

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

NAIRANA HOFFMANN SEDREZ

**Reusabilidade e redirecionamento de Objetos de Aprendizagem
de Línguas para alunos surdos e ouvintes**

Pelotas

2014

NAIRANA HOFFMANN SEDREZ

**Reusabilidade e redirecionamento de Objetos de Aprendizagem
de Línguas para alunos surdos e ouvintes**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Wilson José Leffa

Pelotas

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S449r Sedrez, Nairana Hoffmann
Reusabilidade e redirecionamento de Objetos de
Aprendizagem de Línguas para alunos surdos e ouvintes /
Nairana Hoffmann Sedrez.– Pelotas: UCPEL, 2014.
148 f.
Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas,
Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2014.
Orientador: Vilson José Leffa.

1. Objetos de Aprendizagem de Línguas. 2. reusabilidade.
3. educação de surdos. I. Leffa, Vilson José, or.. II. Título.

CDD 410

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado forças para chegar até aqui.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa concedida.

À minha mãe, Mirian Hoffmann, por acreditar na minha capacidade, me incentivar nesta caminhada e me dar as condições necessárias para desenvolver o meu trabalho.

Ao meu irmão, Deivisson Sedrez, que mesmo distante me estimulou a continuar.

Aos meus avós, Sady e Nahyr Sedrez, pelos princípios que me passaram, sem os quais eu não me tornaria quem eu sou hoje.

À minha família e amigos pelo apoio incondicional e compreensão nos meus momentos de ausência.

Ao meu noivo, Diogo Corrêa, pelo carinho e suporte a todo o momento.

À Liane Lucas, pelo incentivo, sensibilidade e amizade a mim dispensados.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vilson Leffa, pela paciência, troca de ideias e ensinamentos, fundamentais para que este trabalho ganhasse vida.

Aos professores Dr. Rafael Vetromille-Castro, Ma. Anne Moor e Dra. Janie Gonçalves por terem me introduzido no campo da pesquisa e colaborado para o meu crescimento como pessoa, professora e pesquisadora.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, Profa. Dra. Raquel Recuero, e à professora Dra. Carmen Matzenauer pelo acolhimento que me foi dado.

Aos professores do PPGL por terem me dado condições para que eu me aprimorasse como pesquisadora.

Aos colegas de Mestrado por terem alegrado meus dias e enriquecido minha aprendizagem.

Aos funcionários do PPGL pela cordialidade e auxílio sempre pronto e disponível.

Às intérpretes Crisiane Soares, Joseane Viana, Aline Rocha e Luciane Barcellos, pelos serviços prestados com grande profissionalismo e dedicação.

À escola que me abriu as portas, sem a qual esta pesquisa não teria sido possível.

RESUMO

Os Objetos de Aprendizagem de Línguas (OAL) têm gradativamente conquistado mais espaço no ensino e aprendizagem de línguas devido ao seu baixo custo, à sua facilidade para adaptação e à sua reusabilidade. Considerando a política de inclusão do Ministério da Educação, a qual prevê a inserção de estudantes surdos no mesmo ambiente de ensino de ouvintes, observa-se que o professor de Língua Portuguesa (LP), nessa situação, se depara com a dificuldade de ter que ensinar essa língua como Língua Materna aos alunos ouvintes e como Língua Estrangeira aos alunos surdos. Partindo desse contexto, o presente trabalho teve por objetivo investigar o uso de um OAL para o ensino de LP a alunos ouvintes e surdos por meio da criação de um OAL voltado aos ouvintes e do seu redirecionamento a alunos surdos. Além disso, pretendeu-se refletir sobre a reusabilidade e redirecionamento de OAL para constatar se, após um redirecionamento, tem-se um mesmo OAL adaptado ou um novo. Para atingir tais objetivos, esta dissertação contou com duas coletas de dados: 1) aplicação de um questionário aos alunos surdos do Ensino Médio de uma escola pública de Pelotas-RS e à sua professora de LP visando a obter sua opinião sobre quais aspectos deveriam ser levados em consideração no processo de adaptação de OAL a alunos surdos; 2) utilização de um OAL com cinco alunas ouvintes do 1º ano do Ensino Médio e de um OAL redirecionado com quatro alunos surdos do mesmo ano escolar. Para a segunda coleta de dados, utilizou-se o aplicativo *Camtasia Studio 8*, observação anotada, formulários online do *Google Docs* e filmagem por meio de câmera digital. Após a análise dos dados, concluiu-se que os OAL podem colaborar com o ensino de LP em turmas inclusivas desde que sejam feitas as adaptações condizentes com a realidade linguística dos alunos surdos e que sejam levadas em consideração as preferências dos alunos surdos e ouvintes na elaboração do OAL.

Palavras-chave: Objetos de Aprendizagem de Línguas; reusabilidade; educação de surdos.

ABSTRACT

Language Learning Objects (LLO) have gradually gained more space in the teaching and learning of languages due to their low cost, their ease of adaptation and their reusability. Concerning the inclusion policy of the Ministry of Education, which foresees the inclusion of deaf students in the same learning environment of hearings, it is observed that the Portuguese Language (PL) teacher, in this situation, is faced with the difficulty of having to teach this language as a mother tongue to hearing students and as a foreign language to deaf students. Based on this problem, this study aimed to investigate the use of a LLO for the teaching of PL to deaf and hearing students through the creation of a LLO geared to hearings and its repurposing to deaf students. Furthermore, the study intended to reflect about the reusability and repurposability of LLO to see if, after repurposing, the result is a new LLO or the same LLO adapted. To achieve these objectives, this thesis used two data collections: 1) the application of a questionnaire for deaf high school students of a public school in Pelotas, Southern Brazil, and their PL teacher aiming to get their opinion about which aspects should be taken into account in the adaptation process of the LLO for deaf students; 2) the use of a LLO with five hearing students of the 1st year of high school and the use of a repurposed LLO with four deaf students of the same school year. For the second data collection, the following instruments were used: *Camtasia Studio 8*, annotated observation, online *Google Docs* forms and a digital camera. After analyzing the data, it was concluded that the LLO can collaborate with PL teaching in inclusive classrooms as long as adjustments consistent with the linguistic reality of deaf students are made and deaf and hearing students' preferences are taken into account in the elaboration of the LLO.

Keywords: Language Learning Objects; reusability; deaf education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Metadados em uma ontologia comunicativa.....	19
Figura 02 – Atividade inicial do OAL de compreensão textual para alunos ouvintes.....	37
Figura 03 – Questões de compreensão textual do OAL para alunos ouvintes.....	38
Figura 04 – Exemplo de dica para os alunos ouvintes.....	38
Figura 05 – Exemplo de feedback individualizado para alunos ouvintes.....	39
Figura 06 – Exemplo de feedback estratégico para alunos ouvintes.....	39
Figura 07 – Atividade introdutória do OAL para alunos ouvintes.....	40
Figura 08 – Atividade final do OAL para alunos ouvintes.....	40
Figura 09 – Espaço para escrita final do aluno ouvinte através do <i>Google Docs</i>	41
Figura 10 – Atividade pré-teste para os alunos ouvintes.....	41
Figura 11 – Atividade inicial do OAL de compreensão textual para alunos surdos.....	43
Figura 12 – Atividade do jogo da memória para os alunos surdos.....	43
Figura 13 – Atividade pré-teste para os alunos surdos.....	44
Figura 14 – Arquivo gerado através do aplicativo <i>Camtasia</i>	48
Tabela 01 – Resultados individuais do questionário em Escala Likert.....	49
Tabela 02 – Resultados dispostos por valores para cada afirmação.....	51
Tabela 03 – Média geral dos valores atribuídos às afirmações.....	52
Tabela 04 – Respostas da primeira pergunta dissertativa.....	54
Quadro 01 – Respostas da segunda pergunta dissertativa.....	55
Quadro 02 – Respostas da terceira pergunta dissertativa.....	55
Quadro 03 – Respostas da quarta pergunta dissertativa.....	56
Quadro 04 – Respostas da quinta pergunta dissertativa.....	57
Quadro 05 – Respostas da sexta pergunta dissertativa.....	58
Quadro 06 – Respostas da sétima pergunta dissertativa.....	59
Quadro 07 – Respostas da oitava pergunta dissertativa.....	60
Quadro 08 – Respostas e resumos do aluno AS1.....	64
Quadro 09 – Respostas e resumos da aluna AS2.....	69
Quadro 10 - Respostas e resumos do aluno AS3.....	75
Quadro 11 - Respostas e resumos do aluno AS4.....	80

Quadro 12 - Respostas e resumos da aluna AO1	88
Quadro 13 - Respostas e resumos da aluna AO2	92
Quadro 14 - Respostas e resumos da aluna AO3	96
Quadro 15 - Respostas e resumos da aluna AO4	99
Quadro 16 - Respostas e resumos da aluna AO5	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CALL	Aprendizagem de Línguas Mediada pelo Computador
CLT	Ensino Comunicativo de Línguas
LE	Língua Estrangeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
OA	Objeto de Aprendizagem
OAL	Objeto de Aprendizagem de Línguas
MEC	Ministério da Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
OBJETIVO PRIMÁRIO	14
OBJETIVOS SECUNDÁRIOS	14
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	14
1 REFERENCIAL TEÓRICO	16
1.1 OBJETOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	16
1.2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	23
1.3 LÍNGUA, LEITURA E COMPREENSÃO	31
2 METODOLOGIA	35
2.1 PRIMEIRA COLETA DE DADOS	35
2.2 OBSERVAÇÃO DE AULAS	36
2.3 ELABORAÇÃO DO OAL	36
2.4 ADAPTAÇÃO DO OAL	42
2.5 SEGUNDA COLETA DE DADOS	44
2.6 REGISTRO DOS DADOS	48
3 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	49
3.1 ANÁLISE DA PRIMEIRA COLETA DOS DADOS.....	49
3.2 ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS.....	61
3.2.1 Aulas de Língua Portuguesa dos alunos surdos	61
3.2.2 Aulas de Língua Portuguesa dos alunos ouvintes	63
3.3 ANÁLISE DA SEGUNDA COLETA DOS DADOS.....	63
3.3.1 Análise dos resultados dos alunos surdos	63
3.3.2 Análise dos resultados das alunas ouvintes	88
3.3.3 Análise do redirecionamento	108
CONCLUSÃO	110
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico tem atingido as mais variadas esferas sociais e parece ser um potente atrativo para os jovens. Assim, é importante que a escola acompanhe esse avanço e faça uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aproveitando as vantagens que estas oferecem ao ensino. Mais especificamente, os Objetos de Aprendizagem de Línguas (OAL) têm muito a contribuir com o ensino-aprendizagem de línguas, visto que oferecem diferentes recursos aos professores de maneira gratuita, são desenvolvidos com base em teorias vigentes do ensino de línguas e podem ser bastante motivadores para os estudantes. Além disso, um professor pode encontrar um OAL na internet e utilizá-lo em sua aula – ao invés de ter que preparar um OAL completo – o que lhe proporciona uma economia considerável de tempo.

Com base nas discussões da área de CALL¹, entende-se que os OAL, além de serem digitais, devem ter um propósito educacional e, portanto, ter como base teorias vigentes do ensino de línguas (LEFFA, 2006; WILEY, 2000; BANNAN-RITLAND; DABBAGH; MURPHY, 2000; CAWS; FRIESEN; BEADOUIN, 2006; NASH, 2005). Esses materiais apresentam quatro características: granularidade, recuperabilidade, interoperabilidade e reusabilidade.

Ao se estudar a tecnologia de OAL com sua característica de reusabilidade, imagina-se que estes, além de contribuírem para o ensino de línguas em geral, podem ser uma opção interessante ao ensino de Língua Portuguesa (LP) para turmas inclusivas, ou seja, para turmas com alunos ouvintes e surdos. A necessidade de se ter OAL para ouvintes e surdos se dá devido à política de inclusão do Ministério da Educação (MEC). Em se tendo a inclusão de alunos surdos nas aulas dos ouvintes, é primordial que as aulas atendam às necessidades desses alunos no que diz respeito ao processo de aprendizagem – o que não é garantido na situação atual – uma vez que cada um dos grupos de alunos precisa de pedagogias diferenciadas, pois, para os ouvintes, Português é Língua Materna (LM), mas, para os surdos, é Língua Estrangeira (LE) (ARCOVERDE, 2011).

Assim, o uso de OAL para o ensino de português como LM e/ou LE se mostra importante em contextos educacionais brasileiros, em que o tempo para preparo de materiais e aulas é muito pouco. Nesse sentido, o OAL proporciona um princípio colaborativo de ensino

¹ Sigla para o termo em inglês *Computer-Assisted Language Learning*. Em português: Aprendizagem de Línguas Mediada pelo Computador.

em que a colaboração entre professores beneficia tanto o processo de ensinar quanto o de aprender no caminho da melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem. Entretanto, pesquisadores da área de CALL têm apresentado críticas em relação à precária atenção que tem sido dada ao aspecto pedagógico de Objetos de Aprendizagem (OA) (BANNAN-RITLAND; DABBAGH; MURPHY, 2000; LEFFA, 2006; CAWS; FRIESEN; BEAUDOIN, 2006), o que levou à proposta de criação dos OAL (VETROMILLE-CASTRO et. al, 2012). Valentini, em convergência com essas críticas, aponta que “O uso das tecnologias na educação, se não romper com os antigos paradigmas empiristas de ensino-aprendizagem, será mais uma ferramenta para a reprodução de informações e não de construção do saber por parte dos alunos e professores.” (2009, p. 235). Nesse mesmo sentido, Wiley critica: “O movimento de objeto de aprendizagem sofre do mesmo delírio do qual o esforço de todas as outras grandes tecnologias instrucionais de memória recente se tornaram vítimas: um foco quase exclusivo na ‘tecnologia’ para a exclusão virtual do ‘instrucional’.” (1999, p. 1, tradução nossa²).

A política de inclusão do MEC, proposta em 1996, prevê a inserção de sujeitos surdos no ensino regular, retirando-os das escolas especiais e colocando-os nas mesmas salas de aulas dos ouvintes. Em relação ao ensino, apesar de colocar-se o aluno surdo na mesma sala de aula dos ouvintes, essa criança “[...] não é atendida em sua condição sociolinguística especial, [e] não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez [...]” (LACERDA; LODI, 2010, p. 15). Conforme Dorziat, Araújo e Soares, os surdos “[...] têm sofrido as consequências de uma educação que, historicamente, não se caracterizou pelo foco no ensino e nas suas implicações, mas na preocupação extremada com o fator biológico, clínico, com foco em treinos sistemáticos de linguagem oral.” (2011, p. 24).

Ao ter-se uma sala de aula com alunos ouvintes e surdos, considerando a realidade do ensino público nos dias de hoje, criam-se vários problemas para os professores, visto que:

- I) uma minoria de professores domina a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o que gera um problema de comunicação entre professor e alunos;
- II) embora a presença de um intérprete de LIBRAS na sala de aula conste na lei, não se pode garantir que todas as escolas contarão com esse profissional inicialmente;
- III) a grande parte dos professores da rede pública tem muitas turmas e trabalha em mais de uma escola, o que lhes deixa com pouco ou sem nenhum tempo para preparar aulas

² Original: “The learning object movement suffers from the same delirium to which every other major instructional technology effort in recent memory has fallen victim: an almost exclusive focus on ‘technology’ to the virtual exclusion of the ‘instructional.’”

diferenciadas; portanto, a situação se agrava no caso de eles terem que preparar aulas que atendam às necessidades dos alunos ouvintes e dos surdos;

IV) apenas uma pequena parte dos professores tem conhecimento a respeito das peculiaridades de alunos surdos, o que lhes prejudica ao tentar elaborar uma aula que dê conta das necessidades desses sujeitos.

Assim, os OAL podem vir a contribuir com os professores de LP caso consiga-se elaborar um Objeto para o ensino de português para ouvintes que, ao sofrer as alterações necessárias, possa ser reutilizado para ensinar o mesmo conteúdo aos alunos surdos. Os OAL podem ser disponibilizados em repositórios para que os professores acessem, façam as alterações necessárias para a realidade dos seus alunos e utilizem esse material em sala de aula sem que isso lhes demande muito tempo. Com isso, estar-se-á lidando com o problema apontado por Dorziat, Araújo e Soares, no sentido de que há “[...] a dificuldade de desenvolver uma metodologia de ensino em que ambos os alunos (ouvintes e surdos) sejam atendidos e não aconteça, como citado pelos professores, o fato de o professor ensinar primeiro aos ouvintes e depois aos surdos.” (2011, p. 53).

Em uma pesquisa piloto desenvolvida pela pesquisadora (SEDREZ, 2011), elaborou-se um OAL voltado à compreensão textual de LP que foi aplicado a três alunos ouvintes e três alunos surdos, todos matriculados na 8ª série do Ensino Fundamental, para verificar se o mesmo OAL, que fora desenvolvido para alunos ouvintes, apresentaria reusabilidade quando aplicado, sem alterações, a alunos surdos.

Os resultados mostraram que nenhum dos estudantes surdos construiu aprendizagem com esse OAL e apenas um ouvinte demonstrou ter construído aprendizagem. Com base nos dados, foram identificados alguns aspectos que precisam ser considerados durante a elaboração de um OAL para o ensino de LP a alunos ouvintes e surdos. Mostrou-se imprescindível que se leve em consideração as necessidades dos estudantes surdos para que o objeto seja adequado ao ensino de LP para esses sujeitos também. Portanto, é necessário que se pesquise como deve ser um OAL que vise ao ensino de LP para alunos surdos, observando os resultados obtidos na pesquisa piloto. Em relação a isso, Basso e Masutti (2009, p. 23) lembram que “A educação de surdos deve priorizar a língua de sinais e a cultura dos sujeitos surdos em seu processo de aprendizagem”.

Por outro lado, em relação à compreensão textual por alunos surdos, Silva explica:

Em muitos casos o surdo lê, mas não entende o que lê, não consegue construir o sentido do texto, têm o costume de ler as palavras isoladamente sem considerar seu contexto, costuma-se sempre buscar a tradução para a língua de sinais. O fracasso da leitura pela maioria dos surdos pode estar ligado a fatores como: prática pedagógica onde o professor segue o caminho mais fácil ensinando palavra por palavra e descartando os elementos de ligação como preposições, conjunções e artigos, pois deduzem que a língua de sinais não possui estes conectores; grande maioria dos professores que ensinam a língua portuguesa para surdos não são fluentes na língua de sinais, o que acarreta uma grande barreira na mediação entre professor-aluno além da descaracterização da Libras como língua efetiva. (2012, p. 200)

Na visão de Pereira, “A única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los através da língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua.” (2010, p. 50). Desta forma, o trabalho de compreensão textual com alunos surdos, assim como com alunos ouvintes, deve ser desenvolvido considerando o contexto em que as palavras estão inseridas, vendo o texto como um todo e visando tanto à sua compreensão global, como às informações pontuais importantes presentes no texto.

Para que os alunos surdos sejam incluídos em escolas regulares de forma bem sucedida, é necessário que a inclusão ocorra em escolas bilíngues. Segundo Lacerda e Lodi,

A proposta educacional bilíngue tem como principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base linguística (primeira língua ou L_1) para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos. O processo de desenvolvimento da L_1 deve ser realizado no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares e o ensino-aprendizagem da L_2 realizado como língua estrangeira. (2010, p. 145)

Pensando nas turmas inclusivas, considera-se que ao desenvolver-se OAL para ouvintes que sejam reutilizáveis também para surdos, esse material poderá contribuir com os professores de português que têm/terão turmas inclusivas, além de possibilitar a aprendizagem em um ambiente inclusivo.

OBJETIVO PRIMÁRIO

Este trabalho tem como objetivo primário investigar o uso de um Objeto de Aprendizagem de Línguas para o ensino de Língua Portuguesa a alunos ouvintes e surdos.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- Elaborar um Objeto de Aprendizagem de Línguas para o ensino de Língua Portuguesa a alunos ouvintes.
- Adaptar para alunos surdos o Objeto de Aprendizagem de Línguas construído para os alunos ouvintes.
- Refletir sobre a reusabilidade e redirecionamento³ de Objetos de Aprendizagem de Línguas para verificar se, com base nas adaptações feitas, o material é o mesmo OAL, com alterações, ou se é um OAL novo.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em três capítulos, uma introdução e uma conclusão, assim distribuídos: no primeiro capítulo, são apresentadas discussões e noções sobre o uso de OA e OAL, além de suas características e aspectos técnicos e pedagógicos relacionados a esses materiais. Também é apresentado o estado da arte sobre a educação de sujeitos surdos no Brasil, abordando metodologias de ensino que foram utilizadas ao longo da história de ensino aos alunos surdos e apresentando a concepção atual de ensino pela qual a comunidade surda tem batalhado, realçando que LP para surdos é LE. Por fim, são elencadas as concepções de língua, leitura e resumo que embasam este trabalho, discutindo as vantagens e desvantagens de utilizar-se o resumo como ferramenta de avaliação de compreensão textual, bem como expondo o papel do conhecimento de mundo no processo de leitura.

³ Utilização do termo como tradução da palavra “repurposability” (WILEY, 1999).

No segundo capítulo, sobre a Metodologia, são relatados os passos dados nesta pesquisa no que diz respeito aos sujeitos, à elaboração do OAL e à sua adaptação para alunos surdos e às coletas de dados. Em relação aos sujeitos, expõem-se informações sobre cada indivíduo, bem como o processo de seleção dos sujeitos. Também é relatado como se deu a primeira coleta de dados, na qual fora aplicado um questionário aos alunos surdos do primeiro ano do Ensino Médio. Sobre a elaboração do OAL, é apresentado o processo de criação do OAL e a justificativa para as decisões tomadas nesse processo. Em seguida, é demonstrado o processo de adaptação do OAL dos ouvintes para o OAL dos surdos, explicando, também, a motivação das alterações realizadas. Então, é feito o relato sobre a segunda coleta de dados, em que se utilizaram os OAL com os alunos surdos e com os ouvintes.

No terceiro capítulo são expostos os resultados obtidos nas coletas de dados e é feita a análise e discussão desses dados. Em relação à primeira coleta de dados, os resultados são apresentados em quadros e tabelas e posteriormente discutidos e relacionados entre si. Os resultados da segunda coleta de dados são analisados de forma individual – primeiramente aqueles relativos aos alunos surdos e na sequência os relativos aos ouvintes – e, após, é feita uma análise geral de cada grupo de sujeitos, bem como uma análise e entrecruzamento dos dois grupos.

Por fim, na Conclusão, além de recuperarem-se os aspectos mais importantes deste trabalho, apresentam-se as considerações finais acerca dos resultados obtidos. Ademais, são apontadas as limitações desta pesquisa, assim como uma sugestão sobre os próximos passos que devem ser dados no que diz respeito ao uso de OAL em turmas inclusivas.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, serão expostas noções e considerações a respeito dos diversos segmentos abordados ao longo deste trabalho. Em um primeiro momento, no subitem intitulado “Objetos de Aprendizagem de Línguas”, serão apresentadas as discussões da área de Aprendizagem de Línguas Mediada pelo Computador (CALL) a respeito de OA e suas características (granularidade, interoperabilidade, recuperabilidade e reusabilidade), bem como sobre a proposta de OAL. Além disso, serão explicadas as características de um OAL, bem como os aspectos pedagógicos presentes na criação e execução de um OAL.

No subitem seguinte, denominado “A educação de surdos no Brasil”, faz-se um acompanhamento da história do ensino de pessoas surdas no Brasil, abrangendo-se o Oralismo (método em que as crianças surdas eram forçadas a oralizarem), a Comunicação Total (concepção que visava a unir língua de sinais e língua oral) e chegando-se às propostas de inclusão (alunos surdos estudando nas mesmas salas de aulas que os alunos ouvintes) e de escola bilíngue (escola em que os alunos surdos podem aprender através da sua Língua Materna).

Por fim, ao tratar-se sobre “Língua, Leitura e Compreensão”, falar-se-á sobre noções de língua, texto, leitura, resumo, ensino de Língua Materna e ensino de vocabulário para aprendiz de Língua Estrangeira. A importância de abordarem-se tais noções se dá pelo fato de que elas permeiam as decisões tomadas ao longo desta pesquisa e, ao mesmo tempo, esclarecem o viés utilizado para o desenvolvimento das atividades propostas.

1.1 OBJETOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Os Objetos de Aprendizagem (OA) têm sido intensamente utilizados para o ensino das mais variadas disciplinas escolares e muitas pesquisas têm sido feitas sobre esse recurso tecnológico. Dentre as vantagens que os OA apresentam, estão: A) o baixo custo – já que grande parte dos OA está disponível gratuitamente na internet; B) a possibilidade da fácil integração de diferentes recursos, tais como áudio, texto, vídeo, imagem; C) a motivação que as atividades digitais tendem a despertar nos alunos; D) a economia de tempo que pode ser

proporcionada ao professor com a facilidade de reutilização e adaptabilidade do OA para diferentes contextos.

No entanto, algumas pesquisas da área de ensino de línguas apontaram uma forte crítica aos OA devido à sua neutralidade teórica (BANNAN-RITLAND; DABBAGH; MURPHY, 2000; LEFFA, 2006; CAWS; FRIESEN; BEAUDOIN, 2006). Isso significa dizer que grande parte dos OA disponíveis são, meramente, exercícios estruturalistas que foram passados do papel para o computador, mas nada avançaram em termos de abordagem metodológica. Como Caws, Friesen e Beaudoin (2006) bem ressaltam, embora seja essencial haver uma preocupação com o lado técnico dos OA, o aspecto mais importante está sendo deixado de lado: a qualidade da aprendizagem. Igualmente, Nash afirma que “A mudança na área do ensino a distância é rápida, e sem uma conexão sólida com teorias de aprendizagem subjacentes o uso de objetos de aprendizagem rapidamente se torna uma função da tecnologia ao invés de o resultado de aprendizagem desejado.” (2005, p. 227, tradução nossa⁴).

Buscando solucionar tal problema, propôs-se o desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem de Línguas (VETROMILLE-CASTRO et al., 2012), os quais têm o mesmo conceito de OA, mas são, necessariamente, elaborados com base nos princípios do Ensino Comunicativo de Línguas (CLT)⁵ (CANALE; SWAIN, 1980). Além disso, acredita-se que tal recurso pedagógico também possa ter embasamento em abordagens mais recentes como a proposta do Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2006) e dos Recursos Educacionais Abertos (WILEY, 2007). Os OAL respondem às críticas ao se basearem nessas abordagens que melhor atendem às necessidades dos aprendizes de línguas, focando o ensino na competência comunicativa, na colaboração, na interação, nos aspectos sócio-linguístico-culturais dos aprendizes, além de levar em conta a forma, tornando a aprendizagem significativa para os alunos.

Um OAL é qualquer coisa digital com objetivo educacional (LEFFA, 2006; WILEY, 2000; BANNAN-RITLAND; DABBAGH; MURPHY, 2000; CAWS; FRIESEN; BEADOUIN, 2006; NASH, 2005) e é constituído por quatro características (LEFFA, 2006), discutidas a seguir.

A granularidade diz respeito ao tamanho do objeto; quanto menor for o objeto, maior será a sua granularidade. Porém, Wiley (2000) aponta que a grande dificuldade dos pesquisadores no que tange a OA tem sido estabelecer meios de medir o tamanho do objeto.

⁴ Original: “Change in the area of distance learning is rapid, and without a solid connection with underlying learning theories, the use of learning objects quickly becomes a function of the technology rather than the desired learning outcome.”

⁵ A sigla CLT provém do termo em inglês *Communicative Language Teaching*.

Quanto a isso, Leffa (2006) esclarece que “[...] a tendência tem sido usar o tempo necessário para completar a atividade como um critério [...]” (pp. 9-10). Já Wiley (1998) “[...] se refere à granularidade ou fundamentalidade de objetos de aprendizagem como a redução de recursos para o seu nível mais amplamente utilizável de representação que seja relevante para a tarefa de aprendizagem”⁶ (apud BANNAN-RITLAND; DABBAGH; MURPHY, 2000, p. 26, tradução nossa). Isso significa dizer que a granularidade pode ser mensurada com base na sua fundamentalidade para a aprendizagem, ou seja, com base na condição de o OAL gerar aprendizagem por si só. Assim, a maior granularidade para um OAL seria aquela que, mesmo contendo um número mínimo de conteúdos/atividades, possibilitaria a aprendizagem.

A interoperabilidade, nas discussões da área, diz respeito à capacidade técnica que o objeto tem de se agregar a outros objetos. No entanto, tal definição se faz incompleta, já que não abarca o aspecto pedagógico da interoperabilidade. Assim,

[...] se o OAL é formado por duas atividades e a primeira, por exemplo, trata sobre ‘sentimentos’ e a outra sobre ‘esportes’, e não há uma conexão explícita entre estes dois assuntos, o OAL pode ser considerado como tendo uma baixa interoperabilidade, pois o aluno provavelmente não irá fazer muito sentido do que lhe foi atribuído, e isso pode afetar seu processo de aprendizagem. (VETROMILLE-CASTRO et al., 2013, p. 86, tradução nossa⁷).

Dessa forma, pode-se dizer que, em uma perspectiva pedagógica, a interoperabilidade faz referência ao fio condutor que conecta as ideias da atividade.

Quanto à recuperabilidade, o OAL será mais ou menos facilmente encontrado pelo usuário em um repositório⁸ quanto maior ou menor for a sua recuperabilidade. Para que um OAL possa ser encontrado em um repositório, ele possui uma série de metadados, os quais são “[...] informações descritivas sobre um recurso.” (WILEY, 2000, p. 10, tradução nossa⁹). De forma mais ilustrativa, os metadados funcionam como etiquetas que apresentam informações referentes a determinado produto, e o conjunto desses metadados forma o que se chama de ontologia. Para Richards et al., “embora os repositórios de objetos de aprendizagem

⁶ Original: “[...] refers to the granularity or fundamentality of learning objects as reducing resources to their most widely usable level of representation that is relevant to the learning task.”

⁷ Original: “[...] if the LLO is constituted by two activities and the first one is, say, about ‘feelings’ and the other is about ‘sports’, and there is no explicit connection between these two topics, the LLO can be considered as having low interoperability, because the student will probably not make much sense of what has been assigned, and this may affect his/her learning process.”

⁸ Repositórios são ambientes virtuais, tais como plataformas e sites, em que se podem armazenar Objetos de Aprendizagem para disponibilizá-los a demais pessoas.

⁹ Original: “[...] descriptive information about a resource.”

possam fornecer melhores meios de descobrir e distribuir objetos de aprendizagem, os repositórios em si não abordam questões de pedagogia” (p. 76 apud CAWS, FRIESEN; BEADOUIN, 2006, p. 112, tradução nossa¹⁰). Sedrez e Duarte, a partir de discussões com Vetromille-Castro e Moor, propuseram a formação de uma ontologia comunicativa (Figura 01), pois, segundo as autoras,

[...] para hospedar os OAL precisamos que a ontologia do repositório seja norteada, também, pelos princípios do CLT, dando conta de aspectos técnicos e pedagógicos. Por isso, temos o objetivo de desenvolver uma *ontologia comunicativa* para OAL, visando à constituição do repositório como um ambiente de reflexão para os usuários, em especial para docentes, e que propicie a formação continuada, ao invés de, apenas, armazenar e organizar OAL. (2010, p. 3, grifo das autoras).

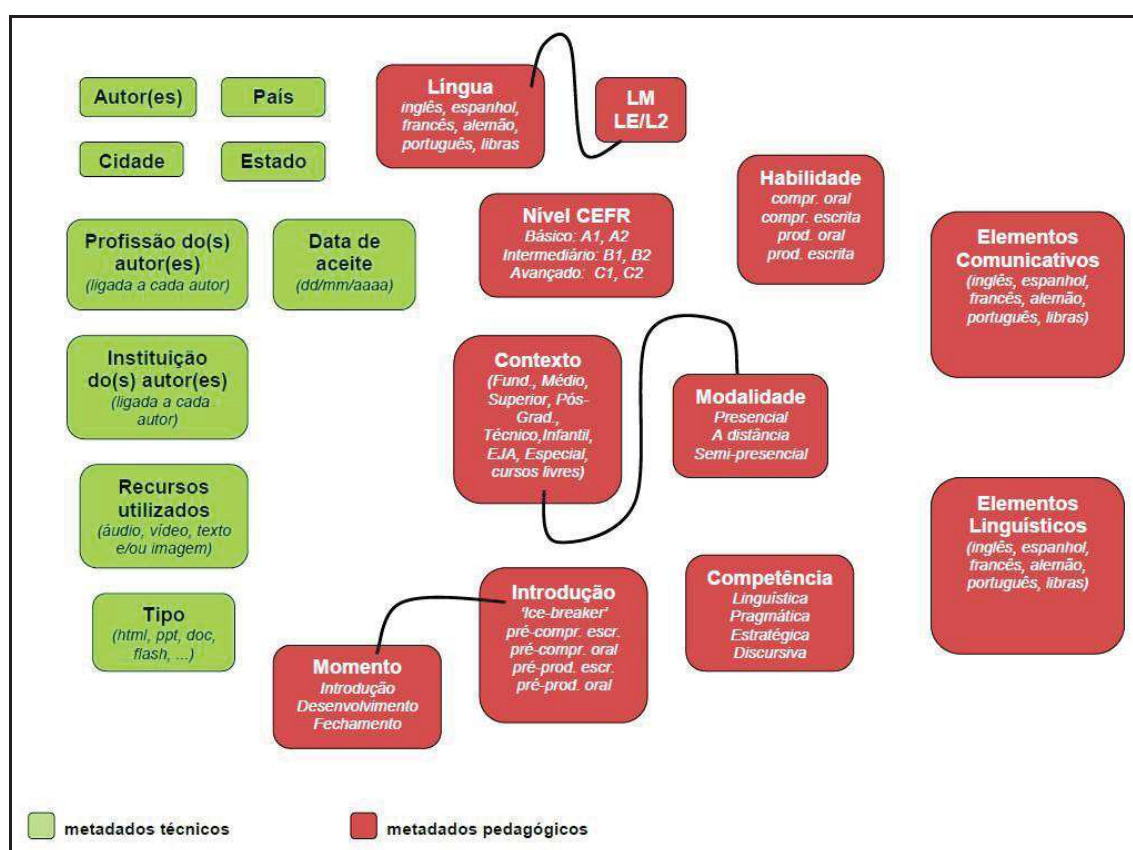


Figura 01 – Metadados em uma ontologia comunicativa. Fonte: Sedrez; Duarte, 2010.

