

Tecnologias de Comunicação e Informação: crianças surdas aprendendo a escrever em Língua Portuguesa

Anatália Dejene Silva de Oliveira¹

Andréa Direne da Matta Castro²

Eliata Silva³

Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Resumo: Este artigo discute as possibilidades de trabalho pedagógico com as tecnologias de comunicação e informação na educação especial, cujo foco volta-se para a aprendizagem da língua portuguesa por crianças surdas. Trata-se, portanto, de um relato de experiência de um curso realizado no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE08) sob a seguinte denominação: Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC): aprendizado de Língua Portuguesa para Surdos. Este trabalho de pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa do tipo pesquisa participante e envolveu 30 crianças surdas de uma escola pública municipal da cidade de Barreiras-Ba a partir do questionamento: de que maneira as tecnologias de comunicação e informação podem contribuir para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico em situações de aprendizagem de língua portuguesa envolvendo crianças surdas? A experiência articulou a mediação tecnológica para a realização de atividade de Língua Portuguesa, criando situações de aprendizagem para que crianças surdas construíssem uma compreensão sobre o emprego de artigos, elos coesivos e preposições na produção textual escrita. Para tanto, foram utilizados os seguintes recursos midiáticos: softwares MS Power Point; MS Paint; software Easybook. Neste trabalho, as crianças surdas produziram um livro de história com textos e imagens e, posteriormente, compartilharam suas histórias com os colegas.

Palavras-chave: Educação Especial. Tecnologias de comunicação e informação. Língua Portuguesa para Surdos.

Introdução

O trabalho pedagógico envolvendo as tecnologias de informação e comunicação ainda se constitui um grande desafio. Primeiro pelas condições de trabalho das escolas, que criam aspectos inibidores para o envolvimento dos/as professores/as em situações que os/as façam usuários das tecnologias em sala de aula. Segundo, como consequência da primeira questão, são as dificuldades para a articulação das necessidades e interesses das crianças às situações

¹ Pedagoga, Doutora em Educação (UFG) e Mestre em Educação (UnB), professora DA UFOB - campus Barreiras/BA.

² Pedagoga, Mestre em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional (UNEB), Esp. em Informática Educativa (PREPES PUC-MG), Professora SEC-BA.

³ Pedagoga, Mestranda em Educação e Diversidade (UNEB), Esp. em Telemática na Educação (UFRPE), Língua Portuguesa: visão discursiva (UFRJ), Professora SEC-BA.

de aprendizagem, a partir dos meios midiáticos que geram possibilidades de trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão social.

Sendo assim, a motivação para a realização desse trabalho surgiu após a identificação de dificuldades que as crianças surdas de uma escola pública municipal apresentavam em acompanhar as atividades pedagógicas vivenciadas em sala de aula, no estudo regular. Tais dificuldades voltavam-se, sobretudo, para a apropriação de questões específicas da Língua Portuguesa escrita como uma segunda língua, visto que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)⁴ se constitui a língua materna das pessoas surdas ou sua primeira língua. Por isso, há que se considerar que muitas são as possibilidades de aprendizagem dessas duas línguas para todas as pessoas, independentemente das características apresentadas.

Nesta perspectiva, o uso social da linguagem escrita / língua portuguesa por surdos é entendido como o reconhecimento da possibilidade de ampliar as relações de convivência entre as pessoas e o pleno exercício da cidadania, conforme, defende Arcoverde:

Fazer uso da linguagem escrita significa, para os surdos, apropriar-se de um conhecimento social e cultural de grande amplitude. Essa apropriação se dá pelo diálogo entre diferentes linguagens sociais, diferentes discursos, na pluridiscursividade de enunciados e na multiplicidade de vozes. Isso pode tornar o surdo integrante da nação a que pertence, na medida em que, ao se apropriar da linguagem escrita em língua portuguesa, ele pode estabelecer e ampliar suas interações, negociar sentidos, trocar conhecimentos, inserir-se no mundo discursivo e produzir seus próprios enunciados (ARCOVERDE, 2006, p. 257).

