que a docente necessita visão crítica de sua prática, pois, muitas vezes, a confiança no seu conhecimento de LI pode cegá-la às novas possibilidades de práticas pedagógicas mais condizentes aos anseios do contexto sócio-histórico o qual os discentes estão inseridos.

Visto isso, tem-se a resposta ao segundo questionamento de pesquisa sobre as posturas pedagógicas adotadas pelo professor, ao usar o livro didático em uma sala de aula mista.

Tem-se, portanto, como instrumentos mediadores das ações do docente o livro didático e o computador (Figuras 10 e 11) os quais modelamos sistema de atividade, visto que todas as ações são direcionadas ao objeto que é a prática docente de LI.

4.4 O papel das Contradições no contexto desta investigação

O papel do Princípio das Contradições no contexto desta investigação é o de elucidar as possíveis mudanças/adaptações da prática da professora quando ela insere o computador como ferramenta pedagógica para o ensino de LI, visando a responder ao terceiro questionamento de investigação que diz respeito a saber se ao inserir o computador como ferramenta didática, a prática do professor, no presente estudo de caso, modificará ou não.

A relevância de tal Princípio se encontra na não estagnação do sistema de atividade, tendo em vista que as contradições internas entre os elementos do sistema de atividade constituem-se como fonte de mudança e desenvolvimento. Ou seja, as contradições é que fazem com que ocorram mudanças no sistema de atividade.

Conforme já mencionado, a Contradição Primária leva em conta o conflito entre o valor de troca e o valor de uso de um dos elementos do sistema de atividade. Tendo por base que esse tipo de contradição se desenvolve na transformação do produto do trabalho em *commodity*, conforme explanada no referencial teórico na página 79, relataremos, a seguir, alguns pontos importantes.

Tomando o contexto de pesquisa como referência, percebemos contradições primárias no próprio uso do livro didático e do computador. Cada qual na sua época configurou-se (o livro didático) e configura-se (o computador) como uma inovação de uso e de troca, pois foram admitidos devido as suas características contributivas à educação e ao contexto sócio-histórico o qual cada um está inserido.

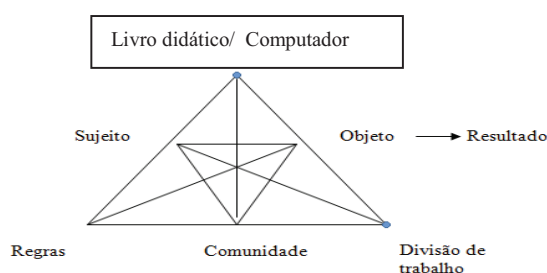


Figura 14 Contradição primária

Tanto a aula da professora quanto o trabalho do intérprete de LIBRAS também podem ser considerados como contradições primárias, uma vez que tais

esforços são transformados pelo sistema capitalista em *commodity* tendo seu valor de uso e de troca; ou seja, trata-se do valor monetário do trabalho do professor de lecionar aulas de inglês e o valor monetário do trabalho de tradução/interpretação do intérprete de LIBRAS.

Em nosso trabalho de investigação, identificamos Contradições Secundárias quando foi inserido o computador para ministrar aula de inglês, tendo em vista que tal contradição ocorre entre os vértices dos elementos do sistema de atividades.

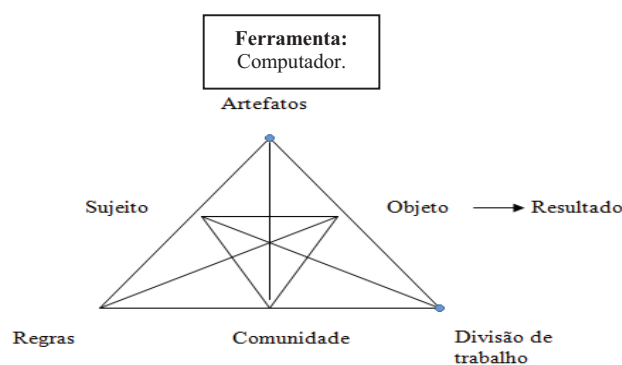


Figura 15 Contradições Secundárias

A tensão foi verificada entre o vértice da ferramenta (computador) e o sujeito (professor), entre a ferramenta (computador) e o sujeito (intérprete). A modificação da ferramenta causou tensões o que alterou, de certa maneira, a estrutura dos vértices do sistema de atividade, a saber:

As regras tidas como normas e convenções, antes, constituíam-se em fazer planejamento das aulas, duração de cinquenta minutos, ambiente de sala de aula, além da professora à frente da turma e se apresentar como ‘conhecedora’ da língua ensinada (detentora do conhecimento). No novo contexto, utilizando o computador como ferramenta pedagógica, o ambiente passou a ser o laboratório

de informática, houve o agendamento junto à coordenação pedagógica para o uso do mesmo e a professora não é mais 'detentora' do conhecimento, tendo em vista a comparação da sua habilidade para com as novas tecnologias digitais ao conhecimento e habilidades dos alunos.

No vértice tido pela comunidade não ocorreu alteração, mesmo a maioria dos alunos terem acessado a rede social e *e-mails*. Ou seja, não houve o cumprimento da proposta da professora. Entretanto, na divisão do trabalho, o intérprete teve sua função um tanto quanto alterada, pois como a professora, inicialmente, forneceu as coordenadas para a atividade, o profissional de LIBRAS exerceu sua função de tradutor e, em muitos momentos, posteriores, passou a interagir com o grupo de alunos surdos com relação ao gosto por determinadas músicas. Pode-se dizer que o professor também teve seu trabalho modificado, pois passou de agente quando do uso do livro didático a observador no uso do computador.

Levando-se em conta que as Contradições Terciárias ocorrem pela introdução, uma forma culturalmente mais avançada no sistema de atividade central e que o mesmo causa desconforto entre o objeto/motivo da atividade central com o objeto/motivo que foi inserido, identificamos tal contradição como sendo a inserção do computador. Este se constitui como uma ferramenta inovadora, posta a sua inserção para lecionar aulas de Língua Inglesa no presente contexto de investigação. O desconforto foi caracterizado pela necessidade da professora em elaborar atividades, utilizando-o como ferramenta pedagógica para suas aulas tendo, como público alvo, alunos ouvintes e surdos. Ou seja, a docente teve que levar em consideração a condição como alunos surdos ao planejar a atividade.

Finalmente, identificamos como Contradição Quaternária a figura do profissional intérprete de LIBRAS. Tal identificação se deu em virtude do seu trabalho afetar diretamente o processo de execução do resultado. Isto é, tanto o

professor de Língua Inglesa quanto o intérprete de LIBRAS compartilham do mesmo objeto (prática docente de Língua Inglesa). Nesse sentido, o sistema de atividade central é caracterizado pela professora como sujeito da atividade e o profissional de LIBRAS como sujeito da atividade vizinha.

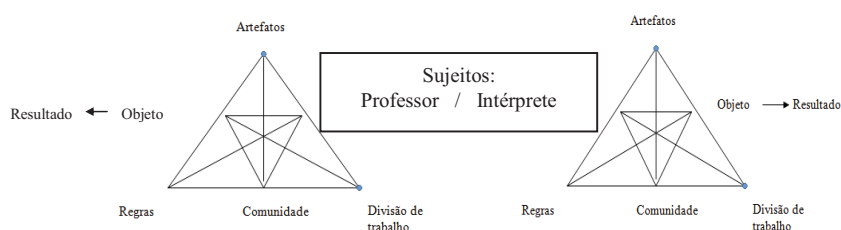


Figura 16 Contradição Quaternária

Conforme já mencionado, tais contradições afetam o processo de execução do resultado, em decorrência de tensões provocadas entre os elementos da atividade central e da atividade vizinha/periférica. Nesse ínterim, a tensão é caracterizada pela proficiência em Inglês por parte do intérprete de LIBRAS, visto que sua função fica comprometida quando a professora faz uso do *listening* e do *speaking*. Em muitos momentos da aula, a docente utiliza expressões em língua estrangeira as quais o intérprete não compreende e para as quais ele utiliza de “pontinhos” (em LIBRAS) como uma forma de demonstrar aos alunos surdos que se trata de uma expressão em Língua Inglesa.

Como já explanado, as atividades periféricas ou circunvizinhas podem ocorrer quando se tem sujeito produtor da atividade. Entende-se a educação e instrução do sujeito do sistema de atividade central. Esse conhecimento pode interferir e modificar o sistema de atividade em decorrência da contradição que ocorre quando ocorre a alteração do nível de seu conhecimento, uma vez que o

sujeito passa a conhecer, a internalizar e ter maior habilidade para com tal ferramenta.

Com base nisso, identificamos como Contradição Quaternária a constituição enquanto profissional da educação a professora de Língua Inglesa, seja sua formação acadêmica, continuada e/ou sua própria prática ao longo de sua história pedagógica, pois tais conhecimentos podem ter modificado sua prática ao longo dos tempos. No entanto, o mesmo não ocorreu com relação ao processo de construção do conhecimento do uso da ferramenta computador em sua prática pedagógica. Contudo, conforme já exposto anteriormente, o próprio uso do computador apresenta-se como uma contradição secundária.

Postas as análises anteriormente descritas, tem-se a resposta ao terceiro questionamento de investigação sobre possíveis modificações na prática do professor ao inserir o computador como ferramenta pedagógica.

O fato de a professora não ter habilidade em utilizar o computador como ferramenta pedagógica e tendo que inseri-lo em tal contexto pode ser visto como contradição, visto que houve a mudança da ferramenta didática. Assim, a iniciativa da docente pode ser encarada como o início da mudança de paradigma no que concerne a uma prática pedagógica mais condizente aos preceitos da inclusão social, do mundo globalizado e de alunos tecnologizados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência como professora de uma escola inclusiva da rede pública possibilitou a percepção do quão desafiador pode ser a prática docente para alunos surdos em um mesmo ambiente educacional de alunos ouvintes, principalmente com relação ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Tal experiência aliada ao fato de que grande número de professores não está preparado para lecionar LI para alunos surdos inseridos em sala de aula do ensino regular é o que deu início a esta investigação.

A percepção de que muitos alunos surdos utilizavam o celular como meio de comunicação com seus pares instigou-me a pesquisar sobre o uso da tecnologia, especificamente o computador, como forma de auxílio na aprendizagem.

Face às orientações curriculares no que concerne à forma de encarar o conhecimento, tendo em vista o contexto sociocultural de uso das tecnologias, pode-se dizer que tal uso vem ao encontro da necessidade de mudança de paradigma das formas tradicionais de ensinar e aprender para algo que seja mais condizente aos preceitos do que preza os PCNs sobre a educação. Contudo, a simples implementação do uso da tecnologia na prática do professor, não implica necessariamente em mudança. Esta depende da cultura dos professores, dos contextos da sua exploração, das suas atitudes e percepções.

A inserção do computador na prática da professora, no contexto desta pesquisa, se deu de forma que os alunos o utilizassem como uma fonte de pesquisa. Isto é, a docente exerceu seu papel de mediadora da aprendizagem experiencial, inculcando no aluno a autonomia e a responsabilidade de pesquisa/busca por determinado item elencado pelo docente para o desenvolvimento de um trabalho com seus pares. Assim, os alunos exerceram o papel de sujeito ativo de seu processo de construção de sua própria

aprendizagem. Dessa forma, o uso do computador conectado à internet possibilitou o contato com uma nova linguagem de comunicação com a LI, sendo contemporânea ao contexto tecnologizado dos alunos.

Contudo, verificou-se que, com relação à prática da professora, esta não teve muitas distinções comparadas àquela utilizando o livro como recurso didático. Percebeu-se que o foco da aula permaneceu o mesmo, ou seja, na gramática da língua estrangeira. Não houve a preocupação em se trabalhar as outras habilidades comunicativas de uso da LI, aproveitando, dessa forma, as potencialidades e recursos do computador conectado à internet no que transcorre a importância da interatividade para o processo de aprendizagem da língua.

A professora tinha uma vasta possibilidade de trabalhar com os alunos ouvintes e surdos utilizando o computador seja como fonte de material *on line*, seja como formas de promover a interação como bate papo na língua alvo, debate sobre algum tema de relevância e/ou de interesse dos discentes. Ou seja, a professora poderia ter desenvolvido atividades que promovessem o crescimento tanto cognitivo quanto social dos alunos (surdos e ouvintes).

Para tal prática chegar ao nível de concretização, a professora deve estar atenta às potencialidades e particularidades de cada educando, suas necessidades e seus anseios e, ainda, que conheça as possibilidades de uso da tecnologia computacional como recursos/complementos para as aulas de LI, como fonte instigadora e motivacional dos alunos, construindo, assim, ações humanas por meio de suas interações dialéticas com o meio sociocultural.

As mudanças operadas, atendendo ao conceito de inovação pedagógica, traduziram-se no planejamento da aula. Isto é, como não havia o material concreto a servir como suporte a ser seguido (livro didático), houve a necessidade de busca por alternativas de se trabalhar determinado conteúdo. A professora atuou como agente de mudança, por meio da criação de contexto de aprendizagem que propiciou mudanças na sua prática pedagógica.

Entretanto, a integração do computador na sala de aula não é suficiente, por si só, para promover a inovação. O suporte metodológico/pedagógico é um dos pilares para a concretização de uma nova prática pedagógica. Nesse sentido, é importante que se vislumbre a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem no que concerne à autonomia da docente, como investigador de novas práticas, mas que sejam baseadas em teorias, pesquisa e solução de problemas por meio de uma educação continuada para que se tenha uma prática fundamentada em princípios teóricos que forneçam a compreensão da prática, da aprendizagem e da realidade, de forma a enriquecer os pressupostos de atuação de uso da tecnologia (computador). Esse arcabouço teórico é o que auxiliará o docente na criação de novos contextos de aprendizagem, os quais favoreçam as atividades centradas nos alunos como sujeitos ativos, participativos de sua aprendizagem.

Diálogos são fundamentais para o processo interativo, sejam eles via oral, sinais ou escrito, e é crucial averiguação da docente sobre os diferentes momentos em que cada aluno se encontra e, então, proporcionar tarefas que possibilitem um trabalho mais individualizado.

Contudo, percebemos um número reduzido de trocas, de negociações entre alunos surdos X professora que pode ser amenizado quando se tem o desejo entre os sujeitos de facilitar o processo comunicativo, buscando formas alternativas para que ocorra, por exemplo, a aprendizagem da LIBRAS, utilização da lousa como forma escrita de comunicação e interação entre professor e alunos surdos.

Assim, mesmo tendo o intérprete de LIBRAS em sala de aula, o processo interativo entre alunos surdo/ouvintes, bem como professor/alunos surdos não se consolida. Isto é, não se concretiza o processo interativo e inclusivo entre alunos (ouvintes e surdos) e professor.

Talvez, esse seja um ponto importante para se trabalhar com professores em processo de formação para o trabalho mediado por tecnologias digitais, pois parece ser importante que o professor perceba e considere o potencial que a tecnologia pode oferecer para o trabalho colaborativo.

Nesse sentido, tenho como pretensão montar um curso para proporcionar aos docentes formas alternativas de se trabalhar com os recursos tecnológicos frente ao ensino para alunos surdos e ouvintes, tendo em vista o leque de oportunidades que esse aparato tecnológico possibilita conectado à internet. Ou seja, um projeto de formação continuada para professores para que possam aprender, na prática, a refletir sobre suas ações, revendo sua prática para poder entendê-la e aprimorá-la à luz de teorias de aprendizagem que venham a nortear a mediação pedagógica. Além disso, propiciar entendimento de que a prática que vem ocorrendo em sala de aula deve ser inovadora no sentido de quebrar os preceitos de ações engessadas. Que se deve refletir sobre o antes, o durante e o depois de suas ações de forma a promover a interação entre alunos surdos e ouvintes, docente e surdos, criando, dessa forma, condições para que haja a inclusão dos alunos surdos sem que se excluam os alunos ouvintes.

Ainda com relação à prática da professora, a TA levou-nos a perceber sua prática com diferentes ferramentas pedagógicas para o ensino de LI no contexto de sala de aula mista (com alunos surdos e ouvintes), não sofreu alterações significativas no que concerne a modificação/adaptação das atividades pedagógicas frente às necessidades e anseios dos alunos surdos. No entanto, pode-se constatar que sua prática mudou de acordo com a ferramenta utilizada, mas que não promoveu criticidade da professora com relação a suas ações. Seria interessante voltar a acompanhar a docente e perceber a evolução de sua prática pedagógica com relação ao uso do computador e com relação a outras formas de promover a interação e inclusão social dos alunos surdos.

Acreditamos que não basta colocar o intérprete em sala, é preciso propiciar aos docentes oportunidades de maior conhecimento sobre formas de promover não somente o conhecimento do conteúdo como também a consciência crítica e reflexiva de sua prática pedagógica e a utilização de novas tecnologias comunicativas como forma de construção de conhecimento por meio da educação continuada. Para que isso ocorra, é necessário que o professor tenha em mente que é preciso sair de sua zona de conforto e enveredar pelos caminhos de incorporação de novas práticas.

Em virtude da não proficiência em LIBRAS da docente para que ele interaja e promova um ensino de Língua Inglesa para os alunos surdos, relataremos a relevância da presença do intérprete de LIBRAS no ensino de tal idioma no contexto de sala de aula com alunos surdos.

Constatamos, assim, como sugere Engeström (1999), que entender as contradições é perceber as modificações ocorridas no sistema de atividade. Em suma, percebemos que existem semelhanças e diferenças na prática pedagógica do professor ao usar diferentes ferramentas. Que a introdução do computador na prática do professor causou alterações que provocaram tensões no sistema de atividade, gerando contradições nos elementos do sistema de atividade.