Por fim, a reusabilidade faz referência ao quão reutilizável um OAL pode ser e, segundo Wiley, “A reutilização é o núcleo da noção de Objeto de Aprendizagem [...]”, (2000,

¹⁰ Original: “although learning object repositories may provide a better means of discovering and distributing learning objects, repositories do not themselves address issues of pedagogy”

p. 12, tradução nossa¹¹). Tratando da separação de conteúdo e contexto ou conteúdo e processo de aprendizagem, Bannan-Ritland, Dabbagh e Murphy explicam o benefício dessa separação já que ela possibilita aos desenvolvedores de OAL “a reutilização dos mesmos objetos de aprendizagem com diferentes estratégias educativas para ensinar o mesmo assunto ou um conteúdo diferente” (2000, p. 17, tradução nossa¹²). Conforme Vetromille-Castro et al. apontam,

Há pelo menos duas formas de identificar-se a reusabilidade de um OAL: verificando se ele pode ser utilizado em uma determinada situação de aprendizagem e, então, sendo sutilmente modificado, ser utilizado em outra situação, ou, se ele pode ser utilizado para ensinar um determinado conteúdo ou habilidade e, então, reutilizado para ensinar outro conteúdo ou habilidade. (2013, p. 85, tradução nossa¹³).

Já para Wiley (1999),

Uma diferença deve ser traçada entre a *reusabilidade* e o *redirecionamento* de objetos de aprendizagem. Por reusabilidade eu quero dizer a habilidade de pegar um objeto de aprendizagem como é e reutilizá-lo indiscriminadamente. Por redirecionamento eu quero dizer a habilidade de extrair porções de um objeto de aprendizagem e adaptá-las para novos contextos de aprendizagem. (p. 2, grifo do autor, tradução nossa¹⁴)

Esta pesquisa investigará o emprego da reusabilidade e do redirecionamento, visto que essa característica pode colaborar com professores ao permitir que um mesmo OAL seja utilizado mais de uma vez em uma mesma turma e/ou em diferentes turmas (efetuando-se as alterações necessárias). Dessa forma, economiza-se o tempo de preparo de aula dos professores e, ao mesmo tempo, assegura-se uma aula fortemente embasada teoricamente, já que o pré-requisito para um OA ser um OAL é ter como base os princípios do CLT. Mais

¹¹ Original: “Reuse is the core of the learning object notion [...]”.

¹² Original: “[...] reusing the same learning objects with different instructional strategies to teach the same subject matter or different subject matter content.”

¹³ Original: “There are at least two ways to identify reusability in an LLO: verifying if it can be used in a particular learning situation and, then, being slightly altered, be used in another situation, or, if it can be used to teach a particular content or skill and, then, reused to teach another.”

¹⁴ Original: “A difference must be drawn between the *reusability* and *repurposability* of learning objects. By reusability I mean the ability to take a learning object as is and reuse it wholesale. By repurposability I mean the ability to extract portions of a learning object and adapt them to new learning contexts.”

especificamente, este estudo investigará o uso de um OAL para o ensino de LP a alunos ouvintes e seu redirecionamento para o ensino de LP a alunos surdos.

Ainda no que tange ao redirecionamento de OAL, uma importante questão teórica precisa ser abordada: ao fazerem-se alterações em um OAL, o resultado é um mesmo OAL adaptado ou um novo OAL? Essa questão será discutida ao longo deste trabalho.

O OAL elaborado nesta pesquisa tem como base os cinco princípios norteadores do CLT propostos por Canale e Swain (1980, p. 27), os quais foram adaptados para OAL a partir de uma releitura feita por Vetromille-Castro et al. (2012, p. 250):

1. O objetivo principal de um OAL deve ser o de facilitar a integração das competências gramatical, sociolinguística e estratégica.
2. O OAL deve ter foco nas necessidades de comunicação do aprendiz.
3. O OAL deve proporcionar oportunidades para que o aluno interaja em situações reais e significativas de comunicação, sejam elas de produção e/ou compreensão oral e/ou escrita. Entendemos como ‘reais’ aquelas situações que, ainda que não ocorram de fato no processo de ensino, representam ou retratam eventos possíveis de uso comunicativo da língua fora do contexto da sala de aula.
4. O OAL deve dar atenção à forma da Língua Estrangeira (LE) em situações de comunicação, levando o aluno do implícito ao explícito no uso da língua.
5. O OAL deve possuir aspectos sócio-linguístico-culturais da LE e dos próprios aprendizes, para facilitar a aprendizagem do uso da língua.

A elaboração deste OAL vai ao encontro do que sugerem Bannan-Ritland, Dabbagh e Murphy (2000), ou seja, primeiramente é estabelecido o objetivo central; após, uma estratégia educativa é selecionada e, finalmente, um conteúdo específico é aplicado ao modelo de estratégia educativa.

Além disso, a elaboração deste OAL conta com uma preocupação quanto à Usabilidade Pedagógica e de Design (VETROMILLE-CASTRO, 2003), visando a um objeto que seja motivador e claro para o aluno, ajudando-o no processo de aprendizagem. Ainda, é importante que o OAL tenha bem solidificada a Presença de Ensino (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000), a qual se dá a partir de uma conversa com o aluno ao longo de toda a atividade, guiando-o e motivando-o a continuar.

É importante mencionar também que para cada resposta inadequada, ou mesmo adequada, do aluno, será gerado um comentário para motivá-lo em sua aprendizagem ou ajudá-lo a chegar à resposta apropriada, o que é chamado, respectivamente, de Feedback Individualizado e Feedback Estratégico (VETROMILLE-CASTRO, 2003). Com isso, o

material tenta desenvolver no aluno o ler e o reler do conteúdo na busca da aprendizagem, a qual, para Vygotsky, acontece na zona de desenvolvimento proximal, que se define como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 73)

Com base nessa concepção introduzida por Vygotsky, e relacionando tal teoria com a noção de Desempenho Assistido, Tharp e Gallimore defendem que “O ensino deve ser redefinido como um desempenho assistido; o ensino ocorre quando o desempenho é atingido com assistência.” (1991, p. 05, tradução nossa¹⁵). Aplicando esses conceitos aos OAL, percebe-se que os feedbacks, tanto o estratégico quanto o individualizado, desempenham esta função de assistir o desempenho do aluno durante seu processo de aprendizagem, dando-lhe condições para que atinja seus objetivos, conforme Vetromille-Castro já apontou em 2003.

Nesse mesmo sentido, está subjacente neste OAL a ideia de *suporte*, considerando que a intervenção de um tutor

[...] envolve um tipo de processo de ‘suporte que permite a criança ou aprendiz resolver um problema, executar uma tarefa ou atingir uma meta que estaria além dos seus esforços se não tivesse apoio. Esse suporte consiste essencialmente em o adulto controlar aqueles elementos da tarefa que estão inicialmente além da capacidade do aprendiz, permitindo a ele, então, concentrar-se em e completar apenas aqueles elementos que estão dentro da sua extensão de competência. (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 90, tradução nossa¹⁶)

É importante mencionar que devido ao fato de a abordagem comunicativa fundamentar os OAL, esse material vai ao encontro da proposta presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNS), conforme mostra o fragmento:

¹⁵ Original: “Teaching must be redefined as assisted performance; teaching occurs when performance is achieved with assistance.”

¹⁶ Original: “[...] involves a kind of "scaffolding" process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult "controlling" those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence.”

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (BRASIL, 2000, p. 11)

Igualmente, a didática apontada pelo decreto nº 5.626 para o ensino de surdos é contemplada nesse viés comunicativo do OAL: “o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental” (22 de dezembro de 2005, Cap. 4, Art. 15 – regulamenta a lei 10.436).

1.2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

O ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos é, ainda hoje, um assunto polêmico e, também, bastante discutido. Parece que agora grande parte dos pesquisadores e dos próprios sujeitos surdos converge a respeito do assunto, mas ainda está-se longe de resolver esse importante dilema social na prática.

Direcionando o olhar ao grande tema “inclusão”, é necessário situar como se chegou, na educação, ao atual momento:

A concepção de inclusão teve impulso e se fortaleceu a partir da Declaração de Salamanca, produto de encontro realizado em Salamanca/Espanha, de 07 a 10 de junho de 1994, com a presença de mais de 392 representações governamentais e mais de 25 organizações internacionais. (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2011, p. 23-24).

A partir disso, o Ministério da Educação, no Brasil, aborda a questão da inclusão na Lei de Diretrizes e Bases prevendo a inserção dos alunos surdos na mesma sala de aula dos ouvintes: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos

portadores de necessidades especiais.” (Lei Federal nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, capítulo V). Importante mencionar que tal política encontra respaldo na Lei Federal para realizar essa inclusão, visto que o decreto nº 5.626 (22 de dezembro de 2005, Capítulo IV, Art. 14, § 1º, item III – regulamenta a lei 10.436) reza prover as escolas com: “a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa”. Dessa forma, prever que se utilize a LIBRAS em escolas regulares, implica ter a ideia de que surdos façam parte desse ambiente.

Embora a inclusão de alunos surdos já fosse prevista na lei nº 9.394, essa inclusão começou a ganhar força apenas em 2008, quando a Secretaria de Educação Especial entregou ao Ministro da Educação um documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, no qual se tem um esclarecimento sobre como deve ser a inclusão de alunos surdos em escolas regulares:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 17)

No que tange às metodologias para a educação de surdos, Jim Kyle (2009) aponta que ao longo dos últimos 100 anos o método oral se instaurou como a abordagem dominante para o ensino de alunos surdos. Nessa abordagem, “Os professores ouvintes usam a fala em sala de aula, não conhecem e não reconhecem a competência da língua de suas crianças na língua de sinais [...]” (KYLE, 2009, p. 17). No último século, muitas das vezes que os alunos surdos eram vistos usando língua de sinais em sala de aula, eles eram severamente punidos.

Grande parte desse problema se devia ao não reconhecimento da língua de sinais enquanto língua e ao preconceito existente para com os sujeitos surdos, os quais eram erroneamente adjetivados por “surdo-mudos” e vistos como cognitivamente inferiores pela sociedade. Moura, em sua dissertação de Mestrado, explica que os teóricos e educadores

defensores do Oralismo viam nessa abordagem uma maneira de fornecer às pessoas surdas aquilo que lhes falta: a fala. Conforme Moura: “É como se, por meio dela [a fala], a criança Surda tivesse extirpada sua deficiência e, assim, pudesse alcançar pensamentos mais profundos, incluindo-se socialmente.” (2008, p. 7). Quanto à educação baseada no oralismo, Arcoverde comenta:

A educação dos surdos fundamenta-se, no início, em uma concepção clínico-patológica que, historicamente, estabelece como referencial o ensino e desenvolvimento da língua oral, através da utilização de treinamentos específicos. Esse método de ensino, designado como oralismo, tem na proibição do uso da língua de sinais uma de suas maiores características, preservando a ideia de que aos surdos cabe se oralizarem e, por meio da língua oral, aprenderem. (2011, pp. 121-122)

Como consequência dessa visão distorcida que se tinha sobre os sujeitos surdos e sua língua, e

Em decorrência da privação linguística, os Surdos foram excluídos do processo educacional e social pois, conforme Pereira (2005), uma posição muito sustentada é que a apropriação da cultura letrada se dá por meio da pauta sonora. A culpa pelo fracasso apresentado foi, por séculos, atribuída à própria condição da deficiência auditiva e recaiu sobre o próprio excluído. (MOURA, 2008, p. 9)

Para tentar resolver os problemas criados pelo Oralismo, e com o trabalho do linguista americano William Stokoe na década de 60 ao reconhecer a língua de sinais como uma língua natural (ARCOVERDE, 2011), surgiu, em 1970, a Comunicação Total (MOURA, 2008). Já que nessa corrente o princípio era o da comunicação, “A ideia era usar qualquer forma que funcionasse para transmitir vocabulário, linguagem e ideias entre o falante e a criança Surda.” (MOURA, 2008, p. 9). Conforme Arcoverde, “Nessa concepção, a possibilidade de aprendizado estava baseada na ideia de relacionar os sinais da língua de sinais e a palavra da língua oral.” (2011, p. 132).

É importante lembrar que já em 1930, Vygotsky

[...] ressalta a necessidade de uma revisão sobre os princípios fundamentais de ensino para os surdos e sugere que o meio mais benéfico seria levar em conta primeiro a “mímica” e a linguagem escrita. Essas ideias reavivam a importância e o

papel social da língua de sinais para o desenvolvimento dos surdos e reforçam uma crítica ao método oral de ensino como um meio artificial de ensino e que contradiz a natureza do surdo, não o ajudando a participar de situações sociais e de aprendizagens efetivas. (ARCOVERDE, 2011, p. 125)

No entanto, na Comunicação Total não se tinha uma língua padrão; misturava-se língua de sinais com português para tentar possibilitar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes. Com isso, “[...] os alunos nem desenvolviam aprendizado efetivo da língua deles, nem tampouco da língua oral.” (ARCOVERDE, 2011, p. 132).

Em 2002, a comunidade surda alcança uma grande conquista: a LIBRAS é oficialmente reconhecida como língua na Lei nº 10.436:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002)

Surge, então, a proposta de educação bilíngue para surdos, a qual, segundo Skliar, “pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença” (2009, p. 7). Lacerda e Lodi apontam que a implantação de uma educação bilíngue para surdos

[...] defende que estes sujeitos devam interagir com interlocutores usuários da língua de sinais o mais precocemente possível, identificada como uma língua passível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”. Desta forma, tal proposta educacional contempla o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenham domínio, respeitando, ainda, os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez (Skliar, 1997b). (LACERDA; LODI, 2010, p. 12)

A proposta bilíngue se faz diferente das anteriores porque valoriza a cultura dos sujeitos surdos e respeita sua Língua Materna, a língua de sinais. Quanto a isso, Arcoverde explica:

A partir da década de 80, aqui no Brasil e em muitos outros países, essa concepção [bilíngue] é discutida e trazida para a educação dos surdos. Essa proposta apresenta a ideia de que o surdo deve ser considerado um indivíduo que tem língua própria, portanto, deve aprendê-la o mais cedo possível e preferencialmente como primeira língua (L1). A língua majoritária deve ser aprendida como segunda língua (L2). (2011, p. 135)

Assim, o bilinguismo prevê que o aluno surdo aprenda a língua oral ou escrita de sua comunidade (no caso do Brasil, o português) partindo dos conhecimentos que ele já adquiriu por meio da língua de sinais. É interessante, portanto, que os professores da escola bilíngue dominem as duas línguas (por exemplo, português e LIBRAS) para possibilitarem o aprendizado dos alunos surdos.

Já há um consenso entre os pesquisadores e a comunidade surda de que essa inclusão deve ser muito bem feita, já que só o fato de colocar os alunos surdos na mesma sala de aula dos ouvintes não significa de forma alguma que haja inclusão, conforme defende Turetta: “a mera inserção física na sala comum não garante educação de qualidade que respeite os diferentes; respeito no sentido de aceitação das diferenças resultantes das condições concretas de existência oferecidas pelo grupo social” (2006, p. 13 apud TURETTA e GÓES, 2010, p. 82). Ainda, o contato com a diferença é importante, mas também é necessário o contato com seus iguais, para que o aluno construa sua própria identidade.

Nesse mesmo sentido, como apontam Souza e Góes, “A ideia de *escola para todos* começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos.” (2009, p. 164, grifo das autoras).

A abordagem bilíngue para a educação de alunos surdos é o caminho considerado por pesquisadores e sujeitos surdos como o mais adequado no momento. Ana Dorziat, Joelma de Araújo e Filipe Soares destacam que

A incorporação do tema transversal “Pluralidade Cultural” nas ações dos professores e a adoção do bilinguismo, não mais como filosofia educacional, como afirmava

Skljar, mas como recurso de ensino, uma vez que se restringe à contratação do intérprete de Libras para atuar em sala de aula, parecem ser suficientes. (2011, p. 26)

Esses mesmos autores explicam que, como os sujeitos surdos na maioria das vezes são filhos de pais ouvintes, a escola precisa suprir essa lacuna do uso da LIBRAS “[...] criando ambientes linguísticos que não se restrinjam à simples troca de informações, mas deem oportunidade para uma comunicação fluente, viva e natural, entre colegas, professores e demais profissionais da escola.” (2011, p. 27). Dessa forma, os autores defendem que “[...] para que a prática pedagógica se dê, visando a viabilizar a formação na sua globalidade, a abordagem da língua deve ser a relacional, contextual, e não apenas a informacional, restrita a códigos e padrões predeterminados.” (2011, p. 27).

Sabe-se, também, como bem lembram Dorziat, Araújo e Soares, que não basta ter um intérprete na sala de aula para fazer-se a inclusão e para ter-se sucesso no ensino/aprendizagem de alunos surdos (2011). Sobre o ensino de Português aos alunos surdos por meio da LIBRAS, Alice Freire aponta:

Não podemos esquecer, no entanto, que o conhecimento de mundo pode variar de pessoa para pessoa e que portanto, muitas vezes, este componente também terá que ser organizado, explorado, suprido, construído em sala de aula através de um processo de negociação na primeira língua dos alunos. Esta opção, aliás, não diz respeito somente à realidade do ensino de português como segunda língua para o aprendiz surdo. Todas as práticas de ensino/aprendizagem de uma língua instrumental voltada para as habilidades de leitura e produção escrita tendem a fazer uso da primeira língua dos aprendizes como meio de instrução. (2009, p. 30)

Alice Freire defende, ainda, que os professores deveriam ter fluência em LIBRAS para poder ensinar LP aos alunos surdos; porém, caso eles não sejam fluentes, faz-se necessária a presença de um intérprete de LIBRAS. O ideal, no entanto, é que cursos de língua de sinais e/ou presença de intérpretes nas salas de aula fossem garantidos aos professores (FREIRE, 2009).

Essa mesma autora faz uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), considerando que o programa tenha quatro componentes:

Três se referem aos tipos de conhecimento de que os alunos se servem no uso de sua L2: componente referente a conhecimento do mundo; componente referente ao nível

sistêmico; e componente referente a tipos de texto. O quarto componente se refere a procedimentos metodológicos que envolvam as estratégias usadas nas habilidades comunicativas de leitura e produção de textos. (2009, p. 33)

É importante notar que dentro dessa proposta há tanto a preocupação com a língua quanto com o seu uso, ou seja, a capacidade de utilizá-la na sociedade. Essa proposta vai ao encontro das ideias defendidas por Arcoverde, a qual afirma que “[...] a língua deve ser aprendida não como uma prática artificial e mecânica, mas como uma necessidade da vida social e da educação.” (2011, p. 138) e indica os caminhos para a educação bilíngue: “Uma prática efetiva, nessa perspectiva, requer situações que valorizem a produção discursiva (sinais e escrita), considerando a capacidade dos surdos de processarem informações e adquirirem conhecimento.” (2011, p. 138).

Recentemente, a Câmara Distrital de Brasília aprovou o Projeto de Lei 725/2012 que autoriza ao Governo distrital a criação de uma Escola Bilíngue para Surdos, com a Língua de Sinais como primeira língua e a LP, em sua modalidade escrita, como segunda língua (ICEP BRASIL, 2012).

Com base no bilinguismo e fazendo uso das vantagens oferecidas pelas Novas Tecnologias, Arcoverde chama a atenção para a grande contribuição das ferramentas tecnológicas para a educação de alunos surdos:

Nessa perspectiva, constatamos que o contexto digital, com todos os seus recursos de comunicação, torna-se um meio congregador para a instauração de interações sociais (ARCOVERDE, 2004), sendo um ambiente privilegiado e colaborativo, que coloca pessoas em contatos “virtuais”, presentes umas nas vidas das outras, permitindo as trocas dialógicas e o uso social da linguagem escrita [...]. (2011, p. 138)

A grande motivação de se pensar práticas que contemplem os alunos surdos em uma turma inclusiva é justamente porque, como aponta Stumpf, “[...] os alunos surdos continuam sendo avaliados como se fossem ouvintes e tivessem o domínio do Português.” (2008, p. 22). Ao fazer-se a inclusão de sujeitos surdos em turmas regulares, deve-se ter cuidado para não somente colocar o aluno naquela sala, mas, sim, considerar sua língua e sua cultura durante todo o processo de aprendizagem. Nesse mesmo sentido, Stumpf explica: “O aluno surdo inserido no espaço educacional dos alunos ouvintes, sem os suportes adequados, vai tentar se comportar como um deles.” (2008, p. 25).

Ao pensar-se na inclusão dos alunos surdos nas salas de aulas regulares, pode-se imaginar que esses sujeitos não são/serão de fato incluídos naquele ambiente, dado que isso implica toda uma reformulação das práticas pedagógicas da escola, bem como a adaptação do espaço físico e a preparação de todos os funcionários e professores para lidarem com esses alunos. Quanto a isso,

Lacerda (2000) [...] afirma que para tal reestruturação a escola deve estar preparada para receber esses sujeitos, respeitando suas condições linguísticas, culturais e curriculares especiais. No entanto, o que se observa, antes e atualmente, é que as crianças surdas estão matriculadas em escolas regulares e nenhum cuidado especiais é garantido. (SANTOS; GURGEL, 2010, p. 51).

Devido às condições de inclusão, a comunidade surda de forma geral se mostra resistente a essa mudança. Portanto, para que o aluno se sinta realmente respeitado e incluído neste novo ambiente escolar, é necessário que a escola se torne bilíngue, isto é, que ensine LP como LE para os estudantes surdos e respeite e utilize a primeira língua deles – a LIBRAS – (LACERDA; LODI, 2010; SKLIAR, 2009) bem como respeite e incentive a cultura dessa comunidade. Ao fazer-se isto, estar-se-á evitando que os sujeitos surdos sejam submetidos a uma cultura ouvintista (SKLIAR, 2013), na qual o ouvinte é visto como superior, impondo a sua cultura ao sujeito surdo. Segundo Perlin, “O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade.” (2013, p. 59).

A adaptação do OAL para os alunos surdos nesta pesquisa tem como norte as necessidades desses sujeitos, ou seja, uma pedagogia surda, a qual, como indica Stumpf, “apresenta a surdez como uma experiência visual.” (2008, p. 28). Além disso, pelo fato de este OAL ter como base a concepção bilíngue, a LIBRAS é utilizada como língua de instrução ao longo da atividade e a surdez é vista como diferença, e não como patologia.

1.3 LÍNGUA, LEITURA E COMPREENSÃO

Dentre as inúmeras concepções de língua que se tem na área, esta pesquisa terá como base a noção de língua como *lugar de interação* (KOCH, 2005), já que é na e pela língua que se dá grande parte da interação entre os sujeitos. Nesse mesmo sentido, segundo Koch,

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. (2005, p. 17, grifo da autora)

Portanto, entende-se que a compreensão de um texto, ao invés de ser uma atividade de mera captação de ideias ou decodificação de mensagens, é

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2005, p. 17)

A noção de leitura de Kleiman vai ao encontro dessa concepção interacionista, já que para ela a leitura é um processo em que os conhecimentos do leitor “interagem em todo o momento com o que vem da página para chegar a compreensão.” (2008, p. 17 apud CORACINI; QUENTAL; RODRIGUES, 2009, p. 22). No entanto, para que o processamento textual ocorra, Heinemann e Viehweger (1991 apud KOCH, 2005) afirmam que três grandes sistemas de conhecimentos devem ser ativados, a saber: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Quanto a esses sistemas, Koch explica que

O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical [...]. O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de longo termo [...]. O conhecimento sociointeracional é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de *inter-ação* através da linguagem. (2005, p. 49, grifo da autora)

No que diz respeito ao conhecimento de mundo, muitos autores reconhecem a sua importância no momento da leitura.

Os autores Louwerse & Graesser (2006) postulam que os leitores automaticamente relacionam as informações novas contidas no texto com o conhecimento de mundo anterior. O sucesso dessas ligações é crucial, já que sem essa integração a informação do texto se torna inócua/invisível para o indivíduo. (CORACINI; QUENTAL; RODRIGUES, 2009, p. 24)

Além disso, considerando que no processo de leitura utiliza-se a informação visual, que é aquela que está no texto em si, e a não visual, que se refere ao conhecimento da língua e do mundo (SMITH, 2003 apud CORACINI; QUENTAL; RODRIGUES, 2009), faz-se importante notar que

Quanto mais se sabe a respeito do que é lido, menos informação visual é requerida para identificar uma letra ou palavra. Ao contrário, quanto menos informação não visual, mais informação visual é requerida. Por exemplo, se a informação escrita estiver em uma linguagem difícil e não conhecida, ou se o leitor não está familiarizado com determinado assunto, a velocidade de leitura vai diminuir e demandar mais concentração na informação visual. Podemos, dessa forma, inferir que o leitor muito dependente da informação visual vai ter comprometido o processamento da informação e poderá não compreender a mensagem da passagem que está lendo. (2009, p. 20)

Já que neste trabalho utilizou-se o gênero resumo para avaliar a compreensão dos alunos sobre o texto lido, destaca-se que vários são os trabalhos que abordam a análise da compreensão textual do aluno a partir da produção de resumo (CORACINI; QUENTAL; RODRIGUES, 2009; SCARAMUCCI, 1990; PAES DE BARROS; ROJO, 1984). Acredita-se que o resumo seja uma ferramenta eficaz de avaliação da compreensão de um texto, “[...] um instrumento completo de verificação de aprendizagem [...]” (LEITE, 2006, p. 12), pois através dele o aluno poderá demonstrar o que entendeu, ou não, sobre o texto lido. Conforme Leite,

O resumo é uma forma reduzida de informação. É o resultado de um processo mental de *compreensão* desencadeado ao sermos expostos a qualquer situação de comunicação. Diz-se também que resumir é *sumarizar* a informação e que o resumo,

produto desse processo, é a evidência, isto é, a comprovação de que houve, efetivamente, compreensão da informação a que o sujeito foi exposto. Isso quer dizer que, se alguém consegue resumir um evento que presenciou, um filme a que assistiu, um livro que leu, pode, por meio do resumo, mostrar que entendeu tudo o que viu, ouviu ou leu. Só é possível resumir aquilo que compreendemos. (2006, p. 11 – grifo da autora)

Porém, há que se levar em consideração que resumir é uma capacidade, uma habilidade mental, o que significa dizer que “[...] as pessoas podem ser mais ou menos hábeis no desempenho dessa atividade” (LEITE, 2006, p. 11). Além disso,

[...] como a memória é *seletiva*, o sujeito pode apegar-se a aspectos informacionais que lhe chamam mais a atenção, mas que são marginais ao cerne do tema em desenvolvimento, e, por esse motivo, desligar-se de outros, imprescindíveis à compreensão do núcleo e do todo da informação. (LEITE, 2006, p. 12)

Assumindo que ao entender um texto, o aluno é capaz de resumi-lo, “[...] podemos então inferir que, quanto maior a compreensão, maior será a adequação do resumo.” (PAES DE BARROS; ROJO, 1984, p. 47). Porém, como bem ressalta Barros, o problema está em como classificar o nível de adequação de um resumo. Kleiman (1984) estabelece três categorias de organização de resumo que podem colaborar no momento de análise dos resumos:

Reconstrução: categoria que agrupa elementos de diversos graus de fidelidade ao original, desde a paráfrase até a reconstrução parcial;
 Distorção: reprodução descontextualizada do material original;
 Exclusão: ausência de elementos mais informativos. (KLEIMAN, 1984 apud PAES DE BARROS; ROJO, 1984, p. 48)

Além disso, cabe destacar que o resumo pode se dar através da escrita ou da fala (LEITE, 2006). É fato que ao se fazer um resumo oral não se tem o mesmo tempo para reflexão e, possivelmente, nem a mesma estrutura de um resumo escrito, mas ambos têm o mesmo objetivo de sumarizar o que o escritor/enunciador entendeu a respeito de um determinado texto, filme, etc.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa para alunos ouvintes, cabe destacar que esta é abordada neste trabalho como Língua Materna e, assim como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o seu desenvolvimento como competência linguística

[...] não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situação subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (BRASIL, 2000, p. 11)

Assim, o trabalho com a compreensão textual e com o resumo, conforme foram propostos nesta pesquisa, vão ao encontro deste objetivo de aprendizagem de língua, já que estão diretamente relacionados com ações comunicativas do cotidiano, em que o aluno poderá ter que compreender um texto, ou resumir um texto/acontecimento para alguém.

No entanto, quando se trabalha com o ensino de português para alunos surdos há que se ter um cuidado extra: o trabalho com o vocabulário. De acordo com Leffa “Constata-se com facilidade que na aprendizagem da língua estrangeira, a aquisição do vocabulário é um dos aspectos mais importantes do processo.” (2000, p. 19). Além disso, o autor aborda os diferentes tipos de aprendizagem de vocabulário: a incidental e a intencional, sendo aquela, normalmente, a realizada por crianças na aprendizagem de uma Língua Materna, e esta na aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Assim, para o aprendiz de LE, como os surdos em relação ao português, “O desenvolvimento do vocabulário inicia-se normalmente pela aprendizagem intencional, onde as primeiras palavras são explicitadas pelo professor.” (2000, p. 34).

Por fim, conforme ressaltado por Leffa (2000) o trabalho com vocabulário deve ser feito considerando as palavras dentro de um contexto significativo, e não de forma aleatória. Além disso, para a escolha das palavras a serem trabalhadas em um determinado texto, deve-se levar em conta três aspectos: a centralidade temática (uma espécie de campo semântico relativo ao texto em questão), os conceitos críticos (palavras que têm definições específicas em uma área de estudo) e frequência (número de vezes que uma palavra é utilizada).

2 METODOLOGIA

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, durante todo o processo da pesquisa foi feita uma revisão bibliográfica das áreas de ensino de línguas e educação de surdos, a fim de coletar os aspectos que têm se mostrado importantes para o ensino de LP para alunos surdos. O critério para a seleção dos sujeitos foi que todos estivessem matriculados no 1º ano do Ensino Médio, não levando em consideração sua faixa etária, visto que os surdos, normalmente, começam sua vida escolar mais tarde do que os ouvintes.

A ideia inicial era a de fazer a pesquisa com uma turma de Ensino Médio inclusiva, buscando estar de acordo com a política de inclusão proposta pelo MEC; no entanto, a única turma inclusiva de Pelotas tem nível pós-médio e é voltada para o magistério. Assim sendo, para não haver um grande distanciamento do objeto de pesquisa utilizado na pesquisa piloto, em que os alunos eram de 8ª série de Ensino Fundamental, optou-se por trabalhar com alunos de 1º ano, mesmo que estejam em turmas separadas (uma somente composta por alunos surdos e outra por ouvintes).

2.1 PRIMEIRA COLETA DE DADOS

A primeira coleta de dados foi efetuada em 05 de novembro de 2012. Nesta coleta foi aplicado um questionário para os alunos surdos de todo o Ensino Médio de uma escola municipal de Pelotas buscando obter a perspectiva desses sujeitos sobre os aspectos que devem ser contemplados ao elaborar-se um OAL para o ensino de LP para estudantes surdos. Aproveitando a contribuição que poderia ser dada pela professora de LP desses alunos, a mesma também respondeu ao questionário, já que ela tem o papel de ensinar português a esses sujeitos e tem, portanto, certa experiência nessa prática. Esse questionário (ANEXO 01) apresentou questões em Escala Likert¹⁷ e dissertativas. Para a aplicação desse instrumento, contou-se com uma intérprete de LIBRAS para auxiliar os alunos surdos a entender as questões e respondê-las. Após a aplicação dos questionários, as respostas obtidas foram analisadas.

¹⁷ Um tipo de escala comumente utilizada em questionários na qual o participante deve dar um valor para uma afirmação apresentada, mostrando o quanto concorda ou discorda daquela afirmação.

2.2 OBSERVAÇÃO DE AULAS

Pretendia-se elaborar o Objeto de Aprendizagem de Línguas já no início do ano de 2013. Contudo, para tanto se fazia necessário observar algumas aulas tanto dos alunos surdos quanto dos ouvintes para conhecer minimamente os alunos e, a partir daí, ter uma base para a escolha do assunto a ser trabalhado no OAL. Dessa forma, foi necessário esperar o retorno das aulas, em março, para se retornar à escola e observarem-se as aulas. Entretanto, ao chegar-se à escola, foi solicitada a apresentação de um atestado de pesquisa carimbado pela Secretaria Municipal de Educação. Devido à demora em conseguir-se esse documento carimbado, somente foi possível observar a aula dos alunos surdos no dia 18 de abril de 2013 e dos ouvintes nos dias 19 e 26 de abril de 2013.

Em ambos os grupos a aula assistida foi a de Língua Portuguesa, sendo dois períodos com os alunos surdos (com recreio entre os períodos) no dia 18 e um período com os ouvintes no dia 19 e outro no dia 26. Assistindo apenas aos dois períodos de um dia de aula dos alunos surdos, já foi possível fazer um levantamento satisfatório de aspectos relevantes para a escolha de um tema a ser utilizado no OAL. Contudo, no caso dos ouvintes, foi necessário retornar na semana seguinte para obter mais informações acerca deste grupo, já que a turma pouco interagiu na aula, tendo a aula sido utilizada para correção de exercícios. Na segunda aula observada, foi possível perceber algumas características do grupo, as quais apontaram os caminhos a ser seguidos na criação do OAL.