O desenvolvimento de um trabalho educativo precisa reconhecer também a importância dos pressupostos legais que instituem a política de inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, estabelecidos em diferentes documentos, como: Declaração de Salamanca (1994); a Constituição Federal Brasileira (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96); a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001; a Lei de reconhecimento da LIBRAS, nº 10.436/02; o Decreto nº 5.626/05 de regulamentação da Lei nº 10.436/2002, que trata da inclusão de alunos/as surdos/as, entre outros.

Sendo assim, o curso “TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO: crianças surdas aprendendo a escrever em Língua Portuguesa” desenvolveu uma pesquisa participante que teve como objetivo analisar de que maneira as TIC podem contribuir para o

⁴ A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão.

desenvolvimento de um trabalho pedagógico em situações de aprendizagem de Língua Portuguesa escrita envolvendo crianças surdas.

Para tanto, foram criadas situações de aprendizagem que incluíram crianças surdas em um ambiente informatizado de produção textual com o uso de tecnologias de informação e comunicação. Esta ação coletiva e de parceria possibilitou às crianças surdas ampliarem as habilidades de escrita em Língua Portuguesa, privilegiando a interdiscursividade e mobilizando interações verbais conforme defende Arcoverde (2006), para quem as práticas de leitura e escrita envolvendo surdos devem possibilitar que estes se tornem participantes ativos de uma rede enunciativo-discursiva. As atividades desenvolvidas foram realizadas na intenção da criança surda produzir e interpretar textos para além de uma visão puramente gramatical. É o caso, entre outros, do emprego de artigos, preposições e elos coesivos.

Esse trabalho envolveu trinta crianças surdas, alfabetizadas e usuárias de LIBRAS, regularmente matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Barreiras - Bahia. Para contemplar as características individuais e coletivas referentes aos diferentes estilos de aprendizagem, organizamos as crianças em 03 turmas de 10 componentes (A, B e C). O curso foi realizado no laboratório de informática e na sala de vídeo do NTE-08, com carga horária de 40h, distribuídas em encontros semanais de 4h, sob a mediação das duas professoras das crianças da escola municipal envolvida e acompanhamento pedagógico, na área da tecnologia educacional de uma das multiplicadoras do NTE-08. Ressaltamos que as atividades desenvolvidas pelas crianças foram planejadas e articuladas conforme o currículo da escola e em consonância com suas experiências de vida e as múltiplas linguagens de criação, invenção.

Este artigo, inicialmente, contextualiza, ainda que de maneira breve, a questão da educação inclusiva e o direito das crianças surdas participarem das atividades formais na escola, com equidade de oportunidade. Em seguida, traz uma reflexão em torno do sentido das tecnologias de informação e comunicação como recursos pedagógicos mediacionais na formação de crianças e profissionais. Por fim, apresenta o trabalho realizado com as crianças surdas matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal, sistematizando os resultados da pesquisa.

1. Para começo de conversa: por que crianças surdas precisam aprender a escrever?

Ainda hoje, pessoas com deficiência vivem à margem da sociedade, segregadas do direito de participar com equidade dos bens socioculturais produzidos pela humanidade, principalmente às de classes economicamente desfavorecidas. No âmbito educacional, até há pouco tempo, a criança em idade escolar com deficiência tinha atendimento em instituições separadas das demais ou simplesmente era excluída do processo educativo, uma vez que seu comportamento não obedecia aos padrões de “normalidade” definidos por um determinado tipo de sociedade.

Nas últimas décadas, ampliaram-se as discussões em muitos e diversificados movimentos, grupos, ONG, instituições e governos em prol da melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência em ambientes escolares, inclusive no que concerne ao seu desenvolvimento integral, envolvendo, entre outras questões, as dimensões afetivas, sociais, intelectuais, psicológicas, éticas, morais, etc. Estes movimentos lutaram e lutam pelo reconhecimento dessas pessoas como sujeitos ativos que participam da construção de uma sociedade complexa e, como cidadãos, precisam ter assegurados os plenos direitos no contexto de uma sociedade democrática.