Embora nossa investigação tenha foco na prática da professora, optamos por descrever alguns pontos relevantes com relação ao intérprete de LIBRAS, tendo em vista a importância frente ao ensino para alunos surdos.

O intérprete de LIBRAS foi alocado em sala de aula como apoio humano na expectativa de solucionar os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos quando de sua inserção no ensino regular e atendendo a um dos objetivos finais da educação que é a inclusão.

A presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula assegura aos alunos surdos a possibilidade de receber as informações apresentadas em sua língua materna (LIBRAS). Ao professor ouvinte, pode, em muitos casos, dar a

impressão de que não há a necessidade de preocupar-se como fornecer as informações aos alunos surdos, visto que há um profissional capacitado traduzindo/interpretando, podendo, assim, o professor continuar atuando em sua língua mãe (português).

Por outro lado, a presença de um intérprete de língua de sinais não afiança que questões metodológicas sejam condizentes ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda.

O intérprete em sala de aula pode abarcar várias funções tais como: ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais dos alunos surdos, atuar frente ao comportamento deles, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem, o aproxima do papel de educador. A sua importância frente à educação dos surdos de uma forma geral, tendo em vista suas várias performances em sala de aula frente a esse público, constata-se a necessidade de sua integração à equipe educacional para que haja diálogos para melhor prática pedagógica concernente tanto aos alunos ouvintes quanto aos surdos.

É preciso atitudes colaborativas entre o professor e o intérprete; uma parceria, para que haja colaboração de ideias e formas de melhor ensinar e aprender, promovendo condições mais plausíveis às condições dos alunos enquanto sujeitos surdos.

Visando a melhores formas de se propiciar o ensino de LI para alunos surdos e ouvintes e a inclusão pelo viés da interação é importante que o professor conheça a língua materna dos surdos, não deixando a responsabilidade da comunicação com os alunos somente a cargo do intérprete.

Uma das dificuldades enfrentadas pelo intérprete é com relação ao uso da Língua Inglesa em sala de aula, visto que ele não tem proficiência em tal idioma. Em muitos momentos de uso oral da LI pela docente, o profissional de

LIBRAS faz uso de “pontinhos”. Um sinal de sua inabilidade para com tal idioma. Assim, o intérprete precisa posicionar-se entre a LIBRAS, a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa. Vale mencionar que seu trabalho de tradução/interpretação exige amplo conhecimento das línguas tanto do seu idioma materno quando do idioma materno dos surdos.

Outro dificultador do trabalho do intérprete é a falta de um planejamento conjunto com a professora, pois, na maioria das vezes, o que será traduzido/interpretado não teve nenhuma participação desse profissional, assim como não houve uma preparação com relação a tradução/interpretação e formas de melhor o fazer com relação a LI. Nesse sentido, por não ter habilidades para com o idioma estrangeiro, o intérprete faz uso de improvisos.

Dessa forma, podemos concluir que mesmo tendo o intérprete como propiciador/mediador do processo de inclusão dos alunos surdos, podem-se notar percalços no ensino de LI. Em decorrência dessas limitações que se vislumbra a necessidade de realização de mais pesquisas na área, principalmente aquelas que detenham o foco na prática docente. Ou seja, tanto da professora quanto do intérprete de LIBRAS, visto que a maioria das pesquisas traz seu foco no aluno surdo.

Chegando ao final, ressalto que o contexto aqui investigado é rico de situações propícias para outros estudos, como por exemplo, o de investigar a prática do intérprete de LIBRAS e/ou realizar uma pesquisa intervencionista para acompanhar o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas da docente.

Esperamos que esta pesquisa contribua para o aprimoramento do contexto investigado, colabore na discussão sobre a importância das novas tecnologias na escola e incentive a formação contínua dos professores, em particular os da rede pública.

Novas pesquisas sobre o tema serão muito bem-vindas, pois poderão abrir caminhos que ajudem a viabilizar soluções para os diversos problemas, que

não se esgotam com os aqui tratados, contribuindo, assim, para uma melhor qualidade na educação.

REFEFÊNCIAS

- ALEGRE, L. M. P. **Utilização das tecnologias da informação e da comunicação, na prática docente, numa instituição de ensino tecnológico.** 2005. 2225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993. 76 p.
- ALMEIDA, P. V. **Internet como material didático e como meio de ensino de língua estrangeira:** uma investigação baseada na Teoria da Atividade. 2006. 242 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Língua Geral) – Universidade de São Paulo, Campinas, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 147-178.
- BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira:** experiências e reflexões. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia:** um guia para a iniciação científica. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000. 122 p.
- BASSO, I. M. S. Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia? **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 113-128, 2003.
- BELLONI, M. L. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In: BELLONI, M. L.(Org.). **A formação na sociedade do espetáculo.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 27-54
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.htm>>. Acesso em: 11 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BROWN, D. H. Theories of second language acquisition. In: _____. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1980. p. 275-282.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. New York: Longman, 2001. p. 13-38.

BUZATO, M. El K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores**. 2000. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2001.

CARELLI, I. M. **Estudar on line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade**. 2003. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

CARTER, R.; NUNAN, D. **Teaching english to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University, 2004. p. 72-79.

CHALMERS, D. J. **The conscious mind**. New York: Oxford University, 1996.

CICCONE, M. **Comunicação total: introdução, estratégia e a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990. 175 p.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 45-125.

DUQUE, A. B. **A Prática do professor de língua estrangeira no ensino médio de escola pública**. 2004. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

ELLIS, R. Theories of second language acquisition. In: ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1986. p. 248 a 282.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformations. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R-L. (Org.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University, 1999. p. 19-38.

FARIA, E. T. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.57-72.

FAUSTINE, C. H. **Educação a distância**: um curso de leitura em língua inglesa para informática via Internet. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2001.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.p. 212-236.

FREITAS, S. N. A formação de professore na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.p. 169-179.

FUSARI, M. F. de R. **Meios de comunicação na formação de professores**: televisão e vídeo em questão. 1990. 218 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, São Paulo, 2008.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Portugal: TIPAVE, Indústrias Gráficas de Aveiro, 2004. 208 p.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GLESNE, C.; PESHKIN, A. **Becoming qualitative researchers**: an introduction. White Plains: Longman, 1992. 199 p.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999. 107 p.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília: UnB. Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. (Série: Planejamento da Pesquisa nas Ciências Sociais, 1).

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; ANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

LEVY, P. O ciberespaço ou a virtualização da comunicação. In: _____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 85-111.

LIER, V. van. **The classroom and the language learner**. London: Longman, 1998. 262 p.

LÜDKKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MANTOAN, M. T. E. Quem tiver que conte outra. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon, 2001. p. 223-241.

MARCON, K.; TEIXEIRA, A. C. (Org.). **Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009. 278 p.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)

MENDES, J. R. **Possibilidades e limites da informática na educação: uma abordagem a partir da teoria da atividade**. 2002. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2002.

MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000. 173 p.

MOURA, M. C. de. **O surdo**: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. 152 p.

MORIN, E. Ensinar a compreensão. In: _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez/Brasília: UNESCO, 2000. p. 93-104.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, São Paulo. v. 1, n. 3, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 12 de març.2012.

NUNAN, D. Introspective methods. In: _____. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University, 1992. p. 115 –135.

PEREIRA, M. C. da C.; VIEIRA, M. I. da S. Bilinguismo e educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 62-67, 2009. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/4_MCristina_.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2013.

PINTO, V. **O ensino de língua portuguesa para surdos**: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2011.

POSTMAN, N. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994. 223 p.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP/Secretaria de Educação Especial, 2008. 94 p.

RAMOS, C. R. Tecnologia assistiva para surdos: produtos, estratégias, recursos e serviços. **RVCSD**: revista virtual de cultura surda e diversidade, Petrópolis, n. 9, mar. 2012. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=932>>. Acesso em: 10 ago 2012.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University, 2001. 270 p.

ROSA, L.V. et al. **Aprendizagem de língua estrangeira**: um direito do aluno surdo. Santa Catarina: PUC/PR. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/720_827.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

SABADIN, M. N. **O ensino de inglês em uma escola pública municipal do oeste paranaense**: um estudo de caso etnográfico. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Centro de Educação Comunicação e Artes, Cascavel, 2006.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 111 p.

SCHIFFRIN, D. **Approaches to discourse**. New York: Blackwell, 1994. p. 97-136.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2002. p. 203-232.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007. 256 p.

SILVA, C. M. O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês)**: um desafio para professores e alunos. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SKILAR, C. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. 192 p.

SOUZA, R. A. de. Um olhar panorâmico sobre a aprendizagem de línguas mediada pelo computador: dos *Drills* ao sociointeracionismo. **Fragmentos**, Florianópolis n. 26, p. 73-86, jan./jun. 2004.

SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org). **Linguagem, educação e virtualidade**: experiências e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p 249.

SUDRÉ, E. C. **O ensino-aprendizagem de alunos surdos no Ensino Médio em classe de ensino regular**. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2003. 156 p.

VICTOR, C. F. S. **A sala de aula inclusiva na rede pública com alunos surdos: um estudo de caso de um professor de língua inglesa**. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Goiânia, Faculdade de Letras, Goiânia, 2010.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. **Formação inicial de professores e o processo de educação inclusiva**. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

VITALINO, C. R. **Concepções de professores universitários a área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. 2002. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos mentais superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 191 p.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University, 1978. 159 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Bookmam, 2001. 205 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

TABELA COM ITENS USADOS NA TRANSCRIÇÃO DE DADOS
Critérios estabelecidos a partir de Marcuschi (1986), Schiffrin (1994) e Lier (1988).

SÍMBOLO	ESPECIFICAÇÃO
...	Pausa
(...)	Omissão de um trecho da transcrição ou quebra de aula
()	Explicação do que está acontecendo em sala de aula, descrição do cenário.
P:	Fala da Professora.
A:	Fala do Aluno.
AA:	Fala de vários alunos ao mesmo tempo.
Itálico	Palavras em outro idioma (inglês).
[...]	Texto escrito no quadro pela professora.
((...))	Fala incompreensível

LOCAL DAS FILMAGENS: Escola Pública da Rede Estadual de Educação.
Sala de aula da turma X do primeiro ano do Ensino Médio.
Disciplina Língua Inglesa,
Professora “P”.

DATA: 16 DE OUTUBRO DE 2012.

Descrição do ambiente:

(Na sala de aula, professora e intérprete posicionados em frente aos alunos, de pé. Professora com o livro didático nas mãos anota no quadro as páginas do livro que serão usadas na aula.

Os alunos com necessidades especiais, surdos, sentam-se nas filas de carteiras no canto direito da sala, próximas à janela, em frente à mesa da professora.)

P: _ Vamos soltar os livros. Já corriji as provas de vocês, “tá”? Vou entregar na quinta-feira. Oh “bonito” você não falou que queria me mostrar o atestado? Vem aqui logo antes de eu começar.

A: _ Vem “Bonito”... (rs...rs...)

P: _ Ai acho que eu não trouxe o ...espera aí.

(A professora vai até a mesa, procura em sua bolsa e pega um livro. Enquanto isso o aluno chamado por ela vai até sua mesa com o atestado na mão e o mostra a professora. Eles conversam sobre o papel, mas não é possível ouvir nem ver sobre o que falam, pois vários alunos falam ao mesmo tempo e dão risadas. Outra aluna levanta-se e vai até uma colega sentada na primeira fila com um caderno nas mãos, conversam, depois ela volta para seu lugar enquanto os colegas conversam paralelamente.)

(Enquanto isso o intérprete comunica-se com um aluno surdo usando a linguagem de sinais.)

A: (rs...rs...) _ A gente vai passar na Globo...rs...rs...

AA: rs...rs...

P: _ OK? Oh...

P: _ Já corriji as provas de vocês, quinta-feira eu vou devolver, nós vamos fazer a correção dos erros. Tem gente aí errando coisa que não pode errar, tá?

E aí “Bonito” quando eu chegar na quinta-feira, a primeira coisa que você vai fazer é me falar, que vou trazer a prova, você vai subir e fazer lá na sala dos professores. Tá? Então pode.

Ele vai fazer porque tem atestado, viu gente? Normalmente a gente não repete prova a não ser com atestado. Ok?

Então vamos lá, página 69. Página 69 eu pedi que vocês fizessem um resumo. É diferente de tradução. Resumo do texto da ((...)), do que que fala o texto... tá? Olha lá unidade 7, *World Olympic Games*... do que que fala o texto, gente?

AA: _ Dos Jogos Olímpicos...

P: _ Dos Jogos Olímpicos! E o que vocês sabem sobre esses jogos olímpicos? O que vocês podem dar de informação? Levanta a mão e vai falando aí, o que vocês sabem desses jogos olímpicos? Como que acontece?

(Alguns alunos falam ao mesmo tempo, outros fazem barulho. Enquanto a professora fala com o livro didático da mão, o intérprete usa a linguagem de sinais “repetindo” a fala da professora).

P: _ “Pera” aí gente, Mateus tá falando aqui... Fala de novo Mateus.

A: _ Criado pelos gregos...

P: _ Criado pelos gregos... que mais?

(02:57) continua...

A: _ Eram jogos religiosos...

P: _ Eram jogos religiosos... mas vamos sair um pouquinho do texto. Esse ano o que que aconteceu?

A: _ As Olimpíadas de Londres...

P: _ As Olimpíadas de Londres... essas Olimpíadas acontecem de quanto em quanto tempo?

A: _ 4 em 4 anos.

P: _ De 4 em 4 anos, né? O Brasil teve alguma medalha?

(Nesse momento alguns alunos falam ao mesmo tempo, outros fazem barulho e conversas paralelas atrapalham de ouvir suas respostas.)

AA: _ teve...

A: _ Claro que teve! Umas 27! Uma de futebol... rs...

P: _ Teve umas duas de ouro?

(Vários alunos falam ao mesmo tempo, um aluno sentado no fundo da sala fala em voz alta para chamar atenção, dá risadas. A professora para, pede silêncio, abaixa o livro, o intérprete também para.)

P: _ Pisss...

A: _ Gente!

P: _ Neto!

P: _ Aí no texto aqui fala o que das Olimpíadas? Elas sempre foram assim, aconteceram como acontecem hoje em dia?

A: _ Não.

P: _ É ...com ações, medindo a questão do tempo...quem é o melhor, sempre foi assim? O que fala aqui no texto? Quem fez resumo pra ler aqui pra gente? Voluntários! Voluntários, pra não precisar de apontar, voluntários pra ler o resumo...

A: _ 'M' fez! Rs...

P: _ Fez 'M'?

(Professora dirige-se até o aluno, estica a mão para pegar seu resumo, mas o aluno parece receoso, não quer entregar. Os outros alunos dão risadas.)

P: _ Mas você fez ou não fez para-casa?

A: _ Mas acho que tá errado...

P: _ Mas deixa eu ver errado mesmo, 'M'. Eu não vou rir...

(Professora pega o livro do aluno com o resumo. Alunos dão risadas, fazem barulho)

P: _ Ok. Você fez 'T'? Você fez? Não?

(Enquanto a professora olha o resumo do aluno, os outros alunos riem e conversam paralelamente. Intérprete aguarda.)

P: _ Ok. *Very good*. Algum dos fundos aí? Alguém fez? 'T'?

A: _ Ana Carolina?

P: _ 'A'? Alguém fez? Pera aí deixa eu entender o que o grupo está falando aqui.

(A professora conversa baixinho com o intérprete para saber o que os alunos especiais disseram com sinais a ele.)

P: _ Beleza.

P: _ Oh gente, sabe o que que eu percebo? Pssssss... O aluno... a gente está no 3º bimestre... aí eles começam a morrer na praia... começa todo mundo a faltar, não fazer para-casa, ta tudo beleza... aí no 3º bimestre... no meu caderno laranja eu anoto... eu começo anotando quem não fez, 1º bimestre e 2º bimestre, agora... ta mais fácil anotar quem fez... se não vai acabar meu caderno laranja rapidinho. Né? Então, Inglês nós só temos 2 aulas, se vocês não fazem em casa, em peço toda aula para-casa e se vocês não fazem em casa, não vai aprender, não vai ser o suficiente, tá? Eu vocabulário, e aqui eu pedi que estudassem, que olhassem o vocabulário, que entendessem o texto, *ok*? Mas infelizmente não fizeram. Tá? Poucos fizeram. Quando eu terminar a explicação aqui, eu vou passar, vocês sabem que eu vou anotar o nome, né? Por que é alguns pontos de vocês, eu ainda não fechei os pontos de conceito... *ok* Vinicius aí atrás? Ainda não fechei... *ok*? Então vamos lá. Dá uma olhadinha no título: “*How much faster*”. O que que fala? O que que fala nesse título? Quanto... o que que é o “*faster*”?

(A professora com o livro na mão, escreve no quadro a palavra *faster*, enquanto o intérprete usa sinais para explicar. Enquanto ela escreve há conversas paralelas entre os alunos).

P: _ *Yes! Fast* é de rápido né? Mas aí tá assim oh! Mais rápido.

(A professora escreve no quadro e mostra a extensão da palavra “er” no quadro. O intérprete, sempre ao lado dela, primeiro tampa com a mão a extensão da palavra e depois destampa mostrando a palavra inteira escrita no quadro, explicando com sinais.)

P: _ Quanto mais rápido? Aí ele vem falando... Olha o primeiro parágrafo. Dá uma olhadinha. G ! Pssssss! Cadê seu livro?