2.3 ELABORAÇÃO DO OAL

O próximo passo a ser dado foi a elaboração do OAL¹⁸ para os alunos ouvintes e a realização das alterações necessárias para a utilização desse Objeto com os alunos surdos. O OAL foi desenvolvido na versão online (*cloud*) do sistema de autoria “Ensino de Línguas Online” (ELO)¹⁹ desenvolvido pelo Prof. Dr. Vilson Leffa. Além disso, o desenvolvimento desse OAL – assim como defendem Vetromille-Castro et al. (2012) – teve por base os princípios do CLT (CANALE; SWAIN, 1980).

¹⁸ OAL para ouvintes disponível em <http://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=123>

¹⁹ Disponível em <http://www.elo.pro.br/cloud>

Como os alunos surdos trabalham seguidamente com jornal nas aulas de LP e a sua professora indicou que eles gostam bastante de ler notícias, principalmente as do tipo policial, decidiu-se que o OAL, que trabalharia com compreensão textual, teria como base uma matéria de jornal. Aliado a isso, dado que os alunos ouvintes se mostraram adeptos à tecnologia, o que é comum pela faixa etária, optou-se por procurar uma matéria do tipo policial que envolvesse tecnologia. Dessa forma, foi selecionado um texto intitulado “Assassino usou quatro perfis falsos para manipular vítima via Facebook” (Figura 02), retirado do site da British Broadcasting Corporation (BBC).

Figura 02 – Atividade inicial do OAL de compreensão textual para alunos ouvintes. Fonte: autora.

Após a seleção do texto, foram criadas perguntas de compreensão textual que tinham como objetivo auxiliar os alunos a entenderem o texto, e não testar sua compreensão. As perguntas foram feitas no formato *Quiz*, o qual conta com uma pergunta e opções de resposta para que o aluno marque a alternativa correta. Neste caso, cada pergunta dispunha de três opções, sendo apenas uma válida (Figura 03).

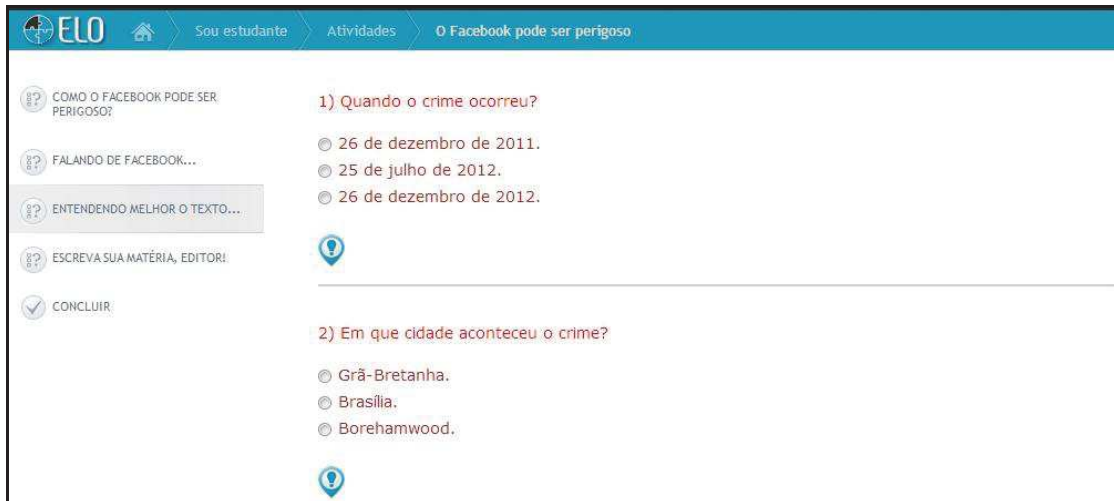


Figura 03 – Questões de compreensão textual do OAL para alunos ouvintes. Fonte: autora.

Juntamente com as perguntas, foram criadas as dicas para cada questão (Figura 04) e os Feedbacks Individualizado e Estratégico (VETROMILLE-CASTRO, 2003), com os quais se pretendeu desenvolver uma conversa com o aluno, guiando-o e motivando-o ao longo da atividade. Aliado a isso, buscou-se dar as instruções das atividades e os feedbacks na forma de um diálogo e visando a auxiliar o aluno na sua trajetória dentro do OAL, aspectos diretamente relacionados à Presença de Ensino (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000) (Figuras 05 e 06).

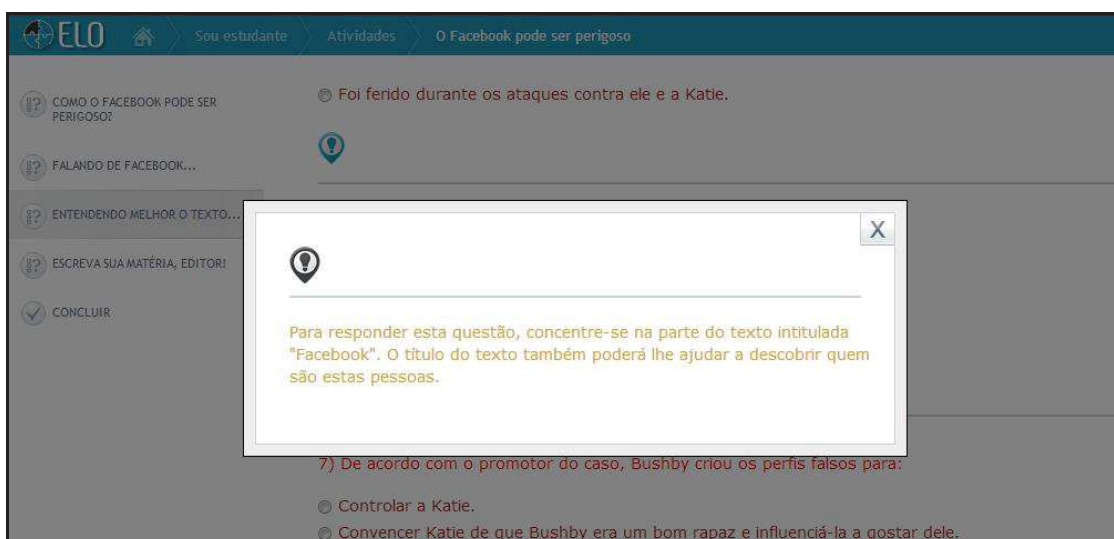


Figura 04 - Exemplo de dica para os alunos ouvintes. Fonte: autora.

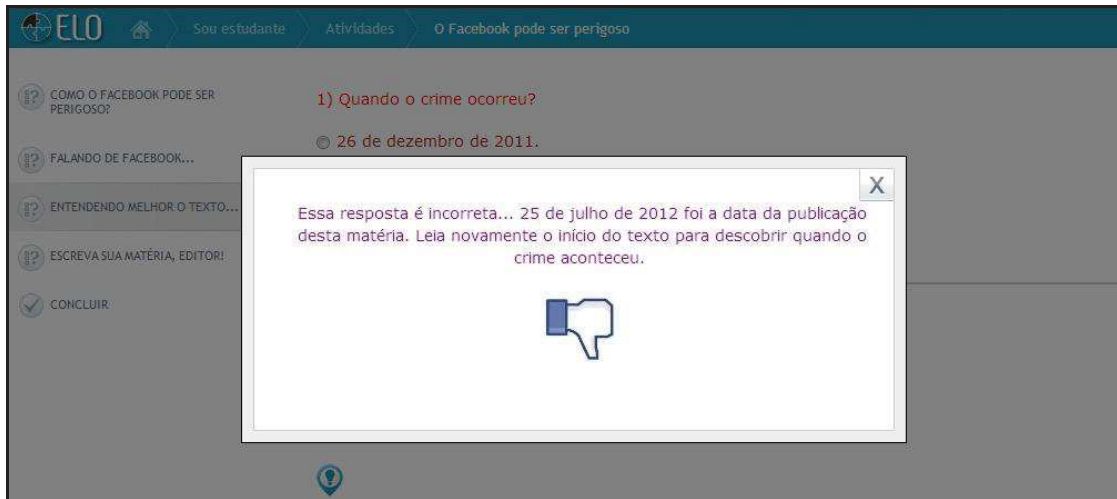


Figura 05 – Exemplo de feedback individualizado para alunos ouvintes. Fonte: autora.

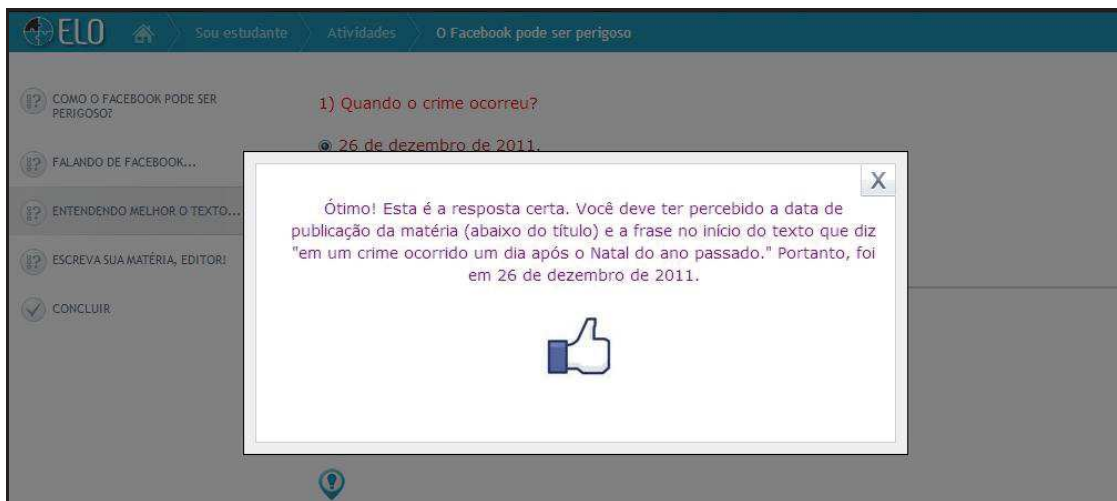


Figura 06 – Exemplo de feedback estratégico para alunos ouvintes. Fonte: autora.

Na sequência, foi criada uma atividade introdutória para que o aluno começasse a refletir sobre o assunto que seria abordado no texto. Além disso, essa atividade oportuniza que o aluno que não conhece/utiliza o Facebook, entenda superficialmente do que se está falando no texto. Essa atividade é composta por uma breve explicação sobre o que é o Facebook, uma tirinha humorística sobre “Privacidade no Facebook” e algumas questões pessoais para que a pesquisadora conheça um pouco mais dos sujeitos da pesquisa, bem como para que os alunos comecem a interagir com a atividade (Figura 07).



Figura 07 – Atividade introdutória do OAL para alunos ouvintes. Fonte: autora.

Para finalizar, foi criada uma atividade de escrita (Figura 08) para verificar se o aluno entendeu o texto lido. Para tal, o aluno seria o editor de um jornal e escreveria uma nota contando a notícia lida. Optou-se por pedir esse resumo ao final porque, com base em Leite (2006), uma pessoa só é capaz de resumir um texto que leu se ela o entendeu.



Figura 08 – Atividade final do OAL para alunos ouvintes. Fonte: autora.

Como o ELO não aceita a escrita de um texto pelo aluno com mais de 100 caracteres, ponderou-se a possibilidade de criar um formulário online utilizando o *Google Docs*, e introduzir seu link no Código Fonte da atividade. A tentativa foi bem sucedida, de forma que o espaço onde o aluno deveria escrever seu resumo ficava disponível na própria atividade, sem que fosse necessário ser remetido à outra janela do navegador (Figura 09).

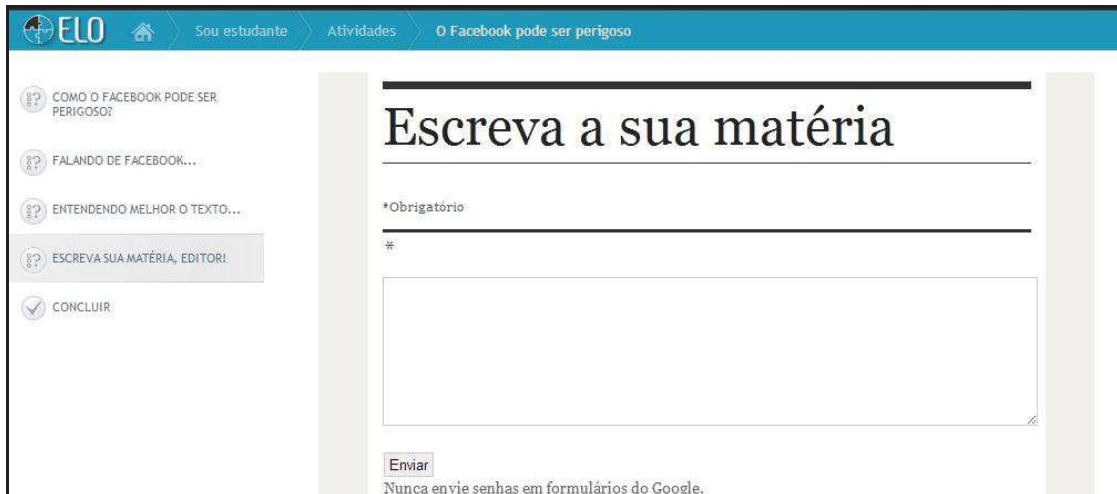


Figura 09 – Espaço para escrita final do aluno ouvinte através do *Google Docs*. Fonte: autora.

Cabe ressaltar que a atividade introdutória não foi, de fato, a primeira atividade, pois para fins de pesquisa concluiu-se que os resultados ficariam mais visíveis se fossem feito um pré-teste (Figura 10) e um pós-teste. Dessa forma, a estrutura deste OAL se resumiu a: 1) a leitura do texto e um resumo do que foi entendido pelo aluno; 2) atividade introdutória com tirinha sobre Facebook; 3) leitura do texto com questões de compreensão; 4) escrita da “matéria” contando o que entendeu sobre o texto.

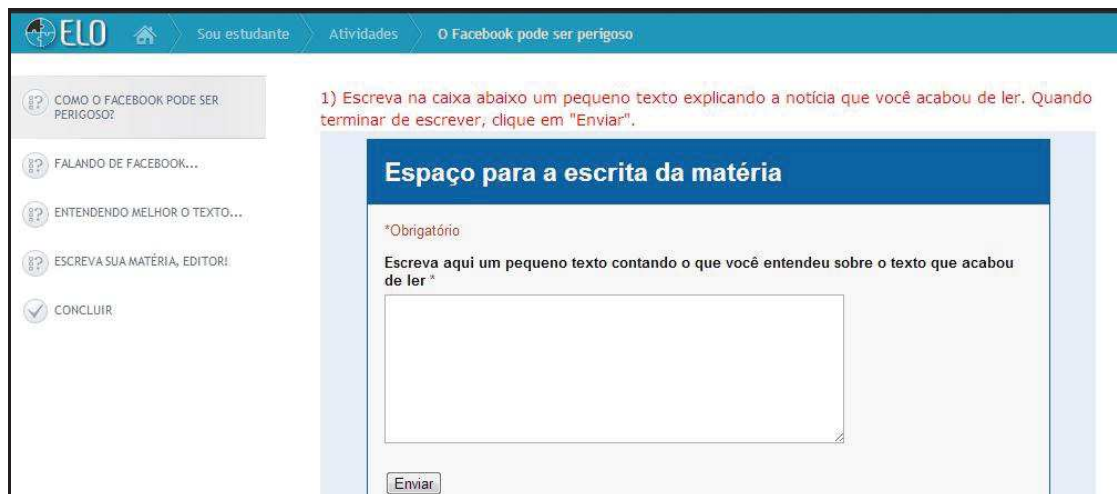


Figura 10 – Atividade pré-teste para os alunos ouvintes. Fonte: autora.

É importante destacar que este OAL possui boas interoperabilidades técnica e pedagógica, já que a combinação de texto e imagens se dá sem problemas e desde o momento inicial até o último momento há um fio-condutor conectando as atividades umas às outras. Pode-se apontar, também, que a atividade tem uma granularidade mediana, visto que algumas

das atividades criadas podem ser facilmente utilizadas com outras combinações, mas a atividade final, por exemplo, está fortemente conectada ao texto trabalhado, o que dificulta a sua agregação a outros OAL. Por fim, a reusabilidade e o redirecionamento deste OAL podem ser considerados altos, já que é uma atividade de compreensão textual que pode ser facilmente reutilizada com outros alunos, e que permite uma fácil adaptação de suas atividades, visto que toda a edição pode ser feita online por qualquer pessoa registrada no ELO *Cloud*.

2.4 ADAPTAÇÃO DO OAL

Com o OAL para os ouvintes pronto, começou-se o processo de adaptação desse OAL para as necessidades dos alunos surdos²⁰. O primeiro passo a ser dado foi passar todas as instruções das atividades, as perguntas, as opções de resposta e os feedbacks para LIBRAS, visto que, conforme apontado pelas discussões da área, o ensino a alunos surdos deve se dar através de sua Língua Materna. Para isso, contratou-se uma Tradutora e Intérprete de LIBRAS e foram filmados vídeos com a tradução para LIBRAS de cada parte do OAL, resultando em um total de 109 vídeos.

Após a filmagem, os vídeos foram editados – fazendo cortes onde necessário e retirando o som – e enviados ao *Youtube*. Na sequência, os links de cada vídeo foram inseridos no código-fonte das seções adequadas do OAL. Os textos originais escritos em português foram mantidos abaixo de cada vídeo na atividade (Figura 11), pois se considerou que caso algum aluno tivesse maiores dificuldade com LIBRAS, ele poderia buscar reforço na LP²¹, e, em uma situação real de sala de aula, facilitaria a atuação da professora na hora de ajudar algum aluno.

²⁰ OAL para surdos disponível em <http://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=126>

²¹ Há surdos que são educados em LP e começam a aprender LIBRAS tardiamente, o que justifica tal preocupação.



Figura 11 – Atividade inicial do OAL de compreensão textual para alunos surdos. Fonte: autora.

Além disso, também foi criada outra atividade neste OAL: o jogo da memória (Figura 12). Essa atividade teve por objetivo trabalhar o vocabulário do texto que possivelmente os alunos surdos desconheceriam, devido à importância do trabalho com vocabulário no ensino de uma LE (LEFFA, 2000). Nessa atividade, foram selecionadas dez palavras do texto, as quais apareciam nas cartas do jogo em sua forma escrita e, em seu par correspondente, estavam o sinal em LIBRAS e uma explicação também em LIBRAS através de um *gif* animado. Quando o aluno concluía a atividade, aparecia um vídeo com o sinal e a explicação de cada palavra mais uma vez para facilitar a assimilação.

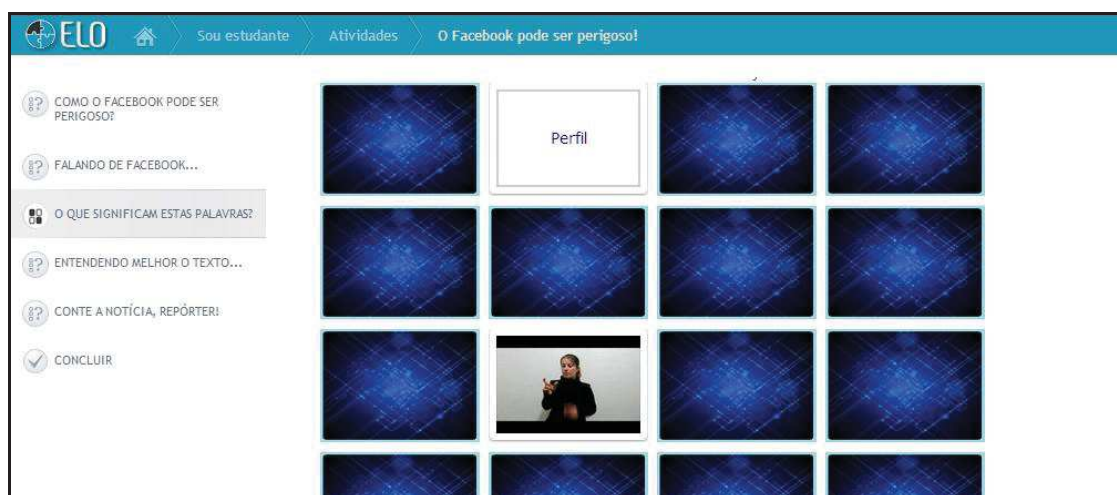


Figura 12 – Atividade do jogo da memória para os alunos surdos. Fonte: autora.

O ideal seria que esse trabalho com o vocabulário fosse feito antes da primeira leitura do texto, para que quando o aluno lesse o texto ele já tivesse um conhecimento mínimo

daquelas palavras. Entretanto, assim como foi o caso do OAL para os ouvintes, neste OAL para os surdos foi feito um pré-teste, ou seja, os alunos surdos leram o texto uma primeira vez e contaram, em LIBRAS, o que entenderam (Figura 13). O resumo destes alunos foi feito em LIBRAS pelo fato de esta ser sua LM e o objetivo dessa atividade não estar voltado à escrita em LP, mas, sim, à leitura em LP; considerando-se que as pessoas, de modo geral, se expressam melhor em sua LM do que em outras línguas, decidiu-se que essa seria a melhor forma de os alunos demonstrarem o que haviam entendido do texto lido. Para registrar o resumo em LIBRAS os alunos foram filmados no momento de fazer seu resumo.

Após este primeiro momento no OAL, os alunos tinham a atividade introdutória, o jogo da memória, o texto com questões de compreensão e, por fim, uma atividade em que os alunos seriam “repórteres” e teriam que contar, em LIBRAS, a notícia lida. Foi feita a mudança de “editores de um jornal”, no caso dos ouvintes, para “repórteres”, no caso dos surdos, visto que os ouvintes tiveram que resumir o texto através da escrita, e os surdos seriam filmados enquanto resumiam o texto em LIBRAS, o que levou a essa adaptação para dar mais coerência à atividade.



Figura 13 – Atividade pré-teste para os alunos surdos. Fonte: autora.

2.5 SEGUNDA COLETA DE DADOS

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do 1º ano do Ensino Médio da mesma escola em que se havia aplicado o questionário em 2012. Como a turma de surdos era composta por

cinco alunos, decidiu-se selecionar, aleatoriamente, cinco ouvintes para participar da pesquisa, já que, dessa forma, haveria um equilíbrio no número de sujeitos e uma maior facilidade no momento de analisar e comparar dados. No entanto, uma das alunas surdas não se sentiu à vontade para participar, e, por isso, acabou-se tendo quatro alunos surdos e cinco ouvintes como participantes.

As quatro primeiras alunas ouvintes a participarem da pesquisa tinham 15 anos, e a última tinha 14; todas eram do sexo feminino. O grupo dos surdos já foi mais heterogêneo: o primeiro aluno a participar da pesquisa tinha 14 anos, nasceu surdo, tem surdez profunda e começou a aprender LIBRAS aproximadamente aos 04 anos; a segunda aluna tinha 16 anos, nasceu ouvinte, mas teve perda de audição gradativa, tem surdez moderada e começou a aprender LIBRAS aos 06 anos; o terceiro aluno tinha 17 anos, nasceu Deficiente Auditivo e aprendeu LIBRAS aos 09 anos; e o último aluno tinha 19 anos, nasceu surdo, tem surdez profunda e começou a aprender LIBRAS aos 14 anos.

Na segunda coleta de dados, o OAL foi utilizado com os alunos surdos e ouvintes. A ideia inicial era a de reunir todos os alunos ouvintes no Laboratório de Informática da escola para que a coleta dos dados se aproximasse o máximo possível de uma sala de aula. Assim, os alunos poderiam interagir com a pesquisadora, com a professora regente e, até mesmo, com os próprios colegas. A mesma situação fora planejada para os alunos surdos, tendo apenas o diferencial da presença da intérprete de LIBRAS intermediando a comunicação quando necessário. No entanto, esse planejamento teve de ser abandonado, visto que seria necessário que uma empresa fosse à escola para instalar o aplicativo *Camtasia Studio 8* nos computadores, e isso, conforme foi alertado pelos responsáveis do laboratório, demoraria muito tempo. Além disso, os computadores não possuíam *webcams*, o que impossibilitaria o uso de um dos recursos do *Camtasia*: a filmagem dos alunos através da *webcam*.

Assim, a opção encontrada foi levar um *notebook* pessoal à escola e fazer a pesquisa com um aluno de cada vez. Houve, então, dificuldade em agendar-se uma data breve para o uso do laboratório, e, por isso, optou-se por utilizar a biblioteca como lugar da pesquisa. Conforme agendado com a professora de português responsável pela turma, no dia 12 de julho de 2013 a pesquisa começou a ser aplicada aos alunos surdos. Já no momento inicial houve um problema. A senha da internet *wireless* informada era incorreta, o que impossibilitou o acesso à internet por esse meio.

Dado que essa hipótese já havia sido considerada, um *modem* 3G pessoal foi utilizado, uma vez que a execução das atividades era totalmente *online*. Entretanto, a velocidade da internet com este *modem* era extremamente lenta, de forma que demorou 03 minutos para

carregar o primeiro vídeo, que tinha a duração de 14 segundos. Ao perceber certa impaciência e até mesmo tédio por parte do aluno, optou-se por utilizar o intérprete de LIBRAS ali presente e ler as instruções e opções para o aluno em português para que o intérprete traduzisse para LIBRAS. Contudo, essa situação ia de encontro à proposta da atividade, que pretendia fazer uso da tecnologia para o ensino de português e, não, traduzir as instruções para LIBRAS enquanto o aluno clicava em uma das opções na tela. Além disso, quando o aluno chegou ao jogo da memória, a atividade se tornou impraticável, visto que havia 10 cartas com vídeos e o estudante dependia desses vídeos para poder encontrar os pares.

Quando o aluno já estava fazendo a atividade do jogo da memória há 16 minutos, o intérprete chamou a atenção para dois computadores desocupados que se encontravam na biblioteca. Perguntou-se, então, às bibliotecárias se havia acesso à internet naqueles computadores e se era possível utilizá-los para a pesquisa; as respostas positivas levaram a mais uma alteração na metodologia, e a outro problema: naqueles computadores ter-se-ia o acesso à internet, mas não haveria o *Camtasia* instalado para registrar o desenvolvimento feito pelo aluno.

De forma improvisada, utilizou-se a câmera digital – que fora levada para filmar o resumo em LIBRAS que os alunos fariam – para filmar a tela do computador enquanto o aluno realizava a atividade. Após um total de 55 minutos de execução, com a internet funcionando perfeitamente bem, o aluno terminou a atividade.

Para fazer a pesquisa com a próxima aluna, foi requerido pelas bibliotecárias que se esperasse o recreio começar e terminar, pois os alunos gostavam de fazer trabalho na biblioteca nesse momento usando os computadores. Apesar de ter-se esperado, os computadores ficaram livres durante o recreio. Para não ter que filmar a tela do computador com a câmera digital novamente, o *notebook* pessoal foi colocado na mesa, no lugar do monitor do computador da escola, e o cabo de internet foi conectado ao *notebook*. Dessa forma, o acesso à internet era muito bom e ainda era possível registrar as ações dos alunos da forma adequada e planejada.

Com a segunda aluna, no entanto, não havia um intérprete de LIBRAS disponível. Já que a pesquisadora tinha conhecimento básico dessa língua, a comunicação ocorreu tranquilamente, então isso não afetou a pesquisa.

Às 10h16min a segunda aluna começou a fazer a atividade. Dessa vez, tudo ocorreu sem problema algum. Após 1 hora e 05 minutos, a aluna finalizou a atividade. Como já eram 11h21min, não haveria tempo para fazer a pesquisa com mais um aluno nesse dia. Então, foi necessário agendar outro dia para a pesquisadora retornar à escola e terminar a pesquisa com

os surdos. Para poder começar a pesquisa mais cedo na outra data marcada, utilizou-se o período de outra professora, além do período da professora de LP. A nova data ficou marcada para 17 de julho de 2013.

No entanto, anteriormente a essa data, foi aplicada a pesquisa com os alunos ouvintes – no dia 16 de julho de 2013. Foi pedido à professora que selecionasse aleatoriamente 05 alunos da turma observada. Assim, às 09h42min, duas alunas se dirigiram à biblioteca para realizar a atividade. Enquanto uma trabalhava com o OAL, a outra esperava (sem olhar para o computador para evitar qualquer preparo prévio). Passados 18 minutos, a primeira aluna concluiu a atividade. A segunda aluna levou 22 minutos para realizar toda a atividade proposta.

Em seguida, outras 03 alunas chegaram, e, novamente, enquanto uma fazia a atividade, as outras esperavam sem tomar conhecimento do que se tratava o OAL. A terceira aluna fez a atividade em 17 minutos; a quarta e a quinta aluna fizeram-na em 16 minutos cada. Levando em consideração que já se teve cuidado para evitar os problemas que ocorreram no primeiro dia de pesquisa, nesse segundo dia nenhum inconveniente aconteceu.

No dia seguinte, às 09h25min, o terceiro aluno surdo começava a realizar a atividade digital. No entanto, quando ele terminou de ler o texto pela primeira vez e receber as instruções sobre o resumo que deveria fazer, uma professora chegou pedindo para que ele fosse liberado, pois ela estava fazendo um trabalho valendo nota e ele deveria fazê-lo. Assim, ele contou o resumo em LIBRAS e foi para a aula. No recreio, o aluno retornou à biblioteca para continuar a atividade, e, após escrever sua opinião sobre “Facebook e privacidade”, ele precisou retornar à aula. Por fim, quando terminou de fazer o trabalho em sala de aula, o aluno voltou à biblioteca e desenvolveu a atividade até o fim. Não foi possível aplicar a pesquisa com outro aluno nesse dia, já que, com os imprevistos acontecidos, o aluno acabou a atividade às 11h50min. Desconsiderando os momentos em que se retirou da biblioteca, esse aluno levou cerca de 1 hora e 30 minutos para realizar a atividade.

Visando a concluir a aplicação da pesquisa, já que os alunos estavam próximos de entrar em férias, no dia subsequente o quarto, e último, aluno surdo trabalhou com o OAL. Esse aluno começou a fazer a atividade às 09h55min e concluiu às 11h31min.

2.6 REGISTRO DOS DADOS

Os procedimentos metodológicos utilizados para registrar os dados obtidos na segunda coleta foram: I) a gravação da tela do computador através do aplicativo *Camtasia Studio 8*, (Figura 14) de forma a registrar todas as ações feitas pelos alunos e, também, filmar seus semblantes; II) observação anotada, buscando registrar toda e qualquer ação e/ou comentário dos alunos, dada a importância que tais ações ou comentários podem ter; III) formulário online do *Google Docs*, para receber e arquivar os resumos produzidos pelos alunos ouvintes; e IV) filmagem com câmera digital dos resumos em LIBRAS produzidos pelos alunos surdos.

Houve problemas no que tange à filmagem com *webcam* através do *Camtasia Studio 8*, já que, por motivos desconhecidos, a mesma estava filmando em uma velocidade mais lenta do que o normal. Posteriormente à obtenção dos dados, quando o problema foi averiguado, fez-se uma aceleração da filmagem da *webcam* para manter-se uma sincronia com a gravação da tela, mas acabou-se por perder cerca de 40 minutos finais de filmagem dos rostos dos alunos e, no caso dos ouvintes, como todos foram feitos em uma única gravação, as últimas duas alunas sequer aparecem na filmagem. Apesar de esse problema interferir na análise dos dados, não comprometeu a mesma, visto que a parte mais importante do registro dos dados (a gravação da tela) não sofreu nenhum dano.

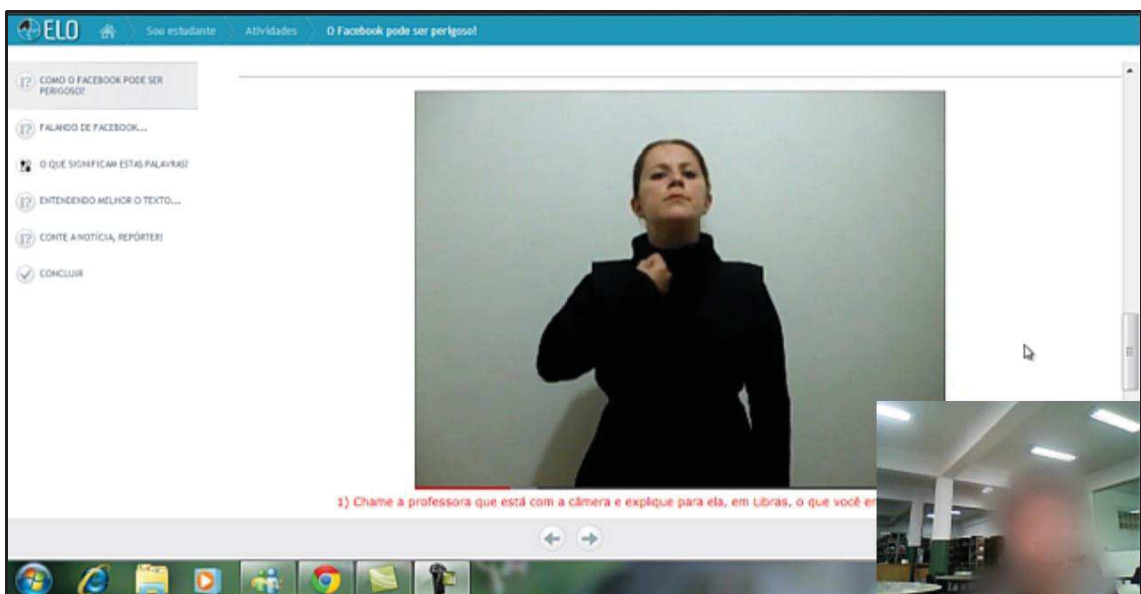


Figura 14 – Arquivo gerado através do aplicativo *Camtasia*. Fonte: autora.

