



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rachel Colacique

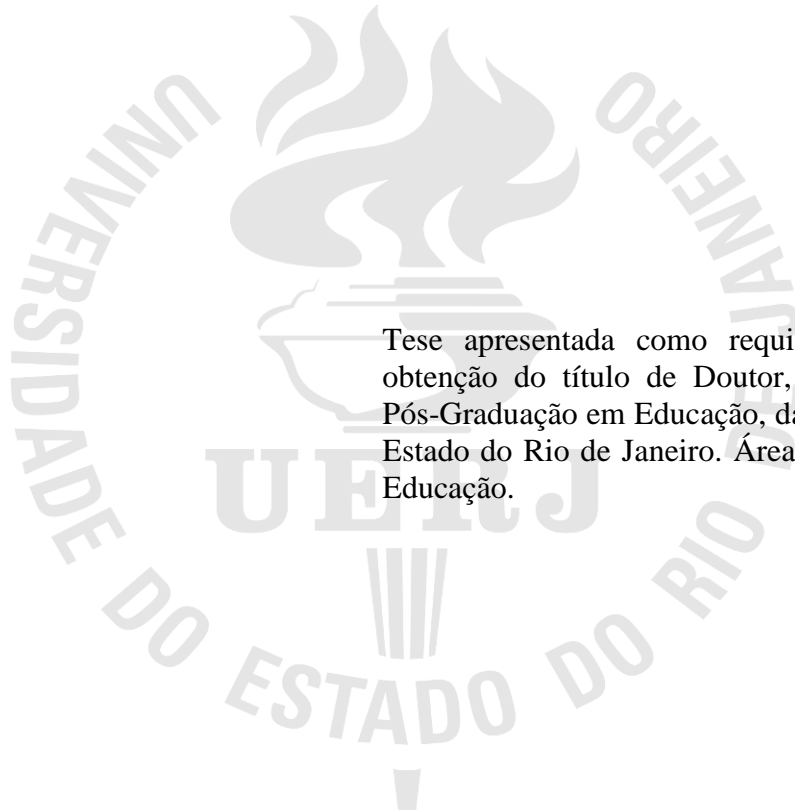
Visualidades surdas na cibercultura: aprendizagens em rede

Rio de Janeiro

2018

Rachel Colacique

Visualidades surdas na cibercultura: aprendizagens em rede



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Edméa Oliveira dos Santos

Rio de Janeiro
2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C683 Colacique, Rachel.
Visualidades surdas na cibercultura: aprendizagens em rede / Rachel
Colacique. – 2018.
242 f.

Orientadora: Edméa Oliveira dos Santos.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação

1. Educação – Teses. 2. Computadores e sociedade – Teses. 3. Surdos –
Teses. I. Santos, Edméa Oliveira dos. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 376.353

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rachel Colacique

Visualidades surdas na cibercultura: aprendizagens em rede

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovado em 15 de agosto de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Edméa Oliveira dos Santos (orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Prof. Dr. Mariano Pimentel
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO

Prof^ª. Dr^ª. Maristela Gomes de Souza Guedes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Rosemary dos Santos
Universidade do Estado da Baixada Fluminense - FEBF

Rio de Janeiro

2018

O Balé das Mãos

Em meio a mil palavras

Um único gesto molda toda a expressão do sentimento

O corpo se expressa com desenvoltura

E as mãos seguem graciosamente cada movimento

Ouvidos trocados pelos olhos em uma escuta atenciosa

E o balé das mãos segue incansável e incessante.

O Silêncio quebrado às vezes pelo baque das mãos

Só o silêncio, e as mãos seguem de forma majestosa.

Cada par de mãos, iguais, e ao mesmo tempo diferentes

Dando mais uma graça a esse belíssimo espetáculo

Onde cada movimento completa o próximo e é completado pelo anterior.

Cada forma, expressando todo o sentimento em si, presente.

E mesmo quando elas dão o sinal de adeus no fim do espetáculo,

levamos em nossa memória, em nossa alma e coração,

A recordação daquela dança de movimentos, expressões e sentimentalismo,

A magia fantástica do glorioso Balé das mãos.

Alexis Pier Aguayo

DEDICATÓRIA

À Sophia, meu raio de sol.

AGRADECIMENTOS

Essa Tese foi escrita entre fraldas, mordedores e ao som de “Galinha Pintadinha”. E isso fez de mim a pessoa mais feliz e realizada desse mundo. Não foi fácil. Mas, afinal, o que conquistamos na vida que seja realmente fácil? Sou grata, todos os dias, por tudo que fugiu ao meu ‘planejamento’. Sou grata pelas mais belas borboletas de meu jardim, que chegaram assim, meio sem pedir licença, e fizeram morada eterna em meu coração.

OBRIGADA, a Deus, que é bom todo o tempo. E a quem eu amo acima de tudo.

OBRIGADA, minha filhinha, Sophia, por absolutamente TUDO o que você me proporciona (e ainda proporcionará). Você é meu maior presente. Meu sonho realizado. Meu domingo de sol, mesmo nos dias de chuva.

OBRIGADA, Thiago, pelo companheirismo. Obrigada por tantas renúncias. Obrigada por me ajudar na realização dos meus sonhos. Obrigada por me dar o maior presente de minha vida. Sem você, a jornada seria muito mais difícil.

OBRIGADA, aos meus pais e minhas irmãs, por serem meu alicerce.

OBRIGADA, aos meus amigos e familiares, por todo incentivo, apoio e carinho com que me acolheram. Em especial à Cida e Lurdinha, pelo ombro amigo nas horas de riso e também das lágrimas.

MINHA GRATIDÃO

À professora Edméa Santos, orientadora e amiga que, com sabedoria e afeto exerceu seu papel de orientadora, incentivando-me e me dando todo o apoio e a oportunidade de chegar até aqui.

À UERJ, que faz parte da minha vida desde a graduação, e a todos os professores do PROPED/UERJ, pela competência, pelo nível de qualidade do curso e pela oportunidade de compartilhar ideias, dúvidas e reflexões, essencial para a tessitura de meus conhecimentos.

Ao Grupo de Pesquisa em Docência e Cibercultura – GPDOC, pela acolhida e pelas oportunidades de aprendizado. Agradecimentos especiais à Alexandra Barbosa e à Mirian Amaral, pela escuta ativa e carinhosa, e pela parceria amiga.

Aos colegas do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), parceiros na arte de *ensinaraprender*, pela oportunidade do diálogo e dos muitos relatos de experiência durante o desenvolvimento deste estudo.

À comunidade surda, praticantes culturais e co-autores dessa pesquisa, pela valiosa contribuição.

Enfim, a todos vocês, que são parte da minha história, pelo prazer da convivência, pela palavra amiga e pelo incentivo, essenciais para a concretização deste estudo.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

COLACIQUE, Rachel. COLACIQUE, Rachel. *Visualidades surdas na cibercultura: aprendizagens em rede*. 2018. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A presente Tese procura investigar o papel preponderante das visualidades para a aprendizagem das pessoas surdas, nos diferentes *espaçotempos* educativos, na imbricação cibercultura/cidade, a partir de parâmetros que norteiam os estudos da visualidade e da pedagogia surda (Strobel, 2006, 2008, 2009, 2013; Perlin, 2003, 2006, 2008; Skliar, 1997, 1998). Ancorados nas pesquisas com os cotidianos (Alves, 2007, 2008, 2012; Certeau, 2009), e compreendendo a bricolagem metodológica como um caminho aberto à prática epistemológica multirreferencial (Macedo, 2008, 2010, 2012), dialogamos com a etnografia, mais especificamente a etnografia virtual, junto com nossos dispositivos de pesquisa e formação, que legitimam a experiência e o acontecimento como elementos estruturantes desse processo (Macedo, 2016). Como objetivo central nesse trabalho, procuramos responder a questão disparadora de estudo: De que forma a aprendizagem é materializada na cibercultura, especialmente nas redes sociais, a partir das conversas e narrativas visuais produzidas e veiculadas pela comunidade surda? Buscando um diálogo permanente com as noções subsunçoras que emergiram do campo, trazendo diversas produções culturais surdas que circulam pela *Internet*, problematizamos os modos pelos quais as visualidades presentes nesse ambiente têm contribuído para a formação cultural e identitária das pessoas surdas, e discutimos o papel relevante das imagens nesse contexto. Conversas e narrativas dos praticantes culturais nos forneceram indícios de aprendizagens, a partir das imagens visuais, que foram agrupados em cinco dimensões: a *dimensão linguístico-cognitiva e cultural*, representada pelo uso de um conjunto de saberes e sua aplicação a situações da vida prática, incluindo o pleno domínio da língua de sinais e valorização da cultura surda; *dimensão formativa*, evidenciada na relação com o outro, na vivência de experiências como a interatividade, a colaboração, a dialogicidade; a *dimensão comunicacional-integrativa*, que deixa em evidência a capacidade de o indivíduo se comunicar utilizando códigos linguísticos diversos; a *dimensão comportamental*, que reflete atitudes e valores socialmente desejáveis que caracterizam e diferenciam os indivíduos; e finalmente, a *dimensão tecnológica*, que leva em conta o crescimento do digital em rede, que altera modos de pensar, ser e agir no mundo.

Palavras-chave: Cibercultura. Educação de Surdos. Visualidades Indicadores de Aprendizagem

ABSTRACT

COLACIQUE, Rachel. *Deaf visualities in cyberculture: networking learning*. 2018. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The present thesis seeks to investigate the preponderant role of visuality for the learning of deaf people, in the different learning spaces, in the ciberculture / city imbrication, based on parameters that guide the studies of visuality and deaf pedagogy (Strobel, 2006, 2008, Perlin, 2003, 2006, 2008; Skliar, 1997, 1998). Anchored in the researches with the daily ones (Alves, 2007, 2008, 2012; Certeau, 2009), and understanding the methodological bricolage as an open way to the multi-referential epistemological practice (Macedo, 2010, 2012), we dialogue with virtual ethnography, more specifically with virtual ethnography, together with our research and training devices that legitimize experience and the event as structuring elements of this process (Macedo, 2016). As a central objective in this work, we seek to answer the trigger issue of study: How does learning materialize in cyberculture, especially in social networks, based on the conversations and visual narratives produced and transmitted by the deaf community? In search of permanent dialogue with the subsumption notions that emerged from the field, bringing diverse deaf cultural productions that circulate on the Internet, we problematize the ways in which the present visualities in that environment have contributed to the cultural and identity formation of deaf people, and we discuss the relevant role of the image in this context. The conversations and narratives of cultural practitioners gave us indications of learning from visual images, which were grouped into five dimensions: the *linguistic-cognitive and cultural dimension*, represented by the use of an ecology of knowledge and its application to situations of practical life, including full mastery of sign language and enhancement of deaf culture;; the *formative dimension*, evidenced in the relation with the other, in the experience such as interactivity, collaboration, dialogue, among others; the *communicational-integrative dimension*, which reveals the ability to communicate using different language codes; the *behavioral dimension*, which reflects socially desirable attitudes and values that characterize and differentiate individuals; and finally, the *technological dimension*, which leads to the growth of digital network, which changes ways of thinking, being and acting in the world.

Keywords: Cyberculture. Deaf Education. Visualities. Learning Indicators.

RESUMEN

COLACIQUE, Rachel. *Visualizaciones sordas en cibercultura: aprendizaje en red*. 2018. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

La presente tesis busca investigar el papel preponderante de las visualidades para el aprendizaje de las personas sordas, en los diferentes espacios de aprendizaje, en la imbricación cibercultura / ciudad, a partir de parámetros que orientan los estudios de la visualidad y de la pedagogía sorda (Strobel, 2006, 2008, Perlin, 2003, 2006, 2008; Skliar, 1997, 1998). Anclado en las investigaciones con los cotidianos (Alves, 2007, 2008, 2012; Certeau, 2009), y entendiendo el bricolaje metodológico como una vía abierta a la práctica epistemológica multi-referencial (Macedo, 2010, 2012), dialogamos con la etnografía, más específicamente la etnografía virtual, junto con nuestros dispositivos de investigación y formación, que legitiman la experiencia y el acontecimiento como elementos estructurantes de ese proceso (Macedo, 2016). Como objetivo central en este trabajo, tratamos de responder a la pregunta desencadenante de estudio: ¿De qué forma se materializa el aprendizaje en la cibercultura, especialmente en las redes sociales, a partir de las conversaciones y narrativas visuales producidas y transmitidas por la comunidad sorda? En busca de un diálogo permanente con las nociones subsunçoras que emergieron del campo, trayendo diversas producciones culturales sordas que circulan en Internet, problematizamos los modos por los cuales las visualidades presentes en ese ambiente han contribuido a la formación cultural e identitaria de las personas sordas, y discutimos el papel relevante de la imagen en ese contexto. Las conversaciones y narrativas de los practicantes culturales nos proporcionaron indicios de aprendizajes a partir de las imágenes visuales, que se han agrupado en cinco dimensiones: la *dimensión lingüístico-cognitiva y cultural*, representada por el uso de un conjunto de saberes y su aplicación a situaciones de la vida práctica, incluyendo completa maestría del significado de la lengua y el perfeccionamiento de la de cultura;; la *dimensión formativa*, evidenciada en la relación con el otro, en la vivencia de experiencias, como la interactividad, la colaboración, la dialogicidad, entre otras; la *dimensión comunicacional-integrativa*, que deja en evidencia la capacidad del individuo para comunicarse utilizando códigos lingüísticos diversos; la *dimensión comportamental*, que refleja actitudes y valores socialmente deseables que caracterizan y diferencian a los individuos; y finalmente, la *dimensión tecnológica*, que toma en cuenta el crecimiento del digital en red, que cambia los modos de pensar, ser y actuar en el mundo.

Palabras clave: Cibercultura. Educación para sordos. Visualidades. Indicadores de aprendizaje.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página do GPROD	18
Figura 2 - Vídeo sobre o tema: O que você vai ser quando crescer	32
Figura 3 - Praticantes-disparadores	40
Figura 4 - Alguns praticantes-coletivos ou capeado	41
Figura 5 - Grupo Reflexões, opiniões e críticas do povo surdo sobre políticas públicas	44
Figura 6 - Página intitulada 'Bolsosurdos'	45
Figura 7 - Mães cantam com seus filhos com Síndrome de Down	47
Figura 8 - Relato de um filho sobre sua mãe	48
Figura 9 - <i>Hashtag</i> #orgulhos no Instagram	58
Figura 10 - Coleções do <i>Facebook</i>	62
Figura 11 - Atividades pedagógicas em LIBRAS	63
Figura 12 - "O que é Pedagogia Surda"	64
Figura 13 - Vídeo "Ele é surdo. Ela quer cantar para ele"	70
Figura 14 - Comentários sobre o vídeo	71
Figura 15 - Capa do livro "Comunicando com as mãos"	75
Figura 17 - Comentários sobre a avaliação	88
Figura 18 - Plataforma criada para aplicação de provas diferenciadas	90
Figura 19 - Atividade apoiada no uso de imagens	91
Figura 20 - Letramento visual: HQ	93
Figura 21 - Concepções de Igualdade	95
Figura 22 - Charge sobre avaliação justa	96
Figura 23 - Importância da visibilidade (1)	106
Figura 24 - Importância da visibilidade (2)	107
Figura 25 - Importância da visibilidade (3)	108
Figura 26- Imagens em movimento expressas em LIBRAS	110
Figura 27 - Página intitulada "O movimento Políglotas da Depressão"	126
Figura 28 - Grupo secreto LIBRAS no coração	128
Figura 29- "Ela é igual a mim!"	130
Figura 30 - Grupo "Moça, seu relacionamento é abusivo 2.0"	132
Figura 31 - Grupo fechado "Sociedade dos negros surdos na LIBRAS"	133
Figura 32 - Grupo fechado "Fazendo nossa festa"	135
Figura 33 - Eu amo cozinhar em LIBRAS	136

Figura 34 - Exemplos de Grupos fechados em LBRAS.....	137
Figura 35- Surdos da Indonésia fazem o sinal de “ <i>I love you</i> ”	142
Figura 36 - Surdo albanês fazendo o sinal de “ <i>I Love You</i> ”.....	143
Figura 37 - <i>Memes</i> surdos no Instagram.....	145
Figura 38 - <i>Meme</i> criado por surdos	145
Figura 39 - <i>Meme</i> criado por surdos	146
Figura 40 - Vídeo montagem sobre um passeio de carro.	147
Figura 41 - Vídeo montagem "A aranha gigante"	147
Figura 42 - Narração de história na Língua Americana de Sinais – ASL	149
Figura 43 - Contação de história.....	150
Figura 44- <i>Storytelling</i> - depoimento de Vanessa Vidal.....	151
Figura 45- Contando histórias para surdos	151
Figura 46 - A vida em LIBRAS História do Surdo	152
Figura 47 - Canal “Precisamos do dia dos surdos”	154
Figura 48 - Canal “Os surdos têm voz”	154
Figura 49 - Colaboração por meio de legendas	156
Figura 50 - <i>Hashtag</i> #YoutuberPoeLegenda	158
Figura 51 - Resposta sobre surdos ligados à música	159
Figura 52 - Alfabeto em francês e em inglês, em LIBRAS.....	161
Figura 53 - Desenho feito por surdo.....	162
Figura 54 - Desenho feito por surdo.....	162
Figura 55 - Sinalização, em árabe, da palavra “Tailândia”	163
Figura 56 – Sinalização, na Língua Americana de Sinais, da palavra “Take care”	163
Figura 57 - Mosaico de imagens relacionadas à surdez que demonstram alegria.....	164
Figura 58- Gravata de William Bonner (2009)	169
Figura 59 - Gravata de William Bonner (2015)	169
Figura 60 - Como conservar os alimentos	172
Figura 61- Curta-metragem “Coulrofobia	172
Figura 62 - Tecnologias acessíveis para surdos.....	173
Figura 63 - Aparelho telefônico para surdos	174
Figura 64 - A inutilidade pública do telefone TDD.....	175
Figura 65 - Queremos SMS/ <i>WhatsApp</i>	176
Figura 66 – Interações suro-ouvintes	180
Figura 67 - Compartilhamento de materiais de apoio didático	181

Figura 68 - História: “O menino e o cão”.....	183
Figura 69 –Exemplo de subtração em Libras	190
Figura 70- Cena do filme "E seu nome é Jonas"	191
Figura 71 - Professor ensina música para cegos e surdos.....	192
Figura 72 - Leitura de imagem	194
Figura 73 - O que é fúlgido?.....	197
Figura 74 - Vídeo de receita	198
Figura 75 - TV INES	201
Figura 76 - Tradicional janela de intérprete no canto inferior da tela	202
Figura 77 - Tela da TV INES com a Libras em destaque.....	203
Figura 78 - Programa Caldeirão do Huck.....	204
Figura 79 - Vídeo - “O Brasil que eu quero”.....	207
Figura 80 – Comentários sobre o que o Brasil quer para o futuro.....	207
Figura 81 - Diálogo entre dois internautas.	208
Figura 82 - Ilustração da entrada do sinal PROFESSOR.	210
Figura 83 - Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira	211
Figura 84 – Livro sobre Física.....	212
Figura 85 - Conversas no <i>WhatsApp</i> com professores de surdos	214
Figura 86 - Copa do mundo na África do Sul.....	215
Figura 87 - Álbum de figurinhas (1).....	216
Figura 88 - Álbum de figurinhas (2).....	217
Figura 89 - Álbum de figurinhas (3).....	217
Figura 90 - Álbum de figurinhas (4).....	218
Figura 91 - Vídeo como potencializador de aprendizagens	219

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nível de envolvimento com os nativos do campo de estudo	43
Quadro 2 - Comparativo entre aplicativos.....	65
Quadro 3 - Práticas pedagógicas surdas	103
Quadro 4 - Indicadores de aprendizagem, a partir das imagens visuais.....	222

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO: ENTRE MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E DESEJOS – O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR	16
1	UMA FLOR NASCEU NA RUA!	20
2	PERCURSO EPISTEMOMETODOLÓGICO DA PESQUISA	27
2.1	A pesquisa multirreferencial com os cotidianos	27
2.2	A etnografia virtual como acontecimento na cibercultura	34
2.2.1	<u>O campo de pesquisa e os praticantes culturais</u>	37
2.2.2	<u>O pesquisador implicado e os praticantes culturais</u>	43
2.2.3	<u>Pensando questões éticas na pesquisa</u>	50
2.2.4	<u>Bricolando dispositivos de pesquisa</u>	54
2.2.5	<u>A emergência das noções subsunçoras para compreensão dos conteúdos</u>	68
3	ADENTRANDO AO UNIVERSO SURDO	73
3.1	A construção da identidade surda	73
3.2	Cibercultura, acessibilidade e aprendizagem nas redes	79
3.3	A pedagogia surda	86
3.3.1	<u>Como música para meus olhos: a (re) aprendizagem do olhar</u>	86
3.3.2	<u>Interação e o processo de aprendizagem</u>	94
3.3.3	<u>Visualidades e caminhos surdos de apreensão do mundo</u>	104
4	PENSANDO USOS DISCURSIVOS DOS SURDOS NA CIBERCULTURA ..	114
4.1	Conversas, narrativas e visualidades	114
4.2	As redes educativas e os dispositivos de pesquisa como incubadores de autorias diversas	121
4.2.1	<u>A rede social Facebook como espaço formativo e colaborativo</u>	123
4.2.1.1	Grupos como fonte de pesquisa, formação e aprendizagem	125
4.2.1.2	Grupos como espaço de empoderamento, inclusão e autorias identitárias	129
4.2.1.3	Grupos como espaço de tessitura e compartilhamento de saberes	133
4.2.2	<u>A cultura visual contemporânea e a rede social <i>Instagram</i></u>	138
4.2.2.1	Selfies e cotidianidades	140
4.2.2.2	Memes - humor e exageros visuais	143
4.2.2.3	Storytellings – a ‘contação de histórias’ nas redes sociais	148
4.2.3	<u>Produções culturais surdas no YouTube</u>	153
4.3	Mediações culturais dos sujeitos surdos na tessitura do conhecimento em rede	166

5	COSTURANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS A PARTIR DO ‘OLHAR SENSÍVEL’	185
5.1	O 'olhar sensível' como possibilidade metodológica na formação de surdos....	186
5.2	Estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo	200
5.3	Imagens visuais propulsoras de aprendizagens na cibercultura.....	213
	À GUIA DE CONCLUSÃO	224
	REFERÊNCIAS	229

APRESENTAÇÃO: ENTRE MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E DESEJOS – O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR

Que a tua vida não seja uma vida estéril. Sê útil. Deixa rastro.

Escrivá de Balaguer

A temática da imagem é pulsante. Se hoje vemos modernos hologramas a projetar imagens tridimensionais, não podemos nos esquecer das pinturas pré-históricas registradas em cavernas, dado que o homem vem, há tempos, utilizando-as como forma de expressão cultural, nos mais diversos contextos: lazer, poesia, trabalho, cultura, arte, fruição livre e despreziosa, fonte de informação e/ou registro fiel do momento vivido.

No campo das representações visuais – desenhos, pinturas, fotografias, entre outros – ou no campo imaterial das representações mentais – fantasia, imaginação, esquemas e modelos em geral, o poder arraigado dos signos e representações funda e fundamenta nossos pensamentos, ações e expressões.

No cenário *ciberconectado* contemporâneo, eventos corriqueiros como o almoço ou uma caminhada no parque, são alvos dos cliques e telas que capturam o efêmero, transformando-o em *bits* compartilhados num ambiente que pode atingir uma escala global. Vídeos, áudios, fotos, tudo é (ou pode ser) imagem, num instante, na palma da mão.

Nesse universo imagético, a temática da aprendizagem visual interessa a todos nós. Na medida em que, como pesquisadores, somos parte dessa hiper-realidade visual, precisamos estar atentos não apenas aos conteúdos produzidos e veiculados nas redes, mas, também, ao modo como eles se evidenciam, analisando-os, desconstruindo-os e os reconstruindo, para melhor compreendermos o que está sendo proposto e os sentidos que expressam.

Desse modo e, diante da necessidade do recorte acadêmico para aprofundarmos nossos estudos, esperamos encontrar caminhos para ampliar saberes e fazeres, contribuindo, de alguma maneira, para a tessitura do conhecimento inerente à educação de surdos.

Desde meus primeiros contatos com a comunidade surda, seja de modo informal, seja como docente dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), ou ainda, como docente, atuando na educação básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a partir de 2004, tenho enfrentado os desafios – e alegrias – relacionados aos processos que envolvem aprendizado, surdez e questões da língua. Reconhecimento e valorização da diversidade, respeito, inclusão, letramentos e formação de professores são alguns dos temas presentes no cotidiano em que vivo.

Não raras vezes, tenho encontrado pessoas curiosas em aprender ‘os sinais’, ‘os gestos’ utilizados pela comunidade surda. Frequentemente, ao saberem que sou professora de LIBRAS, começam a me contar suas experiências com algum surdo que conheceram ou com algumas letras do alfabeto que aprenderam. Essas narrativas são curiosamente ricas em movimentos, expressões faciais, tentativas de relembrar um gesto específico perdido na memória. E ali, mesmo que por poucos instantes, vejo uma pessoa ouvinte se esforçando para mostrar aquilo que conhece do mundo dos surdos - com carinho, respeito, curiosidade e alegria. Isso para mim, como pessoa e professora, representa um momento mágico. Na leitura que faço dessas narrativas, acredito que as coisas estão mudando – e para melhor, para as pessoas surdas.

Vivendo ‘os dois lados da moeda’, entre surdos e ouvintes, procuro meu caminho como formadora, pesquisadora, amiga e como pessoa. E, se lemos e escrevemos a Tese com nossa história, a minha não poderia estar menos permeada também de imagens: na minha vida, no meu trabalho, nos meus estudos.

Sempre apaixonada por fotografia, fui acompanhando a evolução dos dispositivos que reinventaram nossos usos cotidianos. Quando criança, tirar fotos era um evento: comprar o filme, escolher o que fotografar e a surpresa da revelação. Às vezes, essa revelação demorava tanto, que sequer nos lembrávamos do que havia no filme; sem contar as fotos queimadas, fora de foco, com um dedo do fotógrafo aparecendo e outros incidentes momentâneos. Além disso, a quantidade de fotos era bem limitada. Geralmente, 36 fotos, quando se tratava de um evento muito importante, e minha mãe me deixava usar um rolo inteiro. Hoje, com os dispositivos digitais, podemos tirar uma infinidade de fotos, dependendo das características do dispositivo utilizado.

E, às vezes, são fotografias da mesma situação. *Tiro várias, porque pelo menos uma vai ficar boa para postar!* Quem nunca ouviu (ou proferiu) uma frase assim?

E se eu já amava um registro fotográfico, agora com uma bebê em casa, é impossível não registrar milhares de cliques, várias e várias vezes, diariamente. Ufa! Ainda bem que temos o digital. Já lotei vários cartões de memória com fotos e vídeos.

Minha relação com a imagem vai muito além do fotografar, claro! Eu uso, produzo e consumo imagens, de muitas maneiras. No meu trabalho, por exemplo, como professora de LIBRAS, minhas aulas são desenvolvidas a partir de imagens. Seja em representações dos sinais, seja com imagens geradoras de diálogos construídos em LIBRAS, ou em projeções e produções de vídeos sinalizando conteúdos e conversações, as imagens ocupam papel de

destaque. Desse modo, nos estudos que venho desenvolvendo sobre cibercultura¹ e os processos educativos das pessoas surdas, o campo está repleto de imagens.

Com efeito, o interesse pela temática das ‘visualidades’ surge como desdobramento da pesquisa realizada, durante o curso de Mestrado, intitulada “Acessibilidade para surdos, na cibercultura: os cotidianos nas redes e na educação superior *online*”, desenvolvida juntamente com o Grupo de Pesquisa Docência e cibercultura – GPDOC, ao qual pertenço e no qual me formei como pesquisadora da cibercultura. Esse grupo é liderado pela professora Edméa Santos, e no âmbito da pesquisa institucional por ela desenvolvida, cada um de seus integrantes atua, de forma autoral, em seus projetos de pesquisa. Na vivência e no exercício da pesquisa, realizamos, em rede, estudos teóricos e metodológicos, mediante uma relação dialógica, colaborativa e formativa.

A Figura 1 consiste no *print* da página do Grupo, criada no ambiente *Moodle*.

Figura 1 - Página do GPDOC

The screenshot shows the Moodle interface for the GPDOC group. At the top, there's a navigation bar with 'Docência Online' and a 'sites relacionados' button. The main content area is titled 'Página inicial' and includes a login section on the left with fields for 'Nome de usuário' and 'Senha', and a 'Lembrar usuário' checkbox. The central part of the page features the GPDOC logo and the text 'GRUPO DE PESQUISA DOCÊNCIA E CIBERCULTURA'. Below this, there's a section for 'Cursos disponíveis' with a 'Site de Méa' link and a welcome message. The right sidebar shows the profile of Edméa Santos and a list of 'MEMBROS DO GPDOC' including 'Coordenação GPDOC', 'Vice-Coordenação GPDOC', and 'Pesquisadores'.

Fonte – Disponível em: www.docenciaonline.pro.br/Moodle. Acesso em: 07 mar. 2018.

No decorrer daquele processo de investigação, abordamos os princípios de acessibilidade e usabilidade na *Web* e nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Acompanhamos, ao longo de dois semestres letivos, um estudante surdo, e com baixa visão,

¹ Consiste na cultura contemporânea permeada pelas tecnologias digitais (Santos, E., 2014).

matriculado no curso de Pedagogia a Distância da UERJ, em parceria com o Consórcio CEDERJ. No desenvolvimento das ações para acessibilidade, entre outras questões, procuramos responder nossas inquietações, mediante uma proposta didática mais inclusiva, na qual nos deparamos com a temática da *visualidade*, como forma de potencializar autorias e aprendizagens, entendendo-a como uma experiência visual caracterizada por um processo dinâmico e gradativo, em constante mutação, que permeia e se institui na cultura.

Assim, as intensas transformações culturais acionadas e potencializadas pelos dispositivos móveis ligados em rede, e as transformações cognitivas presentes em novas linguagens, que misturam o visual, o verbal e o sonoro, convidam-nos a refletir sobre os caminhos pelos quais os sujeitos aprendem, na atualidade, na qual a mobilidade e a ubiquidade impõem mudanças nas práticas culturais comumente utilizadas.

O que os surdos estão nos dizendo sobre seus modos de produzir conhecimentos? O que os ouvintes desejam saber sobre o universo dos surdos? Fala-se tanto na visualidade e sua importância para os surdos, mas afinal, como essas visualidades constituem o aprendizado? Como trazer e valorizar isso em sala de aula? Essas são algumas das questões internas que me trouxeram até essa pesquisa.

Uma vez que em nossa pesquisa de mestrado a importância da imagem como fonte de informação e potencialização do aprendizado se mostrou bastante evidente, aventurei-me agora, no âmbito do doutoramento em educação, a aprofundar um pouco mais a temática da aprendizagem visual, dado que o potencial do digital em rede, pleno de estímulos visuais, desperta nossa atenção e curiosidade, ao mesmo tempo em que nos envolve num contínuo processo de leitura, interpretação, significação e subjetivação. Isso nos exige um ‘olhar sensível’, aguçado e capaz de interpretar o imagético que transborda na cibercultura.

Dessa forma, convido-o, leitor, a acompanhar-me nesse percurso formativo, à procura de pistas daquilo que pode constituir portas de entradas dos conhecimentos adquiridos pelas pessoas surdas, cujas experiências de vida, compreensão do mundo e cultura têm seus pilares na visualidade.

1 UMA FLOR NASCEU NA RUA!²

Quem me chamou
 Quem vai querer voltar pro ninho
 Redescobrir seu lugar
 Pra retornar e enfrentar o dia a dia
 Reaprender a sonhar
 Você verá que é mesmo assim
 Que a história não tem fim
 Continua sempre que você responde ‘sim’
 A sua imaginação
 À arte de sorrir cada vez que o mundo diz ‘não’.

Guilherme Arantes³

A história da educação de surdos, em todo o mundo, em diferentes épocas, é marcada pelas mais diversas formas de exclusão, silêncio e silenciamentos. Inúmeros relatos mencionam mortes, torturas, segregação do convívio social, entre outras atrocidades cometidas contra as pessoas surdas, e as pessoas com deficiência de um modo geral.

Por muito tempo, os surdos foram considerados seres inumanos. Uma vez que não podiam falar, eram considerados incapazes de desenvolver pensamento. Em Roma, na Idade Antiga, eram vistos como seres castigados por Deus, e abandonados por suas famílias, escravizados ou mortos. Do mesmo modo, na Grécia, as pessoas nascidas com deficiência eram abandonadas ou exterminadas. Em Esparta, eram jogados de um precipício (SCHLÜNZEN; DI BENEDETTO; SANTOS, D., 2012), e na Idade Média, muitos surdos foram queimados em fogueiras, proibidos de receber herança, e de exercer direitos básicos, como casar e votar, sendo considerados seres sem alma, por não poderem proferir os sacramentos (STROBEL, 2009).

As primeiras tentativas de ensino para as pessoas surdas tinham como foco a aprendizagem da fala, como requisito mínimo para a vida básica cidadã. A visão da deficiência como um obstáculo a ser superado, curado, para alcançar a normalidade esperada, era o que pautava as práticas educativas da época. Por mais de 100 anos, após o famoso congresso realizado em Milão, em 1880, os surdos foram proibidos de utilizar suas línguas de

² Excerto do poema *A Flor e a Náusea*, de Carlos Drummond de Andrade.

³ Brincar de viver – música de autoria de Guilherme Arantes. 1983.

sinais (PERLIN; STROBEL, 2008). Em vários países, o modelo oralista imperou por décadas, tendo relegado milhares e milhares de pessoas surdas que não alcançavam os objetivos propostos pelo método.

Nesse período, no Brasil, há relatos de crianças que foram castigadas fisicamente. Quando pegadas utilizando os sinais, apanhavam, tinham suas mãos amarradas, e eram comparadas a ‘macacos’, por utilizarem gestos para se comunicar. Na escola, eram obrigadas a sentar sobre as próprias mãos, como forma de inibir a comunicação sinalizada (PEREGRINO, 2015).

Com efeito, os surdos vêm vivenciando, por séculos, as mais diversas e perversas formas de segregação, construindo suas identidades em contextos nos quais o discurso estereotipado da normalização tenta impor limitações, em virtude de suas perdas auditivas.

Essa é a história que os traz até aqui. Pelo menos é a história que a História conta. Mas a história não é feita somente daquilo que querem contar aqueles que têm o poder de narrá-la. Sua construção é forjada também no aparente silêncio daqueles que a vivenciam cotidianamente.

Carlos Drummond de Andrade, no poema *A Flor e a Náusea*, escreve:

Preso à minha classe e a algumas roupas,
vou de branco pela rua cinzenta.
Melancolias, mercadorias espreitam-me.
Devo seguir até o enjoo?
Posso, sem armas, revoltar-me?

Olhos sujos no relógio da torre:
Não, o tempo não chegou de completa
justiça.
O tempo é ainda de fezes, maus poemas,
alucinações e espera.
O tempo pobre, o poeta pobre
fundem-se no mesmo impasse.

Em vão me tento explicar, os muros são
surdos.
Sob a pele das palavras há cifras e códigos.
O sol consola os doentes e não os renova.
As coisas. Que tristes são as coisas,
consideradas sem ênfase.

(...)

Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.
Porém meu ódio é o melhor de mim.
Com ele me salvo
e dou a poucos uma esperança mínima.
(...)

Ao longo desse tempo, munidos de esperança, os surdos lutaram e resistiram – cada um a sua maneira – às inúmeras tentativas sociais de mascaramento de suas personalidades. Preservaram as línguas de sinais, não obstante toda pressão sofrida para seu abandono. As comunidades surdas lutaram (e lutam muito ainda hoje) por espaços de pertencimento, direitos, oportunidades, assim como pela valorização de suas identidades e culturas. Como a flor do poeta, símbolo de construção, em meio a um mundo que inspira *náusea*, renasceram; construíram sua própria história.

(...)
 Uma flor nasceu na rua!
 Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do
 tráfego.
 Uma flor ainda desbotada
 ilude a polícia, rompe o asfalto.
 Façam completo silêncio, paralisem os
 negócios,
 garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.
 Suas pétalas não se abrem.
 Seu nome não está nos livros.
 É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco
 horas da tarde
 e lentamente passo a mão nessa forma
 insegura.
 Do lado das montanhas, nuvens maciças
 avolumam-se.
 Pequenos pontos brancos movem-se no mar,
 galinhas em pânico.
 É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio,
 o nojo e o ódio.

Sim, apesar das dificuldades, os surdos vêm obtendo algumas conquistas, no que se refere as suas aspirações, reivindicações, reconhecimento de sua língua, de sua cultura. São professores, escritores literatas, cientistas, pintores, escultores, desenhistas, mecânicos, agrônomos, botânicos, impressores, entre tantas outras profissões e funções (CAMPELLO, 2008).

Mas, bem o sabemos, ainda há muito a ser feito.

Perlin (2003, p. 58) traz uma belíssima descrição sobre o *estar sendo surdo* enquanto autor de suas identidades, alteridades e diferenças.

Se nos consideramos surdos não significa que temos uma paranoia. Significa que estamos sendo o outro com nossa alteridade. Somos o surdo, o povo unânime reunido na autopresença da língua de sinais, da linguagem que evoca uma diferença de outros povos, da cultura visual, do jeito de ser. Somos alteridades provadas pela experiência, alteridades outras. Somos surdos! Toda nossa caminhada como surdo

foi feita por experiências numa linha diferente da linha ouvicêntrica que os “ouvintes” querem para nós. Houve transações entre nós, mas prevaleceu o signo do ser surdo na experiencição, uma experiencição que tem no diferente de ser o aspecto visual. Entre a proposta do “ouvinte” e a proposta do surdo surge essa diferença de ser, esta diferença que é perpassada pela experiência única e intransferível de cada sujeito. Experiências vividas em cada tempo, em cada realidade, em cada situação, nunca repetidas por outros, nunca iguais. Eis as experiências surdas no estar sendo surdos.

Essas identidades – fluidas e plurais – são tecidas cotidianamente, a despeito de qualquer tentativa de imposição de modos ‘ouvintistas’ e normalizadores de vida. Esses modos de estar sendo surdos, destacados pela autora, incluem a questão da visualidade, que assume um papel central na formação do sujeito surdo, seja em suas vivências cotidianas, nos *espaçostempos* de aprendizado e/ou nos modos de apreensão da realidade.

Não apenas para os surdos, mas também, entre os ‘ouvintes’, a imagem – e as visualidades – tem um importante papel, na contemporaneidade, dado que “o código verbal prescinde delas. O nosso discurso verbal está permeado de imagens, de iconicidade”, como assevera Santaella (2013, p. 14). Além disso, mudanças culturais têm sido potencializadas pela cibercultura e pelos dispositivos móveis ligados em rede, fazendo surgir uma gama de gêneros discursivos, que mistura ‘o visual, o textual e o sonoro’.

Nesse contexto, o fenômeno da aprendizagem aberta, em mobilidade, tem transformado em “absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento”, afirma a autora (p. 4), configurando um cenário totalmente inédito. O sujeito prosumidor⁴ – protagonista da era da comunicação, aquele que é produtor e consumidor simultaneamente – desenvolve competências cognitivas distintas das tradicionalmente utilizadas; ou seja, modos *outros* de apreender o mundo, com as transformações dos processos de aprendizagem.

Como aponta Soares (2016), vivemos a égide das visualidades, o contexto das contingências de ‘culturas eminentemente audiovisuais’, que nos convocam a pensar com imagens e sons, em meio aos quais ‘significamos e compartilhamos a contemporaneidade’.

Para a autora:

Habitamos uma contemporaneidade que nos convoca, todo o tempo, a produzir, usar, interpretar e pensar com narrativas audiovisuais híbridas e transmidiáticas. Enfim, vivemos um tempo no qual somos, simultaneamente, público e produtores, emissores e receptores de audiovisuais, ou seja, somos todos praticantes das audiovisualidades que nos atravessam, nos informam, nos narram, nos agenciam e

⁴ Originário do termo *prosumer*, criado pelo renomado escritor Alvin Toffler, significa ‘consumidor que gera conteúdo’. Com o avanço da Internet e das redes sociais, esse tipo de consumidor ganhou muito espaço e se prolifera cada vez mais.

nos inventam, em um misto de prazer, vigilância, voyeurismo, criação e ativismo (SOARES, 2016, p. 85).

Sob essa ótica e, cientes da importância dessa temática, indagamos: De que forma a aprendizagem é materializada na cibercultura, especialmente nas redes sociais, a partir das conversas e narrativas visuais produzidas e veiculadas pela comunidade surda?

Responder a essa questão implica para além do simples entendimento, ou da abstração, transformar em unidades significativas situações que emergem no dia a dia desses praticantes culturais⁵. Nessa perspectiva, objetivamos, nessa Tese: compreender como as produções visuais cotidianas na cibercultura têm favorecido a vivência de processos formativos para as pessoas surdas. A concretização desse objetivo exigiu a formulação das seguintes questões:

- Como as visualidades presentes na cibercultura têm contribuído para a formação cultural e identitária das pessoas surdas?
- De que modo as narrativas visuais produzidas no âmbito da cibercultura podem ser exploradas, tendo em vista potencializar o processo de aprendizagem de pessoas surdas?
- Que indicadores de aprendizagem podem ser identificados a partir das conversas e narrativas dos praticantes culturais?
- Que autorias podem ser materializadas, a partir das narrativas visuais desses praticantes culturais?

Para melhor ordenar nosso pensamento e estabelecer relações significativas entre as informações obtidas durante a pesquisa, organizamos esta Tese em seis capítulos.

Inicialmente, sob o título **APRESENTAÇÃO**, narramos nossas itinerâncias, trazendo à cena, fatos, personagens, eventos e fenômenos que, de alguma forma, foram determinantes para as escolhas presentes, relacionadas ao objeto de pesquisa: As visualidades surdas na cibercultura: aprendizagens em rede.

Em seguida, apresentamos, no Capítulo 1, o texto introdutório, a que chamamos **UMA FLOR NASCEU NA RUA**. Nele, apresentamos o problema objeto de nosso estudo no contexto de produção do conhecimento em educação, bem como o objetivo geral e as questões de estudo, trazendo, ao debate, elementos atuais e relevantes para sua compreensão.

A fundamentação teórico-metodológica é desenvolvida nos quatro capítulos que seguem.

⁵ Para Certeau (2009), praticantes são todos aqueles ‘homens comuns’, participantes que vivem e se envolvem dialogicamente com as práticas do cotidiano. Nesse estudo, nossos praticantes, ou praticantes culturais, são homens e mulheres comuns, habitantes das redes sociais da Internet; internautas surdos, imersos no contexto contemporâneo cibercultural.

Assim, o Capítulo 2, intitulado **PERCURSO EPISTEMOMETODOLÓGICO DA PESQUISA**, traz uma reflexão sobre a pesquisa com os Cotidianos, compreendendo a bricolagem metodológica como um caminho aberto à prática epistemológica multirreferencial, que confere sustentabilidade a esse trabalho. Nessa perspectiva, trazemos para dialogar conosco a etnografia, mais especificamente a etnografia virtual, junto com nossos dispositivos de pesquisa e formação, que legitimam a experiência e o acontecimento como elementos estruturantes desse processo; uma opção epistemometodológica e política, que se constitui como uma pesquisa implicada, uma experiência aprendente, que coloca saberes científicos e saberes comuns em diálogo permanente. Ainda nesse capítulo, apresentamos os dispositivos materiais e intelectuais usados nesse processo, e damos destaque especial ao diário de pesquisa, dispositivo formativo, carregado de percepções e reflexões autorizadas, utilizado para compreender as múltiplas experiências possibilitadas pelo campo de pesquisa e pelas interações com os praticantes culturais participantes desse trabalho. A temática da ética na pesquisa, assim como a relevância das noções subsunçoras como categorias analíticas constituídas por meio de relações e/ou conexões estabelecidas, também são trazidas à discussão.