Dessa forma, os novos paradigmas educacionais possibilitam visualizar condições para o reconhecimento e o respeito social à política de integração que se efetiva pela participação ativa das pessoas nos processos educacionais. Essa conquista se dá quando todas têm direito ao acesso e permanência com aprendizagem significativa construída na partilha de saberes e na convivência em todos os ambientes e recursos educativos, sem o constrangimento de segregação e/ou exclusão, independente de suas características biológicas.

É relevante ressaltar que toda essa conquista se deu em consequência do importante papel dos movimentos sociais e de educadores que, fortemente, reivindicaram mudanças na concepção de deficiência, contribuindo, entre outras questões, na alteração da legislação brasileira, que avançou muito para assegurar as condições de melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, em ambientes escolares. A Declaração de Salamanca (1994) é um desses marcos que trata dos princípios, política e prática em educação especial, resultado das mobilizações e esforços, em âmbitos nacionais e internacionais, com a intenção política de ampliação das formas de integração e participação das pessoas com deficiência nas situações pedagógicas, em sala de aula do ensino regular.

Destacamos esta declaração porque reconhecemos a urgência da estruturação dos processos de educação formal em ambientes informatizados para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, proclamando, entre outras questões, que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A este respeito, ressaltamos que, no Brasil, esta política tem avançado significativamente no que prevê a legislação para a Educação Especial. Como marco, a Constituição Federal, no artigo 208, inciso III, aclama: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Além da Política Nacional de Educação Especial (1994) que enfatiza que “a educação deve ser por princípio liberal, democrática e não doutrinária”, o decreto nº 6.094/2007 estabelece no contexto das diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação”, a necessidade de assegurar às pessoas com deficiência o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais, fortalecendo, segundo o documento, a inclusão educacional nas escolas públicas.

Nesta perspectiva, retomamos a LDBEN 9394/96, quando expressa no artigo 4º, inciso III, que o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Dizemos isso porque reconhecemos que, nesses termos, a pessoa com deficiência tem o direito de ser respeitada e ter asseguradas as condições necessárias para participar de ambientes escolares e contribuir na construção de uma educação pública de qualidade.

Diante disso, percebemos que há uma política pública, na rede regular de ensino, voltada para a inclusão das pessoas com deficiência, no sentido de promover uma educação para todos. Neste cenário, é preciso que as pessoas responsáveis pela dinâmica de organização do trabalho institucionalizado nas escolas busquem meios de concretização desse direito, primando pelo atendimento à singularidade das pessoas através do respeito as suas especificidades. Entre tantas, destacamos a possibilidade de trabalho com o uso dos recursos midiáticos como provocadores de situações de mediação entre a Língua Brasileira de Sinais e a língua oral para crianças em processos de aprendizagem, envolvendo pessoas surdas e ouvintes.

Pensamos assim, inspiradas no que diz Quadros quando argumenta que:

A preocupação atual é respeitar a autonomia da língua de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e lingüística da criança surda. (...) Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngüe busca captar esse direito (QUADROS, 1997, p. 27).

Dessa forma, consideramos que uma prática pedagógica sob a perspectiva bilíngüe pode ser estruturada com uso dos recursos midiáticos, reconhecendo a língua de sinais como primeira língua da pessoa surda e a real possibilidade de aprendizagem de uma segunda língua pela produção escrita.

Ainda consoante esta questão, Quadros (1997, p.27) diz que no enfoque bilíngüe, uma criança surda tem o direito de aprender outra língua a partir do conhecimento que tem da língua de sinais, uma vez que esta é, de igual modo, a sua primeira língua e como tal precisa ser respeitada. Analisando este processo do ponto de vista pedagógico, vemos que os processos de informação e comunicação pedagógica possibilitam a articulação entre a língua de sinais e a segunda, a língua portuguesa, sendo esta o ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita daquela.