3 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 ANÁLISE DA PRIMEIRA COLETA DOS DADOS

A primeira coleta de dados tinha como objetivo obter a opinião dos alunos surdos sobre quais aspectos deveriam ser contemplados em um Objeto de Aprendizagem de Línguas para surdos. Esta coleta se deu através da aplicação de um questionário a 11 alunos surdos de diferentes anos do Ensino Médio, bem como à professora de LP desses alunos, já que ela tinha a experiência de ensiná-los e, portanto, poderia colaborar com o trabalho no sentido de indicar alguns aspectos relevantes a serem considerados na adaptação do OAL para os surdos.

Na Tabela 01, apresentam-se os resultados obtidos com as questões em Escala Likert. A escala continha os valores de 0 a 3, sendo 0 o menos importante e 3 o mais importante. Os sujeitos são representados pelos códigos P, relacionado ao Primeiro ano do Ensino Médio, S, para Segundo ano, e T para Terceiro ano; os números colocados ao lado de cada letra servem apenas para fins de identificação do sujeito ao longo da análise. Para a professora, foi utilizado o código PR. Nesta tabela estão organizados os valores que cada sujeito atribuiu para as questões.

Tabela 01 – Resultados individuais do questionário em Escala Likert

Questões	P1	P2	P3	P4	S1	S2	T1	T2	T3	T4	T5	PR
a) É importante a presença de imagens estáticas nas atividades.	0	2	2	0	3	2	3	3	2	3	3	3
b) É importante a presença de imagens em movimento nas atividades.	1	2	3	0	3	2	3	3	3	3	1	3

Continua

Questões	P1	P2	P3	P4	S1	S2	T1	T2	T3	T4	T5	PR
c) É importante a presença de LIBRAS nos vídeos das atividades.	1	0	3	2	2	1	3	3	3	3	3	2
d) É importante a presença de legendas quando houver vídeos nas atividades.	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3
e) É importante a presença de um dicionário de LIBRAS nos enunciados das atividades.	2	2	3	1	3	2	3	3	3	3	2	2
f) É importante a presença de um dicionário de LIBRAS nos textos das atividades.	1	2	3	1	3	2	3	3	3	3	1	2
g) É importante a presença de um intérprete de LIBRAS para explicar cada atividade, se não houver dicionário nos enunciados.	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3

Continua

Tabela 01 – Resultados individuais do questionário em Escala Likert

Continuação

Questões	P1	P2	P3	P4	S1	S2	T1	T2	T3	T4	T5	PR
h) É importante a presença de um intérprete de LIBRAS para explicar cada atividade, se houver dicionário nos enunciados.	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2
i) É importante a presença de SignWriting (escrita de sinais) nas atividades.	0	0	0	0	1	0	3	3	3	3	2	1

Segue, abaixo, a Tabela 02, na qual se pode ver quantos alunos deram o mesmo valor para cada afirmação. Os números dispostos para cada valor correspondem à quantidade de alunos que marcou aquela opção e os números que estão sublinhados são os que têm a resposta da professora contemplada.

Tabela 02 – Resultados dispostos por valores para cada afirmação

Questões	0	1	2	3
a) É importante a presença de imagens estáticas nas atividades.	2	-	4	<u>6</u>
b) É importante a presença de imagens em movimento nas atividades.	1	2	2	<u>7</u>
c) É importante a presença de LIBRAS nos vídeos das atividades.	1	2	<u>3</u>	6
d) É importante a presença de legendas quando houver vídeos nas atividades.	-	-	3	<u>9</u>
e) É importante a presença de um dicionário de LIBRAS nos enunciados das atividades.	-	1	<u>5</u>	6
f) É importante a presença de um dicionário de LIBRAS nos textos das atividades.	-	3	<u>3</u>	6

Continua

Tabela 02 – Resultados dispostos por valores para cada afirmação

Questões	Continuação			
	0	1	2	3
g) É importante a presença de um intérprete de LIBRAS para explicar cada atividade, se não houver dicionário nos enunciados.	-	-	3	<u>9</u>
h) É importante a presença de um intérprete de LIBRAS para explicar cada atividade, se houver dicionário nos enunciados.	-	-	<u>6</u>	6
i) É importante a presença de SignWriting (escrita de sinais) nas atividades.	5	<u>2</u>	1	4

Com base nas respostas dos alunos e da professora, tem-se as seguintes médias:

Tabela 03 – Média geral dos valores atribuídos às afirmações

Questões	Média
a) É importante a presença de imagens estáticas nas atividades.	2,36
b) É importante a presença de imagens em movimento nas atividades.	2,45
c) É importante a presença de LIBRAS nos vídeos das atividades.	2,36
d) É importante a presença de legendas quando houver vídeos nas atividades.	3
e) É importante a presença de um dicionário de LIBRAS nos enunciados das atividades.	2,63
f) É importante a presença de um dicionário de LIBRAS nos textos das atividades.	2,45
g) É importante a presença de um intérprete de LIBRAS para explicar cada atividade, se não houver dicionário nos enunciados.	3
h) É importante a presença de um intérprete de LIBRAS para explicar cada atividade, se houver dicionário nos enunciados.	2,72
i) É importante a presença de SignWriting (escrita de sinais) nas atividades.	1,45

Conforme pode ser observado na Tabela 03, os aspectos considerados como mais importantes pelos alunos foram a presença de legendas quando houver vídeos nas atividades e a presença de um intérprete de LIBRAS para explicar cada atividade se não houver dicionário acoplado nos enunciados. Outra característica identificada nos dados foi que os alunos consideraram mais importante entender o enunciado de uma atividade do que o texto da atividade, já que atribuíram um maior valor àquele item.

Também é importante destacar que, apesar de utilizarem-se do canal visual para aprender, esses alunos elencaram o uso de imagens estáticas em um OAL para ensino de LP como o segundo aspecto menos importante a ser contemplado. Quanto a isso, Silva afirma:

Na educação de surdos muito se fala em “visual”, que o ensino deve respeitar a característica visual do surdo. Ocorre que muitos educadores confundem esta característica visual com o uso de imagens. Óbvio que os dois termos relacionam-se, mas não se resume um ao outro, deve-se ir mais além e tentar decifrar como é processada a informação na mente/cérebro de uma pessoa que se apropria do conhecimento, principalmente pelo canal ocular. (SILVA, 2012, pp. 201-202)

Além disso, percebe-se que embora exista uma escrita de sinais (*SignWriting*) os alunos não a dominam e, portanto, não acham necessária a sua presença nas atividades. A escrita de sinais foi incluída no questionário, pois, conforme Silva aponta, “Algumas pessoas afirmam que a língua de sinais não possui um sistema de escrita, o que não é verdade, ela tem uma representação, uma gramática e um léxico baseado na visualidade, ainda que não seja oficial e esteja em período de experimentação.” (2012, p. 201). Os valores que os alunos surdos atribuíram à escrita de sinais no questionário vai ao encontro do que Silva indica sobre a *SignWriting*:

Não há como negar que existe certa resistência até mesmo por parte dos surdos sobre a forma escrita da língua de sinais, fato este que revela a força da dominação da língua majoritária, que ainda tem sido hierarquizada sendo classificada como língua mais importante. (SILVA, 2012, p. 73)

Esta “importância” da LP, além de ser uma marca do Ouvintismo, pode também explicar porque os alunos atribuíram um maior valor à presença de legendas nos vídeos do que à presença de LIBRAS.

Através dos resultados obtidos, também é possível perceber que, independentemente de haver ou não um dicionário de LIBRAS acoplado na atividade, a presença de um intérprete de LIBRAS é muito importante para esses sujeitos. Tal importância substancia as discussões da área a respeito da escola bilíngue, em que se prevê que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento através da sua Língua Materna – a LIBRAS.

No que diz respeito às questões dissertativas, seguem abaixo os resultados obtidos.

Tabela 04 – Respostas da primeira pergunta dissertativa

Aluno	Idade	Questão 1: “Você se considera fluente em LIBRAS? Se sim, há quanto tempo a utiliza?”
P1	18	Sim, 9 anos
P2	16	Sim, 6 anos
P3	15	Sim, 6 anos
P4	18	Sim, 4 anos
S1	22	Sim. começa Libras 7 anos.
S2	16	Sim, Desde 2001 e 2002.
T1	17	Criança – ou + 3 ou 4 anos
T2	16	Sim, mais ou menos 5 aninhos.
T3	26	Eu é anos 8 já libras
T4	19	Aprendeí com o meu avo surdo. Comecei aos 7 meses do bebe...
T5	20	8 anos
PR	45	Não sou fluente, mas consigo me comunicar com os alunos surdos. Trabalho com educação de surdos desde 2003.

Sobre as respostas apresentadas na Tabela 04, faz-se importante esclarecer que os anos mencionados pelos alunos dizem respeito à idade com que começaram a aprender LIBRAS, e não há quanto tempo a utilizam. Assim, pode-se observar que a aquisição da primeira língua (LIBRAS) se deu tardiamente, já que apenas dois alunos começaram a utilizar a língua de sinais antes dos quatro anos e muitos deles começaram apenas a partir dos seis anos. Certamente esse atraso na aquisição da primeira língua traz fortes consequências para a aquisição da segunda língua, bem como para o desenvolvimento da própria Língua Materna. Ainda assim, há que se destacar o aspecto positivo de que todos os alunos que responderam ao questionário se consideram fluentes em LIBRAS, mesmo havendo um caso de Deficiente Auditivo, conforme pode ser visto no Quadro 02.

Quadro 01 – Respostas da segunda pergunta dissertativa

Aluno	Questão 2: “Caso sua resposta à questão anterior seja negativa, responda: Você sente necessidade de aprender LIBRAS? Por quê?”
P1	<i>(Aluno não respondeu)</i>
P2	<i>(Aluno não respondeu)</i>
P3	<i>(Aluno não respondeu)</i>
P4	<i>(Aluno não respondeu)</i>
S1	Eu gosto muito estuda é mais aprender Libras.
S2	Para conversa com pessoas que não ouve.
T1	<i>(Aluno não respondeu)</i>
T2	<i>(Aluno não respondeu)</i>
T3	<i>(Aluno não respondeu)</i>
T4	<i>(Aluno não respondeu)</i>
T5	<i>(Aluno não respondeu)</i>
PR	<i>(Professora não respondeu)</i>

Apesar de todos os alunos se reconhecerem como fluentes em LIBRAS na primeira pergunta, dois alunos quiseram fazer comentários sobre a importância de aprender LIBRAS, ou seja, pode-se perceber que esses alunos desejam continuar aprendendo e aprimorando a sua primeira língua.

Quadro 02 – Respostas da terceira pergunta dissertativa

Aluno	Questão 3: “Caso você seja surdo, responda: Você nasceu surdo ou se tornou surdo após algum tempo?”
P1	<i>(Aluno circulou a frase “Você nasceu surdo” na pergunta)</i>
P2	<i>(Aluno circulou a frase “Você nasceu surdo” na pergunta)</i>
P3	<i>(Aluno circulou a primeira ocorrência da palavra “surdo” na pergunta)</i>
P4	<i>(Aluno circulou a frase “Você nasceu surdo” na pergunta)</i> Surda DA
S1	Nasceu problema.
S2	Nasci ser ouvinte, e depois de 4 anos perdi a audição.
T1	Nasceu surdo
T2	Surdo.

Continua

Quadro 02 – Respostas da terceira pergunta dissertativa

Continuação

Aluno	Questão 3: “Caso você seja surdo, responda: Você nasceu surdo ou se tornou surdo após algum tempo?”
T3	Nasceu surdo
T4	Só surdo
T5	<i>(Aluno circulou a frase “nasceu surdo” na pergunta)</i>
PR	<i>(Professora não respondeu)</i>

Neste quadro nota-se que apenas um dos alunos (S2) nasceu ouvinte e se tornou surdo após certo tempo (quatro anos, nesse caso), o que justifica a sua aprendizagem tardia da LIBRAS. No entanto, todos os demais alunos já nasceram surdos ou Deficientes Auditivos (P4) e, ainda assim, só começaram a aprender sua primeira língua após alguns anos.

Quadro 03 – Respostas da quarta pergunta dissertativa

Aluno	Questão 4: “Caso você seja surdo, responda: Você é oralizado? Qual é a sua experiência com leitura labial?”
P1	Pouco Pouco
P2	Pouco Pouco entendi
P3	Pouco Pouco entendi
P4	Sim Entendo sim
S1	Sim sou surda, não muito oralizado, so com Libras e oralizado.
S2	Sim, uso aparelho auditivo.
T1	Leio lábios sim mas não sei bem ou não kk.
T2	Mais ou menos.
T3	não <i>(aluno respondeu abaixo da primeira parte da pergunta)</i> não leio lábios <i>(aluno respondeu abaixo da segunda parte da pergunta)</i>
T4	Leio lábios (pouco)

Continua

Quadro 03 – Respostas da quarta pergunta dissertativa

Continuação

Aluno	Questão 4: “Caso você seja surdo, responda: Você é oralizado? Qual é a sua experiência com leitura labial?”
T5	Não leio lábios
PR	<i>(Professora não respondeu)</i>

Com as respostas expostas no Quadro 03, percebe-se que a grande maioria dos sujeitos surdos consegue ler lábios, ainda que essa habilidade não esteja muito desenvolvida para cada um. Novamente, tem-se nos resultados marcas do ouvintismo, de forma que o pensamento primeiro para grande parte da sociedade, incluindo-se aí muitos surdos, é de que os surdos devem encontrar uma forma de se comunicar com os ouvintes, e, para tanto, tentam desenvolver a fala e a leitura labial. Ora, se os ouvintes se comunicam através de uma língua oral, que é pouco acessível aos surdos – já que envolve sons – e os surdos se utilizam de uma língua visogestual, que é totalmente acessível aos ouvintes de modo geral (no caso dos que não são cegos), então parece ficar claro que o mais sensato seria o ouvinte tentar aprender a se comunicar com surdos em LIBRAS e não os surdos terem que aprender a falar e ler lábios.

Quadro 04 – Respostas da quinta pergunta dissertativa

Aluno	Questão 5: “Você sabe ler através da <i>SignWriting</i> (escrita de sinais)?”
P1	Não
P2	Não
P3	Não
P4	Não
S1	Sabe ler mas muito difícil portuguesa palavra.
S2	Não, é muito difícil.
T1	Mais ou menos
T2	Mais ou menos.
T3	- +
T4	Mais ou menos.
T5	Não
PR	Não

No Quadro 04 pode-se notar que seis alunos, assim como sua professora, afirmam não saberem ler *SignWriting* e três alunos estabelecem que sabem de forma mediana. É importante explicar que o aluno S1 respondeu à questão de forma equivocada, tendo, explicitamente, se referido à escrita da LP, e não de sinais.

Quadro 05 – Respostas da sexta pergunta dissertativa

Aluno	Questão 6: “Caso sua resposta à questão anterior seja negativa, responda: Você sente necessidade de aprender <i>SignWriting</i>? Por quê?”
P1	Não
P2	Não tem importante
P3	Não tem importante.
P4	Não uso importante
S1	Só pouco aprender sign writing, mas não muito.
S2	Não sei, acho que é difícil de aprender e entender.
T1	Eu quero aprendo de Sign Writing. porque eu quero
T2	Sim, quero aprender o sign writing...
T3	Eu quer ver coisa tudo. SignWriting
T4	Eu quero aprender de estuda de Sign Writing.
T5	Eu quer estuda SignWriting
PR	Sinto necessidade, embora poucos surdos conheçam SW.

Os resultados obtidos através da sexta questão mostram que quatro alunos não acham importante/necessário aprender a escrita de sinais, cinco alunos querem aprender, um aluno quer aprender apenas um pouco sobre essa modalidade da língua e o outro ainda não sabe se quer ou não aprender *SignWriting*. Então, percebe-se que há certa resistência por parte dos alunos em aprender a escrita de sinais, conforme já fora discutido teoricamente, porém, também é notável que começa a haver uma pequena mudança quanto a isso, visto que quase 50% dos alunos reconhece a importância de dominar tal escrita.

Quadro 06 – Respostas da sétima pergunta dissertativa

Aluno	Questão 7: “O que você acha sobre utilizar o computador nas aulas de Língua Portuguesa?”
P1	Importante
P2	Muito importante
P3	Bom importante ajuda computador melhor
P4	Muito importante
S1	Eu gosto mais aprender computados Língua Portuguesa.
S2	Acho que é bom.
T1	É importante o computador porque é bom e aprendo mais
T2	Sim, acho é bom.
T3	Eu acha gosta computadr língua portuguesa
T4	Sim, normal.
T5	Sim
PR	É muito bom para pesquisa e também para treinar a escrita em chats e redes sociais. Há também dicionários de Libras on-line muitos vídeos sinalizados.

No que diz respeito à sétima questão dissertativa, todos os alunos demonstraram uma boa aceitação da ideia de se utilizar computadores para aprender a LP, chegando até mesmo a dizer que aprendem mais através do uso do computador. Falando sobre as vantagens do uso de tecnologias na educação de surdos, Silva salienta que

[...] as tecnologias de informação e comunicação apresentam possibilidades múltiplas de inovações metodológicas, e que podem se constituir em elementos facilitadores para uma educação bilíngue, contribuindo, substancialmente para potencializar o desempenho escolar dos educandos surdos. Essas novas tecnologias possibilitam a construção e o uso de materiais visuais de uma forma dinâmica e interativa, viabilizando o acesso à Libras e à Língua portuguesa em uma forma contrastiva, fundamental no processo educativo. Além disso, esses recursos podem ser utilizados tanto na modalidade presencial como a distância, tornando possível o intercâmbio de inúmeras práticas pedagógicas. (2009, p. 16)

Portanto, parece haver um consenso entre alunos e pesquisadores de que o uso de novas tecnologias na sala de aula tende a colaborar com o sucesso no processo de aprendizagem de português pelos surdos.

Quadro 07 – Respostas da oitava pergunta dissertativa

Aluno	Questão 8: “Espaço para comentários:”
P1	<i>(Aluno não fez comentários)</i>
P2	Não
P3	<i>(Aluno não fez comentários)</i>
P4	<i>(Aluno não fez comentários)</i>
S1	Mas é muito bom aprende Língua Portuguesa é importante aprende muito bom.
S2	Na minha opinião, é bom para treinar e praticar a escrever um texto ou redação.
T1	<i>(Aluno não fez comentários)</i>
T2	<i>(Aluno não fez comentários)</i>
T3	<i>(Aluno não fez comentários)</i>
T4	<i>(Aluno não fez comentários)</i>
T5	<i>(Aluno não fez comentários)</i>
PR	<i>(Professora não fez comentários)</i>

Na oitava questão, foi disponibilizado aos alunos um espaço para que ele acrescentasse alguma ideia ou fizesse algum comentário extra. O aluno S1 falou sobre a importância de se aprender a LP, enquanto o aluno S2 parece falar sobre o quanto é bom utilizar o computador para a prática da escrita, como textos e redações.

Ao cruzar as respostas obtidas nas questões dissertativas com aquelas obtidas nas questões em Escala Likert, pode-se perceber que os alunos foram coerentes em suas respostas. Isso pôde ser observado, por exemplo, quando eles consideraram o aspecto “presença de escrita de sinais nas atividades” como sendo o menos importante e, na questão dissertativa que perguntava se eles sabiam ler a escrita de sinais, a grande maioria afirmou não saber.

No que diz respeito ao questionário e à sua aplicação, alguns fatores podem ter influenciado negativamente esta primeira coleta de dados. Foi percebido que as perguntas dissertativas não devem ser organizadas de forma a conter duas questões em uma pergunta, pois isso causa confusão para os alunos surdos na hora de responder às perguntas. Prova disso foi que em algumas das perguntas se questionava o porquê da resposta e nenhum dos alunos respondeu a essa parte da questão.

Além disso, como o questionário era escrito, foi necessário traduzi-lo para LIBRAS através das intérpretes para que os alunos pudessem compreendê-lo da melhor forma possível. No entanto, ao se fazer a tradução, por muitas vezes se teve que dar exemplos, pois os alunos continuavam um pouco perdidos quanto a algumas questões. Assim, na questão 07, por exemplo, além de traduzir-se a questão (“O que você acha de utilizar o computador nas aulas de Língua Portuguesa?”) também se perguntou aos alunos, no momento da tradução, se eles achavam isso importante, chato, legal, etc. Desta forma, como pôde ser notado no Quadro 06, muitos alunos utilizaram o adjetivo “importante” em sua resposta, o que demonstra que foram influenciados pela mediação – necessária – da intérprete e pelas dificuldades linguísticas na relação entre português e LIBRAS.

Com base nessa reflexão, pode-se perceber que a riqueza desta primeira coleta poderia ter sido maior caso as perguntas e respostas fossem feitas diretamente em LIBRAS com cada aluno e, não, através da escrita em LP, visto que eles poderiam se expressar melhor em sua Língua Materna do que na Língua Estrangeira.

Por fim, ficou evidente que, apesar das adaptações que serão feitas no OAL, precisar-se-á contar primeiramente com um intérprete de LIBRAS ou, se isso não for possível, o OAL deve conter um dicionário de LIBRAS acoplado aos enunciados e textos das atividades.

3.2 ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

3.2.1 Aulas de Língua Portuguesa dos alunos surdos

Durante a observação dos dois períodos da aula de Língua Portuguesa dos alunos surdos, havia cinco estudantes em aula e a professora trabalhou com matérias de jornal da seção policial, comentando ao final da aula que os alunos gostam de ler as notícias referentes a essa seção. A professora deu alguns minutos para os alunos folhearem os jornais e pôde ser percebido que os alunos passavam os olhos pelo jornal procurando pelos títulos das matérias. Quando encontravam alguma palavra desconhecida, pediam ajuda uns aos outros para tentarem entender aquela palavra. Então, quando ninguém conhecia ou entendia uma determinada palavra, os alunos se dirigiam à intérprete ou à professora para que ela os ajudasse.

É interessante perceber essa interação entre os sujeitos e o desejo de fazer trocas entre si, evitando ter que perguntar à intérprete. Também ficou nítida a vontade dos alunos de conversarem em LIBRAS uns com os outros, tanto sobre um assunto relacionado à matéria, quanto a assuntos alheios.

Depois de alguns minutos, a professora pediu para que os alunos voltassem o olhar para uma nota específica do jornal, a qual tratava sobre uma idosa que, ao ser assaltada, reagiu e afugentou os ladrões. Após a professora ter lido o texto em voz alta, e a intérprete ter feito a tradução simultânea para LIBRAS, a professora expôs no quadro algumas palavras, presentes no texto, que ela acreditava que os alunos desconheciam. Dentre as palavras/expressões, estavam: *idoso*, *à vista*, *distraída*, *preso em flagrante*. Ao lado das palavras, foram colocadas as explicações e/ou sinônimos, também em português. Enquanto as palavras iam sendo explicadas, era possível notar que os alunos realmente desconheciam aquele vocabulário apresentado. Considerando que tal vocabulário seja básico, percebe-se exatamente uma das dificuldades da aprendizagem de uma LE em nível básico – o conhecimento do vocabulário – conforme previamente apontado (LEFFA, 2000).

Após o recreio, a professora colocou mais palavras no quadro para que os alunos as copiassem em seus cadernos. Refletindo sobre esta aula, pode-se considerar interessante o fato de a professora trabalhar com jornais em sala de aula, já que ali se encontra a língua real em uso, sendo explorada através de uma abordagem comunicativa da língua. Além disso, o trabalho com o vocabulário se deu de maneira contextualizada, conforme é o indicado por pesquisadores como Leffa (2000).

Ao final da aula, ficou claro que seria interessante que o texto a ser escolhido para se trabalhar com a compreensão textual no OAL fosse uma matéria do tipo policial, já que era um gênero textual ao qual os alunos já estavam acostumados e fazia parte do seu conhecimento de mundo. Igualmente, considerou-se conveniente que fosse feito um trabalho acerca do vocabulário do texto com os alunos antes de eles responderem às questões de compreensão textual para que pudessem estar mais bem preparados para o processo de entendimento do texto.

3.2.2 Aulas de Língua Portuguesa dos alunos ouvintes

A observação das aulas de LP dos alunos ouvintes se deu em dois dias. No primeiro dia, estavam presentes 24 alunos e, no período observado, a professora deu continuidade a uma aula que havia começado antes do recreio.

Nesse período, a professora fez a correção de alguns exercícios de análise sintática que haviam sido feitos no período anterior. Na sequência, a professora ditou frases para que os alunos as analisassem sintaticamente. Para a realização da atividade, grande parte da turma se organizou em duplas, ficando apenas alguns alunos sozinhos.

Durante essa aula não foi possível identificar aspectos que caracterizassem aquele grupo de alunos e o seu processo de aprendizagem. Portanto, foi necessário que se retornasse à escola em outro dia para observar novamente a aula de LP dessa turma.

Uma semana mais tarde, havia 26 alunos na sala e os estudantes realizaram alguns exercícios gramaticais durante a aula. Ao fazer-se uma análise atenta a cada aluno, ficou claro que muitos deles estão fortemente ligados às novas tecnologias e à música, já que seguidamente manipulavam seus celulares modernos e passavam boa parte da aula utilizando fones de ouvido.

Com base nessas características observadas, obteve-se a ideia de que se poderia trabalhar com textos relacionados a questões tecnológicas, já que isso possivelmente seria motivador para esses alunos e fazia parte do universo e, portanto, do conhecimento de mundo de pelo menos grande parte deles.

3.3 ANÁLISE DA SEGUNDA COLETA DOS DADOS

3.3.1 Análise dos resultados dos alunos surdos

A segunda coleta de dados teve como base a utilização de um Objeto de Aprendizagem de Línguas com os alunos ouvintes e com os alunos surdos. O primeiro estudante a realizar a atividade, aqui designado por AS1, tinha 14 anos e era surdo. Conforme

fora explicado na metodologia deste trabalho, vários problemas ocorreram nesse primeiro momento.

Já que no começo, pelo fato de a internet estar lenta demais, começou-se a traduzir as atividades para o aluno através do intérprete, foi possível notar que o aluno não entendia muito bem o que deveria ser feito em cada momento e acabava sempre pedindo uma confirmação sobre o que fazer. Diferentemente, quando o problema foi solucionado e o aluno seguiu fazendo o restante da atividade normalmente, os questionamentos cessaram e o aluno ia, sem nenhuma ajuda extra, para o próximo módulo do OAL.

Durante a realização da atividade com as questões de compreensão textual, pôde-se perceber que o aluno voltava ao texto após cada feedback estratégico dado a ele quando havia equívoco na resposta escolhida, o que indica que esse recurso utilizado no OAL teve seu propósito atingido com êxito. Além disso, algumas vezes o aluno leu primeiramente as opções em LP e, posteriormente, assistiu ao vídeo com a intérprete sinalizando cada opção. Faz-se importante explicitar que foi necessário mostrar ao aluno a diferença existente entre os tamanhos dos vídeos: os que continham as perguntas possuíam uma resolução maior do que aqueles com as opções de resposta. Seguem, no Quadro 08, as respostas dadas pelo aluno AS1, bem como as traduções de seus resumos para a LP:

Quadro 08 – Respostas e resumos do aluno AS1

Questão	Resposta do aluno
Questão 01 da atividade inicial: “Você utiliza o Facebook?”	Sim
Questão 02 da atividade inicial: “Você concorda com a crítica da tirinha?”	Não
Questão 03 da atividade inicial: “Você vê algum problema em divulgar sua vida em uma rede social?”	Sim
Questão 04 da atividade inicial: “Escreva sua opinião sobre "Privacidade e Facebook" no espaço abaixo e clique em "Ok".”	“eu achou muito ruim porque é outro passo faz muito mal”

Continua

Quadro 08 – Respostas e resumos do aluno AS1

Continuação

Questão	Resposta do aluno
Solicitação feita ao aluno: “Chame a professora que está com a câmera e explique para ela, em LIBRAS, o que você entendeu do texto que leu.” (Primeira versão)	“Uma pessoa do Facebook matou outra. Foi um homem quem matou, não sei. Uma pessoa morreu. A polícia está investigando. Acabei.”
Solicitação feita ao aluno: “Imagine que você é um repórter e precisa dar a notícia brevemente sobre este crime que você acabou de ler, entre Tony Bushby e Katie Wynter. Você terá que usar a LIBRAS para contar a matéria que você leu. Lembre-se de mencionar apenas os fatos importantes, e seja claro nas suas informações. Por favor, chame a professora que está com a câmera, para que ela filme a sua notícia. Quando terminar de gravar sua notícia, escreva "pronto" no espaço abaixo e clique no botão "Ok".” (Segunda versão)	“O Facebook é muito perigoso. Por exemplo, um amigo pegou uma pessoa e depois ele a matou. Então saíram para encontrar o corpo. No dia 26 ocorreu a morte, mas o homem a encontrou no dia 27. Só isto.”
Questão 01 de compreensão textual: “Quando o crime ocorreu?”	-25 de julho de 2012 (Incorreta) -26 de dezembro de 2011 (Correta)
Questão 02 de compreensão textual: “Em que cidade aconteceu o crime?”	-Grã Bretanha (Incorreta) -Borehamwood (Correta)
Questão 03 de compreensão textual: “Qual das opções abaixo melhor descreve Katie Wynter?”	-Uma babá de 19 anos que morreu esfaqueada. (Correta)
Questão 04 de compreensão textual: “Quando a Katie foi encontrada morta?”	-27 dias após ser assassinada (Incorreta) -1 dia após ser assassinada (Correta)

Continua

Quadro 08 – Respostas e resumos do aluno AS1

Continuação

Questão	Resposta do aluno
Questão 05 de compreensão textual: “De acordo com o texto, Bushby voltou para casa ensanguentado porque:”	-Se sujou ao esfaquear Katie. (Correta)
Questão 06 de compreensão textual: “Quem são Dan Tress, Cyn Darwin, Shane Pleuon e Krystal Stanguard?”	-Perfis falsos do Facebook criados por Bushby. (Correta)
Questão 07 de compreensão textual: “De acordo com o promotor do caso, Bushby criou os perfis falsos para:”	-Convencer Katie de que Bushby era um bom rapaz e influenciá-la a gostar dele. (Correta)
Questão 08 de compreensão textual: “De acordo com o texto, qual das imagens abaixo melhor representa o Bushby?”	-Imagem de um rapaz jogando vídeo game (Incorreta) -Imagem de um rapaz tocando guitarra (Incorreta) -Imagem de um rapaz lutando karatê (Correta)
Questão 09 de compreensão textual: “Qual das imagens abaixo melhor representa o que a Katie estava fazendo ao ser assassinada?”	-Imagem de uma moça acessando o Facebook (Incorreta) -Imagem de uma moça dirigindo um carro (Incorreta) -Imagem de uma moça lendo um livro para duas crianças (Correta)

Analisando os resultados do AS1, é possível perceber aspectos bastante interessantes em relação ao seu desempenho e ao OAL utilizado. Na conversa inicial com o aluno, ele afirma utilizar o Facebook e ver algum problema em divulgar a sua vida nessa rede social, mas não concorda com a crítica exibida na tirinha, na qual as pessoas pedem privacidade, mas postam todas as ações do seu dia-a-dia no Facebook. Em relação à opinião do aluno sobre esse assunto, entende-se que ele acha muito ruim divulgar a vida no Facebook porque as outras pessoas podem fazer-lhe muito mal. Como o aluno já havia lido o texto principal da atividade antes de responder a esses questionamentos, é bastante provável que essa resposta tenha sido influenciada pelo que foi relatado no texto.

Comparando o primeiro resumo feito pelo aluno com o seu segundo resumo, percebe-se que há uma melhora na compreensão do texto de forma geral, visto que em seu primeiro resumo as informações eram vagas e o aluno apresentou certa insegurança ao falar sobre o texto, como pode ser percebido através da expressão “não sei”. Ainda assim, em seu segundo resumo, o AS1 apresentou duas “distorções” (KLEIMAN, 1984 apud PAES DE BARROS; ROJO, 1984) ao relatar que “saíram para encontrar o corpo” e que “o homem a encontrou”, visto que, de acordo com o texto, ninguém saiu à procura do corpo e quem encontrou o corpo da vítima foi sua mãe. É curioso apontar que essa informação em específico não foi abordada em nenhuma das questões de compreensão e que havia uma questão (04) perguntando quando a Katie havia sido encontrada morta. É possível que o aluno tenha feito a associação do uso da palavra “encontrar” com a ideia de alguém procurar por algo, que, nesse caso, seria a Katie ou o seu corpo.

Além disso, no primeiro resumo o aluno parece não ter entendido que a vítima já havia sido encontrada e afirma que a polícia estava investigando, apresentando mais uma distorção. Já no segundo resumo, há um esclarecimento dessa informação de forma precisa, explicando que a vítima foi encontrada um dia após ser assassinada. Por fim, quando o estudante diz que “um amigo pegou uma pessoa e depois ele a matou”, é provável que ele esteja usando a palavra “amigo” para se referir ao uso desse termo no Facebook, onde duas pessoas, ao adicionarem-se, tornam-se amigas nessa rede social. Um indicativo dessa relação é que essa frase é dita logo após da afirmação de que o Facebook é muito perigoso e por vir antecedida pela expressão “por exemplo”. Em suma, nos termos de Kleiman (1984 apud PAES DE BARROS; ROJO, 1984), o segundo resumo apresenta mais reconstruções do que o primeiro, o que indica um maior grau de compreensão sobre o texto lido.