No Capítulo 3, **ADENTRANDO À CULTURA SURDA**, focado na temática dos praticantes surdos, trazemos as propostas que fundamentam a pedagogia surda, bem como a discussão sobre aprendizagem visual e construção da identidade surda. Apresentamos, ainda, algumas práticas de visualidades potentes, que contribuem fortemente com o repertório formativo dos surdos. Em seguida, discorremos sobre a importância da *Internet* para a formação cultural e identitária dos surdos.

No Capítulo 4, **PENSANDO A PESQUISA - CONVERSAS, NARRATIVAS E VISUALIDADES**, discutimos o papel preponderante das conversas e narrativas, práticas discursivas nas pesquisas com os cotidianos, bem como o papel da imagem nesse contexto. Trazemos o *Facebook*, o *Instagram* e o *YouTube* como dispositivos que favorecem a tessitura de conhecimentos, na cibercultura, potencializando a emergência de autorias diversas, com destaques para as *selfies*, os *Memes* e as *storytellings*, como instrumentos de empoderamento, ressaltando, ainda, a importância das mediações entre os praticantes culturais, nesses *espaçostempos* de interatividade, criação e aprendizagem.

No Capítulo 5, **COSTURANDO SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES**, apresentamos nossos ‘achados de pesquisa’, noções subsunçoras que emergiram das produções de narrativas visuais surdas nas diferentes redes de aprendizagem, particularmente, nas redes sociais da *Internet*, pensando o ‘olhar sensível’ como possibilidade metodológica na formação de

surdos, as estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo, bem como uma reflexão sobre as imagens visuais propulsoras de aprendizagens na cibercultura.

Finalmente, no Capítulo seis, sob o título **À GUIA DE CONCLUSÃO**, elaboramos algumas considerações sobre o trabalho realizado, resgatando ‘achados’ parciais obtidos no desenvolvimento da pesquisa, e respondendo ao problema gerador do estudo, além de oferecermos recomendações para pesquisas futuras.

2 PERCURSO EPISTEMOMETODOLÓGICO DA PESQUISA

Debulhar o trigo, recolher cada bago do trigo
 Forjar no trigo o milagre do pão
 E se fartar de pão.
 Decepar a cana,
 Recolher a garapa da cana
 roubar da cana a doçura do mel
 Se lambuzar de mel
 Afagar a terra
 Conhecer os desejos da terra
 Cio da terra propícia estação
 E fecundar o chão.

Nascimento e Holanda, 1977⁶

2.1 A pesquisa multirreferencial com os cotidianos

A conscientização crescente de que apenas os saberes científicos, voltados para generalizações e construção de modelos, são insuficientes para compreendermos a complexidade e a dinamicidade que envolve a vida cotidiana, tem possibilitado o surgimento de modos outros de pesquisar, entre os quais se inclui a pesquisa com os cotidianos (ALVES; OLIVEIRA, 2008).

Ao iniciar essa pesquisa, diante das inúmeras inquietações que movem o desejo de busca por respostas, nenhum caminho metodológico nos pareceu mais condizente do que a proposta da pesquisa com os cotidianos, na medida em que nos distancia da perspectiva epistemológica do pensamento moderno reducionista de que o conhecimento para ser válido tem que ser científico. Reconhecemos, portanto, a validade dos conhecimentos e práticas da vida cotidiana, suas especificidades e riquezas, o que também constitui uma ação política, na medida em que, a nosso ver, tais saberes são indissociáveis; o que exige coerência teórico-metodológica e política.

Como enfatizam Certeau (2009) e Alves (2008), pesquisar com os cotidianos é procurar olhar com olhos atentos às pequenas nuances do dia a dia, do fazer – por vezes

⁶ O cio da terra, música de Milton Nascimento e Chico Buarque de Holanda, lançada em 1977. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mAS9a7H2T78>. Acesso em: 28 abr. 2018.

silencioso – dos praticantes que vivem a vida real, mergulhando nas ações ordinárias, em suas sutilezas, nos detalhes, no mover dos trançados da teia que nos envolve e nos forma. São essas artes de fazer que nos interessam e trazem elementos para pensar os *saberesfazeres*⁷ dos praticantes da vida, que nos auxiliam a entender como se criam os conhecimentos.

Epistemologicamente, a pesquisa nos cotidianos consiste na ciência do fazer *junto*, aprender *com*, ver com olhos do outro (BAKHTIN, 2006); a ciência que se percebe coletiva, complexa, permanentemente inacabada, em um processo de conhecimentos transitórios e verdades plurais, caminhando no sentido do avesso das construções dicotômicas e lineares da ciência moderna.

Refletir a realidade por esse viés é um desafio também para o pesquisador que, ao mesmo tempo em que procura desvelar os segredos do dia a dia, precisa lidar com seus próprios limites conceituais, sua formação cartesiana, seus dilemas e conflitos, em um movimento de constante ruptura e aprendizado. Como nos ensina Ferrazo (2007, p. 73), o cotidiano exige de nós, pesquisadores em educação, ações teórico-metodológica que possibilitem “superar o aprisionamento do cotidiano em categorias prévias e assegurar a impossibilidade de usarmos o singular para tratar da diversidade que se manifesta na vida”.

A riqueza de sua diversidade não cabe no singular, não se enquadra e não se molda. Um cotidiano que se revela, apresentando possibilidades e descobertas; sob um novo olhar, um novo ângulo. Um “espaço onde as transformações realmente acontecem”, como sublinha Ferrazo (2012, p. 569); o que exige um pesquisador sensível, atento e plural, capaz de captar suas nuances.

Josso (2004) pontua que as experiências de transformação de nossas identidades e subjetividades são tão variadas que, em geral, a elas nos referimos descrevendo-as como acontecimentos, situações, momentos de aprendizagem. Esse pensamento é reiterado por Ferrazo (2012), que afirma a necessidade de o pesquisador sentir o mundo, buscando entender as lógicas dos cotidianos, neles mergulhando. É preciso ver além do que outros já viram, vivenciando, sentindo, participando, deixando-se inundar pelo cotidiano, vivendo com ele, implicado. A pesquisa com os cotidianos é o caminhar dessa busca, impulsionada pela inquietação e dilema de quem deseja compreender uma realidade.

⁷ Adotamos o uso dos termos *saberesfazeres*, *aprendizagemensino*, *espaçostempos*, *dentrofora*, entre outros, escritos de forma diferenciada, pois nos inspiramos no referencial teórico Nilda Alves sobre as pesquisas com os cotidianos. Para a autora: “A junção de termos e a sua inversão, em alguns casos, quanto ao modo como são ‘normalmente’ enunciados, nos pareceu, há algum tempo, a forma de mostrar os limites para as pesquisas com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade” (Alves, 2008, p.11).

[...] só se sustenta enquanto possibilidade de algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as relações entre pessoas que praticam esses cotidianos e, sobretudo, também a partir das questões e temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas (FERRAÇO, ALVES, 2015, p. 306).

Na busca dessa compreensão, o pesquisador “(...) faz de sua experiência pesquisante e formativa um modo de ser criativo, constituído na e pela pesquisa refletida” (MACEDO, 2016, p. 26). Como um *flâneur*⁸, caminha, sem destino e a passos lentos pelas redes, em busca de encontros com os saberes acontecimentais, deixando-se levar sem a rigidez dos métodos preestabelecidos, construindo possibilidades para que o caminho se faça ao caminhar. Nessa ‘andança aprendente’, não há uma pretensão ilusória de alcançar a transparência e controle absolutos da realidade, mas agir como aventureiros em uma ‘aventura pensada’, conforme afirma o autor.

O acontecimento não é jogo-jogado. Acontecimento é jogo-jogante, vida-vivente [...] Ele não representa nada e ninguém. O acontecimento simplesmente acontece. Mas sempre acontece para alguém que deixa acontecer [...]. Compreender o acontecimento é participar dele acontecendo (GALEFFI, 2016, p. 13).

Não é possível predizer onde ou como se dará um acontecimento. Por mais esperado que seja, não é previsível; ele simplesmente acontece, como força da vida cotidiana. Como pesquisadores, podemos observar e aprender com o acontecimento, mas não produzi-lo de maneira induzida. É preciso um olhar atento, um exercício diário de investigação para aprendermos *sobre* e *com* os sentidos e significados dos acontecimentos cotidianos.

Macedo (2016) afirma que, para além de uma decisão teórico-metodológica, trabalhar nessa direção implica assumir, também, uma perspectiva ética e política. Nessa condição, a prática cultural aprendente gera em nós, pesquisadores, um olhar compreensivo e implicado, de quem aprende com os atores da pesquisa, na qual a “bricolagem⁹ metodológica, a sagacidade, a escuta sensível de pontos de vista e a imaginação teórico-metodológica” (p. 60) estão envolvidas, na busca de pedaços de teorias heterogêneas para a compreensão dos fenômenos, sem, contudo, misturar essas diferentes linguagens, ou reduzi-las umas as outras”.

Isso faz lembrar uma velha fábula chinesa, em que um homem achou que os brotos de sua plantação estavam crescendo muito devagar, e se pôs a puxar um a um para cima. Ao

⁸ O *flâneur* é um observador da vida urbana. Caminhar, observar e imaginar possivelmente melhor definem a atividade do *flâneur*, segundo a lógica de Baudelaire, que cunhou esse termo ao das mudanças ocorridas na sociedade francesa – e mundial – em meados do século XIX, e que o levaram a se questionar se as ideias estéticas tradicionais seriam adequadas ao dinamismo daquela sociedade.

⁹ Originário do francês *bricoleur*, termo cunhado por Lapassade (1998), considera diferentes contextos, inserindo sua pesquisa no âmbito da complexidade e da multiplicidade do mundo social, valendo-se das teorias e metodologias de pesquisa que forem necessárias para a interpretação do objeto em estudo.

voltar para casa, exausto, avisou a sua família “*Estou hoje muito cansado. Estava até agora ajudando as plantas a crescerem*”.

Bem o sabemos que todo esse esforço não ajuda as plantas a crescerem. Elas morrerão. De modo semelhante, um acontecimento não surge a fórceps, não brota porque o pesquisador quer. Mesmo que este instigue, proponha, alimente - ainda assim, o acontecimento só vem a seu tempo. E é preciso estar ali, pronto, atento quando ele surgir, para que nada escape ao seu olhar, na busca de outros olhares e sentidos para perceber e compreender o mundo.

Em 2008, por exemplo, ainda estudante de graduação em Pedagogia e já atuando como professora no Ensino Fundamental, produzi um vídeo a partir de uma discussão surgida em sala de aula. Na ocasião, um aluno surdo dizia que queria ser policial, sendo interpelado por um colega que afirmava que surdos não poderiam ser policiais, em função da deficiência. O aluno, então, passou a descrever uma série de profissões que os surdos poderiam ocupar, como: faxineiro, encanador, empacotador, entre outras. Na época, com as vivências formativas que eu dispunha, analisei o ocorrido como sendo algo limitador para meus alunos. Pareceu-me, pela lista de possibilidades profissionais elencadas, que só restavam funções consideradas subalternas para que aquele estudante do 4º ano do Ensino Fundamental se visse ocupando. Propus, então, uma discussão sobre profissões que os surdos pudessem desempenhar, como forma de problematizar o ocorrido e trazer uma percepção do direito dos surdos aos lugares sociais inclusivos. Em paralelo a essa atividade, os estudantes entrevistaram seus colegas de outras turmas. Cruzei todo o material produzido, com as respostas dos meus alunos ouvintes, de uma turma do município de Duque de Caxias, no qual eu também lecionava à época. Ao final, produzimos um vídeo, e conversamos em sala de aula sobre as questões por ele suscitadas. Esse vídeo foi também apresentado em um Congresso Internacional de Educação Especial, organizado pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

Desde então, não mais utilizei ou ouvi qualquer comentário sobre o vídeo; até recentemente, quando um dos alunos que aparecia na gravação – agora adulto – resgatou esse material do *YouTube*, reeditou-o e o veiculou, publicamente, em sua página pessoal no *Facebook*.

A Figura 2, adiante, apresenta um *frame* desse vídeo, produzido, em 2017, por Guilherme Monteiro, ex-aluno da turma 401, do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Nessa produção, o praticante se apropria do vídeo apresentado pela autora desta Tese (com a participação de seus alunos) como dispositivo de sua disciplina sobre LIBRAS, em

2008, disponibilizado no YouTube e que, portanto, já faz parte do imaginário de seus colegas de turma. Efetua alguns cortes no produto original, extraindo a narrativa da professora, relevante à época, mas não para seus propósitos atuais de mexer com a memória afetiva de seus colegas.

Como afirma Benjamim (2012), a narrativa vinculada ao ato de rememorar possibilita o resgate de dimensões pessoais, muitas vezes perdidas na contemporaneidade, e recuperadas na relação temporal pretérita, atual e próxima. Sua relevância se revela na liberdade concedida ao leitor para interpretar, ao seu modo, aquilo que é narrado, podendo, inclusive, sonhar acordado, ‘dando asas a sua imaginação’.

Na associação de texto, imagem e som, e a exclusão de algumas narrativas, Guilherme modifica a estrutura do vídeo, diluindo, dessa forma, sua autoria original. Na medida em que, por meio das tecnologias digitais, desenvolve esse novo produto, impõe seu próprio dizer, de forma responsável, autorizando-se¹⁰, ainda que siga a mesma lógica de semelhança e concordância do vídeo anterior. A essa prática, situada entre a reprodução e a inovação, Lemos (2005) chama de cultura *remix* (práticas sociais e comunicacionais resultantes de combinações, colagens, *cut-up* de informações), muito utilizadas pelos DJ de *hip hop* na atualidade.

[...] o *cut-up* aplica-se aos cortes que as sincronidades imprevistas e descontinuidades caóticas provocam na percepção do real, do concreto. Um caminho nunca é o mesmo caminho, um caminho é feito de muitos caminhos. O presente se altera pela presença de outros tempos (LAMBERT, 2016, p. 2).

O referido vídeo, postado no ambiente *Facebook*, suscitou 46 comentários, 20 compartilhamentos e mais de 2.150 visualizações, tendo um alcance muito maior que o vídeo original, que teve apenas 447 visualizações em mais de seis anos, e apenas três curtidas¹¹.

¹⁰ “Entendida como a capacidade adquirida e conquistada de alguém se fazer a si mesmo autor, a autorização está ancorada na nossa condição de decidir sobre os meios que dependem efetivamente de nós, como princípio que governam nossa existência; isso significa autorizar-se” (MACEDO, 2013, p. 92).

¹¹ Para facilitar o acesso aos vídeos citados nessa Tese, além do link disponível para os que fazem a leitura por meio digital, disponibilizamos também o *QR Code*, que pode ser lido pelo celular.

Figura 2 - Vídeo sobre o tema: O que você vai ser quando crescer



Fonte: <https://www.facebook.com/guilherme.monteiro.10690/videos/1149282355187018/>

Alves (2008) resalta a importância do diálogo entre os praticantes em suas práticas sociais e nas narrativas que produzem, pois é preciso lhes dar a voz; ouvir suas histórias e refletir sobre o que é dito sob a forma de imagens, sons e modos outros de mostrar seus conhecimentos e experiências. Histórias repetidas, “de modo caótico, uma infinidade de vezes, nas redes tecidas e retecidas, nas diversas formas de dizer e nos tantos sentidos possíveis, afinal se diferenciando do que antes, no já então passado, foi descrito” (p. 47), como apontam os comentários a seguir:



Guilhermengão Monteiro

Muito engraçado esse vídeo de 2008, "O que você quer ser quando crescer?" Nós éramos as crianças e sonhávamos ser profissionais kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk, então estou com saudade de vcs 😂😭😄😄😄😄❤️❤️👍❤️💙👑 #Melhores #Momento #2008 —
 🤖 sentindo-se engraçado em INES, INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS.



Rachel Colacique

Genteeeeee! Que legal! Quanto tempo!!
 O q vcs estão fazendo hoje? Me contem!!



Guilhermengão Monteiro

Agora eu trabalho administração. Rs



Rachel Colacique

Que legal! **Parabéns**



Solange Souza Souza

2.2 A etnografia virtual como acontecimento na cibercultura

A pesquisa aqui apresentada assenta-se também sobre as bases das pesquisas netnográficas. A Etnografia, oriunda da Antropologia, foi criada como uma forma de estudo cultural por meio de uma imersão profunda no campo estudado. Decorrente dessa metodologia, a etnografia virtual, ou netnografia – é um ramo que se propõe a acompanhar espaços virtuais de interação e comunicação mediados por computadores.

Embora alguns autores, como Lewis (2016), apontem que ainda existem divergências quanto ao melhor termo a ser empregado – etnografia virtual, etnografia digital, netnografia, etnografia *online*, *webnografia*, ciberantropologia, etnografia em rede, entre outros, nessa tese utilizaremos netnografia e etnografia virtual indistintamente.

A etnografia virtual nos convida a pensar um mundo que também acontece no ciberespaço. Como afirma Couto Júnior (2012), uma realidade ‘virtual’ mas não ‘irreal’; ou “a vivência e presença no espaço digital *online*, cujos limites se embaraçam com os *espaçostempos* vividos no *off-line*”, no dizer de Lewis (p. 105).

Apesar da pertinência da discussão entre real e virtual, entendemos que para nosso contexto formativo, o espaço criativo, interativo e interconectado vivenciado nas redes por milhares de internautas, pensado pelo olhar da ‘etnografia conectiva’, proposta por Hine (2004), possibilita explorar as relações e processos cotidianos nesses *espaçostempos*, “sem cair numa análise cultural (textual) que o imobiliza, privando-o do que lhe seria mais próprio, e “sem fechar as portas para a contribuição que pode fornecer uma etnografia de lugares, ainda que seu foco seja o que ocorre ou se constitui no mundo virtual” (p. 62).

Nessa perspectiva, o pesquisador passa a se preocupar muito mais com as interações sociais ocorridas nessas redes de comunicação pela *Internet*, do que propriamente se o ciberespaço se constitui um ‘lugar’ ou ‘não lugar’, ou entrecruzamento de lugares, em que o pesquisador ‘se faz presente’ ou apenas ‘distante’. É uma etnografia móvel, pontua Lewis (2016, p. 108), que “se interessa por aquilo que as pessoas estão fazendo nas suas interações *online*, olhando para o que seus atravessamentos do espaço significam para elas e o que fazem com tais atravessamentos”.

Como assevera Amaral, A. (2010, p. 129), os estudos etnográficos virtuais exigem a observância a determinados procedimentos e cuidados, da mesma forma que nas abordagens tradicionais do método, para que não seja tomado como “sinônimo supostamente legítimo para uma mera observação e monitoramento”. Como ressalta Hine (2004, p. 13),

[...]. Em sua forma básica, a etnografia consiste em o pesquisador mergulhar no seu campo de estudo por tempo determinado, levando em conta relações, atividades e compreensões que se instituem entre aqueles que participam dos processos sociais desse mundo. O objetivo é explicitar certos modos de construir o sentido das pessoas, que podem ser tácitos ou tomados como adequados. O etnógrafo habita uma espécie de mundo intermediário, sendo simultaneamente um estranho e um nativo. Deve tornar-se próximo o suficiente à cultura estudada para entender como funciona, mas ser capaz de manter a distância necessária para dar conta disso¹².
[Tradução nossa].

A cibercultura, cultura contemporânea, caracterizada pelo uso intensivo de tecnologias digitais em mobilidade, institui mudanças significativas em todas as esferas das atividades humanas, especialmente nos modos e meios de produção e novas formas de comunicação, sociabilidade e interação entre indivíduos e grupos, como acentua Santos, E. (2014). Mediada pelo digital em rede, mistura técnicas, conhecimentos, práticas, pensamentos, atitudes, crenças e valores e inventa outras formas de se estar no mundo, potencializando lógicas *outras* de valorização e participação dos praticantes culturais surdos que, agora, apropriam-se das redes sociais, sobretudo, para produzir conteúdos e informações.

Nesse contexto, a etnografia virtual oferece-nos um amplo campo de pesquisa, na medida em que ressalta as crenças, as práticas, os artefatos e os conhecimentos compartilhados pela comunidade surda. A descrição se torna imperativa, nessa ambiência, como esforço de compreender as compreensões, pois a formação se faz de forma densa e (in)tensa como acontecimento (MACEDO, 2016, p. 51).

A partir da descrição densa dos fenômenos ciberculturais estudados, precisamos enxergar com outros olhos, deslocando nossos *saberes-fazeres* à procura de significados, focando nas diferenças (ou aproximações) culturais e naquilo que não tem visibilidade. Isso constitui um grande desafio, pois o acontecimento não consiste num simples dado a ser elencado e detalhado, cabendo ao etnógrafo virtual “explicar como essas experiências e dinâmicas sociais constituem teias de significado” (POLIVANOV, 2013, p. 2). Não basta procurar leis e padronizações de condutas, mas, como Geertz (1978) ensina, é preciso que assumamos a cultura “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (p.15), o que pressupõe “entender os códigos culturais de determinado grupo e/ou seu comportamento, as relações que determinado grupo tem entre si, as relações de opiniões ou a percepção de determinados assuntos” (ZANINI, 2016).

¹² “[...]. En su forma básica, la etnografía consiste en que un investigador se sumerja en el mundo que estudia por un tiempo determinado y tome en cuenta las relaciones, actividades y significaciones que se forjan entre quienes participan en los procesos sociales de ese mundo. El objetivo es hacer explícitas ciertas formas de construir sentido de las personas, que suelen ser tácitas o que se dan por supuestas. El etnógrafo habita en una suerte de mundo intermedio, siendo simultáneamente un extraño y un nativo” (HINE, 2004, p. 13).

Baseada em alguns princípios metodológicos norteadores, (Hine, 2004; Lewis, 2016; Rifiotis, 2016), a netnografia oferece ao pesquisador a possibilidade de hibridização metodológica, ou multimetodológica, como afirmam Amaral, A. (2010) e Machado e Tomazetti (2015).

Dessa forma, não é nossa intenção nos deixar aprisionar por esta ou aquela metodologia, mas transitar pelos emaranhados metodológicos demandados pelas noções que emergem do nosso campo de pesquisa. Tendo nos estudos com os cotidianos o aporte de que precisamos para pensar o campo e as relações de ‘alteridade’ e ‘alteração’ que nele se estabelecem, a etnografia virtual como acontecimento nos inspirou, no tratamento empírico e na interpretação dos dados e informações observáveis, desafiando-nos a exercitar o ‘olhar sensível’, a escuta e a escrita. Como afirmam Oliveira (2006, *apud* MACHADO; TOMAZETTI, 2015, p. 10),

[...]. Etnografar consiste na soma dos atos de olhar, ouvir e escrever. A compilação destes três atos cognitivos evoca um saber que compreende a própria elaboração do conhecimento nas disciplinas sociais e humanas. Olhar, ouvir e escrever são etapas de um processo relacional com o universo de pesquisa a ser explorado.

Em geral, os fundamentos para uma pesquisa netnográfica envolvem: a preparação para a entrada no campo (o projeto etnográfico); o procedimento de entrada no campo (ingresso cultural) e a definição do grau de inserção do pesquisador; o procedimento de produção/análise de dados; as questões éticas envolvendo, inclusive, conceito de público e privado na *Internet*; e a checagem dos participantes (*feedback*)¹³, lembrando que essas etapas não ocorrem de forma linear e fragmentada, mas se desenvolvem num ir e vir constante durante toda a pesquisa.

No que se refere à preparação para ingresso no campo (*entrée cultural*), nessa abordagem o pesquisador define previamente **o que** deseja investigar (quais tópicos e questões), **onde** deseja desenvolver sua pesquisa (em qual, ou em quais comunidades, fóruns, ou demais redes sociais), e **com quem** (com uma pré-seleção dos participantes da pesquisa), visando chegar a resultados mais efetivos das informações buscadas (AMARAL, A.; NATAL; VIANA, 2008).

Cabe ressaltar que não definimos previamente “o que, o onde e o com quem investigar”, apesar de termos ideia do que buscávamos: encontrar narrativas visuais de surdos

¹³ Esse procedimento consiste em enviar alguns ou todos os produtos finais da pesquisa para que os participantes façam comentários a respeito, permitindo ao pesquisador verificar se suas interpretações são reconhecidas pelos participantes da pesquisa, obtendo *insights* adicionais que permitam, inclusive, verificar suas fragilidades.

na *Internet*, para compreendermos como os processos de aprendizagem ocorriam. Desse modo, concebemos esses processos como “a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza”, como enfatiza Morin (2000, p. 192).

Inspirados nos pressupostos netnográficos, mas não presos a eles, e alinhados às abordagens que fundamentam a pesquisa com os cotidianos, na perspectiva multirreferencial, mantivemo-nos abertos às emanações advindas do campo; o que demandou pluralizar os dispositivos de descrição, a partir das pistas que o acontecimento ia constituindo, para nele mergulhar com todos os sentidos, olhando, ouvindo, cheirando, tocando, desenhando, fotografando, filmando, registrando, narrando e escrevendo. Assim, o campo foi se revelando, mostrando-nos várias possibilidades, pelas quais optamos durante a caminhada.

Com efeito, acreditamos que aí resida a tranquilidade de termos sido abraçados por essas duas opções metodológicas - a pesquisa com os cotidianos e a etnografia virtual, dado que onde uma fala, a outra diz um pouco além, onde uma vê, a outra provoca ainda mais, como num balé em que, mesmo com passos diferentes, os dançarinos compõem um belo espetáculo.

2.2.1 O campo de pesquisa e os praticantes culturais

Nosso campo de pesquisa – espaço no qual emergiram os dados aqui apresentados – são as redes de aprendizagem, particularmente, as redes sociais da *Internet*. É relevante destacar que, como as transformações na rede mundial de computadores ocorrem de maneira bastante rápida, alguns movimentos tendem a ganhar força, enquanto outros desaparecem.

Há alguns anos, por exemplo, a rede social mais utilizada no Brasil era o *Orkut*, que após seu ápice, foi extinto. Diversos aplicativos surgiram de forma meteórica, mas na mesma velocidade que apareceram, sumiram. Esse movimento é constante, e a cada dia surgem outras novas formas de interação, novos *softwares*, novas interfaces digitais.

Cientes da volatilidade das redes, a escolha que hoje embasa essa pesquisa considera o cenário atual, no qual *Facebook*¹⁴, *Instagram*¹⁵ e *YouTube*¹⁶ lideram as produções. Nessa

¹⁴ Mídia social e rede social virtual lançada em 4 de fevereiro de 2004, de propriedade privada, considerada a maior rede social do mundo.

¹⁵ Rede social *online* de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, e *Flickr*, entre outros..

¹⁶ Plataforma de compartilhamento de vídeos, criada em fevereiro de 2005. O YouTube funciona como uma das subsidiárias da Google.

perspectiva, procuramos analisá-los, mais detidamente, dado que concentram maior número de usuários e circulação de materiais, o que nos proporciona maior repertório de interações e atividades.

Além dessas redes, a quantidade de produções imagéticas que circula no *WhatsApp* tem crescido, de forma exponencial, possibilitando às pessoas surdas realizarem chamadas de vídeo, em tempo real, oportunizando a criação e o compartilhamento de materiais audiovisuais. Nesse contexto, seria pertinente a essa pesquisa a inclusão desse *espaçotempo* de produção, circulação e de autoria. Entretanto, é preciso considerar que o *WhatsApp* tem sua ‘base de dados’ armazenada, individualmente, em cada celular, não dispondo de um repertório que possa ser acompanhado e consultado, como as demais redes sociais. Dessa forma, apesar da possibilidade, quase instantânea, de viralização dos conteúdos circulados pelos grupos e contatos do *WhatsApp*, o material está ‘na mão’ de cada indivíduo, a quem cabe decidir se compartilha ou não o que chega até ele, e se guarda ou não aquele item entre seus arquivos salvos. Essa limitação impede que o pesquisador ou usuário possa ‘entrar’ no aparelho de seus contatos, procurar um arquivo, um ‘rastros’ e pesquisar por temas; exceto se tudo isso estiver em seu próprio aparelho.

Diferentemente, as redes como *Facebook*, *YouTube* e *Instagram* possuem mural compartilhado, *feed*, uma prateleira de opções abertas a todo e qualquer usuário e a qualquer momento, não só para observar, mas para agir e interagir com as postagens e com os demais participantes dela, comentando, compartilhando, denunciando. As postagens públicas aparecem livremente nas buscas temáticas. Nos casos em que os usuários optam por restringir o acesso aos amigos, ou a membros de um grupo, ou apenas aos contatos mais próximos, ainda, assim, o material fica disponível para esses usuários. A postagem é individual, mas o ‘domínio’ do *post* é coletivo. Mesmo que o autor tenha o poder de apagar uma postagem (ato impossível até bem pouco tempo¹⁷), no *WhatsApp*, o conteúdo pertence a todos, síncrona e assincronamente, até que seja retirado.

Mas por que um aplicativo tão promissor para a comunidade surda não fez parte das redes sociais que analisamos mais profundamente, ainda que acreditemos em seu potencial criativo e autoral para os surdos? Tencionamos aqui os limites que essa pesquisa encontra em estudá-lo:

¹⁷Há pouco tempo o *WhatsApp* lançou uma função disponível em algumas versões do aplicativo que permite ao usuário apagar uma determinada mensagem que já tenha sido enviada para outra pessoa. Antes, a função de excluir mensagens apagava apenas o que estava no aparelho do usuário. Agora o novo recurso permite excluir mensagens também no aparelho do destinatário. É a ferramenta dos sonhos das pessoas impulsivas, ótima para os usuários arrependidos, que podem voltar atrás em algo que foi enviado.

Assim como os ‘porquês’ fazem parte da pesquisa, os ‘por que não’ também compõem nossas escolhas científicas. Desse modo e, independentemente das razões já mencionadas, ainda que o *WhatsApp* esteja presente nessa tese, não nos detivemos nele. Investigamos as principais redes sociais contemporâneas, procurando analisar cada um desses *espaçostempos* ciberculturais habitados pelos praticantes surdos, focando em suas produções imagéticas.

Em consonância com os princípios metodológicos já expostos nesse estudo, é importante destacar que não vamos ao campo, como quem vai a um lugar estranho ‘colher’ informações. Estamos no campo, praticando a vida cotidiana junto com os praticantes dessa pesquisa – mergulhados, atravessados, afetados. Somos, nesse caso, parte integrante daquilo que pretendemos investigar. Habitamos as redes sociais, juntamente com os praticantes - implicados e implicantes (SANTOS, R., 2015).

Talvez a ciência moderna classificasse os praticantes desta pesquisa como ‘objetos’ de análise, mas para nós, cotidianistas, eles são muito mais que isso. “São protagonistas e autores coletivos de nossa pesquisa” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 306). São internautas surdos, além dos ouvintes que participam das comunidades surdas *dentrofora* das redes, das páginas e dos grupos do *Facebook*, dos canais do *YouTube*, e de tantos quantos cruzaram nossos caminhos, e que, de algum modo, deixaram seus rastros nesses *espaçostempos* de aprendizagem. Nessa perspectiva, procuramos ver e ouvir, mergulhando com todos os sentidos, no que desejávamos estudar, num diálogo contínuo com suas narrativas – textuais, sinalizadas, ou imagéticas -, na tessitura e partilha do conhecimento nas/das redes cotidianas.

Em se tratando da rede mundial de computadores, o número de internautas que interagem numa rede social é incalculável. Ao considerá-los como praticantes e protagonistas desta pesquisa, sem qualquer tipo de hierarquização ou julgamento de valor, peço licença para fazer uma distinção – apenas nominal – tendo em vista organizar os dados apresentados, e operar conceitualmente o detalhamento que aqui se faz.

Sem que se pretenda uma categoria fechada, menciono três grupos de praticantes, aos quais denominei: (a) praticantes-disparadores; (b) praticantes-voláteis e (c) praticantes-coletivos ou capeados.

Por *praticantes-disparadores*, entendo aqueles surdos que serviram de gatilho, dando início às principais inquietações desta pesquisa; aqueles que dispararam diversas buscas e conceitos, e dos quais me aproximei mais detidamente, acompanhando-os nas redes. Também fazem parte desse grupo, alguns dos meus alunos, ex-alunos e amigos surdos, além de colegas professores, com quem vivenciei muitas experiências formativas e que fazem parte dos relatos trazidos aqui nessa Tese. Seguindo seus rastros, comecei a observar primeiramente as

postagens feitas entre esses meus próprios amigos surdos. A Figura 3, a seguir, mostra alguns desses praticantes.

Figura 3 - Praticantes-disparadores



Fonte – Elaborada pela autora, a partir dos perfis dos praticantes.

Seus perfis e características são bastante diversificados, tendo como traço comum a surdez. Entre esses praticantes-disparadores, dois são professores da educação básica, quatro são professores do Ensino Superior, com mestrado e/ou doutorado completo, dois são ex-alunos meus e não estão trabalhando atualmente, nem concluíram seus estudos. A escolha deles se deu em função da relevância de suas postagens. No *feed* de notícias iam aparecendo tópicos interessantes, que me levavam a pensar sobre questões relacionadas à pesquisa.

Organizando essas postagens em meu acervo de *links* salvos no *Facebook*, passei a acompanhar também outros usuários que comentavam, curtiam ou compartilhavam esses *posts*. De modo semelhante, fui criando meu acervo no *Instagram*, por meio de *prints* de telas, que detalho mais à frente. Nas teias tecidas nos rastros digitais dos meus amigos, fui encontrando muitos outros usuários ‘amigo de um amigo do meu amigo’, de onde surgem nossos outros praticantes. A presença desses praticantes foi fundamental para me abrir os caminhos desse percurso de pesquisa, não obstante apareçam pontualmente no texto dessa tese. Pelas escolhas e recortes necessários para a construção textual e organização das ideias, a presença desses praticantes é mais detalhada nos relatos sobre a importância das imagens e

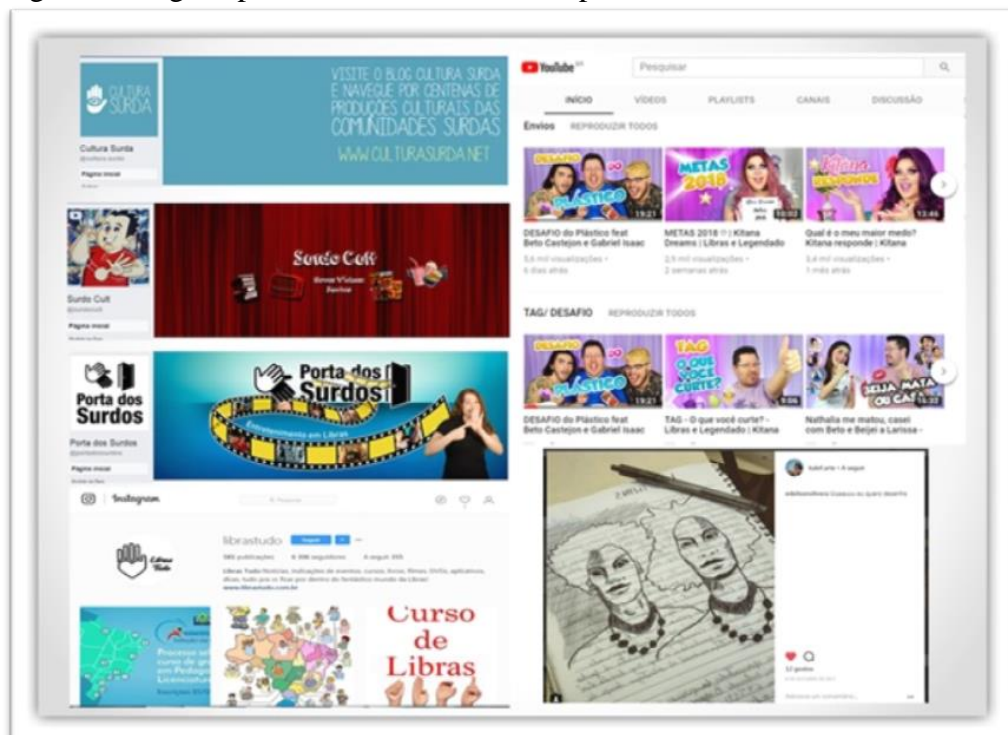
da visualidade, mas isso não diminui a relevância de suas contribuições ao longo de todo o texto.

Por *praticantes-voláteis*, entendo todos os contatos que passaram transitoriamente por essa pesquisa. Voláteis, não no sentido da efemeridade das suas postagens ou participações, mas por suas passagens serem pontuais em nossa análise. São aqueles internautas que não acompanhei, por longo período, de que não tenho maiores detalhes, nem sei a origem ou a forma de contato com a comunidade surda. Alguns são anônimos. Outros podem ser até conhecidos, mas não nos despertou inquietações para maior aprofundamento.

Lembrando que essa nomenclatura é ilustrativa, e os recortes de uma pesquisa são sempre escolhas – que são limitadas e, por vezes arbitrárias, apresento meu terceiro grupo de praticantes, os *praticantes-coletivos ou capeados*.

Fazem parte desse grupo aquelas páginas do *Facebook*, perfis públicos no *Instagram*, ou canais no *YouTube*, que são mantidas por personagens, ou figuras públicas – entidades reais ou fictícias – e que podem ser alimentadas por mais de um usuário. Geralmente suas postagens têm caráter coletivo (divulgando informações, ensinando atividades, propondo desafios, ou até mesmo provocando humor) e retratam situações cotidianas diferentes daquelas compartilhadas pelos usuários comuns em seus perfis. Na Figura 4, a seguir, podemos visualizar alguns praticantes desse grupo

Figura 4 - Alguns praticantes-coletivos ou capeado



Fonte - Figura elaborada pela autora, a partir dos perfis dos praticantes.

As características gerais dos praticantes acompanhados, como idade, sexo, nível de formação e escolaridade, entre outras, são bem diversificadas. Características específicas relacionadas à surdez – como grau de perda auditiva, ou época de aquisição, por exemplo – não foram consideradas previamente, uma vez que para nós importa como os indivíduos se autodenominam, como se autorizam, como se veem e como se fazem vistos, declarando sua própria condição de ser surdo. Internautas ouvintes que, porventura tenham interagido nas postagens analisadas foram indicados apenas quando a característica auditiva foi relevante para a análise daquele item especificamente proposto. Caso esse fator não tenha sido relevante, não fizemos a distinção por considerarmos que eles também podem ser parte integrante da comunidade surda.

Enfatizamos que são protagonistas dessa pesquisa os praticantes surdos com quem dialogamos, com quem construímos pensamentos e conhecimentos, a partir das ideias por eles trazidas em suas narrativas textuais, sinalizadas, ou mesmo imagéticas. Esses, também autores, despertaram nessa pesquisadora inúmeros momentos de reflexão e aprendizado. Diversos diálogos – mesmo que imaginários, ou materializado nesse texto, ajudaram-me a tecer novas redes de significação e conhecimento.

Como aprendemos com Certeau (2009), Alves (2010), Alves e Oliveira (2008), Ferrazo (2007), entre outros estudiosos dos cotidianos, os aprendizados tecidos com e entre esses praticantes, seus conhecimentos, suas narrativas, suas práticas e táticas cotidianas, seus *saberes-fazer*s, suas astúcias, tudo isso nos forma e nos traz elementos para tentar compreender a realidade *pensadasentidavivida*. Para além do senso comum, da repetição, reprodução e consumo passivo, esses praticantes *são e fazem* pesquisa (RESENDE; SOARES; OLIVEIRA, 2016, p. 317).

O cotidiano certeuniano, assim como o nosso, é um espaço praticado, vivido por pessoas que, com suas falas, gestos, movimentos e objetos, exercem anonimamente suas táticas, operando outros procedimentos de consumo e criando, astuciosamente, uma rede de antidisiplina [...] Isto posto, precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas [...] ou seja, os textos e discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos das autorasautores que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes. (FERRAÇO, 2007, p. 78).

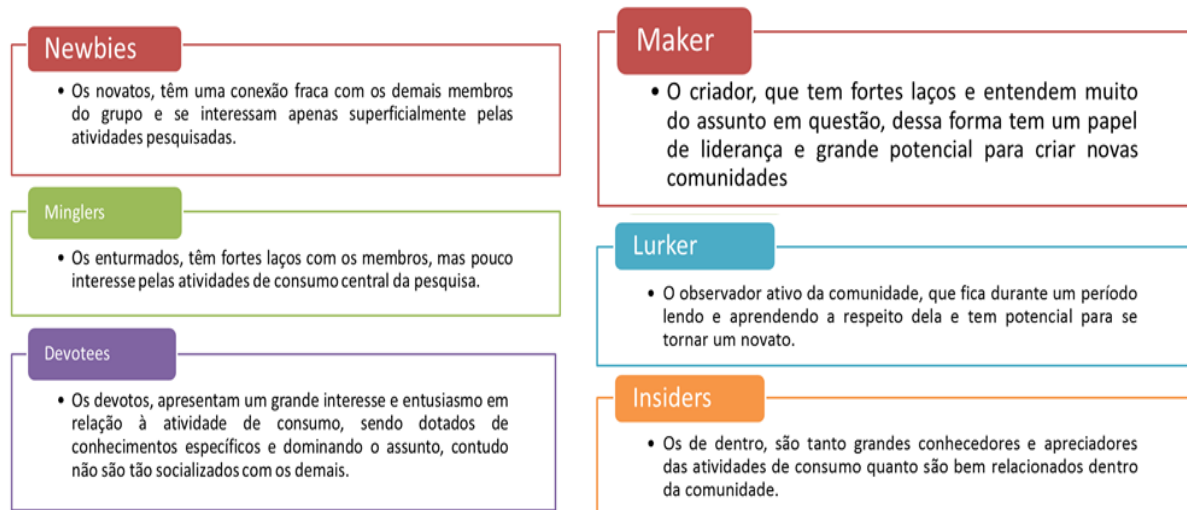
Como forma de demarcar politicamente essas colaborações que compuseram as teias das redes de nossa pesquisa, também trouxemos as produções acadêmicas de autores surdos – graduados, mestres e doutores, para dialogar com quadro referencial adotado nesta Tese.

2.2.2 O pesquisador implicado e os praticantes culturais

A entrada do pesquisador no campo é antecedida por uma importante decisão: ele ficará ou não visível? Identificar-se-á como pesquisador? Proporá debates e questões envolvendo os participantes da pesquisa? Ou será aquele observador silencioso que vê as postagens do grupo, mas não interage diretamente com os usuários? Essa decisão é bastante importante, pois esbarra nas questões éticas da pesquisa (que abordamos mais adiante). Esse foi outro importante ponto de inspiração netnográfica em nossa pesquisa.

De acordo com Santos, F. e Gomes (2013, p. 7), o grau de inserção do pesquisador com a comunidade pesquisada pode “variar ao longo de um espectro que vai desde ser intensamente participativa até ser completamente não obstrutiva e observacional”. Entre os graus de envolvimento com os nativos do campo de estudo, Paz (2015) aponta as possibilidades de atuação que se fundamentam em dois eixos, a saber: (a) a centralidade da identificação e da experiência com as principais atividades da comunidade; e (b) a força da relação com os demais membros da comunidade. Esses perfis estão sintetizados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Nível de envolvimento com os nativos do campo de estudo



Fonte – Quadro-síntese criado pela autora, a partir das informações disponíveis em Santos, F. e Gomes (2013).