A: _ Aqui meu bem...

P: _ *Ok*. Dá uma olhadinha no 1º parágrafo. Olha lá ‘M’, você que fez. Os jogos olímpicos antigos... O que que fala aí no 1º parágrafo? Dá uma olhadinha lá. Página 69! Só o 1º parágrafo. Eles... os gregos, quais os esportes que eles praticavam? Olha na 2ª linha, *Long jump*, o que que é isso?

A: _ Salto a distância.

P: _ Salto a distância. E como que eles praticavam? Eles praticavam medindo o quanto que eles saltavam, ou eles praticavam medindo o tempo, o que que fala o texto? Dá uma olhadinha no 1º parágrafo pra mim. Eles tinham essa preocupação? Olha no 1º parágrafo. “*No one really knew how long they jumped*”. Eles não... eles pulavam nesse ano, pulavam ano passado, mas eles não sabiam se foi melhor ano passado ou ... porque eles não tinham essa preocupação, né? Eles não tinham a preocupação de saber, de medir o tempo, ou

a distância *ok?* Isso fala no 1º parágrafo, né? Essas competições, elas eram o que? Olha lá no finalzinho do 1º parágrafo, eram “*most*” principalmente o que? *Religious*... Elas eram principalmente o que? Religiosas e? Olha no final do 1º parágrafo. E igualísticas, né?. Olha lá no 2º parágrafo, o que que fala?

A: (...)

(Um aluno responde em voz baixa. A professora o escuta e o intérprete também e faz com sinais sua resposta).

P: _ *Yes*. Você não fez o resumo, mas leu o texto ‘T’? Ou está lendo agora de novo? *Ok?* Olha o 2º parágrafo. Poucos milênios mais tarde, o que que aconteceu? Olha o 2º parágrafo “bonitos”. Poucos milênios mais tarde, o que que aconteceu?

AA: “veio” os esportes modernos...

P: _ “Veio” os esportes modernos e com isso veio o que?

A: _ “Veio” a medição do tempo...

P: _ “Veio” a medição do tempo né? ... E da distância, né?

(O intérprete com sinais e falando repassa para a professora a resposta de um dos alunos surdos)

P: _ Com os esportes modernos “veio” essa medição... estreou , fala aqui né, estreou os esportes modernos e com isso...

(A professora pergunta ao intérprete o que o aluno especial respondeu. Ele explica falando e fazendo sinais. Ela concorda e continua.)

P: _ Vieram as regras, medição do tempo...

AA: (...)

P: *Yes*. Gente prestando atenção em quem fala, *ok?* “Vamo” lá. Olha no último parágrafo. O que que acontece hoje em dia? Olha no último parágrafo. “Vamo” lá. No último parágrafo.

(Há conversas paralelas.)

P: _ Cientistas e tecnólogos estão tentando definir o que, gente? Olha lá no último parágrafo. 2ª linha do último parágrafo.

AA: ((...))

P: _ Estão tentando definir o que? A performance...

(Professora aponta para um aluno especial que tenta responder. O intérprete fala para ela a resposta do aluno. Ela concorda com a cabeça e dizendo *Yes, Yes*.)

P: _ *Yes, Yes. Very Good* 'T'! Estão tentando definir aí né, os parâmetros pro corpo, parâmetros questão mental e biológicas. *Ok?* Aí eles falam assim oh... lá no finalzinho do último parágrafo.

(Professora escreve no quadro enquanto intérprete explica com sinais. Ela escreve no quadro:

[*On One hand*
On the other hand]

P: _ Identifiquem isso aí no último parágrafo. Identifica aí. Olha.

A: _ Ai, ai...

(Alunos suspiram, conversam.)

P: _ Ele fala assim oh: Por um lado... *On one hand*... olha lá, eh, uma, duas, três, quarta linha. "Por um lado" ... *It's clear that there are some limits to human performance*. Por um lado está claro que existem limites para a performance humana. Por outro lado, *on the other hand*, por outro lado... o que que ele fala? Olha lá no finalzinho do último parágrafo. Por outro lado muitas pessoas, né, estão examinando o corpo humano, né, para saber a performance do corpo humano e estão ficando o que? Olha aí o adjetivo da última linha. Estão ficando o que?

AA: (alunos sussurram respostas)

Astonished. Eles estão ficando muito surpresos com... estão ficando muito surpresos com o que, gente? Olha a última linha do último parágrafo. Com o poder do que? *Power body*. Com o poder do corpo humano. Né? Eles falam assim por um lado existe um limite, mas por outro lado, as pessoas que estão aí avaliando, examinando o corpo humano estão surpresas com o poder, ou seja, além do limite mesmo que eles podem ir. *Ok?* Entendido isso aí? Aí aquelas pessoas que...

(Aluno surdo levanta a mão pedindo para se expressar. Professora interrompe a fala, olha para o aluno e para o intérprete que explica bem baixinho para ela o que o aluno afirmou. Ela faz que concorda com a cabeça.)

P: _ *Yes, Yes. Very good* 'T'.*Yes!* Quem não leu, pelo jeito foram muitos, né? Vão ter a oportunidade de ler agora, sabe por quê? Porque nós vamos fazer as próximas páginas que é a compreensão do texto, só que antes de vermos, né, as páginas, os surdos...

(Professora aponta para os alunos com deficiência auditiva e intérprete explica com a linguagem de sinais o que ela fala.)

P: _ ...vão dar uma olhadinha aqui nesse texto e vão fazer rapidinho...

(Professora faz sinal de “espere” com a mão para os outros alunos.)

P: _ só os surdos primeiro, vão fazer rapidinho pra mim só, rapidinho o que diz o texto, o que eu acabei de explicar tá, e em seguida nós vamos para as páginas 70, 71, 73 que é a parte de compreensão de tudo que nós vimos. Enquanto vocês fazem isso, eu vou passar pros ouvintes o CD, tá, pra vocês escutarem o texto, *ok* bonitos? Então presta atenção: _ Surdos! Vão dar uma olhadinha no mesmo texto e anotar aí pra mim um resumo, não é tradução, é resumo. Parágrafo por parágrafo. Primeiro parágrafo... resumo do que você entendeu. Segundo parágrafo, resumo do que você entendeu, *ok*? Enquanto os ouvintes vão escutar o texto, entendido gente? Então vamos lá.

A: _ *Ok...yes!*

A: _ A gente vai escutar em português ou em inglês?

P: _ Em inglês.

(Enquanto intérprete explica com linguagem de sinais as falas da professora, ela vai até sua mesa, busca o aparelho de som, liga na tomada no outro lado da sala próximo a porta. Há nesse momento muitas conversas paralelas. Intérprete vai até o fundo da sala, chega próximo a um aluno que mostra uma página do livro. Intérprete interage com alguns alunos surdos, enquanto a professora arruma o aparelho de som. O CD começa a tocar o som do narrador do texto em inglês. Alguns alunos fazem silêncio para ouvir, outros continuam a conversar.)

P: _ *Psssss! Ok. Ok yes, pay attention.*

(Professora coloca o CD novamente. Alunos fazem silêncio para ouvir. Alguns alunos surdos interagem entre si e outros parecem fazer a atividade proposta pela professora. Professora volta para sua mesa, junto com o intérprete. Um aluno surdo chama o intérprete que vai até sua carteira para atendê-lo. Após ouvirem o CD, professora pega o livro e lê parte de vocabulário para finalizar a aula).

P: Olha o estudo do vocabulário. Encontrem no texto. *Find in the text*, letra A[...]

DATA: 25 DE OUTUBRO DE 2011.

Descrição do ambiente:

(Na sala de aula, professora está em sua mesa e intérprete ao lado dela, de pé. Professora conversa com um aluno em sua mesa enquanto intérprete faz linguagem de sinais. Há muita conversa entre alunos. Aluno senta-se. Professora

começa a escrever no quadro com o livro didático nas mãos. Intérprete vai para perto da porta.)

(professora escreve no quadro:

[Page 138
 1 - *There are two pillows on the bed.*
 2 - *this is a very big living room. There are two armchairs and two sofas.*
 3 - *there is not a dishwasher in the kitchen.*]

(professora apaga outro lado quadro e escreve.)

(Professora pede aluno para guardar celular.)

P: _ página 138. Vamos lá. Recapitulando. Nós já falamos na aula passada sobre o passado do verbo *to be*. Só pra relembrar... que eram duas formas *was* ou *were* (professora escreve as palavras *was* e *were* no quadro). *Was* e *were* passado do verbo *to be*. Falamos que o *was*...quais pessoas nós usamos com o *was*?

A: _ *I, He...*

P: _ *I, He, She and It, ok?* (professora escreve no quadro) Eu falei para observar se tem nome próprio, se vai ser *was* ou *were* de acordo com o sujeito, *ok?* E aí com quem nós usamos o *were*?

A: _ *they, we ((...))*

P: _ *They, we...*

(professora escreve no quadro, intérprete faz sinais. E aponta no quadro.)

P: _ ...e sobre o verbo existir a gente viu que tem o *there is* e o *there are*. A gente viu que *there is* é para singular, presente e *there are* é presente e nós usamos no... plural. Aí nessa página 138 vai falar do *there is* e *there are* só que no passado. Psss... qual o passado de *there is*? Qual o passado?

A: _ *there was?*

P: _ *there was...*

(professora escreve no quadro enquanto fala de costas para os alunos e intérprete explica com sinais e mostra no quadro. Há conversas entre alunos e barulho na sala.)

P: _...e o passado de *there are*... *there were*. *Yes?* Aí esse exercício que nós paramos e eu pedi que fizessem em casa... ‘D’! Psss... eu pedi que fizessem em casa, são 4 frases que estão no presente... (professora interrompe para pedir aluno para desligar celular ou atender fora da sala) são 4 frases que estão no presente e eu pedi , aí no livro pede para passar pro... passado. “R”, cadê o livro?

(Professora vai até a carteira da aluna. Intérprete faz sinais. Alunos conversam)

P: _ (...) *ok?* São 4 frases que estão no presente e aí o exercício é para passar pro passado. Para passar essas frases para o passado o que vocês tem que observar, hein 'D'?

A: _ o verbo.

P: O verbo, *Yes*. Tem que observar o verbo. Olha a número 1.
(Professora e intérprete mostram a frase no quadro.)

P: _ *There are two pillows on the bed.*

(professora sublinha a palavra *pillows* no quadro e pergunta)

P: _ O que é isso aqui?

A: _ travesseiros...

P: _ travesseiros... e pra passar pro passado?

(Professora sublinha as palavras “*there are*” no quadro. Intérprete explica com sinais e mostra o quadro.)

P: _ Olha o verbo aqui oh! No presente. Passa isso aqui pro passado, como fica?

A: _ *there were...*

P: _ *there were...* e continua a frase, *ok?* Só com o verbo que a gente vai mexer. Número 2. Dá uma olhadinha aí nessa frase, dá uma olhadinha nos verbos que aparecem. Verbo no presente, olha.

(Professora sublinha verbos no quadro. Intérprete explica com sinais e aponta os verbos no quadro.)

P: _ O que é *living room*?

A: _ sala...

P: _ sala de estar, *living room* é sala de estar. E a outra, olha o verbo aqui no presente.

(Professora sublinha os verbos no quadro. Intérprete explica com sinais e mostra o quadro.)

P: _ *There are two armchairs*, o que é isso aqui? Cadeira de braço. E dois sofás. *Ok?* Passa pro passado essa frase. *There is* vira o que?

A: *There was.*

P: _ o *is* vai ser substituído por... *was*. Nós só vamos mudar o verbo. Escreve a sentença mudando o verbo. E na outra ali? *There are* vai virar o que?

A: _ *there were.*

(Professora risca a palavra “*is*” e escreve por cima a palavra “*was*”. Um aluno surdo faz perguntas usando sinais ao Intérprete que explica com sinais diretamente a ele e mostra o quadro.)

P: _ *Guys, there is not a dishwasher in the kitchen.* Que que é *dishwasher*? ‘M’, o que é isso?

AA: (...)

A: _ lavadora de pratos.

P: _ lavadora de louças e *kitchen* é cozinha, né? Como que passa essa frase aí pro passado?

(Professora risca a palavra “*are*” e escreve por cima a palavra “*were*” no quadro. Intérprete explica com sinais e mostra o quadro.)

P: _ *guys* o que é isso aqui?

(Professora aponta palavra no quadro e espera resposta dos alunos).

P: _ *Romances*... e isso aqui, *library*?

A: _ livraria? ((...))

P: _ Biblioteca. Existem dois romances na biblioteca. E no passado? Existiam... *there were*...

(Professora apaga o restante do quadro onde outro professor havia deixado escrito, enquanto intérprete explica com sinais e aponta no quadro. Professora escreve no quadro.)

P: _ entendido isso aqui gente? Alguma dúvida? Tá entendido tudo isso? Nós vamos pro outro livro. Presente, passado... nós vamos ver a mesma frase...

(professora escreve no quadro:

[*Past Progressive Tense*
Verb to be (was / were) + verbo (ing)
 → *Shewas writing a story last night.*]

(Enquanto professora escreve no quadro, alunos conversam.)

P: _ Psss... *guys*. Nós vamos ver aí na página 138, na parte de baixo. Nós vamos ver o *Past Progressive Tense*.

(Professora aponta no quadro, e intérprete também.)

P: _ Nós já vimos o passado, esse é o passado contínuo. Que não acabou ainda, ta? Passado contínuo. Eu sei de uma ação que aconteceu algum tempo no passado ((...)) vamos ver aqui?

(Professora aponta no quadro, e intérprete também.)

P: _ Vamos ver como que é formado primeiro? Como é formado esse passado contínuo? Tempo contínuo tem que ter verbo *to be* e tem que ter outro verbo com “*ing*”. Só que aqui é o passado contínuo. O verbo *to be* tem que estar no passado. Então tempo passado contínuo é formado por verbo “*to be*” *was* ou *were*, mais o segundo verbo com “*ing*”. Então tem que ter dois verbos na frase. Um vai ser o “*to be*” e o outro vai ser... como que eu vou saber, bonito? Como que eu vou saber o tempo? Pelo segundo, *Yes*?

(Professora aponta no quadro, e intérprete também.)

Como é ela, tem que ser *was*. *Ok*? E o outro? *Write* é o ato de escrever. Olha lá, “*she was writing a story last night.*” Que verbo é esse?

A: ((...))

P: _ *yes*.

(Intérprete explica falando e com sinais e mostra o quadro. Professora escreve verbo “*write*” no quadro, circula o verbo e mostra o verbo *writing* já escrito no quadro e diz:)

P: _ gente esse verbo aqui oh, é esse aqui. Escrever, escrevendo. Esse verbo aqui é o verbo escrever. Se o verbo termina em “e” nós tiramos o “e” e colocamos “*ing*”, *ok*? Olha o quadro aí, dá uma olhadinha no quadro. Página 138.

(Enquanto a professora lê o livro e indica a página, o intérprete explica com sinais e aponta no quadro).

P: _ aí tem afirmativa. O que acontece com a interrogativa? Para eu interrogar, para eu perguntar se ela escreveu um livro na última noite, eu tenho...

A: ((...))

P: _ o “*was*” que é o verbo “*to be*” passa pra frente do sujeito. *Ok*? *Yes*? Então fica assim...

(Professora escreve no quadro e se esquece de colocar o sinal de interrogação:

[*Was she writing a story last night.*]

(Aluno surdo faz pergunta usando sinais e intérprete concorda com a cabeça.)

P: _ e “ela não estava escrevendo ontem a noite”? Como é que fica? Coloca o “*not*”. Ele fica aqui entre o verbo *to be* e o verbo com “*ing*”...

(Intérprete mostra para a professora que falta o sinal de interrogação na frase interrogativa escrita no quadro. Ela corrige, colocando o sinal de interrogação. Ele faz sinal de positivo para o aluno surdo. Ela pega o livro e pergunta)

P: _ ...dá uma olhadinha aí no quadro de vocês. ((...)) olha aí na página 139, quando nós usamos? Letra A. Usamos quando um determinado fato acontece no passado e (...) “*He was sending this morning*”, ele estava enviando nessa

amanhã, olha o “*ing*”, passado contínuo, *Yes?* Letra B. estava acontecendo em determinado momento do passado e quando outra ação a interrompeu. *The Prince was playing polo when the reports arrived.* Que frase é essa? Letra A, duas ações, que estavam acontecendo no passado né? E uma ação estava acontecendo no passado, quando outra ocorreu. Então são dois verbos “*to be*” no passado. Olha aí. Olha a tradução, olha o vocabulário. O príncipe estava jogando pólo quando o que? Os repórteres apareceram, *Yes?* Letra C, usado quando duas ações contínuas acontecem no passado. *Yes?* (...) olha essa parte da frase. *While Ana was studying (...)*

A: _ ((...))

(Enquanto a professora explica com o livro na mão, intérprete usa linguagem de sinais para explicar.)

P: _ *ok.* Bonitos, o que você tem que fazer agora em 5 minutinhos, presta atenção. Letra D e letra E. Letra D, de 1 a 5 você vão ligar aí a direita. *Ok? When I phone you yesterday...* Quando eu telefonei pra você ontem, que tem aí pra ser plugado a essa frase? Letra E. Vocês vão usar a letra E com diálogos. *Ok?* Onde vocês vão usar os dois tempos verbais, *simple past*, anota aí, *simple past* vocês viram lá na unidade 6. E agora o passado progressivo. Que é isso aqui que a gente acabou de falar...

(Ela aponta no quadro e intérprete também).