Quanto às questões de compreensão textual, na primeira pergunta o aluno assistiu ao vídeo com a questão e aos dois primeiros vídeos com opções e, após, sem marcar nenhuma resposta e sem assistir ao vídeo da terceira opção, começou a assistir ao vídeo com a próxima pergunta. Nesse momento, foi explicado a ele, através do intérprete, que acima havia três opções de resposta e ele deveria escolher uma. Além disso, também foi explicitada a diferença entre o tamanho (resolução) dos vídeos, para facilitar a própria organização do aluno na hora de assistir a uma pergunta ou às opções. Após essas explicações, o aluno retornou ao início do texto e, então, marcou a última opção, que estava incorreta e era a única à qual ele não havia assistido. Depois de assistir ao feedback estratégico, o aluno leu novamente o início do texto, conforme fora-lhe sugerido e, apenas lendo as opções em LP abaixo de cada vídeo, escolheu a opção correta.

Na segunda pergunta, o aluno assistiu ao vídeo contendo a questão e ao vídeo da primeira opção. Os vídeos das outras duas opções não foram assistidos pelo AS1; ele apenas leu as opções em português abaixo de cada vídeo e marcou a alternativa incorreta. O aluno retornou à parte inicial do texto e, então, marcou a opção certa.

O estudante acertou a terceira pergunta já na sua primeira escolha, mas é interessante observar que o aluno leu o texto em português referente a cada alternativa e só então assistiu ao vídeo da opção correta e, em seguida, das outras duas opções. Após assistir aos três vídeos, optou pela alternativa adequada.

Na quarta pergunta, o aluno assistiu a todos os vídeos e marcou a opção incorreta. Após assistir ao feedback, o aluno releu a parte inicial do texto e marcou a opção certa. Na quinta questão, o aluno assistiu a todos os vídeos e acertou a resposta na sua primeira tentativa. Para responder à sexta questão o aluno primeiramente observou as opções em LP; na sequência, ele assistiu ao vídeo da segunda opção – que era a correta – e fez menção de assistir aos outros dois vídeos, mas desistiu antes mesmo de assisti-los, marcando a opção certa. Na sétima pergunta, o aluno assistiu ao vídeo da pergunta e aos três vídeos com opções e marcou a alternativa correta.

As últimas duas questões tinham por base a representação através de imagem do assassino e de o que a vítima estava fazendo ao ser assassinada. Imaginou-se que tais questões seriam de maior facilidade para os alunos surdos, já que eles se utilizam muito do canal visual diariamente. No entanto, esse aluno teve muito mais dificuldade nessas duas questões do que nas demais. Na oitava questão o aluno marcou a opção que contém o desenho de um jovem jogando vídeo games. Acredita-se que esse aluno, assim como alguns outros, tenha escolhido essa imagem pelo fato de o jovem da figura estar com uma expressão de malvadeza, loucura. Após, o aluno voltou ao texto, mas marcou a opção que apresenta um homem tocando guitarra. Por último, sem retornar ao texto por ter restado apenas uma opção, o aluno marcou a alternativa correta, a qual contém o desenho de um rapaz lutando karatê.

Na nona, e última, questão, o estudante escolheu a opção contendo uma moça acessando o Facebook. Embora o texto trate de um crime que ocorreu por intermédio do Facebook, no momento em que a vítima foi assassinada ela não estava utilizando o computador. No entanto, percebeu-se que muitos alunos marcaram essa opção na sua primeira tentativa, provavelmente por verem o símbolo do Facebook na tela do computador do desenho e fazerem a associação com o texto. Após receber o feedback estratégico, o aluno não retornou ao texto, e acabou marcando a alternativa errada, na qual há o desenho de uma mulher dirigindo um carro. O aluno começou a assistir ao feedback estratégico dado por essa

questão, mas no meio do vídeo fechou a janela do feedback e marcou a opção correta, demonstrando certa impaciência. Entretanto, quando o feedback individualizado foi-lhe dado, ele assistiu ao vídeo por inteiro, o que pode indicar um interesse por parte do estudante em compreender aquela questão.

Na atividade final, o aluno assistiu aos vídeos das instruções e, então, fez seu resumo em LIBRAS contando o que entendeu sobre o texto. Por fim, o aluno escreveu a palavra “pronto” no espaço indicado conforme fora explicado pela intérprete no vídeo, sem confirmar com a pesquisadora o que deveria fazer.

Assim, fica claro que o OAL teve um efeito positivo no processo de aprendizagem desse aluno, assistindo-o em seu desempenho de leitura, já que possibilitou um maior esclarecimento acerca do texto trabalhado. Esse progresso ficou evidente principalmente através dos resumos feitos pelo aluno. É importante, inclusive, destacar que os alunos surdos, ao fazerem seus resumos em LIBRAS, estão se utilizando de uma produção textual com características de gênero oral, já que eles têm menos tempo para refletir sobre o que estão contando e não tem a opção de revisar e arrumar alguma inadequação cometida. Além disso, foi possível notar as marcas típicas de gêneros orais nos resumos desses alunos, como, por exemplo, quando o AS1 terminou seus dois resumos fazendo o uso de expressões como “acabei” e “só isto” para demonstrar que havia terminado, o que não é necessário em gêneros escritos.

A segunda aluna a ter seus resultados analisados aqui será a AS2, a qual tinha 16 anos e possuía surdez gradativa. Quando essa aluna realizou a atividade nesta pesquisa, não havia intérpretes de LIBRAS disponíveis para intermediar a comunicação. No entanto, dado que a pesquisadora possui certa fluência em LIBRAS, a comunicação se deu de forma tranquila e a pesquisa não foi diretamente afetada por esse aspecto. No Quadro 09 estão apresentadas as respostas e traduções dos resumos dessa aluna.

Quadro 09 – Respostas e resumos da aluna AS2

Questão	Resposta da aluna
Questão 01 da atividade inicial: “Você utiliza o Facebook?”	Sim
Questão 02 da atividade inicial: “Você concorda com a crítica da tirinha?”	Não

Continua

Quadro 09 – Respostas e resumos da aluna AS2

Continuação

Questão	Resposta da aluna
Questão 03 da atividade inicial: “Você vê algum problema em divulgar sua vida em uma rede social?”	Sim
Questão 04 da atividade inicial: “Escreva sua opinião sobre "Privacidade e Facebook" no espaço abaixo e clique em "Ok".”	“eu acho que problema as pessoas colocam, tem uns problema muito que poste uns facebook”
Solicitação feita à aluna: “Chame a professora que está com a câmera e explique para ela, em LIBRAS, o que você entendeu do texto que leu.” (Primeira versão)	“Meu Nome é... não preciso dizer meu nome? Bom, vou dizer o que eu entendi. Ali pergunta se o Facebook é perigoso. Eu entendi que sim. Na verdade eu entendi algumas palavras, pois estava [escrito] em Português. [O texto] dizia que o Facebook é perigoso porque uma mulher morreu. Isto aconteceu porque um homem fez um perfil de Facebook falso. Foi isto.”

Continua

Quadro 09 – Respostas e resumos da aluna AS2

Continuação

Questão	Resposta da aluna
<p>Solicitação feita à aluna: “Imagine que você é um repórter e precisa dar a notícia brevemente sobre este crime que você acabou de ler, entre Tony Bushby e Katie Wynter. Você terá que usar a LIBRAS para contar a matéria que você leu. Lembre-se de mencionar apenas os fatos importantes, e seja claro nas suas informações. Por favor, chame a professora que está com a câmera, para que ela filme a sua notícia.</p> <p>Quando terminar de gravar sua notícia, escreva "pronto" no espaço abaixo e clique no botão "Ok".” (Segunda versão)</p>	<p>“Eu vi agora, tinha a intérprete, que aconteceu um problema no Facebook com a mulher, cujo nome eu esqueci. Um homem criou quatro perfis falsos de Facebook. Com eles, este homem queria fazer com que a mulher gostasse dele. Não consegui entender mais.”</p>
<p>Questão 01 de compreensão textual: “Quando o crime ocorreu?”</p>	<p>-25 de julho de 2012 (Incorreta) -26 de dezembro de 2011 (Correta)</p>
<p>Questão 02 de compreensão textual: “Em que cidade aconteceu o crime?”</p>	<p>-Borehamwood (Correta)</p>
<p>Questão 03 de compreensão textual: “Qual das opções abaixo melhor descreve Katie Wynter?”</p>	<p>-A babá de Tony Bushby que morreu esfaqueada. (Incorreta) -Uma babá de 19 anos que morreu esfaqueada. (Correta)</p>
<p>Questão 04 de compreensão textual: “Quando a Katie foi encontrada morta?”</p>	<p>-No mesmo dia em que foi assassinada. (Incorreta) -27 dias após ser assassinada (Incorreta) -1 dia após ser assassinada (Correta)</p>
<p>Questão 05 de compreensão textual: “De acordo com o texto, Bushby voltou para casa ensanguentado porque:”</p>	<p>-Foi ferido durante os ataques contra ele e a Katie. (Incorreta) -Se sujou ao esfaquear Katie. (Correta)</p>

Continua

Quadro 09 – Respostas e resumos da aluna AS2

Continuação

Questão	Resposta da aluna
Questão 06 de compreensão textual: “Quem são Dan Tress, Cyn Darwin, Shane Pleuon e Krystal Stanguard?”	-Perfis falsos do Facebook criados por Bushby. (Correta)
Questão 07 de compreensão textual: “De acordo com o promotor do caso, Bushby criou os perfis falsos para:”	-Brincar com a Katie, já que ela não sabia disso. (Incorreta) -Controlar a Katie. (Incorreta) -Convencer Katie de que Bushby era um bom rapaz e influenciá-la a gostar dele. (Correta)
Questão 08 de compreensão textual: “De acordo com o texto, qual das imagens abaixo melhor representa o Bushby?”	-Imagem de um rapaz lutando karatê (Correta)
Questão 09 de compreensão textual: “Qual das imagens abaixo melhor representa o que a Katie estava fazendo ao ser assassinada?”	-Imagem de uma moça acessando o Facebook (Incorreta) -Imagem de uma moça lendo um livro para duas crianças (Correta)

Com base nesses resultados percebe-se que a aluna utiliza o Facebook e vê algum problema em divulgar sua vida em uma rede social. Entretanto, ela não concorda com a crítica apresentada na tirinha na atividade inicial. Quanto à sua opinião sobre a privacidade no Facebook, pode-se interpretar que a aluna acha problemático o fato de se postar muitas informações no Facebook.

Nessa atividade, a aluna assistiu ao primeiro vídeo, contendo uma explicação sobre o Facebook, e, após, começou a ler o texto em LP que estava logo abaixo do vídeo. Nesse momento, a pesquisadora comunicou-lhe que aquele texto em português apresentava a mesma informação do vídeo (Figura 11) e que ela poderia lê-lo se assim o quisesse, mas que não precisava. A aluna, então, não leu mais as instruções em LP. Além disso, a pesquisadora precisou explicar a atividade escrita, pois a aluna não conseguiu compreender o que deveria ser feito. É possível que essa dificuldade na compreensão tenha se dado pelo fato de ela ter resumido o texto em LIBRAS na atividade anterior e agora estava sendo pedido a ela que escrevesse algo em português. A escrita aparece, nessa etapa da atividade, pois o objetivo era

o aluno refletir acerca do assunto a ser tratado no texto principal da atividade, visando a prepará-lo para a leitura. Portanto, era uma oportunidade de o aluno praticar a escrita em LP, sem que isso comprometesse a sua demonstração de entendimento do texto.

Ao analisar-se o primeiro resumo feito pela aluna, fica evidente a característica de um gênero oral, conforme mencionado no caso do AS1, quando ela interage com a pesquisadora que está atrás da câmera através desta frase: “Meu Nome é... não preciso dizer meu nome?”. É bastante comum, em uma perspectiva cultural, que os surdos ao gravar vídeos para divulgar alguma mensagem na internet, comecem o vídeo dizendo seu nome e seu sinal. Nesse momento, a aluna está prestes a fazer o mesmo e, sem qualquer manifestação da pesquisadora, a AS2 questiona se é necessário dizer seu nome; com a resposta negativa através de um aceno de cabeça da pesquisadora, a aluna decide começar seu resumo.

Cabe mencionar que após resumir o texto em LIBRAS, a aluna teve dificuldades em entender que deveria escrever a palavra “pronto” em um espaço determinado para que pudesse continuar a atividade. Além disso, também houve dificuldade na compreensão da organização do menu e onde deveria clicar. Em ambos os casos, a pesquisadora precisou ajudá-la.

Em seu resumo a aluna explicita a dificuldade que teve em entender o texto pelo fato de estar em LP. Ainda assim, ela conseguiu entender de modo bastante geral do que se tratava o texto: “[O texto] dizia que o Facebook é perigoso porque uma mulher morreu. Isto aconteceu porque um homem fez um perfil de Facebook falso.”. Porém, a estudante cometeu uma distorção ao dizer que o homem fez um perfil de Facebook falso haja vista que o homem fez, na verdade, quatro perfis falsos.

Em seu segundo resumo, a estudante menciona que compreendeu uma determinada informação pelo fato de haver a intérprete, ou seja, aqui fica claro a contribuição de se ter as instruções, perguntas, alternativas, dicas e feedback em LIBRAS, visto que em momento algum o texto principal da atividade fora traduzido para a língua de sinais. Comparando os dois resumos, pode-se perceber que houve uma melhora considerável na compreensão do texto por essa aluna.

Diferentemente do primeiro resumo, nesse pós-teste a aluna apresentou informações bem mais específicas sobre o texto, tais como a criação de quatro perfis falsos no Facebook e o objetivo do assassino ao criar esses perfis. Ademais, em seu segundo resumo a aluna não apresentou nenhuma distorção, tendo meramente esquecido o nome da vítima. No entanto, tal como fora previamente apontado, ao fazer-se um resumo oral/em LIBRAS, não há oportunidade de se retornar ao texto ou até mesmo às instruções para buscar uma informação

que fora esquecida ou apresentada erroneamente, o que não é verdade em relação ao resumo escrito, em que há tempo para reflexão e revisão.

Em seu segundo resumo, a aluna apresentou uma exclusão, já que não mencionou a morte da vítima, se limitando a dizer que “aconteceu um problema no Facebook com a mulher”. Porém, como ela havia mencionado isso em seu primeiro resumo e há questões de compreensão textual que abordam este aspecto, é presumível que ela tenha entendido essa informação, mas não a apresentou em seu resumo final.

Para avançar à próxima atividade (jogo da memória), a aluna foi por si só ao menu e clicou no próximo item, sem precisar de qualquer ajuda ou confirmação sobre o que fazer. No entanto, na atividade do jogo da memória a aluna precisou de bastante ajuda para entender como o jogo funcionava. Ao final da atividade, a estudante foi sozinha ao próximo item do menu.

Na atividade de compreensão textual, a aluna assistiu ao vídeo das instruções e, sem ler o texto novamente, assistiu ao vídeo com a primeira pergunta. Logo após, ela voltou ao texto, leu as primeiras linhas e marcou uma alternativa errada, sem ter assistido aos vídeos das opções. Após receber o feedback estratégico, a aluna foi para a próxima questão, possivelmente achando que depois de errar não poderia tentar novamente. Então, a pesquisadora explicou-lhe que ela deveria procurar a resposta certa e ela retornou ao texto à procura da informação. Após ler a parte inicial do texto, a aluna marcou a resposta certa.

Na segunda pergunta a aluna assistiu ao vídeo com a questão e apenas leu as opções em português, retornando ao texto para procurar a resposta. Na sequência, ela leu as alternativas em LP novamente e escolheu a correta. Na terceira questão a aluna mais uma vez não assistiu aos vídeos das opções e acabou marcando a errada. Após assistir ao feedback, leu a parte inicial do texto, leu as opções de novo e escolheu a alternativa correta.

Na questão quatro, a aluna assistiu ao vídeo da pergunta e, sem assistiu aos vídeos das opções, marcou a alternativa errada. Após o feedback estratégico, a aluna retornou ao texto, conforme fora-lhe sugerido, e se deteve ao texto por um bom tempo, realmente dedicada a encontrar a resposta. No entanto, ela marcou a alternativa errada novamente e, após a leitura do feedback, marcou a opção correta.

Na quinta questão, a aluna assistiu aos quatro vídeos e escolheu uma alternativa incorreta. No feedback foi-lhe sugerido lesse a primeira parte do texto e assim ela o fez. Além de ler a parte inicial do texto, ela leu a segunda parte também, talvez por não ter localizado a resposta. Após a leitura, marcou a opção correta. Para responder à sexta questão, a aluna assistiu a todos os vídeos e escolheu a alternativa certa.

Na sétima questão, a aluna assistiu aos vídeos, mas escolheu a opção errada e voltou à parte final do texto novamente tal como lhe havia sido indicado no feedback. Possivelmente, por haver se deparado com a frase “Ele as montou e as controlava.” no final do texto, a aluna escolheu a opção que dizia que o assassino havia criado as contas falsas no Facebook para “controlar a Katie”. Por fim, ela assistiu ao vídeo contendo o feedback e marcou a opção certa. Essa questão foi difícil para a aluna, mas com o seu resumo final ela demonstrou ter entendido esse aspecto ao relatar: “Um homem criou quatro perfis falsos de Facebook. Com eles, este homem queria fazer com que a mulher gostasse dele.”. Esse aspecto se mostra de grande importância, visto que a atividade desenvolvida no OAL e a presença da intérprete colaboraram para o processo de compreensão textual dessa aluna.

Diferentemente do AS1, a AS2 não teve grandes dificuldades com as questões envolvendo imagens. A aluna assistiu ao vídeo da oitava questão e, após analisar as imagens, escolheu a opção correta. Na nona questão, a aluna assistiu ao vídeo com a pergunta e analisou as opções com imagens por certo tempo até marcar uma opção errada. Depois de assistir ao feedback dado, ela marcou a alternativa certa.

Para essa estudante, também se pode concluir que o OAL não apenas auxiliou-a durante seu processo de aprendizagem na leitura de um texto; mais do que isso, a aluna demonstrou total capacidade de resumir o texto lido ao final da atividade, o que, segundo Leite (2006), comprova que a pessoa entendeu o que leu.

No que diz respeito à aplicação da pesquisa com o AS3, houve alguns problemas devido ao fato de estar-se utilizando o período de aula de outra professora, que não a de Português, e o aluno ter que realizar um trabalho valendo nota. No entanto, apesar de ser um tanto quanto fragmentada, a realização das atividades se deu sem haver grandes consequências pelos problemas ocorridos. Além disso, para a aplicação da pesquisa com esse aluno também não foi possível contar com a presença de um intérprete de LIBRAS, o que não influenciou na pesquisa pelo fato de a pesquisadora conseguir se comunicar em língua de sinais com o aluno. Tem-se no Quadro 10 os resultados da utilização do OAL com o AS3.

Quadro 10 - Respostas e resumos do aluno AS3

Questão	Resposta do aluno
Questão 01 da atividade inicial: “Você utiliza o Facebook?”	Sim

Continua

Quadro 10 - Respostas e resumos do aluno AS3

Continuação

Questão	Resposta da aluna
Questão 02 da atividade inicial: “Você concorda com a crítica da tirinha?”	Sim
Questão 03 da atividade inicial: “Você vê algum problema em divulgar sua vida em uma rede social?”	Sim
Questão 04 da atividade inicial: “Escreva sua opinião sobre "Privacidade e Facebook" no espaço abaixo e clique em "Ok".”	“eu acho é ruim falar coisa da nos vida á eu vou no banheiro ou á vou almoça isso é problema.”
Solicitação feita ao aluno: “Chame a professora que está com a câmera e explique para ela, em LIBRAS, o que você entendeu do texto que leu.” (Primeira versão)	“Oi, tudo bem? Vou contar uma coisa que aconteceu no Facebook. Em 2011, uma mulher perdeu... um homem mau adicionou uma mulher no Facebook e começou a conversar, contando mentiras e outras histórias. A mulher acreditou neste homem e eles marcaram de se encontrar em um lugar. Ao mesmo tempo, o homem combinou com um grupo de matarem ela. A mulher que morreu era uma pessoa muito boa, cuidava de pessoas, cuidava do sobrinho, cuidava da mãe... estas coisas. É isto.”

Continua

Quadro 10 - Respostas e resumos do aluno AS3

Continuação

Questão	Resposta da aluna
<p>Solicitação feita ao aluno: “Imagine que você é um repórter e precisa dar a notícia brevemente sobre este crime que você acabou de ler, entre Tony Bushby e Katie Wynter. Você terá que usar a LIBRAS para contar a matéria que você leu. Lembre-se de mencionar apenas os fatos importantes, e seja claro nas suas informações. Por favor, chame a professora que está com a câmera, para que ela filme a sua notícia.</p> <p>Quando terminar de gravar sua notícia, escreva "pronto" no espaço abaixo e clique no botão "Ok".” (Segunda versão)</p>	<p>“Bem, o Facebook proporciona alguns riscos. Por exemplo, homens maus podem acompanhar a vida das pessoas pela internet, pelo Facebook. Teve uma notícia de que uma mulher de 19 anos perdeu a vida por causa do Facebook e das “confusões que podem ser causadas por esta rede social”. Isto é muito perigoso. É preciso ter cuidado.”</p>
<p>Questão 01 de compreensão textual: “Quando o crime ocorreu?”</p>	-26 de dezembro de 2011 (Correta)
<p>Questão 02 de compreensão textual: “Em que cidade aconteceu o crime?”</p>	-Borehamwood (Correta)
<p>Questão 03 de compreensão textual: “Qual das opções abaixo melhor descreve Katie Wynter?”</p>	-Uma babá de 19 anos que morreu esfaqueada. (Correta)
<p>Questão 04 de compreensão textual: “Quando a Katie foi encontrada morta?”</p>	-27 dias após ser assassinada (Incorreta) -1 dia após ser assassinada (Correta)
<p>Questão 05 de compreensão textual: “De acordo com o texto, Bushby voltou para casa ensanguentado porque:”</p>	-Se sujou ao esfaquear Katie. (Correta)
<p>Questão 06 de compreensão textual: “Quem são Dan Tress, Cyn Darwin, Shane Pleuon e Krystal Stanguard?”</p>	-Perfis falsos do Facebook criados por Bushby. (Correta)

Continua

Quadro 10 - Respostas e resumos do aluno AS3

Continuação

Questão	Resposta da aluna
Questão 07 de compreensão textual: “De acordo com o promotor do caso, Bushby criou os perfis falsos para:”	-Convencer Katie de que Bushby era um bom rapaz e influenciá-la a gostar dele. (Correta)
Questão 08 de compreensão textual: “De acordo com o texto, qual das imagens abaixo melhor representa o Bushby?”	-Imagem de um rapaz jogando vídeo game (Incorreta) -Imagem de um rapaz tocando guitarra (Incorreta) -Imagem de um rapaz lutando karatê (Correta)
Questão 09 de compreensão textual: “Qual das imagens abaixo melhor representa o que a Katie estava fazendo ao ser assassinada?”	-Imagem de uma moça acessando o Facebook (Incorreta) -Imagem de uma moça dirigindo um carro (Incorreta) -Imagem de uma moça lendo um livro para duas crianças (Correta)

De acordo com os dados apresentados, pode-se observar que o aluno utiliza o Facebook, concorda com a crítica apresentada na tirinha e considera problemática a divulgação de sua rotina em uma rede social. A sua opinião sobre privacidade e Facebook corrobora as respostas dadas pelo aluno sobre esse assunto, visto que ele considera ruim falar de sua vida e dá exemplos de postagens que não devem ser feitas, como “vou ao banheiro” ou “vou almoçar”. É cabível apontar que na atividade inicial o aluno precisou de ajuda para entender a questão 03 e a atividade em que ele deveria dar sua opinião sobre privacidade e Facebook.

Assim como nos resumos dos outros dois alunos surdos, há marcas de oralidade bastante claras no primeiro resumo do AS3, como pode ser visto através da saudação “Oi, tudo bem?”. Similarmente à apresentação pessoal através do nome, a saudação também é muito comum nos vídeos feitos por sujeitos surdos.

Em seu primeiro resumo, o aluno apresentou ideias não concluídas, como “Em 2011, uma mulher perdeu...”. Além disso, percebe-se a presença de “distorção”, ou seja, algumas ideias do texto foram apresentadas de forma equivocada, como “eles marcaram de se

encontrar em um lugar.” e “Ao mesmo tempo, o homem combinou com um grupo de matarem ela.”, e outras ideias foram inseridas pelo próprio aluno, tal como “[a mulher] cuidava da mãe”.

Comparando os dois resumos, vê-se que não houve muito progresso, já que no segundo resumo apesar de o aluno contextualizar as ideias relacionando-as com os perigos do Facebook, há, conforme Kleiman (1984 apud PAES DE BARROS; ROJO, 1984), “exclusão” em seu resumo, já que ele omitiu informações importantes como o modo pelo qual a mulher perdeu a vida. Já que em seu primeiro resumo o aluno havia apresentado uma informação equivocada a esse respeito, não é possível identificar se o aluno fez a compreensão adequada ou não desse aspecto ao final da atividade, já que ele não menciona essa informação novamente.

No que diz respeito à atividade de compreensão textual, o aluno não leu o texto mais uma vez para se preparar para as questões. Na primeira questão o aluno não assistiu aos vídeos das opções, apenas leu-as em português. Por perceber a dúvida do aluno, a pesquisadora o avisou que havia a possibilidade de obter uma “dica” para aquela questão e mostrou onde o aluno deveria clicar para receber a dica. Então, o aluno assistiu à dica e, sem assistir ao vídeo das opções nem ler o texto, marcou a opção correta.

Na segunda questão, o aluno assistiu apenas ao vídeo de uma das alternativas e escolheu essa opção, tendo êxito em sua escolha. Na terceira questão, a pesquisadora informou ao AS3 que para cada opção havia um vídeo em LIBRAS. Como resultado, o estudante assistiu aos vídeos das três alternativas e marcou a correta.

Na quarta questão o aluno assistiu aos 04 vídeos, mas marcou a resposta errada. Igualmente ao AS1 e à AS2, ao receber o feedback estratégico, o aluno seguiu a sugestão oferecida e retornou ao texto para tentar encontrar a resposta. Logo em seguida, escolheu a alternativa correta.

Para responder à quinta pergunta, o aluno assistiu aos vídeos das opções e, rapidamente, escolheu a alternativa correta, demonstrando convicção na escolha. O aluno repetiu o mesmo procedimento na questão 06 e também obteve sucesso em sua primeira tentativa. Na sétima questão, o aluno mais uma vez assistiu a todos os vídeos e, após certa reflexão, marcou a opção adequada.

Já nas duas últimas questões, o AS3, assim como o AS1, teve uma maior dificuldade para encontrar as imagens mais adequadas. Além disso, a ordem de equívocos cometidos pelo AS3 na questão 08 foi a mesma do AS1, porém este, diferentemente daquele, não retornou ao texto antes de marcar outra opção. Em sua segunda tentativa, o estudante também escolheu

uma opção inadequada e, só então, marcou a opção correta. Porém, o aluno não assistiu a todo o vídeo do feedback estratégico ao errar pela segunda vez, tampouco ao vídeo contendo o feedback individualizado ao acertar, e explicou que já estava tarde, demonstrando pressa devido ao horário.

Na última questão, o aluno optou pela imagem que contém uma moça acessando o Facebook e, ao assistir o vídeo com o feedback estratégico, bastou perceber que a resposta estava errada para fechar a janela contendo esse vídeo. Após analisar as outras duas alternativas, o aluno voltou a assistir ao vídeo da pergunta, mas escolheu a outra resposta inadequada e também não assistiu ao feedback por completo. Por fim, marcou a opção correta e assistiu a apenas parte do feedback individualizado. Devido à sua pressa, o aluno também não assistiu por completo a instrução que lhe foi dada ao final dessa atividade e foi para o próximo, e último, módulo do OAL.

De maneira geral, foi possível notar que esse aluno, assim como os outros, seguiu as sugestões dadas pelos feedbacks estratégicos. Contudo, ao final da atividade, por estar apressado o aluno deixou de assistir por inteiro aos feedbacks estratégicos e individualizados, o que pode ter comprometido seu rendimento e compreensão sobre o texto lido.

No que diz respeito ao AS4, ficou nítida a grande dificuldade desse aluno em realizar a atividade. Cabe lembrar que esse aluno tinha 19 anos e começou a aprender LIBRAS aos 14 anos, o que provavelmente prejudicou suas habilidades comunicativas. Esse estudante apresentou dificuldade não só ao resumir o texto, mas também ao longo da atividade de compreensão textual. No início, a pesquisadora explicou a organização do menu e precisou guiar o cursor do *touchpad*²² para mostrar ao aluno como lidar com o mesmo e o aluno se mostrou muito tímido e retraído. No momento da pesquisa com esse sujeito também não houve a presença de um intérprete de LIBRAS. Seguem, no Quadro 11, os resultados referentes a esse aluno.

Quadro 11 - Respostas e resumos do aluno AS4

Questão	Resposta do aluno
Questão 01 da atividade inicial: “Você utiliza o Facebook?”	Sim
Questão 02 da atividade inicial: “Você concorda com a crítica da tirinha?”	Sim

Continua

²² Um dispositivo utilizado em computadores portáteis para substituir o *mouse*.

Quadro 11 - Respostas e resumos do aluno AS4

Continuação

Questão	Resposta da aluna
Questão 03 da atividade inicial: “Você vê algum problema em divulgar sua vida em uma rede social?”	Sim
Questão 04 da atividade inicial: “Escreva sua opinião sobre "Privacidade e Facebook" no espaço abaixo e clique em "Ok".”	“opinião”
Solicitação feita ao aluno: “Chame a professora que está com a câmera e explique para ela, em LIBRAS, o que você entendeu do texto que leu.” (Primeira versão)	“Posso sinalizar? ok. O Facebook, na verdade, é muito perigoso porque, por exemplo, todos os ouvintes ficam pesquisando na internet e pode acontecer de perder senhas. Uma mulher perdeu sua senha e um homem a memorizou, ele sabia o lugar. Depois, ele foi até a casa dela, roubou tudo dela e a matou. Aí já era tarde demais. Por isso a senha é muito perigosa. É isto.”

Continua

Quadro 11 - Respostas e resumos do aluno AS4

Continuação

Questão	Resposta da aluna
<p>Solicitação feita ao aluno: “Imagine que você é um repórter e precisa dar a notícia brevemente sobre este crime que você acabou de ler, entre Tony Bushby e Katie Wynter. Você terá que usar a LIBRAS para contar a matéria que você leu. Lembre-se de mencionar apenas os fatos importantes, e seja claro nas suas informações. Por favor, chame a professora que está com a câmera, para que ela filme a sua notícia.</p> <p>Quando terminar de gravar sua notícia, escreva "pronto" no espaço abaixo e clique no botão "Ok".” (Segunda versão)</p>	<p>“Então, a mulher pensa que está certa, mas tem coisas que acontecem, por exemplo, existem homens que ameaçam, etc., e ela acabou perdendo a vida. Outro exemplo, uma mulher, muitas vezes na sua inocência, se encontra com um amigo. Ele diz que gostaria de saber o nome (de usuário) e a senha que ela usa no Facebook. Ela fica desconfiada, questiona e alega ser a senha algo pessoal. Mas o amigo continua insistindo até que a amiga aceita, pensa não ter problemas e fala, mas pede que ele não divulgue. Ele concorda e diz que já vai esquecer daquilo. Então eles se despedem.</p> <p>Quando ele chega em casa, discretamente, ele fica pensando enquanto usa a senha da amiga: “ela perdeu, me deu a senha, já sei o lugar, ela perdeu”. Ele memoriza o endereço, vai até a casa dela. A mulher, inocentemente, perde a vida, pois o homem a mata. Aí já é tarde.</p> <p>Evita de mostrar tua senha. Ela é tua, é particular, para usar no teu Facebook, só. Não conta para ninguém. Ok? Entendeu? Pronto.”</p>
<p>Questão 01 de compreensão textual: “Quando o crime ocorreu?”</p>	<p>-26 de dezembro de 2012 (Incorreta) -26 de dezembro de 2011 (Correta)</p>

Continua

Quadro 11 - Respostas e resumos do aluno AS4

Continuação

Questão	Resposta da aluna
Questão 02 de compreensão textual: “Em que cidade aconteceu o crime?”	-Grã-Bretanha (Incorreta) -Brasília (Incorreta) -Borehamwood (Correta)
Questão 03 de compreensão textual: “Qual das opções abaixo melhor descreve Katie Wynter?”	-A babá de Tony Bushby que morreu esfaqueada. (Incorreta) -Uma babá de 19 anos que morreu esfaqueada. (Correta)
Questão 04 de compreensão textual: “Quando a Katie foi encontrada morta?”	-27 dias após ser assassinada (Incorreta) -No mesmo dia em que foi assassinada. (Incorreta) -1 dia após ser assassinada (Correta)
Questão 05 de compreensão textual: “De acordo com o texto, Bushby voltou para casa ensanguentado porque:”	-Se sujou tentando ajudar Katie a se livrar dos ataques. (Incorreta) -Foi ferido durante os ataques contra ele e a Katie. (Incorreta) -Se sujou ao esfaquear Katie. (Correta)
Questão 06 de compreensão textual: “Quem são Dan Tress, Cyn Darwin, Shane Pleuon e Krystal Stanguard?”	-Amigos de Katie. (Incorreta) -Amigos de Bushby. (Incorreta) -Perfis falsos do Facebook criados por Bushby. (Correta)
Questão 07 de compreensão textual: “De acordo com o promotor do caso, Bushby criou os perfis falsos para:”	-Brincar com a Katie, já que ela não sabia disso. (Incorreta) -Controlar a Katie. (Incorreta) -Convencer Katie de que Bushby era um bom rapaz e influenciá-la a gostar dele. (Correta)
Questão 08 de compreensão textual: “De acordo com o texto, qual das imagens abaixo melhor representa o Bushby?”	-Imagem de um rapaz lutando karatê (Correta)

Continua

Quadro 11 - Respostas e resumos do aluno AS4

Continuação

Questão	Resposta da aluna
Questão 09 de compreensão textual: “Qual das imagens abaixo melhor representa o que a Katie estava fazendo ao ser assassinada?”	-Imagem de uma moça acessando o Facebook (Incorreta) -Imagem de uma moça dirigindo um carro (Incorreta) -Imagem de uma moça lendo um livro para duas crianças (Correta)

Após realizar o pré-teste, o aluno pensou que havia terminado toda a atividade, então a pesquisadora precisou explicar-lhe que havia mais etapas. No segundo módulo do OAL, após assistir à introdução da atividade, o estudante demonstrou incerteza sobre o que fazer; então, a pesquisadora mostrou-lhe a tirinha, para que ele a lesse, mas o aluno afirmou que já conhecia a tirinha e não a leu. Após a pesquisadora tê-lo ajudado a compreender cada uma das 03 questões na atividade inicial, o AS4, assim como o AS3, afirmou que utiliza o Facebook, concorda com a crítica feita pela tirinha e vê problemas em divulgar sua vida em uma rede social. Porém, ao ser solicitado para escrever sua opinião sobre privacidade e Facebook, embora a pesquisadora tenha dado uma explicação extra ao aluno, ele escreveu a palavra “opinião”, ao invés de escrever a sua opinião sobre o assunto. Ao perceber isso, a pesquisadora explicou-lhe novamente como a atividade funcionava e ele, apesar de demonstrar compreensão, clicou em “ok”, submetendo sua resposta.