Sobre essa questão, Polivanov (2013) lembra-nos ser possível – e necessário – que o pesquisador discuta seus muitos papéis na pesquisa, e que a escolha de cada papel, em cada momento, dependerá “das questões, objetivos e dinâmicas de funcionamento de cada pesquisa” (p. 5). No caso do presente trabalho, identifico-me com a perspectiva dos múltiplos

papéis, pois ora me posiciono como um *lurker*¹⁸, ora como uma *newbie*¹⁹, ora meu aspecto *insider*²⁰ se sobressai, e assim por diante. Como participante do grupo “Reflexões, opiniões e críticas do povo surdo sobre políticas públicas”, por exemplo, às vezes, sinto-me completamente *newbie*; às vezes, não. As discussões geradas nesse ambiente são em torno de temáticas políticas mais polêmicas do momento, discutidas em Língua Brasileira de Sinais, por surdos e ouvintes usuários de LIBRAS em todo o país (Figura 5).

Figura 5 - Grupo Reflexões, opiniões e críticas do povo surdo sobre políticas públicas



Fonte – Elaborada pela autora, a partir do *print* de tela.

Nesse grupo, especificamente, há um número muito grande de surdos defensores do candidato Jair Bolsonaro que, inclusive, criaram e vincularam à página do grupo (Figura 6, adiante) uma página pública intitulada ‘bolsosurdos’, referência ao termo Bolsominios, ou Bolsomiticos, que têm sido usados pelos internautas favoráveis e defensores do político. Esse

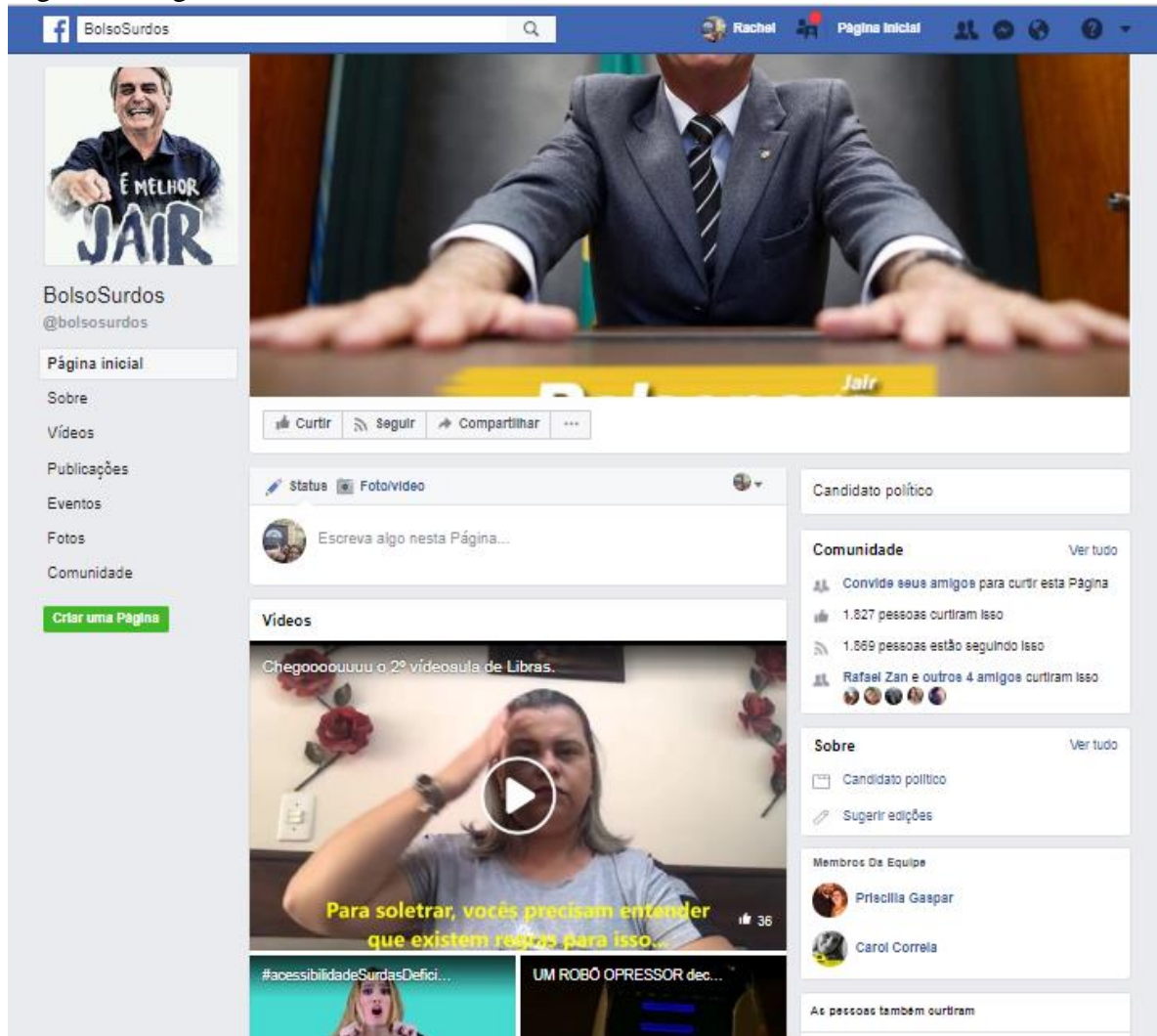
¹⁸ Aquele que se coloca na espreita.

¹⁹ Muito utilizado por internautas, designa aquela pessoa sem experiência, ou com menos experiência que os demais.

²⁰ Profissional da área

grupo é bastante radical em suas opiniões e, por vezes, tratam ostensivamente os internautas que possuem outras posições políticas.

Figura 6 - Página intitulada 'Bolsosurdos'



Fonte - Elaborada pela autora, a partir do *print* da tela.

Por exemplo, certa ocasião, um membro do grupo postou um vídeo em que argumentava, em LIBRAS, os motivos para que não votassem em Jair Bolsonaro. Isso causou grande repercussão e, em uma das postagens em resposta ao vídeo, um internauta surdo fez questão de deixar claro que o rapaz era 'ouvinte e intérprete'. Essa informação pareceu gerar uma sensação de 'desmerecimento' para o que era sinalizado. Desse modo, nesse grupo, sou, talvez, um entremeio entre uma *newbie* e uma *lurker*, uma 'novata que observa', dado que não me apresento como pesquisadora, e não participo ativamente das discussões; apenas sigo observando silenciosamente, etnografando toda a movimentação e interação entre os praticantes. Já no grupo de receitas em LIBRAS, por exemplo, sinto-me totalmente *insiders*,

participando de ‘dentro’, curtindo, comentando, compartilhando; enfim, exercendo múltiplos papéis.

Se pudesse utilizar um termo do meu cotidiano para definir meu perfil de pesquisadora, escolheria a palavra *stalker*, que, em inglês, significa perseguidor, sendo aplicada a alguém que importuna, de forma insistente e obsessiva, alguma pessoa. Ou, para ser mais precisa, algo como um ‘*stalker científico*’.

No contexto da *Internet*, a palavra passou a ser utilizada para designar o ato de ‘espionar’ ou ‘observar exageradamente’ outros usuários nas redes sociais. Popularmente, já virou verbo – *stalkear, stalkeou, stalkeamos*. Essa prática não é vista como algo ruim ou perturbador, sendo considerada uma atitude natural nas redes, desde que não produza danos a ninguém. Segundo o dicionário popular, a gíria designa aquele que segue passo a passo o comportamento de alguém na *Internet*, seja olhando suas fotos e vídeos no *Facebook*, no *Instagram* e no *Youtube*, seja verificando que usuários curtiram as publicações, ou lendo tudo o que os amigos da pessoa *stalkeada*²¹ publicaram.

Essa foi, em muitos momentos, a minha forma de atuação. Seguiu postagens e pessoas, *links* e comentários. Em um só clique, *hashtags* me levavam a outros, num processo de observação implicada; o que talvez me aproxime da atitude do *flâneur*, que funda sua existência em seu andar curioso e aprendente, experiencial; aquele que busca a realização pelo deslocamento, pelo movimento. Como um viajante, pára em lugares imprevistos, deixando-se tocar pelas diferenças, produzindo, pelo olhar atento, novos sentidos, novas aprendizagens fronteiriças, híbridas. Seu caminhar é rizomático. Nada lhe é dado, seu caminho é um contínuo aprendizado (MACEDO, 2012).

Esse aprendizado nos coloca diante de relatos de vida, que são também momentos formativos, na medida em que nos deixamos tocar pelas histórias que nos cruzam. Devido à língua ser um fenômeno social, seus signos não são estáveis; estão em constante evolução por meio das interações verbais dos interlocutores. Nessa perspectiva, a palavra ganha sentido, via enunciado, dado que este se revela em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, numa relação dialógica que ultrapassa o caráter fechado e unívoco da obra (BAKHTIN, 2011). Essa interação se concretiza na linguagem, num contexto de igualdade. Como enfatiza o autor, aquele que enuncia procura formular uma mensagem que possa ser compreendida por seus interlocutores, que a interpretam e respondem, de forma responsiva, por meio de seus pensamentos, ou ainda, por meio de um novo enunciado, oral ou escrito.

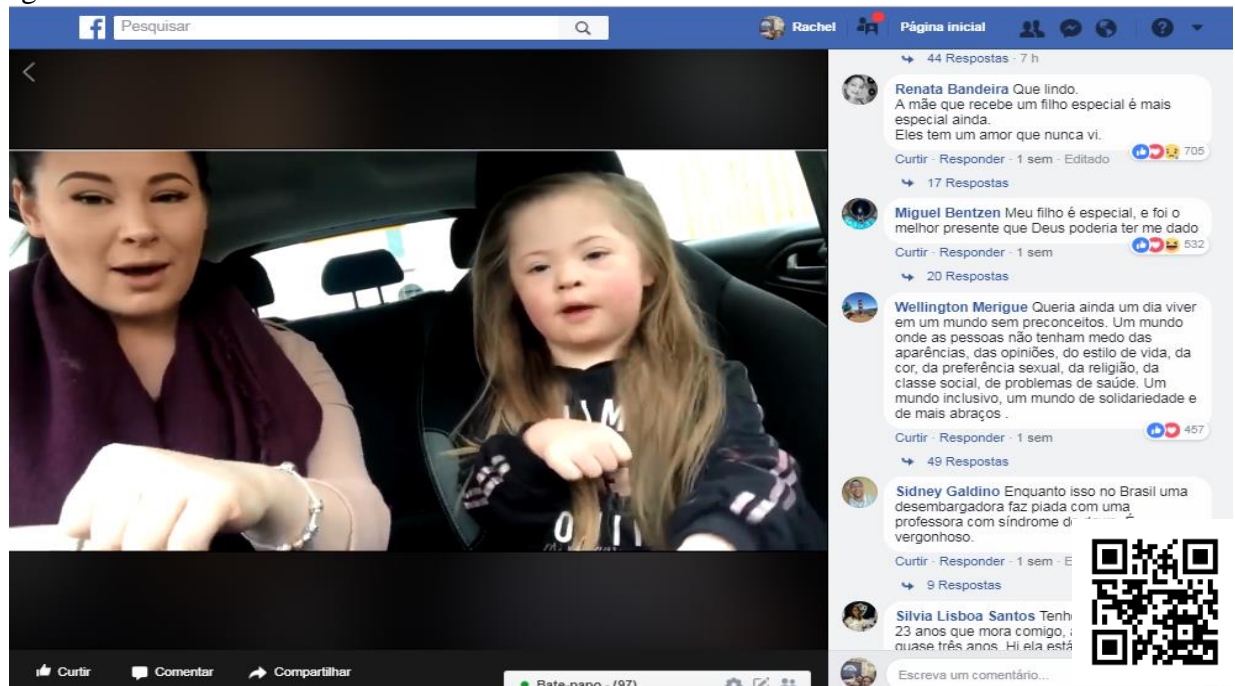
²¹ Significado do termo. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/stalkear/>. Acesso em: 22.mar. 2018.

Esse processo favorece a autonomia e a autoria, na medida em que possibilita a emersão de diferentes *fazeressaberes*, além da oportunidade de expressão do próprio pensamento e do diálogo com o Outro. Trabalhar com os acontecimentos em rede e poder ser por eles tocada, como enfatiza Larrosa (2004, p. 24),

Sou tocada, durante todo o tempo da pesquisa, por muitas vozes – e mãos que sinalizam e cruzam meus caminhos. Como por exemplo, destaco duas postagens *do Facebook*, que falam sobre amor materno, deficiência, formação e representatividade, e me tocaram, de formas distintas:

A primeira é um vídeo,²² que viralizou na *Internet* recentemente. Ele foi elaborado pela organização *Wouldn't Change a Thing* para comemorar o Dia Internacional da Síndrome de Down, e traz 50 mães cantando em língua de sinais com seus filhos que têm a deficiência. A letra da música inspira amor, afirmando que não mudariam nada em seus filhos. As mães utilizam uma língua de sinais criada especialmente para pessoas com dificuldades de comunicação ou de aprendizagem, e é utilizada junto com a língua falada²³ (Figura 7).

Figura 7 - Mães cantam com seus filhos com Síndrome de Down



Fonte - Elaborada pela autora, a partir do *print* de tela.

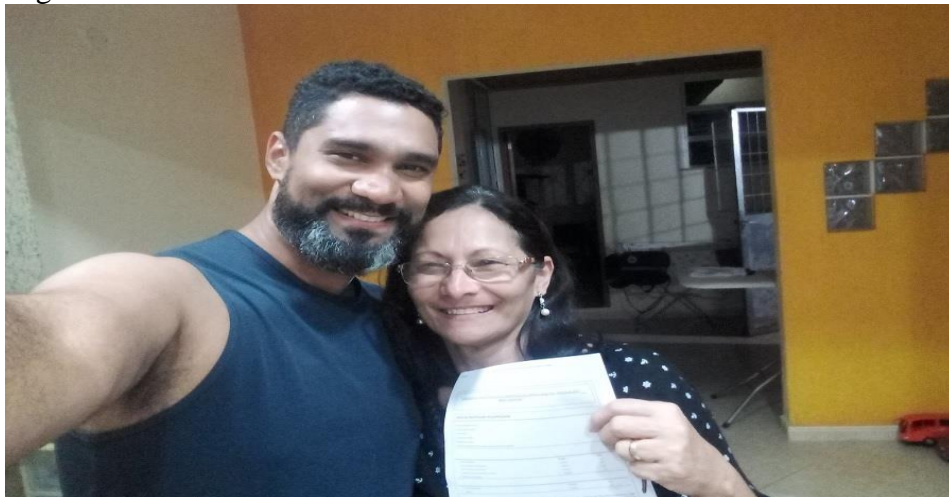
²² Vídeo Disponível em: https://www.facebook.com/HugoGloss/videos/10155401198336146/?hc_ref=ARSmIwZ-h5EFjA1mGVLYQ0BVXNn34WeWrHFSeRa52-GB1pfLeNcR4ocWCyp2nOiJ6RU&fref=gs&dti=204809206212633&hc_location=group Acesso em: 29 mai. 2018.

²³ Conhecido como 'Makaton' é um programa de comunicação reconhecido internacionalmente, com uma abordagem multimodal que recorre à fala, a gestos, a imagens e a símbolos. É usado em mais de 40 países, tendo ajudado significativamente milhares de crianças e adultos. Disponível em: http://www.cresceremrede.net/i_online/interventionData.aspx?idIn=3 Acesso em: 29 mai. 2018.

O vídeo original já teve mais de 1,7 milhões de visualizações e inúmeros compartilhamentos. Em uma página brasileira que compartilhou o vídeo, mais de 17 mil comentários trazem relatos tocantes de mães que vivenciaram a experiência de ter um filho com Síndrome de *Down*. A história de vida narrada por essas pessoas traz inúmeras vivências de preconceito, e também refletem a importância de ver ali suas histórias representadas, história de amor a seus filhos, e de lutas vivenciadas para lidar com as dificuldades surgidas.

A segunda postagem foi compartilhada por um de meus amigos, praticante-disparador, no *Facebook*, no dia do aniversário da sua mãe, como mostra a Figura 8, a seguir. O texto acompanhava a foto dela na formatura do ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Ensino Médio para formação de adultos) – e trazia, em meio às belas palavras, um relato sobre seu irmão autista:

Figura 8 - Relato de um filho sobre sua mãe



Numa época sem Google, Youtube ou Yahoo Responde (Rede/*Internet* em geral) criastes um primogênito autista com toda dificuldade do mundo - sem recorrer às ajudas imediatas e ao conteúdo científico hoje à disposição. Ainda de quebra, teve que suportar um caçula que te cobrava veementemente atenções; atenções estas que eram necessárias aos cuidados do filho mais velho, que necessitava muito de suas forças físicas, mentais e espirituais para contornar todos os obstáculos de uma vida de criança do espectro autista, sem a ajuda do respaldo do arcabouço científico e com um mundo retrógrado de visão mais perversa - que reservava para meu irmão diversos predicados chulos usados, à época, para doentes psíquicos, que não convém descrevê-los aqui. Não tinha papo de bullying, nem de inclusão social, nem "portador de necessidades especiais": era mundo cão meeeeeemo! Só quem teve ou foi/é uma pessoa "especial" há tempos, é que sabe de verdade o que é ser injuriado sem muito poder fazer, sem quase ninguém a somar em defesa.

Fonte - Elaborada pela autora, a partir de *print* de tela.

Falta de informação, de orientação, preconceito das pessoas próximas, tudo isso foi vivenciado por milhares e milhares de famílias. Essas histórias me tocam, porque, ainda hoje, inúmeras pessoas lidam com o preconceito de ter um filho com deficiência, ainda que resolvam encarar e lutar por eles. Elas aprendem, buscam, criam, para lhes dar condições de vida mais digna. E a *Internet* é um espaço fecundo para elas. Como pesquisadora, procuro conhecer e apreender esse potencial formativo vivenciado no cotidiano das redes sociais.

Considerando que a aprendizagem é sempre um acontecimento que se realiza na e pela cultura, mediado pelo indivíduo, na relação com o outro, de forma dialógica e interativa, o sentido de alteridade é fundamental para a potencialização de autorias. Assim, a implicação do pesquisador – onde seus vínculos constituem e são constituídos – é forjada na alteridade, na vivência com o outro, em uma relação de interdependência que altera, formando e transformando. Esse movimento dialógico nos constitui ‘coautores de nós mesmos’, por meio da autorização (MACEDO, 2013, p. 434).

Nesse contexto, a autoria emana da experiência entretecida no diálogo com os outros que participam da pesquisa, e não só ela, mas também todas as vozes de nossos diálogos vividos em tantos outros *espaçostempos* de formação. De acordo com Amaral, M. (2014), para que possamos produzir sentidos a partir das narrativas daqueles que pesquisamos, é preciso que saibamos ouvi-los e traduzi-los, o que exige do pesquisador implicado um movimento de perguntas e respostas constantes, num ir e vir *teóricopráticoteórico*, desapegando de nossos saberes e certezas pré-construídos, abrindo-nos para o outro.

A ótica bakhtiniana percebe a investigação dialógica como um encontro de alteridades, concebendo os sujeitos como parceiros da tarefa de conhecer o que ainda é desconhecido, num processo de investigação que se constrói com o outro. [...] Dessa forma, o pesquisador não “dá a voz” para o pesquisado, pois ambos são sujeitos de linguagem e produtores de discursos. Essa postura de pesquisa torna ambos autorizados a perguntar e a responder, rompendo com a hierarquia do saber e horizontalizando a relação com o outro (COUTO JUNIOR, 2017, p. 76).

Desse modo, entendemos que em nossa pesquisa mesmo quando o pesquisador navega pelos labirintos das postagens da *Internet*, parecendo apenas observar, está interagindo, a cada clique, a cada tomada de decisão sobre os caminhos a seguir, a cada pessoa ou discussão a visitar. Essa observação implicada, movida pelo desejo de compreender e trabalhar com o acontecimento, enriquecida pela relação dialógica com o *outro*, é uma forma de não perder de vista a intempestividade que lhe é inerente.

Macedo (2016) ressalta que, como uma aventura pensada, o acontecimento é uma relevante fonte de criação, e ocupa um lugar especial na pesquisa com os cotidianos; o que

implica considerar o papel formativo que a experiência acontecimental da pesquisa, em si, produz.

Por certo, independentemente do perfil adotado, é esperado do pesquisador observação, participação e imersão. Nesse sentido, pensar o procedimento de produção/análise de dados assume grande relevância. Sobre isso, Kozinets, 2002 (*apud* AMARAL, A.; NATAL; VIANA, 2008, p. 38) apresenta três tipos de captura de dados que podem ser eficazes para a netnografia:

A primeira são os dados coletados e copiados diretamente dos membros das comunidades on-line de interesse, onde, devido ao grande número de informações coletadas e às dúvidas que estas possam causar, é prudente o pesquisador se utilizar de vários tipos filtros para que sobrem apenas informações de relevância para o contorno da pesquisa. A segunda coleta refere-se às informações que o pesquisador observou das práticas comunicacionais dos membros das comunidades, das interações, simbologias e de sua própria participação. A terceira, finalmente, são os dados levantados em entrevistas com os indivíduos, através da troca de e-mails ou em conversas em chats, mensagens instantâneas ou outras ferramentas.

Convém reafirmar que, na pesquisa multirreferencial com os cotidianos, não cabe coletar dados, “na medida em que estes não surgem espontaneamente na realidade vivenciada, mas são produzidos pela ação dos pesquisadores e por sua aceitação, mais ou menos ampla, pelos praticantes” (AMARAL, M., 2014, p. 132).

Mediante o uso dos dispositivos processuais adotados nesta Tese, e na interação com os praticantes culturais e suas ações, visões de mundo, realizações e pontos de vista imersos em contextos históricos, sociais e culturais, produzimos o ‘corpus empírico’ que desejávamos. Com base em narrativas e descrições densas, foi possível trazer, à superfície, os significantes que emergiram das compreensões apreendidas no campo, e de forma intercítica, interpretá-los, seguindo a lógica da “pluralidade, densidade, detalhamento e contextualização” (Macedo, 2008, p. 89), o que pode garantir ao pesquisador a confiabilidade dos resultados de sua pesquisa etnográfica.

2.2.3 Pensando questões éticas na pesquisa

Todos os tópicos sobre os procedimentos da pesquisa netnográfica, anteriormente apresentados, desembocam numa questão central e urgente ao pesquisador: as questões éticas envolvendo a captura de dados na *Internet*, fundamentadas principalmente no conceito de público e privado na rede. A esse respeito, Amaral, A., Natal e Viana (2008) enfatizam a importância de se discutir até onde as informações contidas nos *sites* são públicas ou privadas,

e o que é ou não de uso consensual no ciberespaço. Como solução a esse dilema, as autoras propõem a *identificação* do pesquisador e trazem a seguinte reflexão:

Sendo a netnografia uma metodologia que se utiliza da captura de informações interativas vindas de pessoas reais, não apenas de informações textuais passadas por uma edição. Assim, o caminho eticamente recomendável, é que o pesquisador se identifique e identifique o interesse de sua pesquisa, pedindo as permissões necessárias para o uso das informações obtidas em postagens e em conversas com os participantes das comunidades e fóruns. Além da garantia de confidencialidade e anonimato aos informantes, tratando-os por pseudônimos e não por seus nomes de usuário, incorporando na pesquisa as respostas e feedbacks vindas dos participantes ativos das comunidades (p. 38).

Destacam que a checagem dos dados com os praticantes é eticamente recomendável, uma vez que essa ação confere legitimidade e credibilidade à pesquisa, tendo em vista que se pode chegar a *insights* e conclusões além das observadas em campo, por meio dos membros do grupo e da solicitação de suas opiniões. Afirmam, também, a necessidade do anonimato e uso de pseudônimos na produção da pesquisa; o que nos causou grande inquietação como pesquisadores do cotidiano, pois o conceito de autoria do praticante nos é bastante caro.

Em nossas práticas, temos atuado no sentido de garantir a visibilidade que o indivíduo tem por direito as suas ideias, práticas e narrativas. Como, então, negar a esse praticante – também autor, com quem dialogamos e construímos conhecimento todo o tempo – um rosto ou um nome? Como nos permitir ocultar a autoria dos agentes praticantes dessa pesquisa? Ou como considerar previamente que há o desejo, por parte do praticante, de ser conhecido abertamente na pesquisa? Como conciliar a confidencialidade ao direito de ser parte integrante e interagente?

A resposta aparentemente óbvia a essas perguntas seria consultar os próprios praticantes, pedindo-lhes autorização para uso de suas postagens na *Internet*, ou perguntando-lhes se gostariam de ser identificados ou não, e de que modo. No entanto, em se tratando da rede mundial de computadores, a solicitação de autorização para pesquisa não é tarefa das mais simples. Vejamos, por exemplo, o caso do perfil @deaf.russia que sigo no *Instagram*, cujas postagens fazem parte do *corpus* dessa pesquisa e são ‘personagens conceituais’; ou seja, “figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro – aquele com quem se ‘conversa’ e que permanece presente por muito tempo para que possamos acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, nas pesquisas que desenvolvemos” (ALVES, 2010, p. 1203), fundamentais para nos auxiliar a pensar as questões da visualidade para os surdos.

Esse perfil é administrado por surdos russos, como o próprio nome já indica, e não dominamos o idioma falado, sinalizado, nem escrito desse grupo tão importante para nossa

pesquisa. Eles têm mais de 40 mil seguidores. E nossa interação com eles é feita por meio de *likes*, apenas. A solicitação de autorização para pesquisa, nesse caso, parece-nos inviável, como também desnecessária, uma vez que a página é pública e as postagens são feitas com a intenção de serem vistas por um grande número de internautas.

Já no caso dos praticantes-disparadores dessa pesquisa, a solicitação de autorização foi feita, pois tenho acesso a eles. São pessoas com perfis pessoais (embora pareça redundante, utilizamos este termo em oposição às páginas e perfis com conteúdo público). Retratam seus próprios cotidianos e, não necessariamente, gostariam de ter determinadas postagens divulgadas. Tanto é que um dos praticantes-disparadores pediu-nos que nem sua imagem nem seu nome fossem revelados.

Vejamos mais dois exemplos: ‘a página pública “Kitana Dreans”²⁴ e o ‘perfil pessoal da autora da página’. É presumido que uma figura pública, com uma página pública e milhares de seguidores, queira ser vista. Já a sua página pessoal, com postagens privadas, compartilhadas apenas entre os amigos mais próximos, pressupõe o direito à privacidade. Portanto, enviamos ao perfil pessoal da internauta uma solicitação para pesquisa em suas postagens. Entretanto, como não obtivemos qualquer tipo de resposta, optamos por não utilizar postagens privadas, mesmo que com o anonimato da autora, e focamos nos compartilhamentos de caráter público, cujos conteúdos eram importantes para os dados dessa pesquisa. Nesse caso, mantendo o anonimato da fonte.

Por mais difícil que tenha sido a decisão de identificar ou não um praticante, optamos por selecionar caso a caso, em diferentes postagens, de diferentes fontes e tipos diferentes de preservação de identidade. Para Lewis (2016), não há consenso sobre a identificação do pesquisador e a forma de solicitação para pesquisa netnográfica. De acordo com a autora, talvez o único consenso “seja que as decisões sobre a ética da pesquisa devem ser tomadas com base no contexto específico da pesquisa e dependem da sensibilidade dx pesquisadorx ao campo pesquisado” (p. 109). A mesma autora tenciona em sua tese os dilemas de se identificar como pesquisadora em um determinado grupo e acabar, por consequência, ‘espantando ou intimidando’ a participação livre dos integrantes do grupo analisado.

Esse dilema também se colocou para nós, uma vez que alguns grupos restringem a participação de internautas ouvintes, mesmo que esses saibam LIBRAS. Se de um lado, como ouvintes, era preciso respeitar a cláusula de ingresso imposta pelo grupo, por outro lado, como pesquisadores, sentimo-nos tentados a ‘espiar’ os dados que eram ali produzidos, muito

²⁴ Página pública Kitana Dreans. Disponível em: https://www.facebook.com/kitanadreams/?ref=br_rs.. Acesso em: 20.mar.2018.

embora tenhamos resistido à tentação. Já em outros grupos, cuja participação de ouvintes era livre, transitamos abertamente entre as postagens, resguardando o direito de privacidade de cada membro do grupo. De que forma? Mantendo o anonimato dos mesmos.

Não há dúvidas de que se trata de uma linha ética muito tênue; mas seguir rastros na *Internet* nos coloca esse limite, porque nem sempre é possível obter consentimento. E se estamos seguindo rastros de material disponibilizado publicamente na rede, pressupomos que seus autores tinham a pretensão de que suas postagens fossem vistas. A utilização das *hashtags*, por exemplo, é um indicativo importante de desejo de visibilidade.

Mas, e quando a informação ali presente contém algo que pode expor demasiadamente, ou trazer complicações para o usuário? Ou, ainda, quando a informação é particular e pessoal, mas mesmo assim o internauta compartilha para que seja visto publicamente?

A exposição da intimidade na rede é um tema bastante polêmico e controverso. Sibilia (2016, p. 109) nos chama a atenção para o fenômeno da ‘extimidade’, característico das sociedades contemporâneas, que têm no digital em rede um amplo espaço para tornar visível o que outrora era de âmbito íntimo privado. Amaral, A. (2010) ressalta a grande dificuldade que é lidar com o conceito de público e privado na *Internet*, no desenvolvimento de uma pesquisa netnográfica ética. Para a autora, os diferentes tipos de sensibilidade de cada pesquisador devem servir como linhas-mestras na condução das escolhas, cabendo à percepção (enquanto lugar de fala, identidade, cultura) definir se pode conceber aquele como um ‘material sensível’, desenhando assim as “possíveis opções éticas, tais como método de acesso, identificação do pesquisador, temáticas escolhidas, preservação dos nomes dos entrevistados, uso de pseudônimo ou identificação” (p. 132).

Para Elm, 2009, p. 75 (*apud* AMARAL, A., 2010, p. 132) a privacidade “é uma questão de cunho cultural e geracional, compreendida e valorizada, sob diferentes modos, em diferentes sociedades”. O autor estabelece, então, quatro tipos de privacidade: a) público – aberto e disponível para todos; 2) semipúblico – disponível a quase todos, requerendo ser membro e/ou ter cadastro; 3) semiprivado – requer pertencer à organização de forma mais profunda; 4) privado – indisponível e fechado.

Nessa perspectiva, procuramos respeitar os princípios da privacidade, da confidencialidade, a não apropriação de histórias pessoais sem consentimento explícito, e consentimento informado, nos casos em que foi possível. Na existência de alguma dúvida quanto à possibilidade de determinada informação causar desconforto ou constrangimento ao praticante, atual ou futuramente, optamos pelo anonimato, quando o material era de extrema

relevância para a pesquisa. Nos casos de materiais postados publicamente que trouxessem uma criação específica e valorosa do praticante – como os desenhos feitos por surdos e disponibilizados no *Instagram*, por exemplo, fizemos questão de revelar a autoria, como forma de dar visibilidade aos seus criadores.

Mas, em se tratando de uma análise subjetiva, baseada em opinião, como poderíamos confiar em nosso próprio julgamento sobre a pertinência, ou não, de se ocultar a autoria de determinado conteúdo? A resposta é simples: não podemos confiar. Trata-se apenas de uma escolha. Mais uma, entre tantas escolhas que fazemos ao desenvolver uma pesquisa. Na medida em que entendemos que a subjetividade, a implicação e a inter-relação com os praticantes são elementos fundamentais ao método e à análise, não há como nos mantermos neutros, com todas as vulnerabilidades que isso possa acarretar. E como toda escolha, estamos sujeitos a falhas e arbitrariedades, embora pretendamos aplicá-la de maneira justa.

Com efeito, nosso leitor poderá identificar diversos tratamentos ao longo dessa tese, ora com a publicização dos praticantes envolvidos, ora promovendo uma proteção da identidade de quem fala, ora utilizando um nome fictício, e assim por diante.

2.2.4 Bricolando dispositivos de pesquisa

Como anteriormente mencionado, nossa pesquisa não está baseada num “sistema formal e *a priori* de categorias, conceitos, estruturas, classificações, ou outras formas de regulação, de ordenação exterior à vida cotidiana”, como nos ensina Ferraço (2007, p. 77), mas, para o seu desenvolvimento procuramos caminhos metodológicos próprios, a partir daquilo que o campo nos revelou, no diálogo com nosso referencial teórico e nossos praticantes.

O desafio da pesquisa com cotidianos reside também na busca – e na escolha – de metodologias condizentes com o que se propõe e espera em termos de pesquisa. Por exemplo, se acredito que preciso ter uma escuta sensível e atenta aos meus praticantes, talvez enviar um questionário fechado para diversas pessoas não dê o resultado que procuro. Não que o questionário em si mesmo seja um problema, mas o resultado *sensível* que procuro possivelmente tenha mais espaço para aflorar numa conversa, quem sabe vendo fotos, ou tomando um café, e ouvindo meu praticante relatar detalhadamente suas percepções experiências. Dessa aproximação sincera, surgem narrativas ricas em nuances, em detalhes da vida cotidiana, que talvez não fossem surgir no questionário.

Então, como saber quais opções seriam as mais ‘adequadas’ ao trabalho proposto? Aí é que se encontra o desafio já destacado por Victorio Filho (2007), quando afirma que

pesquisar nos e com os cotidianos é criar metodologias, dado que é na dinâmica do processo investigativo que essas criações vão sendo construídas.

É um processo criativo em que método, dispositivos de pesquisa, imersão, colaboração, entre outros elementos vão se configurando na dinâmica do processo investigativo. Nada está dado, pronto, acabado. O que se constrói é sempre uma obra com possibilidades de extensão, desconstrução, questionamentos, reinvenções, pois se trata de ações construídas por praticantes culturais imersos em contexto formativo complexo (SANTOS, R., 2015, p. 103).

Ao flunar, nas redes sociais, procurando as noções que emergem da realidade estudada, sinto-me, por vezes, como um explorador que sai passeando num bosque, com suas lupas, binóculos e uma câmera fotográfica, à procura de pássaros, insetos e borboletas, desfrutando de suas belezas, do ambiente e captando imagens inesquecíveis. Isso me reporta ao escritor russo Fiódor Dostoiévski, em sua obra “Memórias do Subsolo”, ao afirmar que o homem, a exemplo do enxadrista, amava muito mais o *processo* de atingir seus objetivos do que o próprio objetivo em si. “E – quem sabe? – não se pode garantir, mas talvez todo o objetivo sobre a terra, aquele para o qual tende a humanidade, consista unicamente nesta continuidade do processo de atingir o objetivo” (DOSTOIÉVSKI, 2000, p. 47).

Ainda não temos certeza, nem pretendemos ter, por enquanto, que é esse amor ao processo que, por vezes nos move, como pessoas e pesquisadores no cotidiano da vida, enquanto vamos tecendo a base articulada – entre método e teoria – em que o saber se constitui como movimento interpretativo do real, alimentando a capacidade criadora do pesquisador, que sai a procura das nuances da realidade que se investiga (SANTOS, E., 2005, p. 78). Como nos aponta Pais (1993):

Etimologicamente, método significa caminho e, como o caminho se faz ao andar, o método que deve nos orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, testando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”. Nesse vadiar sociológico, como se adivinha, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem e não um porto (p.113).

Nesse movimento de interação e recursividade, o método se abre à imprevisibilidade e à experiência do acontecimento, cuja compreensão só é possível se nos deixamos interpelar por ele e sua força criadora, afirma Macedo (2016). Na medida em que admitimos que o método, “alimentado de “estratégia, iniciativa e arte”, estabelece uma relação com a teoria, capaz de propiciar a ambos, regenerarem-se, mutuamente pela organização de dados e informações”, como assevera Morin (1996, p. 335), estamos convencidos de que dispositivos metodológicos, assim orientados, permitem que acolhamos e compreendamos o acontecimento como um evento estruturante de realidades.

Quais foram então os dispositivos acionados e bricolados nesta Tese?

Os dispositivos utilizados foram reunidos em dois grupos distintos: (a) dispositivos fomentadores para emergência e procura dos dados; e (b) dispositivos para auxílio do pesquisador no arquivamento (e posterior seleção) dos dados. Cabe destacar que essa distinção tem apenas caráter didático, não pretendendo ser uma categoria engessadora do fazer investigativo aqui proposto.

A experiência direta da observação, para melhor compreender como o acontecimento se institui, permeou todo o processo de investigação, juntamente com outros dispositivos processuais. Nessa ótica, observar atentamente como isso acontecia, em fluxo, implicou compreender pontos de vista, contextualizar, historicizar, escutar sensivelmente os praticantes em suas ações, como cronistas cotidianos em suas relações com os saberes ditos formativos, fundamental para exercitar uma hermenêutica refinada.

Da mesma forma, pensar a imagem como acontecimento é admitir seu movimento, a liberdade criativa, novas dimensões de uma existência reflexiva.

Porque a imagem é outra coisa que um simples corte praticado no mundo dos aspectos visíveis. É uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar, mas também de outros tempos suplementares – fatalmente anacrônicos, heterogêneos, entre eles – que, como arte da memória, não pode aglutinar. É cinza mesclada de vários braseiros, mais ou menos ardentes (DIDI-HUBERMAN, 2012).

Procuramos, então, refletir sobre o uso das imagens na educação dos surdos, seja para representar discursivamente a escola, seja como recurso didático, ou como linguagem que expressa conhecimentos, dada à possibilidade de articulá-la a outras linguagens, sem que se considere uma superior à outra, tendo clareza de que esse dispositivo não substitui a comunicação verbal e a interação; convive com elas, complementando-as, e transformando o próprio espaço em linguagem; razão pela qual é “a imagem é densamente acontecimental. Sua captura é heurísticamente fecunda”, enfatiza Macedo (2016, p. 101).

Esses dispositivos utilizados para fomentar e captar a potência que emerge do campo visavam o acompanhamento das interações sociais virtuais, por meio dos rastros digitais deixados pelos praticantes. Destrinchando o conceito talhado por Latour (2007), Bruno (2012) explica que rastros digitais são vestígios das ações efetuadas pelos indivíduos no ciberespaço, que permitem ao pesquisador localizar, descrever e retrair mais facilmente as interações sociais.

[...] pegadas que deixamos nas redes de comunicação distribuída, especialmente na *Internet*, onde toda ação deixa um rastro potencialmente recuperável, constituindo um vasto, dinâmico e polifônico arquivo de nossas ações, escolhas, interesses, hábitos, opiniões, etc. (p. 684).

De acordo com a autora, os rastros digitais são marcados por quatro características principais, que envolvem a existência dos dados: (a) toda comunicação deixa rastro; (b) a natureza ‘padrão’ da existência do dado (para deixar de existir é preciso uma ação deliberada); (c) a potencial persistência e fácil recuperação dos dados, que se dá principalmente pela possibilidade de acompanhamento em tempo real da produção desses rastros; e (d) a multiforme topologia e visibilidade dos rastros digitais, que podem ser diferentes e, mais ou menos visíveis, mas estão lá. Podem ser de primeira, segunda, terceira ou quarta ordem, sendo gerados por ações intencionais, ou virem ocultos, por exemplo, em aplicativos que utilizamos e que coletam nossas informações para bancos de dados comerciais. “Daí deriva uma extrema ambiguidade quanto aos aspectos voluntários e involuntários do rastro digital. Quanto mais se deseja inscrever presenças na rede, mais rastros involuntários são deixados” (BRUNO, 2012, p. 689).

Desse modo, além dos rastros deixados, intencionalmente, fotos, postagens, comentários, curtidas, cada busca, clique em *links*, *downloads*, entre outros, deixam as pegadas na rede mundial de computadores. Ainda que algumas ações possam ser tomadas para dificultar o rastreamento desses dados, eles existirão e serão passíveis de recuperação na maior parte das vezes, mesmo que o usuário não queira. Nas palavras da autora: “O ato comunicacional ganha uma peculiaridade na *Internet*. Não apenas acessamos, trocamos, produzimos conteúdos e informações diversas, mas deixamos um rastro dessa comunicação (...) não se pode não deixar rastros. Comunicar é deixar rastro” (*Idem*, p. 687).

Esses rastros não intencionais deixados na rede podem ser utilizados pela polícia na procura de criminosos, ou valer muito dinheiro como informação para a indústria comercial, por exemplo. Mas não são os rastros invisíveis que interessam a nossa pesquisa, mas aqueles que, clara e intencionalmente, foram deixados pelos praticantes em suas interações nas redes sociais. Por isso, procuramos principalmente por palavras-chave e *hashtags*, que declarassem abertamente a intenção comunicativa dos interagentes em determinados *espaçostempos* ciberculturais. Nesse processo, contamos com um importante aliado para termos acesso a esse imenso repertório de interações humanas: as ferramentas de busca *online*. A utilização dos buscadores de pesquisa próprios de cada rede social permitiu o acompanhamento de diversas postagens entre os milhões de usuários do *Instagram*, por exemplo, ou os inúmeros canais no *YouTube*, bem como os grupos e páginas do *Facebook*.

As *hashtags* funcionam como etiquetas que identificam e relacionam as imagens. A partir do uso do símbolo # seguido pela palavra código, as *tags* funcionam como *hiperlinks* pelos quais as imagens são categorizadas, gerando uma rede de interação dinâmica entre os

conteúdos e os usuários da rede. Para nós, importa o modo como as imagens estão categorizadas, pois demonstram os sentidos atribuídos a elas pelos próprios usuários que as compartilham. Em outras palavras, não importa o julgamento de valor que tenhamos em relação a uma imagem ou vídeo, mas o que o veiculador do material identificou como sendo representativo de uma determinada classificação – no caso aqui, a surdez. As *hashtags*, portanto, informam-nos “sobre o estatuto e a compreensão possível para as coisas que ali se apresentam” (LIMEIRA; ARAÚJO, 2016, p.8).

Independentemente do teor utilizado, a *hashtag* tem o objetivo implícito de ser vista. É a forma como um indivíduo ou coletivo se une tematicamente na rede. Por esse motivo, acreditamos ser uma ótima opção de busca em nossa pesquisa. Uma vez que as pessoas estão postando sobre a surdez, e querem ser vistas/ouvidas/ percebidas, eu quero encontrá-las!

Foram várias *hashtags* que pesquisamos – e detalharemos cada uma com seus resultados em outro capítulo dessa tese. Entre elas, destacam-se: #surdo, #surdez, #culturasurda, #LIBRAS, #orgulhosurdo, #signlanguage, #deaf, #deafculture, #deafworld e #deaflanguage. (Figura 9).

Figura 9 - *Hashtag* #orgulhosurdo no Instagram



Fonte - Elaborada pela autora, a partir dos resultados encontrados.

Utilizamos alguns termos de busca em inglês, porque a possibilidade corrente dessa língua amplia o alcance das postagens. Geralmente os usuários de diversos países utilizam o

termo em inglês juntamente com seu idioma nativo. Por exemplo, o perfil @maxim_deaf é de um surdo russo. Ao utilizar *tags* e legendas em inglês, ele permite universalizar o acesso das suas postagens, fazendo-se ‘localizável’ por mais usuários.

Além de seguirmos os rastros públicos deixados pelas *tags* e por palavras-chave, também fizemos um acompanhamento mais próximo dos comentários e postagens dos praticantes – principalmente aos quais chamei aqui de praticantes-disparadores e os coletivos – seguindo suas produções e narrativas cotidianas, independentemente do assunto que continham. Essa forma de acompanhamento foi importante para termos uma visão mais geral do cotidiano surdo na rede, dado que, se eu busco por determinada *tag*, os resultados gerados serão todos referentes àquele tema. Mas se os surdos fizessem postagens sobre política ou culinária, por exemplo, sem, contudo, utilizar *tags*, seria impossível conhecer esse material, buscando apenas pelas etiquetas.