P: _ São diálogos que vocês vão usar esses dois tempos, *ok?* Pode sentar em dupla, porque são diálogos que vocês vão fazer né? Façam primeiro a letra D e depois, combinando um com o outro e depois escrevendo, em dupla fazendo a atividade. Em dupla aí, gente oh, sem medo!

(Professora explica novamente um trecho do livro para o intérprete que vai sinalizando para os surdos. Ela volta algumas páginas do livro, mostra ao intérprete e volta para sua mesa. intérprete senta-se perto da porta. Alunos sentam-se em duplas, outros não. Alunos conversam. Aluna surda chama outro colega surdo e faz pergunta. Ele responde e ela repassa para o colega da frente. Alunos surdos estão concentrados escrevendo. Outros alunos conversam, brincam, fazem barulho enquanto fazem a atividade. Professora levanta-se e apaga o quadro. Aluno surdo, sentado no fundo da sala, faz pergunta com sinais para o intérprete que está sentado perto da porta, na frente da sala. Intérprete responde com sinais de lá mesmo. Professora escreve no quadro. Professora vai até perto da porta e pisca a luz para chamar atenção dos alunos.)

P: _ bonitos, aqui oh! Para-casa. Vou passar pra vocês. É a página 140. Olha o quadro preto. São *frasal verbs*. *Ok?* Vocês vão ler o significado de cada um, ta?

Entendam o vocabulário gente. Tem que ir guardando alguns na mente, não tem como. Tem que ir guardando, *ok?*

(Intérprete vai até os alunos sentados perto da janela no fundo da sala e explica com sinais. Volta para perto da professora na frente da sala e explica com sinais enquanto a professora explica falando.)

P: _ o que são *frasal verbs*? *Frasal verbs* são verbos que se juntam a uma preposição ou advérbio. Vocês vão olhar o sentido de cada um e vão fazer a letra F, de 1 a 9, vocês vão ver as frases que vão ser ligadas a direita aí. (...) primeira dica: pega todas as frases que estão aqui a direita e marca a *frasal verb* nela. Olha lá o significado dele, sublinha ele na frase, pra você qual que está ligado ao da esquerda. *Ok, guys?* Marca todos os *frasal verbs* das frases, tá? Esse é o paracasa. Agora eu quero que você vejam a página de trás aqui, ((...)) 139.

(Professora vai até um aluno sentado perto da porta e dá explicações. Aluno surdo sentado perto da janela mostra ao intérprete uma página no livro. Intérprete vai até a professora e observa enquanto ela explica ao aluno. Outro aluno levanta-se e vai até o intérprete na frente da sala e mostra o livro e faz perguntas. **Intérprete explica com sinais diretamente a ele.** Professora está do outro lado da sala dando explicações para alunos sentados perto da porta. Intérprete conversa com alunos através de sinais. Há muitas conversas entre alunos. Aluno surdo, Tiago, chama a professora que vai até sua carteira. Ela explica mostrando-lhe o livro. Intérprete aproxima-se e observa. Então ele a ajuda a explicar com sinais. Aluna surda chama a professora. Professora e intérprete ficam próximos a ela. Enquanto a professora explica, o intérprete vai fazendo os sinais para a aluna entender. Alunos conversam. Professora vai até outros alunos, não surdos. Intérprete fica explicando para os surdos.)

P: _ Atenção bonitos! Letra D, Psssss... olha eu vou ler agora, eu vou falar 5 nomes e vão me responde cada um a letra d, tá? *ok?* ‘G’1, ‘R’ 2... bonito, qual seu nome mesmo que eu esqueci?

A: ((...))

P: _ você vai ser numero 3, ‘D’ 4, e ‘C’ 5, *ok?* *Pay attention, please!* *When I* ((...)) olha aí. Vocês colocaram o que?

(Professora vai até a carteira do aluno. Vai até o quadro e escreve os parênteses para colocar a numeração correta do exercício.)

P: _ ‘G’, presta atenção. *When I phone to Peter yesterday...* quando eu liguei pro Peter ontem... o que completa? ‘G’. Vai ‘G’!

A: ((...))

P: _ *I*, bonita? Eu to falando do *Peter!* Com ele. *When I phone to Peter yesterday...* quando eu liguei pro *Peter* ontem... se é passado contínuo, ele estava fazendo alguma coisa. Qual que vai ser aí? *He was reading a history.* Ele estava

lendo uma história. *Ok?* Olha a sua direita gente. *Ok?* Number2. Psss... psss...
What was you doing... o que você estava fazendo enquanto... (...)

A: ((...))

P: _ agora você vai ter que responder com “*T*”. O que você estava fazendo enquanto eu...

A: ((...))

P: _ muito bom. *I was out walking*. Eu estava for a caminhando. O que você estava fazendo enquanto eu estava dormindo. *Ok?*

(Professora escreve no quadro e intérprete explica com sinais.)

P: _ número 3, *number3*. *They were not sleeping...* o que vocês colocaram? Eles não estavam dormindo quando...

A: ((...))

P: _ *when I went to their bedroom*. Quando eu entrei no quarto deles. *Yes?* Número 4. Psss.... (...) Gente pss.ssss... Agora é o “*M*”. (...)

A: ((...))

(Professora escreve resposta no quadro.)

P: _ Número 5.

(Aluna surda chama o intérprete com sinal, faz pergunta, ele explica com sinais, enquanto professora conversa com outros alunos.)

A: ((...))

P: _ ((...)) tem um cavalo, não tem? É o zorro. Segundo a nossa colega ali... (...)

(Professora escreve resposta no quadro. Depois apaga outro lado do quadro. Alunos conversam. Intérprete está perto da porta parado. Ele volta para frente da sala. Aluna sentada na primeira fila chama a professora que vai até ela para explicar algo. Outros alunos conversam.)

P: _ Oh bonitinhos...

(Professora vai até a mesa e olha no livro, volta para a frente da sala ao lado do intérprete que faz sinais enquanto ela fala.)

P: _ ...essa letra E, nós vamos fazer junto com o para-casa, tem que olhar o quadro em casa, tá? Pra eu explicar na aula tá? Entendido? Então nós vamos corrigir a letra E junto com a parte do para-casa, *ok?* Mas vai aí olhando o para-casa, vai olhando com o colega, tá bom? Faltam só 4 minutinhos. Vai aprendendo a escrever.

(Professora volta para sua mesa. Intérprete senta-se perto da porta. Alunos copiam do quadro, olham o livro e conversam. Depois de alguns minutos, dois alunos surdos vão até a mesa da professora com seus livros para pedir explicação. Enquanto a professora tenta explicar a aluna, o outro aluno surdo conversa com o colega sentado na primeira fila. Intérprete vai até a mesa da professora. Professora explica para o intérprete que repassa com sinais para a

aluna. Aluno surdo os observa, lê o livro e espera sua vez. Aluna volta pra sua carteira. Aluno que estava esperando é atendido pela professora. Alunos fazem muito barulho. Alguns começam a pegar suas mochilas. Outra aluna levanta-se e vai até a mesa da professora e aguarda sua vez. Toca o sinal. Alunos saem. A aluna desiste e volta para sua carteira, guarda o livro e sai. Acaba a aula.)

AULA DO DIA 29 DE OUTUBRO

(Professora escreve no quadro. Intérprete está ao seu lado em pé. Alunos conversam.)

(professora escreve no quadro:

[Page 139

140

1) what _____ at about seven o'clock last night? (you / do)

I _____ what about you? (write)

I _____ TV (watch)

2) _____ when they _____ (/ / /)

No, he _____ He _____ to music

when they _____. (listen/ arrive)

3) when I _____ Willian in the snack bar he _____

(must/ not / eat)

4) _____ Gwyneth Paltrow on

Last night? (you / saw)

- No, I _____. Why?

- She _____ a dress similar

5) where

- I]

P: _ ok, ok, ok... bonitos...pssss....

(Professor pisca a luz da sala para chamar a atenção dos alunos).

P: _ Olha esses celulares... toda aula é a mesma coisa...ok gente , prestem atenção. Letra E, página 139...

(enquanto professora fala intérprete faz sinais. Alunos ainda conversam muito.)

P: _ ...complete os espaços com o tempo passado e passado contínuo. Passado simples nós estudamos na unidade 6. Tem os dois verbos, verbo regular e verbo irregular... regulares apresentam "ed" no final. Os irregulares cada um tem sua

forma. Né? Na hora de negar o verbo tem que usar um verbo auxiliar? Qual é o verbo auxiliar? Do passado? Lá do passado simples? *Did!* Só que agora nosso foco agora é o passado progressivo. É o passado contínuo. Tem que ter dois verbos. Um é o verbo “*to be*” no passado, *was* ou *were*, e o outro é o verbo? É qualquer verbo, mas tem que terminar com o que? *Continuos* pede o que? Com... “*ing*”. E aqui com esse verbo nós temos dois tempos. **Vou passar no quadro pra ficar mais fácil pra visualizar, ok?** Olha bem, Pssss...

(Professora lê o que ela escreveu no quadro e intérprete explica com sinais e vai apontando no quadro.)

P: _ *what*, espaço, *at about seven o'clock last night?* Às sete horas, oh, olha o foco.

(Professora sublinha palavras “sete” e “horas” no quadro).

P: _ Sete horas da noite. Da ultima noite. Tem horário, tem informação, mas o que você estava fazendo nesse momento lá no passado. É o caso do passado progressivo. O que você estava fazendo nessa hora na ultima noite? Como que vai ficar aqui no passado progressivo? Nós temos aqui dentro do parênteses o sujeito “*you*” e e o verbo principal “*do*”.

(Professora aponta as palavras no quadro. Intérprete também).

P: _ O que que acontece aqui? Primeira coisa: para esse sujeito eu uso *was* ou eu uso *were*

(Professora escreve as palavras no quadro.)

P: _ Na interrogativa nós sabemos que esse verbo vem na frente do sujeito, *Yes?* Então vamos lá, *what were you... doing...* aideia é uma ação no passado. O que você estava fazendo as sete horas ontem? E a próxima resposta? No parênteses nós temos o verbo *write* que é o verbo escrever. A resposta no passado contínuo é... como você vão responder aí? “*I*” é o sujeito. *I was writing*. E aí quando ele fala assim: *what about you?* Que expressão é essa? E você? Olha dentro do parênteses o verbo principal que vocês tem que usar. Fica como? “*I was... watching TV.*” *Ok?*

(Professora fala a resposta enquanto a escreve no quadro. Intérprete explica com sinais e mostra o quadro.)

P: _ vocês já deviam ter feito, *ok?* Passado progressivo. Número 2. Tem um espaço, tem esse “*when*”. Esse eu já falei que é com idéia de tempo, quando... então nós temos espaço, quando eles, temos o sujeito dentro do parênteses, nós temos o verbo “*sleep*”. É *sleep?*

(Professora vai até sua mesa e confere no livro)

P: _ Então nós temos o verbo dormir. Qual a ideia dessa pergunta? San estava dormindo, que nem a Isabela, né Isabela?

(Professora vai até a aluna e intérprete a segue.)

P: _ ...ele estava dormindo quando eles chegaram... uma ação no passado, quando eles chegaram. Agora nós vamos misturar dois tempos verbais. Quais aqui? Primeiro ele está no passado progressivo, (...) nós vamos usar o *was* ou o *were?*

A: _ *was*.

P: _ *was* na frente do sujeito... e o verbo com... “*ing*”. Depois do “*when*” tem ideia de passado simples. Esse verbo “*arrive*” é o verbo chegar. Ele é regular. Verbo regular termina em que? Mas ele já tem o “*e*” então a gente põe o... “*d*”. Quando eles chegaram. Eles estavam dormindo, quando eles chegaram. (...)

(Aluno surdo pergunta algo e intérprete repassa para a professora que diz...)

P: _ presta atenção no enunciado do exercício. Pediu pra usar os dois tempos verbais. Tanto no passado simples, como no passado progressivo. *Ok?* Então a idéia desse diálogo é... quando a gente usa o “*when*” é o passado simples e usa “*ED*” para os verbos regulares. *Ok?* A ideia dessa frase é quando eles chegaram, não é que eles estavam chegando. San estava dormindo. Uma ação. (...) eles chegaram e o que estava acontecendo quando eles chegaram? San estava dormindo. A mistura dos dois tempos verbais. *Ok?*

(Professora faz sinal para perguntar se a aluna surda entendeu. Intérprete explica.)

P: _ olha o enunciado. Tem que misturar os dois tempos. *Ok?* Aí responde, não ele não estava. O que ele estava fazendo? Aí nos temos...

(Professora aponta palavras no quadro.)

P: _ *listen* que é escutar e *arrive* que é chegar. *Ok?* então ele não estava... o que ele estava fazendo quando eles chegaram? Ele estava... *He was... listening.*

Ouvindo. *When they... arrived. Ok? (...)* when, o que significa when? Quando... a ideia está no passado simples. Quando *I, when I...* vamos ver quais são os verbos entre parênteses. Oh, nós temos o verbo *eat* que é um verbo irregular. Que é o verbo... comer. Quando eu... a ideia é quando eu (...) o que é *snack bar*? Lanchonete. Quando eu encontrei Peter na lanchonete, ele estava fazendo alguma coisa, uma ação. Outra ação estava acontecendo no *snack bar*. O que eu estava fazendo? É uma negação?

(Professora confere no livro.)

P: _ quando é negação é ele não estava. Ele não estava fazendo isso aqui oh!

(Professora mostra no quadro.)

P: _ ...*eat* é comer. Como vai ficar gente? Esse verbo *eat* ele é irregular.

(Professora escreve as palavras *meet* e *met* no quadro. Intérprete aponta e explica,)

P: _ Isso aqui oh é *meet* e *met* no passado. Eu falei que depois de *when* é passado simples. Então... *when I...*

A: _ *met*.

P: _ *met*. *He*, está na negativa, *wasn't (...)* Oh bonito, pssss.... Acertou? Vamos tentar fazer e não só copiar, sem cola. Vamos lá, número 3, *when I met him in the snack bar, he was not eating*. Quando eu o encontrei na lanchonete, ele não estava comendo. Aí a pessoa que ouviu falou assim: não! *What?* Ele pirou, né? *What o que?* Ação está acontecendo. *What was He doing?* O que ele estava fazendo?

(Aluno surdo pergunta o significado de um verbo e intérprete pergunta para a professora que responde, ele repassa para o aluno através de sinais.)

P: _ encontrar. *Ok? Ok, ok*. O que ele estava fazendo? Vamos ver as respostas oh! *Drink* é o verbo... beber.

A: _ *He was drinking... coffee...* uma xícara de café, *ok?*

P: _ *He was drinking... Guys*, essa 4 dá uma ideia... essa pergunta aqui dá uma ideia de ação que aconteceu ainda há pouco. Espaço... viu a *Gwyneth Paltrow last night?* Você viu a *Gwyneth Paltrow* nessa última noite? A ideia já aconteceu (...) a ideia da ação não tem horário. É uma ideia na última noite... se você a viu, na TV, sendo assim é o passado simples. É uma ação que já aconteceu lá no passado e acabou. Você a viu na TV na última noite? Se é uma pergunta no passado simples, eu falei que o verbo auxiliar é pra perguntar e pra

negar no passado simples é o *did*. *Yes?* Pra perguntar, o *did* vem antes do... sujeito. O *see* não muda porque eu usei o verbo auxiliar. *Yes?* Como que fia aqui então? A 4. Verbo auxiliar antes do sujeito e o verbo principal não muda.

A: _ ((...))

P: _ *Didyousee* ...lembra que o enunciado pede para misturar os dois tempos. *Did you see?* Você viu? *Ok?* E o que ela responde? Não! Eu, “P”, olha o verbo auxiliar lá em cima que eu usei. Eu vou responder na negativa usando o verbo auxiliar, então...

A: ((...))

P: _ *I didn't*. E aí a pessoa fala o que? Ela pergunta “por que”? o que ela fala?

A: ((...))

P: _ ela fala... porque ela estava , olha o acontecimento lá no passado. O que é esse verbo aqui, *wear*? É o verbo usar, vestir.

(Professora aponta palavra no quadro.)

P: _ então ela fala: ela estava usando o que?

A: _ um vestido...

P: ela estava usando um vestido similar ao seu. A ideia de uma coisa que estava acontecendo no passado. Mas é o passado progressivo. Como fica então essa frase? *She...*

A: _ *was...*

P: _ *was... wearing...yes*, passado progressivo. *Guys, ok? Yes?* Número 5! Na explicação a gente viu isso aqui oh: *while*.

(professora sublinha a palavra “while” no quadro. Intérprete aponta.)

P: _ Significa o que? Enquanto. *Ok?* Psss.... *Guys*, pay atemption.

(Professora espera intérprete acabar de explicar com sinais e continua, mostrando no quadro).

P: _ *you* é o sujeito da frase, e (...)

(Professora apaga outra parte do quadro e reclama com os alunos que estão sem material e ficam conversando durante a aula.)

P: _ quem não trouxe material vai ficar sem, ta? Volta pro seu lugar. Página 140. *Ok*. Esse item aí tem alguns grupos que vão fazer trabalho de música, que eu pedi. Na música tem que ter alguns *frasal verbs*. Tem muitos. O que é *frasal verb*? Quando você junta um verbo com... o verbo vai se unir com uma preposição ou um advérbio e vai ter um (...)

(Professora mostra o livro.)

P: _ (...) tem vários *frasal verbs*, tem alguns aqui. Oh, são 9. Eu pedi que vocês fizessem no para-casa, não vou copiar todas as frases, ta? Pedi que vocês fizessem no para-casa, pedi que vocês fizessem o vocabulário, que marcassem, completassem com o *frasal verb* nas frases, *ok?*

Mateus, B, de 1 a 9, vai.