O primeiro resumo feito pelo aluno evidencia falta de entendimento do texto lido, já que apresenta vários casos de “distorção” e de “exclusão” e a única informação específica e correta abordada foi o fato de o homem ter matado a mulher, mas não após roubá-la, como o aluno mencionou. Pode-se considerar que o aluno tenha apresentado a informação referente à senha pelo fato de não haver compreendido o texto e, então, ter utilizado muito de seu conhecimento de mundo para tentar fazer sentido do que leu, conforme aponta Smith (2003).

Em seu segundo resumo, o aluno não apresentou uma melhora na compreensão textual, dado que continuou a falar a respeito do perigo em se fornecer a senha do Facebook para outras pessoas, ainda que esse assunto não tenha sido mencionado no texto. Percebe-se que o estudante compreendeu que um homem foi até a casa de uma mulher e a matou, mas, por outro lado, essa é a única informação correta apresentada pelo aluno em seu resumo.

Conforme identificado nos resumos dos demais alunos, em suas produções através da LIBRAS o AS4 também apresentou marcas do gênero oral, tal como a interação direta com a pesquisadora (que estava atrás da câmera) e com um suposto destinatário, a qual pode ser observada através da pergunta “Posso sinalizar?” no primeiro resumo e do trecho “Evita de mostrar tua senha. Ela é tua, é particular, para usar no teu Facebook, só. Não conta para ninguém. Ok? Entendeu? Pronto.” no segundo resumo.

Além de apresentar uma má compreensão do texto através dos resumos, esse aluno também obteve um fraco desempenho no jogo da memória e nas questões de compreensão textual. Quanto ao jogo da memória, a pesquisadora precisou explicar diversas vezes como a atividade funcionava. Em um determinado momento, dois de seus colegas (AS1 e AS3) chegaram à biblioteca e o AS3 também tentou explicar ao AS4 como funcionava a atividade. No entanto, esse aluno levou 19m10s para terminar essa atividade, sendo que, quando ele já estava há 18m25s jogando, os pares começaram a se formar automaticamente quando ele clicava em alguma carta. Ainda, é importante destacar que até o último minuto a pesquisadora seguia fazendo intervenções para explicar a atividade, visto que ele não conseguiu compreendê-la.

Ao chegar à etapa de compreensão textual, o aluno não releu o texto antes de ir para as perguntas. Na primeira questão, o aluno assistiu ao vídeo com a pergunta três vezes, deixando parecer que não compreende LIBRAS muito bem. Então, a pesquisadora interagiu com o aluno para ajudá-lo a entender a pergunta e foi descoberto que o aluno não conhecia a palavra crime. Após alguns exemplos de crimes dados pela pesquisadora, o aluno assistiu aos vídeos contendo as opções e, depois de uma explicação da pesquisadora sobre o fato de haver 03 opções e 01 ser correta e de que quando ele escolhesse uma alternativa ele deveria clicar na bolinha à esquerda do vídeo, o aluno selecionou uma opção incorreta. Assistindo ao feedback estratégico, o aluno percebeu que havia errado e voltou ao texto para encontrar a data. Tendo assistido várias vezes a cada uma das opções disponíveis, o aluno escolheu a resposta correta.

Na segunda questão o aluno recorreu à pesquisadora para poder compreender a pergunta. Após assistir algumas vezes a cada vídeo das opções, o aluno marcou a alternativa incorreta. Sem retornar ao texto para procurar a resposta certa, o aluno escolheu outra alternativa inadequada. Tão logo o estudante assistiu ao vídeo do feedback, ele marcou a opção correta – a única que havia sobrado. Cabe ressaltar que as dúvidas do aluno foram constantes ao longo da execução da atividade, de forma que, a todo o momento, a pesquisadora precisava auxiliá-lo.

Na terceira questão, o aluno assistiu a todos os vídeos e marcou uma resposta errada. Apesar de assistir ao vídeo com o feedback estratégico, o aluno não retornou ao texto para buscar a resposta certa. Ainda assim, acertou a questão em sua próxima tentativa.

Após assistir às opções da questão 04, o aluno marcou uma alternativa errada. Novamente, ele assistiu ao feedback, mas não seguiu a sugestão dada. Na sequência, marcou outra opção inadequada e, depois de obter feedback estratégico, marcou a opção correta.

Na quinta questão o aluno assistiu aos vídeos de duas opções, ambas erradas, e marcou uma alternativa incorreta. Então, recebeu feedback e não realizou o que lhe fora sugerido, mas assistiu ao vídeo da opção correta, e acabou errando novamente. Por fim, marcou a opção certa.

Na questão 06, o aluno assistiu a todos os vídeos referentes àquela pergunta e marcou uma opção incorreta. Após receber feedback estratégico e não segui-lo, escolheu outra opção inadequada. Na sequência, marcou a alternativa certa.

Na sétima pergunta, depois de assistir aos vídeos de duas opções, ambas incorretas, o aluno escolheu uma alternativa errada. Após o feedback, o aluno assistiu ao vídeo da opção certa, mas acabou escolhendo a inadequada. Então, marcou a opção correta.

Na oitava questão, o aluno não teve dificuldades e marcou logo a alternativa correta. Já a nona questão foi de grande dificuldade para o AS4, já que ele só marcou a alternativa correta em sua última tentativa. Apesar de receber feedback estratégico após seus erros, o aluno não voltou ao texto para compreender melhor o ponto que estava sendo questionado.

Após a discussão dos resultados obtidos, ficou clara a dificuldade desse aluno na realização das atividades propostas. Esse foi o aluno que mais obteve ajuda da pesquisadora, mas foi o que apresentou o pior desempenho. Considera-se que essa dificuldade pode ter ocorrido, principalmente, por dois motivos: 1) ter aprendido tardiamente a LIBRAS, já que até os 14 anos o aluno estudou em escola regular e, portanto, só teve contato com a LP; 2) ter retornado ao texto apenas uma vez ao longo de toda a atividade de compreensão textual. Entende-se que o exercício de ler e reler o texto é crucial para um melhor entendimento do mesmo, já que o sujeito pode reconsiderar suas ideias iniciais a partir de uma nova leitura.

Cabe destacar que

[...] para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, neste caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais. Será então, por meio das interações estabelecidas com e pela criança que ela poderá ampliar suas

relações com o mundo, desenvolver suas funções mentais superiores e, enfim, constituir-se sujeito da linguagem. (LODI; LUCIANO, 2010, p. 34)

Logo, se a criança surda não tem contato com a língua de sinais desde cedo, ela pode ter um atraso no desenvolvimento das suas habilidades linguísticas e, conseqüentemente, pode apresentar atraso, também, na organização do pensamento e no processo de aprendizagem (LODI; LUCIANO, 2010). No que diz respeito à relação entre aprendizagem tardia de LIBRAS e leitura, Silva afirma que

A relativa capacidade de um leitor em particular é obviamente importante para um processo de leitura bem sucedido. Mas também é importante o propósito do leitor, a cultura social, o conhecimento prévio, o controle linguístico, as atitudes e os esquemas conceptuais, os quais são adquiridos pelos surdos quando em contato o mais precocemente com a língua de sinais. (2012, p. 203)

Fazendo uma análise geral dos dados obtidos com os quatro sujeitos surdos, é importante destacar a importância dos feedbacks estratégico e individualizado, já que das 22 vezes que os alunos surdos erraram em sua primeira tentativa, 10 vezes eles acertaram em uma segunda escolha e 12 vezes acertaram na última tentativa. Porém, dessas 12 vezes que os alunos acertaram apenas em sua última tentativa, 06 vezes foram geradas pelo aluno AS4, o que fez com que o número aumentasse. Isso quer dizer que, se não contabilizarem-se os dados desse aluno, tem-se que das 14 vezes que os 03 alunos surdos erraram na sua primeira escolha, 08 vezes eles acertaram na sua segunda tentativa e 06 vezes acertaram apenas na última tentativa. Esses números demonstram o quanto os feedbacks colaboraram com os alunos durante a sua leitura, já que os 03 alunos que, na maioria das vezes, seguiram as orientações dadas no feedback estratégico tiveram mais êxito nas suas escolhas e o aluno que não adotou as sugestões dadas pelo feedback, acabou por cometer muito mais erros. Percebe-se, portanto, que os feedbacks funcionaram como um suporte (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) para esses alunos (conforme destacado anteriormente por Vetromille-Castro, 2003), auxiliando-os a compreender aspectos do texto que eles não haviam compreendido e, conseqüentemente, auxiliando-os no seu processo de aprendizagem.

Além disso, o resumo em LIBRAS se mostrou eficiente para esses sujeitos, já que eles conseguiram, através de sua LM, explicar com eficiência o que compreenderam sobre o texto lido. É fato que ao resumir-se um texto oralmente há dificuldades que não existem ao se fazer

um resumo por escrito, mas considera-se que essas dificuldades não inibiram a habilidade desses alunos.

3.3.2 Análise dos resultados das alunas ouvintes

Quanto às alunas ouvintes, a primeira aluna a participar da pesquisa tinha 15 anos e vai ser designada como AO1. Seguem abaixo os resultados dessa aluna.

Quadro 12 - Respostas e resumos da aluna AO1

Questão	Resposta da aluna
Questão 01 da atividade inicial: “Você utiliza o Facebook?”	Sim
Questão 02 da atividade inicial: “Você concorda com a crítica da tirinha?”	Sim
Questão 03 da atividade inicial: “Você vê algum problema em divulgar sua vida em uma rede social?”	Sim
Questão 04 da atividade inicial: “Escreva sua opinião sobre "Privacidade e Facebook" no espaço abaixo e clique em "Ok".”	“Devemos tomar cuidado com o que postamos no facebook por causa da nossa privacidade”

Solicitação feita à aluna: “Escreva na caixa abaixo um pequeno texto explicando a notícia que você acabou de ler. Quando terminar de escrever, clique em "Enviar".”
(Primeira versão)

Quadro 12 - Respostas e resumos da aluna AO1

Continuação

Questão	Resposta da aluna
Solicitação feita à aluna: “Imagine que você precisa escrever uma nota (matéria bem pequena) sobre este crime que você acabou de ler, entre Tony Bushby e Katie Wynter. Você terá que escrever um texto curto contando a matéria que você leu. Lembre-se de mencionar apenas os fatos importantes, e seja claro nas suas informações. Quando terminar de escrever seu texto, clique em "Enviar".” (Segunda versão)	
Questão 02 de compreensão textual: “Em que cidade aconteceu o crime?”	-Borehamwood (Correta)
Questão 03 de compreensão textual: “Qual das opções abaixo melhor descreve Katie Wynter?”	-Uma babá de 19 anos que morreu esfaqueada. (Correta)
Questão 04 de compreensão textual: “Quando a Katie foi encontrada morta?”	-1 dia após ser assassinada (Correta)
Questão 05 de compreensão textual: “De acordo com o texto, Bushby voltou para casa ensanguentado porque:”	-Se sujou ao esfaquear Katie. (Correta)
Questão 06 de compreensão textual: “Quem são Dan Tress, Cyn Darwin, Shane Pleuon e Krystal Stanguard?”	-Perfis falsos do Facebook criados por Bushby. (Correta)
Questão 07 de compreensão textual: “De acordo com o promotor do caso, Bushby criou os perfis falsos para:”	-Convencer Katie de que Bushby era um bom rapaz e influenciá-la a gostar dele. (Correta)

Continua

Quadro 12 - Respostas e resumos da aluna AO1

Continuação

Questão	Resposta da aluna
Questão 08 de compreensão textual: “De acordo com o texto, qual das imagens abaixo melhor representa o Bushby?”	-Imagem de um rapaz jogando vídeo game (Incorreta) -Imagem de um rapaz lutando karatê (Correta)
Questão 09 de compreensão textual: “Qual das imagens abaixo melhor representa o que a Katie estava fazendo ao ser assassinada?”	-Imagem de uma moça lendo um livro para duas crianças (Correta)

De acordo com os resultados apresentados, a aluna além de utilizar o Facebook e concordar com a crítica feita pela tirinha, vê problemas em divulgar sua vida no Facebook. Sua opinião sobre essa temática é reforçada em sua escrita ao dizer que se deve tomar cuidado ao postar informações no Facebook, para que se mantenha uma privacidade. Cabe mencionar que ao finalizar a atividade pré-teste a aluna leu as instruções sobre o próximo passo a ser dado, mas por não entender, perguntou à pesquisadora. Já ao final da segunda atividade, a jovem não necessitou de ajuda para ir à próxima etapa.

Em relação ao seu primeiro resumo, ao perceber que deveria explicar o que acabara de ler, a aluna releu todo o texto antes de iniciar seu resumo. Nessa primeira produção textual a estudante já conseguiu expressar as ideias principais do texto e demonstrou ter compreendido o que leu. A aluna não apresentou “distorções” nem “exclusões” nesse resumo, o que indica não só o entendimento do texto, como também uma habilidade em ler e sumarizar informações (LEITE, 2006).

O segundo resumo feito pela AO1 também foi bem formulado, novamente não apresentando problemas em relação às ideias expostas. A diferença que pode ser percebida entre os dois resumos é que em sua segunda produção, a aluna foi mais objetiva e sucinta, correspondendo ao que lhe fora pedido na atividade pós-teste. Além disso, apesar da brevidade do resumo, a aluna inseriu informações mais específicas sobre o texto, tais como a idade do assassino e a forma como a vítima foi morta.

No que diz respeito às questões de compreensão textual, a jovem não teve dificuldades em escolher as alternativas corretas. É importante mencionar que após ler as instruções desse módulo, a estudante leu o texto mais uma vez rapidamente. Ao ler a primeira questão, a jovem

retornou ao texto em busca da resposta. Após uma leitura pontual, a aluna comentou com a pesquisadora que o texto não dizia quando o crime havia ocorrido. Neste momento, a pesquisadora respondeu-lhe que ela deveria ler a parte inicial do texto com calma, pois ela encontraria a resposta. Após ler as primeiras linhas do texto, a aluna marcou a opção correta.

Na segunda questão, depois de ler a pergunta, a jovem retornou ao texto e marcou a alternativa correta, mas não leu todo o feedback individualizado; aparentemente só o leu até ter a confirmação de que havia acertado a questão e, então, fechou a janela. Na pergunta número 03, a aluna leu a questão e voltou a ler rapidamente algumas partes do texto. Na sequência, a estudante marcou a opção certa e acredita-se, pelo curto tempo em que ela visualizou a janela do feedback individualizado, que ela apenas observou o desenho de uma mão fazendo o sinal de positivo (indicando o acerto) e, concluindo que havia acertado, fechou a janela sem ler o feedback.

Para responder à quarta questão, a estudante voltou ao texto e escolheu a alternativa certa, sem, no entanto, ler o feedback dado. Acredita-se que a aluna estava um pouco apressada, ou sem paciência, já que ela não lia os feedbacks dados e, ao chegar à quinta questão, verificou quantas questões restavam. Ainda assim, para responder à pergunta 05, a aluna leu a parte inicial do texto e, ao localizar a resposta, marcou a opção correta. Novamente, a aluna não deu atenção ao feedback individualizado fornecido.

Já na sexta questão, a aluna leu a pergunta e rapidamente escolheu a resposta certa, mas também não se deteve ao feedback. Igualmente, na sétima pergunta a aluna marcou a opção correta sem ter que voltar ao texto e não leu o feedback. Na oitava pergunta, a aluna demonstrou dúvida e leu rapidamente alguns trechos do texto, mas marcou a opção errada. Já que a aluna não leu o feedback estratégico, tem-se a impressão de que ela não percebeu que havia errado. Então, a pesquisadora a informou sobre o erro e a orientou a tentar encontrar a resposta correta. Logo após, a aluna marcou a opção certa, mas, conforme as demais vezes, não leu o feedback. Na nona pergunta, a aluna não retornou ao texto, mas não hesitou em marcar a alternativa certa. Porém, outra vez ela não despendeu atenção ao feedback.

Em suma, percebe-se que essa aluna conseguiu compreender o texto já com as primeiras leituras feitas, mas o OAL a ajudou a obter mais detalhes em relação ao texto lido. Além disso, questiona-se o motivo pelo qual a aluna não leu os feedbacks estratégicos e individualizados recebidos ao longo da atividade. Conforme cogitado anteriormente, acredita-se que isso se deu por pressa ou impaciência por parte da aluna, talvez pelo fato de suas colegas estarem aguardando na própria biblioteca para participar da pesquisa.

A segunda aluna ouvinte a utilizar o OAL também tinha 15 anos e será tratada nesta pesquisa por AO2. Essa aluna não obteve um resultado tão positivo quanto o da AO1, conforme pode ser observado no Quadro 13.

Quadro 13 - Respostas e resumos da aluna AO2

Questão	Resposta da aluna
Questão 01 da atividade inicial: “Você utiliza o Facebook?”	Sim
Questão 02 da atividade inicial: “Você concorda com a crítica da tirinha?”	Sim
Questão 03 da atividade inicial: “Você vê algum problema em divulgar sua vida em uma rede social?”	Sim
Questão 04 da atividade inicial: “Escreva sua opinião sobre "Privacidade e Facebook" no espaço abaixo e clique em "Ok".”	“nao curto expor minhas coisas no facebook”
Solicitação feita à aluna: “Escreva na caixa abaixo um pequeno texto explicando a notícia que você acabou de ler. Quando terminar de escrever, clique em "Enviar".” (Primeira versão)	

Solicitação feita à aluna: “Imagine que você precisa escrever uma nota (matéria bem pequena) sobre este crime que você acabou de ler, entre Tony Bushby e Katie Wynter. Você terá que escrever um texto curto contando a matéria que você leu. Lembre-se de mencionar apenas os fatos importantes, e seja claro nas suas informações. Quando terminar de escrever seu texto, clique em "Enviar".” (Segunda versão)

Quadro 13 - Respostas e resumos da aluna AO2

Continuação

Questão	Resposta da aluna
Questão 01 de compreensão textual: “Quando o crime ocorreu?”	-26 de dezembro de 2012 (Incorreta) -25 de julho de 2012 (Incorreta) -26 de dezembro de 2011 (Correta)
Questão 02 de compreensão textual: “Em que cidade aconteceu o crime?”	-Borehamwood (Correta)
Questão 03 de compreensão textual: “Qual das opções abaixo melhor descreve Katie Wynter?”	-Uma babá de 19 anos que morreu esfaqueada. (Correta)
Questão 04 de compreensão textual: “Quando a Katie foi encontrada morta?”	-1 dia após ser assassinada (Correta)
Questão 05 de compreensão textual: “De acordo com o texto, Bushby voltou para casa ensanguentado porque:”	-Foi ferido durante os ataques contra ele e a Katie. (Incorreta) -Se sujou ao esfaquear Katie. (Correta)
Questão 06 de compreensão textual: “Quem são Dan Tress, Cyn Darwin, Shane Pleuon e Krystal Stanguard?”	-Amigos de Bushby. (Incorreta) -Perfis falsos do Facebook criados por Bushby. (Correta)
Questão 07 de compreensão textual: “De acordo com o promotor do caso, Bushby criou os perfis falsos para:”	-Convencer Katie de que Bushby era um bom rapaz e influenciá-la a gostar dele. (Correta)
Questão 08 de compreensão textual: “De acordo com o texto, qual das imagens abaixo melhor representa o Bushby?”	-Imagem de um rapaz jogando vídeo game (Incorreta) -Imagem de um rapaz tocando guitarra (Incorreta) -Imagem de um rapaz lutando karatê (Correta)
Questão 09 de compreensão textual: “Qual das imagens abaixo melhor representa o que a Katie estava fazendo ao ser assassinada?”	-Imagem de uma moça lendo um livro para duas crianças (Correta)

Através das perguntas feitas na atividade inicial, a aluna afirmou que utiliza o Facebook, vê algum problema em divulgar sua vida nesse espaço e concorda com a crítica apresentada na tirinha. Em relação à sua opinião sobre Facebook e privacidade, a estudante explica que não gosta de expor sua vida nessa rede social, mas não justifica o motivo.

No momento de elaborar seu resumo, a estudante perguntou à pesquisadora se poderia dar um exemplo porque ela conhecia alguém que havia criado um perfil falso. Percebe-se, aqui, uma tentativa clara de utilização de seu conhecimento de mundo para explicar o que acabou de ler, sendo esse um dos processos automáticos da leitura (CORACINI; QUENTAL; RODRIGUES, 2009). A pesquisadora explicou que ela deveria resumir o texto, ou seja, contar os fatos importantes e que, se ela quisesse, poderia citar um exemplo ao final. Dessa forma, conforme pode ser observado em seu primeiro resumo, a aluna deu sua opinião sobre o acontecimento e mencionou o principal fato do texto. Por fim, citou brevemente um exemplo que ela conhecia. Nota-se, portanto, que a aluna conseguiu entender a ideia geral do texto, mas não foi muito precisa em suas afirmações.

Em seu segundo resumo pode-se perceber uma grande melhora na apresentação das ideias, o que pode significar uma melhor compreensão do texto lido (PAES DE BARROS; ROJO, 1984). A aluna apresentou apenas “reconstruções” (KLEIMAN, 1984 apud PAES DE BARROS; ROJO, 1984), sem inserir sua opinião nem apresentar “distorções” e “exclusões”. Assim, além de ter sido mais objetiva em seu segundo resumo, a estudante apresentou informações mais específicas, tais como a idade do assassino e o nome e a profissão da vítima.

Após ler as instruções sobre a atividade de compreensão textual, a estudante perguntou à pesquisadora se aquele texto era o mesmo de antes. Ao receber a confirmação da pesquisadora, a aluna foi para a primeira pergunta, sem ler o texto. Conforme leu a questão, voltou ao texto para procurar a resposta. Depois de ler o início do texto, a aluna comentou com a pesquisadora: “Ali dizia 27 só que aqui não tem”, se referindo à data do crime. Então, a pesquisadora disse-lhe para ler com calma a parte inicial do texto. Em seguida, apesar de estar hesitante, a aluna escolheu uma opção, mas estava errada. Ao receber o feedback estratégico, a estudante aparentemente leu apenas a primeira frase, a qual dizia que a resposta estava errada, e fechou a janela. Na sequência, a AO2 leu novamente a parte inicial do texto, mas marcou outra opção errada. Nesse momento, a aluna leu o feedback recebido e expressou compreensão do motivo pelo qual essa opção estava errada. Enfim, marcou a opção correta e leu atentamente o feedback individualizado.

Na segunda pergunta, a aluna leu a questão e marcou a alternativa adequada, lendo o feedback individualizado na sequência. Para responder à terceira questão a estudante novamente não precisou voltar ao texto; acertou a questão em sua primeira tentativa e leu o feedback recebido.

Na questão 04, após ler a pergunta, a aluna marcou a opção correta, mas não leu toda a mensagem dada no feedback. Na quinta questão, a estudante expressou dúvida e escolheu uma opção inadequada, mas não leu o feedback: ao ver que havia errado (provavelmente através do sinal negativo expresso através de uma mão), fechou a janela contendo a mensagem. Posteriormente, marcou a opção certa e leu apenas parte do feedback individualizado.

Na sexta pergunta, a aluna escolheu uma das opções sem procurar no texto e acabou errando. Novamente, a estudante não leu o feedback estratégico, mas, sem voltar ao texto, acertou a resposta em sua segunda tentativa e não leu o feedback. Na sétima questão, a estudante escolheu a opção certa e não leu o feedback recebido.

A aluna apresentou mais dificuldade na oitava questão, tendo errado duas vezes consecutivas sem ler os feedbacks nem voltar ao texto, mas lendo o feedback individualizado ao marcar a opção correta. Na nona pergunta, após um momento de reflexão, a estudante marcou a opção certa e leu o feedback.

Assim, pode-se perceber que na primeira questão a aluna retornou ao texto para buscar a resposta certa, mas da segunda questão em diante a aluna abandonou essa atitude. É possível que a aluna estivesse se sentindo confiante o suficiente para não precisar ler o texto outras vezes, ou, até mesmo, que ela estivesse impaciente ou apressada, já que também deixou de ler grande parte dos feedbacks. Além disso, questiona-se o motivo pelo qual mesmo sem ter lido os feedbacks, a aluna apresentou evolução através da atividade final do OAL. Cogita-se que o próprio fato de procurar a resposta correta dentre aquelas alternativas já contribui para a compreensão do texto, já que, apesar de não ler todo o feedback, a aluna lia o suficiente para descobrir se havia acertado ou não.

Com os resultados aqui expostos, é concebível afirmar que o OAL colaborou com o desenvolvimento da compreensão textual dessa aluna, já que ela foi capaz de inserir informações mais específicas, porém mais importantes, em seu segundo resumo, melhorando consideravelmente do pré-teste ao pós-teste.

A AO3 foi a terceira aluna ouvinte a participar desta pesquisa e também tinha 15 anos. Como se pode notar através de seus resultados no Quadro 14, essa aluna teve um bom desempenho na realização das atividades propostas.

Quadro 14 - Respostas e resumos da aluna AO3

Questão	Resposta da aluna
Questão 01 da atividade inicial: “Você utiliza o Facebook?”	Sim
Questão 02 da atividade inicial: “Você concorda com a crítica da tirinha?”	Sim
Questão 03 da atividade inicial: “Você vê algum problema em divulgar sua vida em uma rede social?”	Sim
Questão 04 da atividade inicial: “Escreva sua opinião sobre "Privacidade e Facebook" no espaço abaixo e clique em "Ok".”	“Expondo nossa vida no facebook,todos sabem como nos encontrar fora das redes sociais.”

Solicitação feita à aluna: “Escreva na caixa abaixo um pequeno texto explicando a notícia que você acabou de ler. Quando terminar de escrever, clique em "Enviar".”
(Primeira versão)

--	--

Continua

Quadro 14 - Respostas e resumos da aluna AO3

Continuação

Questão	Resposta da aluna
Questão 02 de compreensão textual: “Em que cidade aconteceu o crime?”	-Grã-Bretanha (Incorreta) -Borehamwood (Correta)
Questão 03 de compreensão textual: “Qual das opções abaixo melhor descreve Katie Wynter?”	-Uma babá de 19 anos que morreu esfaqueada. (Correta)
Questão 04 de compreensão textual: “Quando a Katie foi encontrada morta?”	-1 dia após ser assassinada (Correta)
Questão 05 de compreensão textual: “De acordo com o texto, Bushby voltou para casa ensanguentado porque:”	-Se sujou ao esfaquear Katie. (Correta)
Questão 06 de compreensão textual: “Quem são Dan Tress, Cyn Darwin, Shane Pleuon e Krystal Stanguard?”	-Perfis falsos do Facebook criados por Bushby. (Correta)
Questão 07 de compreensão textual: “De acordo com o promotor do caso, Bushby criou os perfis falsos para:”	-Convencer Katie de que Bushby era um bom rapaz e influenciá-la a gostar dele. (Correta)
Questão 08 de compreensão textual: “De acordo com o texto, qual das imagens abaixo melhor representa o Bushby?”	-Imagem de um rapaz lutando karatê (Correta)
Questão 09 de compreensão textual: “Qual das imagens abaixo melhor representa o que a Katie estava fazendo ao ser assassinada?”	-Imagem de uma moça lendo um livro para duas crianças (Correta)

Igualmente às demais alunas, a AO3 também utiliza o Facebook, vê algum problema em divulgar sua vida nessa rede social e concorda com a crítica feita pela tirinha sobre privacidade no Facebook. Ao posicionar-se sobre a temática “Privacidade e Facebook”, a aluna relacionou o problema de relatarem-se todas as ações do seu cotidiano no Facebook com o perigo de alguém saber como encontrar essa pessoa fora do mundo virtual. Ao escrever seu primeiro resumo, a estudante perguntou à pesquisadora se havia um número mínimo de

linhas – possivelmente por estar acostumada com esse tipo de exercício na escola – e esta respondeu-lhe que não, dizendo que ela poderia escrever o quanto achasse necessário.

Em seu primeiro resumo, percebe-se que não há “distorções”, mas há “exclusões”, ou seja, apesar de as informações apresentadas estarem corretas, a aluna não mencionou a ideia central do texto, que é o assassinato da babá por um jovem que utilizou contas falsas no Facebook para se aproximar da moça. A estudante citou o jovem, as contas falsas e o objetivo do jovem ao criar tais contas, mas não fez referência ao assassinato.

Comparando esse primeiro resumo com o segundo, fica nítida a melhora na compreensão textual dessa aluna. Em seu segundo resumo, além de somente apresentar informações corretas, a estudante foi objetiva e clara nas suas afirmações e mencionou apenas os aspectos importantes do texto, fenômeno que Kleiman (1984 apud PAES DE BARROS; ROJO, 1984) chamaria de “reconstrução”.

Ao chegar à atividade de compreensão textual, a aluna leu todo o texto novamente, conforme indicado nas instruções. A estudante acertou a questão 01 em sua primeira tentativa e leu o feedback recebido.

Na segunda questão, a aluna marcou uma opção incorreta e, por não ler o feedback estratégico, achou que havia acertado. Então a pesquisadora avisou-lhe sobre o seu erro e a aluna, então, clicou novamente na opção que havia marcado e confirmou que estava errada. Assim, a estudante perguntou se poderia tentar de novo e, com a resposta afirmativa da pesquisadora, marcou a opção certa, mas não leu o feedback.

Na terceira questão, a aluna escolheu a alternativa certa, mas, novamente, não leu o feedback individualizado. De mesmo modo, na quarta questão a estudante obteve acerto em sua primeira tentativa e não leu o feedback.

Na quinta pergunta, a aluna também escolheu a opção certa e, mais uma vez, dispensou o feedback fornecido. Na questão 06, a estudante acertou a resposta, mas não leu o feedback individualizado. O mesmo ocorreu na sétima questão: houve acerto na primeira tentativa, mas não foi dada atenção ao feedback.

Na oitava pergunta, a aluna marcou a alternativa adequada e não leu o feedback. Por fim, na última questão a jovem também obteve sucesso na sua escolha, mas não leu o feedback estratégico.

Considerando os resultados apresentados, percebe-se que a aluna não teve dificuldades para responder às questões de compreensão textual. Acredita-se que o fato de ela ter lido o texto novamente ao chegar à terceira atividade do OAL tenha colaborado para que ela compreendesse mais detalhes do texto e memorizasse-os com maior facilidade. Além disso,

percebe-se que, assim como a AO1 e a AO2, essa aluna não deu atenção aos feedbacks recebidos. Conjetura-se que a aluna não tenha lido os feedbacks individualizados por não julgá-los importante, considerando que eles serviam apenas para mostrar o acerto ou o erro, e não para reforçar informações presentes no texto que poderiam colaborar com a sua compreensão acerca do mesmo.

De modo geral, é possível afirmar que o OAL auxiliou essa aluna em seu processo de compreensão textual. Esse dado não se justifica através das questões de compreensão textual, já que a aluna obteve quase 100% de aproveitamento nessa etapa, mas fica claro na comparação dos resumos pré-teste e pós-teste.

A quarta aluna ouvinte a participar desta pesquisa tinha 15 anos e será utilizado o código AO4 para referir-se a ela neste trabalho. A aplicação da pesquisa para a AO4 ocorreu sem problemas, assim como ocorrido com as demais alunas ouvintes. Tem-se no Quadro 15 os resultados referentes a essa aluna.