A importância que as narrativas assumem nas pesquisas com cotidianos está demonstrada em diversos estudos (ALVES, 2000, 2010; ALVES; GARCIA, 2002; ALVES; OLIVEIRA, 2008; entre outros). A experiência narrada apresenta modos pelos quais podemos tomar parte no contexto pesquisado. Ela nos conta, envolve, enlaça, desenhando amplos cenários com suas belezas e tensões. As narrativas nos “ajudam a compreender a indissociabilidade entre as múltiplas dimensões do fazer-sentir-pensar”, das quais estão embebidas as práticas cotidianas (SUSSEKIND; FERRAÇO; GOMES, 2016, p. 179).

Para Alves (2008), as narrativas trazem sua forma própria de contar histórias – nem sempre lineares – mas com uma enorme riqueza de detalhes mnemônicos. Praticadas desde tempos imemoriáveis, observáveis nas tradições orais da Antiguidade ou nos contos gregos como a *Ilíada*, por exemplo, essas histórias são, desde sempre, “o repositório amplo do saber das ações humanas nesses contextos” (p. 9). Para a autora, a cultura narrativa tem um importante papel na vida e na pesquisa, pois, de algum modo, garante formas duradouras aos conhecimentos, dado que são passíveis de repetição. Entende, ainda, que, como pesquisadora de narrativas, é também uma narradora. E ressalta: “É preciso, pois, que eu incorpore a ideia de que ao narrar uma história, eu a faço e sou um *narrador praticante* ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar” (p. 33).

Essa arte de contar histórias, aliada ao ‘prazeroso ato da pertinência científica’ é exercida aqui, por meio do texto escrito, na maior parte do tempo, mas também por meio das narrativas visuais imagéticas e sinalizadas. Todas essas formas de narrativas são muito mais

do que ‘fonte’ de informação para essa pesquisa; são parte integrante e estruturante, sujeitos autores e protagonistas, dessa investigação científica. Como aponta Ferraço (2007, p. 86):

Então, trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas mostra-se como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como autores autoras, também protagonistas dos nossos estudos.

As diversas narrativas são, portanto, o que Deleuze e Guattari (1995) chama de ‘personagens conceituais’. Como nos ensina Alves (2010), esses personagens conceituais são nosso *outro* no diálogo reflexivo da pesquisa. Conversamos com as narrativas-textuais-visuais-imagéticas-sinalizadas. Produzimos sentidos por meio delas e, sobretudo, com elas. Vamos acumulando saberes, inquietações. São nossa consciência tomando forma, nosso pensamento se desenvolvendo, novos conhecimentos sendo tecidos. Elas conversam conosco (re)criando sentidos. São, muitas vezes, interlocutores em um diálogo, comunicando *aos* outros e *com* os outros. Não são apenas ‘fontes, ou recursos metodológicos, ou ícones’ esvaziados de significados complexos; não são apenas objetos capturados e imóveis. São significados, são processos, são leituras, são diálogos. “Algo sem o que não se poderia pensar como são produzidos, por todos nós, os conhecimentos e as significações, em nossas redes cotidianas” (ALVES, 2009, p.11).

À procura dos modos como os praticantes narram a vida, exercitamos o *flanar científico*, ao adentrar o mundo virtual, imersos na rede, na qual encontramos inúmeras outras experiências, outros olhares, outras reflexões, outras virtualizações e realidades (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 165). Segundo esses autores, essa possibilidade de contato com tantas vozes fortalece os processos de aprendizagem e de formação, sendo “potencializadora do pensamento e da autonomia”, por permitir pontos de vista além dos massificados pelas mídias tradicionais, oferecendo uma rica “diversidade de ideais, pensamentos, falas, olhares e reflexões” (p. 165).

As redes sociais da *Internet* podem constituir, portanto, uma “ambiência rica em possibilidade de diálogo com o conhecimento instituído, de construção de novos conhecimentos e culturas e de ampliação de visão de mundo de todos os partícipes desses processos” (p. 6), o que nos dá a tranquilidade de termos como campo de pesquisa um espaço formativo e formador. Mas toda essa riqueza de informações, imagens e vídeos pode acabar fazendo com que o conteúdo visto se perca em devaneios e desatenções. Por isso, é importante que o pesquisador tenha, à mão, dispositivos que o auxiliem a arquivar, armazenar e selecionar os dados vistos.

Na pesquisa aqui apresentada, os dispositivos utilizados para auxílio do pesquisador no arquivamento (e posterior seleção) dos dados foram, principalmente, um grupo no *Facebook* e um grupo no *WhatsApp* (autogerenciado), que serviu como uma espécie de diário *online* de pesquisa, no qual foram organizados os *links* salvos, imagens, *prints* de telas, além das narrativas dos acontecimentos que comportam densas experiências existenciais.

O uso de diários para o desenvolvimento de pesquisas é uma prática bastante antiga e comum. Barbosa, J. (2009) aponta sua importância no desenvolvimento de conceitos, na aprendizagem do pesquisador, além de um “importante alicerce na tarefa de sistematização das informações; no exercício da escrita; no esforço de reescrever e repensar ideias e posições; na árdua aprendizagem de relacionar questões do sujeito, numa dimensão subjetiva de autorização, criação e autonomia” (p. 160).

Se, em algum momento, o suporte para o diário era exclusivamente o papel, hoje, já temos muitas possibilidades no contexto cibercultural, desde os *blogs* ou *fotoblogs*, até os inúmeros aplicativos, como bloco de notas, que permite ao autor acionar uma série de outras mídias e *hiperlinks*, incluindo áudios e vídeos em seus registros. A prática do diarismo de pesquisa *online* é apontada por Santos, E. e Weber (2014) como sendo um importante dispositivo multirreferencial de formação e pesquisa, que permite ao pesquisador fortalecer as mediações dos processos reflexivos – na ação e sobre a ação – registrando e refletindo sobre os acontecimentos no campo.

Para Macedo (2006), o diário cumpre mais do que a função de registro do vivido, sendo principalmente um campo de elaboração intelectual, configurando-se como instrumento de formação e reflexão do pesquisador. Um espaço para detalhar minuciosamente as experiências da pesquisa, na qual o autor pode dialogar com ele mesmo, “analisando atividades realizadas, revendo encaminhamentos, documentando seu percurso”, pensando a experiência vivida (VELOSO; BONILLA, 2017, p. 52).

Como asseveram Barbosa, A. e Martins (2017, p. 8), o uso do diário de pesquisa *online* traz vantagens ao pesquisador, como por exemplo, possibilita: a digitalização dos dados, permitindo sua reprodução, alteração e compartilhamento de conteúdos, favorecendo o diálogo e a interação; compartilhamento de mídias, que ao se interconectarem, enriquecem o texto por seu potencial hipertextual; agrupamento de mídias, promovendo plasticidade – caracterizada pela flexibilidade e adaptabilidade existente na forma de construção do conhecimento; uso das ferramentas de pesquisas semânticas, por meio da indexação dos dados; e o exercício da interatividade, promovido pela possibilidade de diálogo e colaboração.

Essa característica de registro, seja ele escrito, fotografado ou filmado, torna o diário um dispositivo fundamental para a autoria nos trabalhos científicos, pois ao registrarmos a pluralidade de saberes e sentidos existentes no universo de práticas, experiências e teorias que vivemos ao pesquisar, ampliamos nossas reflexões e desenvolvemos saberes que potencializam nossa escrita. O ato de dialogar com nossas experiências formativas, por meio dos diários, oportuniza não somente um processo de autoria na escrita de textos acadêmicos, mas também de uma reescrita de nós mesmos, das nossas ideias e sentimentos transformando-os continuamente a cada vez que reescrevemos nossas narrativas (BARBOSA, A.; MARTINS, 2017, p. 2).

Entendemos, desse modo, que todas essas características fazem com que a opção pelo uso do diário de pesquisa *online* seja a mais condizente com nossa proposta metodológica.

Nessa pesquisa, optamos por utilizar duas interfaces diferentes – um grupo no *WhatsApp* e outro no *Facebook* – ambos eram de uso particular, tendo apenas meu próprio perfil integrando o espaço; ambos tinham as características dos diários *online*, mas eram utilizados para ações diferentes entre si. O grupo do *Facebook* serviu melhor para arquivamento de *links* e postagens gerais na rede, uma vez que permitia organizar cada tópico em uma postagem diferente.

É válido destacar que, recentemente, o *Facebook* disponibilizou uma opção para que os itens salvos nessa rede social possam ser agrupados numa espécie de ‘pasta’ temática, chamada por eles de ‘coleções’, como mostra a Figura 10.

Figura 10 - Coleções do *Facebook*



Fonte – Elaborada pela autora, a partir do *print* de tela.

No entanto, quando do início da pesquisa, essa ferramenta não estava disponível, o que acabou gerando uma grande quantidade de material, salvo sem categorização. Foi, então, que comecei a utilizar o grupo no *Facebook* como diário de pesquisa. Nesse grupo era criado um tópico temático, utilizando uma ou mais palavras-chave, que ajudassem a localizar as

informações e, nos comentários da postagem, eram colocados os *links* e imagens referentes àquele tema. Todo o material ficava agrupado, a partir dessas etiquetas que eram imediatamente nomeadas, como mostra a Figura 11.

Figura 11 - Atividades pedagógicas em LIBRAS



Fonte – Elaborada pela autora, a partir do *print* de tela..

Nessa postagem, intitulada “Atividades pedagógicas em LIBRAS”, reuni *posts* que considerei interessantes, com dicas de atividades para auxiliar professores e instrutores que atuavam com a Língua Brasileira de Sinais.

A interface do grupo mostrou-se bastante fácil de usar e administrar, uma vez que os comentários em cascata ainda traziam a imagem referente ao *link* ali compartilhado, o que oferecia uma prévia visual do conteúdo reunido.

À possibilidade de editar a postagem inicial – na qual constavam as etiquetas e palavras-chave – somava-se a opção de, a qualquer momento, alterar a palavra tema daquele item, atualizando-o, quando, eventualmente, surgia uma categoria que julgasse mais adequada. Talvez essa funcionalidade possa parecer de pequena importância num primeiro momento, mas a plasticidade com que se podem organizar os dados é fundamental no processo de pesquisa, que se configura e reorganiza como uma agência viva, ao longo da investigação,

Esse deslocamento para que os arquivos sejam agrupados por tipo de mídia se deve à plasticidade do digital. Este movimento não seria possível se o diário fosse um caderno físico. A flexibilidade do diário online agrupa os fragmentos compartilhados, e assim como um organismo vivo, eles se desintegram e reintegram

criando suas ligações e enriquecendo o processo de registro e diálogo do autor com o material de pesquisa (BARBOSA, A.; MARTINS, 2017, p.8).

Além de salvar os *links* das postagens feitas na própria rede *Facebook*, foi possível também reunir *links* de outras redes sociais – como *YouTube* e *Instagram* – além de outros conteúdos. Utilizei também o grupo para organizar alguns conceitos importantes ao texto, além das noções que iam emergindo ao longo da pesquisa. Com a opção dada pelo *Facebook* de transformar um texto comum em uma postagem tipo fotográfica, em que é gerado um fundo colorido mais chamativo – como é o caso da Imagem 12, a seguir, organizei alguns conceitos, citações e demais materiais fundamentais para a pesquisa.

Figura 12 - “O que é Pedagogia Surda?”



Fonte - Elaborada pela autora, a partir do *print* de tela.

Com tantas facilidades e funcionalidades, você leitor, poderia perguntar por que não optei por utilizar apenas o grupo no *Facebook* como diário de pesquisa?

Essa decisão se justifica pela praticidade que o *Whatsapp* oferece ao permitir enviar áudios, vídeos e fotos, além de textos e *links*, a qualquer tempo, de qualquer lugar. Por exemplo, no meio do trajeto cotidiano, a caminho de casa, num *insight* importante, ou ao ver algo chamativo, podemos gravar um áudio com as informações que desejamos registrar. Esse áudio ficará arquivado no celular, mesmo que não haja sinal de *Internet* no momento, e poderá ser posteriormente compartilhado; do mesmo modo, fotos e vídeos. Podemos gravar o áudio de uma aula, palestra ou banca, e depois ouvi-lo várias vezes, ampliando a compreensão sobre determinada informação. Assim como o *Facebook*, a marcação de etiquetas é uma importante aliada na organização do material, possibilitando a identificação e localização das temáticas que serão utilizadas na busca do material.

Barbosa, A. e Martins (2017) apresentam uma série de possibilidades para o uso do *WhatsApp* como diário de pesquisa *online*. Para as autoras, o aplicativo permite, entre outras coisas, a navegação pelos diálogos, propondo uma leitura plural do objeto de interesse.

Concordo sobre as vantagens apresentadas, mas, do meu ponto de vista, o aplicativo tem algumas limitações que precisam ser consideradas, antes de optarmos por seu uso exclusivo como diário de campo. Seriam elas:

- o espaço reduzido de memória disponível no aparelho celular inviabiliza que o material seja guardado ali por longos períodos; o que exige que o pesquisador recorra a outras formas de armazenamento e consulta do acervo;
- dado que o arquivamento do material é feito no aparelho, e não na nuvem, é preciso que o usuário tenha uma nuvem conectada a sua conta e/ou faça *backups* regulares; o que o leva a priorizar os arquivos em texto, nem sempre garantindo o salvamento dos áudios, vídeos e fotos, limitando não só o acesso do pesquisador ao seu material, mas também podendo ocasionar a perda de dados importantes ao longo da pesquisa; e por fim,
- o aplicativo é vinculado diretamente a um número de telefone celular. Numa situação em que haja perda do aparelho, ou do *chip*, e o usuário, por algum motivo, não consiga recuperar seu número de telefone, todos os arquivos estarão vinculados ao número original, inviabilizando a importação dos dados que, por ventura, não tenham sido salvos.

Em síntese, ao optar pelo uso exclusivo do aplicativo *Whatsapp* como diário *online* de pesquisa, o pesquisador fica refém da capacidade de memória do seu aparelho celular, bem como tem a necessidade constante – e quase imediata – de *backups* frequentes. O Quadro 2, a seguir, sintetiza as informações aqui apresentadas:

Quadro 2 - Comparativo entre aplicativos



<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilidade de compartilhamento de textos, imagens, links e vídeos. Não é possível enviar áudios no grupo. ✓ Limite infinito de postagens e arquivos. Não depende de espaço físico no aparelho de celular. ✓ Acesso remoto a qualquer hora, de qualquer aparelho, pelo aplicativo ou desktop. ✓ A postagem é feita diretamente na nuvem, não dependendo de backup feito pelo usuário. ✓ Depende de conexão ativa com a internet, tanto para postar, quanto para acessar os dados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilidade de compartilhamento de textos, imagens, links e vídeos. Permite o envio de áudios. ✓ Número limitado de postagens e arquivos, dependendo diretamente da quantidade de memória disponível no aparelho celular. ✓ Acesso remoto pelo desktop depende de autorização prévia do aplicativo no aparelho de celular específico, bem como da capacidade da bateria e conectividade com a internet, no momento do acesso. ✓ A postagem é feita no aparelho físico, dependendo totalmente de backup constante pelo usuário. ✓ Não depende da internet para salvar material, nem para consulta dos dados, apenas para compartilhamento.
---	---

Fonte – Elaborado pela autora.

Dado que os aplicativos ainda não conversam, entre si, preferi utilizar simultaneamente as vantagens de cada um, numa composição imbricada desses dispositivos de pesquisa.

O fazer reflexivo e a descrição densa possibilitada pelo diário, no qual o pesquisador é convidado a estar em constante diálogo formativo – consigo e com os praticantes – são bastante enriquecedores. Nessa perspectiva, esse dispositivo, de acordo com Barbosa, A., Santos, E. e Ribeiro (2017) favorece a prática de uma pesquisa multirreferencial e implicada com o processo de auto-hetero-ecoformação. Para os autores, inspirados nos conceitos apresentados por Pineau (1988) e Macedo (2010), essa tríade formativa implica três distintas e imbricadas dimensões da formação do pesquisador, quais sejam: a autoformação – que diz respeito às interpretações de mundo e aprendizagem do sujeito que pesquisa, envolvendo conhecimento de si mesmo, autocrítica, autonomia, entre outros; a heteroformação, que diz respeito às interações que formam em nós e nos outros com quem nos relacionamos em uma permanente relação de aprendizado, na qual a ambiência de diversidade e a heterogeneidade são constantes; e a ecoformação, que envolve a relação entre o humano e o ambiente. Como o ato de pesquisar está intimamente ligado ao processo formativo do pesquisador, a experiência vivenciada durante o relato no diário de campo – e não só nesse momento, mas em todo o processo da pesquisa – contribuiu para a dinâmica dessa auto-hetero-ecoformação, permitindo não só pensar a/na complexidade da formação, mas transformando inclusive modo(s) de olhar para o campo, praticantes e noções que emergiram da própria pesquisa.

Seja ele escrito, fotografado ou filmado, o diário torna-se um dispositivo fundamental para a autoria nos trabalhos científicos, pois ao narrar a pluralidade de saberes e sentidos existentes no universo de práticas, experiências e teorias que vivemos ao pesquisar, ampliamos nossas reflexões e desenvolvemos saberes que potencializam nossa escrita e nossa possibilidade de ampliação de um olhar para a complexidade do objeto de estudo, no qual, como pesquisadores, estamos incluídos. O ato de dialogar com nossas experiências formativas, por meio dos diários, oportuniza não somente um processo de autoria na escrita de textos acadêmicos, mas também de uma re-escrita de nós mesmos, das nossas ideias e sentimentos, transformando-os continuamente a cada vez que reescrevemos nossas narrativas. O pesquisador, na pesquisa-formação, que faz uso do diário enriquece sua formação teórico-prática-existencial, em uma relação híbrida resultante da relação entre razão e subjetividade (BARBOSA, A.; SANTOS, E.; RIBEIRO, 2017, p. 241).

A importância dessa tríade formativa e a complexidade que se apresenta ao pesquisador também podem ser percebidas na reflexão da/na prática cotidiana – seja presencialmente numa sala de aula, por exemplo, ou virtualmente nas redes sociais – entre pesquisador e praticantes, entre pesquisador e teoria, entre praticantes-teorias-práticas, e assim sucessivamente, num emaranhado de infinitas combinações e possibilidades, nas quais as

redes de conhecimento se entrelaçam, e perdemos nossos papéis hierárquicos e lineares (os quais efetivamente nunca tivemos), dando espaço a uma complexa teia de formação e pesquisa.

Como aponta Alves (1998), o pesquisador vai se formando – e se percebendo como formador e em formação – ao mesmo tempo em que se entrelaça à “rede de produção de conhecimentos, assumindo a ação, a reflexão e o coletivo como indispensáveis à permanente (trans)formação” (ESTEBAN, 2016, p. 67).

É de central importância compreender que qualquer pesquisa só ‘funciona’ enquanto transformadora da realidade – neste estudo, compreendida não como uma realidade única e verdadeira, muito menos como a totalidade das realidades existentes, mas apenas como uma realidade pontual, transitória e complexa do conhecimento que almejamos tentar conhecer – quando os agentes cotidianos envolvidos participam dessa transformação, transformando e sendo transformados, aos quais se inclui também o próprio pesquisador. “Não se muda a prática pedagógica cotidiana sem o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) que, cotidianamente a fazem. Entre estes, com a prática que vamos mudando, nos incluímos para mudar” (ALVES, 1998, p. 96).

A autora nos alerta sobre dois aspectos que devemos assumir em nossas pesquisas: (a) não há saberes absolutos, estando eles sempre em movimento, e (b) a “compreensão de que os conhecimentos, individuais e coletivos, são criados em relação, em uma rede complexa, na qual não há nem hierarquia, nem linearidade”. Aqui reside a importância do exercício interpretativo e reflexivo, com base nas noções emergidas do campo, em conversas no/com o diário de pesquisa, bem como com a teoria e nossos praticantes.

É válido lembrar que não é nossa intenção aqui prescrever como desenvolver uma pesquisa qualitativa com uso de diários *online*. Apenas objetivamos detalhar o caminho trilhado e os desafios encontrados, contextualizando as escolhas metodológicas dessa pesquisa.

Esse esforço interpretativo, reiteramos, é uma escolha, assim como tantas outras ações na/da pesquisa, pois não se constitui, nem se pretende constituir, uma realidade ou totalidade do vivido. As narrativas e interpretações que trazemos nessa Tese são reflexos de uma experiência vivida, com os recortes e componentes que pudemos observar como pesquisadores, mas que poderiam ter outras formas e matizes em outras reflexões ou em mão de outras pessoas.

Porque mais importante do que o mundo em si mesmo é a forma como ele é dito ou pensado [...] A realidade social não existe a não ser de forma interpretada. Não é um

objeto que possamos ver de maneira neutra ou que nos seja dado; antes é uma estrutura semiótica construída, enquanto representação e através da interpretação. A interpretação é sempre construção (PAIS, 2003, p.66).

A ‘realidade’, aqui entendida como um “pensamento pensado”, consiste nessa construção reflexiva, interpretativa, experienciada, sentida, fluida e em permanente modificação. Por isso tudo, ela é sujeita também a falhas, faltas e parcialidades.

Como pretendemos solucionar esse dilema? Não pretendemos. Já tomamos como premissa a incompletude de nosso texto, de nossa pesquisa. E estaremos, então, tranquilos quanto aos recortes feitos por nós, que podem (e são) limitados e limitadores?

É certo que não! Que movimentos, então, um pesquisador deve fazer para captar a realidade da vida cotidiana da população surda nas redes sociais?

“É preciso estar atento a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não”, acentua Alves (2008, p. 21); o que exige diálogo com o campo e escuta sensível *para* e *com* os praticantes. Para melhor apreender e compreender como os conhecimentos são tecidos nessas redes, a autora nos convida a mergulhar em outras lógicas, com *um rigor outro*. Nessa perspectiva, apresenta cinco movimentos que devem ser incorporados pelo pesquisador, na condução de sua pesquisa. São eles: o ‘Sentimento de mundo’ (colocar todos os sentidos no que se deseja investigar); o ‘Virar de ponta cabeça’ (utilizar teorias, conceitos, fatos, narrativas, fontes e métodos diversos, estabelecendo múltiplas e complexas relações entre eles); o ‘Beber em todas as fontes’ (aceitar o múltiplo, assumindo o diferente e o heterogêneo); o ‘Narrar a vida e literaturizar a ciência’ (experimentar uma nova forma de escrita); e o ‘*Ecce femina*’ (trabalhar as múltiplas formas de pensar e sentir dos sujeitos participantes da pesquisa; colocando em evidência suas falas).

2.2.5 A emergência das noções subsunçoras para compreensão dos conteúdos

Para Macedo (2016, p. 110) “lidar com o acontecimento se configura para a pesquisa acadêmica e científica, uma significativa inquietação”, na medida em que este nos desafia e nos obriga a enfrentar as incertezas próprias de um método que se faz no caminhar, num processo de aventura pensada, na vivência da experiência e da criatividade. Dessa forma, o exercício de interpretação dos dados se dá ao longo do processo da pesquisa, *no* e *com* o movimento, nas reflexões do pesquisador, alicerçadas em bases filosóficas, epistemológicas e metodológicas, que possibilitem criar rigores outros, dado que a qualidade na pesquisa exige tanto refinamento no rigor, como novas formas de constituí-lo, assevera o autor.

Essa *aventura pensada* apontada por Macedo (2010) é que nos permite perceber a emergência de “significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambiguidades marcantes” (p. 138), que serão, então, organizados em noções subsunçoras. Essas categorias possibilitam ao pesquisador “abrigar analítica e sistematicamente os subconjuntos das informações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um *corpus* analítico escrito de forma clara” (*idem*), com vistas à construção de um modelo compreensível e heurísticamente rico. De acordo com Macedo (2008, p. 90), a captação das noções subsunçoras emerge juntamente com a capacidade teórico-analítica do pesquisador, que é desafiado a perceber, de maneira refinada, as questões levantadas pelo campo. Para o autor, as noções emergem no momento em que se consegue estabelecer relações e/ou conexões, tanto com o campo, quanto com os conhecimentos prévios do pesquisador – em termos de formação teórica, cultural, pessoal, experiencial, etc., num esforço de organização e síntese. Essas categorias analíticas

[...] emergem com base na experiência e no conhecimento prévio do pesquisador e suas relações com a experiência do campo de pesquisa. São como âncoras que permitem ao pesquisador apreender algo novo ou desconhecido através da associação com o que já se conhece (MACEDO, 2008, p. 89).

A busca pela codificação em *unidades significativas* é apontada pelo autor, como aquilo que deve ser compreendido, conceituado e teorizado na perspectiva de se existir no mundo. Desse modo, o etnopsiquisador reflete sobre as partes da experiência que lhe parecem possuir significados cognitivos, afetivos e conotativos, mediante um exame minucioso desses elementos, imaginando-os presentes ou não na experiência, para, em seguida, reagrupá-los em categorias analíticas – as noções subsunçoras. Uma vez captadas essas noções, o pesquisador trabalha na sistematização textual do conjunto e na produção de uma meta-análise, ou uma nova interpretação do fenômeno estudado.

Pensemos com base em um exemplo simples, de um vídeo²⁵ postado no *Facebook*, como mostrado na Figura 13, adiante, que teve cerca de 3,9 milhões de visualizações e mais de 110 mil compartilhamentos. O referido vídeo se intitula “Ele é surdo. Ela quer cantar para ele” e mostra a cena de um casamento, no qual a noiva canta em sinais a música *A Thousand Years*, de Christina Perri²⁶. Parte da tradução da letra, em português, diz “*Eu morri todos os*

²⁵ Vídeo disponível em: <https://www.facebook.com/PlayGroundBR/videos/537065740021742/>. Acesso em: 23 mar. 2018.

²⁶ Música, letra e tradução completa disponível em: <https://www.vagalume.com.br/christina-perri/a-thousand-years-traducao.html>. Acesso em: 20 mar. 2018.

dias esperando você. Querida, não tenha medo. Eu te amei por mil anos. Eu te amarei por mais mil”.

Trata-se de um vídeo tocante, emocionalmente falando. Ele nos comove pelo romance e o ato de fazer algo por amor. Ele nos inspira, mas vai para além dessa inspiração: ele tem um potencial formativo latente.

A página que compartilhou o vídeo postou o seguinte comentário:

“Existem pessoas capazes de fazer o impossível por amor. Neste caso, a noiva decidiu aprender linguagem de sinais para poder ‘interpretar’, da forma mais fiel possível, a música favorita do casal. O que você seria capaz de fazer por amor? Marque aquela pessoa especial e conte para ela”.

Figura 13 - Vídeo "Ele é surdo. Ela quer cantar para ele"



Fonte – Elaborada pela autora, a partir do *print* de tela

A repercussão desse vídeo gerou mais de seis mil comentários, por parte de pessoas surdas ou ligadas, de alguma forma, à Língua de Sinais. Algumas corrigiam o uso do termo ‘linguagem’, ao invés do termo correto ‘língua’; outras falavam sobre a importância de se aprender a língua de sinais para a interação cotidiana com o surdo, e não apenas no casamento, entre outras coisas, como os comentários, mostrados na Figura 14, a seguir, ‘printados’ da página do *Facebook*.

Figura 14 - Comentários sobre o vídeo

Andréa Mello Ué, e como ela iria conviver com um cara surdo se não aprendesse ou já tivesse aprendido língua de sinais? Ela é fera, veterana, tem fluência, vocabulário e ritmo. E o vídeo é lindo.
Curtir · Responder · 3 sem 321

Lair Alexandra Lombardi Martin
Curtir · Responder · 3 sem

Benynha Pereira Simplesmente, lindo!! Parabéns ao casal.
Curtir · Responder · 2 sem

Cynthia M. S. Gazola Bueno Tenho uma professora que é totalmente surda e fala, mas pq ela foi incentivada pelos pais a tentar falar desde pequena(já que o pai não sabe nada da língua de sinais aqui no Brasil é Libras) ela também faz leitura labial, além de tudo formada em fisioterapia e com mestrado em educação especial pq também ensina a língua portuguesa para seus alunos surdos.
Curtir · Responder · 2 sem 2

Escreva uma resposta

Aluisio Bispo Olá equipe do Playground BR, poderiam alterar a descrição do vídeo para "língua" em vez de "linguagem"? Thanks
Em caso de dúvidas deixo um link para consulta sobre o assunto (vale à pena a leitura) <http://www.amigosdaudicao.com.br/libras.php>
Curtir · Responder · 3 sem 11

Libras | Projeto Amigos da Audiã
AMIGOSDAUDICAO.COM.BR
Curtir · Responder · 3 sem 11

Luiz Carlos da Silva Engraçado o que diz a publicação. Diz que ela aprendeu a lingua de sinais para que sua festa de casamento seja perfeita... A maior idiotice quer dizer que se não casassem ela nunca aprenderia a falar sinais. Ela aprendeu a falar por outro motivo, ja que se relacionavam antes do casamentos, fez a interpretação da música porque gosta da tradução simples assim
Curtir · Responder · 3 sem · Editado 247

Jéssica Moreira Tudo errado nesse post... tenho um irmão surdo e sei que não existe LINGUAGEM de sinais e sim LINGUA de sinais. É um idioma completo, como qualquer outro.
O casamento não foi o motivo do aprendizado, seria incoerente pensar que ela se casaria sem saber falar com o próprio companheiro!
RESPEITEM A CULTURA SURDA!
Edit.: Me chamem de mal amada, de amarga ou o que for, vou sempre falar por quem não tem voz e por quem a maioria que me desrespeitou só acha "bonitinho" fazendo "mímica" por aí...
Curtir · Responder · 2 sem · Editado 201

Carmem Santos Já ia falar exatamente isso! É UMA LÍNGUA COMO QUALQUER OUTRA!
Curtir · Responder · 3 sem 4

Biana Silva Eu mandei uma mensagem no privado pedido que arrumem a postagem, pois concordo plenamente com você
Curtir · Responder · 3 sem 2

Biana Silva A linguagem é a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como a pintura, a música e a dança. Já a língua é um conjunto organizado de elementos (sons e gestos) que possibilitam a comunicação. Ela surge em sociedade, e todos os grupos humanos desenvolvem sistemas com esse fim. As línguas podem se manifestar de forma oral ou gestual, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras)
Curtir · Responder · 3 sem 6

Biana Silva Eu até mandei essa informação sobre a língua de sinais
Curtir · Responder · 3 sem 1

Cleide Nascimento Concordo com você plenamente, certas pessoas perderam os sentimentos, não sabem encontrar emoção nas simples coisas, foi lindo e emocionante mesmo! Uma declaração e tanto. .
Curtir · Responder · 2 sem 2

Ramone Perraro Vieira Lucas Cintia Cintia Vidal e Andréa Mello a comunidade surda tem "detalhes" q muitos dos ouvintes não acham interessante, mas foi bem lindo para quem entende de LIBRAS Língua Brasileira de Sinais , oq tem em cada nacionalidade tbm! Para quem convive com um surdo, pequenos gestos são grandes gestos! Se a noiva estivesse cantando com a voz os ouvintes se admirariam, para o surdo, fazer os sinais no ritmo, na delicadeza e com a expressão facial da proposta é a adequação do cantar oralizado. Para quem compreende a vida do surdo é lindo!
Curtir · Responder · 2 sem 2

Fonte – Elaborado pela autora, a partir de *print* de tela.

Mesmo com as críticas de alguns internautas sobre os comentários das pessoas que defendiam a utilização correta das informações sobre Língua de Sinais – o que na *Internet* é chamado, pejorativamente, de ‘mimimi’ – ainda, assim, foi estabelecido algum tipo de debate

para que as pessoas pudessem argumentar e explicar seus pontos de vista. Desse modo, é legítimo afirmar que esse tipo de narrativa tem um potencial maior do que o simples *espaçotempo* de comoção. É um *espaçotempo* de formação.

Ao valorizarmos a experiência de olhar com olhos do outro, lendo seus comentários e interagindo, aprendemos com eles. Nessa perspectiva, fazemos emergir o que, muitas vezes, parece escondido na superfície do vivido, pelo excesso de familiaridade. Assim, o que soa como banalidade para uns, pode ser extraordinário para outros.

Com que lentes, então, o pesquisador dos cotidianos deve olhar para seu campo de estudo para perceber o que é importante para seus protagonistas? De onde olha quem olha?

Seja de onde for, alerta Machado da Silva (2010), é preciso *estranhar*, procurar ver por outros ângulos, desver um pouco, para ver melhor, mais adiante. É preciso, também, *entranhar-se*, mergulhar na alteridade, no desconhecido, em busca de novas estratégias e procedimentos; colocar-se no lugar do outro, para melhor compreender seus silêncios e silenciamentos; e descobrir suas operações narrativas. Finalmente, é preciso *desentranhar*, dado que o pesquisador não é porta-voz de si próprio, nem desse outro que vai descobrir. Urge voltar ao seu lugar, organizar suas ideias e narrar suas experiências formativas.

No entanto, escrever sobre os praticantes a partir de suas narrativas exige construir, desconstruir e reconstruir algumas questões, a fim de produzir sentidos; um exercício de des(em)cobrimto. E isso não é tarefa das mais fáceis!

No capítulo a seguir, procuramos explicitar a importância que a visualidade assume na constituição dos sujeitos surdos. Trazemos narrativas que, dialogando com a teoria, nos ajudam a pensar e buscar pistas para compreender esse universo cultural tão rico e diferente do que nós, ouvintes, estamos habituados.

3 ADENTRANDO AO UNIVERSO SURDO

Meu silêncio não é como o silêncio de vocês.
 Meu silêncio verdadeiro seria o de ter
 os olhos fechados, as mãos paralisadas,
 o corpo insensível, a pele inerte.
 Um silêncio do corpo.

Emmanuelle Laborit, 1994

3.1 A construção da identidade surda

No capítulo anterior, mencionamos alguns aspectos presentes no tratamento dispensado às pessoas surdas, ao longo da história, pautados por uma visão ouvintocrêntrica que impunha modos de ser e estar no mundo ‘normalizados’, resultando exclusões e silenciamentos. Mesmo após séculos de vivências segregadoras, as lutas para fortalecimento da chamada Cultura Surda têm se constituído e solidificado trazendo intensas transformações às propostas educativas para as pessoas surdas, que se encontram cada vez mais alinhadas aos princípios da diversidade.

Como o surdo aprende? Como ele se constitui como sujeito ator e autor no mundo em que se insere? Como a concepção de surdez e deficiência subjacentes em suas vidas cotidianas contribuem para a formação de suas subjetividades e percepção de si? As respostas para essas perguntas são tão complexas quanto seriam se estivéssemos interessados em compreender a formação de qualquer sujeito, em qualquer contexto cultural.

Por que, então, discutir identidade e cultura se o foco dessa Tese é formação e aprendizagem? Por que não dissociar uma da outra? A resposta parece-nos óbvia. Como Vieira (1999, p. 51) nos alerta, baseado no pensamento *gramsciano*, “existe uma indissociável vinculação entre conhecimento histórico, práxis política, luta cultural e formação humana”. Dessa forma e, para melhor compreendermos essas questões, apresentamos alguns pressupostos que fundamentam a formação cultural e identitária dos surdos, bem como a concepção de surdez que baseia as propostas educativas envolvidas.

Há cerca de 20 anos, quando iniciei meu contato com a comunidade surda, não compreendia o abismo que parecia distanciar surdos e ouvintes naquele contexto em que estávamos inseridos. De certa maneira, não era algo ruim ou perverso, no sentido de causar,

intencionalmente, alguma exclusão para os surdos, mas era como contemplar algo incompreensível, quase que da ordem do sobrenatural.

As pessoas ouvintes que me viam conversar e conviver com os surdos faziam comentários elogiosos, como se aquilo que eu estivesse fazendo fosse algo além do comum.

“Nossa, é tão lindo ver você fazendo os ‘sinaizinhos’”. “Mas deve ser tão difícil aprender”. “Vocês falam tão rápido, como conseguem se comunicar?”. “Que lindo seu trabalho, eles precisam muito de você”.

Essas eram algumas das frases que me causavam estranheza: Por que ‘eles precisavam de mim’, se éramos da mesma idade, e nossas conversas giravam sobre os cotidianos que envolviam a vida adolescente em uma cidade do interior paulista? Eles não eram em nada diferentes de mim ou dos meus amigos ouvintes. Íamos ao *shopping*, víamos filmes juntos, andávamos de bicicleta pela cidade, falávamos sobre amigos e amores, paixões por artistas e outras ‘fococas’ que surgissem. Para mim, tudo era igual, com exceção da língua que falavam; ou melhor, sinalizavam.

Na época, aprender esse idioma foi mais simples do que estudar a língua inglesa na escola, ainda que a Língua Brasileira de Sinais não fosse tão divulgada. Não existia qualquer espécie de lei que reconhecesse ou regulamentasse sua utilização; alguns profissionais e familiares ainda insistiam em proibir o uso dos sinais e não havia muitos livros ou dicionários sobre o assunto.

É interessante pontuar que nem mesmo a função de interpretar, traduzindo para LIBRAS alguma fala ou evento, era considerada uma profissão. Esse trabalho, muitas vezes, era exercido voluntariamente, por amigos, ou familiares dos surdos, que tivessem interesse na atividade. Por exemplo, se um estudante surdo precisasse de tradução sinalizada durante as aulas, era comum que sua mãe, ou um parente mais próximo o acompanhasse na escola, de maneira voluntária e não remunerada.

Lembro-me do primeiro livro de LIBRAS a que tive acesso. Ainda o guardo comigo. Era uma xerox que já havia sido reproduzida, infinitas vezes. Jamais soube de alguém que tivesse o livro original. Nem mesmo o nome do autor havia especificado na obra; apenas a ilustradora Judy Ensminger.

“Comunicando com as mãos”, o livro publicado em 1987 (Figura 15), contém apenas 574 sinais/verbetes. E, embora não tenha sido o primeiro dicionário de LIBRAS – Sofiato e Reily (2014) apresentam pelo menos outros dois dicionários anteriores a esse, publicados em 1875 e 1969 – ele acompanhou, durante muitos anos, diversas pessoas que procuravam se comunicar com os surdos, inclusive eu.

Figura 15 - Capa do livro "Comunicando com as mãos"



Fonte – Arquivo pessoal da autora.

Assim como eu não compreendia muitas atitudes das pessoas ouvintes que me cercavam, também não compreendia, à época, alguns dos conceitos presentes nesse dicionário que me acompanhou por tanto tempo.

Para melhor entendimento dos argumentos sobre identidade cultural surda, presentes nesta Tese, destacamos alguns trechos desse dicionário.

Em seu prefácio, o autor afirma:

Por que é necessário este livro? A surdez é uma das deficiências mais prejudiciais ao processo de educação. O surdo, devido a sua deficiência, não aprende pelo mesmo processo que a criança que escuta aprende. A criança com audição normal faz associação de um objeto com um som. Mais tarde a criança vai à escola e faz associação do som com a palavra escrita pela professora. A criança surda não tem som e não pode aprender pelo processo: objeto/som-som/símbolo (palavra escrita). Então é viável e recomendável que a comunicação total seja usada substituindo o gesto em lugar do som, para iniciar a comunicação com a criança. É de suma importância que a criança aprenda a comunicar-se com outras pessoas o quanto antes. Esta comunicação tem que ser iniciada tão logo que a criança possa ver a expressão dos lábios e as mãos. A comunicação tem de ser baseada no gesto: o gesto

dos lábios (chamado método oral), o gesto com as mãos (chamado mímica) ou pela preferida comunicação total que fala a palavra nos lábios junto com a expressão do rosto e o gesto das mãos. Esperar até a idade escolar para iniciar a comunicação prejudica severamente o desenvolvimento da educação da criança. Uma criança com audição normal aprende uma parte muito significativa do seu vocabulário permanente antes de ingressar na escola. Com este vocabulário ela comunica, pensa e desenvolve mentalmente. A criança com deficiência auditiva poderá também se comunicar, pensar e desenvolver mentalmente, utilizando a comunicação total como meio de aprendizagem (AUTOR DESCONHECIDO, 1987, p. 1)

Desse prefácio, ressaltamos quatro pontos principais: a) ênfase na surdez como deficiência e em suas limitações em relação à falta da audição; b) utilização constante do modelo ouvinte como padrão de referência a ser alcançado; c) a importância do aprendizado precoce da língua sinalizada; e d) a proposta de comunicação falada simultaneamente com a sinalização.

Podemos perceber no trecho selecionado, que os profissionais envolvidos com a educação dos surdos possuíam a visão da surdez como uma deficiência a ser superada. A criança ouvinte era colocada como modelo de referência a ser alcançada, e isso não era restrito aos livros. A escola, a família e a própria sociedade, de modo geral, nutria – e ainda nutre em muitos momentos – uma expectativa de normalização do indivíduo diferente; no caso aqui estudado, o surdo.

Juntamente com essa busca pela normalização, as pessoas carregam a crença do surdo como um ser humano inferior, incompleto e incapaz. Mesmo que não se deem conta, ou que não admitam para si mesmas, está ali embutida a percepção de um indivíduo ‘menor’. Daí parece advir o sentimento de pena que muitas pessoas manifestam em relação aos indivíduos com deficiência, tomando-os como seres inferiores e expressando um sentimento de condolência por não serem sujeitos plenos como elas, padrão normal de pessoas ouvintes. Ainda que esse comportamento possa-nos parecer perverso, acreditamos que as pessoas não digam ou pensem essas coisas com alguma intencionalidade negativa. Na maior parte das vezes, reproduzem esses comportamentos sem que tenham consciência de sua inadequação. Olham para o surdo e só percebem a ausência de audição; e, daí, ‘tudo o mais’ ganha ares fantásticos de uma superação mirabolante.

Talvez, quem sabe, (e essa é nossa forma de interpretar, hoje, uma vivência de tantos anos atrás), as pessoas se surpreendessem com o fato de eu poder me comunicar com os surdos, porque, em seu interior, acreditassem que o surdo é quem deveria aprender a falar comigo. *Percebe, caro leitor, o que isso significa?* O foco mudou. Não foi o surdo que se adaptou a mim para ser ‘incluído’ em minha vida cotidiana; eu me adaptei a ele, e fomos juntos incluídos na vida um do outro.

O livro também faz menção a um comportamento que muitos educadores e familiares de surdos utilizavam que era uso de gestos juntamente com a língua falada. Sabe-se, hoje, que essa prática não é adequada, pois ao tentar utilizar concomitantemente duas línguas de modalidades distintas, acabava-se não utilizando nenhuma delas corretamente, na medida em que cria um entremeio comunicativo fragmentado, que prejudica a fluência linguística.

Outro aspecto a ser considerado é a ênfase que o texto dá à necessidade de se introduzir precocemente uma forma de comunicação com as crianças surdas. Com efeito, esperar até a idade escolar para iniciar a comunicação prejudica severamente o desenvolvimento da educação da criança. É incalculável o prejuízo cognitivo que isso causa a um indivíduo. Apesar de, no passado, essa prática ter sido bem comum - as crianças surdas chegavam à escola, aos seis ou sete anos de idade, sem ter desenvolvido qualquer forma de comunicação. Ainda, hoje, recebemos crianças com idade de cursar o Ensino Fundamental que não dominam qualquer língua; ou que desconhecem a língua de sinais, embora tenham um bom domínio da leitura labial, além de outras crianças que não são oralizadas nem têm domínio da LIBRAS; o que as coloca em um limbo comunicacional extremamente prejudicial para seu desenvolvimento cognitivo, psicológico, identitário e afetivo.

Sobre essa questão, o dicionário traz ainda algumas outras orientações para pais e professores, e menciona a importância da utilização dos gestos-padrão e não a prática de inventar uma comunicação particular com a criança. Isso é bastante importante, porque muitas famílias criam um código próprio de comunicação, que acaba restringindo o círculo de contato, uma vez que o surdo não domina uma língua compartilhada por outros indivíduos.