Considerando as contribuições da experiência lingüística da criança surda, podemos recorrer a Ausubel (1982) com a teoria da aprendizagem significativa, para argumentar em defesa dos conhecimentos prévios como saberes necessários para a constituição da dinâmica de trabalho pedagógico, favorecendo a criação de situações de construção do conhecimento em que a criança desenvolve e amplia suas estruturas mentais, permitindo, também, a redescoberta de outras estratégias para a construção de conhecimentos, caracterizando, portanto, uma aprendizagem prazerosa e com significado social. Então, acreditamos que a memória lingüística das crianças surdas permite a construção de novas estruturas mentais para a apropriação de outra língua.

Nessa compreensão, o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula com crianças surdas precisa considerar as muitas linguagens de comunicação entre elas e as ouvintes e vice-versa. A língua de sinais, a experiência visual, a necessidade de apropriação de uma nova língua podem ser instrumentos para que as crianças surdas e ouvintes possam ser bilíngües.

Dizemos isso porque, muitas vezes, a escola regular se distancia dessa prática social e constrói uma proposta pedagógica que considera apenas o universo dos ouvintes e tende a orientar o trabalho de oralização da criança surda, como se ela não pudesse também compreender os códigos e representá-los graficamente. Se pensarmos o contrário, não

estaremos considerando seu universo lingüístico e, ainda, a possibilidade de processos de aquisição de outra forma de comunicação.

Acreditamos que as crianças surdas e ouvintes precisam reconhecer a língua brasileira de sinais como uma língua socialmente necessária e culturalmente instituída. A apropriação de outra língua acontece como um saber representante de uma determinada cultura que funciona como mais um meio de comunicação e expressão entre as pessoas. Esta construção, numa perspectiva sociocultural é importante para repensar o entendimento de que, no contexto onde vivemos, a leitura e a escrita em língua portuguesa são as práticas que se apresentam como as habilidades essenciais e necessárias à aprendizagem dos conteúdos escolares.

Nesse modo de pensar, a sua ausência ou ineficiência em situações de uso formal, tem justificado as dificuldades de aprendizagem das crianças no processo de aquisição do conhecimento formal trabalhado pela escola. Nestes termos, favorecem-se os processos de exclusão dentro da própria escola que precisa ser uma instituição social para todos os cidadãos.

Concordamos com Silva (2008) quando sinaliza que o aprendizado da Língua Portuguesa escrita para alunos surdos não é um exercício simples, visto que envolve a elaboração de sistemas de representação simbólica da realidade.

Para Silva (ibidem) a questão do aprendizado da língua portuguesa se torna diferenciada, a partir de um foco mais pedagógico do que lingüístico. Ou seja, o ensino da língua portuguesa para surdos poderá ter outros resultados se estiver levando em conta as características culturais e a influência da língua de sinais como primeira língua nestas crianças. Nesta perspectiva, defende que a opção metodológica deve ter como elemento norteador a forma como o surdo constrói o conhecimento e operar como o principal elemento na construção e na mediação do processo de internalização de conhecimentos e significados elaborados socialmente por estes sujeitos.

2. As tecnologias de comunicação e informação: caminhos para a construção de uma prática pedagógica inclusiva

A educação formal representa, na sociedade capitalista, o meio mais eficaz de alcance da cidadania e da liberdade tão perseguidas durante toda a história da humanidade. Nesse contexto, torna-se necessário que se empreendam novas formas de construção do

conhecimento, no sentido de possibilitar a um maior número de pessoas melhores e mais consistentes situações de aprendizagem em processos inclusivos e de respeito às diferenças.

Dessa forma, o desafio de criar processos de aprendizagem em contextos educativos como prática social que incluam pessoas com deficiência, requer uma ação político-pedagógica de grande responsabilidade para os/as professores/as. Por isso, estar constantemente envolvidos/as em práticas de formação continuada é uma condição para estes profissionais se instrumentalizarem técnica e pedagogicamente, na intenção de compreender a complexidade da docência como compromisso social de gerar contextos de aprendizagem significativa e de realização pessoal e autônoma das pessoas envolvidas. É nesse sentido que estamos discutindo a proposta de um trabalho bilíngüe.

Nessa perspectiva, Quadros diz que o professor de uma proposta bilíngüe para surdos pode:

a) ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngüe; b) conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridos para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo e c) respeitar as duas línguas – isso não significa tolerar a existência de outra língua – reconhecendo o estatuto lingüístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança (QUADROS *apud* Davies, 1994 p. 33).