(Professora escreve os parênteses no quadro, para completar com as respostas corrigidas.)

P: _ na primeira, o que você colocou?

A: ((...))

(Professora explica com o livro na mão. Intérprete vai explicando com linguagem de sinais. Intérprete repassa uma pergunta para a professora que o explica mostrando no livro e então ele explica para os surdos. Professora vai escrevendo os números das respostas corretas no quadro enquanto explica.)

P: _ vamos lá ‘G’, número 1. (...)

A: (...)

P: _ (...) *Yes*.

(Professora escreve no quadro o número da resposta correta no parênteses próprio).

P: _ “F”... quase. (...) era tão ambicioso que (...) que é difícil tolerá-lo. (...) *ok?*
Number two...

A: (...)

P: _ *very good*. Número 2.(...) falar com vocês, né? (...) *tomorrow morning, ok?*
Amanhã de manhã, ok? 3, e, ‘I’.

A: _ essa eu não fiz não.

P: _ “R”, 3. (...)

A: (...)

P: _ *children? Yesterday?*(...) 3, 3.“T”, Olha a resposta no quadro. (...)

(Intérprete explica com sinais.)

P: _ (...) ‘G’... 3, Olha só ela perguntou se ele viu o ? (...) Olha só, olha só...

(Aluna surda faz gestos repetidamente. Intérprete faz sinais. Professora continua corrigindo e escreve o número da resposta no quadro.)

P: _ bonitos, prestem atenção, vamos lá, 3. *Did you seen him yesterday?* Você o viu ontem? Sim. Ele a visitou, né? (...) olha aqui em cima gente (professor mostra o livro). É visitar...

(Aluno surdo faz pergunta com sinais. Intérprete pergunta a professora, ela explica para ele que repassa para o aluno.)

P: _ (...) *Yes*, no outro quadro está assim, nós estamos atrasados, *we are (...)* *belated. Let's put off...* vamos... adiar. *The meeting... meeting* é reunião. Vamos adiar a reunião. *Yes?* Então resposta é... *four*.

(professora escreve no quadro)

P: _ 5. 5. “D” fala a 5. (...)

A: (...)

P: _ *Guys!* Pss... ‘T’, como ficou Bonito? (...)

(Aluno surdo responde com sinais. Intérprete também)

P: (...) está escuro, *dark*, (...) *turn on lights*, ligar a...luz.

A: _ *Yes, Yes, Yes.*

P: _ 6. Bonito, a 6. (Professora aponta para um aluno surdo. Intérprete faz sinais.)

P: _ aqui ela diz que não consegue... respirar. Ela pede (...) *please (...)* . Número 7.

(Professora pergunta para intérprete nome de um aluno surdo sentado ao fundo.)

P: _ “D”, número 7. Psss...psssss.... eu quero escutar o “D”.

A: _ ((...))

P: _ ‘J’, ajuda seu colega a dizer como ficou a resposta. (...)

(Há muito barulho na sala. Alunos conversam. Professora pede silêncio.)

A: _ ((...))

P: _ (...) *GUYS, when there is no hope*, quando não existia nenhuma esperança, o que a pessoa decidiu? Decidiu cancelar, *there a serch*, a pesquisa. Número 8, Carol, 8. (...)

A: (...)

P: _ (...) Olha a 9...

DATA: 14 DE NOVEMBRO DE 2011.

Descrição do ambiente:

(Na sala de aula, professora e intérprete posicionados em frente aos alunos, de pé. Professora com o livro didático nas mãos escreve a matéria no quadro, de costas para os alunos, e explica enquanto intérprete faz sinais.

Ela escreve no quadro:

[*Unit 4 (Page 141)*
Degree of comparison

Afirmativa

Joe is as rich as Mary.
Tão quanto

Negativa

Jane is not asyoung as Pamela.
Jane is not so young as Pamela.

as + adj. + as
Simple Degree]

P: _ só um minutinho, por favor... ((...)) só para negar você usa o *not*...

(Professora para a explicação e espera o intérprete acabar de explicar com linguagem de sinais. Depois professora faz anotações no quadro enquanto explica, intérprete aponta e explica com sinais.)

P: _ Bonitos, Olha aqui no livro, no quadro o que eu expliquei pra vocês...

(Professora vira o livro para os alunos e tenta mostrar nele a explicação da matéria que ela escreveu no quadro e explicou. Interprete com sinais).

P: _ Dá uma olhadinha aí oh. (...) na forma afirmativa, como ela é formada, e na forma negativa... que eu acabei de falar, certo?

(Professora faz sinal de positivo com a mão e pergunta com linguagem de sinal se entenderam. Intérprete explica com sinais.)

P: _ ok? Entendido?

(Professora vira-se para o lado da turma onde estão os não surdos e pergunta se entenderam.)

P: _ ok? Dois minutinhos para a letra A e ...

(professora para a explicação e pede aluna para pedir atenção.)

P: _ 'G', eu vou pedir licença. *Ok? Letter A, please. Ok?*

(Professora aguarda intérprete explicar com sinais. Professora aponta para aluno surdo e pede para sentarem juntos e de lado.)

P: _ ficam os dois assim oh, de ladinho. Assim...

(Aluno surdo sentado no fundo da sala faz perguntas com linguagem de sinais. Professora aguarda enquanto o próprio intérprete responde para o aluno com sinais. Intérprete explica para a professora a dúvida do aluno. Professora e intérprete conversam. Professora sorri e faz sinal de positivo para o aluno. Professora continua a aula.)

P: _ Bonitos, atenção. Número dois. Página 142, A, são quatro adjetivos que estão aí nesse quadro. Você tem que encaixá-los aí nesse diálogo conforme o sentido. Presta atenção oh. Primeiro adjetivo... ((...)) *rich*, o que significa? *Andeasy* ((...)) e depois? *Tall*, alto...

(Professora faz gesto colocando a mão acima da cabeça para demonstrar o que é alto).

P: _ E... *Young*... que é... jovem. Presta atenção, você tem opções aí nesses diálogos para usar esses adjetivos mas eu quero ver se vocês vão usá-los na negativa! Quando eu sentir que o diálogo... tem que prestar atenção nisso. Qual delas que você vai usar na negativa? Tem duas aí que você vai usar na negativa. Olha o sentido lá. Vamos lá. Dois minutinhos pra fazer. E depois nós vamos para outro grau de comparação, vamos lá, dois minutinhos.

(Professora vai atender um aluno de pé perto da carteira dele. Intérprete faz sinais na frente da sala e depois vai até um dos alunos surdos no fundo da sala.)

(Professora vai até onde está o intérprete, aluno surdo a segue. Os três de pé conversam, professora tenta explicar e intérprete faz sinais. Alunos fazem a atividade sentados em duplas. Uma aluna não surda chama a professora que faz sinal para que ela espere. A professora vai explicando para o intérprete que vai fazendo sinais para o aluno. Professora faz sinal para perguntar se aluno

entendeu. Ele faz que sim com a cabeça mas continua perguntando e conversando através de sinais com o intérprete, mostrando o livro. Professora vai até a aluna que a chamou e fica dando explicações para ela. Outros alunos fazem a atividade, outros conversam. Outros alunos surdos vão até o intérprete pedir explicações. Professora vai até alunos surdos e dá algumas explicações com gestos e falas.

Professora vai até um aluno surdo sentado no fundo da sala e explica mostrando, sublinhando e escrevendo no livro didático dele. Há conversas paralelas. Intérprete continua a dar explicações aos alunos surdos. Professora volta para sua mesa. Professora vai até a carteira de uma aluna na frente da sala e dá explicações falando. Intérprete vai até a frente da sala e faz sinais. Professora e intérprete conversam na frente da sala. Professora pega livro, continua conversando com o intérprete e escreve no quadro os números dos exercícios que serão corrigidos e deixa espaço para escrever as respostas.)

P: _ vamos lá, tenho que passar o vocabulário pra vocês. Vamos lá. Um! ‘M’... não fez, ‘M’...

(Professora vai até carteira do aluno e dá explicações. Intérprete fica na frente da sala de pé fazendo sinais. Professora volta para frente da sala.)

P: _ Ok, vamos lá então gente. ((...)) me fala a A e a letra B. vai lá, o que você escreveu?

A: ((...))

P: _ *John is as young as Beth?* Não. Presta atenção. Na letra E faz uma pergunta oh. *Are John and Beth thirty years old? John e Beth tem trinta anos de idade?* Olha a letra B. John tem 30 anos e a *Beth* tem 18! Dessa forma como a gente completa aqui? Vou usar... *young*, jovem. *John* tem 30 e a *Beth* 18, são jovens?

A: ((...))

P: _ Então a gente conclui que... *John is not as or so young as Beth.*

(Professor escreve parte da resposta no quadro enquanto fala. Intérprete faz sinais)

P: _ *ok?* Viu gente? É interpretação, ta? John não é tão jovem quanto a Beth. Número 2. Dois vai falar de altura.

(Professora faz gesto colocando a mão acima da cabeça para demonstrar altura. Intérprete faz sinais.)

P: _ Como fica ‘M’ e ‘F’? Presta atenção, 2. Pssss....

A: ((...))

P: _ *Yes, very good.*

(Professora no quadro deixando espaços para serem preenchidos enquanto ela explica. Intérprete faz sinais.)

[Comparative Degree
Mary is tall.

Mary is beautiful.

One Syllable
Adjective + er + than
]

One or more syllables
more + adjective + than

(Professora bebe água enquanto aguarda alunos copiarem do quadro. Intérprete de pé em frente ao outro lado do quadro conversa com sinais com os alunos. Professora apaga o outro lado do quadro. Intérprete pisca a luz para chamar a atenção dos alunos.)

P: _ Ok, gente vamos lá. Presta atenção. Estão falando comparações com as, as. Yes? Nós vamos falar agora do grau comparativo quando a gente compara duas coisas, ou duas pessoas, presta atenção, crianças.

(Enquanto professora fala e escreve no quadro, intérprete faz sinais e aponta no quando)

P: _ “ta” falando o que nessa frase aqui?

(Professora aponta no quadro e intérprete faz sinais e aponta também.)

P: _ Maryé...alta. só isso. Não estou comparando ainda não. É grau de comparativo dos adjetivos. Nós vamos ficar atentos a esses adjetivos. Qual o adjetivo aqui? Tall, né, alto. Eu quero comparar a Mary com a Ellen. Eu quero comparar as duas. Eu quero falar que a Mary é mais alta do que a... Hellen. Ok? E esse adjetivo aqui...

(Professora aponta no quadro e intérprete faz sinais e aponta também.)

P: _ ...é um adjetivo curto. É um adjetivo de só uma sílaba. Qual é a regra pra isso? Eu coloquei aqui no quadrinho olha.

(Professora aponta e escreve no quadro e intérprete faz sinais e aponta também.)

P: _ quando o adjetivo é curto, nós vamos usar para comparar, nós vamos acrescentar o “er” mais o “than”. Então me ajuda aqui em inglês a comparar a Mary com a Hellen. Agora eu não estou só falando que a Mary é alta, eu vou falar que a Mary é... mais alta que

(Professora escreve e aponta no quadro e intérprete faz sinais e aponta também.)

AA: ((...))

P: _ É matéria de prova bimestral, viu bonitos? Na hora que eu chego nesse adjetivo e adiciono “er” e como se eu tivesse chegado aqui e adicionando aqui um mais. A *Mary* é mais alta, vou comparar, que a ...*Hellen*. Esse “que” não pode faltar nessa comparação. *Mary is taller than...* eu quero comparar com o que que falei? *Hellen*. Bonitos. Então...

(Professora escreve e aponta no quadro e intérprete faz sinais e aponta também.)

P: _ a *Mary* é mais alta do que... a *Hellen*, certo? Qual é a “formulazinha” do adjetivo junto... adicionado a ele o “er” e dá esse sentido aí, como se eu tivesse colocando o mais, e o *than* que significado.... o que? Não pode faltar esse *than*, porque é hora de comparar! Ta entendido até aí?

(Professora faz gesto perguntando se entenderam. Intérprete faz sinais.)

P: _ *Ok, ok, ok...* vamos lá. Nós vamos continuar comparando a *Mary* e a *Helen*. Só que agora com não mais com adjetivos curtos. Mas com um ou mais adjetivos longos... e tem algumas exceções, ta gente? Então na hora que eu estiver falando com vocês o exercício... eu vou falando esse é curto, esse é longo, *ok*?

(Professora escreve no quadro o que ela chama de “formulazinha da comparação” com adjetivos longos. Intérprete faz sinais.)

P: _ Olha aqui qual o adjetivo da frase?

A: _ *Beautiful*.

P: _ *Beautiful. Mary is beautiful*. Eu estou comparando *Mary*? Ainda não. Estou falando que a *Mary* é...bonita. Mas eu quero falar que a *Mary* é mais bonita que a *Helen*. *Beautiful* é um adjetivo longo. Então o que eu vou fazer? Me ajuda aqui. Olha a “formulazinha” aqui, oh!

(Professora aponta no quadro enquanto explica e intérprete também.)

P: _ Tem o *more*, que significa o que? Esse *more* significa mais. Não precisa do “er” porque já tem o *more* aqui e é adjetivo longo. Mas tem que ter o *than* porque compara... então como é que fica?

A: _ (...)

P: _ Vamos com a “formulazinha”? *Mary is*, é, *more*, mais, *beautiful*, bonita, *than*, que...*Helen*. Não pode faltar o que?

(Professora vai escrevendo no quadro enquanto explica. Intérprete faz sinais e aponta o escrito no quadro.)

AA: _ *than*...

P: _ *Than*. Tá entendido? Tudo? Se o adjetivo é longo a gente coloca antes dele o *more*. *Ok?* Agora vocês vão abrir na página 141. Tudo o que eu falei está aqui nesse quadro aqui oh.

(Professora mostra o livro enquanto explica).

P: _ Agora vocês vão passar para a página 142. Aí está nesse quadro cinza as explicações de algumas exceções. Presta atenção por favor. Número 1. Adjetivos monossílabos tem o grau comparativo formado por “er”, que nem eu falei, se terminados em “e” acrescenta-se apenas o “r”. *John is nice*. O adjetivo *nice*... quanto tiver um adjetivo já terminado em “e” ... o que vai acontecer?

(Professora vai escrevendo no quadro enquanto explica. Intérprete faz sinais “soletrando” e aponta o escrito no quadro.)

P: _ é só colocar o... “r”. aí no primeiro exemplo... *Nice* é legal, ok? Letra B, terminados em consoante, vogal, consoante (...) dobra-se a consoante final e acrescenta-se o “er”. Olha o adjetivo *fat*. O que significa *fat*?

A: _ Gordo

P: _ gordo...

(Professora escreve no quadro enquanto explica. Intérprete aponta no quadro e faz sinais)

[*Fat*
 Fatter]

(Professora pega o livro, vai lendo e apontando algumas coisas no quadro, enquanto intérprete faz o mesmo com sinais).

P: _ oh, *fatter* é mais gordo, mais gorda, *ok?* Letra c, vamo lá, número 2, é adjetivos dissílabos. Na sua maioria, os adjetivos dissílabos tem seu grau comparativo formado com... na sua maioria, pois tem as exceções. Formado por *more*, que eu acabei de falar, mais o adjetivo mais o ...verbo. Olha o que fala aí, alguns adjetivos dissílabos tais como, olha aí, admitem as duas formas, tanto colocar na ultima sílaba o “er” como o *more*, mais que, nessa forma aqui. *Ok?* (...) por exemplo, esse adjetivo aqui é um exemplo de exceção. Que adjetivo é esse aqui?

(Professora escreve “*polite*” no quadro e continua a explicar lendo o livro.)

P: _ que adjetivo é esse aqui? O que você falou? (...)

A: (...)

P: _ *polite* é educado. Gente. Nós estamos trabalhando com adjetivos... *polite* é educado... esse é uma exceção que tanto poderia colocar o “er” ou... *morethan*, mais que, *ok?* Esse é uma exceção que tem aqui no livro. Algumas exceções estão aqui no livro e vocês vão ter que fazer aí no Para-casa. Ok, o número 3, adjetivos terminados com “y”, precedidos de consoante, o que acontece? Elimina-se o “y” e acrescenta-se o “i” no lugar do “Y” e o “er”. *Ok?* Olha o exemplo aí: *easy*. Olha o adjetivo! Psssssss! Termina com “y”? O que fala aí? Tira o Y...

(Professora escreve no quadro demonstrando o que está escrito no livro. Intérprete faz sinais).

[Escreve no quadro:
 Comparative degrees
 Mary is taller than Helen.
 One syllable
 Adjective + (er) + than

Mary is more beautiful than Helen.
 One or more syllable
 More + Adjective + than]

P: _ coloca o “i” e para fazer o grau comparativo e coloca o “er”... ok? *Easy* é fácil, *easier* é mais fácil. Yes? Número 4, formas irregulares. É... isso aqui tem que prestar atenção, bonitos. Nós vamos entrar nas formas irregulares...

(Professora coloca o livro na mesa e escreve no quadro. Vai explicando de costas para os alunos enquanto escreve. Intérprete faz sinais).

P: _ que significa *good?* *E bad?*

A: _ Bom...

1. P: _ olha o exemplo que ele dá aí atrás. Presta atenção nesse exemplo.

(Professora escreve no quadro:

[*Good - better*
 Bad - worse
 Life today is better than in the past.]