Quadro 15 - Respostas e resumos da aluna AO4

Questão	Resposta da aluna
Questão 01 da atividade inicial: “Você utiliza o Facebook?”	Sim
Questão 02 da atividade inicial: “Você concorda com a crítica da tirinha?”	Sim
Questão 03 da atividade inicial: “Você vê algum problema em divulgar sua vida em uma rede social?”	Sim
Questão 04 da atividade inicial: “Escreva sua opinião sobre "Privacidade e Facebook" no espaço abaixo e clique em "Ok".”	“no facebook ficamos muito expostos,toda e qualquer pessoa pode saber nossos passos.”
Solicitação feita à aluna: “Escreva na caixa abaixo um pequeno texto explicando a notícia que você acabou de ler. Quando terminar de escrever, clique em "Enviar".” (Primeira versão)	

Continua

Quadro 15 - Respostas e resumos da aluna AO4

Continuação

Questão	Resposta da aluna
<p>Solicitação feita à aluna: “Imagine que você precisa escrever uma nota (matéria bem pequena) sobre este crime que você acabou de ler, entre Tony Bushby e Katie Wynter. Você terá que escrever um texto curto contando a matéria que você leu. Lembre-se de mencionar apenas os fatos importantes, e seja claro nas suas informações. Quando terminar de escrever seu texto, clique em "Enviar".” (Segunda versão)</p>	
<p>Questão 03 de compreensão textual: “Qual das opções abaixo melhor descreve Katie Wynter?”</p>	<p>-Uma babá de 19 anos que morreu esfaqueada. (Correta)</p>
<p>Questão 04 de compreensão textual: “Quando a Katie foi encontrada morta?”</p>	<p>-1 dia após ser assassinada (Correta)</p>
<p>Questão 05 de compreensão textual: “De acordo com o texto, Bushby voltou para casa ensanguentado porque:”</p>	<p>-Se sujou ao esfaquear Katie. (Correta)</p>
<p>Questão 06 de compreensão textual: “Quem são Dan Tress, Cyn Darwin, Shane Pleuon e Krystal Stanguard?”</p>	<p>-Perfis falsos do Facebook criados por Bushby. (Correta)</p>
<p>Questão 07 de compreensão textual: “De acordo com o promotor do caso, Bushby criou os perfis falsos para:”</p>	<p>-Convencer Katie de que Bushby era um bom rapaz e influenciá-la a gostar dele. (Correta)</p>

Continua

Quadro 15 - Respostas e resumos da aluna AO4

Continuação

Questão	Resposta da aluna
Questão 08 de compreensão textual: “De acordo com o texto, qual das imagens abaixo melhor representa o Bushby?”	-Imagem de um rapaz lutando karatê (Correta)
Questão 09 de compreensão textual: “Qual das imagens abaixo melhor representa o que a Katie estava fazendo ao ser assassinada?”	-Imagem de uma moça acessando o Facebook (Incorreta) -Imagem de uma moça lendo um livro para duas crianças (Correta)

Similarmente às suas colegas, na atividade inicial do OAL essa aluna aponta que utiliza o Facebook, vê problemas em divulgar sua vida nesse ambiente e concorda com a crítica apresentada na tirinha. Ao expor sua opinião sobre privacidade e Facebook, a aluna explica que ao divulgar suas ações no Facebook, as pessoas ficam muito expostas, já que outros usuários dessa rede social podem saber onde a pessoa está ou o que ela está fazendo.

No que diz respeito ao pré-teste, a aluna conseguiu abordar as ideias principais do texto em seu resumo, mas apresentou algumas “distorções”, tais como “o homem criou 03 perfis falsos” e “por ela não ter aceitado mesmo assim ele a matou”. A informação correta seria que o homem havia criado 04 perfis falsos e não há elementos no texto que explicitem se a babá aceitou ou não ter um relacionamento com o assassino.

Analisando o segundo resumo, percebe-se um progresso significativo da aluna, já que em seu pós-teste a estudante apresentou informações específicas sobre o texto lido, tais como o nome e a profissão do assassino e da vítima, o motivo da criação dos 04 perfis falsos no Facebook, o que a vítima estava fazendo no momento do crime e como e quando a vítima foi encontrada morta.

Além de ter acrescentado essas informações, a aluna escreveu seu resumo com objetividade, apresentando as ideias de forma concisa e, até mesmo, corrigindo uma informação que estava equivocada em seu primeiro resumo. Entretanto, a estudante manteve a ideia de que a babá não havia correspondido os interesses do assassino, o que não consta no texto original.

Na atividade de compreensão textual, a aluna leu o texto novamente e, quando chegou à primeira questão, marcou uma opção errada sem ter retornado ao texto. No entanto, apesar de ter lido o feedback estratégico, a estudante não tentou marcar outra opção e foi para a

próxima questão. Então, na segunda pergunta, a aluna leu rapidamente o início do texto e, após marcar a alternativa correta, leu o feedback individualizado. Nesse momento, a pesquisadora percebeu o ocorrido com a primeira questão e avisou-lhe que ela deveria tentar encontrar a resposta certa. Assim, a aluna retornou ao texto e escolheu a opção certa, lendo o feedback recebido.

Para responder à terceira questão, a estudante retornou ao texto em busca da resposta. Na sequência, marcou a opção correta e leu o feedback. Na quarta pergunta, a aluna voltou ao texto e, após escolher a resposta certa, leu o feedback individualizado.

Já na quinta pergunta, a aluna obteve êxito sem voltar ao texto, marcando a opção certa em sua primeira tentativa. No entanto, dessa vez a estudante não leu todo o feedback recebido.

Na sexta questão, a jovem escolheu a opção certa sem ter que retornar ao texto, mas não leu o feedback por completo. Na sétima pergunta, novamente a aluna obteve sucesso sem voltar ao texto e leu apenas parte do feedback individualizado.

Na questão 08, a aluna marcou a alternativa adequada e não leu todo o feedback recebido. Por fim, na nona questão a aluna, sem nem ver todas as opções, marcou a primeira alternativa, a qual estava incorreta. Sem ler o feedback estratégico nem voltar ao texto, a estudante marcou a opção correta, sendo esta a alternativa que ela não havia visto ao marcar a opção errada. Mais uma vez, a aluna não leu o feedback individualizado.

Assim, pode-se observar que a AO4 não apresentou dificuldades na atividade de compreensão textual. Isso pode ter ocorrido pelo fato de a aluna ter lido o texto pela segunda vez ao iniciar a atividade, além de ter retornado ao texto nas três primeiras perguntas para buscar as respostas certas. No entanto, assim como as outras alunas ouvintes, a AO4 não deu importância aos feedbacks recebidos, lendo apenas alguns deles nas primeiras questões.

Contudo, ficou evidente a colaboração do OAL no processo de aprendizagem em relação à compreensão textual dessa aluna. As perguntas feitas à aluna levaram-na a entender mais detalhes sobre o texto lido e a esclarecer alguns aspectos que, aparentemente, não estavam claros para ela. Diferentemente das demais alunas ouvintes, essa estudante não precisou de ajuda para ir de uma etapa do OAL para outra; porém, a pesquisadora precisou indicar-lhe que ela deveria procurar a resposta certa de uma questão quando ela marcou uma opção incorreta.

A última aluna ouvinte a utilizar o OAL tinha 14 anos e será referida nesta pesquisa como AO5. Seguem, no Quadro 16, os resultados obtidos através da realização da pesquisa com essa aluna.

Quadro 16 - Respostas e resumos da aluna AO5

Questão	Resposta da aluna
Questão 01 da atividade inicial: “Você utiliza o Facebook?”	Sim
Questão 02 da atividade inicial: “Você concorda com a crítica da tirinha?”	Sim
Questão 03 da atividade inicial: “Você vê algum problema em divulgar sua vida em uma rede social?”	Sim
Questão 04 da atividade inicial: “Escreva sua opinião sobre "Privacidade e Facebook" no espaço abaixo e clique em "Ok".”	“Acredito que não é bom expor, pois podemos estar correndo riscos de assaltos, mortes, etc.”

Solicitação feita à aluna: “Escreva na caixa abaixo um pequeno texto explicando a notícia que você acabou de ler. Quando terminar de escrever, clique em "Enviar".”
(Primeira versão)

--	--

Continua

Quadro 16 - Respostas e resumos da aluna AO5

Continuação

Questão	Resposta da aluna
Questão 01 de compreensão textual: “Quando o crime ocorreu?”	-26 de dezembro de 2011 (Correta)
Questão 02 de compreensão textual: “Em que cidade aconteceu o crime?”	-Borehamwood (Correta)
Questão 03 de compreensão textual: “Qual das opções abaixo melhor descreve Katie Wynter?”	-Uma babá de 19 anos que morreu esfaqueada. (Correta)
Questão 04 de compreensão textual: “Quando a Katie foi encontrada morta?”	-1 dia após ser assassinada (Correta)
Questão 05 de compreensão textual: “De acordo com o texto, Bushby voltou para casa ensanguentado porque:”	-Se sujou ao esfaquear Katie. (Correta)
Questão 06 de compreensão textual: “Quem são Dan Tress, Cyn Darwin, Shane Pleuon e Krystal Stanguard?”	-Perfis falsos do Facebook criados por Bushby. (Correta)
Questão 07 de compreensão textual: “De acordo com o promotor do caso, Bushby criou os perfis falsos para:”	-Controlar a Katie. (Incorreta) -Convencer Katie de que Bushby era um bom rapaz e influenciá-la a gostar dele. (Correta)
Questão 08 de compreensão textual: “De acordo com o texto, qual das imagens abaixo melhor representa o Bushby?”	-Imagem de um rapaz jogando vídeo game (Incorreta) -Imagem de um rapaz lutando karatê (Correta)
Questão 09 de compreensão textual: “Qual das imagens abaixo melhor representa o que a Katie estava fazendo ao ser assassinada?”	-Imagem de uma moça acessando o Facebook (Incorreta) -Imagem de uma moça lendo um livro para duas crianças (Correta)

De acordo com os resultados acima arrolados, na atividade inicial a aluna relatou que utiliza o Facebook, concorda com a crítica feita pela tirinha e vê algum problema em divulgar sua vida naquela rede social. Ao escrever sua opinião sobre privacidade e Facebook, a aluna

afirmou que não é bom se expor nesse ambiente, explicando que tal ação pode ser perigosa por possibilitar assaltos e mortes. Assim, percebe-se que a estudante, provavelmente por influência da primeira leitura do texto principal, relacionou a exposição pessoal no Facebook com os perigos que o mesmo pode gerar.

No que diz respeito ao seu primeiro resumo, pode-se observar que a aluna não conseguiu sintetizar as ideias principais do texto, ou seja, não apresentou “reconstrução”. Além disso, a aluna não foi objetiva em sua escrita, apresentando ideias vagas e superficiais sobre o texto lido.

Quanto ao seu segundo resumo, a estudante conseguiu abordar mais detalhes sobre o texto, tais como a data do crime, a quantidade de perfis falsos criados pelo assassino, o objetivo do assassino ao criar tais perfis e o crime ocorrido. No entanto, a aluna não foi concisa, tendo apresentado informações que não estavam no texto original, como, por

Na quarta questão, após marcar a alternativa certa em sua primeira tentativa, a aluna leu o feedback individualizado. Igualmente, na quinta pergunta a aluna escolheu a assertiva adequada e leu todo o feedback recebido.

Na sexta questão, a estudante marcou a opção correta e leu o feedback. Na questão 07, escolheu a resposta errada e não leu todo o feedback estratégico. Ainda assim, a aluna seguiu a sugestão dada pelo feedback e retornou ao texto para encontrar a resposta certa. Em seguida, marcou a opção adequada, mas não leu todo o feedback individualizado.

Na oitava pergunta, a estudante escolheu uma opção incorreta e leu o feedback estratégico. Então, leu um trecho do texto e marcou a alternativa certa, mas não deu atenção ao feedback individualizado. Na última questão, a aluna marcou uma opção inadequada e, após ler o feedback estratégico, o qual dizia à aluna para se lembrar da profissão da Katie, a estudante marcou a alternativa correta e não leu o feedback recebido.

Assim, pode-se notar que a aluna não teve problemas na realização desta atividade de compreensão textual, pois apresentou um bom desempenho nas questões. Além disso, ficou claro que a A05, de modo geral, prestava atenção aos feedbacks estratégicos e ignorava os feedbacks individualizados. Aparentemente, a aluna lia os feedbacks individualizados até obter a confirmação de que havia acertado a resposta e lia os demais feedbacks para tentar entender o erro e descobrir como chegar à opção certa.

Todavia, com base nos resumos apresentados pela estudante, não é possível afirmar que houve compreensão do texto. É fato que a aluna entendeu algumas ideias gerais e, até mesmo, alguns detalhes, mas, por outro lado, também demonstrou uma compreensão equivocada de outros aspectos, sendo alguns deles de grande importância para o sentido geral do texto.

Assim, acredita-se que para essa aluna, em uma situação real de sala de aula, seria interessante que se trabalhasse com a reescrita do resumo, visando a corrigir as informações equivocadas e dispensar as informações desnecessárias e/ou criadas pela própria aluna. Dessa forma, haveria um momento de reflexão e análise do texto produzido em relação ao texto lido e, até mesmo, em relação às respostas dadas nas questões de compreensão textual, levando, possivelmente, a um entendimento pleno da leitura feita.

Fazendo uma análise geral dos resultados das cinco alunas ouvintes, é evidente que a ferramenta do feedback não atingiu seu potencial, visto que foram poucas as vezes em que as essas alunas leram tais mensagens. Nessa situação, pondera-se: teria esse dado sido diferente caso os feedbacks fossem mais sucintos, dando mais dinamicidade à atividade? Aparentemente não, posto que na pesquisa piloto desenvolvida em 2011, concluiu-se

justamente que era necessário ter feedbacks mais claros e que a presença de ensino fosse mais marcante e constante ao longo das atividades. Ademais, se o motivo de as alunas não terem lido os feedbacks fosse por eles serem muito longos, elas teriam lido os feedbacks mais curtos, o que não aconteceu.

Ainda assim, os feedbacks estratégicos parecem ter colaborado com as estudantes, visto que das 11 vezes que as alunas ouvintes erraram na sua primeira opção de resposta, 09 vezes elas acertaram na segunda tentativa e 02 vezes na terceira. Porém, 03 alunas ao errarem pela primeira vez tiveram que ser avisadas de que deveriam seguir tentando achar a resposta correta.

Percebeu-se, também, que as perguntas para as quais as alunas retornaram ao texto em busca da resposta abordavam, em sua maioria, informações muito específicas, como o local e a data do crime. Em contraposição, as questões que poderiam ser mais facilmente inferidas pela compreensão da ideia geral do texto, tal como a forma como o assassino se sujou de sangue ou quem eram Dan Tress, Cyn Darwin, Shane Pleuon e Krystal Stanguard, foram respondidas sem a necessidade de checar tal informação.

Em relação ao OAL, é evidente que o mesmo teve seu propósito atingido e conseguiu auxiliar as alunas em seu processo de aprendizagem, guiando-as ao longo da atividade e ajudando-as a compreender aspectos mais específicos do texto – já que a ideia geral do texto foi entendida pela maioria já na primeira leitura.

Comparando os dados dos surdos com os das ouvintes, pode-se perceber que os alunos surdos foram mais inseguros para avançar nas etapas do OAL, tendo, por diversas vezes, solicitado ajuda ou confirmação da pesquisadora sobre o que fazer, enquanto as ouvintes foram mais autônomas e independentes, tendo, raramente, recorrido à pesquisadora.

Deve-se ressaltar, também, que a maioria dos alunos surdos assistiu aos vídeos contendo os feedbacks, enquanto que as alunas ouvintes poucas vezes leram tais mensagens. Ainda assim, provavelmente por tratar-se de uma LM para as ouvintes e LE para os surdos, as alunas ouvintes obtiveram um melhor desempenho nas questões de compreensão textual do que os surdos.

Outro aspecto marcante nessa comparação foi o tempo de execução das atividades de cada grupo de alunos. Os alunos surdos levaram cerca de 4x mais tempo para finalizar o OAL do que as ouvintes. Dentre os fatores que possivelmente causaram essa diferença estão: 1) o fato de o OAL dos alunos surdos ter uma atividade extra (jogo da memória); 2) o fato de os alunos surdos terem lidado o tempo todo com vídeos para receber instruções e feedbacks e para ter acesso a questões e opções de resposta, o que demanda mais tempo do que

simplesmente ler essas informações; 3) o fato de os alunos surdos terem lido e trabalhado com um texto apresentado em uma LE, o que, considerando que os alunos tenham um conhecimento básico dessa língua, inevitavelmente acarreta em um maior tempo de dedicação na leitura para que haja a compreensão do texto; 4) o fato de os alunos surdos terem cometido mais erros nas questões de compreensão do que as ouvintes, o que fez com que eles levassem mais tempo para encontrar a resposta certa para cada questão errada; 5) o fato de os estudantes surdos terem se dedicado mais aos feedbacks do que as ouvintes.

Em relação aos dados obtidos na atividade inicial, percebe-se que todos os alunos, tanto surdos quanto ouvintes, utilizam Facebook. Isso demonstra o quanto esses alunos estão conectados às novas tecnologias e aponta a importância de um trabalho que contemple esse universo. Ainda, todos os sujeitos veem algum problema em divulgar sua vida no Facebook e apenas 02 alunos, ambos surdos, não concordam com a crítica feita pela tirinha sobre privacidade e Facebook.

Em suma, é notório que tanto o grupo dos alunos surdos quanto o das ouvintes obteve êxito no desenvolvimento de sua compreensão textual em LP através do OAL utilizado. Deve-se lembrar, entretanto, que em ambos os grupos houve um aluno que não conseguiu demonstrar compreensão do texto lido. Todavia, é muito difícil que em um grupo de alunos todos aprendam através da mesma forma e no mesmo ritmo. Portanto, seria interessante que, em uma situação de sala de aula, a professora despendesse um pouco mais de atenção a esses alunos ao constatar a falta de compreensão textual, buscando verificar os problemas encontrados e auxiliar os estudantes a superá-los.

3.3.3 Análise do redirecionamento

Conforme pôde ser observado nas discussões teóricas apresentadas neste trabalho, a reusabilidade, e conseqüentemente o redirecionamento, é uma característica de extrema importância para os OAL. A partir dessa característica é possível reutilizar o objeto em outros contextos ou com outros objetivos. Ademais, é possível que se façam alterações no OAL visando a adaptá-lo para melhor atender às necessidades dos aprendizes, levando-se em consideração, por exemplo, seu nível linguístico, sua língua, sua idade, sua série escolar, a modalidade do ensino (a distância, presencial ou semipresencial), etc. No entanto, apesar do grande número de pesquisas sendo feitas acerca da reusabilidade, ainda há dúvidas se ao

serem realizadas mudanças em um OAL, continua-se tendo um mesmo OAL adaptado ou um novo OAL.

Através de um viés técnico, entende-se que uma adaptação feita em um OAL invocaria a criação, muitas vezes automática, de um novo OAL. Ou seja, há sistemas de autorias, como o ELO Cloud, nos quais, ao fazer-se uma alteração no arquivo “original” do OAL, além de manter-se o arquivo salvo como era anteriormente, cria-se outro arquivo com o OAL novo. Faz-se importante destacar que esse sistema automático de geração de um novo arquivo só vem a contribuir com o redirecionamento do OAL, visto que o próximo professor/pesquisador que procurar por um OAL relacionado a determinado tópico, encontrará mais de uma versão, podendo escolher a que mais lhe convier ou realizar alterações em uma delas para adaptá-la à sua realidade de ensino. Além dos sistemas de autorias, os arquivos digitais de maneira geral permitem que se mantenha o arquivo original, seja ele de leitura, de áudio, de vídeo, etc., e que se gere um novo arquivo, implicando a existência de ambos os OAL.

Em uma perspectiva pedagógica, acredita-se que ao fazer-se uma alteração no OAL, como, por exemplo, inserir legendas em um vídeo que é parte de um OAL para ensino de LE com o propósito de utilizar-se esse material em um grupo com nível mais básico de proficiência, estar-se-á consequentemente gerando um novo OAL. Isso se deve ao fato de que, ao fim, cada OAL terá seu propósito e/ou características específicas, ocasionando uma diferença na sua essência. Tendo como exemplo o OAL desenvolvido neste trabalho, percebe-se que o primeiro OAL criado tinha por objetivo o ensino de LP como LM a alunos ouvintes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública. Logo, para criar-se tal material, fora necessário ter conhecimento acerca do contexto em que ele seria utilizado.

Ao pensar-se no uso desse OAL com os alunos surdos, fora necessário fazer alterações no material devido à diferença linguística desses sujeitos em relação aos outros, já que a LP para alunos surdos é LE. Assim, ao analisar-se a essência desse OAL, tem-se que ele visava ao ensino de LP como LE a alunos surdos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública. Portanto, fica evidente que a diferença entre os OAL, que em um primeiro momento pode parecer somente técnica por ser, basicamente, a inclusão de vídeos no OAL, influencia diretamente os aspectos pedagógicos desse material.

Portanto, aceitando-se que tanto o lado técnico quanto o pedagógico dos OAL, quando alterados, implicam a geração de um novo OAL, chega-se à conclusão de que um OAL adaptado passa a ser um novo OAL.

CONCLUSÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação já estão imersas em muitas salas de aula e acredita-se que farão parte cada vez mais do cenário educacional. Uma das ferramentas que pode colaborar com o ensino de modo geral, e com o ensino de línguas de modo específico, são os Objetos de Aprendizagem de Línguas (OAL), considerando que podem ser um material de baixo custo, facilmente adaptável e altamente reutilizável para diferentes contextos de ensino. Entende-se OAL como qualquer coisa digital com objetivo educacional, sendo construído a partir dos princípios do Ensino Comunicativo de Línguas (CLT) e com quatro características: granularidade, recuperabilidade, interoperabilidade e reusabilidade (VETROMILLE-CASTRO et. al, 2012).

Voltando o olhar a outro aspecto que vem sendo discutido na área da educação, deve-se também considerar a determinação do Ministério da Educação de que os alunos surdos estudem juntamente com os alunos ouvintes (BRASIL, 1996). No entanto, a inclusão desses alunos parece se resumir à presença de um intérprete na sala de aula, sem levar-se em conta que a Língua Portuguesa (LP) para sujeitos surdos é Língua Estrangeira (LE), enquanto que para alunos ouvintes é Língua Materna (LM) (ARCOVERDE, 2011).

Frente a esse problema, ponderou-se que os OAL com sua reusabilidade e, mais particularmente, com seu redirecionamento podem auxiliar o professor de LP no que diz respeito a questões metodológicas no processo de inclusão de alunos surdos. Portanto, neste trabalho pretendeu-se examinar a utilização de um OAL voltado ao ensino de LP a alunos ouvintes e surdos, através da elaboração de um OAL para ouvintes e seu redirecionamento para alunos surdos. Além disso, buscou-se discutir a característica de “reusabilidade”, visando a definir se um redirecionamento resultaria em um novo OAL ou se o resultado seria um mesmo OAL adaptado.

Para tanto, aplicou-se um questionário aos alunos surdos do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Pelotas – RS, bem como à sua professora de LP, visando a identificar quais aspectos tais sujeitos consideravam importantes para a elaboração de um OAL voltado ao ensino de português a estudantes surdos. No ano seguinte, desenvolveu-se um OAL voltado para o ensino de compreensão textual em LP a alunos ouvintes. Em seguida, com base nas discussões apresentadas no referencial teórico, fizeram-se mudanças no OAL para que fosse possível utilizá-lo com os alunos surdos. Os nove sujeitos da pesquisa – quatro

alunos surdos e cinco ouvintes – realizaram as atividades propostas individualmente e, então, fez-se a análise dos resultados obtidos.

Antes de serem feitas as considerações finais deste estudo, há que apontarem-se as limitações que permearam o mesmo. Inicialmente, deve-se observar que os dados foram coletados para e a partir de uma pesquisa, o que significa que os sujeitos não estavam imersos em um ambiente real de ensino. Um exemplo disso é que os alunos realizaram as atividades individualmente em uma biblioteca e sem qualquer interação com seus colegas, o que já se faz diferente de uma situação de sala de aula. Além disso, algumas alunas ouvintes demonstraram certa ansiedade em finalizar a tarefa, o que pode ter sido causado por não lhes ter sido estipulado um tempo para execução da tarefa. Se o OAL tivesse sido utilizado em sala de aula, não haveria necessidade de apressarem-se, visto que elas só poderiam deixar a sala de aula ao final do tempo previsto, independentemente de já terem finalizado a tarefa ou não. Cabe ressaltar, no entanto, que a intenção inicial da pesquisa era a de ter todos os alunos surdos realizando a atividade no Laboratório de Informática da escola e, posteriormente, todos os alunos ouvintes nessa mesma situação. Porém, devido a questões técnicas e burocráticas da pesquisa, isso não foi possível.

Outra questão que emerge nessa reflexão diz respeito à ferramenta utilizada para avaliar a compreensão dos alunos sobre o texto lido: o resumo. Questiona-se, após a aplicação da pesquisa e da análise dos dados obtidos, o quão eficaz essa ferramenta se mostrou para que fosse possível avaliar a compreensão textual dos estudantes. Entende-se que apenas o resumo não é suficiente para saber com clareza o nível de entendimento de um aluno sobre um texto, já que resumir é uma habilidade e, portanto, os indivíduos podem ser mais ou menos hábeis ao sumarizar um texto (LEITE, 2006). Assim, acredita-se que seria interessante que, além de ter um resumo como atividade final de uma compreensão textual, a professora estendesse esse momento de forma a conversar com cada aluno sobre as ideias apresentadas em seu resumo. Dessa maneira, a professora não só seria capaz de identificar o quanto o aluno realmente entendeu sobre o texto lido, como também poderia identificar os problemas de leitura apresentados por esse aluno, auxiliando-o a melhorar suas técnicas de ler e resumir.

No que diz respeito à utilização de OAL para alunos surdos e ouvintes, percebe-se que há uma variação considerável no tempo de execução das atividades comparando os dois grupos de sujeitos. Enquanto o tempo médio das ouvintes foi de 18 minutos, o dos surdos foi de 1h16min. Dentre outras motivações para essa discrepância de tempo está o fato de que a LP é LE para pessoas surdas e LM para pessoas ouvintes, o que implica que aquelas precisarão de mais tempo para ler um mesmo texto em LP do que estas. Assim, ao trabalhar-

se com leitura em turmas inclusivas é necessário que se pense em atividades extras para os alunos ouvintes, visto que eles tendem a finalizar as tarefas antes dos alunos surdos.

Além disso, a partir da pesquisa realizada, pode-se confirmar a vantagem de utilizar-se a LIBRAS como língua de instrução para o ensino de LP a alunos surdos, já que esses sujeitos apresentaram um bom progresso ao longo da utilização do OAL. Ademais, o uso de OAL no contexto empregado se mostrou bastante positivo, tanto para ouvintes quanto para surdos. No entanto, acredita-se que os OAL voltados à compreensão textual de LP podem colaborar mais com os alunos surdos do que com os ouvintes. Considera-se que os OAL tendem a auxiliar mais quem sabe menos principalmente devido ao fato de assistir o aluno ao longo da realização das atividades (THARP; GALLIMORE, 1991) através dos feedbacks estratégico e individualizado (VETROMILLE-CASTRO, 2003).

Ainda, neste trabalho discutiu-se sobre o redirecionamento de OAL: ao fazerem-se alterações, tem-se um OAL modificado ou um novo OAL? Conclui-se que, devido à essência do Objeto, ou seja, ao seu conteúdo educacional, quando se faz um redirecionamento, o resultado é um novo OAL. Imagine-se, por exemplo, que um professor utilize um OAL contendo um texto em Língua Inglesa sobre política para ensinar compreensão textual em LE para seus alunos. Então, imagine-se que outro professor utilize esse mesmo OAL para discutir política com seus alunos falantes de inglês. Mesmo nessa situação em que não foram feitas alterações no material, entende-se que se trata de dois OAL distintos, já que há propósitos diferentes, o que altera o seu conteúdo educacional.

De maneira geral, considera-se que através dos OAL utilizados nesta pesquisa, foi possível atingir os objetivos desejados no que tange ao trabalho de compreensão textual. Portanto, pode-se afirmar que é possível utilizar OAL para ensino de LP a alunos ouvintes e surdos, desde que se levem em consideração as diferenças linguísticas, preferências e experiências dos sujeitos para a criação e adaptação dos OAL:

As potencialidades e capacidades visuais dos surdos não podem ser entendidas somente em relação ao sistema linguístico próprio da língua de sinais. A surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva. (SKLIAR, 2013, p. 28)

Por fim, entende-se que este seja apenas mais um passo na longa caminhada da educação de surdos, bem como na área de CALL. Considera-se que, apesar dos resultados positivos obtidos nesta pesquisa, há muito que se fazer em ambas as áreas enfocadas nesta dissertação. Acredita-se que os Objetos de Aprendizagem de Línguas tenham muito a contribuir com a educação de surdos. No entanto, é necessário que mais pesquisas sejam feitas para que se consiga lapidar melhor essa ferramenta e para que se possa, plenamente, adaptar OAL ao ensino de alunos surdos. Além disso, ainda que se saiba que muitas pesquisas têm sido desenvolvidas para discutir e melhorar a inclusão de alunos surdos, e que se tenha percebido que as escolas bilíngues sejam o melhor lugar para esses sujeitos, é urgente que sejam feitas mudanças no cenário educacional para que os estudantes surdos sejam, de fato, incluídos nas escolas e para que a comunidade escolar esteja realmente preparada para receber esses alunos.

Considera-se, então, que o próximo passo a ser dado no que diz respeito ao uso de OAL para o ensino de LP a alunos ouvintes e surdos seja a utilização de OAL em turmas inclusivas, em um ambiente real de ensino, para que se possam perceber os aspectos que venham a emergir em uma situação real de interação entre alunos, professor e intérprete.

REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, R. *Dos desencontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico*. In: DORZIAT, A. (Org.) *Estudos Surdos: diferentes olhares*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, pp. 105-140.

BANNAN-RITLAND, B.; DABBAGH, N.; MURPHY, K. Learning Object Systems as Constructivist Learning Environments: Related Assumptions, Theories and Applications. In: WILEY, David (Ed.) *The Instructional Use of Learning Objects*. 2000. Versão Online. Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/bannan-ritland.doc>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

BASSO, I; MASUTTI, M. A mediação do ensino de Português na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. In: RAMIREZ, A.; MASUTTI, M. (Orgs.) *A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009, pp. 21-38.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei Nº 10.436. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 16 nov. 2013.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 nov. 2013.

BRASIL. Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 16 nov. 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2000. 71 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Educação Inclusiva Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 08 mar. 2014.

CANALE, M.; SWAIN, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. In: *Applied Linguistics*, v. 1, p.1-47, 1980.

CAWS, C.; FRIESEN, N.; BEAUDOIN, M. A new learning object repository for language learning: methods and possible outcomes. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, vol.2, 2006. pp. 111-124. Disponível em: <<http://www.ijello.org/Volume2/v2p111-124Caws.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

CORACINI, S.; QUENTAL, V.; RODRIGUES, E. *O resumo como parâmetro de avaliação da compreensão leitora*. Rio de Janeiro, 2009. 171p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

DORZIAT, A.; ARAÚJO, J.; SOARES, F. O Direito dos surdos à educação: que educação é essa?. In: DORZIAT, A. (Org.) *Estudos Surdos: diferentes olhares*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, pp. 19-60.

FREIRE, A. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, vol. 2, pp. 25-34.

GARRISON, R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and the Higher Education*. University of Alberta, Edmonton. pp. 87-105. 2000.

ICEP BRASIL. *Aprovada criação de Escola Bilíngue com Libras como primeira língua*. Disponível em: <<http://www.icepbrasil.com.br/site/index.php/noticias/todas-as-noticias/618-aprovada-criacao-de-escola-bilingue-com-libras-como-primeira-lingua>>. Acesso em 04 jan. 2013.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL quarterly*, vol. 40, n. 1, 2006, pp. 59-81.

KYLE, J. O Ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, vol. 1, pp. 15-26.

KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LACERDA, C.; LODI, A. C. A Inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C.; LACERDA, C. (Orgs.) *Uma escola, duas línguas – letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, pp. 11-32.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem*. Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/vocabulario.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Versão online. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tzextos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

LEITE, M. *Resumo*. São Paulo: Paulistana, 2006.

LODI, A. C.; LUCIANO, R. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C.; LACERDA, C. (Orgs.) *Uma escola, duas línguas – letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, pp. 33-50.

MOURA, Débora Rodrigues. *O uso da LIBRAS no ensino de leitura de Português como segunda língua para Surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue*. Dissertação Mestrado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: PUC-SP, 2008.

NASH, S. Learning Objects, Learning Object Repositories, and Learning Theory: Preliminary Best Practices for Online Courses. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, vol.1, 2005. pp. 217-228. Disponível em: <<http://ijklo.org/Volume1/v1p217-228Nash.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

PAES DE BARROS, A. R.; ROJO, R. Convergência e divergência em leitura: reflexões sobre uma análise de resumos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 4, IEL, UNCAMP, 1984, pp. 47-63.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013, pp. 51-74.

SANTOS, L.; GURGEL, T. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LODI, A. C.; LACERDA, C. (Orgs.) *Uma escola, duas línguas – letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, pp. 51-64.

SCARAMUCCI, M. O Resumo e a avaliação da compreensão em leitura em língua estrangeira. In: CAVALCANTI, M. (Org.) *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 1990, n. 15, pp 65-86.

SEDREZ, N. A Reusabilidade dos Objetos de Aprendizagem de Línguas na aplicação a alunos ouvintes e surdos. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 20, 2011, Universidade Estadual de Londrina. *Anais...* Londrina: Editora, 2011. 11 p.

_____; DUARTE, G. Uma *ontologia* comunicativa para Objetos de Aprendizagem de Línguas. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPEL, 19, 2010, Pelotas. *Resumo eletrônico...* Pelotas: Editora, 2010. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/cic/2010/cd/pdf/LA/LA_00112.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

SILVA, V. Prólogo. In: RAMIREZ, A.; MASUTTI, M. (Orgs.) *A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: Uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009, pp. 15-17.

SILVA, F. Ler em SignWriting: possibilidades de desenvolvimento cognitivo da criança surda. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.) *Um olhar sobre nós surdos: Leituras contemporâneas*. Curitiba: Editora CRV, 2012, pp. 199-212.

SKLIAR, C. A Localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, vol. 1, pp. 7-14.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013, pp. 7-32.

SOUZA, R.; GÓES, M. C. O Ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, vol. 1, pp. 163-188.

STUMPF, Marianne. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice Muller de (Org.) *Estudos Surdos III*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

THARP, R; GALLIMORE, R. *The Instructional Conversation: Teaching and Learning in Social Activity*. 1991.