Nesse sentido, o contato com outros indivíduos surdos é fundamental para a constituição linguística e cultural dos sujeitos, e para sua formação identitária. Como afirmam Doron e Parot (2001 *apud* CROMACK, 2004, p. 70) “a identidade implica o processo de consciência de si próprio, sendo que esta ocorre por meio de relações intersubjetivas, de comunicações lingüísticas e experiências sociais, tornando-se um processo ativo”.

Sendo assim, podemos compreender que todo esse percurso histórico vivenciado pelas comunidades surdas deixou marcas profundas. Essa consciência de si foi fundamental para o fortalecimento dos movimentos em defesa dos espaços de pertencimento dos surdos. Desse modo, a surdez é vista, na atualidade, não sob o viés clínico-patológico – que a compreende apenas como uma deficiência a ser superada – mas numa concepção sócio-antropológica, cujo foco está na diferença decorrente de um modo cultural próprio de se relacionar com o mundo (SKLIAR, 1997).

Sob esse olhar, a formação identitária do sujeito surdo perpassa, invariavelmente, a questão linguística desse indivíduo. A linguagem – ou sua ausência – tem consequências para o crescimento intelectual, social e emocional dos sujeitos, que se organizam cultural e linguisticamente de modo distinto da cultura hegemônica, o que implica modos distintos de constituição da subjetividade e identidade (CROMACK, 2004).

A própria legislação brasileira, ao se referir à pessoa surda, tem seu ponto de destaque na questão linguística, não na limitação auditiva; ou seja, não é a perda auditiva que caracteriza a pessoa surda, mas a forma como ela, em decorrência dessa perda, “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” (BRASIL, 2005, cap. 1, art. 2º). Essa língua irá estabelecer um importante papel na organização cognitiva, emocional e cultural dos indivíduos.

Desse modo, os surdos lutam pela garantia dos seus direitos, tanto na questão linguística, quanto nas questões pedagógicas e sociais. Portanto, não se trata apenas de ‘adaptar’ os métodos das pedagogias tradicionais para atender aos surdos, mas de valorizar sua singularidade linguística e cultural, procurar caminhos mais apropriados para o aprendizado. Esses não podem ser pensados como meros recursos, que têm as pessoas ouvintes como padrão de referência, adaptados para aqueles que não ouvem, mas uma concepção de aprendizagem que não ignora as questões da diversidade e aspectos culturais linguísticos próprios do surdo. Nessa perspectiva, é interessante mencionarmos o documento “A educação que nós Surdos queremos”²⁷, elaborado para o V Congresso Latino Americano de Educação Bilingue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, em 1999 - inspirado em outro documento anteriormente entregue ao Ministério da Educação – MEC, para um pré-congresso, sob o título “Que educação nós surdos queremos?”- o qual preconiza princípios, como: a garantia do uso e acesso ao conhecimento por meio da Língua Brasileira de Sinais; respeito e adequação metodológica para oferecer ensino de forma adequada aos processos visuais de aprendizagem dos surdos; a importância do profissional surdo atuando nos espaços educativos; a valorização da identidade e cultura surda, entre outros aspectos. Um documento posterior, elaborado durante o Encontro de Surdos do Estado da Bahia, em 2006²⁸, reúne princípios semelhantes, além de enfatizar a importância de se garantir uma educação de qualidade para os surdos, considerando os desejos da própria comunidade, que questionam os

²⁷ Disponível em: <http://inclusao-jane.blogspot.com.br/2012/01/educacao-que-nos-surdos-queremos.html>. Acesso em: 30 abr. 2018.

²⁸ Disponível em: <http://www.eusurdo.ufba.br/textos.html>. Acesso em: 07 abr.2018.

modelos de educação inclusiva, defendendo a garantia de salas com turmas exclusivas de surdos.

Desse modo, acreditamos que o conteúdo para surdos não seja simplesmente a versão traduzida de uma aula para ouvintes. É preciso que a prática pedagógica seja coerente com os modos pelos quais os surdos aprendem. E eles aprendem visualmente, especialmente, nos dias atuais, como abordado no item que segue.

3.2 Cibercultura, acessibilidade e aprendizagem nas redes

No artigo intitulado “*Internet: fator de inclusão da pessoa surda*”, Rosa e Cruz (2001), descrevem alguns dos usos que os surdos poderiam fazer da/*na Internet*, naquela época. Consulta a *sites* como bibliotecas *online* e conversas em salas de bate-papo ou *chats* como ICQ²⁹ e MIRQ³⁰ são alguns dos exemplos apresentados. Para os autores, a *Internet* poderia favorecer o aprendizado das pessoas surdas, oferecendo melhor acesso à informação, ‘com menos intermediários’, e comunicação, fortalecendo sua autonomia. “O próprio surdo pode interagir com a informação que, diferentemente das outras mídias tradicionais, pode ter agregada ao texto, figuras e ‘efeitos visuais’ que podem facilitar o seu entendimento” (p. 39). Por outro lado, a escrita em sinais, bem como a possibilidade de veiculação de informações por meio de gestos são grandes atrativos e promessas que a *Internet* pode oferecer, asseveram os autores.

Essa participação via *Internet*, considerada uma ‘fonte de apoio que potencializa a democratização de saberes’, foi apontada também como tendo uma vocação natural para a inserção do surdo, por dispor de um vasto conjunto de recursos visuais, além de proporcionar ambientes para o uso significativo da língua escrita, contribuindo para um aprimoramento nos processos de letramento. Os autores destacam, portanto, ambientes de favorecimento da igualdade e dignidade da pessoa surda, enfatizando que, “a *Internet*, para os surdos, iguala todas as pessoas: pobres, ricos, surdos, ouvintes, brasileiros ou estrangeiros [...] E isto é altamente positivo e dignificante, sobretudo porque é algo que parte deles próprios, e que não

²⁹Um programa de comunicação instantânea, criado em 1996, e pioneiro na Internet que pertence à companhia Mail.ru Group.

³⁰Trata-se de um cliente de IRC, *shareware*, para o sistema operacional Microsoft Windows, criado em 1995 e desenvolvido por Khaled Mardam-Bey com a finalidade principal de ser um programa *chat* utilizando o protocolo IRC, onde é possível conversar com milhões de pessoas de diferentes partes do mundo. No entanto, evoluiu para uma ferramenta totalmente configurável, que pode ser usada para muitas finalidades devido a sua linguagem de programação incorporada (*MIRC Scripting*).

está sendo imposto por ninguém: é opção, o surdo seguindo a sua própria vontade (*Idem*, p. 42; 46).

No texto citado, como exemplos de barreiras para um acesso mais amplo da rede, foram mencionadas as impossibilidades de veiculação de vídeos em tempo real, para conversação síncrona em LIBRAS, destacando a baixa velocidade de acesso e carregamento de arquivos.

Se essa era a realidade em 2001, a perspectiva atual é bastante diferente! Não só nossa velocidade de conexão mudou, mas a Internet como um todo foi revolucionada no chamado período da Web 2.0. Com a expansão do ciberespaço e o desenvolvimento dos dispositivos móveis, o conceito de espaço sofre constantes atualizações, e outros termos vão sendo agregados, como território, territórios informacionais, desterritorialização, lugar, não lugar rizoma, ubiquidade, nomadismo, espaços híbridos e intersticiais, entre outros.

Nesse ponto, vale ressaltar a distinção que Certeau (2013) estabelece entre ‘lugar’ e ‘espaço’. Enquanto o primeiro implica uma ordenação dos elementos distribuídos numa relação de coexistência -o que exclui a possibilidade de dois elementos ocuparem o mesmo lugar, o segundo representa os fluxos gerados por aquilo que se move, levando-se em conta “vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável de tempo” (p. 184). Portanto, constitui um cruzamento de móveis, um lugar praticado. Sob essa perspectiva, o espaço não pode ser visto dissociado de um sistema de objetos e de um sistema de ações, no pressuposto de que é pela técnica que o homem se relaciona com seu meio, trazendo consigo uma história.

Na contemporaneidade, nossos celulares e dispositivos de comunicação e conexão móveis permitem tanto o acesso a sites de consulta e bate-papo – característicos da Web 1.0 – mas estão também interconectados a diferentes redes sociais, como: Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, entre muitos outros. Desse modo, relatos ganham relevância a partir do significado que atribuímos a esses lugares e espaços. Dependendo do momento e da situação, lugares são transformados em espaços e espaços em lugares.

Com o digital em rede, cada vez mais pessoas podem ler e escrever, sob diferentes formatos discursivos – textuais, imagéticos, em áudio, vídeo movimento, entre outros, favorecidos pela hipertextualidade, que ao colocar em xeque o esquema clássico da informação e liberar o polo da emissão, abre espaço para o diálogo e a participação colaborativa, impondo uma nova reconfiguração social, cultural, econômica e política.

Essas multimodalidades ou multissemioses, são definidas por Rojo (2012, p. 19) como “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar” (p. 19). No

entanto, isso exige ir além do “domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização” nos ensina Soares (2004, p. 96), dado que, nas “situações sociais em que a leitura e/ou escrita estejam envolvidas”, o conceito de letramento emerge, tendo “sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização [...] e ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes” (p. 97). Nesse sentido, na atualidade, o letramento constitui um fenômeno social complexo e heterogêneo, na medida em que se preocupa com investigações sobre a escrita, seus usos, suas funções, e seus efeitos para o indivíduo e para a sociedade. O entendimento do letramento como um conjunto de práticas sociais, tem levado alguns estudiosos a apontar seu desdobramento em ‘letramentos’ (Soares, 2002; Rojo, 2012; 2013), termo que vem sendo aplicado em diversas áreas do conhecimento, assim como suas juntamente com suas variantes ‘letramento digital’, ‘letramento visual’, ‘letramento político’, entre outros, para designar diversos aspectos envolvidos nas práticas da leitura e da escrita.

Com efeito, a cibercultura ao permitir a interação síncrona e assíncrona, por meio de textos, vídeos, imagens, imagens animadas (GIF) ou mensagens de voz, numa velocidade de produção e circulação jamais vista, possibilita a integração do verbal, do visual e do sonoro, muitas vezes, associados a movimentos; o que favorece a criação de textos híbridos e a emergência de textos multimodais e multissemióticos, com caráter hipertextual. É nessa ambiência, que práticas de multiletramentos despontam permitindo-nos compreender a convergência de linguagens e a função das mídias digitais, como meio e suporte para a autonomia e a formação de leitores competentes. Rojo (2012); o que é corroborado por Santaella (2013), quando enfatiza que a

escrita, inextricavelmente unida à imagem, veio crescentemente se colocar diante de nossos olhos na vida cotidiana. [...] Do mesmo modo que, desde o livro ilustrado e as enciclopédias, o código escrito foi historicamente se mesclando aos desenhos [...] e o ato de ler foi igualmente expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens (p. 19).

Nesse contexto, a participação da pessoa surda também tem mudado. Cláudio (2016) traz em seu artigo, sobre as fronteiras midiáticas na comunidade surda, algumas dessas formas de utilização da rede, por meio dos recursos visuais, que estimulam o interesse dos surdos. Para a autora, o crescente compartilhamento de significados, símbolos e imagens, têm impulsionado uma ampliação cultural, uma vez que permite aproximar sujeitos de diferentes lugares. A autora destaca ainda que:

De fato, com a chegada da *Internet*, a vida dos sujeitos surdos, com as suas interações sociais e digitais, passou a ser de mais independência, pois podem acessar

e procurar as informações com mais facilidade [...] A Comunidade Surda vem lutando pela ampliação da utilidade da comunicação visual mediada na *Internet*, para que esta seja relacionada com as ações políticas, sociais, educacionais e culturais. Essas ações manifestam, ainda, os assuntos comunitários voltados para a questão de emprego, de qualidade de vida e demais perspectivas. Portanto, os sujeitos surdos devem focar, principalmente, o compartilhamento do conhecimento sobre os diversos assuntos e seguir construindo o processo em andamento para que a sociedade raciocine de forma mais respeitosa acerca do seu espaço digital e da acessibilidade à comunicação visual (p. 46).

Apesar de esses estudiosos salientarem que a aprendizagem da escrita demanda que, nos processos educativos que envolvem surdos sejam implementadas estratégias ou atividades visuais, o desenvolvimento de práticas de letramento visual ainda é limitado nas escolas. No entanto, para muito além de meros receptores e consumidores, os surdos estão habitando as redes, compartilhando e produzindo conteúdos (COLACIQUE; SANTOS, E., 2012). Nos diferentes *espaçotempos* ciberculturais, é possível observar rastros dessas criações surdas em *blogs*, *sites*, vídeos, imagens, poemas, músicas, em especial, nas redes sociais. Além de muitas outras produções. Isso tudo, mesmo com as limitações de acessibilidade que às vezes se apresentam nos ambientes virtuais.

Miglioli e Souza (2014) apontam que, do universo investigado por eles, 29% dos surdos afirmaram acessar a *Internet* mais de 5 horas por dia; em sua maioria (58%), por meio dos dispositivos móveis - celular e *tablet*. A pesquisa destacou que os surdos utilizam a *Internet* principalmente para ler e responder *email*; realizar buscas e pesquisas; acessar redes sociais; acessar vídeos compartilhados e aplicativos de comunicação instantânea. Os autores apontam, ainda, que a escrita e compreensão de textos são as principais dificuldades enfrentadas pelos surdos nesse ambiente. Sobre a possibilidade de produção de vídeos e conteúdos em LIBRAS, os autores afirmam sua importância libertadora:

Criar vídeos em LIBRAS representa a liberdade de divulgar suas próprias narrativas para os falantes ou não dessa língua. O principal resultado denota a preferência de divulgação de informações através da língua de sinais. (...) sujeitos surdos tendem a fazer uso de ferramentas de vídeo para debater coletivamente dentro e fora da comunidade de surdos, como meio de veicular informação para argumentar sobre seus direitos e para mudar a visão da sociedade em geral sobre esse grupo. A *Internet* ofereceu a oportunidade da comunidade de surdos expor seu discurso, após um passado de isolamento social e preconceito (p.1235).

Nesses tempos de mobilidade e ubiquidade, o crescimento exponencial do uso do *smartphone* e a disponibilização da banda larga e *WiFi* aumentam, sobremaneira, a participação desses indivíduos. O fato de a informação e do conhecimento estarem ao alcance de todos, em quase todos os lugares, acaba por estimular a interação e a colaboração entre eles, alterando as maneiras de *aprenderensinar*. Nessa perspectiva, para além da troca de informações, o ato de comunicar pressupõe compartilhamento.

Enfim, o ciberespaço está agora mais presente do que nunca, tão presente a um simples toque de dedos em levíssimos dispositivos sempre na palma de nossas mãos, que nem sequer nos damos conta de estarmos ao mesmo tempo no ciberespaço e fora dele, pisando o chão e simultaneamente ubíquos, viajando, pousando, entrando e saindo de espaços de informação e de comunicação à mesma velocidade com que nossos olhos piscam. (SANTAELLA, 2010, p. 89)

Primo (2003) ressalta que “a interação não deve ser vista como uma característica do meio, mas como um processo desenvolvido entre os interagentes” (p. 8). Nessa perspectiva, os surdos, ao longo do tempo, vêm resistindo na defesa de suas causas políticas, sociais, educacionais e culturais. Por meio das redes sociais manifestam suas opiniões e percepções sobre diferentes assuntos de seu interesse, como, mercado de trabalho e oportunidades de emprego, e qualidade de vida, entre outros.

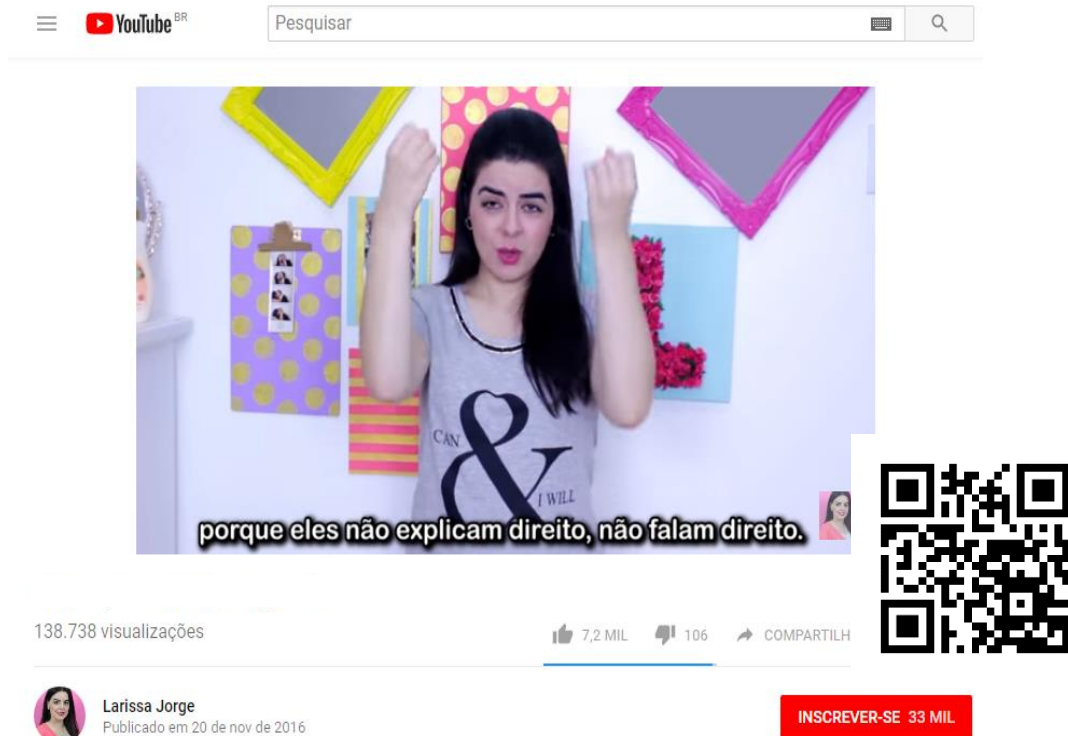
Desse modo, o digital em rede tornou-se o espaço social em que, por meio do acesso e uso efetivo das tecnologias, indivíduos e sociedade consomem, produzem e disseminam informações, deixando claros seus níveis de poder e autonomia. Se, de um lado, grandes empresas, como, as redes de televisão e bancárias, entre outras, procuram verticalizar suas produções (concentração de propriedade), do outro lado, as tecnologias digitais ajudam as pessoas, em nível de participação, a criarem e distribuírem conteúdos de mídia muito mais diversificados, oferecendo, assim, novas oportunidades democráticas.

Vale sublinhar, que esse estado de permanente conexão e a possibilidade de interagir a qualquer tempo e lugar, cobra seu preço, desde a estafa cognitiva até lesões por esforços repetitivos (LER). Se de um lado, os sujeitos podem estar sempre em contato, por outro, é comum serem acionados para resolver problemas profissionais, fora de seu local e horário de trabalho, marcas da era frenética em que vivemos.

No entanto, mesmo que não seja uma característica óbvia e nata, um fenômeno dado *à priori*, pois a *Internet* também reproduz características sociais de consumo e exclusão, podemos pensá-la, também, como espaço de transformação social, espaço de lutas e mobilizações, de tensões, de idas e vindas, espaço de formação identitária. Nesse cenário, a *imagem* ganha mais força tanto no universo visual da pessoa surda, quanto na comunidade ouvinte como um todo, como aponta Santaella (2002, p. 52).

É fato que as redes sociais constituem locais propícios ao compartilhamento e construção de experiências, e que sua utilização pela comunidade surda tem crescido, exponencialmente, fortalecendo laços e propósitos comuns. O vídeo, a seguir, por exemplo, apresentado na Figura 16, traz a narrativa de uma moça surda, em forma de desabafo bem humorado, que explicita, num canal do *Youtube*, as ‘coisas de que os surdos não gostam’ quanto à maneira de agir dos ‘ouvintes’ em relação às pessoas surdas. Narrando situações em

que os ouvintes interrompem a conversa, ou deixam os surdos de lado, por exemplo, o canal serve, ao mesmo tempo, como espaço de formação cultural dos ouvintes e para o empoderamento dos surdos.



The image shows a YouTube video player interface. At the top, there is a search bar with the text 'Pesquisar' and the YouTube logo. The video itself features a woman with long dark hair, wearing a grey t-shirt with a large ampersand and the words 'CAN & I WILL' on it. She is gesturing with her hands raised. The video has a subtitle that reads 'porque eles não explicam direito, não falam direito.' Below the video, the view count is '138.738 visualizações', the like count is '7,2 MIL', and the comment count is '106'. There is a 'COMPARTILH' button. On the right side of the player, there is a QR code. Below the video, the channel name 'Larissa Jorge' is displayed, along with the publication date 'Publicado em 20 de nov de 2016'. A red button with the text 'INSCREVER-SE 33 MIL' is also visible.

Fonte – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7A6YkwGRyP0&t=144s>. Acesso em: 30 abr. 2018.

Desse modo, parece-nos oportuno pensar o uso dessas redes, a partir da concepção de microfísica de poder, de Foucault (1981), como forma de empoderamento de grupos marginalizados ou socialmente desvalorizados. Para o autor, o poder está presente em toda a sociedade, de maneira fluida, em cadeia e em níveis diferenciados entre os agentes, nos dois polos de exercício (dominador e dominado). Ou seja, Foucault entende que o poder não se dá apenas, de forma institucionalizada, mas também de forma capilar, mediante manobras e estratégias que podem ser resistidas, contestadas, negociadas, aceitas ou transformadas.

Esse posicionamento é corroborado por Alves, Berino e Soares (2012), que afirmam que também nos *espaçotempos* escolares, movimentos minúsculos, invisíveis e clandestinos são forjados por professores, em suas práticas diárias, na busca de novas ações, propostas, conhecimentos e significações, com base em suas competências e experiências de vida. Ao fazerem uso do instituído, utilizam táticas variadas, e deixam seus rastros em diferentes suportes. Colocam, dessa forma, currículos em prática, que vão se transformando, ao tempo em que se aproximam teoria e prática pedagógicas.

Com efeito, a aprendizagem ultrapassa os *espaçotempos* destinados à ‘formação’, e não reconhece seus limites. Para as autoras, as inovações tecnológicas e comunicativas têm gerado mudanças “neurológicas e sensoriais que afetam significativamente nossas percepções e ações”, impelindo-nos ao conhecimento e nos fazendo (re)pensar os processos e espaços de educação formal.

Processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento (*Idem*, p. 19).

Ao permitirem que os indivíduos encontrem seus pares e construam discursos não hegemônicos, expressando-se das mais variadas formas, essas redes parecem ter um papel de destaque no empoderamento dos sujeitos. Na conexão com outros internautas, via comentários, possibilitam a participação coletiva em torno de um mesmo objetivo. Deixam, dessa forma, de ser apenas consumidores de informação para se tornarem ‘agentes-atores-autores’; o que lhes permite quebrar preconceitos e estigmas criados ao longo do tempo, além de difundirem o respeito, o amor e a compreensão, de uma forma geral.

Desse modo, a plasticidade do pensamento humano não encontra limites para a imaginação, pois as palavras assumem significados diferenciados de acordo com as circunstâncias, objetivos e modos de expressão de quem as profere, deslocando-se permanentemente. Considerando que os sujeitos são constituídos pelos discursos compartilhados na relação com o outro, podemos afirmar que a experiência é tanto coletiva quanto individual.

Sob essa ótica, indagamos: que sentidos conversas, narrativas e visualidades produzem quando surdos compartilham suas experiências cotidianas em rede? Responder a essa questão, implica considerar não somente a potencialidade dos dispositivos tecnológicos apropriados nos cotidianos, mas, ainda, as diferentes formas de expressão narrativa na cibercultura, cujos enunciados são, cada vez mais explicitados nas mídias digitais, possibilitando a segmentação de crenças diversas e estimulando a construção de diferentes gêneros discursivos, caracterizados por certa coerência pragmática e estética, e dinamizados e realimentados entre as diferentes linguagens viabilizadas pelo digital em rede.

No capítulo que segue, trataremos da relevância das conversas, narrativas e visualidades na construção colaborativa do conhecimento nas redes sociais.

3.3 A pedagogia surda

3.3.1 Como música para meus olhos: a (re) aprendizagem do olhar

Falar em ‘Pedagogia surda’ ou ‘Pedagogia para Surdos’ pode causar estranhamento num primeiro momento. No entanto, esse termo, traduzido por ‘Pedagogia da Diferença’, pela pesquisadora surda Gládis Perlin, em 2002, leva em conta as diferenças linguísticas, cognitivas e culturais dos sujeitos surdos, na prática pedagógica.

Strobel (2009), assim como as diferentes identidades surdas, movimentos surdos, comunidades surdas, fontes históricas, memórias surdas e outros artefatos culturais, coloca a pedagogia surda como característica cultural da comunidade devendo legitimar o modelo cultural do ‘Ser Surdo’. Para a autora, as crianças surdas se beneficiam do contato cotidiano com surdos adultos, fortalecendo suas subjetividades e aprendendo melhor. Assim, é imprescindível que os professores estejam atentos à transformação requerida em suas práticas, elaborando estratégias didáticas que respeitem e valorizem os artefatos culturais dos próprios alunos.

Streiechen *et al.* (2017) enfatizam que, além da valorização da diferença, a pedagogia surda se caracteriza pela presença do professor surdo na instituição – que oferecerá aulas ministradas em LIBRAS desde a educação infantil para as crianças surdas, por meio da mediação cultural. Para os autores, as práticas educativas serão mais efetivas se houver um professor bilíngue ouvinte, juntamente com o profissional surdo atuando em sala de aula. Acreditam que a construção da subjetividade cultural é o ponto primordial dessa proposta formativa, primando pela “diferença como construção sociológica na defesa de uma liberdade social onde o sujeito surdo está presente” (p. 99). Desse modo, a pedagogia surda surge com a finalidade de atender às especificidades do sujeito surdo, de modo a considerar a riqueza de seus aspectos culturais do ‘jeito de ser surdo’, fortalecendo identidades.

Por sua vez, Vilhalva (2004, p. 3), ressalta que a Pedagogia Surda considera o desenvolvimento natural do educando, bem como a construção e valorização da identidade surda, por meio da língua de sinais, sem interferência da oralidade. Para ela, a Pedagogia Surda envolve:

um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contempladas através das histórias em LIBRAS e passadas pelos Surdos sinalizadores mais velhos [...] Os sinais, as histórias, os hábitos que fazem a

formação visuo-espacial, tudo que pertence a Cultura Surda transmitida pela Língua de Sinais.

No entanto, Strobel (2006) e Perlin e Strobel (2008) utilizam o termo ‘Pedagogia da Diferença’ - linha de pensamento do campo educacional que visa à inclusão de grupos tradicionalmente minoritários e/ou marginalizados e o respeito para com a diversidade existente nas classes escolares – já englobando as propostas aqui mencionadas.

Para Perlin e Strobel (2008, p. 19), a pedagogia surda consiste em fundamentar a educação de surdos em traços da diferença e mediação cultural.

Fundamentar a educação de surdos nesta teorização cultural contemporânea sobre a identidade e a diferença parece ser o caminho hoje. [...] A modalidade da ‘diferença’ se fundamenta na subjetivação cultural. Ele surge no momento que os surdos atingem sua identidade, através da diferença cultural, surge no espaço pós-colonial. Neste espaço não mais há a sujeição ao que é do ouvinte, não ocorre mais a hibridação, ocorre a aprendizagem nativa própria do surdo.

Em outro texto, Perlin (2006) utiliza o termo ‘Pedagogia da diferença surda’, sublinhando que essa proposta seria uma tentativa de emancipação cultural pedagógica, capaz de romper com séculos de negação de sua subjetividade e tentativa de normalização da deficiência, a qual o sujeito surdo esteve submetido.

A adoção de uma pedagogia que considere as diferenças e leve em conta a realidade brasileira de diversidade e pluralismo, faz-se, portanto, necessária, dado que vivemos num mundo complexo e em constante transformação, mas que vem sendo construído a partir de lógicas e saberes legítimos pautados num discurso hegemônico que nos faz ver primitivismos, particularidades, inferioridades, ignorância e improdutividade. Nesse contexto, corroboramos o pensamento de Campello (2008), compreendendo a Pedagogia Surda como aquela pautada nos princípios já expostos, fundamentalmente no que diz respeito à visualidade. Por isso, nessa Tese, utilizaremos a expressão Pedagogia Surda, no sentido de uma ‘*Pedagogia das Visualidades*’; que contempla os seguintes aspectos levantados por aquela autora:

- *Formação dos professores* – toda e qualquer proposta educativa deve estar pautada na compreensão e valorização da cultura, identidade, história dos movimentos sociais, educacionais e políticos dos surdos, bem como na gramática da língua de sinais, e aspectos do ensino de língua portuguesa como segunda língua;

- *habilitar o estudante ao exercício visual* – compreendendo a importância da visualidade, o professor deve exercitar modos de captação e transmissão dos signos visuais durante suas aulas, atrelando suas práticas às perspectivas visuais e culturais dos estudantes surdos;

- *entranhar os artefatos culturais da diferença surda* – fundamentados em uma visão crítica e, conscientes das diferenças da cultura linguística distinta, os professores devem refletir sobre os mesmos e incorporar, em suas práticas, os aspectos pertinentes a essa cultura;
- *objetar, de forma consciente, a ‘resistência’ dos ‘discursos’ dos profissionais surdos* – valorizando a presença do professor surdo nos espaços educativos; e
- *alternar as formações e currículos das faculdades* – promovendo a inserção de disciplinas de educação de surdos nos currículos educacionais como um todo.

Muitos são os exemplos de práticas educativas alicerçadas nessas premissas. Jorge (2013), em sua dissertação sobre os processos avaliativos no ensino de espanhol para estudantes surdos relata que, de uma forma geral, percebeu, na rotina da sala de aula, que os alunos surdos, mesmo que inconscientemente, sinalizavam o desejo por atividades mais apropriadas a sua realidade, dando destaque ao comentário de Laura, que, em entrevista realizada, no dia 06/09/2012, comemorou o fato de a professora propor uma atividade avaliativa diferenciada sob a forma de um ditado. Enquanto os alunos ouvintes realizavam um ditado oral em espanhol, sobre cores, os alunos surdos realizavam uma atividade escrita com o mesmo conteúdo. No entanto, essa atividade trazia as proposições em LIBRAS e em português.

Laura (interpretada por Alice): - Quinta-feira teve prova.

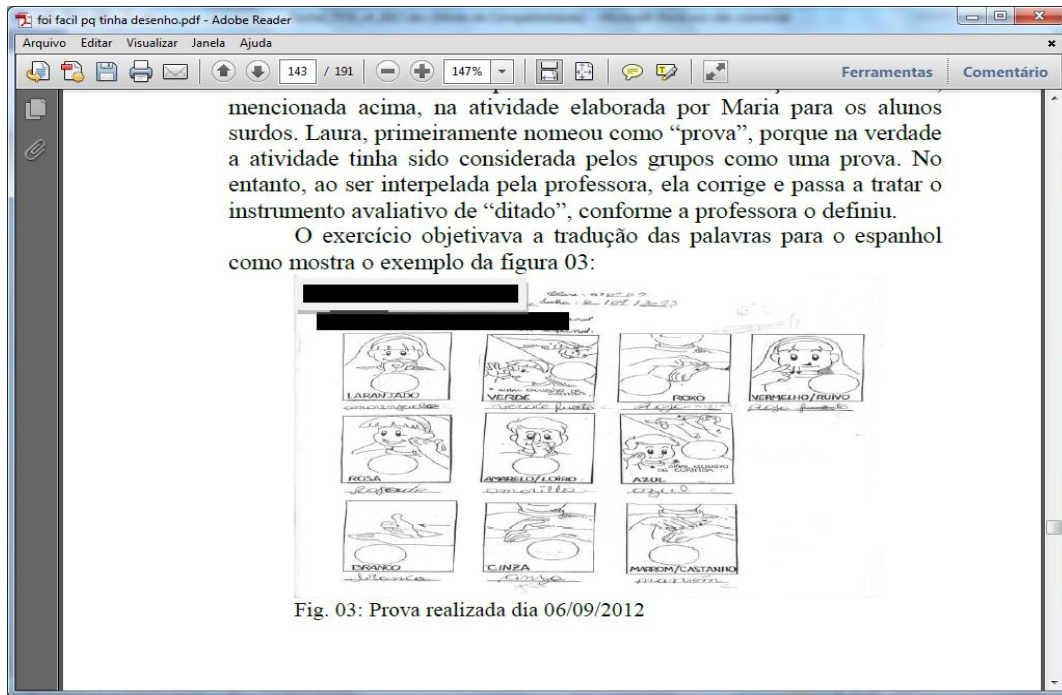
Maria (professora): - Foi o ditado. Foi feito ditado.

Eliane (pesquisadora): - O que houve?

Laura (interpretada por Alice): - Foi bom o ditado! Gostei de fazer o ditado! Foi fácil! Porque tinha desenho, tinha LIBRAS. Então ficou mais fácil responder em Espanhol.

Os desenhos mencionados pela aluna são trazidos naquela dissertação, como mostra a Figura 17, a seguir.

Figura 16 - Comentários sobre a avaliação



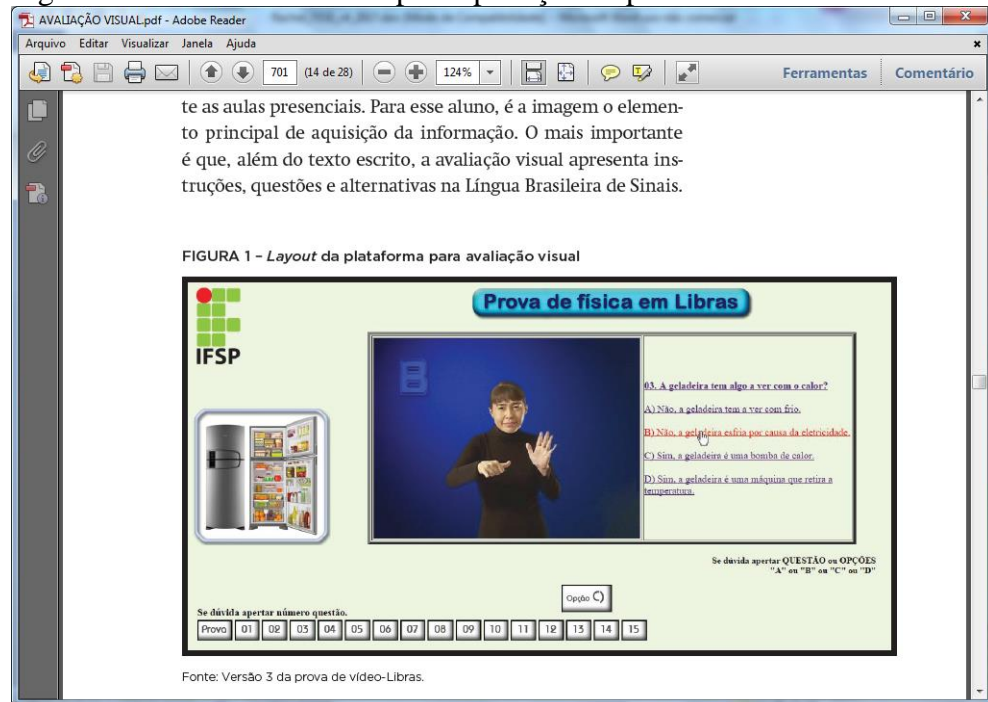
Fonte – Jorge, 2013, p. 143.

Silva e Kanashiro (2015) também trazem dados relevantes sobre a importância da avaliação visual para estudantes surdos, concluindo que as avaliações escritas em língua portuguesa acabavam gerando uma grande ansiedade nos estudantes – por não terem pleno domínio da língua escrita, com resultados insuficientes e frustrantes, para alunos e professores.

Foi observado que os parâmetros usados para avaliar os alunos ouvintes não atingiam da mesma maneira os alunos surdos. O ouvinte, em dia de avaliação, recebia a prova escrita sem fotos ou qualquer referência a um texto não verbal. Fazia a leitura silenciosa de forma autônoma e, a partir de suas inferências, começava a expor seus pensamentos na forma de escrita da língua portuguesa. Dos alunos surdos, três possuíam uma base do português, mas não dominavam todas as técnicas de letramento. Ao tentarem reconhecer os gêneros textuais, ficavam confusos, pois a LIBRAS, língua natural deles, e a língua portuguesa não são semelhantes em alguns aspectos, como os conectivos: preposições, adjuntos, artigos (p. 699).

Em face dessa realidade, foi criada uma plataforma de avaliação para aplicação de provas diferenciadas, que possibilitou independência e autonomia na resolução das questões, uma vez que o material oferecia tanto os sinais em LIBRAS, quanto outros correspondentes imagéticos relacionados aos conteúdos, como mostra a Figura 18.

Figura 17 - Plataforma criada para aplicação de provas diferenciadas



Fonte – Silva e Kanashiro, 2015, p. 701.

“O mais importante é que, além do texto escrito, a avaliação visual apresenta instruções, questões e alternativas na Língua Brasileira de Sinais” (p. 701), asseveram os autores.

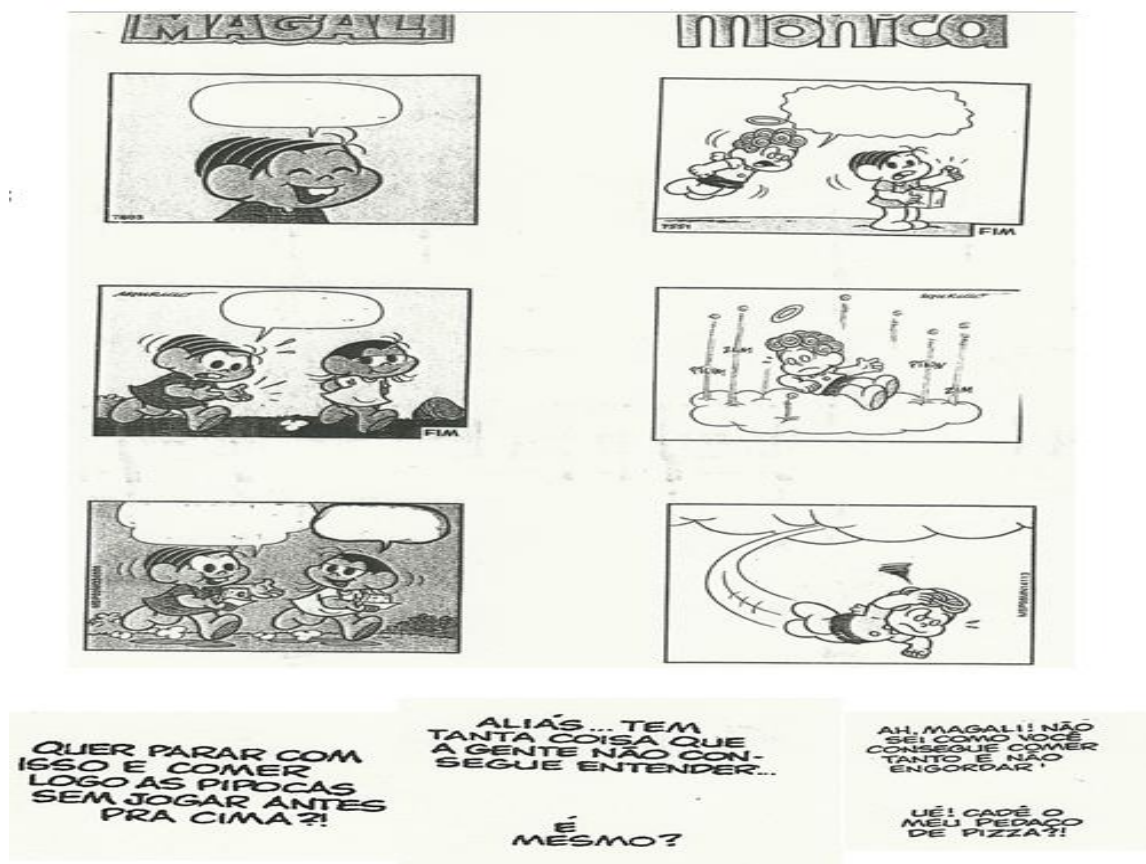
Importante destacar que não se trata apenas de incluir alguma ilustração no texto, mas imagens que produzam sentidos e gerem compreensão. Muitos materiais trazem imagens, mas às vezes são mais ilustrativas do que elucidativas, ou complementares. Servem, dessa forma, ao propósito estético do texto didático, mas pouco acrescentam ao processo de aquisição e compreensão do conhecimento ali representado. “Ficar olhando somente fotos nas apostilas não ajuda a contextualizar; por isso eles ficavam nos ‘achismos’ de sempre” (p. 702). Adicionalmente, foi feito todo um trabalho de ampliação e apropriação de vocabulário com esses alunos, com sinais específicos da área estudada. Com essas ações conjuntas, foi possível observar, nos estudantes, maior envolvimento, motivação e autonomia, uma vez que poderiam sair da tutela do intérprete para realizar as provas, com melhorias nos resultados de suas avaliações.

Com a avaliação visual, eles entenderam as questões – entenderam o que se perguntava e o que se queria que eles fizessem. Não perderam partes da interpretação por conta da maior ou menor agilidade desse ou daquele aluno e puderam apreciar todas as descrições. Em virtude disso, a avaliação visual permitiu uma apreensão em primeira ordem, uma interpretação preparada anteriormente e que cada um poderia ver e rever, da mesma forma, quantas vezes fossem necessárias – assim como faz um aluno ouvinte ao ler e reler as questões. A avaliação visual,

realizada como prova de múltiplas escolhas, foi percebida como um elemento positivo. Ao integrar diversos elementos, como figuras, textos e interpretação em LIBRAS, além de facilitar o entendimento do aluno, evitou também que sua dificuldade de expressão na língua escrita prejudicasse a qualidade das respostas que cada um poderia oferecer. Eles relataram que as questões não eram difíceis, embora não soubessem as respostas. Conseguiram perceber que precisavam estudar mais e apontaram que a apostila não os ajudava (SILVA; KANASHIRO, 2015, p. 708).

Em nossas práticas cotidianas, a criação de materiais que possam contribuir com os processos de aprendizagem visual se torna fundamental. Nessa perspectiva, utilizamos, por exemplo, fotos da turma em suas atividades, fotos de família, perfis e postagens retirados da *Internet*, seleção de jornais, matérias de revista, histórias em quadrinho, cartas, bilhetes, convites, receitas, confecção de maquetes, entre inúmeras outras possibilidades surgidas ao longo do ano escolar. Um exemplo simples de atividade aplicada para aprofundar vocabulário de Língua Portuguesa, com o uso de imagens, é destacado, a seguir, na Figura 19.

Figura 18 - Atividade apoiada no uso de imagens



Fonte – elaborada pela autora.