P: _ *Guys!* Prestem atenção, adjetivos irregulares. Nesse caso o grau comparativo, o *good* vira *better* e o *bad* vira... *worse*. A vida hoje... como é que ela é? Boa... mas eu quero comparar com o passado, eu quero falar que ela é melhor. Aí *good* vira... *better*. É melhor do que *in the past*, no passado, ok? Esses adjetivos então o que vocês concluem? Se tiver que colocar no grau comparativo com esses adjetivos aqui...

(Professora interrompe a aula para chamar a atenção dos alunos por causa de comportamento na sala de aula.)

P: ...(...) tudo de conceito vocês perdem... vocês vão perder os pontos de conceito e olha que vocês estão precisando. (...)Então se tiver que fazer grau comparativo, o *good* vira *better than*, ok?

(Professora vai até a mesa, pega o livro)

P: _ Agora vejam aí o Para-casa de vocês. Vocês tem que ler esse quadro cinza, ok? Tem tudo que eu acabei de explicar aqui pra vocês.

(Professora escreve no quadro

[*Homework (13/11)*
Page: 142 (3)]

P: _ Gente olha, é só a página 142 e 143, capítulo 5 e 6 ((...)) e outra coisa, quinta-feira...

(Professora interrompe a aula para pedir silêncio)... dá um “stopzinho aí”. Quinta-feira tem atividade avaliativa ((...)) quem perder esse próximo capítulo, só com atestado médico! Além de perder uma oportunidade, porque a atividade é muito fácil, muito tranquila. Interpretação de texto eu quero que vocês fiquem atentos a vocabulário. Gramática, só na próxima prova. Que é bimestral. Vou cobrar tudo o que eu estou falando aqui, vou cobrar de vocês na próxima prova. (Alunos fazem silêncio.)

P: _ *ok?* Entendido? Vai ter interpretação de texto individual. Na quinta-feira.

(Aluna chama professora que vai até sua carteira. Intérprete fica na frente da sala fazendo sinais. Professora volta pra frente da sala e começa a apagar o quadro. Toca o sinal. Alunos saem da sala.)

DATA: 21 DE NOVEMBRO DE 2011.

Descrição do ambiente:

(Na sala de “multimídia”, professora, intérprete e alunos se acomodam para a apresentação dos trabalhos dos grupos de alunos. Os grupos parecem ser formados por alunos surdos e não surdos. Alunos sentados ao longo de um “balcão, professora de pé na frente da sala. Intérprete não está presente. A sala está escura, com pouca iluminação e o aparelho de data show está ligado. Há muito barulho, conversas paralelas. Professora começa a ler uma lista com nomes e ordem da apresentação dos alunos. Alguns alunos ainda entram na sala. Professora fecha a porta. Professora explica como será a apresentação dos trabalhos. Dois alunos estão sentados mais a frente da sala, de costas para a tela.)

P: _ ((...)) se der tempo... então vamos lá. Pode começar
(Aluna começa a explicar seu trabalho. Os alunos assistem. Professora pede silêncio, há conversas paralelas.)

(Começa a apresentação de imagens no data show e a tocar música.
Alunos se agitam, alguns gritam, dão risadas, outros apenas observam.
A apresentação parece ser um clipe feito pelos grupos de alunos, com música ao fundo e legenda da letra da música em inglês.)

A: ((...)) é isso aí gente...

AA: _ UHHUUUUU.... (palmas)

(Começa a apresentação de outro grupo. Aluna explica na frente da sala.

A: ((...)) a banda era formada pelo...((...))

(Aluna dá explicações sobre a música e artistas usados sem eu trabalho.)

A: ((...)) foi o último CD que a banda lançou e foi o mais famosos de sua carreira...

(Depois da explicação da dupla, começam a apresentação do clipe no data show com imagens, música e letra/legenda em inglês. Alguns alunos prestam atenção, outros conversam. Mas a maioria presta atenção nas imagens. Acaba a apresentação do grupo, alunos batem palmas.

Outro grupo vai até a frente da sala. Professora pede silêncio para a apresentação do outro grupo.

A: _ nosso grupo vai falar sobre a Demi Lovato... ((...))...

(Aluna explica sobre a vida pessoal da artista, sobre as músicas, carreira etc... os outros alunos da sala fazem silêncio e prestam atenção, parecem interessados na

artista apresentada pelas alunas. Na apresentação do clipe, todos os alunos prestam atenção. Acaba a apresentação do grupo. Alunos batem palmas.)

P: _ como eu falei, acabando a apresentação dos trabalho de hoje, (...) se der tempo a gente vai passar a apresentação de outros que apresentaram na terça. O “T” trouxe. Quem mais trouxe? (...)

AA: ((...))

(Professora exhibe mais vídeos no data show de clipes de músicas com legendas em inglês que foram apresentadas por outros alunos da turma em data anterior. Alunos prestam atenção.)

P: _ gente, Bonitos, prestem atenção. Pra gente finalizar aqui, presta atenção. Terça e quinta, revisão.

(Professora pede a um aluno para explicar através da linguagem de sinais o que ela está explicando. Enquanto ela fala, ele faz sinais.)

P: _ na outra semana. Estão lembrados disso? Gramática, revisão...(…) entendidos?

(Alunos começam a guardar seus materiais, outros conversam. Professora exhibe vídeo de trabalho de alunos em que imitam um personagem cômico da televisão (Valéria do Zorra Total. Alunos riem, outros conversam.)

DIA 01 DE NOVEMBRO

(Professora, intérprete e alunos estão na sala de computadores. Alunos sentados em frente aos computadores, cada um em um equipamento. Professora e intérprete em pé na frente da sala.)

AA: ((...))

(Alunos conversam. Alunos surdos fazem sinais para o intérprete. Professora pega diário e livro. Alguns alunos levantam-se e vão até a professora. Uma aluna mostra o caderno. Professora escreve no caderno. Alunos conversam entre si.)

P: _ Vocês vão entregar alguma coisa aqui (...) ninguém fez nada. Pêra aí, que vou dar uma olhadinha, ta? Bonitos, nos dois tempos viu?

(Professora lê livro da aluna.)

P: _ Verbo *to be* no passado...

(Professora vai explicando e intérprete repassando para a aluna através de sinais. Aluna volta para o computador. Outros alunos fazem perguntas ao intérprete. Outro aluno leva caderno para a professora ler.)

(...)

(Professora faz anotações no caderno do aluno. Intérprete ao seu lado.)

P: _ espera. Deixa só eu terminar aqui.

(Alguns alunos conversam. Outros estão concentrados olhando para a tela do computador a sua frente.)

P: _ Bonitos, prestem atenção. Não vou repetir isso aqui, ta? Psss... (intérprete faz sinais)

P: _ Prestem atenção, o grupo... vou falar o nome de cada um uma vez, o grupo do João Pedro, o grupo do Francis e o grupo do (...) ah fizeram juntos, né... as apresentações acontecerão no dia 20 e o grupo da Ana Carolina Santos também. Dia 20, vem cá, são 4 grupos que eu estou falando, presta atenção. Grupo do 'J', grupo do 'F', da 'A' e da 'C'. 4 grupos vão acontecer dia 20. E o grupo da 'T', da 'F' e 'G', dia 22. Certo gente?

(intérprete explica com sinais enquanto a professora fala)

P: _ se chegar no dia e o grupo do 'J', por exemplo, falar assim pensei que era para fazer aqui... (...) tem que vir preparado para o seu dia. *Ok?* Agora a lista com o nome das músicas... 'G', 'C'! O nome das músicas é para anotar aqui na folha.

(Professora mostra a folha.)

P: _ *ok?* E outra coisa, se você não sabe... sua música tem que ter o tempo presente, do verbo *to be*, né? Se você não sabe o que é o verbo *to be* gente, você não vão achar a música nunca! Primeira coisa que você tem que fazer é estudar, olhar o (...), *frasal verbs*, o que é *frasal verb*? Você tem que saber o que é. Viu bonito? Se não vocês não vão achar, ta? (...) no dia tem que chegar sabendo isso tudo, ta? Quem escolhe vai botar o nome aqui na lista.

(Professora faz anotações na folha. Alguns alunos vão até ela que faz anotações na folha e dá explicações. Intérprete explica com sinais.)

DATA: 05 DE DEZEMBRO DE 2011.

Descrição do ambiente:

(Na sala de aula. Alunos conversam muito. Professora apaga o quadro. Professora escreve no quadro. **Intérprete ausente.** Aluno de pé na frente da sala ao lado da professora faz sinais enquanto ela explica.

(Professora escreve no quadro a matéria da prova:

[
Comparative forms
Superlative forms
Tag questions
Simple past tense

GO – make – become – eat
Come – be – bit - meet
Give – have – put - think
Write -]

(Professora pede silêncio e que alunos sentem-se. Enquanto ela fala, aluno faz sinais.)

P: _ Presta atenção hoje nos vamos usar caderno e fazer a revisão. Eu ouvi gente falando que não trouxe o caderno de inglês, era pra ser no caderno de inglês, mas então escreve em qualquer um, ok? Olha aqui a matéria da prova. (FALHA NA GRAVAÇÃO) *Comparative forms, superlative...*

(Professora pergunta ao interprete se os alunos entenderam. Professora pisca a luz da sala para chamar a atenção dos alunos.)

P: _O que vai cair? (professora aponta no quadro). Outra coisa, vai cair. A revisão hoje vai ser de comparativo e superlativo. Mas tem que estudar isso aqui porque eu já dei. Ok? Tempo passado, verbos regulares e irregulares, ok? Os irregulares que vão cair são esses aqui.

(professora aponta escritos no quadro). Esses verbos vocês tem que saber o que significam se não vocês não vão saber fazer, ok? O que significa e como fica o

passado deles. Por exemplo, (professora aponta o verbo “GO” escrito no quadro”)

P: _ como fica o passado dele?

A: ((...))

P: _ *went*. São os verbos irregulares. Os regulares é só colocar “ed” no final. Atenção esse aqui não. Vocês precisam saber o que significa, porque vai cair texto, e como ficam no passado isso aqui é a prova de segunda-feira, *ok*? Entendido? Alguma dúvida? ((...)) eu vou entregar hoje pra vocês o texto ((...)) (Professora escreve no quadro como será a distribuição de pontos da matéria. Aluno vai explicando com sinais.

(Professora pede que aluna escreva no quadro. Aluna escreve no quadro.)

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE - PROFESSOR

Nome: _____

As informações contidas neste termo visam firmar acordo por escrito, mediante o qual o próprio sujeito objeto de pesquisa, autoriza sua participação, com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, com capacidade de livre arbítrio e sem qualquer coação.

I - TÍTULO DO TRABALHO:

A Prática docente de Língua Inglesa para estudantes ouvintes e surdos usando o livro didático e o computador. Um estudo de caso sob a ótica da Teoria da Atividade.

Pesquisador Responsável: Discente: Alexandra Aparecida de Oliveira / Prof. Patrícia Vasconcelos Almeida

II – OBJETIVOS

- Descrever e analisar a prática docente de Língua Inglesa para estudantes ouvintes e surdos inseridos em uma mesma sala de aula em um contexto de escola pública.
- apontar as possíveis semelhanças e diferenças na prática pedagógica do professor quando ele utiliza o livro didático e quando se propõe a inserir o computador como ferramenta pedagógica.

III – JUSTIFICATIVA

A experiência como professora de uma escola inclusiva da rede pública possibilitou a percepção do quão desafiador pode vir a ser a práxis docente para alunos surdos em um mesmo ambiente educacional de alunos ouvintes, principalmente no que tange ao ensino-aprendizagem da língua inglesa. Acreditando que seja preciso aperfeiçoar os conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos em seus diversos níveis, bem como o contexto sócio-histórico-cultural em que eles estão inseridos, bem como, conhecer os preceitos da educação bilíngue, a importância da linguagem conhecida como Libras, e os caminhos a seguir na educação de alunos surdos, passam a ser questionamentos inerentes à conjuntura deste trabalho. Buscando compreender tanto o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em um ambiente formal sem nenhuma inserção da tecnologia enquanto recurso didático, bem como, no mesmo contexto, fazendo uso de ferramentas tecnológicas para esse fim, este trabalho justifica-se pela necessidade de investigação da práxis docente frente ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos. Vale a pena ressaltar que os resultados deste trabalho poderão contribuir para as questões relacionadas com a inserção da tecnologia nesse contexto educacional específico e para abrandar a carência de pesquisas nessa área.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

Pesquisa de cunho qualitativo, este estudo de caso será desenvolvido por meio de: a) aplicação de questionários para o professor e o interprete; b) acompanhar o planejamento das aulas da disciplina de língua inglesa; c) observação das aulas de língua inglesa desse professor (tanto aquelas que não utilizam o computador como das que utilizarão; d) análise dos vídeos com o foco na postura do

professor e do intérprete; e) anotações das observações das aulas. O cruzamento destes dados a luz da Teoria da Atividade, mais especificamente buscando evidenciar os princípios da contradição, responderão as perguntas de pesquisa supracitadas.

V - RISCOS ESPERADOS

A coleta de dados se dará em contexto de sala de sala de aula, envolvendo diretamente o professor de inglês e o intérprete de libras frente ao ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos surdos. Todo o material a ser coletado via filmagens e observação das aulas, bem como as análises serão autorizadas por ambos, professor e intérprete, foco de nossa análise. **Como as imagens não serão divulgadas em nenhuma hipótese**, não haverá riscos para os sujeitos envolvidos na investigação.

VI – BENEFÍCIOS

Tal pesquisa é valorosa, para as pesquisas sobre inclusão, devido à contribuição a outros profissionais atuantes no ensino e aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos os quais utilizam e/ou queiram utilizar a tecnologia como ferramenta metodológica. Consideramos que essa mudança de paradigma vem ao encontro da necessidade de pesquisas nessa área, uma vez que há carência de material.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O professor tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo a sua prática.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Caso haja discordância do professor de Língua Inglesa em continuar com a colaboração para com a referida pesquisa.

IX -CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____,
certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a)
de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização da investigação.
Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Lavras, _____ de _____ de 20__.

NOME

(legível) _____ RG _____

ASSINATURA _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-1127, falar com Vitor.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação, bem como o Departamento de Ciências Humanas. Telefones de contato: 035 3829-1072 e 035 2142-2126.

**ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE –
INTÉRPRETE****Nome:** _____

As informações contidas neste termo visam firmar acordo por escrito, mediante o qual o responsável pelo menor ou o próprio sujeito objeto de pesquisa, autoriza sua participação, com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, com capacidade de livre arbítrio e sem qualquer coação. O TCLE deve ser redigido em linguagem acessível ao voluntário de pesquisa.

I - TÍTULO DO TRABALHO:

A Prática docente de Língua Inglesa para estudantes ouvintes e surdos usando o livro didático e o computador. Um estudo de caso sob a ótica da Teoria da Atividade.

**Pesquisador Responsável: Discente: Alexandra Aparecida de Oliveira / Prof.
Patrícia Vasconcelos Almeida**

1.1 II – OBJETIVOS

- Descrever e analisar a prática docente de Língua Inglesa para estudantes ouvintes e surdos inseridos em uma mesma sala de aula em um contexto de escola pública.
- apontar as possíveis semelhanças e diferenças na prática pedagógica do professor quando ele utiliza o livro didático e quando se propõe a inserir o computador como ferramenta pedagógica.

1.2 III – JUSTIFICATIVA

A experiência como professora de uma escola inclusiva da rede pública possibilitou a percepção do quão desafiador pode vir a ser a práxis docente para alunos surdos em um mesmo ambiente educacional de alunos ouvintes, principalmente no que tange ao ensino-aprendizagem da língua inglesa. Após estudos relacionados principalmente ao contexto de ensino-aprendizagem de alunos surdos, foi possível perceber que vários fatores além da formação docente necessária influenciam o contexto supracitado. Percebemos que a Língua Portuguesa é tida como segunda Língua e não como língua materna, bem como, que em seu contexto, o qual podemos denominar de híbrido, temos que lidar com a múltipla aprendizagem de sujeitos distintos, isto é, alunos ouvintes que chegam á escola com bagagem lexical e as estruturas linguísticas quase prontas, e alunos surdos que possuem um sistema linguístico diferenciado, pois os verbos na linguagem dos sinais, a qual eles estão familiarizados, não são flexionados. Dessa forma, analisando toda a complexidade desse contexto de ensino-aprendizagem, foi possível compreender que muito ainda se tem que trabalhar na formação de um professor capaz de lidar com as diversas variáveis deste contexto. É preciso aperfeiçoar os conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos em seus diversos níveis, bem como o contexto sócio-histórico-cultural em que eles estão inseridos. Além disso, conhecer os preceitos da educação bilíngue, a importância da linguagem conhecida como Libras, e os caminhos a seguir na educação de alunos surdos, passam a ser questionamentos inerentes a conjuntura deste trabalho. Buscando compreender tanto o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em um ambiente formal sem nenhuma inserção da tecnologia enquanto recurso didático, bem como, no mesmo contexto, fazendo uso de ferramentas tecnológicas para esse fim, este trabalho justifica-se pela necessidade de investigação da práxis docente frente ao processo de ensino-aprendizagem de

língua inglesa para alunos surdos. Vale a pena ressaltar que os resultados deste trabalho poderão contribuir para as questões relacionadas com a inserção da tecnologia neste contexto educacional específico e para abrandar a carência de pesquisas nessa área.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

Pesquisa de cunho qualitativo, este estudo de caso será desenvolvido por meio de: a) aplicação de questionários para o professor e o intérprete; b) acompanhar o planejamento das aulas da disciplina de língua inglesa; c) observação das aulas de língua inglesa desse professor (tanto aquelas que não utilizam o computador como das que utilizarão; d) análise dos vídeos com o foco na postura do professor e do intérprete; e) anotações das observações das aulas. O cruzamento desses dados, à luz da Teoria da Atividade, mais especificamente buscando evidenciar os princípios da contradição, responderão as perguntas de pesquisa supracitadas.