Estes são saberes profissionais do ambiente educacional contemporâneo, impulsionado pela incorporação das tecnologias de comunicação e informação que se configuram como um meio que pode favorecer a construção de uma prática social coletiva e inclusiva. Entendemos que tal incorporação pode diminuir o abismo comunicacional existente entre os diversos grupos das crianças das escolas públicas, independentemente de suas características biológicas incomuns, por meio de ações de inserção das novas tecnologias de modo a contribuir para a formação de sujeitos sociais e, como ato político, a constituição de processos de aprendizagem significativa e culturalmente situada na história de vida das pessoas.

Em outros termos, como ressalta Moran, as tecnologias de informação e comunicação vão além de simples meios ou recursos, pois são, principalmente, uma ambiência comunicacional. São multimídias que integram deferentes linguagens, permitindo que a informação seja acessada e reconstruída de diferentes maneiras. Em suas palavras:

As tecnologias permitem mostrar várias formas de captar e mostrar o mesmo objeto, representando-o sob ângulos e meios diferentes: pelos

movimentos, cenários, sons, integrando o racional e o afetivo, o dedutivo e o indutivo, o espaço e o tempo, o concreto e o abstrato (MORAN, 2008)⁵.

Considerando que as pessoas interagem com o mundo por meio de diferentes linguagens e estas, por sua vez, são constituídas de signos orais, escritos, imagéticos, entre outros, as tecnologias de comunicação e informação podem ampliar as formas de comunicação e expressão entre as crianças surdas e ouvintes, por meio da sua interface multimidiática. Esta experiência possibilita a criação de novas formas de mediação com o mundo, acesso à informação em diferentes linguagens e possibilidade de criação de ambientes propícios a construção de conhecimentos, adequados aos diferentes estilos de aprendizagem.

Para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica bilíngue, as tecnologias, politicamente trabalhadas, favorecem a articulação entre a aprendizagem da língua brasileira de sinais e a segunda língua, a portuguesa, na modalidade escrita. Podem, ainda, possibilitar a ampliação das possibilidades de apropriação da leitura e escrita em língua portuguesa pelas crianças surdas com uso dos recursos visuais que podem ser criados por elas mesmas.

Os recursos dos computadores, a Internet, os vídeos e softwares podem proporcionar muitas situações de experimentações lúdicas e novos desafios às crianças. Quando vivenciados pelas crianças surdas em situações sociais de desenvolvimento, eles podem ser significativos para a apropriação da língua portuguesa e, conseqüentemente, da leitura e da escrita. Por isso, o/a professor/a precisa atuar reflexivamente com uma ação intencional e respaldada em propostas metodológicas que concebem a criança como sujeito social em processo de aprendizagem no qual é protagonista. Para tanto, os sentidos atribuídos ao ensino e sua relação com a criação dos processos de aprendizagem, como também o próprio papel do professor precisam estar muito bem construídos entre os profissionais envolvidos em um trabalho de inclusão social.

Uma proposta pedagógica bilíngue para crianças surdas, com uso das tecnologias de informação e comunicação tem que ser planejada e desenvolvida em situações sociais que aproveitem as possibilidades de articulação entre a língua de sinais e a segunda língua, na perspectiva de que o aprendizado de outra língua respalda-se e se estrutura a partir da língua materna e, ainda, a partir da diversificação das metodologias, uma vez que as pessoas aprendem de formas diferentes, em virtude seus diversos estilos de aprendizagens.

⁵ MORAN, José Manuel. As Mídias na Educação. http://www.eca.usp.br/prof/moran/midias_educ.htm. Acesso no dia: 01/10/2008.

Estas questões estão sendo postas porque acreditamos que a apropriação das tecnologias de informação e comunicação para o trabalho com crianças surdas sinaliza um dos caminhos possíveis em contextos multidimensionais para a efetivação da inclusão social a partir do trabalho da escola, possibilitando, nesse processo, a aquisição e o uso de diferentes linguagens no exercício da cidadania, pois as crianças surdas e as ouvintes se envolvem como usuárias das tecnologias.