TURETTA, B.; GÓES, M. C. Uma Proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LODI, A. C.; LACERDA, C. (Orgs.) *Uma escola, duas línguas – letramento em língua*

portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, pp. 81-98.

VALENTINI, C. As novas tecnologias da informação e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, vol. 1, pp. 233-248.

VETROMILLE-CASTRO, R. A usabilidade e a elaboração de materiais para o ensino de inglês mediado por computador. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, pp. 9-23, 2003.

_____ et al. Objetos de Aprendizagem de Línguas: uma proposta. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. (Orgs.). *Aprendizagem de Línguas – a Presença na Ausência: CALL, Atividade e Complexidade*. Pelotas: Educat, 2012.

_____ et al. From Learning Objects to Language Learning Objects: Communicative Language Teaching Principles in CALL Material. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, vol. 3, n. 2, 2013, pp. 82-96.

VYGOTSKY, L. *A Formação social da mente*. 4 ed., 1991, pp. 1-114. Disponível em: <<http://portugues.free-ebooks.net/ebook/Formacao-Social-da-Mente/pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

WILEY, D. *Learning objects and the new CAI: So what do I do with a learning object?*. 1999. Disponível em: <<http://opencontent.org/docs/instruct-arch.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, D. (Ed.) *The Instructional Use of Learning Objects*. 2000. Versão Online. Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

_____. *On the Sustainability of Open Educational Resource Initiatives in Higher Education*. 2007, pp. 1-21. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/ceri/38645447.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. *The Role of Tutoring in Problem Solving*. Vol. 17, pp. 89-100, 1976. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x/pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

ANEXOS

ANEXO 01 – Questionário utilizado na primeira coleta de dados

Surdo? () Sim () Não

Aluno () Professor ()

Idade: _____

Este questionário foi desenvolvido pela mestrandia Nairana Hoffmann Sedrez como parte de sua pesquisa através do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, sob orientação do Prof. Dr. Vilson Leffa, e tem como objetivo obter informações sobre as necessidades dos surdos ao realizarem uma atividade de Língua Portuguesa no computador. Peço que seja honesto em suas respostas e garanto que sua identidade será preservada.

Nas questões abaixo, você deverá marcar um dos valores para cada afirmação. Ao responder cada questão, leve em consideração que as perguntas são feitas pensando em atividades para ensino de Língua Portuguesa usando computador. Segue um exemplo de como responder a esta primeira parte do questionário:

A) Marque com X um dos valores de 0 a 3 conforme a sua opinião sobre cada afirmação feita.

Exemplo

	0	1	2	3
Eu gosto de estudar.		X		

0= Eu não gosto de estudar.

1= Eu gosto pouco de estudar.

2= Eu gosto de estudar.

3= Eu gosto muito de estudar.

Para as questões a seguir, lembre-se de pensar em atividades de Língua Portuguesa no computador para surdos.

Questões	0	1	2	3
a) É importante a presença de imagens estáticas nas atividades.				
b) É importante a presença de imagens em movimento nas atividades.				
c) É importante a presença de LIBRAS nos vídeos das atividades.				
d) É importante a presença de legendas quando houver vídeos nas				

atividades.				
e) É importante a presença de um dicionário de LIBRAS nos enunciados das atividades.				
f) É importante a presença de um dicionário de LIBRAS nos textos das atividades.				
g) É importante a presença de um intérprete de LIBRAS para explicar cada atividade, se não houver dicionário nos enunciados.				
h) É importante a presença de um intérprete de LIBRAS para explicar cada atividade, se houver dicionário nos enunciados.				
i) É importante a presença de <i>SignWriting</i> (escrita de sinais) nas atividades.				

B) Questões dissertativas:

1. Você se considera fluente em LIBRAS? Se sim, há quanto tempo a utiliza?

2. Caso sua resposta à questão anterior seja negativa, responda: Você sente necessidade de aprender LIBRAS? Por quê?

3. Caso você seja surdo, responda: Você nasceu surdo ou se tornou surdo após algum tempo?

4. Caso você seja surdo, responda: Você é oralizado? Qual é a sua experiência com leitura labial?

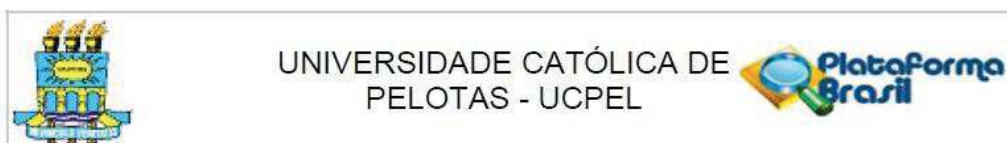
5. Você sabe ler através da *SignWriting* (escrita de sinais)?

6. Caso sua resposta à questão anterior seja negativa, responda: Você sente necessidade de aprender *SignWriting*? Por quê?

7. O que você acha sobre utilizar o computador nas aulas de Língua Portuguesa?

8. Espaço para comentários:

ANEXO 02 – Autorização da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Investigando a reusabilidade na elaboração de Objetos de Aprendizagem de Línguas para alunos surdos e ouvintes

Pesquisador: Nairana Hoffmann Sedrez

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 07225412.5.0000.5339

Instituição Proponente: SOCIEDADE PELOTENSE DE ASSISTENCIA E CULTURA (SPAC)

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 125.398

Data da Relatoria: 18/10/2012

Apresentação do Projeto:

Adequada.

Objetivo da Pesquisa:

Adequados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos apresentados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Adequado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PELOTAS, 18 de Outubro de 2012

Assinador por:
RICARDO AZEVEDO DA SILVA
 (Coordenador)

Endereço: Rua Felix da Cunha, 412
 Bairro: Centro CEP: 96.010-000
 UF: RS Município: PELOTAS
 Telefone: (53)2128-8012 Fax: (53)2128-8298 E-mail: cep@ucpel.tche.br

ANEXO 03 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na pesquisa de campo referente à pesquisa intitulada “Investigando a reusabilidade na elaboração de Objetos de Aprendizagem de Línguas para alunos surdos e ouvintes” desenvolvida por Nairana Hoffmann Sedrez, a qual é aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas. Fui informado de que poderei entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento através do telefone (53) 9132-0142.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é elaborar um Objeto de Aprendizagem de Línguas para o ensino de Língua Portuguesa que, sofrendo as adaptações necessárias, possibilite a aprendizagem de alunos ouvintes e surdos.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário e realização de uma atividade digital. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Pelotas, ____ de _____ de ____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

ANEXO 04 – Storyboard resumido do OAL para os alunos ouvintes

1. Menu do OAL:



1. Menu do OAL: Espaço em que são exibidos os links com os nomes de cada módulo do OAL. É possível avançar no OAL clicando em um daqueles links

2. Módulo 1 – recorte do texto:

2. Módulo 1 – recorte do texto: recorte do texto apresentado no módulo 1 do OAL.

3. Módulo 1 – pré-teste:


1) Escreva na caixa abaixo um pequeno texto explicando a notícia que você acabou de ler. Quando terminar de escrever, clique em "Enviar".

Espaço para a escrita da matéria

*Obrigatório

Escreva aqui um pequeno texto contando o que você entendeu sobre o texto que acabou de ler*

Nunca envie senhas em formulários do Google.

Powered by  Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Agora, escreva "pronto" no espaço abaixo e clique em "Ok".

3. Módulo 1 – pré-teste: pré-teste realizado com os alunos no módulo 1 do OAL.

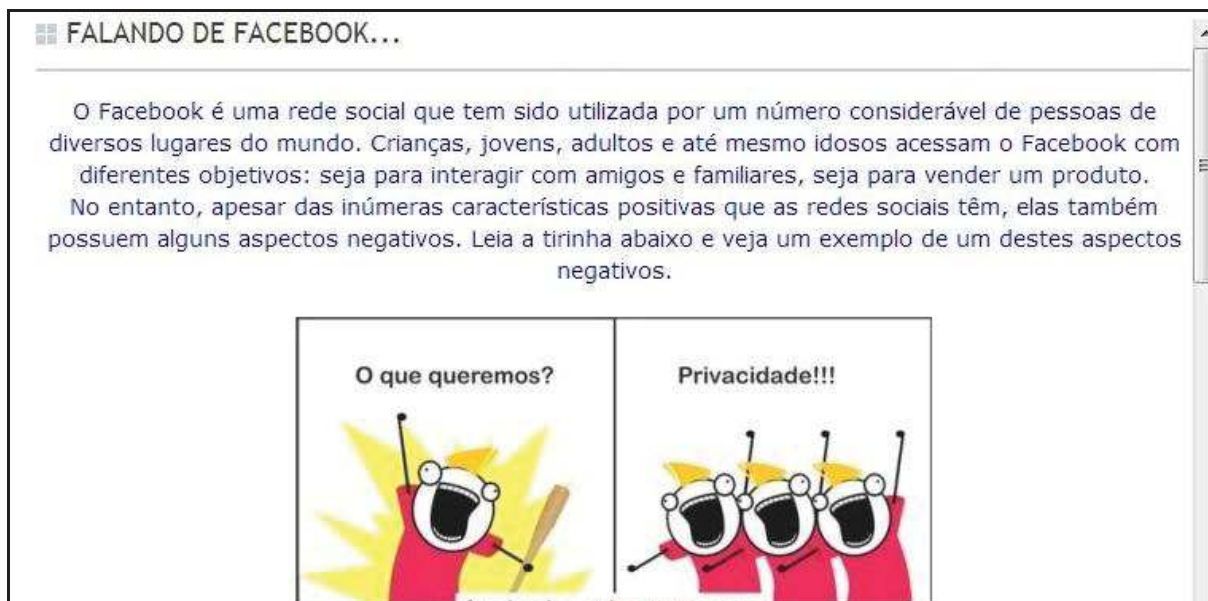
4. Módulo 1 – instrução:

X

Agora vá para o próximo item do menu chamado "Falando de Facebook" para ver uma tirinha sobre um dos aspectos negativos de redes sociais como o Facebook.

4. Módulo 1 – instrução: Instrução dada ao aluno para guiá-lo ao próximo módulo.

5. Módulo 2 – recorte do texto:



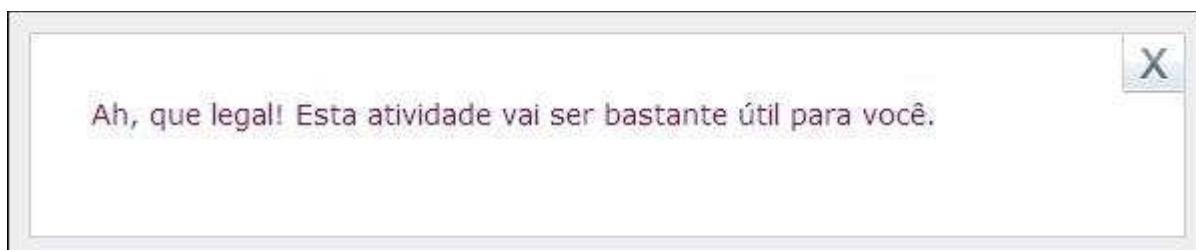
5. Módulo 2 – recorte do texto: recorte do texto apresentado no módulo 2 do OAL.

6. Módulo 2 – recorte das questões:



6. Módulo 2 – recorte das questões: recorte das questões feitas aos alunos no módulo 2 do OAL.

7. Módulo 2 – exemplo de feedback



7. Módulo 2 – exemplo de feedback: feedback dado quando o aluno responde “sim” na questão apresentada no item 6.

8. Módulo 2 – atividade de escrita:

Escreva sua opinião sobre "Privacidade e Facebook" no espaço abaixo e clique em "Ok".

8. Módulo 2 – atividade de escrita: atividade que visa à escrita da opinião dos alunos sobre o tema apresentado.

9. Módulo 3 – recorte do texto:

ENTENDENDO MELHOR O TEXTO...

Muitas pessoas não percebem o quanto pode ser perigoso expor sua vida em uma rede social como o Facebook. Ao detalhar sua rotina abertamente na internet, as pessoas oportunizam que sujeitos mal intencionados utilizem estas informações para fazer algum tipo de dano à pessoa (roubar, assassinar, perturbar, etc.).

No texto abaixo, temos um exemplo de como o Facebook pode servir para que um crime aconteça. Leia o texto novamente e responda as questões abaixo.

Assassino usou quatro perfis falsos para manipular vítima via Facebook
Atualizado em 25 de julho, 2012 - 11:13 (Brasília) 14:13 GMT



Babá britânica Katie Wynter, de 19 anos, foi morta por adolescente com mais de dez facadas

9. Módulo 3 – recorte do texto: recorte do texto apresentado no módulo 1 do OAL.


10. Módulo 3 – recorte das questões:

1) Quando o crime ocorreu?

26 de dezembro de 2011.

26 de dezembro de 2012.

25 de julho de 2012.



10. Módulo 3 – recorte das questões: recorte das questões de compreensão textual feitas aos alunos no módulo 3.

11. Módulo 3 – exemplos de feedback



11. Módulo 3 – exemplos de feedback: exemplo de feedback dado em caso de erro (primeira imagem) e em caso de acerto (segunda imagem) na atividade de compreensão textual.

12. Módulo 4 – recorte da atividade de escrita:

■ ESCREVA SUA MATÉRIA, EDITOR!

Agora que você já leu uma matéria sobre um crime que aconteceu a partir do Facebook, chegou a sua vez de ser o editor de um jornal.



Imagine que você precisa escrever uma nota (matéria bem pequena) sobre este crime que você acabou de ler, entre Tony Bushby e Katie Wynter. Você terá que escrever um texto curto contando a matéria que você leu. Lembre-se de mencionar apenas os fatos importantes, e seja claro nas suas informações. Quando terminar de escrever seu texto, clique em "Enviar".

12. Módulo 4 – recorte da atividade de escrita: recorte da atividade final de escrita.

13. Módulo 4 – feedback:

Muito obrigada pela sua matéria! Tenho certeza de que seu chefe aprovará o seu trabalho!

13. Módulo 4 – feedback: feedback dado ao aluno após sua escrita.


14. Módulo 4 – mensagem final:

Parabéns!! Você concluiu todas as atividades! 😊

14. Módulo 4 – mensagem final: mensagem exibida ao se concluir as atividades do OAL.

15. Conclusão:

Conclusão
Data 08/01/2014
Hora: 14:13:30
Tempo: 00:22:40
Pontuação: 97%

 OK

15. Conclusão: dados apresentados ao aluno na conclusão do OAL.

ANEXO 05 – Storyboard resumido do OAL para os alunos surdos

1. Menu do OAL:



1. Menu do OAL: Espaço em que são exibidos os links com os nomes de cada módulo do OAL. É possível avançar no OAL clicando em um daqueles links

2. Módulo 1 – recorte do texto

Sequence 01 < i> i



Leia o texto abaixo.

Assassino usou quatro perfis falsos para manipular vítima via Facebook
 Atualizado em 25 de julho, 2012 - 11:13 (Brasília) 14:13 GMT



Babá britânica Katie Wynter, de 19 anos, foi morta por adolescente com mais de dez facadas

O adolescente Tony Bushby, de 19 anos, foi condenado pela Justiça britânica pela morte da babá Kati Wynter, de mesma idade, após tê-la enganado com quatro perfis falsos no Facebook. Instrutor de karatê, Bushby esfaqueou a garota até a morte, em um crime ocorrido um dia após o Natal do ano passado.

O assassinato ocorreu na cidade de Borehamwood, na região de Hertfordshire, na Grã-Bretanha. A sentença será lida nesta quarta-feira, mas estima-se que o jovem receba uma pena de ao menos 25

2. Módulo 1 – recorte do texto: recorte do texto apresentado no módulo 1 do OAL.

3. Módulo 1 – pré-teste:



1) Chame a professora que está com a câmera e explique para ela, em Libras, o que você entendeu do texto que leu.

3. Módulo 1 – pré-teste: pré-teste realizado com os alunos no módulo 1 do OAL.

4. Módulo 1 – instrução:



Sequence 05

0:00 / 0:24

YouTube


Agora vá para o próximo item do menu chamado "Falando de Facebook" para ver uma tirinha sobre um dos aspectos negativos de redes sociais como o Facebook.

4. Módulo 1 – instrução: Instrução dada ao aluno para guiá-lo ao próximo módulo.

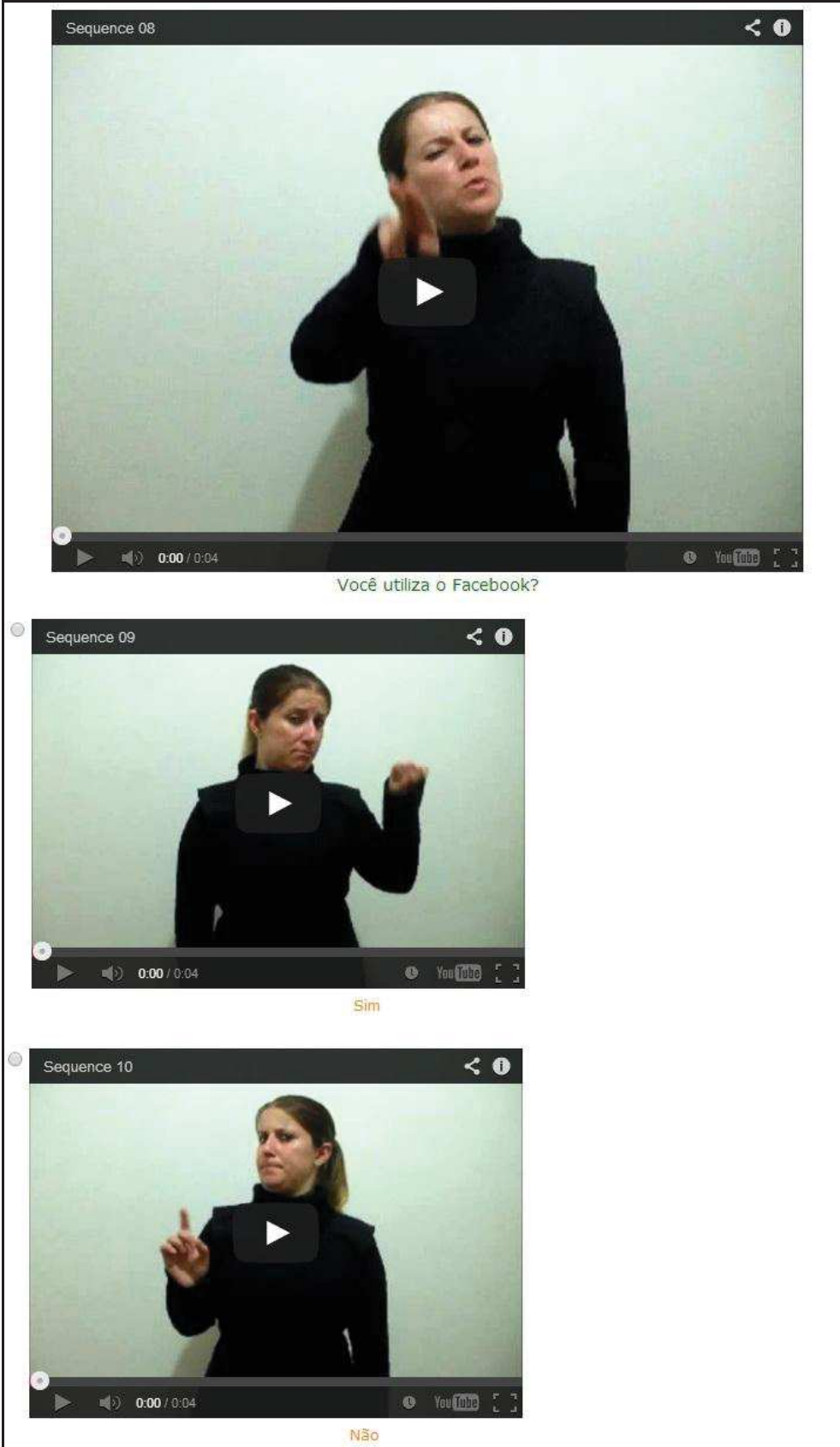
5. Módulo 2 – recorte do texto:



O Facebook é uma rede social que tem sido utilizada por um número considerável de pessoas de diversos lugares do mundo. Crianças, jovens, adultos e até mesmo idosos acessam o Facebook com diferentes objetivos: seja para interagir com amigos e familiares, seja para vender um produto. No entanto, apesar das inúmeras características positivas que as redes sociais têm, elas também possuem alguns aspectos negativos. Leia a tirinha abaixo e veja um exemplo de um destes aspectos negativos.



5. Módulo 2 – recorte do texto: recorte do texto apresentado no módulo 2 do OAL.

6. Módulo 2 – recorte das questões:

The image displays three video thumbnails, each showing a woman in a black turtleneck sweater performing a sign language gesture. The thumbnails are labeled 'Sequence 08', 'Sequence 09', and 'Sequence 10'. Each thumbnail includes a play button, a progress bar, and a YouTube logo. The text 'Você utiliza o Facebook?' is centered below the first thumbnail, 'Sim' is centered below the second, and 'Não' is centered below the third.

Sequence 08
Você utiliza o Facebook?

Sequence 09
Sim

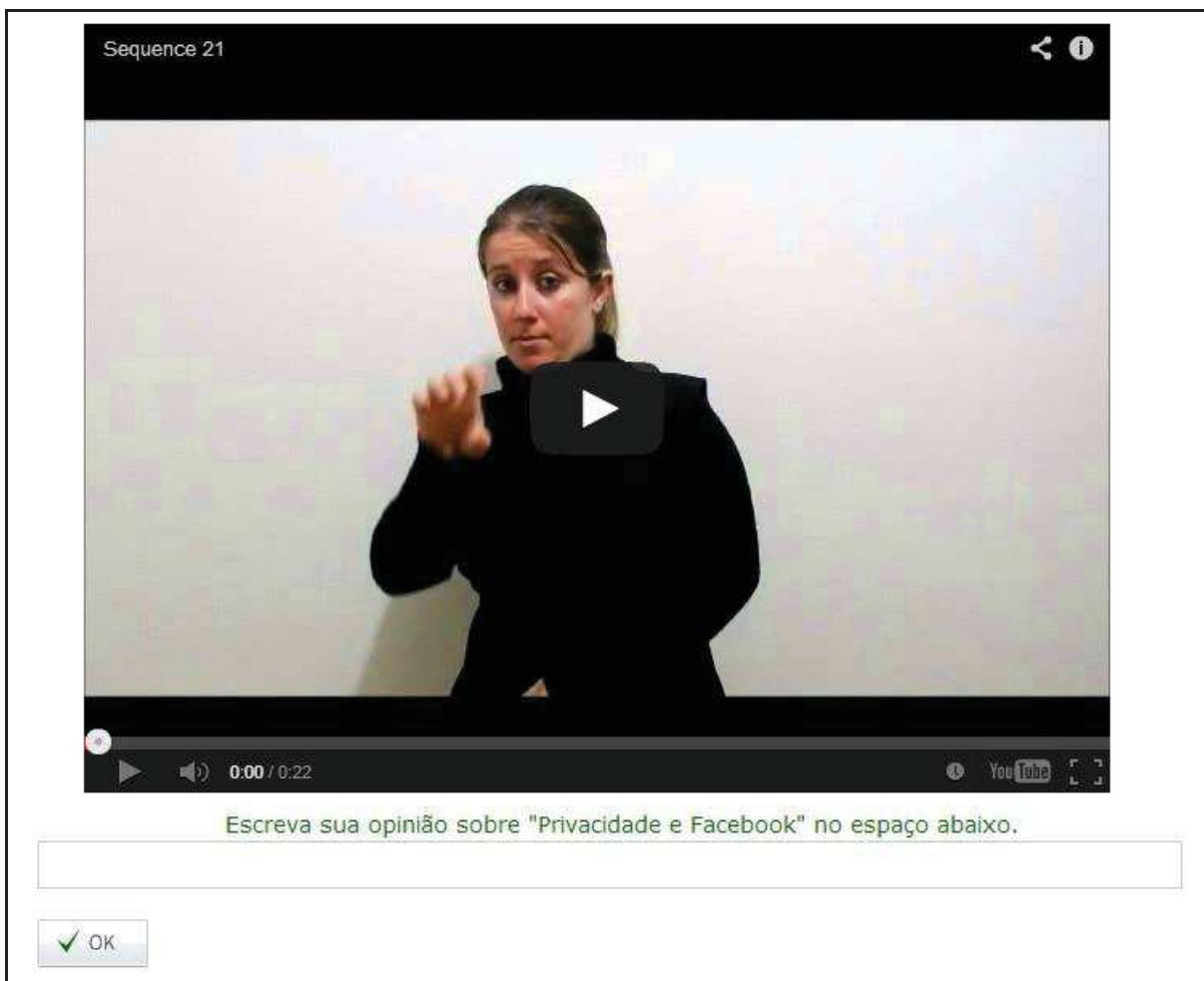
Sequence 10
Não

6. Módulo 2 – recorte das questões: recorte das questões feitas aos alunos no módulo 2 do OAL.

7. Módulo 2 – exemplo de feedback




7. Módulo 2 – exemplo de feedback: feedback dado quando o aluno responde “sim” na questão apresentada no item 6.

8. Módulo 2 – atividade de escrita:

The image shows a video player interface. At the top left, it says "Sequence 21". The video content shows a woman in a black top speaking. Below the video player, there is a text input field with the prompt "Escreva sua opinião sobre 'Privacidade e Facebook' no espaço abaixo." and a button labeled "OK" with a green checkmark.

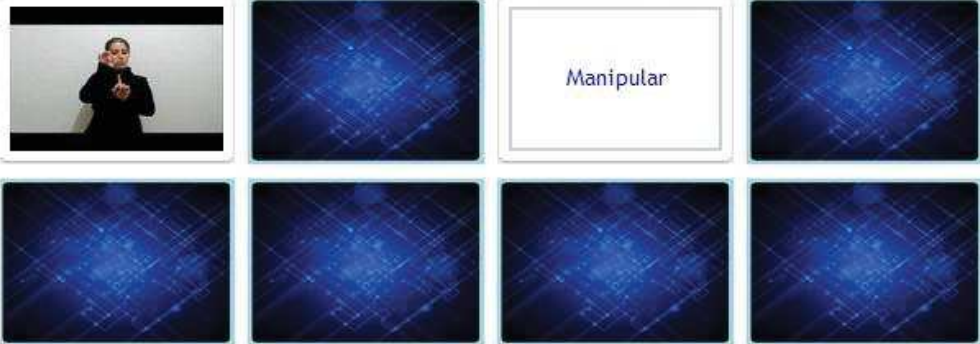
8. Módulo 2 – atividade de escrita: atividade que visa à escrita da opinião dos alunos sobre o tema apresentado.

9. Módulo 3 – recorte do jogo da memória



Sequence 24


Para descobrir o significado de algumas palavras do texto que você leu no começo das atividades, vamos brincar de jogo da memória. Você precisa encontrar os pares de cartas. Em uma carta estará a palavra escrita, e na outra estará o sinal e a explicação da palavra. Será que você é bom de memória? Pode começar!



9. Módulo 3 – recorte do jogo da memória: recorte do jogo da memória no módulo 3.

10. Módulo 4 – recorte do texto:


Sequence 37



Muitas pessoas não percebem o quanto pode ser perigoso expor sua vida em uma rede social como o Facebook. Ao detalhar sua rotina abertamente na internet, as pessoas oportunizam que sujeitos mal intencionados utilizem estas informações para fazer algum tipo de dano à pessoa (roubar, assassinar, perturbar, etc.).

O texto a seguir é um exemplo de como o Facebook pode servir para que um crime aconteça. Leia o texto novamente e responda as questões abaixo.

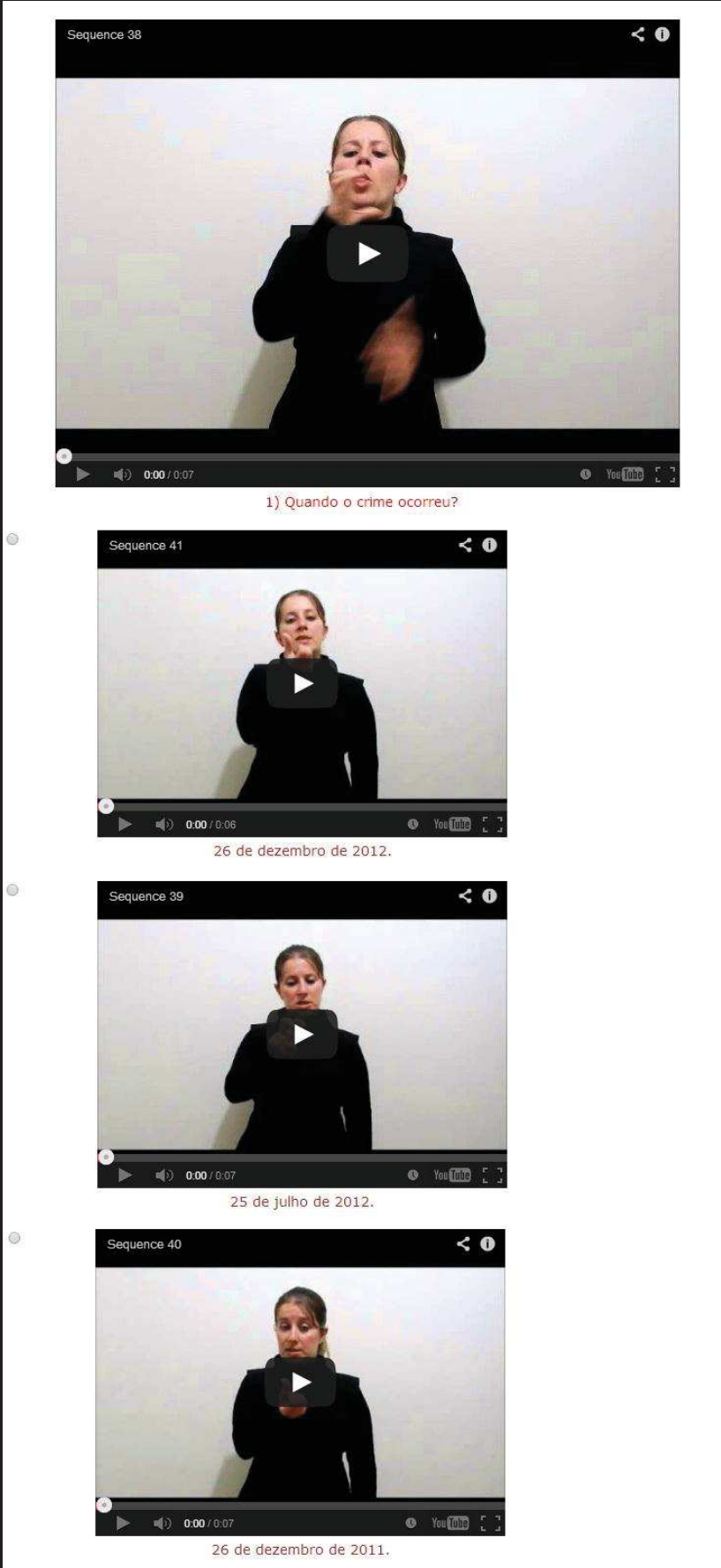
Assassino usou quatro perfis falsos para manipular vítima via Facebook
 Atualizado em 25 de julho, 2012 - 11:13 (Brasília) 14:13 GMT



Babá britânica Katie Wynter, de 19 anos, foi morta por adolescente com mais de dez facadas

10. Módulo 4 – recorte do texto: recorte do texto apresentado no módulo 1 do OAL.

11. Módulo 4 – recorte das questões:



Sequencia 38

1) Quando o crime ocorreu?

Sequencia 41

26 de dezembro de 2012.

Sequencia 39

25 de julho de 2012.

Sequencia 40

26 de dezembro de 2011.

11. Módulo 4 – recorte das questões: recorte das questões de compreensão textual feitas aos alunos no módulo 4.

12. Módulo 4 – exemplos de feedback




Ops! A data 26 de dezembro de 2012 não é a resposta certa. Preste atenção na data de publicação desta matéria e leia novamente o início do texto.


Sequence 43

Ótimo! Esta é a resposta certa. Você deve ter percebido a data de publicação da matéria (abaixo do título) e a frase no início do texto que diz "em um crime ocorrido um dia após o Natal do ano passado."

12. Módulo 4 – exemplos de feedback: exemplo de feedback dado em caso de erro (primeira imagem) e em caso de acerto (segunda imagem) na atividade de compreensão textual.

13. Módulo 5 – recorte da atividade de escrita:

Agora que você já leu uma matéria sobre um crime que aconteceu a partir do Facebook, chegou a sua vez de ser um repórter.



13. Módulo 5 – recorte da atividade de escrita: recorte da atividade final de escrita.

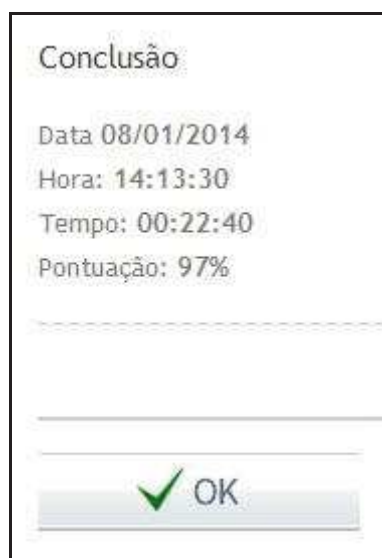
14. Módulo 5 – feedback:

Muito obrigada pela sua notícia! Tenho certeza de que seu chefe aprovará o seu trabalho!

14. Módulo 5 – feedback: feedback dado ao aluno após sua escrita.

15. Módulo 5 – mensagem final:

15. Módulo 5 – mensagem final: mensagem exibida ao se concluir as atividades do OAL.

16. Conclusão:

16. Conclusão: dados apresentados ao aluno na conclusão do OAL.