V - RISCOS ESPERADOS

A coleta de dados se dará em contexto de sala de aula, envolvendo diretamente o professor de inglês e o intérprete de libras frente ao ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos surdos. Todo o material a ser coletado, bem como as análises serão autorizadas por ambos, professor e intérprete, foco de nossa análise. Já os alunos surdos e/ou os seus responsáveis, serão consultados e fornecerão autorização para gravá-los durante as aulas, embora eles não sejam o foco de observação desta pesquisa. Contudo, esses, não são objeto de nossa análise. Dessa forma, não haverá riscos para os sujeitos envolvidos na investigação.

VI – BENEFÍCIOS

Tal pesquisa é valorosa, para as pesquisas sobre inclusão, em razão da contribuição a outros profissionais atuantes no ensino e aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos os quais utilizam e/ou queiram utilizar a tecnologia como ferramenta metodológica. Consideramos que essa mudança de paradigma vem ao encontro da necessidade de pesquisas nessa área, uma vez que há carência de material.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O intérprete tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo a sua prática.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Caso haja discordância do intérprete de Língua Inglesa em continuar com a colaboração para com a referida pesquisa.

IX -CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____,
certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a)
de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização da investigação.
Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Lavras, ____ de _____ de 20__.

NOME

(legível) _____ RG _____

ASSINATURA _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-1127, falar com Andréa.

No caso de qualquer emergência, entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação. Telefones de contato: 035 3829-1072.

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE – ALUNOS OUVINTES**Nome:** _____

As informações contidas neste termo visam a firmar acordo por escrito, mediante o qual o responsável pelo menor ou o próprio sujeito, objeto de pesquisa, autoriza sua participação, com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, com capacidade de livre arbítrio e sem qualquer coação.

I - TÍTULO DO TRABALHO:

A Prática docente de Língua Inglesa para estudantes ouvintes e surdos usando o livro didático e o computador. Um estudo de caso sob a ótica da Teoria da Atividade.

Pesquisador Responsável: Discente: Alexandra Aparecida de Oliveira / Prof. Patrícia Vasconcelos Almeida

II – OBJETIVOS

- Descrever e analisar a prática docente de Língua Inglesa para estudantes ouvintes e surdos inseridos em uma mesma sala de aula em um contexto de escola pública.
- apontar as possíveis semelhanças e diferenças na prática pedagógica do professor quando ele utiliza o livro didático e quando se propõe a inserir o computador como ferramenta pedagógica.

III – JUSTIFICATIVA

Após estudos relacionados principalmente ao contexto de ensino-aprendizagem língua inglesa para alunos ouvintes juntamente com alunos surdos em uma escola de ensino regular, foi possível perceber que vários fatores além da formação docente necessária influenciam este processo de ensino-aprendizagem. Buscando aprender a lidar com a múltipla aprendizagem de sujeitos distintos, isto é, alunos ouvintes que chegam à escola com bagagem lexical e as estruturas linguísticas quase prontas, e alunos surdos que possuem um sistema linguístico diferenciado, pois os verbos na linguagem dos sinais, a qual eles estão familiarizados, não são flexionados, este trabalho visa ainda a compreender a inserção da tecnologia neste contexto de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, buscando compreender tanto o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em um ambiente formal sem nenhuma inserção da tecnologia enquanto recurso didático, bem como, no mesmo contexto, fazendo uso de ferramentas tecnológicas para esse fim, este trabalho justifica-se pela necessidade de investigação da aula do professor frente ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos. Vale a pena ressaltar que os resultados deste trabalho poderão contribuir para as questões relacionadas com a inserção da tecnologia neste contexto educacional específico e para abrandar a carência de pesquisas nessa área.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

Pesquisa de cunho qualitativo, este estudo de caso será desenvolvido por meio de: a) aplicação de questionários para o professor e o interprete; b) acompanhar o planejamento das aulas da disciplina de língua inglesa; c) observação das aulas de língua inglesa desse professor (tanto aquelas que não utilizam o computador como das que utilizarão; d) análise dos vídeos com o

foco na postura do professor e do intérprete; e) anotações das observações das aulas. O cruzamento desses dados à luz da Teoria da Atividade, mais especificamente buscando evidenciar os princípios da contradição, responderão as perguntas de pesquisa supracitadas.

V - RISCOS ESPERADOS

A coleta de dados se dará em contexto de sala de sala de aula, envolvendo diretamente o professor de inglês e o intérprete de libras (que são os sujeitos da nossa pesquisa) frente ao ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos surdos. Porém, é importante saber que as aulas serão filmadas e, portanto, a coleta de dados atingirá a todos que estão dentro da sala de aula. Todo o material a ser coletado via filmagens e observação das aulas, bem como as análises serão autorizadas por ambos, professor, intérprete e alunos. **As imagens serão feitas de forma que não apareça o rosto dos alunos e NÃO SERÃO DIVULGADAS EM NENHUMA HIPÓTESE**, não havendo assim riscos para os alunos.

VI – BENEFÍCIOS

Tal pesquisa é valorosa, para as pesquisas sobre inclusão, pela contribuição a outros profissionais atuantes no ensino e aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos os quais utilizam e/ou queiram utilizar a tecnologia como ferramenta metodológica. Consideramos que essa mudança de paradigma vem ao encontro da necessidade de pesquisas nessa área, uma vez que há carência de material.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O responsável pelo menor ou o próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem

qualquer prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa ao qual ele faz parte.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Caso haja discordância de todos os alunos (surdos e ouvintes) em continuar com a colaboração para com a referida pesquisa.

IX -CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

ALUNO MENOR DE IDADE

Eu _____,
responsável pelo menor _____, certifico
que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos
os itens, estou plenamente de acordo com a realização da investigação. Assim,
eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Lavras, ____ de _____ de 20__.

NOME

(legível) _____ RG _____

ASSINATURA _____

ALUNO MAIOR DE IDADE

Eu _____,
certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a)
de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização da investigação.
Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Lavras, ____ de _____ de 20__.

NOME

(legível) _____ RG _____

ASSINATURA _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-1127, falar com Vitor.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação, bem como o Departamento de Ciências Humanas. Telefones de contato: 035 3829-1072 e 035 2142-2126.

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE – ALUNOS SURDOS**Nome:** _____

As informações contidas neste termo visam a firmar acordo por escrito, mediante o qual o responsável pelo menor ou o próprio sujeito objeto de pesquisa, autoriza sua participação, com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, com capacidade de livre arbítrio e sem qualquer coação.

I - TÍTULO DO TRABALHO:

A Prática docente de Língua Inglesa para estudantes ouvintes e surdos usando o livro didático e o computador. Um estudo de caso sob a ótica da Teoria da Atividade.

Pesquisador Responsável: Discente: Alexandra Aparecida de Oliveira / Prof. Patrícia Vasconcelos Almeida

II – OBJETIVOS

- Descrever e analisar a prática docente de Língua Inglesa para estudantes ouvintes e surdos inseridos em uma mesma sala de aula em um contexto de escola pública.
- apontar as possíveis semelhanças e diferenças na prática pedagógica do professor quando ele utiliza o livro didático e quando se propõe a inserir o computador como ferramenta pedagógica.

III – JUSTIFICATIVA

Após estudos relacionados principalmente ao contexto de ensino-aprendizagem língua inglesa para alunos ouvintes juntamente com alunos surdos em uma escola de ensino regular, foi possível perceber que vários fatores além da formação docente necessária influenciam esse processo de ensino-aprendizagem. Buscando aprender a lidar com a múltipla aprendizagem de sujeitos distintos, isto é, alunos ouvintes que chegam à escola com bagagem lexical e as estruturas linguísticas quase prontas, e alunos surdos que possuem um sistema linguístico diferenciado, pois os verbos na linguagem dos sinais, a qual eles estão familiarizados, não são flexionados, este trabalho visa ainda a compreender a inserção da tecnologia neste contexto de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, buscando compreender tanto o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em um ambiente formal sem nenhuma inserção da tecnologia enquanto recurso didático, bem como, no mesmo contexto, fazendo uso de ferramentas tecnológicas para este fim, este trabalho justifica-se pela necessidade de investigação da aula do professor frente ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos. Vale a pena ressaltar que os resultados deste trabalho poderão contribuir para as questões relacionadas com a inserção da tecnologia neste contexto educacional específico e para abrandar a carência de pesquisas nessa área.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

Pesquisa de cunho qualitativo, este estudo de caso será desenvolvido por meio de: a) aplicação de questionários para o professor e o interprete; b) acompanhar o planejamento das aulas da disciplina de língua inglesa; c) observação das aulas de língua inglesa deste professor (tanto aquelas que não utilizam o computador como das que utilizarão; d) análise dos vídeos com o

foco na postura do professor e do intérprete; e) anotações das observações das aulas. O cruzamento desses dados à luz da Teoria da Atividade, mais especificamente buscando evidenciar os princípios da contradição, responderão as perguntas de pesquisa supracitadas.

V - RISCOS ESPERADOS

A coleta de dados se dará em contexto de sala de sala de aula, envolvendo diretamente o professor de inglês e o intérprete de libras (que são os sujeitos da nossa pesquisa) frente ao ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos surdos. Porém, é importante saber que as aulas serão filmadas e, portanto, a coleta de dados atingirá a todos que estão dentro da sala de aula. Todo o material a ser coletado via filmagens e observação das aulas, bem como as análises serão autorizadas por ambos, professor, intérprete e alunos. **As imagens serão feitas de forma que não apareça o rosto dos alunos e NÃO SERÃO DIVULGADAS EM NENHUMA HIPÓTESE**, não havendo assim riscos para os alunos.

VI – BENEFÍCIOS

Tal pesquisa é valorosa, para as pesquisas sobre inclusão, pela contribuição a outros profissionais atuantes no ensino e aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos os quais utilizam e/ou queiram utilizar a tecnologia como ferramenta metodológica. Consideramos que essa mudança de paradigma vem ao encontro da necessidade de pesquisas nessa área, uma vez que há carência de material.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O responsável pelo menor ou o próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa ao qual ele faz parte.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Caso haja discordância de todos os alunos (surdos e ouvintes) em continuar com a colaboração para com a referida pesquisa.

IX -CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

ALUNO MENOR DE IDADE

Eu _____,
responsável pelo menor _____, certifico
que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos
os itens, estou plenamente de acordo com a realização da investigação. Assim,
eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Lavras, _____ de _____ de 20__.

NOME

(legível) _____ RG _____

ASSINATURA _____

ALUNO MAIOR DE IDADE

Eu _____,
certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a)

de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização da investigação.

Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Lavras, ____ de _____ de 20__.

NOME

(legível) _____ RG _____

ASSINATURA _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-1127, falar com Vitor.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação, bem como o Departamento de Ciências Humanas. Telefones de contato: 035 3829-1072 e 035 2142-2126.

ANEXO E - Questionário estruturado aplicado à professora

PROFESSOR

QUESTIONÁRIO

1 - Graduação: Licenciatura Plena em Letras (Português Inglês)
 Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
 Ano de conclusão: 1º semestre de 2000

3 - Pós-Graduação: Pós-Graduação em Educação Inclusiva
 Instituição: Universidade Castelo Branco
 Ano de conclusão: junho de 2008

4 - Experiência profissional:

4.1 - Última instituição: E.E. Hermenegildo Chaves
 Função: Professora
 Período: 01/02/2006 a 31/02/2006

5 - Cursos de capacitação profissional? Quais? Conversation and Pronunciation Course / Educação continuada de professores de línguas estrangeiras / Capacitação em inglês para

5.1 - data em que foi realizado o último curso: Dezembro de 2001

6 - Fez algum curso relacionado à Formação do professor?
 Sim Não
 Qual? Capacitação em inglês para professores da rede pública

7 - Já trabalhou com alunos surdos?
 sim não

8 - Fez algum curso relacionado ao ensino-aprendizagem de surdos?
 Sim Não
 Qual? Pós-graduação

9 - Nível de proficiência em:
 a) Inglês básico intermediário avançado
 b) Libras básico intermediário avançado Não tem

10 - Qual método você utiliza para o ensino de inglês?

11 - Você utiliza algum método específico para os alunos surdos?
Não

12 - Você considera que a faculdade / universidade a qual estudou te preparou para o exercício da profissão? E para lidar com alunos com necessidades especiais? Justifique:
Quando eu formei nem sabia que poderia passar por esta situação, no início fiquei assustada e com medo de não conseguir. Hoje, ainda temos muitas dificuldades, mas não conseguimos resultados positivos dos meus alunos.

(...continua...)

“ANEXO E, conclusão”

surdos.

13 – Quais foram e/ou são as principais dificuldades em ministrar aula de inglês para alunos surdos em uma escola regular?

A dificuldade está em não excluir ouvintes e surdos, ou seja, preciso adaptar as atividades para atender os dois públicos.

14 – O que você acha sobre o aluno surdo na escola regular?

Acho que é uma oportunidade para eles socializarem, mas precisamos de suporte para desenvolver

15 – Você acha que os alunos surdos interagem com os ouvintes? *ver o nosso trabalho*

Sim (x) não () pouco (x) muito ()

16 – Você acha que os alunos surdos conseguem acompanhar as aulas de inglês assim como os ouvintes?

Sim () não () pouco () muito ()

17 – Você se acha preparado para lecionar inglês para surdos?

Hoje eu consigo alguns bons resultados com alunos surdos, porém que eu foco nas habilidades de pintura e escrita e tento adaptar as atividades para os ouvintes e os surdos

10) não como os ouvintes no sentido de usar das 4 habilidades, mas tenho alunos surdos que conseguem bons resultados na língua estrangeira (inglês), tenho casos que superam os alunos regulares. Quando fazemos de resultados temos que avaliar o perfil de cada aluno sendo surdo ou ouvinte.

ANEXO F - Questionário estruturado aplicado à professora sobre o uso do computador

PESQUISA SOBRE A UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR

Caro(a) professor(a),
Para melhor enriquecer nossa pesquisa, gostaríamos que respondesse este questionário com relação ao uso do computador.

Nome: _____ e-mail: _____

1 - Frequência com que usa o computador:

Legenda:
Baixa: menos de 2 horas / semana
Média: entre 2 e 6 horas / semana
Alta : mais de 6 horas / semana

Utilização do computador	Frequência			
	Alta	Média	Baixa	Nunca
e-mail		X		
Busca na internet (google, yahoo , flickr ou outro)		X		
Busca de vídeos (You Tube ou outro)		X		
Dicionários e tradutores virtuais	X			
Leitura de textos (<i>on line</i> ou não)		X		
Redes sociais (facebook ou outro)				X
Mensagens instantâneas (Windows Livre Messenger, Skype, Google Talk, ICQ, Chats, outros)			X	

2 - Marque a frequência de uso de alguns programas de computador:

Utilização do computador	Frequência			
	Alta	Média	Baixa	Nunca
Microsoft Word		X		
Microsoft Power Point		X		
Microsoft Outlook				
Microsoft Excel				
Microsoft Acces				
Microsoft Publisher				
Média Player				
Programa de edição de imagens				
Jogos				

3 - Você já criou algum blog? () sim (X) não

4 - Acessa algum blog com frequência ou tem algum que considera interessante para o seu trabalho como docente? (X) sim () não.
Em caso de sim, qual? *quando tenho dúvidas na pronúncia e*

4 - Como você se vê com relação aos seus alunos frente o uso das ferramentas tecnológicas?
Eles sabem mais do que eu.

5 - Como você descreveria o significado de tecnologia assistiva?
Imagino ser: ministrat aulas com a ajuda⁹⁶ virtual, ou seja, trazer a tecnologia para dentro de sala.

no vocabulário.

ANEXO G - ENTREVISTA COM A PROFESSORA

1 – Como você planeja suas aulas tendo como suporte o livro didático? Segue a programação do material? Faz alguma alteração? Pode descrever algo?

R - Planejo a minha aula tendo o livro didático como suporte principal, mas não como único meio, sigo o programa e no decorrer dos bimestres faço vários trabalhos com os alunos.

2 – Como você avalia a participação dos alunos utilizando o livro didático?

R - Gosto do resultado de trabalhar com o livro porque ele é um suporte, os alunos podem fazer para casa, estudar os textos para melhorar o vocabulário e desde que começamos no ano passado tenho tido um bom retorno dos alunos.

3 – Você em suas aulas utilizou o Cd do livro didático? Por que sim ou por que não?

R - Sim, eu utilizo o CD sempre que estou nas unidades que tem a lição no CD, o objetivo é fazer o aluno ter contato com a língua e motivá-los, em relação aos surdos, no momento em que os ouvintes estão fazendo o *listening* os surdos estão trabalhando com o entendimento do texto com a verificação do vocabulário.

4 – O trabalho com música teria que conter todos os itens gramaticais listados na programação? Os alunos teriam que identificá-los, grifando ou destacando-os de forma a demonstrar a presença de determinado item encontrado na letra da música?

R - Todo bimestre eu trabalho de uma forma diferenciada com a música, neste em especial tinha que ter sim todos os itens e eles tinham que identificá-los.

5 – Como planejou sua aula utilizando o computador? O que levou em consideração ao utilizar esse método de pesquisa de música?