Aplicada a uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, essa atividade tinha como objetivo auxiliar o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão dos alunos, que deveriam ler textos curtos e simples, sendo capazes de encontrar informações previsíveis e

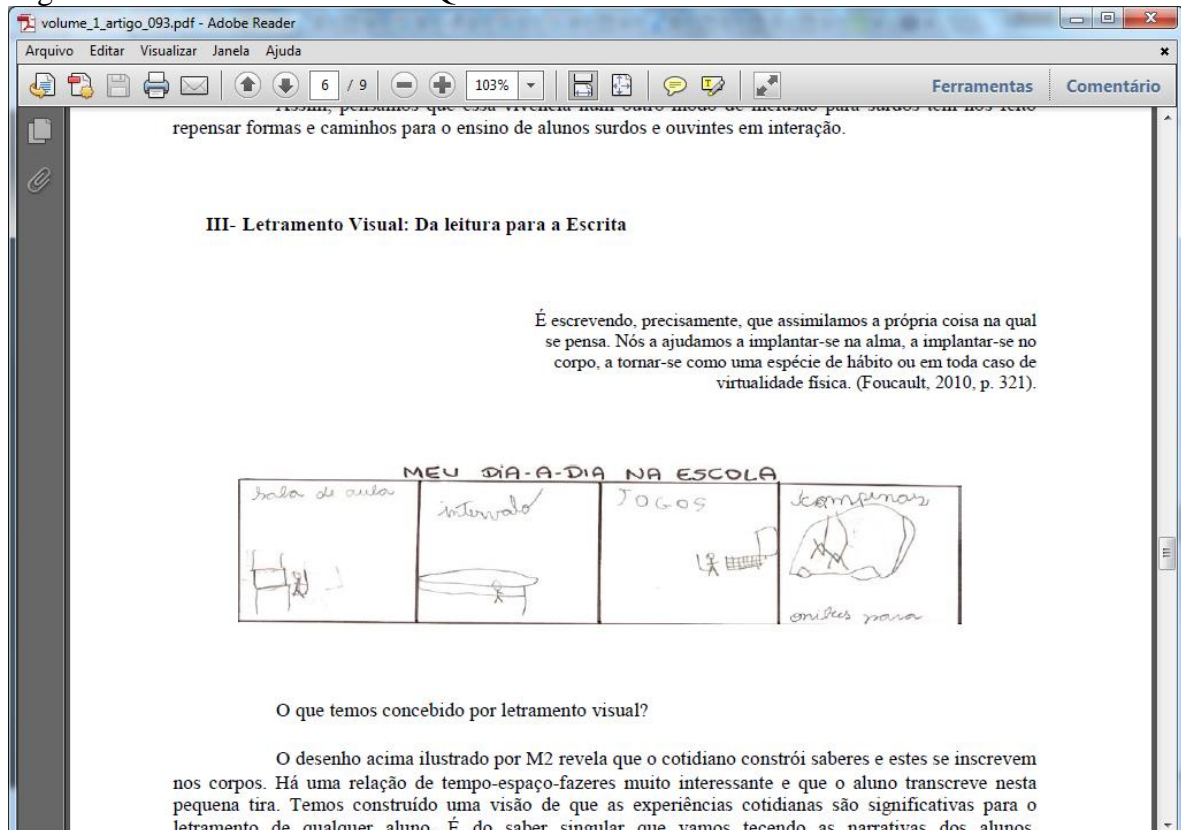
concretas em texto de uso corrente. Para isso, estão embaralhadas as falas dos personagens das duas tiras em quadrinhos, assim como as próprias cenas também estão fora de ordem. Lançando mão dos conhecimentos que construíram, eles deveriam organizar as tiras e completar com as frases na sequência correta. A atividade foi feita em duplas, para que pudessem discutir as hipóteses com seus pares. Foi um exercício interessante e os estudantes demonstraram bastante interesse, tendo apontado as imagens como um importante auxílio na compreensão leitora.

Gesuely e Moura (2006), no artigo intitulado ‘Letramento e surdez: a visualização das palavras’, discorrem sobre os potenciais educativos da utilização de recursos visuais como as HQ no processo de letramento dos surdos, lembrando-nos de que as imagens não são apenas um apoio momentâneo a ser superado no processo de aquisição da escrita, mas são constitutivas desse processo.

Consideramos esse um momento do processo de letramento em que a criança faz intenso uso da imagem na produção do texto, com indícios da aprendizagem da escrita do português que se apresenta pela produção de palavras que são do domínio da criança. A utilização de imagens e de um software que dispõe de diversos recursos visuais (personagens, cenários, etc.) insere-se no que estamos considerando como letramento visual. São imagens que se transformam em textos, ou seja, que não somente transmitem mensagens, mas que estão inseridas e significam as práticas sociais e discursivas desses alunos [...] O aspecto visual da leitura-escrita é um fator facilitador no processo de aquisição do português como segunda língua. No caso do ouvinte, o desenho é sempre visto como uma etapa a ser superada no decorrer do processo, no caso do surdo ele sempre estará presente. Não se trata de uma metodologia fundada na imagem, mas de tomar a imagem também como constitutiva do processo (p. 120).

Para Martins e Martins (2011) é fundamental que o educador esteja atento à visualidade do surdo, criando estratégias que mobilizem aprendizados críticos daquilo que é ‘olhado’. No texto apresentado pelas autoras, são descritos resultados positivos na aprendizagem da língua escrita, pautados por aspectos visuais também, como as histórias em quadrinhos (Figura 20).

Figura 19 - Letramento visual: HQ



Fonte: Martins e Martins, 2011, p. 865.

Nas palavras das autoras:

O letramento visual é apontado por como sendo o modo de experimentar as práticas culturais/sociais por meio da visão. Ler os acontecimentos, fazer parte da dinâmica da vida aprendendo que há uma construção singular no corpo do surdo que o coloca em outra relação com as questões do cotidiano [...] o ensino da língua portuguesa, por exemplo, deve estar inserido neste modo de entendimento com propostas visuais que partam da realidade e necessidade comunicativa, o que implica numa reestruturação dos modos de ensinar e avaliar os alunos. Estamos afirmando que há de se construir um ensino visual que traga a noção de letramento visual. De uso, de práticas, portanto, um ensino baseado em propostas de segunda língua, mas que traz bem perto a LIBRAS ou primeira língua de aquisição. Por quê? Há que fazer presente no corpo surdo a vivencia daquilo que em palavras (numa outra língua) ele irá ler, registrar. Quando a LIBRAS faz parte deste cenário, há uma estrutura... um corpo que oferece materialidade para o surgimento de uma outra língua. (MARTINS; MARTINS, 2011, p. 865).

Com efeito, na linguagem verbal, a palavra possibilita formular generalizações e desenvolver o raciocínio classificatório. No entanto, em relação aos surdos, afirmam Nery e Batista (2004), a representação visual constitui elemento facilitador do processo de interação e tessitura do conhecimento, ao estabelecer relações e comparações, favorecendo o pensamento relacional.

O fato de a comunidade surda possuir uma identidade própria e processos culturais específicos gera, por vezes, um estranhamento por parte daqueles que desconhecem essas

particularidades e acabam por tomar os surdos como deficientes ou incapacitados. Na seção seguinte, abordamos o distanciamento e as barreiras criadas pela sociedade, que impedem uma relação mais interativa entre esses atores e o papel das representações visuais no processo de aprendizagem, descrevendo fatos reais vivenciados por surdos, além das experiências e reflexões da pesquisadora como professora de LIBRAS.

3.3.2 Interação e o processo de aprendizagem

Muitas políticas têm sido implementadas pelo Governo, na expectativa de reduzir o distanciamento entre os surdos e a comunidade ouvinte e, dessa forma, contribuir, para a inclusão educativa dos surdos. Um exemplo disso é a Lei nº 7.853/89 que, em seu art. 1º assegura a interação social das pessoas com deficiência, tendo as escolas regulares como espaços relevantes desse processo.

No entanto, em termos práticos, essa lei tem sido objeto de muitas discussões no meio acadêmico. Ainda que, nos últimos anos, tenha havido um crescimento considerável de matrículas de alunos com deficiência na rede pública, respaldadas por essa Lei que lhes garante o direito de frequentar as salas de aulas de escolas regulares e, quando necessário, receber tratamento especializado fora dos horários de aula, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados, para que os objetivos dessa inclusão se efetivem. Entre eles, podemos citar a formação de professores para lidar com esses estudantes, o aprimoramento das práticas pedagógicas, melhoria da infraestrutura escolar (acessibilidade arquitetônica e tecnológica), criação de redes de aprendizagem e estabelecimento de parcerias junto a entidades públicas especiais como o INES, por exemplo.

Lacerda (2006) aponta que com as políticas de inclusão ganhando força no mundo todo, no final da década de 1990, os programas de educação especial sofreram grande desprestígio, e o incentivo maciço para as práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares de ouvintes, nos mostraram que os diferentes modelos de inclusão implementados acabaram gerando, em muitos casos, uma “escolarização pouco responsável”. A escola até recebe bem a criança inicialmente, se mostrando aberta, mas o dia a dia revela poucas ações efetivas para que esteja realmente sendo atendida em suas necessidades. Para a autora, as fragilidades das propostas de inclusão residem, frequentemente, no discurso que contradiz a realidade prática do sistema educacional brasileiro, já com tantos sinais de precariedade.

A autora nos revela que pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam um número significativo de estudantes surdos que, mesmo passando por vários anos de

escolarização, ainda apresentam competências acadêmicas abaixo do desempenho de estudantes ouvintes, o que evidencia uma inadequação do sistema de ensino. Para ela, esses dados indicam a urgência de medidas que favoreçam o desenvolvimento pleno desses sujeitos.

O modelo inclusivo sustenta-se em uma filosofia que advoga a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, cujo ponto central está na relevância da sociedade aprender a conviver com as diferenças. Contudo, muitos problemas são enfrentados na implementação desta proposta, já que a criança com necessidades especiais é diferente, e o atendimento às suas características particulares implica formação, cuidados individualizados e revisões curriculares que não ocorrem apenas pelo empenho do professor, mas que dependem de um trabalho de discussão e formação que envolve custos e que tem sido muito pouco realizado. A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola (LACERDA, 2006, p. 166).

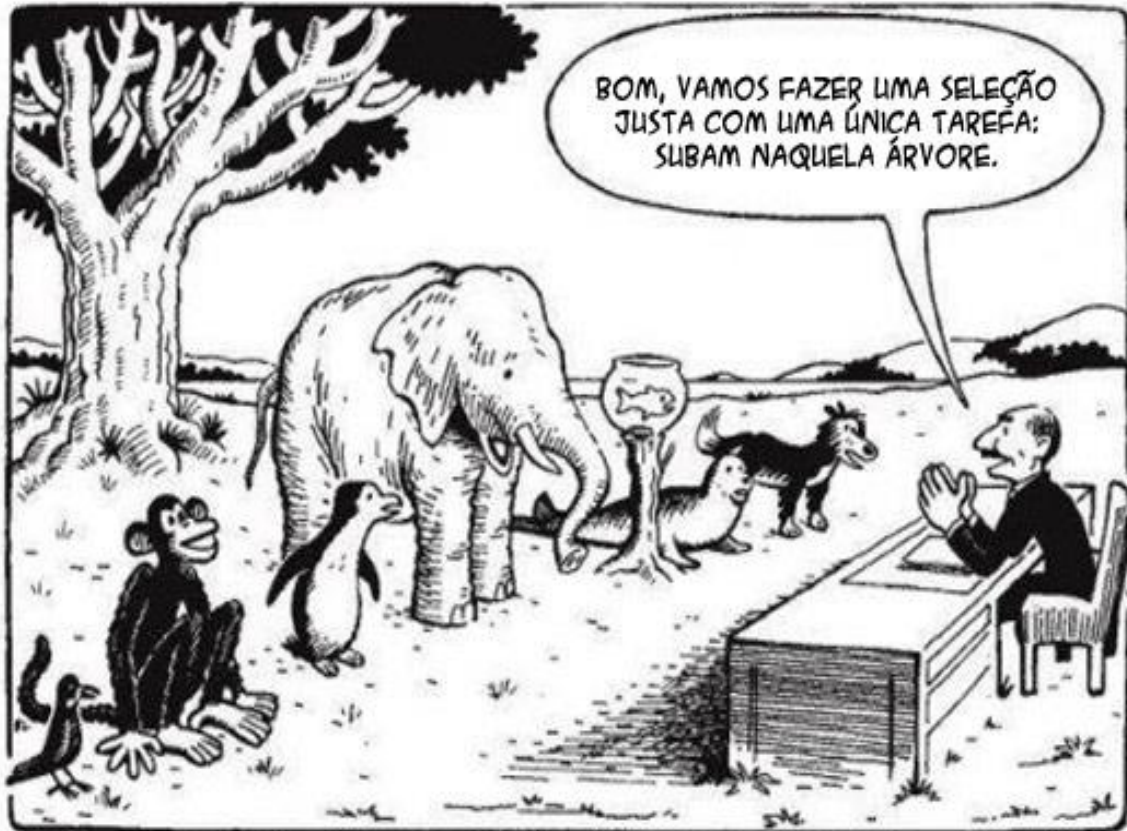
Em princípio, como base fundamental do direito inerente aos indivíduos, a educação deve mesmo ser considerada um bem inclusivo, de todos, para todos. Mas, em se tratando de prática pedagógica cotidiana, ali no fazer diário do planejamento das aulas, da execução, das tarefas propostas, ela não pode ser imposta como uma fôrma pré-moldada, sob pena de excluir, justamente quem se pretende agregar. Gosto particularmente de duas imagens que circulam muito pelas redes sociais (Figuras 21 e 22) e nos ajudam a pensar sobre igualdade e justiça.

Figura 20 - Concepções de Igualdade



Fonte: acervo pessoal da autora, com base em print de tela

Figura 21 – Charge sobre avaliação justa



Fonte: acervo pessoal da autora, com base em print de tela

As duas me lembram muito a citação de Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56), sobre igualdade e diferença, muito pertinente a esse texto:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Pensar a inclusão do estudante surdo é, portanto, pensar uma inclusão que reconheça suas diferenças, sem reproduzir as desigualdades as quais já foram expostos por anos de escolarização não responsável. A valorização e garantia das condições linguísticas e culturais das crianças surdas são fundamentais. Mas é importante lembrar que não basta a presença do intérprete apenas (LACERDA, 2006, p. 176), são necessárias também outras providências para que o aluno seja atendido de maneira efetiva – adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros – para que o aluno possa desenvolver-se em todo seu potencial cognitivo e humano.

É importante destacar também que uma parte significativa da comunidade surda não é a favor das salas de aula inclusivas, pelo menos não do modo como vem sendo aplicada em

muitos lugares. Eles defendem o ensino bilíngue, preferencialmente com turmas exclusivas e professores surdos, de modo a garantir a vivência cultural surda, de forma plena.

Com a criação da Lei 10.436/2002 que, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial das comunidades de surdos, o espaço escolar passa a utilizar intérpretes, facilitando, desse modo, a interação entre surdos e ouvintes. Na tentativa de explicar como se efetua essa interação, Amaral, L. (1998) se apropria da metáfora da ponte movediça em sua relação com o castelo. A ponte movediça (os ouvintes) permite o trânsito entre a cidade e o castelo (surdos). Em outras palavras, os ouvintes utilizam a ponte movediça para chegar até os surdos. A ponte liga, portanto, os ouvintes aos surdos, promovendo a interação entre eles. No entanto, acentua a autora, a travessia dessa ponte consiste numa escolha; ou seja, quebrar barreiras, pois a possibilidade do encontro depende do interesse de cada pessoa.

A inclusão dos surdos no mercado de trabalho, por intermédio da Lei nº 8.213/91, também tem sido considerada positiva, na medida em que garante um percentual de vagas para pessoas com deficiência, nas empresas que possuem acima de 100 funcionários. No entanto, a inclusão dessas pessoas nas empresas altera suas rotinas, na medida em que devem oferecer um curso de capacitação de LIBRAS para os funcionários, com vistas à interação com os surdos, dado que essa interação não acontece somente no campo linguístico, mas, também, em termos valorização e respeito à cultura surda.

Outro fator de inclusão que vem sendo apontado positivamente pela comunidade surda é a inserção da tradução em LIBRAS em eventos culturais, artísticos e programas de televisão. Propagandas políticas e canais públicos – como a TV Senado, por exemplo – também vem garantindo a janela com o intérprete em rede nacional. Recentemente, a equipe de intérpretes que fez a tradução da sessão do Supremo Tribunal Federal (STF) que julgou o habeas corpus do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi destaque nos dias que seguiram. Trabalhando incessantemente por mais de 12 horas – tempo que durou o julgamento – os intérpretes foram chamados de ‘corajosos’ e chegaram a virar memes³¹ na *Internet*. Segundo eles, a aceitação pela comunidade surda da tradução nas sessões do STF tem sido extremamente boa, pois eles, finalmente, podem acompanhar o que acontece no Judiciário.

Essas possibilidades de inclusão nas diferentes esferas sociais são fundamentais para se pensar – e repensar – a inclusão escolar dos surdos, uma vez que não basta estar presente

³¹ Mais detalhes disponíveis em: <http://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,interprete-de-LIBRAS-no-julgamento-de-lula-diz-que-ficou-assustada-com-repercussao-na-internet,70002262429>. Acesso em: 03 abr. 2018

em sala de aula, mas é preciso ter garantidas as condições para o aprendizado de fato. Sempre prezando pela valorização da cultura surda, e garantindo o pleno acesso à Língua Brasileira de Sinais.

Problematizar aqui a questão da inclusão não é tentar demonizar a proposta. Não é contrariar a todo custo, mas buscar apontamentos para uma educação de qualidade. Eu mesma recebi vários alunos que vieram transferidos para a escola de surdos, vindos de espaços de inclusão. Dois casos ficaram bem marcados em minha memória. Os dois alunos eram extremamente inteligentes, com idade aproximada de 13 ou 14 anos. Um deles trouxe o caderno da antiga escola. Sua caligrafia era muito bonita, e havia muitas anotações da professora com aquelas marcas que indicam que a atividade estava correta. Eram exercícios de separação de sílabas e marcação das sílabas tônicas. Mas ele era um aluno com surdez bilateral profunda. Estranhei sua competência para responder corretamente tantos exercícios baseados na sonoridade, e perguntei como ele tinha acertado tudo. Ele respondeu que ele ‘só copiava’. Utilizando alguns sinais, e alguns movimentos labiais, ele me contou que a professora sempre dava o livro com respostas para ele copiar. Assim ele sempre acertava tudo.

O outro aluno, por sua vez, havia feito uma prova de nivelamento para identificar qual série cursaria no Instituto. Eu mesma apliquei a prova e verifiquei, surpresa, que nem mesmo a prova de matemática do 5º ano apresentava qualquer dificuldade para ele. Eu peguei então uma prova de matemática do 6º ano (que apliquei informalmente, visto não ser válida naquele contexto) e ele acertou todas as questões. Esse mesmo aluno, tão avançado nos conhecimentos matemáticos, mal conseguiu preencher os dados pessoais como nome, endereço e filiação. O nível de compreensão de leitura e escrita não era equivalente nem ao 2º ano do ensino fundamental. Questionei sua mãe, que o acompanhava nesse processo de avaliação e entrevista, sobre essa discrepância de desempenho nas diferentes matérias. Lembro, ainda hoje, de suas palavras: “A professora dele na inclusão não sabia sinais, ela não conseguia explicar bem o português para ele. Mas como ele entendia bem a matemática, ela ia dando as lições de continhas para ele, porque conseguia entender os símbolos. E aí ele ficou assim”.

Questionar esses processos de inclusão é um dever, uma questão de humanidade, de direitos, de dignidade. Quantos alunos mais irão passar por situações como essas? Quantos alunos mais terão seu potencial cognitivo subjogado por falta de uma língua que lhes permita desenvolver-se plenamente, por falta de uma escola que lhes assegure condições básicas de formação?

Lacerda (2006) nos fala ainda de uma inclusão cuidadosa – que se opõe à inclusão pouco responsável – em que o surdo não esteja apenas fisicamente presente, mas que seja considerado em todos os seus aspectos; que possibilite não apenas contato com grupos de ouvintes e surdos, mas que efetivamente beneficiem os dois grupos. Sobre isso, a autora ainda aponta a criação de uma ‘falsa imagem de sucesso’, já que se o estudante não apresentar muitos problemas para a escola – de comportamento, notas, disciplina – a mesma tende a se acomodar com um tratamento dado, de forma limitada e superficial. As conclusões do estudo apontam, portanto, que a “inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros)” (p. 176), e enfatiza que a simples ‘adaptação’ ao ambiente não pressupõe garantia de educação de qualidade. O aluno não ‘perturba’ a escola, mas isso não significa que esteja sendo parte ali de fato.

Entretanto, para aqueles que conhecem a vivência escolar entre crianças ouvintes, as possibilidades de trocas entre alunos e professores e a riqueza de informações que circulam quando se está em um grupo com o qual se compartilha uma mesma língua, a situação do aluno surdo parece insólita: em uma quinta série não conhece o nome dos amigos, não se relaciona diretamente com os professores, tem apenas um interlocutor efetivo no espaço escolar, está sempre acompanhado por um adulto, configurando uma situação que não pode ser chamada de satisfatória. Ele, provavelmente, por não conhecer outra realidade, mostra-se bem adaptado a sua situação. Como não conhece algo diferente, acredita que esta convivência seja plena e se satisfaz com ela. Cabe refletir se esta vivência escolar é realmente plena e se este é o espaço educacional que se deseja para os alunos surdos. [...] Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar. Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos. (LACERDA, 2006, p. 173; 176).

Essa falsa inclusão é preocupante. Strobel (2008) nos alerta sobre um jogo de camuflagem, ou de máscaras, envolvendo a relação entre surdos e ouvintes. Para a autora, os neo-ouvintistas - aqueles indivíduos que, querendo impor o modelo ouvinte de ser e estar no mundo - usam máscaras de aceitação cultural de surdos, citando, como exemplo, os corais de surdos que mais parecem marionetes, e nem ao menos participam da escolha e tradução das músicas, repetindo tudo o que é sinalizado pelo regente apenas para fazer algo que agrada a comunidade ouvinte.

Estes sujeitos camuflados podem ser até piores do que sujeitos ouvintistas - estes são mais abertos e expõem claramente o que querem-, enquanto os ‘camuflados’ usam uma ‘máscara’ de gentileza e o povo surdo e as comunidades surdas muitas vezes os identificam e confiam neles sem perceberem as conseqüências que podem ocorrer depois [...] Na maioria de casos, mesmo em corais de língua de sinais - onde muitos sujeitos surdos nem entendiam a música que produziam - os seus passos, danças ou sinais são manipuladas por pessoas ouvintes, pois eram realmente músicas que são apreciadas e emocionavam aos ouvidos do público ouvinte, por exemplo, quando as

crianças surdas dançam no palco, elas direcionam os olhares para a professora ouvinte que demonstra os passos, avisando o início e o término da música (STROBEL, 2008, p. 68-9).

Essas práticas veladas, mascaradas de benevolência ou aceitação, estão presentes em muitas relações estabelecidas nas diferentes esferas da vida cotidiana. Isso exige refletir sobre nossas próprias práticas e motivações. A forma de contribuirmos com a comunidade surda é na participação conjunta, é no cotidiano *fazer com e não fazer para*.

Santos, S. (2013), em sua dissertação de mestrado em Educação Ambiental da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), procurou investigar os potenciais dos recursos imagéticos na educação ambiental de sujeitos surdos, como propulsores de processos interativos, utilizando algumas obras de arte como disparadoras dos conteúdos, e entre os resultados alcançados ela observou que os recursos imagéticos permitiram maior liberdade aos estudantes, inclusive para que esses falassem de suas vidas, medos e aspirações, lembrando de coisas que talvez não se lembrassem sem o apoio da imagem, refletindo sobre temáticas sobre as quais não haviam pensado antes, como pode ser evidenciado na fala da estudante surda Maria³², que confirma o êxito do uso desses recursos no processo de significação dessas imagens.

Praticante Maria: Eu fiquei impressionada como a gente pode encontrar imagens que nos identificam, saber que elas podem fazer pensar sobre o que passamos, entender as nossas motivações e desejos, acho que é muito importante usar esse tipo de recurso pra saber o que o surdo realmente tem no coração. O visual, isso atinge o coração do surdo! Parece que a imagem já responde pelo surdo, ela é um meio muito importante! Até porque cada imagem parece que tem um sentido escondido, cada um vê de uma maneira e isso ajuda a saber um pouco sobre a história de vida daquele surdo, o jeito que ele vê o mundo.

O VISUAL ATINGE O CORAÇÃO DO SURDO! Isso me reporta a uma situação inusitada vivida em sala de aula, há pouco tempo, em uma turma de surdos no terceiro ano do ensino fundamental. Eu havia recebido um aluno novo, oralizado que, inclusive, falava muito bem, mas que só começou a aprender LIBRAS ao ingressar na escola.

Como a maioria dos garotos, ele era apaixonado por futebol, e os primeiros sinais – além de alguns palavrões – que ele havia aprendido em LIBRAS, era o nome dos times.

Durante uma aula sobre os estados que compõem a região sudeste do país e, certa de que todos estavam entendendo muito bem o que eu sinalizava, pedi aos alunos que me dissessem quais eram os estados da região sudeste. Apontando para o mapa, fazia, junto com os alunos, os sinais correspondentes.

³² A autora do texto original utilizou nome fictício, pois não obteve autorização para atribuir à praticante, seu nome verdadeiro.

O aluno novo, então, começou a sinalizar e falar, ao mesmo tempo, juntamente com seus colegas que faziam os sinais. Começamos pelo sinal do estado de São Paulo – que por coincidência é igual ao sinal do São Paulo time de futebol – e sinalizamos Minas Gerais – que é exatamente igual ao sinal de Flamengo. O aluno, então, oralizou o nome do time de futebol e completou em voz alta, fazendo os sinais dos times de futebol: ‘BOTAFOGO E VASCO’.

Achei engraçado e expliquei que ele estava fazendo confusão. “*Preste atenção no mapa... veja... São Paulo, Minas...*” e o aluno completou novamente: “*Flamengo, Botafogo e Vasco!*”, todo feliz porque tinha acertado os sinais.

“*Não, não... é diferente! São Paulo...*” e ele “*Flamengo, Botafogo e Vasco!*”... “*É sim! Eu já aprendi!*” e tirou o álbum de figurinhas do Campeonato Brasileiro que estava em sua mochila. Fiquei ali por muito tempo tentando lhe explicar que, apesar dos sinais serem iguais, estávamos falando de coisas diferentes. Mas ele estava convicto de que já tinha aprendido todos os sinais dos times de futebol.

Ao empreenderem e realizarem projetos, juntos, os homens interagem, tendo o vínculo social como um dos seus objetos práticos. Nesse contexto, a comunicação constitui o meio que lhes possibilita elaborar, trocar, transmitir, expressar, traduzir, mobilizar afetos, ideias, opiniões, crenças, necessárias à persecução dos objetivos. No entanto, as relações educativas são atravessadas por referências outras, tecidas em diferentes dimensões, como: psicológicas, sociais, econômicas, políticas, sociais, entre outras, que, não raras vezes se expressam de forma incompreensível, e resistentes a qualquer tipo de interpretação. Isso exige considerar que a realidade é plural, multirreferencial, assumindo a intersubjetividade, para que, a partir das diferenças um novo conhecimento possa ser tecido, na práxis social.

Barbosa, J. (1997), afirma que a ênfase no conteúdo, que caracteriza o currículo formal e tem marcado as relações docente e discente que se estabelecem no processo *aprendizagemensino*, tem impossibilitado aprofundar aspectos pedagógicos implicados nessas relações. Em decorrência desse modo de ver, muitas vezes, ainda que bem intencionados e preocupados com os ‘conteúdos’ a serem desenvolvidos, não nos apercebemos da relação em si, como conteúdo essencial para o trabalho de formação, alerta-nos o autor.

A multirreferencialidade, ao admitir a inseparabilidade sujeito/objeto, no processo de investigação, aponta para a necessidade de os docentes-pesquisadores refletirem acerca da educação e de seu fazer pedagógico, no contexto escolar, sobre si mesmos e sobre suas relações com a sociedade. Na medida em que não atuamos como meros observadores, mas como parte integrante desse processo, entendemo-nos como sujeitos implicados nesses

diferentes *espaçotempos* cotidianos, nos quais vivenciamos processos híbridos, nômades, rizomáticos e plurais na tessitura dos conhecimentos em rede.

Pensar na perspectiva da implicação remete-nos à ideia de *autorização*; ou seja, autorizarmo-nos, o que consiste na capacidade de nos fazermos, pelo menos, coautores do que é produzido socialmente. Na relação direta com a noção de autorização, a prática se torna práxis, na medida em que o sujeito sofre um processo de transformação, enquanto transforma o mundo. E, isso é fazer política, enfatiza Ardoino, 1998 (*apud* AMARAL, M. 2014).

Desse modo, depois de várias tentativas frustradas, recorri a um colega professor surdo, para me auxiliar na ‘complexa’ tarefa de fazer o aluno compreender a diferença entre uma coisa e outra. Em menos de dois minutos, e com apenas poucos desenhos, ele resolveu o que eu não conseguira: desenhou, no quadro, o mapa do Brasil, destacando o estado de Minas com sua bandeira, de um lado, e do outro lado, fez o desenho simplificado de um campo de futebol e a bandeira do Flamengo. Em seguida, disse, em sinais: “este sinal é igual a esse, mas as duas coisas são diferentes”. Lembro-me ainda do aluno olhando pra mim com expressão de indignação, dizendo:

“Aaaaaaah tá! Por que você não explicou?”.

Exercitar a aprendizagem sociocultural; ou seja, compreender a cultura exige que o pesquisador “reaprenda, reavalie, desconstrua, reconstrua os seus próprios valores do que é ser um sujeito social e suas realizações”, como nos ensina Macedo, (2016, p. 76). Como podemos constatar, além da racionalidade, a tessitura do conhecimento envolve vários fatores, tais como motivação, interatividade, mediação, abertura para o novo, negociação de sentidos, entre outros, possibilitando o desvelamento do objeto e do sujeito. Ao mesmo tempo em que o processo *aprendizagemensino* evoluía, a formação docente e discente ia se constituindo na relação de alteridade.

Para Alves (2012) nos cotidianos, as pessoas se articulam em múltiplas redes educativas, que formam e nas quais se formam. Encontros como esse, com professores, orientadores, colegas de turma, e tantos outros interlocutores teóricos contribuem, significativamente, para nossa formação como *docentespesquisadores*, possibilitando a emersão de processos reflexivos com vistas ao aprimoramento das ideias e da própria pesquisa. Na ótica da autora,

[...] a incorporação dessas redes do que se aprende fora da escola e que é trazido para escola como experiências vividas externamente, que passam a ser vividas internamente, é que movimenta o ensino, renova o ensino. Porque o ensino não é renovado por decreto, ele é efetivamente renovado no concreto dele, no cotidiano dele, na compreensão daquele conjunto de professores de uma determinada escola, com o acesso que eles começam a ter às múltiplas redes educativas e, dessa forma, começam a fazer transformações. (...). Então são essas tais redes das quais nós

participamos e que não estão fora da escola, elas estão dentro da escola, porque vão dentro das pessoas que vão à escola fazer a escola (p. 3).

Fiquei me sentindo bastante ingênua por não ter pensado o óbvio. Até hoje dou risadas, lembrando a minha total incapacidade de explicar, em palavras, algo tão simples que vinha do meu pensamento ‘linear’. Eu já estava sinalizando em LIBRAS, o que mais seria necessário?

É fato que a sinalização constitui elemento fundamental para a aprendizagem dos surdos; mas, pensar visualmente engloba muitas outras competências. Nessa perspectiva, como enfatiza Alves (2008), é preciso entender que nos cotidianos, múltiplos caminhos se entrecruzam, interdependem-se e se inter-relacionam; o que exige ‘beber em todas as fontes’, atravessar as fronteiras do conhecimento tradicionalmente aceito (conceituado, categorizado, classificado e enumerado), procurando, identificando e interessando-se por aquilo que é contado pela memória, pela fotografia, pela imagem, pelo documento; incorporar o diferente e o heterogêneo, a fim de evitar espaços de ritos dispensáveis, de repetições e de processos equivocados.

Dos exemplos aqui apresentados, podemos perceber a predominância de recursos visuais centrados em ilustrações em LIBRAS – desenhos dos sinais, na tessitura do conhecimento dos surdos. Mas existem, certamente, muitas outras possibilidades. E aí, parece residir uma importante diferença entre o professor ouvinte que pensa a visualidade como adaptação didática, e o profissional surdo, que concebe a visualidade como prática fundamental, estruturante do pensamento.

Um material criado pelo Instituto Helena Antipoff – departamento responsável pelas práticas de inclusão escolar no município do Rio de Janeiro – traz alguns relatos das atividades visuais desenvolvidas por professores surdos na rede municipal de educação. O documento menciona uma pedagogia do jeito de ser surdo, afirmando que “*Precisamos nos debruçar sobre os materiais criados pelos profissionais instrutores surdos das Escolas Municipais do Rio de Janeiro e referenciá-los em nossa prática pedagógica*” (IHA, 2013). Essa afirmação parte da compreensão de que os professores surdos utilizam formas ricas de visualidade. O documento, sintetizado no Quadro 3, adiante, apresenta as práticas pedagógicas surdas como tendo as seguintes características:

Quadro 3 - Práticas pedagógicas surdas

Visualidade Motor Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> •Uso da visão; visão periférica. •Acionar o motor cognitivo captando informações no seu canal de comunicação – que é visual.
Viso-gestual-táteis	<ul style="list-style-type: none"> •Modalidades viso-gestual-táteis (VGT), uso da visão e da presença física - olhar, posição no espaço, expressão facial. •Não é apenas a língua de sinais, mas outros aspectos do meio visual, como os gestos; também fazer uso do corpo fisicamente, tanto para aprender quanto para mostrar o que foi aprendido.
Cênica Performance	<ul style="list-style-type: none"> •Uso do espaço físico onde aluno surdo é levado à frente da sala de aula para se posicionar, atuar, exercer influência. •Performance: personagens ganham vida nas mãos do bom sinalizador; transporta habilmente a cenários. •Encorajamento dos alunos a fazerem demonstrações.
Estórias Piadas	<ul style="list-style-type: none"> •Importância do humor contido em piadas, em relatos, teatralizações. •Importância de contar estórias, fazer brincadeiras com a língua de sinais como parte das pedagogias surdas
Espaço Seguro	<ul style="list-style-type: none"> •Acúmulo de informações para viver entre duas culturas; instruções culturais, morais. •Coletivismo: Apoio moral e afetivo agregando-se o maior número de surdos em escolas. •Preservação de língua e cultura como herança de comunidade surda.
Espaço alternativo	<ul style="list-style-type: none"> •Sociabilidade em espaços de escola, de associações, em espaços comemorativos. •Espaços alternativos de aprendizagem podem agregar: pátio da escola, auditório, aulas-passeio, ambiente virtual, uso de redes sociais <i>Internet</i>.
Diálogo	<ul style="list-style-type: none"> •Importância na formulação de perguntas tanto do aluno para o adulto surdo quanto deste para o grupo. •Objetividade de discurso; discurso direto, claro, não-paternalista. •Interação intensa por meio de relatos de experiência de vida.
Holismo	<ul style="list-style-type: none"> •Disciplina para a vida e grande esforço e empenho da pessoa surda. •A vida representada como uma integração de todas as suas perspectivas, incluindo a espiritual, a física, a ética e a emocional.

Fonte: IHA, *Web*, 2013.

Conhecer e compreender a importância desses princípios pode ser um importante diferencial em nossa prática educativa. No contexto da cibercultura, entendemos haver práticas de visualidades muito potentes, que podem contribuir ainda mais fortemente com o repertório formativo dos surdos.

3.3.3 Visualidades e caminhos surdos de apreensão do mundo

A experiência visual, para o surdo, é algo tão gigantesco, que chega a ser difícil pôr em palavras. Inúmeros relatos apresentam um pouco dessa dimensão imensurável que é a

importância da visualidade na constituição dos sujeitos, nas subjetividades, na identidade das pessoas surdas, e nos processos de compreensão e apreensão de mundo.

Campello (2008), enfatiza o impacto que a experiência visual-linguística exerce na constituição do sujeito surdo. Enquanto surda, a autora nos lembra de que a própria língua de sinais já carrega em si características que vão originar processos de comunicação constituídos por imagens. Afirma, ainda, que os canais sensoriais que ligam – e medeiam – os seres humanos com o meio, possibilitando as representações simbólicas de mundo, são propiciadores das condições fundantes dos sujeitos. Ou seja, na ausência dos canais sensoriais da audição, os sujeitos desenvolverão mediações diferentes; o que, no caso dos surdos, é substituído e potencializado pela visão.

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral [...] Os sujeitos surdos constituem-se como sujeitos mediados por referências diferentes das dos não surdos. Vão aos poucos tomando ciência de que o “seu mundo” é um mundo sem som e não se sentem incomodados por não ouvirem [...] a ausência [de som] é substituída pela visão, que é condicionada de acordo com a percepção visual que vai sendo construída no e do mundo (CAMPELLO, 2008, p. 22; 86).

Nessa mesma linha, Marques (1999), afirma que os signos visuais vão compor não só o cotidiano dos sujeitos, mas toda a gama de subjetividades, e suas bases cognitivas. Assim, a visualidade contribui para a o aprimoramento de esquemas de pensamento, por meio da criação de conceitos visuais, denominado pensamento plástico:

[...] Um pensamento que decorre de um conhecimento fundamental, que atravessa ideias e comportamentos através de uma linguagem. Tal linguagem existe através de imagens e representações mentais que informam a percepção da realidade de acordo com características intelectivas próprias (MARQUES, 1999, p. 1).

Os processos visuais de percepção de mundo originarão mecanismos mentais distintos daqueles apresentados pelas pessoas ouvintes, uma vez que as estratégias intelectivas e os esquemas de pensamento estarão atrelados, inerentemente, aos modos visuais de operação cognitiva dos surdos. Esses processos visuais estruturarão as representações mentais, conferindo à percepção da realidade características intelectivas próprias. Ao enfatizar a importância que tem esse tipo de pensamento, na formação das bases cognitivas das pessoas surdas, a autora nos fala:

Assim, o pensamento da pessoa surda é dependente das imagens não só para expressar, mas para existir. Cada imagem relaciona alguma coisa com outra, estabelecendo sucessivas relações. Cada imagem se movimenta, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Este fluxo de imagens acontece como tipo de linguagem-vida interior. [...] A imagem é, portanto,

a linguagem fundamental para o surdo, a forma e o meio mais completo de verificação perceptiva e de representação, desempenhando a função essencial na reflexão e na elaboração de estratégias de pensamento e ação (*Idem*, p. 1).

Compreender a importância que a visualidade assume na constituição dos surdos, e suas bases cognitivas, é fundamental para se pensar e discutir os processos de aprendizagem desses sujeitos. Seja na literatura, ou mesmo em conversas com alguns surdos, temos visto muitos relatos semelhantes aos aqui apresentados. Registramos, a seguir, nas Figuras 23, 24 e 25, as respostas de algumas pessoas surdas quando lhes perguntamos sobre a importância da visualidade para eles.

Figura 22 - Importância da visibilidade (1)



Fonte - Elaborada pela autora, a partir das conversas com os praticantes.

Figura 23 - Importância da visibilidade (2)



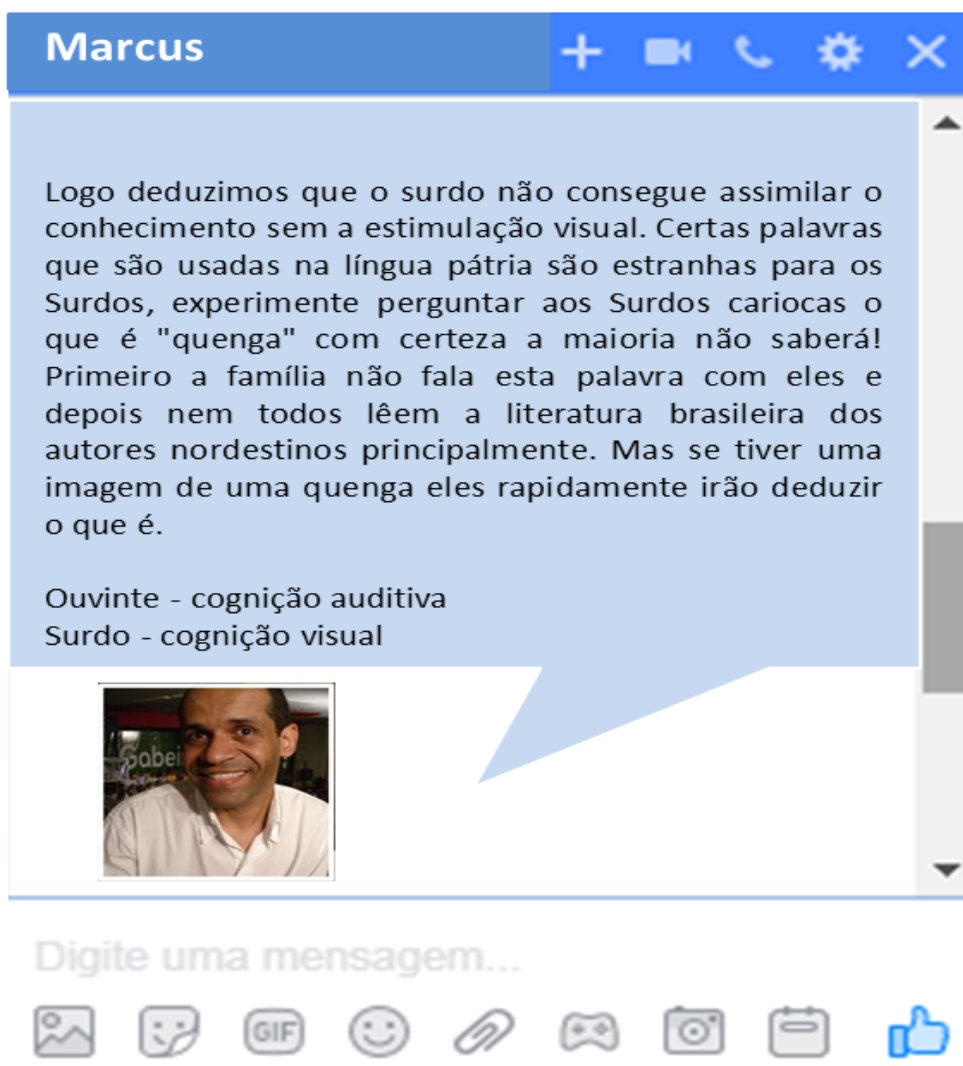
Fonte - Elaborada pela autora, a partir das conversas com os praticantes.

Podemos notar a predominância da ideia de que a visão substitui a falta da audição. Como apresentado por Marques (1999) e Campello (2008), o processamento cognitivo do

surdo é não somente facilitado, mas também fundamentado nos signos visuais. Não se trata apenas de um recurso complementar, mas uma mola propulsora para desencadear pensamentos.

Marcus, outro surdo com quem conversei para essa pesquisa, reitera, que o processamento cognitivo do surdo é visual.

Figura 24 - Importância da visibilidade (3)



Fonte - Elaborada pela autora, a partir das conversas com os praticantes.

Sacks (2010), neurologista inglês, professor e escritor de vários importantes livros, afirma em sua obra “Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos”, o caráter fundamental que a língua de sinais assume no processamento cognitivo dos indivíduos. Seu texto, originalmente escrito em 1989, traz em diversos trechos pistas sobre o funcionamento cognitivo-visual dos surdos, com vários apontamentos sobre as mudanças neurais envolvidas

e que podem ocorrer nesse processo, inclusive sobre o potencial desenvolvimento de uma “visualidade superior” envolvendo as funções cognitivas dos surdos.

Podemos entender por que o usuário da língua de sinais torna-se uma espécie de “perito” visual de várias maneiras, em determinadas tarefas não linguísticas assim como nas linguísticas – por que ele pode desenvolver não apenas a linguagem visual, mas também uma especial sensibilidade e inteligência visual (SACKS, 2010, p. 92).