3. A escrita de histórias infantis pelas crianças surdas: a efetivação de uma experiência no laboratório de informática

A metodologia da pesquisa utilizada para a realização deste trabalho foi pautada na abordagem qualitativa do tipo participante. Esta opção se deu porque as crianças e os profissionais envolvidos/as foram os/as participantes atuantes no processo de apropriação da Língua Portuguesa. O trabalho foi desenvolvido no NTE-08, nos ambientes do laboratório de informática e da sala de aula.

Para o desenvolvimento das atividades, utilizamos softwares como o MS⁶ PowerPoint, o MS Paint⁶, histórias em vídeo (integração da língua de sinais, da língua portuguesa na modalidade escrita e da linguagem imagética), o software EasyBook⁶ para criação de livros e uma máquina fotográfica digital.

Nessa dinâmica de trabalho com as tecnologias, para a intervenção pedagógica organizamos várias sequências didáticas que criaram contextos de troca de informação entre as crianças e de resgate de elementos simbólicos de suas lembranças, principalmente referentes às histórias infantis contadas na família ou na escola.

Dessa forma, escolhemos promover experiências de trabalho com a literatura infantil como contexto propulsor do uso das tecnologias de informação e comunicação, permitindo às crianças surdas trabalharem, nestas situações, a compreensão de conteúdos específicos da língua portuguesa. Para tanto, abandonamos a velha concepção de que aprender língua é, sobretudo, uma aprendizagem de regras e normas isoladas de outras linguagens, por isso apoiamos a nossa ação teórico-metodológica em uma perspectiva do trabalho bilíngue, tendo a língua brasileira de sinais como a língua materna da criança surda.

⁶ Power Point – aplicativo do Microsoft Windows para produção de slides, Ms Paint, aplicativo do Microsoft Windows para desenho, EasyBook, Software livre, para criação de livro, com textos e gravuras.

As atividades realizadas foram diversificadas e desafiadoras. As crianças trabalharam com os gêneros textuais envolvendo contos e fábulas (histórias infantis), pois faziam parte do seu universo infantil na comunidade onde moram e, para nós, constituíram-se em meios para o desenvolvimento de competências e habilidades como perceber, narrar, dramatizar em situações de faz-de-conta, aproximando a LIBRAS da produção escrita de situações lúdicas para a produção de enredos e personagens das histórias infantis.

A dinâmica de atividades com os gêneros textuais possibilitou o estudo de artigos, elos coesivos e preposições em situações sociais de desenvolvimento contextualizadas, o que favoreceu a criação de um ambiente agradável e afetivamente constituído para o desenvolvimento de capacidades analíticas e interpretativas de uso da linguagem e de produção de texto. Nesse processo, as histórias infantis foram disponibilizadas em mídias diversificadas, com a intenção de ampliar as situações relacionais das crianças a partir de suas experiências de vida e particularidades comunicacionais.

Sendo assim, orientamos os processos de familiarização com língua portuguesa, considerando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, a partir da seguinte proposta metodológica:

a) No primeiro momento, muito anterior às atividades com o computador, criamos um ambiente lúdico que consistiu no conto de histórias de famílias e histórias infantis. Foram histórias propícias à reflexão e compreensão da importância do emprego de artigos, elos coesivos e preposições que não são habitualmente utilizados por crianças surdas. Nesse caso, a narração oral das histórias aconteceu na escola das crianças com auxílio de imagens e produção textual;

b) Em seguida, apresentamos o NTE, o laboratório de informática e o computador para elas. Nesse momento, aprenderam como se liga e desliga o computador, de que forma se faz o acesso aos programas que seriam utilizados. Inicialmente, orientamos para o trabalho com o MS PowerPoint, aplicativo utilizado para produzir slides;

c) Em um terceiro momento, as crianças inseriram imagens em slides no MS PowerPoint com o tema “Eu e minha família”. Este foi um projeto anteriormente realizado em sua escola. Elas editaram as imagens com autonomia e muito entusiasmo. Houve um momento de comunicação entre elas em LIBRAS para mostrar o que produziram. Demonstraram entusiasmo e muita alegria com as produções;