R - Utilizar o computador é uma oportunidade dos alunos ter o contato com a língua com a presença do professor e de forma prazerosa. Trabalhar com a música é uma forma de motivá-los a aprender a língua e entender o vocabulário junto de um instrumento que eles adoram que é o computador.

6- Como você avalia essa atividade utilizando o computador como ferramenta didática? Pode descrever?

R - O trabalho de música teve somente dois momentos com o uso do computador em sala. Foi uma oportunidade de eles pesquisarem com os colegas do grupo sobre diferentes estilos de música, bandas e cantores.

7 – Você acha que os alunos se interessaram e participaram mais nessa atividade utilizando o computador? Cumpriram a tarefa proposta por você? Por que sim ou por que não?

R - Sim, sempre que eles podem trabalhar fora do ambiente de sala de aula regular eles adoram e trabalhar com o computador parece ser melhor ainda.

8 – O que acha que modificou na aula utilizando o computador? Como você avalia essa aula didaticamente?

R - Eles ficaram motivados e curiosos, acho uma grande oportunidade para trabalhar com o vocabulário, principalmente para os surdos que tem de trabalhar com a visualização.

9 – Você já morou fora do Brasil? Onde? E por quanto tempo? Se sim, por que optou morar lá?

R - Nunca morei fora do Brasil mas já estudei no Canadá por dois meses.

10 – Você já participou na Rede Estadual de algum curso de capacitação computacional utilizando o Linux? Tipo IMPRESS - Programa de formação inicial para o trabalho – PROMÉDIO, OPEN OFFICE – WRITER ou outro? R - Não, nunca participei.

13 – Você trabalha em outra escola?

R – Não

14 – Ao longo de sua trajetória escolar como professora, você incorporou alguma nova metodologia em decorrência de algum curso feito? Pode descrever algo?

R - Ao longo da minha trajetória eu estudo e aprendo para aplicar no meu cotidiano dentro da sala de aula, acho que ao longo destes anos que leciono a língua estrangeira tenho sempre melhorado como professora porque além de gostar do que faço eu continuo estudando e aprendendo coisas novas.

15 – Com relação aos alunos surdos, desde que começou a lecionar para esse público, o que mudou em sua didática?

R - Quando tenho uma turma que tem alunos surdos eu sempre planejo as minhas aulas sabendo que eu tenho de priorizar dentro de sala a questão visual, por exemplo, se eu trabalho um texto do livro didático eu tenho que escrever este texto no quadro ou caso contrário eles não entenderão nada o que estou explicando. As turmas com este perfil têm um planejamento diferenciado porque nestas turmas eu sempre estou atrasada no conteúdo em relação as

outras, lógico porque são alunos com um perfil diferenciado que eu tenho de respeitar o ritmo deles.

16 – Qual sua maior expectativa em relação a dar aulas para alunos surdos? E qual o seu maior receio?

R - Acho que a minha expectativa é vê-los gostar e ser motivados a aprender esta terceira língua. Lógico, com as habilidades dentro do possível, mas tenho muitos alunos surdos excelentes na língua inglesa. O meu receio? Acho que não tenho, porque quando tenho alunos surdos que gostam do inglês eles vão longe.

17 – Após a aula de inglês utilizando o computador como ferramenta, trabalhou algo mais com os alunos utilizando o computador? Por que sim ou por que não?

R - Sim, fizemos os trabalhos de música e um trabalho com diálogos onde os surdos focalizavam o vocabulário e as formas de se comunicar. Com este trabalho de diálogo eles tiveram contato com vários diálogos e depois eu fiz um sorteio em que cada dupla ficava com um dialogo para apresentar em sala e eu avaliava a pronúncia, vocabulário e desenvoltura.

18 – Se fosse para planejar a mesma aula utilizando o computador, você mudaria alguma coisa? Pode descrever?

A forma de trabalhar não seria mudada, mas as atividades. Eu não mudaria os meios, por exemplo de trabalhar com o auxílio do computador porque os alunos gostam, mas poderia estar pensando em formas variadas e eficientes de intermediar esta aprendizagem através do computador

19 – O que você entende por tecnologia assistiva?

Acho que são aulas ministradas de uma forma mais tecnológica e inovadora.

20- Na pesquisa sobre a utilização do computador, especificamente na frequência de uso de alguns programas tais como *outlook*, *excel*, *aces*, *publisher*, media player, edição de imagens e jogos, você não marcou nada. Isso quer dizer que nunca usou?

Alexandra, acho que já falei o quanto eu sou péssima com computadores, portanto pode considerar que não trabalho com esses programas.

ANEXO H - Questionário estruturado aplicado ao intérprete de LIBRAS

INTÉRPRETE

QUESTIONÁRIO

1 - Graduação: Pedagogia
 Instituição: Universidade Castelo Branco.
 Ano de conclusão: 2011

3 - Pós-Graduação: Psicopedagogia
 Instituição: ISEIB
 Ano de conclusão: 2012

4 - Experiência profissional:

4.1 - Última instituição: S.E.E
 Função: Prof. Intérprete de Libras
 Período: desde 2003

5 - Cursos de capacitação profissional? Quais? Vários na área da
Surdez.

5.1 - data em que foi realizado o último curso: 12/2012

6 - Fez algum curso relacionado à Formação do professor?
 Sim () Não
 Qual? na própria formação

7 - Fez algum curso relacionado ao ensino-aprendizagem de surdos?
 Sim () Não
 Qual? Diversos, pois pesquisa a área

8 - Nível de proficiência em:

a) Inglês () básico () intermediário () avançado
 b) Libras () básico () intermediário avançado () Não tem

9- Quais foram e/ou são as principais dificuldades em trabalhar como interprete durante as aulas de inglês para alunos surdos em uma escola regular?
Quantidade de alunos em sala. A não aceitação de dar uma aula com escrita e tradução no quadro. (obs: não são todos os professores)

10 - O que você acha sobre o aluno surdo na escola regular?
Bom proposta mas não atende a real necessidade de incluir o surdo pois a escola é feita para ouvintes

11 - Você acha que os alunos surdos interagem com os ouvintes?
 Sim não () pouco () muito

12 - Você acha que os alunos surdos conseguem acompanhar as aulas de inglês assim como os ouvintes?
 Sim não () pouco () muito

ANEXO I - Questionário estruturado aplicado ao intérprete de LIBRAS sobre o uso do computador

PESQUISA SOBRE A UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR

Caro(a) professor(a),
Para melhor enriquecer nossa pesquisa, gostaríamos que respondesse este questionário com relação ao uso do computador.

Nome: _____ e-mail: _____

1 - Frequência com que usa o computador: _____

Legenda:
Baixa: menos de 2 horas / semana
Média: entre 2 e 6 horas / semana
Alta : mais de 6 horas / semana

Utilização do computador	Frequência			
	Alta	Média	Baixa	Nunca
e-mail	X			
Busca na internet (google, yahoo , flickr ou outro)	X			
Busca de vídeos (You Tube ou outro)		X		
Dicionários e tradutores virtuais		X		
Leitura de textos (on line ou não)		X		
Redes sociais (facebook ou outro)	X			
Mensagens instantâneas (Windows Livre Messenger, Skype, Google Talk, ICQ, Chats, outros)	X			

2 - Marque a frequência de uso de alguns programas de computador:

Utilização do computador	Frequência			
	Alta	Média	Baixa	Nunca
Microsoft Word	X			
Microsoft Power Point	X			
Microsoft Outlook			X	
Microsoft Excel		X		
Microsoft Acces			X	
Microsoft Publisher				X
Média Player		X		
Programa de edição de imagens			X	
Jogos				X

3 - Você já criou algum blog? () sim (X) não
 4 - Acessa algum blog com frequência ou tem algum que considera interessante para o seu trabalho como docente? (X)sim () não.
 Em caso de sim, qual? Relacionados a Libras (vários)
 4 - Como você se vê com relação aos seus alunos frente o uso das ferramentas tecnológicas?
Pouca desinvelado.
 5 - Como você descreveria o significado de tecnologia assistiva?
Ferramenta para o ensino aprendizagem. 96

ANEXO J - ENTREVISTA COM O INTÉRPRETE DE LIBRAS

1 - Você gostava de inglês quando no colégio?

Sim.

2- Como eram as aulas de inglês?

Básicas.

3 – Poderia descrever Algo que se lembra relacionado às aulas? Do professor, de inglês ou outra coisa que acha interessante descrever?

Adora os momentos fora de sala em algumas atividades que o professor falava em inglês instigava os alunos a buscar aprender sobre.

4 – E na faculdade, você teve aulas de inglês?

Tive uma matéria, mas muito básica.

5 – Gostava do professor? Em sua opinião ele (a) era um bom professor? Tinha uma boa didática?

Gostava sim do professor, mas foi muito superficial. As aulas eram em DVD acredito que somente para constar na carga horária, pois não acrescentou em nada.

6 – Poderia descrever algo sobre essas aulas na faculdade?

Nada para descrever.

7 – Como era seu comportamento em sala de aula de Língua Inglesa? Dedicado, participativo, não se interessava muito....

Não me interessei muito, pois sempre tive dificuldades com a língua apesar de apreciar não decorava.

8 – Após a faculdade, teve mais contato com o inglês em outros cursos?

Não, a não ser nas aulas que interpreto.

9 – Você gosta de músicas internacionais? Sabe cantá-las? Consegue compreender a letra?

Gosto, mas não as interpreto e muito mal pronuncio.

10- Onde começou a aprender LIBRAS?

Comecei no meio religioso (igreja) por curiosidade.

11 – Como eram as aulas? Poderia descrever algo?

No início, cansativas e pareciam não ser produtivas, pois o instrutor era surdo o que dificultava muito, mas com o passar do tempo percebi que ele ser surdo era ponto positivo no aprendizado, pois nos forçava a desligar da língua portuguesa.

12 – Você fez o curso para atuar como intérprete de LIBRAS? Como eram as aulas? Lembra-se de alguma sugestão do professor de como se fazer uma interpretação em LIBRAS? Quais?

Os cursos para atuação como intérprete foram vários, as formas interpretativas são as que constam nas literaturas que tratam da ética do intérprete.

13 – Como o professor se comportava em sala de aula?

Sim, o porte dos professores na grande maioria condizia com a postura ética passada.

14 – Quais outros ambientes vocês já atuou como intérprete de LIBRAS?

Congressos, igreja, movimentos sociais, consulta médica, área jurídica, shows musicais, teatro, formaturas, etc.

15 – Ao longo de sua história de intérprete de LIBRAS em sala de aula, o que mudou?

O respeito ao profissional. A autonomia do aluno surdo.

16 – Você incorporou alguma filosofia em sua prática em decorrência de algum curso de educação continuada?

A cada curso insiro ovas filosofias fazendo um paralelo com o que aprendo, a especialização em Psicopedagogia me trouxe novos olhares bem como a especialização em Tradução e Interpretação e Docência em LIBRAS

17 – Durante as aulas de inglês com a professora, você tem alguma dificuldade quanto á tradução?

Todas as dificuldades possíveis, pois não domino o inglês.

18 – Se a professora utilizasse com maior frequência a Língua Inglesa, como seria sua atuação como intérprete?

Ficaria parado sem interpretar, pois sou intérprete de Língua Portuguesa para LIBRAS ou vice versa. Não faço interpretação de outra Língua para LIBRAS.

19 – Você participa do planejamento das aulas da professora de inglês?

Poucas vezes, pois não temos tempo já que ficamos em sala de aula cinco dias na semana todos os módulos.

20 – Durante as atividades utilizando o computador, o que os alunos surdos mais tiveram dúvida e em que mais eles solicitaram seu auxílio?

Geralmente os surdos têm muita facilidade com o computador, até mais que nós professores.

21 – Você considera que os alunos cumpriram a tarefa proposta pela professora de pesquisar a letra de música contendo itens gramaticais elencados por ela?

Sim, pois os surdos têm facilidade no inglês, na escrita do inglês por ser parecido com a estrutura da LIBRAS. Não pronunciam, mas se saem bem no tocante à gramática.

22 – Você acha que eles tiveram muitas dificuldades com o computador?

Nenhuma dificuldade com o computador.

23 – O que acha que poderia ser incrementado na atividade para envolver os alunos mais na pesquisa da aula de inglês com o computador?

Mais atividades com tal demanda, já que é algo que eles têm facilidade. Afinal, o computador é a melhor ferramenta de comunicação para o surdo, visto que não ligam para os amigos, não ouvem rádio, etc. O computador é algo muito familiar para eles.

ANEXO K - A inserção do computador na prática docente – primeira parte

	ESCOLA ESTADUAL [REDACTED] INGLÊS
	PROFESSORA: [REDACTED] Ano: 1º - MANHÃ

ROTEIRO PARA O TRABALHO DE PESQUISA

A você aluno cabe pesquisar sobre os itens que seguem abaixo e entregar este trabalho no dia marcado .

- Verb to be – simple present tense
- There is / there are – simple present tense
- Possessive adjectives
- Possessive form
- Present progressive tense
- False cognates
- Simple present tense
- Question words
- Imperative form
- Subject pronouns / object pronouns
- Simple past tense
- Indefinite article
- Plural of nouns
- To be – simple past tense
- There was / there were

OBS: Cada item abordado na pesquisa deve vir seguido de exemplos.

OBS: A pesquisa deverá ser manuscrita evitando assim cópias de pesquisas feitas pela internet.

BOA SORTE E BONS ESTUDOS!

ANEXO L - A inserção do computador na prática docente – segunda parte

	ESCOLA ESTADUAL [REDACTED]	
	ATIVIDADE AVALIATIVA	PROF. [REDACTED]

TRABALHO DE MÚSICA

Objetivos:

- Tornar o aluno usuário de libras e regulares capazes de desenvolver e interpretar textos em inglês através da música.
- Motivar o aluno a aprender a língua estrangeira de forma prazerosa e eficaz.

Metodologia:

Os alunos se organizarão em grupos de no máximo 5 (cinco) participantes para pesquisar sobre a vida e a carreira de um cantor (a) ou banda internacional, assim elaborando um **trabalho manuscrito** a ser entregue no dia da apresentação.

A professora disponibilizará duas aulas, a serem marcadas posteriormente, para que estes grupos se organizem e elaborem o trabalho escrito do artista escolhido. Eles devem, individualmente, escolher, analisar e separar o material para trazer nos dias marcados e trabalhar com o grupo na elaboração final dentro de sala.

O trabalho visa atender a diversidade da turma atendendo os alunos surdos e ouvintes possibilitando-os desenvolver o vocabulário da língua inglesa através da memória visual.

Os alunos devem organizar o trabalho (biografia) em português, porém torna-se necessário escolher a música (em inglês) do artista e anexar ao trabalho a ser entregue à professora. Cabe ressaltar que a escolha da música deve atender os pré-requisitos discutidos em sala, priorizando músicas que valorizem os bons hábitos em sintonia com a postura adequada para o ambiente escolar.


Cada turma terá dois dias para concluir as apresentações que será de 10 minutos para cada grupo, sendo a apresentação de forma objetiva a biografia do artista e em seguida o clip escolhido pelo grupo.

Atenção: Este clip deve conter uma legenda em inglês, pois o foco neste momento é o vocabulário e deve possibilitar aos alunos surdos a oportunidade de interagir com este gênero textual.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (VALOR TOTAL 5 PONTOS)


- Legenda da música (inglês)
- Música escolhida (dentro dos padrões de qualidade)
- Clip a ser mostrado para o colega
- Postura do grupo
- Trabalho escrito

ANEXO M - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS		
PROJETO DE PESQUISA		
Título:	A tecnologia na prática docente da língua inglesa para estudantes surdos à luz da Teoria da Atividade	
Área Temática:		
Versão:	2	
CAAE:	03842512 9.0000 5148	
Pesquisador:	Patrícia Vasconcelos Almeida	
Instituição:	Universidade Federal de Lavras	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
Número do Parecer:	874/1	
Data da Relatoria:	31/08/2017	
Apresentação do Projeto:	ok	
Objetivo da Pesquisa:	ok	
Avaliação dos Riscos e Benefícios:	ok	
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:	ok	
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:	ok	
Recomendações:	ok	
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:	ok	
Situação do Parecer:	Aprovado	
Necessita Apreciação da CONEP:	Não	
Endereço: Campus Universitário Caixa Postal 3027 Bairro: PRPICOOP CEP: 37.201-200 UF: MG Município: LAVRAS Telefone: (35)3373-5152 Email: cep@uf Lavras		

(...continua...)

“ANEXO M, conclusão”

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	
Considerações Finais a critério do CEP:	
Aprovado.	
LAVRAS, 31 de Agosto de 2012	
_____ Assinado por: Luciano José Pereira	
Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037 Bairro: PRP/COEP CEP: 37.200-000 UF: MG Município: LAVRAS Telefone: (35)3829-5182 E-mail: coep@nintec.ufla.br	

ANEXO N - TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

TABELA COM ITENS USADOS NA TRANSCRIÇÃO DE DADOS.
Critérios estabelecidos a partir de Marcuschi (1986), Schiffrin (1994) e Lier (1988).

SÍMBOLO	ESPECIFICAÇÃO
....	Pausa
(...)	Omissão de um trecho da transcrição ou quebra de aula
()	Explicação do que está acontecendo em sala de aula, descrição do cenário.
P:	Fala da Professora.
A:	Fala do Aluno.
AA:	Fala de vários alunos ao mesmo tempo.
Itálico	Palavras em outro idioma (inglês).
[...]	Texto escrito no quadro pela professora.
((...))	Fala incompreensível