Essa capacidade de ‘inteligência’ visual do surdo é descrita em outros momentos da obra, e encontra eco nas ‘falas’ aqui apresentadas, como por exemplo, no relato, a seguir de um poeta e novelista sul-africano, surdo, chamado David Wright, que diz poder *ouvir* quando vê o que está ao seu redor, traduzindo movimentos em sons:

[Minha surdez] ficou mais difícil de perceber porque desde o princípio meus olhos inconscientemente haviam começado a traduzir o movimento em som. Minha mãe passava grande parte do dia ao meu lado e eu entendia tudo o que ela dizia. Por que não? Sem saber, eu vinha lendo seus lábios a vida inteira. Quando ela falava, eu parecia ouvir sua voz. Foi uma ilusão que persistiu mesmo depois de eu ficar sabendo que era uma ilusão. Meu pai, meu primo, todas as pessoas que eu conhecia conservaram vozes fantasmagóricas. Só me dei conta de que eram imaginárias, projeções do hábito e da memória, depois de sair do hospital. Um dia eu estava conversando com meu primo, e ele, num momento de inspiração, cobriu a boca com a mão enquanto falava. Silêncio! De uma vez por todas, compreendi que quando eu não podia ver eu não conseguia escutar (*Idem*, p. 18).

Emmanuelle Laborit, atriz surda autora do livro “Grito da gaivota”, publicado em 1994, registra de modo interessante sua vivência por meio das imagens: “*Tenho minha imaginação, e ela tem seus barulhos em imagens. Imagino sons em cores. Meu silêncio tem, para mim, cores. Nunca é preto ou branco*”.

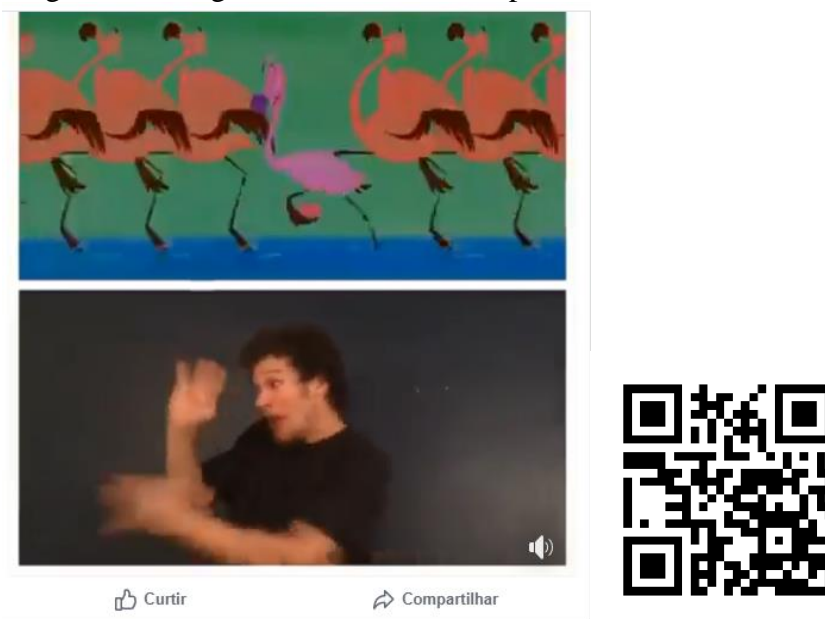
Campello (2008, p. 117) afirma que a experiência visual é dinâmica e um signo é como uma energia visual para o surdo. “Não há apenas uma combinação de signos, cores e formas, movimentos e tamanhos: a representação visual é assim como a melodia de uma música presente em interações dialógicas mediadas pela visualidade”. Nessa mesma perspectiva, Vilhalva (2004), nos ensina um pouco sobre a importância que a imagem assume no universo do surdo:

Todas informações que eu recebia dependiam de meus olhos, eu olhava e depois ficava observando o que acontecia e o que poderia acontecer, sem muita preocupação com as outras crianças ou adultos que estavam à minha volta. Crescendo por dentro e por fora, fui entendendo melhor o mundo e essa formação de mundo era feita visualmente, como se a caixinha que tinha dentro de minha cabeça estava ficando cheia, pois tudo que olhava era como se eu tirasse uma fotografia e ia guardando, assim ficava por muito tempo guardada as imagens paradas. (p.14)

Assumir sua própria identidade, ou seja, aquilo que constitui o sujeito, em sua essência, sem ignorar fraquezas, deficiências, marcas e ausências, constitui uma das tendências contemporâneas, em que tudo pode ser considerado fonte de criação e de inspiração, passível de aproveitamento. Nessa perspectiva, cresce em relevância o princípio de alteridade, na medida em que é preciso reconhecer a existência das diferenças físicas e culturais, garantindo assim o direito de todos se expressarem nas suas múltiplas formas, no pleno exercício da cidadania. Amparada por essa diferença, a imagem em movimento representa uma das muitas opções para se trabalhar a cultura corporal, na educação da pessoa surda.

Nesse contexto, apresentamos um vídeo compartilhado recentemente em um grupo no *Facebook* nos chamou atenção (Figura 24). Nele, um rapaz aparece fazendo a sinalização em LIBRAS de uma animação da Disney chamada “O carnaval dos animais”³³, em que aparecem flamingos dançando e brincando ao som da música de Camille Saint-Saëns. A perfeição das expressões corporais e faciais do rapaz nos permite vislumbrar, por meio de suas mãos, toda a riqueza da cena do vídeo original. Para nós, ouvintes, o som da música complementa a cena. Mas para o surdo, é preciso ir além. Ele transformou em língua visual, toda informação presente no desenho animado; o que evidencia uma riqueza cultural considerável (Figura 26).

Figura 25- Imagens em movimento expressas em LIBRAS



Fonte – Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/redutra.linguadesiniais/permalink/1092607050882456/>. Acesso em: 23 abr.2018.

³³ Vídeo original, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Gvk8_o7VxyY. Acesso em: 23 abr. 2018.

A própria definição de surdo, apresentada pela legislação sobre língua de sinais no Brasil, destaca o caráter visual do ser surdo:

Art. 2º - Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2005).

Estamos aqui enfatizando todos esses relatos por entender a importância da visualidade para a pessoa surda que percebe, apreende e significa o mundo por meio de experiências visuais.

Com efeito, destacamos três aspectos que fundamentam o modo visual de vida dos sujeitos surdos: a compensação visual decorrente da falta sensorial da audição; a utilização da língua de sinais, que dada a sua natureza visual-espacial desencadeia esquemas de pensamento visual, bem como fortalece a identidade e cultura surdas, essencialmente visuais; e atrelado ao ponto anterior, os esquemas de pensamento visual, base não só das subjetividades, mas principalmente do processamento cognitivo, a inteligência visual.

Acreditamos, portanto, ser de vital importância destacar a questão aqui abordada, por ser ela – ou, ao menos, deveria ser – o viés norteador das práticas educativas centradas na visualidade para os sujeitos surdos.

Mas, se assim o é, por que, até hoje, tantos surdos ainda encontram uma enorme dificuldade no processo de escolarização? Por que ainda prevalecem práticas didáticas antagônicas aos preceitos anteriormente explicitados?

Para Skliar (1997), o fracasso na educação de surdos passa por cinco fatores principais: *baixas expectativas* pedagógicas dos educadores de surdos, que acabam sendo incorporadas pelos próprios surdos; as várias formas de *colonização do currículo*, na medida em que, nos projetos e programas de cursos, não se contemplam as especificidades linguístico-culturais da comunidade surda; a *supremacia do clínico* sobre o pedagógico; o *desconhecimento* (ou não reconhecimento) *das estratégias* de ensinar e aprender dos surdos; a *não participação dos surdos* e suas comunidades nas discussões e decisões pedagógicas nas diferentes instâncias de poder (governamental e institucional).

Campello (2008) afirma que o fracasso na educação dos surdos também se deve ao fato de ainda predominarem práticas centradas numa visão fonocêntrica.

A educação e sua pedagogia não compreendeu ou desconheceu os métodos próprios para o ensino de sujeitos Surdos, isso se deve ao fato de o espaço educacional estar permeado de ações de controle e poder e de visão fonocêntrica que supervalorização da língua oral e da cultura não-surda (Op. cit., p. 49).

A autora aponta alguns motivos que, para ela, dificultariam a efetivação da educação de surdos, como: a) despreparo dos professores quanto a Língua de Sinais, que acabam utilizando métodos mistos de comunicação, não possibilitando efetivamente a prática bilíngue; b) formação dos professores que ignora as questões relacionadas à importância da visualidade para os sujeitos surdos; c) a predominância de paradigmas ouvintistas e concepção clínica da surdez como deficiência; d) desconhecimento (ou desvalorização) da cultura e identidade surda; e) biologização da surdez e a desconsideração de questões próprias do sujeito surdo e da surdez.

Sobre a questão da colonização do currículo e a supremacia do olhar clínico, Machado (2009), nos lembra de que não basta apenas incluir a língua de sinais nos espaços da vida cotidiana; é preciso romper com olhares dominantes ouvintistas:

A descolonização ou desouvintização do currículo para surdos não será alcançada com medidas aparentes, como a inclusão da língua de sinais na escola ou a contratação de surdos como meros auxiliares da "transmissão" de conteúdos e textos selecionados pela ótica dominante, que continua subestimando o sujeito surdo e sua educação. Os projetos de educação bilíngüe só produzirão o descentramento no projeto educativo da questão das línguas se atuarem sobre a necessária transformação das representações dominantes na educação de surdos (p. 69).

Refletindo sobre as questões trazidas por nossos praticantes surdos, bem como pelos autores com quem dialogamos nesta pesquisa, entendemos ser de grande valia a temática levantada por esta Tese, que procura investigar os potenciais educativos na perspectiva das visualidades na rede mundial de computadores. E em meio a tantas produções acerca da educação de surdos, queremos fazer coro àquelas que acreditam na importância da educação bilíngue, pautada numa perspectiva da visualidade surda. Nesse sentido, enfatizamos que a educação de surdos não basta ser bilíngue, é preciso ser visual. Visual para além da ilustração estética valorizando outras formas de *aprenderensinar* que ultrapassem a tradicional transmissão de conteúdos centrada na oralidade, e, conseqüentemente, centrada na figura do professor.

Acreditamos que a educação de surdos nos convida a um (re)aprendizado do olhar, a um olhar sensível. Uma aprendizagem visual e de leitura de imagens que não acontece de forma mágica ou milagrosa, mas que é construção processual, tecida nas redes dos muitos aprendizados nos *espaçotempos* da vida cotidiana.

Sobre o olhar sensível, diversos autores discutem sua importância tanto do ponto de vista acadêmico, quanto do pessoal e social. Kolb-Bernardes (2010, p. 82), por exemplo, pensando o ensino de artes na escola, ressalta a importância do “olhar sensível que inclui em si as experiências afetivas, tais como dores, amores, perdas, faltas, desejos, e que traz consigo

além da experiência estética, os ‘segredos do coração’ dos alunos e professores, recheados de sonhos e desejos”. Para o autor, essas experiências tem um potencial de acolher as singularidades. Assim, criamos na escola um lugar do acolhimento das individualidades, das subjetividades de cada um. Exercitamos o olhar e o fazer, integrando pensamento e sentimento, sensação e intuição, afirmando a arte como espaço da totalidade, e o espaço do ensino da arte como lugar de muitos segredos (*Idem*, p. 82).

O olhar do artista, do poeta, do cronista são olhares sensíveis ao cotidiano. São atentos aos detalhes, às sutilezas, àquilo que às vezes mais ninguém viu. Como destaca Caputo (2001, p. 1), há “uma significativa distinção entre olhar distraidamente e ver as coisas mais complexamente. Ver é mais que olhar, e reparar é mais que ver”. Para a autora, o olhar ativo do pesquisador – ou aqui, para nós, do estudante, do professor – é um *mais que olhar* que tenta, ao se aproximar do real, pensá-lo relacionalmente, atribuindo sentidos, desfazendo-se de pré-conceitos, que se coloca a desfrutar de “uma dada e momentânea apreensão da realidade”. Esse olhar que aprende, que lê, que interpreta, que questiona e que sente, é construído permanentemente. É em busca desse modo de olhar que estamos. Procurando pistas de como o *meu olhar* – como pesquisadora e professora – pode ajudar a oportunizar a formação de tantos outros olhares.

Desse modo, no capítulo que segue, trataremos da relevância das conversas, narrativas e visualidades na construção colaborativa do conhecimento na cibercultura.

4 PENSANDO USOS DISCURSIVOS DOS SURDOS NA CIBERCULTURA

Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano.

Mae Barbosa, 1991

4.1 Conversas, narrativas e visualidades

Indispensável aos seres humanos, a comunicação se revela por meio de manifestações linguísticas, que se relacionam às diferentes esferas das atividades humanas, como a oralidade, a escrita, as imagens, os sons, os gestos, entre outros. Nessa perspectiva, a natureza e os modos de comunicação postos em prática variam, dando origem a diferentes gêneros do discurso. Assim, cada época demanda certas necessidades de comunicação, pois o ser humano, por meio da linguagem e na inter-relação com o outro, procura se adaptar ao meio social do qual faz parte.

Para Bakhtin (2011), a teoria dos gêneros se apresenta em duas vertentes: teoria dos gêneros do discurso e teoria de gêneros de texto. A primeira tem sua centralidade, sobretudo, nos estudos das produções de enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos, enquanto a segunda se refere à descrição da materialidade textual; ou seja, às diferentes formas de expressão textual, como poesias, prosa, crônicas e outras. Desse modo, no que tange à educação, há sempre uma busca incessante pelas inovações nos meios *espaçotempos* de aprendizagem, tendo em vista seu alinhamento às mudanças sociais e tecnológicas contemporâneas. O autor assevera que os gêneros discursivos resultam em formas-padrão ‘relativamente estáveis’ de um enunciado, determinadas social e historicamente, e sofrem constantes atualizações ou transformações, para atender às necessidades da sociedade, sendo, ao mesmo tempo, novos e velhos.

Dada à heterogeneidade desses gêneros estruturados por meio de enunciados verbais, com suas características, formas e materialidades próprias, o autor os categoriza em dois grupos: primários e secundários. Os primários relacionam-se às situações comunicativas do dia-a-dia – espontâneas, informais e imediatas –, como o bilhete, o relato, a carta e o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, geralmente mediados pela escrita, relacionam-se a

situações mais complexas e elaboradas, como: o romance, as teses científicas, o teatro, entre outros.

Na atualidade, a cibercultura, por sua natureza hipertextual, propicia novas formas de comunicação, articulando gêneros discursivos digitais, que apoiados em *dispositivos diversos, como o WhatsApp, o Instagram, o Facebook e o YouTube*, permitem réplicas imediatas, de forma interativa, reunindo em uma só plataforma, funcionalidades antes disponibilizadas em serviços digitais variados. Esses sites combinam diversos recursos expressivos (textuais, multimídia) e uma pluralidade de formas de comunicação: síncrona e assíncrona, público e privada, um-um e um-todos.

De acordo com Primo *et al.* (2017), com base numa pesquisa empírica sobre conversações fluidas, realizada em 2015, com 810 pessoas, residentes nas regiões sul e sudeste, maiores de 16 anos e com pelo menos o Ensino Superior Incompleto, o *Facebook* se destacou em relação às demais plataformas, em diversos quesitos analisados, particularmente no que se refere a sua relevância para a manutenção de amizades e conversações na *Internet*.

No que tange ao uso do Facebook, 95,7% dos respondentes o utilizam ou já utilizaram para manter contato com os amigos, à frente de serviços como *WhatsApp* (86,4%) e e-mail (68,3%), muito embora esses usos possam ser combinados. Além disso, figuram entre as cinco que obtiveram maior percentual, as seguintes funcionalidades: compartilhar conteúdo de terceiros (94,9%), publicar conteúdo próprio (92,5%), ler comentários (88,6%) e bater papo (86,8%).

Essas novas configurações trazem em seu bojo a ideia de multiletramentos; ou seja, consideram diferentes letramentos (letra, imagem som, gestos, entre outros). Esses multiletramentos, presentes nas redes sociais, verbais ou não verbais, são interativos e colaborativos, fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, principalmente àquelas de propriedade das máquinas, das ideias, dos textos, das ferramentas. São, ainda, convergentes, fronteiriços e mestiços de linguagens, modos, mídias e culturas, afirma Rojo (2013). Isso demanda o desenvolvimento de habilidades que nos permitam lidar com o plurilinguismo e com a diversidade cultural, tendo em vista pensarmos a relação entre mídia e educação, do ponto de vista ecológico; ou seja, numa concepção simbiótica de fazer educação integrada às tecnologias disponíveis, como, por exemplo, à *Internet*, ao texto impresso, às mídias em geral, atuando em diferentes *espaçostempos*, construindo relações, estabelecendo interações, e produzindo sentidos.

Xavier (2012) afirma que a dinamicidade da língua e da linguagem na comunicação mediada por computador, faz emergir uma ‘retórica digital’, um gênero textual aberto,

inconcluso e reticente, resultante das variações de diferentes formas de linguagem, como imagens estáticas e em movimento, sons significativos e textos escritos, que convergem de um modo fluido, viabilizando interações entre sujeitos mediados por tecnologias digitais.

Para Bakhtin (2011), conversas e narrativas estabelecem a relação dialógica entre os sujeitos. Para ele, o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada pela alternância de sujeitos falantes, que emitem enunciados. Dessa forma, o receptor age efetivamente sobre o enunciado, exercendo, papel ativo no processo comunicacional.

Oliveira e Garcia (2009, p. 87) afirmam que “o mundo é um imenso texto, escrito em muitas línguas, passível de muitas leituras”. Sob essa ótica, discursos, textos práticos sociais e educativas, por seu caráter polifônico e polissêmico, podem ser compreendidos de maneiras diversas, pois as palavras assumem significados diferenciados de acordo com as circunstâncias, objetivos e modos de expressão de quem as profere.

Diariamente diálogos são trocados entre pessoas dos mais diversos contextos. O ato de conversar consiste numa prática realizada há muito tempo, tornando-se o meio pelo qual se estabelece as primeiras experiências em sociedade. Cotidianamente diálogos são trocados entre pessoas dos mais diversos contextos, e sob formatos distintos (RECUERO, 2012). A conversação constitui um procedimento negociado e organizado pelos sujeitos que dela participam; é aquilo que conduz as interações sociais, pois é através dela que as relações interpessoais são submetidas, e os laços construídos, afirma a autora. Em alguns momentos, mesmo que se converse ‘sozinho’, temos nosso interlocutor interno ou imaginário a nos auxiliar nessa troca comunicativa que, quase sempre gera algum aprendizado.

Com a popularização das tecnologias digitais em rede e a miniaturização dos dispositivos digitais, os indivíduos encontram-se em constante estado de conversação incorporando essa prática à sua vida cotidiana.

[...] essas tecnologias passam a proporcionar espaços conversacionais, ou seja, espaços onde a interação com outros indivíduos adquire contornos semelhantes aqueles da conversação, buscando estabelecer e/ou manter laços sociais. Passam a representar um espaço de lazer, lugares virtuais onde as práticas sociais começam a acontecer, seja por limitações do espaço físico, seja por limitações da vida moderna, seja pela comodidade da interação sem face (*Idem*, p. 16).

No cenário contemporâneo, essa conversação, mediada pelas tecnologias digitais, assume contornos diferentes da tradicional conversa presencial, na medida em que ocorre e na rede e em rede, possibilitando-nos interagir com várias pessoas ao mesmo tempo, estabelecendo uma cadeia de vínculos sociais. Nesse movimento, tanto a cognição como a

própria aprendizagem são distribuídas entre pessoas e entre artefatos; o que remete à noção de actantes³⁴ desenvolvida por Latour (2012), para quem os objetos também agem e fazem diferença, podendo se autorizar, permitir, proporcionar, encorajar, influenciar, dificultar, e produzir mudanças.

Segundo Pellanda (2008, p. 4-5), “não estar conectado pode significar estar excluído, fora do círculo de conversa, de um modo ou estilo de vida”. Bauman (2004) afirma que no mundo líquido contemporâneo, as parcerias estão frouxas – com a mesma facilidade, conectamo-nos (relacionamos) e nos desconectamos, no digital em rede. Os ‘líquidos’, para o autor, como variedade dos fluidos, não se configuram em formas determinadas; estão sempre em movimento, e contornam obstáculos revogáveis.

No entanto, são as conversas com bolo e cafezinho, que muitas vezes nos revelam verdades cotidianas que estiveram camufladas ao olhar. É na conversa com o praticante, no tato, no olfato, na audição, com os sentidos atentos à experiência narrada – ou, no caso de nossa pesquisa, nos cliques e diálogos entretecidos nas redes – que essas nuances se desvelam, apontando possibilidades de apreensão da realidade vivida. Isso implica considerá-los protagonistas, agentes-atores-autores na tessitura do conhecimento em rede. Requer, ainda, de levar em conta alguns princípios que devem nortear essas conversas, tais como:

- *a dialogia* – o conhecimento é construído, de forma coletiva, tendo como matéria-prima a linguagem em uso e outras materialidades que compõem as relações cotidianas;
- *o campo-tema* – na medida em que o campo é nosso próprio tema de pesquisa, e nele estamos todo o tempo (Spink, P., p. 108), sujeitos aos acontecimentos, às informalidades e às vulnerabilidades que caracterizam grande parte do trabalho nas pesquisas com os cotidianos, nos quais não há separação entre objeto e sujeito. Nesse contexto, o diário de itinerâncias ganha destaque, para registro e descrição de nossas percepções, mediante reflexão contínua de nossas ações e reações, que envolvem impressões, inquietudes, emoções, interpretações e dificuldades vividas nas relações com os praticantes. Além de possibilitar a análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, esse dispositivo constitui um importante gerador de dados, na medida em que esses não surgem espontaneamente na realidade estudada, mas são produzidos na interação com todos os praticantes.
- *a hipertextualidade* – conversas que acontecem no dia-a-dia fazem parte da pesquisa com seus atores, suas múltiplas vozes e suas diversas conexões.

³⁴ É tudo que age, deixa traço, produz efeito no mundo (desempenho), podendo se referir a pessoas, instituições, coisas, animais, objetos, máquinas, etc.. Ou seja, ator aqui não se refere apenas aos humanos, mas também aos não-humanos (LATOUR, 2012).

- *A longitudinalidade* – conversas envolvem diferentes tempos que se presentificam e, como sugerido por Spink, M. e Medrado (2013), subdividem-se em: tempo histórico, tempo vivido e tempo presente possibilitando a atividade criativa e a construção de outros sentidos.

A *narração*, por sua vez, é uma das mais antigas formas de comunicação, e também contribui para a interação e formação humana. Não tem como a informação, objetivo, simplista, de transmitir um acontecimento; mas, o de integrá-lo à vida de quem o narra a fim de passá-lo aos ouvintes, na perspectiva da experiência, deixando suas digitais impressas, como as do oleiro no vaso de argila (BENJAMIN, 1989). Consiste em histórias de vida, guardadas na memória passada e presente; o modo pelo qual os sujeitos experimentam o mundo; histórias contadas e recontadas inúmeras vezes, a alguém que se predispõe a ouvi-las, enfatiza Alves (2009). Não refletem, com precisão, o acontecido, dado que o tempo é outro; ou seja, o sujeito já não é o mesmo de quando o fato ocorreu. Assim, é necessário recorrer à memória, para que as lembranças emerjam.

Para Alves (2008) mais do que fontes ou recursos metodológicos, as narrativas – textuais, orais, imagéticas, sinalizadas – são personagens conceituais sem os quais “não seria possível pensar”. Sua presença nas pesquisas com cotidianos é indispensável para a criação de argumentos e para a compreensão necessária do que é pesquisado. Para a autora, o pesquisador cotidianista precisa entender que o domínio indispensável de teorias – no plural, precisa ser acompanhado, todo o tempo, da compreensão dos limites desses conhecimentos e, ainda mais importante, da:

[...] necessidade dos diálogos com os praticantes dos *espaçotempos* em suas práticas sociais nas tantas redes educativas cotidianas em que vivem e nas narrativas que produzem sobre suas ações nelas – tanto imagéticas, como em sons diversos, como nas tantas formas de escrever e falar que sabem e usam. Só assim, nós os pesquisadores e pesquisadoras, podemos tecer os conhecimentos necessários à compreensão dos tantos cotidianos vividos, com suas tantas ações sempre/nunca repetidas (ALVES, 2007, p.5).

Do mesmo modo que a linguagem escrita possibilita que nos conscientizemos do mundo e de nossa cultura, de forma conceitual e sistemática, as *visualidades* – desenhos, fotos, imagens, gráficos, infográficos, entre outros – constituem as narrativas do mundo contemporâneo e nos permitem compreender o próprio sentido de narrativa.

A experiência visual tem um papel central na formação cultural dos indivíduos surdos que percebem o mundo através do olhar. Aprendem e apreendem a realidade por meio da experiência visual. A cultura visual é, portanto, um elemento marcante na formação cultural e identitária das pessoas surdas de toda a sociedade contemporânea. Não é algo dado, mas processualmente construído, tecido nas múltiplas redes de relações imagéticas que vamos

estabelecendo cotidianamente. Para Lins (2014), deve ser compreendida para além de um repertório de imagens, ou seja:

[...] como um conjunto de discursos visuais que constroem posições e que estão inscritos em práticas sociais, intimamente relacionados às instituições que nos concedem o “direito ao olhar”, em particular, a escola, que se propõe a disciplinarizar os olhares (na perspectiva foucaultiana no que tange aos corpos/mentes), organizando um campo do visível e do invisível, do belo e do feio (p. 245).

As imagens dialogam conosco (re)criando sentidos. São muitas vezes nosso *interlocutor* em um diálogo; comunicam *aos* outros e *com* os outros. Em uma pesquisa, mais do que fontes ou recursos metodológicos, é preciso entendê-las como nossos personagens conceituais – “algo sem o que não se poderia pensar como são produzidos, por todos nós, os conhecimentos e as significações, em nossas redes cotidianas” (ALVES, 2009, p. 12). Na vida, as imagens são narrativas cotidianas. Não são apenas ‘ilustrações’ compartilhadas fortuitamente, são imagens voláteis (SANTAELLA, 2007), que comunicam intencionalidade e expressam as situações e vivências. São essas concepções que norteiam os olhares desse nosso texto.

Para Silva Junior (2014), a incorporação do *Instagram* ao *Facebook* evidencia a emergência do compartilhamento de fotografias como um regime de visualidade contemporâneo, que vem se configurando e consolidando nesse contexto das tecnologias digitais móveis interconectadas às redes sociais, sintomática da “observação no mundo atual através de um reordenamento entre o sujeito observador e as formas de representação” (p. 121).

Mas o traço principal do aplicativo parece ser o eixo que ele configura entre o modo de se fazer e ver fotografias. Em outras palavras, o valor estonteante pago pelo Instagram decorre do fato de ele acusar com mais clareza o regime visual do começo do século XXI. Obviamente, o Facebook, como gigante tecnológico, teria condições amplas de elaborar um sistema similar, ou até mais eficiente. Mas o que se comprou foi um conceito de fotografia em redes, instantâneo, de circulação mundial e que cabe no bolso (p. 119).

Longe de representar a morte da fotografia, esse reordenamento vem ampliar o elo entre o fazer e o observar a imagem digital, na medida em que “ela não é somente um modo de figuração, mas, sobretudo uma tecnologia própria, capaz de ser assimilada socialmente e também de se combinar a repertórios tecnológicos coexistentes e diferenciados” (p. 121). Para o autor, a imagem digital em rede é também uma forma de texto, cuja distribuição é também simbólica e se combina com estratégias de produção em massa, ao mesmo tempo em que, em

sua pragmática coletiva, torna-se um modo de armazenagem de conteúdos simbólicos, relacionando-se com a lógica do acúmulo.

Justapondo-se ao modelo em crise somatizado pela Kodak, do observador que reúne e edita suas imagens em um espaço material, a perspectiva é que, em um espaço de fluxo de bits, as operações de reunir as imagens até permanecem, mas a experiência se dá reunindo em separado, de modo descontínuo. Não é para imprimir, é só pra ver. Não é para mostrar, é para compartilhar. Não é para gostar, é para curtir (SILVA JUNIOR, 2014, p. 119).

A esse fenômeno de ‘transcodificação’ da lógica do ver/ disponibilizar/ compartilhar/ curtir’, o autor atribui as mudanças de subjetividade no contexto contemporâneo, por meio de acionamentos que ocorrem do individual para o geral. Com a imagem digital em rede, é possível seguir seus amigos pelas redes sociais. Para o autor, essa fotografia desprendida tem suscitado não apenas imagens ubíquas, mas também fotógrafos onipresentes.

Esse caráter de ubiquidade transitória, agenciada na relação da fotografia com outras tecnologias, se amplifica atualmente pela própria desmaterialização da forma-fotografia de observação e de produção. Do mesmo modo que a reprodução levava implícita a contemporaneidade moderna, as duas variantes da forma fotográfica nos levam a estado da ubiquidade da imagem. É um fenômeno essencial, porque corresponde também a ubiquidade dos produtores de imagem. Antes, só era fotógrafo aquele que carregava consigo uma câmera. Agora, todos possuem uma câmera anexada ao telefone móvel que se associa a outras tecnologias que permitem uma circulação e aparição instantânea. De um lado, temos a possibilidade imediata de fazer imagens sem premeditação ou projeto, ao sabor da *flânerie* e, do outro lado, a possibilidade de desintermediar essas imagens dos agentes culturais hegemônicos. [...] É uma situação que se encontra borrando as fronteiras entre o produzir e o ver, o produtor de imagens, amador ou profissional, é, ao mesmo tempo, consumidor de imagens, mas o consumidor de imagens se converte cada vez mais em um produtor (SILVA JUNIOR, 2014, p. 122).

A onipresença do fotógrafo é, em um de seus aspectos, a liberação do polo de emissão, citado por Lemos e Lévy (2010). Essa horizontalidade da comunicação e informação – característica marcante da cibercultura – democratiza relações, fortalece indivíduos e faz circular as criações dos sujeitos interconectados. Nesse cenário, as imagens produzidas seguem também a lógica do senso de comunidade e compartilhamento, em que podemos perceber o “efeito de agregação no entorno do pertencimento simbólico existente” (SILVA JUNIOR, 2014, p.123).

Nesse diálogo, a fotografia desprendida permite como característica a presença em múltiplas resoluções e janelas, uma fruição que pode ser seriada ou contínua, grupal ou solitária, atenta ou corriqueira, doméstica ou pública. Esta variação é diretamente ligada ao dispositivo específico no qual a imagem é experimentada naquele momento. O mesmo conteúdo pode ter, portanto, múltiplas versões e experiências diferentes. As imagens, portanto, habitam as bases de dados, as nuvens de informação, alimentando de modo ainda mais contundente as variedades de subjetivação do visual. Talvez esse seja o lado mais interessante de contradição presente na fotografia desprendida: somos geradores de um processo cultural amplo,

que reorienta o regime visual contemporâneo, mas que, ironicamente, não temos controle sobre o mesmo processo depois que ele é deflagrado (*Idem*, p.126).

São esses diversos modos de experimentação e comunicação por imagens, que as colocam também no campo das narrativas. Por comunicarem intencionalidades, os dispositivos móveis conectados em rede têm produzido discursos e, conseqüentemente, têm contribuído na formação da cultura digital na sociedade contemporânea (LIMA, 2014).

Esse ‘universo cultural’, permeado de imagens, narrativas e sons diversos, e as inúmeras formas de produzir conhecimentos e significações, permitem-nos desvelar a passagem de uma cultura do “consumo para a cultura da atividade, da passividade diante de estoques disponíveis de signos para práticas de responsabilização.” (BOURRIAUD, 2009, p. 108). Amaral, M. (2014, p. 209) ratifica o pensamento do autor ao enfatizar que, “na contemporaneidade, somos todos autores em potencial, na medida em que ancoramos nossos dizeres, em nossas memórias e nos dizeres alheios, assumindo uma posição responsiva e responsável pelo que expressamos”. Nesse horizonte, a ousadia, o prazer e o humor para experimentar novas alternativas comunicacionais e conviver com as visualidades que emergem nessas redes, estimulam-nos pedagogicamente.

Considerando que as narrativas, imagens e sons “surgem no fluxo das redes, nos praticantes que se autorizam, narram, compartilham, mostram suas ideias, criações e posições”, como afirma Maddalena (2018, p.46), para pensar as formas de apropriação e visibilidade de sujeitos surdos – não como meros consumidores e reprodutores de informação – mas como produtores de sentidos, é que buscamos compreender quais imagens-narrativas estão sendo compartilhadas via redes sociais da *Internet*, principalmente no que diz respeito ao *Facebook*, ao *Instagram* e ao *YouTube*, dispositivos incubadores de autorias diversas.

4.2 As redes educativas e os dispositivos de pesquisa como incubadores de autorias diversas

Falar de redes na *Web* é um exercício bastante interessante. Redes são entrelaçamentos, em geral, sejam de tecidos, fibras, cabos, proteínas, ou mesmo de pessoas que interagem, entre si. São ajuntamentos com pontos em comum. Cada nó, ou elo dessa teia, pode ser originado por diferentes interesses, valores e objetivos. As redes podem se ampliar e reconfigurar, de maneira dinâmica e complexa, de acordo com o momento ou contexto em que se estabelecem.

Por sua vez, redes colaborativas são “cadeias de relações, entre indivíduos ou grupos, baseadas em processos colaborativos, geralmente mediados por tecnologias de informação” (VAN PEBORGH, 2013). Mais do que *estar* em rede, é *fazer* em rede.

As redes educativas são configuradas na multiplicidade de tantas outras redes, afirma Alves (2012). Como uma ‘colcha de retalhos’ são tecidas em suas tramas por outras menores que se entrelaçam em linhas tão tênues que nem sempre se percebe com clareza onde se iniciam as características de uma e onde terminam as de outras.

[...] Em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam – como cidadãos, trabalhadores, habitantes de *espaçotempos* diversos, criadores de conhecimentos e significações e de expressões artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), usuários de processos midiáticos, etc. (p. 1).

Essas redes que conjecturam saberes e fazeres, nas perspectivas familiar, do bairro, dos afetos e desafetos, no espaço da escola, entre outros, estão presentes nos cotidianos dos indivíduos, estruturando suas formas de agir no e sobre o mundo. O convívio diário entre indivíduos de redes diversas permite não apenas a divulgação e o desenvolvimento das ideias apresentadas em suas redes específicas, mas também a associação entre elas.

Como afirma Moreira e Januário (2014), incorporar as redes sociais na escola “parece-nos um passo inevitável para mantermos a proximidade com nossos estudantes” uma vez que as redes podem permitir o desenvolvimento de “capacidades e estratégias de ensino/aprendizagem mais dinâmicas e interativas, abertas e criativas, possibilitando uma maior participação dos intervenientes, um melhor aproveitamento dos recursos e mais mobilidade de informação e conhecimento” (p. 69).

Esse contexto de disseminação da informação e do conhecimento, possibilitado pelas redes sociais, incita questionamentos, tais como: por que compartilharmos determinados *posts*? O que é ser autor na atualidade, em que as condições de produção e circulação de discursos vêm se modificando na ambiência digital e, particularmente, nas redes sociais. Essas produções em rede se caracterizam como gêneros discursivos híbridos, em que textos, imagens, gestos e sons se completam, e o sentido de autoria perde o caráter de individualidade, com a atribuição a dado nome o nome de autor de um discurso, tornando-se cada vez mais coletiva e aberta; portanto, compartilhada e inacabada. Com efeito, a autoria tem como ponto de partida algo anterior (um pensamento, uma leitura, uma aula, uma experiência). De algum modo, pressupõe apropriação e (re)significação de algo apreendido.

Em um contexto *Web* de tantos ‘compartilhar’ e ‘curtir’, às vezes sem muita reflexão sobre o conteúdo veiculado, como pensar a autoria dos sujeitos? Amaral (2014) afirma que na

cibercultura, a noção de obra fechada deu lugar a criações colaborativas em rede, e a de autoria – no sentido moderno de gênio romântico – tornou-se coletiva; o que nos torna autores em potencial “na medida em que ancoramos nossos dizeres, em nossas memórias e nos dizeres alheios, assumindo uma posição responsiva e responsável pelo que expressamos” (AMARAL, 2014, p. 209).

Ainda de acordo com a autora, as práticas que privilegiam a colaboração, a interatividade e a dialogicidade, nos afastam das reproduções irreflexivas de ideias e pensamentos alheios, potencializando o surgimento de autorias em diferentes níveis.

A categoria de autor foi implodida: agora, a interação é quem agrega esses estilhaços e possibilita que autorias coletivas emergjam, marcadas por vozes que se sustentam em outras vozes para criarem novos sentidos. Dessa forma, desenham uma cartografia de fragmentos de discursos, de excertos de formulações e retalhos de relatos, sem início, meio e fim. Nessa ambiência, dividir é necessariamente multiplicar; é apropriar-se de um olhar múltiplo sobre a cultura de criação e *compartilhamento* - termo que congrega conteúdos, ideias e valores morais, éticos e ideológicos, gerando novos protagonistas, percursos e linguagens (AMARAL, 2014, p. 209).

Sob esse olhar, a autora identifica, no estudo realizado, alguns indicadores de autorias, agrupados em três dimensões – integrativa, formativa e tecnológica, assumindo que as diversas estratégias pedagógicas utilizadas nas redes educativas analisadas, foram essenciais para o planejamento e controle do processo *ensinoaprendizagem*, permitindo criar um conjunto de indicadores de autoria a elas relacionadas.

Da mesma forma, na análise das produções textuais e imagéticas dos praticantes culturais essas foram as dimensões que procuramos seguir em busca de pistas de autorias surdas na cibercultura, com suas inúmeras formas de criação, recriação e expressão de ideias, fatos, acontecimentos, e tantas outras coisas, sejam por meio de narrativas textuais, por vídeo, imagens fotografadas, desenhos, ou qualquer outra forma de materialização. Em consonância com os argumentos aqui expostos, e objetivando contribuir com a reflexão sobre processos educativos no contexto contemporâneo, passamos a apresentar algumas práticas autorais e colaborativas nos grupos da rede social *Facebook*.

4.2.1 A rede social Facebook como espaço formativo e colaborativo

O *Facebook*, uma rede social digital, de propriedade privada, foi criada em 2004. Cada vez mais utilizada na educação, agrega dinâmicas comunicacionais, configurando-se, a

exemplo dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como uma incubadora de múltiplos saberes, compartilhamento de experiências e produção de conhecimentos, que favorecem a aprendizagem participativa, os processos autorais, a interatividade, a dialogicidade, as mediações partilhadas, além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia, na qual o indivíduo, como sujeito de sua própria história, entende o Outro como parte desse processo, contribuindo para a tessitura de seus conhecimentos. Alinha-se, dessa forma, às tendências atuais da cibercultura, concebendo o conhecimento como uma construção individual e coletiva, ganhando capilaridade de modo exponencial em diversos *espaçostempos* da vida cotidiana.

[...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais; que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 2006, p. 53-54).

Essa rede oferece hoje três formas distintas de interação: os perfis individuais, as páginas – também conhecidas como *Fan Page* – e os grupos de discussão. Com ferramentas diferentes, a escolha de cada uma depende dos objetivos do usuário.

O *perfil* é a interface mais utilizada, e atende aos usuários como um espaço pessoal. Por meio do perfil você adiciona amigos, compartilha conteúdos, curte páginas e interage em jogos e grupos.

As *páginas* são desenvolvidas para promoção de empresas, produtos, marcas ou ideias. Suas ferramentas permitem acompanhar índices de desempenho de cada postagem, ampliar o alcance de público que vê sua marca, além de outras opções destinadas às organizações comerciais. As páginas têm ‘seguidores’ e ‘relacionamentos’, mas não ‘amigos’ como um perfil pessoal. Elas podem ser ‘anônimas’ e gerenciadas por um grupo diverso de pessoas. Qualquer perfil pode criar e gerenciar uma ou mais páginas no *Facebook*, e toda página está necessariamente vinculada a algum perfil pessoal, embora este não seja de conhecimento dos seguidores da página.

Os *grupos* de discussão, por sua vez, são espécies de comunidades em que diversos perfis pessoais estão interligados por algum interesse em comum. Diferentemente das páginas, nas quais apenas os administradores podem fazer circular informação, de forma relevante, os grupos podem permitir que qualquer membro inicie discussões e postagens. O *Facebook* dispõe de configurações que permitem gerenciar algumas opções no grupo, como por

exemplo, a forma de ser localizado, podendo ser abertos, fechados, públicos e secretos; a possibilidade de cada publicação passar pela aprovação de um moderador antes de ir ao ar; e quais usuários têm permissão para adicionar outros membros ou fazer postagens. De modo geral, os grupos permitem uma interação mais horizontal entre usuários, e as páginas uma interação mais vertical.

Negócios, apoio e encorajamento, *hobbies* e lazer, jogos, fotografia, pais e mães, animais e bichos de estimação, exemplos de categorias que englobam os grupos disponíveis no *Facebook*, podendo o usuário criar seu próprio grupo, interligando-se a outros internautas com interesses comuns aos seus.

Muito embora não tenha sido criado com intencionalidade pedagógica, o potencial educativo do *Facebook* – e de seus grupos de discussão – já foi evidenciado por estudos como o de Santos, E. (2015). Para a autora “o modo como nos apropriamos da interface é que irá condicionar de que maneira iremos usar a rede: com intencionalidade pedagógica ou não” (p. 36).

Conscientes do potencial colaborativo e propulsor de aprendizagens em redes dos grupos no *Facebook* – mesmo que de modo não intencional –, abordamos, neste estudo, três categorias, entre as muitas existentes, que se propõem também um exercício do olhar, a saber: (a) grupos como fonte de pesquisa, formação e estudo; (b) grupos como espaço de empoderamento, inclusão e autorias identitárias; e (c) grupos como espaço de tessitura e compartilhamento de saberes. Nessa perspectiva, dialogamos com o cotidiano, e aprendemos com ele, observando algumas de suas práticas.

Vale destacar que cada grupo existe de modo complexo na rede, atuando, ora em uma ou outra, ora em várias categorias, simultaneamente. Portanto, essas categorizações apenas nos auxiliam a expor o conteúdo aqui apresentado, não tendo caráter engessador de análise.

4.2.1.1 Grupos como fonte de pesquisa, formação e aprendizagem

Em sua pesquisa de doutorado intitulada “Formação de formadores e educação superior na cibercultura: itinerâncias de grupos de pesquisa no *Facebook*”, Santos, R. (2015) apresenta ambiências e práticas formativas de diversos Grupos de Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), os quais por meio da articulação entre o espaço da universidade e das/nas redes sociais, criaram e fortaleceram redes de docência e aprendizagem.

A tese revela que a formação do formador na cibercultura forja outros *espaçotempos* de pesquisa acadêmica e de criação de dispositivos online. Revela também que os usos do digital em rede pelos praticantes da pesquisa fizeram emergir processos de orientação coletiva, de experiências formadoras e de articulação da interface cidade–universidade, estabelecendo outros sentidos para a prática pedagógica e para a pesquisa acadêmica (SANTOS, R. 2015, p. 7).

Assim como os grupos estudados pela autora, existem muitos outros grupos de pesquisa e também grupos de alunos de cursos presenciais e/ou a distância, que usam o espaço do *Facebook* para ampliar as relações tecidas para fora dos limites institucionais. Além desses, há grupos para compartilhamento de chamadas para publicações e eventos científicos, nas mais diversas áreas acadêmicas. Há também grupos para compartilhamento de material de estudo, seja para o aprendizado autodidata de algum conteúdo, seja para tirar dúvidas e complementar os estudos que fazem junto a alguma instituição. Também tem espaço para os estudantes de música, idiomas, concursos públicos, ou outros fins.

Fundada despreziosamente em 2012, por dois jovens de apenas 14 anos de idade, a página intitulada “O movimento Políglotas da Depressão” (Figura 27), proporcionava risadas certeiras para todos aqueles que se aventuravam a estudar alguma outra língua que não fosse a sua nativa. Postando piadinhas e *Memes* com experiências inusitadas vividas pelos estudantes de línguas, além do compartilhamento de materiais para estudo, a página ganhou grande notoriedade, e acabou gerando todo um movimento PdD – Políglotas da Depressão – no *Facebook* (e até fora dele!).