d) Na sala de aula do NTE, as crianças assistiram a vídeos de histórias da coleção Clássicos da literatura em Libras/Português (MEC): “A história de Aladim e a Lâmpada Maravilhosa”, “O velho e da horta” e o “O alienista”;

e) Em seguida, no laboratório de informática, fizemos a ambientação no programa Easybook e todas as suas ferramentas. Nesse momento, trabalhamos com exibição de imagem do software em projetor multimídia. Uma das professoras da turma era a intérprete/mediadora da Língua Brasileira de Sinais - fio condutor de todo o processo de construção pedagógica;

f) Realizamos uma sensibilização para que cada criança refletisse sobre as histórias e descrevesse o contexto de uso dos artigos, preposições e elos coesivos nestas histórias. A seguir, cada uma tinha que indicar que história gostaria de produzir. Iniciaram com a construção da capa do livro, colocando o nome do autor, o título da história e imagens para ilustração. Essas informações já estavam indicadas no software e foram de fácil manuseio pelas crianças.

g) Realizamos uma brincadeira com o texto “*Era uma vez mil histórias de uma vez*”. Nessa brincadeira, fizemos a identificação, junto às crianças surdas, das palavras-chave do projeto trabalhado por elas na escola, do significado que tinham estas mesmas palavras para elas e das diferenças nas formas de representação da língua de sinais e língua portuguesa. Assim, deram início à escrita da história articulada com a temática família vivenciada no projeto da escola. Em princípio, na produção textual não havia exploração dos principais elementos da narrativa, mas a descrição de alguns elementos ou personagens presentes na história, dada a pouca familiaridade das crianças com a língua portuguesa escrita.

h) Trabalhamos com a escrita da história, inserindo palavras-chave, estabelecendo relação entre a língua de sinais e a língua portuguesa, com uso de desenhos feitos pelas crianças no MS Paint e da inserção de imagens do banco de dados do programa Easybook, que ia compondo a história escrita nas páginas construídas. A história que escolheram foi um conto ou uma criação da própria criança;

j) Realizamos novamente a brincadeira “*Era uma vez mil histórias de uma vez*”, na sala de aula do NTE-08 para ampliar as possibilidades de escrita da história, inserindo novas palavras-chave no contexto de trabalho das crianças. Nessa brincadeira, trabalhamos a percepção e as capacidades das crianças, estabelecendo relação entre o seu conhecimento acerca da língua de sinais e as informações que já tinham aprendido da língua portuguesa. Por fim, discutimos o desenho das imagens que compunham a história escrita nas páginas construídas no computador.

l) Continuamos o trabalho com a escrita da história, inserindo mais palavras-chave. As crianças estabeleceram relação entre a língua de sinais e a língua portuguesa e continuaram produzindo outras imagens para a composição da história escrita.

m) Posteriormente, com a mesma sistemática de trabalho, as crianças utilizaram a máquina fotográfica digital do NTE-08 para fazerem as fotos dos colegas. Em seguida, levaram-nas ao computador para que pudessem inserir a foto de cada colega no livro que produziram.

Dessa forma, houve a organização e estruturação do livro construído a partir da história produzida pelas crianças participantes, seguida da impressão do livro e do agendamento de uma Tarde de Autógrafos no NTE-08 para a divulgação de produções juntos às suas respectivas famílias.

4. Resultados do trabalho e algumas considerações

Os resultados do trabalho foram muitos, tanto os da produção final das crianças como os de ordem simbólica e afetiva. Durante todas as atividades as crianças demonstraram níveis gradativamente mais elevados de compreensão da escrita em língua portuguesa e expressaram essa aprendizagem na história que escreviam. Mostravam-se fascinadas com as descobertas que faziam tanto em relação a estrutura gramatical da língua portuguesa, como no manuseio cada dia mais autônomo das tecnologias.

Esta experiência possibilitou-nos compreender que o uso das tecnologias, em uma visão sistêmica, viabilizou o enriquecimento do ambiente de pesquisa, de aprendizagem profissional e de reflexão a respeito de nossa atuação com o trabalho pedagógico que envolve crianças surdas e crianças ouvinte em situações de produção de texto.

O trabalho desenvolvido apresentou os seguintes resultados:

- a) viabilizou-se contato das crianças surdas com o computador para apropriação de alguns recursos;
- b) as descobertas que as crianças fizeram na intercomunicação entre o material impresso, o software Easybook com produção de texto e a inserção de imagens, fortaleceram os muitos diálogos construídos pelo grupo por meio da língua de sinais;
- c) a satisfação das crianças em visualizarem no projetor multimídia as suas histórias construídas com o uso do computador;

d) a descoberta pelas crianças das várias possibilidades de releituras de histórias infantis;

e) a grande oportunidade de aprendizagem que tivemos, enquanto equipe de trabalho do NTE, com as crianças surdas e suas professoras.

Além disso, este trabalho oportunizou aos/às professores/as envolvidos/as e, principalmente, às crianças uma experiência inovadora e enriquecedora na construção do conhecimento e crescimento coletivo e pessoal de cada um. E, ainda, permitiu que o uso pedagógico dos recursos didático-midiáticos potencializassem as interações em sala de aula entre crianças surdas e adultos ouvintes, promovendo, de maneira prazerosa e lúdica, vivências e experiências significativas, contribuindo para a construção efetiva de aprendizagens significativas.

Sendo assim, realizamos um trabalho articulado tanto em relação à dinâmica de funcionamento da escola onde estudavam as crianças, como também no uso integrado das tecnologias disponíveis no NTE-08. Nesse processo, as crianças puderam assistir a vídeos, usar computador, manusear o software Easybook, fotografar e transferir as fotos para o livro digital, como também gravar e transferir arquivos no computador. Em todos estes momentos, usou-se a língua brasileira de sinais para realização dos diálogos, tendo as professoras das crianças surdas como intérpretes.

As crianças demonstraram muita alegria ao conhecerem as histórias escritas em língua portuguesa pelos colegas. Ratificaram, para os ouvintes e também para elas mesmas, que são capazes de ler e compreender o conteúdo da vida dos ouvintes e, diante disso, revelaram o quanto precisamos aprender para estarmos ao nível de suas potencialidades.

Referências

ARCOVERDE. Rosana D. e Lima. Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, v. 26, n. 69, p. 251-267, maio-ago. 2006.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem; Tailândia, 1990.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência auditiva/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEESP, 1995.

MORAN. José Manuel. As Mídias na Educação. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/midias_educ.htm> Acesso em 01/10/2008.

PRADO, M. E. B. B. Da Ação à Reconstrução: possibilidades para a formação do Professor. Programa Salto pra o futuro. Outubro de 1999.

QUADROS, Ronice M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, Simone.G.L.da. Ensino da Língua Portuguesa para Surdos. Dissertação de Mestrado em Educação. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil. 2008. www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Simone%20Silva.pdf.

Information and Communication Technologies: deaf children learning to write in Portuguese Language.

Abstract: This article discusses the pedagogical possibilities of working with communication and information technology in special education, whose focus back to learning the Portuguese language for deaf children. It is therefore an ongoing one experience report conducted at the Educational Technology Center (NTE 08) under the following name: Information and Communication Technologies (ICT): Portuguese Language learning for the Deaf. This research was based on the qualitative approach to the type research participant and involved 30 deaf children from a public school in the city of Barreiras-BA from the question: how the communication and information technologies can contribute to the development of a pedagogical job in Portuguese Language learning situations involving deaf children? The experience articulated technological mediation for holding Portuguese activity, creating learning situations for deaf children build an understanding of the use of articles, prepositions and cohesive links in the text written production. Therefore, the following media resources were used: MS Power Point software; MS Paint; EasyBook software. In this work, the deaf children produced a history book with texts and images, and later shared their stories with their colleagues.

Keywords: Special Education. Communication and information technologies. Portuguese Language for the Deaf.

Recebido em: 06 de abril de 2016.

Aprovado em: 14 de julho de 2016.