Figura 26 - Página intitulada “O movimento Políglotas da Depressão”



Fonte - Print de tela. Disponível em: <https://www.facebook.com/PoliglotasDaDepressao/photos/a.86158248129526.94028.386106784801339/1276412569104085/?type=3>

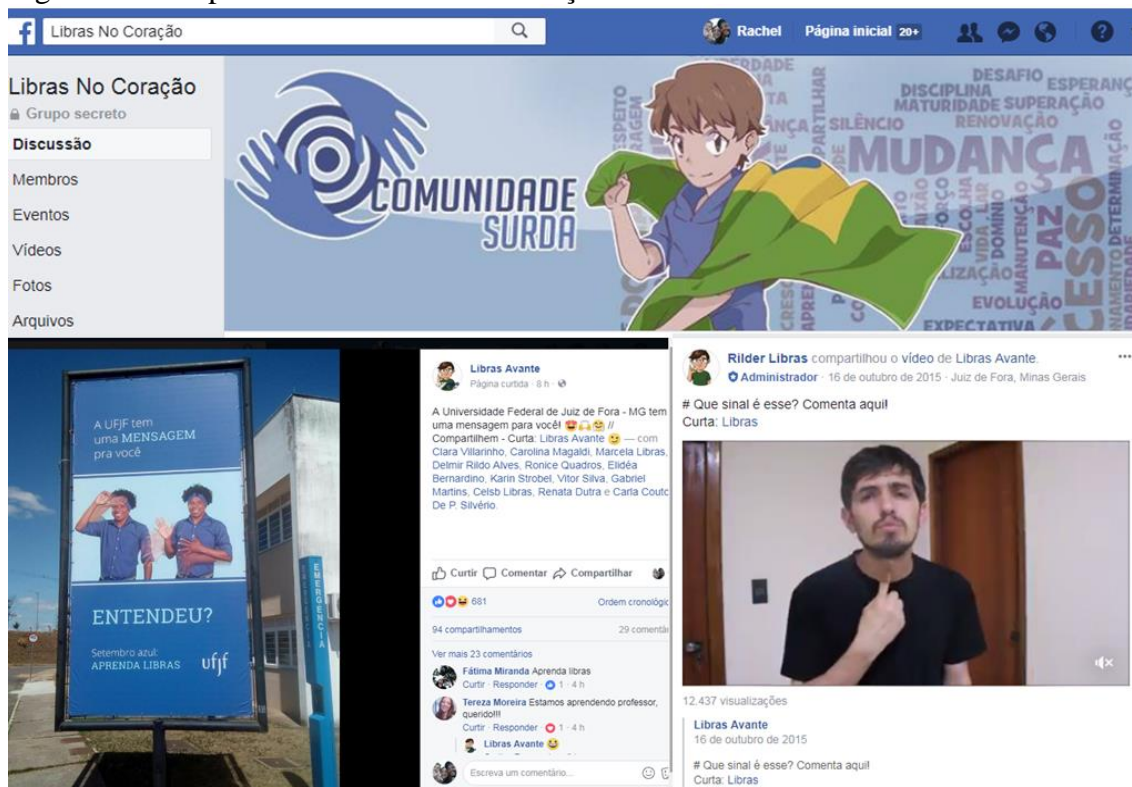
A partir da *Fan Page* – que hoje tem mais de 16 mil seguidores – foram criados grupos distintos para o estudo de cada idioma, alguns com mais de três mil membros. Hoje é possível encontrar Grupos de Estudos do movimento PdD sobre Árabe, Latim, Alemão, Francês, Espanhol, Esperanto, Finlandês, Georgiano, Língua Romena, entre outros. Além dos estudantes, são convidados também usuários nativos dos idiomas, para que auxiliem no aprendizado.

De modo colaborativo, esses jovens se juntaram a tantos outros e trançaram fios de uma rede gigantesca, conectando pessoas e saberes ao redor do mundo todo. Hoje existem grupos também que se articulam no *Whatsapp*, por meio dos quais os estudantes podem treinar conversação e pronúncia em outros idiomas. De modo semelhante, outras ambiências na *Internet* favorecem esse aprendizado de línguas, como é o caso do *site* Forvo³⁵.

³⁵ O site colaborativo criado em 2011 oferece aos usuários palavras e frases pronunciadas nos mais variados idiomas. Sua grande vantagem em relação aos tradutores e dicionários automáticos, é que cada pronúncia é gravada por um, ou mais, falantes nativos da língua solicitada. Disponível em: <https://pt.forvo.com/>. Acesso em: 04 mai.2018.

Entre os surdos também podemos perceber vários movimentos semelhantes, principalmente para o ensino e aprendizagem de línguas de sinais, como exemplificado na Figura 28, a seguir.

Figura 27 - Grupo secreto LIBRAS no coração



Fonte - Elaborada pela autora, a partir do print de tela. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/librasnocoracao/> Acesso em 09 abr. 2018.

Toda essa movimentação evidencia os processos de aprendizagem que ocorrem nas redes sociais da *Internet* e são favorecidos pelas redes entre praticantes da vida cotidiana, que habitam os espaços ciberculturais. Movimentos pautados não simplesmente em credenciais ou títulos de certificação acadêmica, mas em conhecimentos práticos demonstrados por quem domina algum idioma, independentemente do modo como tenha aprendido. Esses saberes são validados pela própria comunidade presente na rede, que pode avaliar, compartilhar e/ou criticar as informações disponíveis. Aprendizagens que acontecem “quando aparentemente nada se passa” (PAIS, 2003). Isso nos reporta a um dos princípios da ética *hacker*³⁶, defendida por Preto (2010), como um dos fundamentos geradores da *Internet*: “julgue as

³⁶Para Preto (2010), a ética *hacker* “[...] tem a ver com compartilhamento, acessibilidade e descentralização. Os *hackers* querem tomar as máquinas para melhorar o mundo. Assim, o computador deveria ser introduzido nas escolas, não como mera ferramenta, ou como máquinas aprisionadas em um laboratório, mas de um modo que permitissem a colaboração, num processo de resgate do papel de ativista do professor” (p. 1).

pessoas pelo que elas criam e não por suas credenciais” (FIGUEIREDO; FERREIRA; BAPTISTA, 2012, p 36).

Para Pretto (2010), pensar as tecnologias digitais interconectadas em rede como um espaço social hipertextual, para além de uma perspectiva ferramental, permite considerar a pluralidade de olhar dos sujeitos interagentes, que emerge de uma cultura participativa e colaborativa, pautada em seis princípios fundamentais: o acesso total e ilimitado não só aos computadores, mas também a tudo aquilo que possa ensinar alguma coisa sobre como o mundo funciona; o acesso livre e gratuito a toda forma de informação; o estímulo a procedimentos pouco burocráticos, possibilitado pela liberdade de circulação de informações e acesso a elas; a valorização de saberes a partir das práticas apresentadas e não por critérios outros, como escolaridade, idade, raça ou posição; a possibilidade de criação de arte e beleza em um computador; e a crença de que os computadores podem tornar a vida melhor.

Pensando em termos práticos, quanto seria a mensalidade de uma escola de idiomas que se propusesse a transmitir tantos conhecimentos? Talvez muito mais do que pudéssemos – ou estivéssemos dispostos – a pagar. Essa rede de aprendizagem colaborativa tem um potencial educativo gigantesco, principalmente por permitir acesso a usuários da *Internet* que, possivelmente, de outra forma, não pudessem adquirir esses conhecimentos.

Sobre a potencialidade de criação de redes horizontais de interação, possibilitadas pela cibercultura, de onde emergem novas formas de comunicação, reforçando a autocomunicação e a auto-organização de massa, como afirma Castells (2003), e, ainda, de caminharem na contramão do poder do capital, Silveira (2008, p. 34) assevera:

[...] No cenário digital, da forma como a *Internet* foi estruturada, o capital controla a infra-estrutura de conexão, mas não controla os fluxos de informação, nem consegue determinar as audiências. Também não pode impedir o surgimento de portais e sites independentes e desvinculados do poder político e econômico. Com o surgimento da blogosfera e de outras ferramentas colaborativas, o capital passa a ter que disputar as atenções como nunca ocorrera no capitalismo industrial.

O fazer colaborativo em rede é muito mais potente do que sonha nossa vã filosofia! O que nos leva ao próximo ponto de argumentação desse texto.

4.2.1.2 Grupos como espaço de empoderamento, inclusão e autorias identitárias

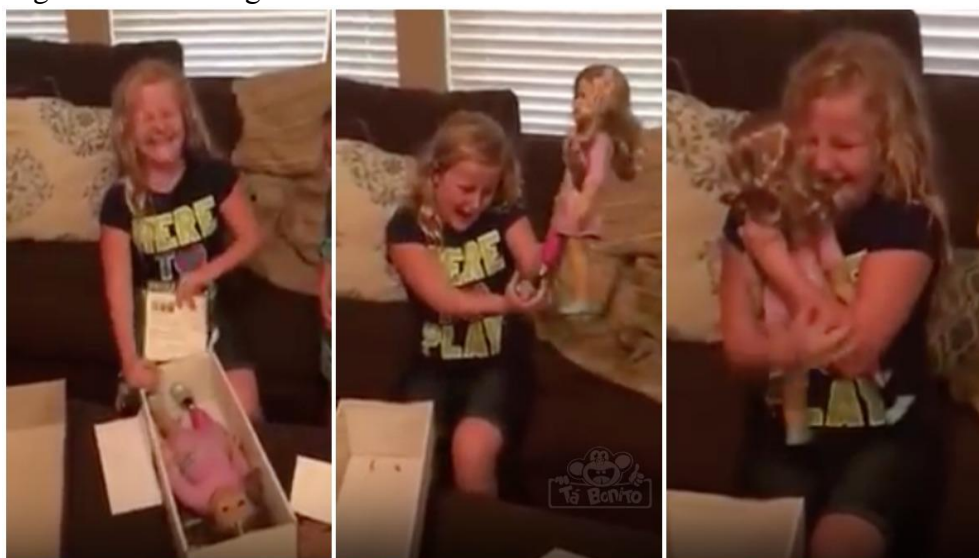
Do ponto de vista da educação e formação humana, a *Internet* tem um poder transformador sem precedentes. Contrapondo-se às mídias tradicionais de massa, não são apenas reprodutoras de identidades, mas geradoras das mesmas, como nos ensinam Soares e

Rangel (2004). Diferenciam-se das mídias tradicionalmente reprodutoras, talvez, por seus espaços para as mais diversas vozes, por mais baixinhas e silenciosas que sejam. São geradoras porque possibilitam o encontro de pequenos córregos, que individualmente talvez sejam rasos, mas podem muito em suas afluições:

Ao mesmo tempo em que os processos de globalização e midatização tendem a agir como agentes de uniformização planetária a reboque do capital e do neoliberalismo, eles vêm possibilitando a emergência de novas identidades, não só aquelas produzidas nas relações de consumo, mas também outras formas de identidades políticas e culturais construídas na reação ou nas brechas abertas por esses processos. (...) A partir desta perspectiva, se estabelece uma outra relação entre saber, poder e identidade. Não se trata de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção de identidade e de diferença e em que medida eles estão vinculados com relações de poder? [...]. Nas sociedades contemporâneas, os meios de comunicação e de informação corporificam muitos elementos verificados na cena cultural e social, tais como a fragmentação, o hibridismo, o pastiche, a colagem e a ironia. Observa-se a emergência de uma identidade descentrada, múltipla e fragmentada, que, em certa medida, pode ser interpretada como radicalização do questionamento às formas de conhecimento e comportamento dominantes (p.8).

A esse respeito, destacamos, a seguir, um vídeo desses virais da *Internet*, no qual uma menina amputada ganha uma boneca com uma prótese: “Ela é igual a mim!” (Figura 29). A menina, de 10 anos, chora de emoção, abraça e beija o brinquedo, agradecendo por ter uma boneca igual a ela. O que me leva a pensar: sim! Representatividade importa!

Figura 28- “Ela é igual a mim!”



Fonte - Disponível em: <https://noticias.terra.com.br/mundo/videos/menina-chora-com-boneca-com-protese-ela-e-igual-a-mim,8111346.html>. Acesso em: 26 abr. 2018.

O processo de reconhecer-se representado parece andar de mãos dadas com o conceito de empoderamento (*empowerment*). O termo tem origem nos movimentos em defesa

dos direitos civis – na década de 70, nos Estados Unidos – e designa os processos pelos quais “as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir seus destinos” (COSTA, 2004, p. 7).

Não se trata de um poder estático – como o estatal, ou coercitivo – mas um poder que flui em todas as instâncias da vida social (BENJAMIM, 2010). É a ação de participar ativamente dos processos de conscientização sobre si mesmo, bem como sobre direitos sociais e civis; é a formação de uma consciência – individual e coletiva – necessária para superar as formas externas de dominação e imposição de papéis sociais.

O empoderamento implica, pois, no reconhecimento das restrições sociais a que a categoria está submetida e da necessidade de reversão dessa situação, por meio de mudanças em um contexto amplo/público (inserção em cargos de poder/decisão, educação não sexista e serviços de saúde adequados) e também em contextos mais específicos, ou individuais (aumento de autoestima e autonomia, reorganização do trabalho doméstico, etc.) (CORTEZ; SOUZA, 2008, p. 172).

Em outras palavras, o termo *empowerment* alicerça movimentos de resistência política, voltados para promoção da autonomia e liberdade dos indivíduos envolvidos – os movimentos feministas, as lutas contra o racismo, movimentos antipobreza, movimentos ecológicos, em defesa dos direitos LGBT, lutas sindicais, entre outros – um processo que, sobretudo, visa transformar a realidade, a partir da tomada de consciência. Objetiva “compreender as causas subjacentes às formas opressivas de vida e engajar-se em ações coletivas para transformá-las” (SILVA, A, 2008, p. 3):

Empowerment é definido como a capacidade de analisar as causas da impotência ou falta de poder, reconhecer as forças sistêmicas opressivas e engajar-se em ações políticas e sociais, em âmbito individual e coletivo, para mudar as nossas vidas. Nesta perspectiva, *empowerment* não é algo feito "por" ou "para" alguém, mas sim um processo em que as pessoas entram em contato com seu próprio poder. É concebido como um *continuum*, englobando o *empowerment* pessoal, o desenvolvimento de pequenos grupos, a organização comunitária, a advocacia de coalisão e a ação política (*Idem*, p. 2).

Nesse sentido, a *Web* interativa, por meio principalmente das redes sociais, tem contribuído significativamente para o fortalecimento das identidades e, conseqüentemente, das diferenças. No *Facebook*, é possível encontrar vários exemplos de grupos com esse perfil.

Podemos encontrar, também, grupos de apoio e empoderamento feminino, como o “Moça, seu relacionamento é abusivo 2.0” (Figura 30), que são espaços nos quais mulheres compartilham seus dilemas e vivências, trocando experiências e promovendo a valorização de práticas relacionais não abusivas. As integrantes do grupo podem mandar seus relatos para as moderadoras, para serem postados de maneira anônima, ou podem, elas mesmas, expor

diretamente suas dúvidas sobre determinadas ações de seus/suas parceiros/parceiras, recebendo comentários e indicações de outros participantes.

Figura 29 - Grupo "Moça, seu relacionamento é abusivo 2.0"



Fonte - Disponível em: https://www.facebook.com/groups/857300964382141/?ref=br_rs. Acesso em 10 fev. 2017.

Conhecer a experiência de vida de outras mulheres, a partir de suas narrativas, reunir essas experiências, pensando *com* elas e *sobre* elas, e compartilhar memórias é um processo formativo importante. Tomando de empréstimo as palavras de Reis (2014, p. 122).

[...] percebo a formação de uma rede que se emaranha na produção de conhecimentos comuns a todos os envolvidos no processo e ao mesmo tempo se singulariza pela riqueza que a vida de cada um nos mostra em suas particularidades e diferentes aprendizagens.

Acontecimentos tão comuns e, ao mesmo tempo, tão singulares; experiências cotidianas que nos passam, acontecem e nos tocam, como nos ensina Larrosa (2002), e que têm um potencial transformador. Reis (2014, p 130) enfatiza que “para expandir o presente e contrair o futuro, será necessário, então, viver e narrar, na perspectiva de multiplicar experiências que se apresentam por meio das diversas formas de ser e estar no mundo”.

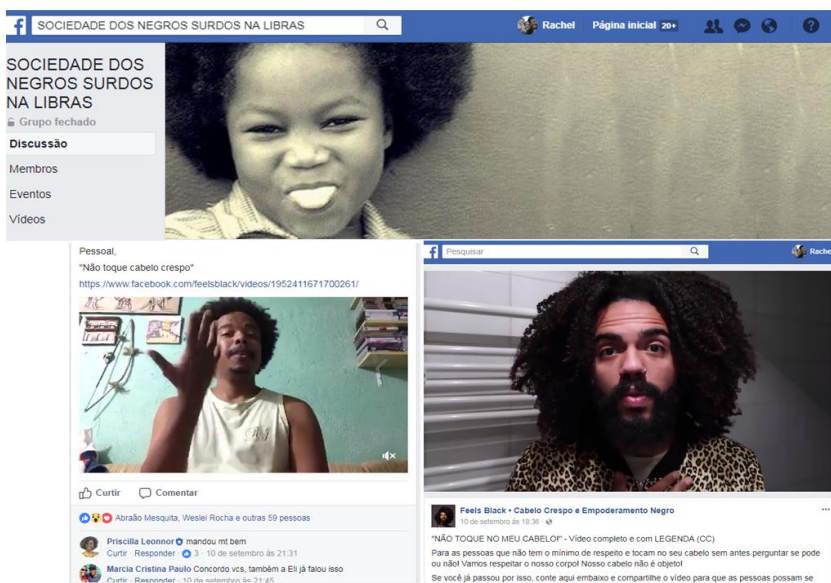
Essas narrativas compartilhadas em redes são colaborativas e também são, em potência, lugares de *pensar praticar* a emancipação, “um convite aberto para conversar com o outro, falar, escutar-nos, interrogar-nos, contestar-nos, mas, sobretudo, pensar com o outro” (SAMPAIO; RIBEIRO, 2014, p. 157).

Apostamos na narrativa como uma forma de partilhar o mundo vivido, uma vez que vivemos e organizamos a vida desta maneira (RICOUER, 2010). Uma possibilidade de dar-se a ler ao outro e de se permitir ser lido em nosso discurso. De compartilhar experiências, de abrir-se à possibilidade de experiência. Quem sabe reconhecer-se na narrativa do outro e, quem sabe, ir se (trans)formando, ao se perguntar e/ou mesmo se estranhar [...] Quanto do outro não está em nós? Às vezes, somente no movimento de escutar, olhar, atentar ao outro conseguimos nos perceber, perceber nosso inacabamento. Com os outros podemos ampliar, partilhar, aprender. Outros parceiros, companheiros. Outros a quem experimentar a prática também oferece incômodo, desconforto, suspeita de que algo poderia ser diferente. Essa dinâmica de diálogo, de pensar sobre a atuação pedagógica, de narrar(-se) é formação; singular e coletiva... (*Idem*, p. 154-155).

Quem sabe o que esse compartilhamento poderá construir? Essas moças narram seus cotidianos, e a *Internet* os ecoa ao infinito.

Outro grupo com quem dialogamos é o “Sociedade dos negros surdos na LIBRAS”. A diversidade é valorizada também em outros aspectos, e não só na surdez. Com mais de dois mil membros, o grupo é um espaço rico em trocas sobre questões relacionadas ao cotidiano dos integrantes. A Figura 31, que segue, traz um vídeo em LIBRAS, feito como resposta para o vídeo sobre “cabelo crespo e empoderamento negro”. O surdo apresenta um relato de sua própria experiência, dialogando com o vídeo original.

Figura 30 - Grupo fechado "Sociedade dos negros surdos na LIBRAS"



Fonte - Elaborada pela autora, a partir do print de tela. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/476176696055987/>. Acesso em: 03.mar. .2018.

4.2.1.3 Grupos como espaço de tessitura e compartilhamento de saberes

Poucas coisas na vida são tão interessantes quanto aquela sensação boa de aprender uma coisa nova, não é mesmo? Uma alegria com gostinho de vitória.

Muito embora aprendamos coisas novas quase todos os dias, nem sempre nos damos conta disso, ou nem sempre valorizamos os aprendizados ocorridos. Isso, infelizmente, costuma acontecer com certa frequência nos espaços escolares em que são priorizados certos tipos de aprendizados, em detrimento de outros considerados de menor relevância.

Como aponta Alves (2008, p. 16), “aprendemos com todos os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que o modo como se cria conhecimento no cotidiano não tem importância ou está errado e, por isto mesmo, precisa ser superado”. A autora nos ensina sobre a urgência de abirmos nossos olhos para contemplar as práticas cotidianas como fontes legítimas de *saberesfazerespensares*, promovendo a valorização das redes de *aprendizagemensino*.

Talvez (e isso é um contraponto) a ‘despesa improdutivo’³⁷ das redes sociais, apontada por Maffesoli e Martins (2011) como algo não servindo para alguma coisa, tenha alguma serventia prática. Quando os autores falam sobre os cavaleiros pós-modernos com ‘sede do infinito’, que navegam na *Internet* à procura de um Graal, o qual, à semelhança de todo Graal, não tem contornos, nem conteúdo preciso. De importante mesmo, apenas o caminho, a vagabundagem e o próprio ato de navegar, remete-nos à navegação fluida de que nos fala Pretto (2010). Para o autor, a *Internet*:

Configura-se, assim, um verdadeiro labirinto, com inúmeras possibilidades que serão vivenciadas a partir do caminhar, ou do navegar, ou do estar à toa na rede. Da metáfora inicial usada para significar a utilização da *Internet* (navegar) chegamos a esse à toa, do caminhar sem compromisso (to browse), como sugeriu Sérgio Costa, no III Encontro Nacional sobre Hipertexto, em 2009. As primeiras inspirações da relação que estabelecíamos com o ciberespaço levava-nos à figura do “navegar é preciso”, utilizada por Fernando Pessoa. E, já naquele período, alertávamos para a necessidade de pensar a palavra “preciso” no referido verso, não associando-a à precisão, à exatidão. Passamos, portanto, do ‘navegar é preciso’ ao ‘navegar não é preciso’ e, hoje, ao andar descompromissadamente pela rede mundial de computadores, captando daqui e dali fragmentos que vão construindo o todo a partir desses movimentos em torno dos links oferecidos e dos criados pelos internautas. Os movimentos se dão, portanto, pelos labirintos das redes (PRETTO, 2012, p. 307).

Maffesoli e Martins (*op. cit.*, 2011, p. 48) também pontuam que o “virtual das ciberculturas é sem dúvida uma maneira de exprimir o desejo de ser-com-outros”, e complementam – um nada que é tudo. Aí estaria o grande ‘nada’ que a rede proporciona, ao conectar pessoas, saberes e práticas; e, portanto, gerar aprendizagens, uma vez que a interatividade proporcionada nos ambientes ciberculturais, aliada à possibilidade de navegabilidade fluida, são justamente as propulsoras das aprendizagens ubíquas de que nos

³⁷ Despesa improdutivo consiste naquela despesa que não gera um benefício de ordem econômica em favor da coletividade.

fala Santaella (2014); aquelas aprendizagens livres, soltas e ocasionais, bem como um tanto dispersiva, fragmentária e pulverizada, que têm nos transformado cognitivamente, potencializando a aquisição de conhecimentos. “A aprendizagem por meio das redes e nas redes” (p.18).

A aprendizagem ubíqua, por sua vez, pode se dar em quaisquer circunstâncias, a qualquer momento, em qualquer lugar. Ela se dá sempre no aqui e agora, sendo, por natureza, dispersa, casuística, o que pode levar muitos a negar que haja aí processos de aprendizagem. Afirmo que há. Embora seja um processo bem distinto daquilo que costuma ser chamado de aprendizagem como fecundação do conhecimento como guia para a ação deliberada, coerente e eficaz no mundo da vida social, a aprendizagem ubíqua é prenhe de lampejos de aprendizagem, funcionando também como estopim da aprendizagem quando uma informação fisga o interesse do usuário, levando-o a caminhar dentro dela até seus meandros mais recônditos e especializados (SANTAELLA, 2014, p.21).

Nesse caminho, observando as tramas das redes sociais da *Internet*, podemos perceber teias de aprendizagens cotidianas de mulheres cujo foco de aprendizado é incentivado e mobilizado pelo interesse em fazer festas.

O grupo “Fazendo a nossa festa” conta com mais de 370 mil membros. Um grupo gigante, de maioria predominantemente feminina, cujo nó que as une, é o objetivo de organizar uma festa. No espaço são disponibilizados materiais e compartilhadas dúvidas. As meninas trazem os temas que querem utilizar no evento e cada membro vai dando dicas e ideias de forma colaborativa (Figura 32).

Figura 31 - Grupo fechado "Fazendo nossa festa"

The image shows a screenshot of the Facebook group "Fazendo a Nossa Festa". At the top, there is a banner for the group with the text "SEJA BEM VINDA AO GRUPO OFICIAL" and "www.fazendoa nossafesta.com.br". Below the banner, there are several posts:

- A post by "Fernandoe Natália" (2h) asking for app recommendations for a business.
- A post by "Joice Anjos" (2h) about making small gifts for friends.
- A post by "Raquel Forte" (2h) about a "Arlequina" theme for a party.
- A collage of craft projects, including a cloud-shaped paper craft and a mallet.

Fonte - Disponível em: https://www.facebook.com/groups/Blogfazendoanossafesta/?ref=br_rs. Acesso em: 02.ago. 2017.

Entre os internautas surdos, muitos grupos fazem sucesso. Destacamos, aqui, o grupo “Eu amo cozinhar em LIBRAS” (Figura 33), no qual os internautas compartilham vídeos sobre culinária, tiram dúvidas e criam novas receitas.

Figura 32 - Eu amo cozinhar em LIBRAS



Fonte – Grupo fechado “Fazendo nossa festa”. Disponível em: https://www.facebook.com/groups/Blogfazendoanossafesta/?ref=br_rs.. Acesso em: 17 fev.2018

É curioso perceber que não há medo da exposição. Ainda que a maioria dessas pessoas nem se conheçam, interagem mandando fotos de seus feitos artísticos, abrindo-se às avaliações e críticas dos pares ali presentes, e compartilhando com alegria cada pequena conquista. Nessa ‘lógica da descoberta’, cada pequena rotina no grupo é alterada por rupturas e reinvenções nos modos de se conceber o sonho de uma festa, ali naquele cotidiano (STECANELA, 2013).

Mas, se alguém copiar a nossa ideia? Não devíamos temer a ‘cola’? Isso não é visto como uma ameaça, mas um sinal de certo prestígio, defende o grupo: gostaram tanto do que sugerimos que até copiaram! Aqui vemos como há força na autoria! Autorizar-se é um ato de coragem. E, como nos casos das mulheres rendeiras, a aprendizagem coletiva e colaborativa, enfatizada por Primo (2008, p. 55), é reinante.

A visão pós-moderna de conhecimento passa a valorizar o trabalho coletivo. A imagem de um gênio individual e a ênfase no esforço próprio (que atinge o ápice na

figura do que os americanos chamam de self-made man) são próprias da modernidade. O homem pós-moderno, por seu turno, não apenas busca no grupo a sua satisfação, mas também reconhece nas equipes e no processo coletivo uma forma de compartilhar informações e resultados. É o que Surowiecki (2006) chama de sabedoria das multidões. Sua defesa é de que, “sob as circunstâncias corretas, grupos são impressionantemente inteligentes, e freqüentemente são mais inteligentes que a pessoa mais inteligente em seu interior”.

Existem muitos outros grupos, como apresentados na Figura 34 que poderíamos destacar aqui. Sobre política, artes, entretenimento, saúde e atividades físicas, dentre muitos outros, todos em LIBRAS. Criado e gerenciado por surdos, para surdos, com surdos.

Figura 33 - Exemplos de Grupos fechados em LBRAS



Fonte - Elabora pela autora, a partir do print de tela.

4.2.2 A cultura visual contemporânea e a rede social *Instagram*

O *Instagram* consiste num aplicativo gratuito de dispositivos móveis, caracterizado como uma rede social, que possibilita ao usuário tirar uma foto e aplicar um filtro, e compartilhando-a em outras redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *Flickr*, e *Foursquare*, além de ele próprio. Surge em 2010, com o propósito de melhorar a estética visual das fotografias produzidas por aparelhos celulares, além de simplificar o processo de distribuição e compartilhamento das fotografias digitais. Se, até então, a dinâmica complexa de compartilhamento de imagens envolvia a utilização de câmeras, cabos, *softwares* de edição e computadores *desktops* ou *laptops*, esse aplicativo viabilizou um novo suporte para a fotografia digital, capaz de apresentar, de forma rápida e eficaz, a edição e distribuição de imagens e, posteriormente, de vídeos.

Os meios de comunicação, como afirma Jenkins (2006), constituem o espaço social no qual o grau de autonomia e de poder dos indivíduos e da coletividade de consumirem, produzirem e disseminarem informações é decidido por meio do acesso e uso pleno das tecnologias digitais. Desse modo, o surgimento dessa comunidade virtual móvel, capaz de promover conexões entre pessoas a partir do compartilhamento de fotografias digitais, possibilitou que cada usuário – simples, anônimo e conectado – pudesse editar e compartilhar suas fotografias em um instante, para uma rede que contava com mais de um milhão de usuários cadastrados, já no segundo mês de existência, retirando, o poder de criação, distribuição e alcance da mão de grandes portais de transmissão de conteúdos fotográficos.

A possibilidade de compartilhamento de imagens não era necessariamente uma novidade na *Internet* – visto que outras redes como *Flickr* e *Fotolog* já existiam – mas essa libertadora facilidade de se desprender do *desktop*, conectando-se a milhões de pessoas, em tempo real, via dispositivo móvel, com a quantidade ilimitada de publicações, potencializou os usos da fotografia digital móvel, consagrando-a, de vez, como elo principal entre os usuários dessa rede social (LIMA, 2014, p. 42).

De acordo com o autor, o *Instagram* não se resume a uma simples transposição de práticas, mas a justaposição de fotografia, tecnologia digital e cultura da mobilidade. Desse modo, sua proposta ganha vulto ao vincular “mobilidade de captura, simplicidade, automação do tratamento e a imediata disponibilização das imagens nos circuitos das redes sociais” (p.119).

Esse dispositivo é de grande relevância na educação de surdos, especialmente quando se trata da aprendizagem linguística, seja a língua escrita ou a língua de sinais, inclusive línguas de sinais de outros países. Essas aprendizagens são potencializadas por essa rede

social, na medida em que ela propicia a criação de oportunidades para a publicação de textos, (que podem envolver atividades de leitura e escrita), como, também, propicia a inserção de vídeos curtos, além de todos os potenciais oriundos da interatividade, da colaboração, da partilha e da aprendizagem coletiva. Um ponto notável do aplicativo consiste na possibilidade de produção de foto-histórias, e do uso de *hashtags*³⁸, tendo em vista a tessitura do conhecimento entre diferentes pessoas, e entre redes diversas.

Com efeito, o uso da rede social *Instagram* pode ser de grande valia no processo *aprendizagemensino* dos surdos, ‘nos’ e ‘para além’ dos cotidianos escolares. Como um dispositivo de apoio didático, o professor pode compartilhar informações e conhecimentos, estimulando a produção de narrativas e autorias diversas.

Para melhor compreensão das produções de sentidos e identidades *eu-surdo* que circulam nas redes, selecionamos alguns dos conteúdos compartilhados pelo uso das *hashtags* #surdo, #surdez, #culturasurda, #deaf, #deafculture, #deafworld e #deaflanguage.

As *hashtags* funcionam como etiquetas que identificam e relacionam as imagens. A partir do uso do símbolo # (cerquilha), seguido pela palavra código, as *tags* (palavras-chave, relevantes) funcionam como *links* pelos quais as imagens são categorizadas, gerando uma rede de interação dinâmica entre os conteúdos e os usuários da rede.

Para nós, importa o modo como as imagens estão categorizadas, pois demonstram os sentidos atribuídos a elas pelos próprios usuários que as compartilharam. Em outras palavras, importa o que seu veiculador identificou como sendo representativa de uma determinada classificação – no caso aqui, a surdez. As *hashtags*, portanto, informam “sobre o estatuto e a compreensão possível para as coisas que ali se apresentam” (LIMEIRA; ARAÚJO, 2016, p. 8).

Em nossa pesquisa, encontramos inúmeros registros de surdos de várias partes do mundo, utilizando as *hashtags*, para narrar seus cotidianos, línguas e vivências. As imagens que trazemos aqui, para pensarmos as narrativas surdas sobre si e sobre a surdez, auxiliam nossas formas de olhar a surdez, pela perspectiva dos próprios surdos.

[...] ter o próprio surdo como o outro significa buscar nele a possibilidade de que ele mesmo sirva como referente, capaz de informar àquele que olha e se olha, sobre (o que é) a condição de ser surdo. Fundamentados em Foucault (1995), vemos o olhar-se e o narrar-se como práticas necessárias para o processo de subjetivação; são práticas que permitem ao indivíduo desenvolver a sua sujeição ao grupo que o descreve e o informa. Romper com olhar ouvinte, que aparece fortemente marcado nas histórias e narrativas surdas, é uma das ações para que a surdez saia do campo

³⁸ *Hashtags* são compostas pela palavra-chave associadas a uma informação, a um assunto, a um tópico ou discussão que se deseja indexar a um aplicativo, de forma explícita antecedida pelo símbolo cerquilha (#).

oposicional surdo/ouvinte, para ser considerada e reafirmada no próprio campo surdo (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 121).

Além de narrativas de si e do cotidiano, essas ‘imagens desprendidas’, voláteis, são também motrizes que instrumentalizam e potencializam aprendizagens por meio das redes e nas redes. Aprendizagens livres, soltas e ocasionais. E, “embora um tanto dispersiva, fragmentária e pulverizada, a aprendizagem ubíqua tem nos transformado cognitivamente e potencializado a aquisição de conhecimentos” (SANTAELLA, 2014, p.22).

A aprendizagem ubíqua, por sua vez, pode se dar em quaisquer circunstâncias, a qualquer momento, em qualquer lugar. Ela se dá sempre no aqui e agora, sendo, por natureza, dispersa, casuística, o que pode levar muitos a negar que haja aí processos de aprendizagem. Afirmo que há. Embora seja um processo bem distinto daquilo que costuma ser chamado de aprendizagem como fecundação do conhecimento como guia para a ação deliberada, coerente e eficaz no mundo da vida social, a aprendizagem ubíqua é prenhe de lampejos de aprendizagem, funcionando também como estopim da aprendizagem quando uma informação fisga o interesse do usuário, levando-o a caminhar dentro dela até seus meandros mais recônditos e especializados (Idem, p.21).

Feitas essas considerações – sobre o atual contexto da cibercultura; sobre o potencial inclusivo da *Internet*, tanto no que diz respeito ao acesso à informação, quanto ao que tange as possibilidades de criação e compartilhamentos pelas pessoas surdas; sobre a cultura visual contemporânea; e também as potências de narrativas e aprendizagens ubíquas das imagens que circulam em rede, mostraremos, a seguir, como os conhecimentos são construídos por meio de imagens disponibilizadas no *Instagram*, dando destaques para *selfies*, *Memes* e *storytellings*.

4.2.2.1 Selfies e cotidianidades

Selfies são uma espécie de autorretratos feitos com uso de aparelho celular com acesso à *Internet* e às redes sociais, e estão presentes nos mais diferentes ambientes da *Web*. Existem algumas semelhanças entre ambos: o autor do retrato é também seu protagonista e tem os recursos necessários para executá-lo; o recorte imagético é totalmente autoral e eterniza um momento. Encontramos, entre eles, diferenças também. O autorretrato, como pintura, ressalta algo significativo. A cena, ainda que cotidiana, deve simbolizar algo especial. Desse modo, o artista precisa registrar um aspecto emocional.

Há quem pense que, na *selfie*, o que normalmente se registra são superficialidades. Entretanto, acredito que seja mais do que isso: as *selfies* registram viagens, lugares especiais, pessoas especiais com quem estivemos, momentos que foram marcantes para nós (mesmo que apenas por achar que o cabelo ficou bonito naquele ângulo). Essas *selfies* revelam muito sobre

nós mesmos e sobre o tempo cultural que estamos vivendo. Mais do que registro de banalidades, estamos vivenciando representações imagéticas que são também simbólicas e comunicam sentidos.

Para Bauman (2013) vivemos em um mundo líquido-moderno, no qual a obsessão e a compulsão não permitem a qualquer forma consecutiva de vida social manter-se com o mesmo aspecto, por muito tempo. Conectar-se e se desconectar dá aos sujeitos a sensação de domínio e poder. A existência de sua rede está intimamente atrelada a sua decisão de mantê-la ou não. A rede cria uma zona de conforto e abrigo, e a exposição cotidiana de *selfies* nas redes digitais fortalece o Eu do sujeito contemporâneo. Para alguns autores, como Kandice Rawlings³⁹, no artigo *Selfies and the history of self-portrait photography*, publicado em 2013, e Jenna Worthman⁴⁰, em *My Selfie, Myself*, publicado no mesmo ano, *selfies* devem ser vistos para muito além do exibicionismo, ou como simples efeito colateral da cultura digital. Para as autoras:

As selfies representam uma nova forma não só de nos representar aos outros, mas de se comunicar uns com os outros através de imagens [...] uma espécie de diário visual, uma forma de marcar a nossa curta existência e segurá-la como prova de que estávamos aqui (ABDOUNI, et. al. 2016, p. 3).

Tal fenômeno nada mais é do que a marca de nosso tempo, no qual a visibilidade midiática é imperativa (consumimos e produzimos mídia, simultaneamente). Desse modo, esse ‘eu’ é construído numa sociedade sem regras definidas, na qual a mediação é feita por imagens, e os sujeitos, hiperexpostos, acreditam ter prosperado no seu processo de subjetivação.

Do ponto de vista da experiência, o que lhes importa não é o posicionamento (forma de se por), a o-posição (forma de se opor), nem a —imposição (forma de se impor), nem a proposição (forma de se propor), mas, a exposição (forma de se ex-por), com tudo o que isso carrega de vulnerabilidade e de risco. E isso implica deixar-se abordar, em si próprios, pelo que os interpela, submetendo-se a isso e podendo ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro, ou ao longo do tempo (Heidegger, 1982 *apud* AMARAL, 2014).

Esse fenômeno mundial não é prática exclusiva de anônimos na *Internet*, mas também é utilizado por celebridades. Uma *selfie* já foi, inclusive, causa de constrangimento

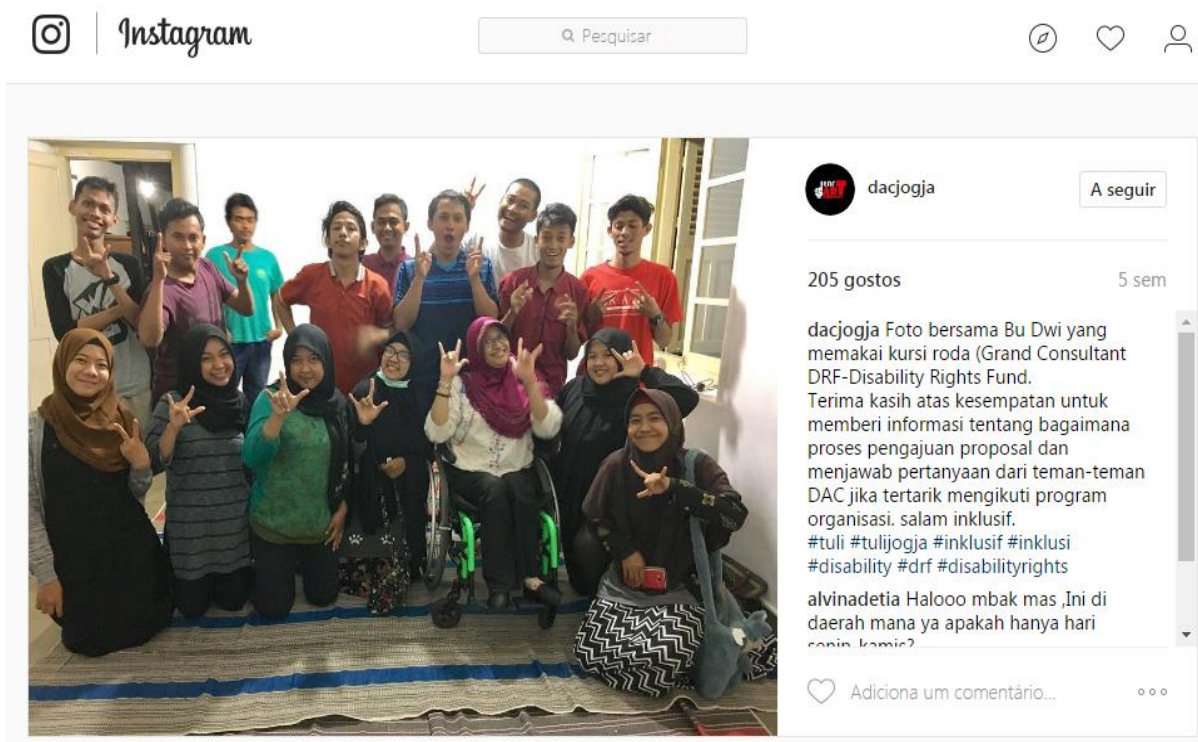
³⁹ Esse texto encontra-se originalmente em inglês. Utilizamos a tradução publicada por Abdouni (2016) que consta nas referências desse artigo. Para os que se interessarem pelo texto na língua original ele estão disponíveis em: <https://blog.oup.com/2013/11/selfies-history-self-portrait-photography/>. Acesso em: 20 abr. 2017.

⁴⁰ Da mesma forma, esse texto está disponível em: <http://www.nytimes.com/2013/10/20/sunday-review/my-selfie-myself.html>. Acesso em: 20 abr. 2017.

presidencial para Barack Obama. Entre os surdos, essa tendência não é diferente. As *selfies* fazem parte do repertório das postagens compartilhadas. Sejam fotos individuais ou em grupos, trazem os mesmos elementos presentes nas *selfies* em geral. Entretanto, em algumas delas podemos notar uma pequena diferença. São frequentes os casos de *selfies* realizadas com a presença de sinais da língua gestual utilizada. Assim, a foto pode sinalizar palavras ou frases, mesmo estando estática; uma brincadeira comunicativa possibilitada pela língua gestual. Nomes de pessoas, lugares, apelidos, time de futebol, entre muitos outros, são os sinais escolhidos para compor as imagens.

O sinal de ‘I Love You’, originalmente pertencente à Língua Americana de Sinais (ASL), é um sinal que tem se universalizado entre as comunidades surdas de diferentes países, presente também em suas fotos. O gesto simples é composto pelo ajuntamento das letras iniciais da frase em inglês – I, L, Y – e sua realização requer apenas o movimento de deixar a palma da mão aberta, com os dedos polegar, indicador e mínimo levantados. As Figuras 35 e 36, adiante, trazem o sinal presente em fotos e *selfies* de surdos em diferentes lugares do mundo, compartilhadas na rede social *Instagram*.

Figura 34- Surdos da Indonésia fazem o sinal de “I love you”.



Fonte – Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BIssVyohH9d/>. Acesso em: 03 dez. 2017.

Figura 35 - Surdo albanês fazendo o sinal de “*I Love You*”.



Fonte – Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BIssVyohH9d/>. Acesso em: 04 dez. 2017.

Não há como ignorar essa prática cultural representada pelas selfies. Sua praticidade e velocidade, bem como a possibilidade de interagir com o outro são elementos de grande relevância, especialmente nos grandes centros urbanos, em que o tempo livre se torna exíguo. Estar conectado é vital, na medida em que as amizades se mantêm e se reencontram por meio das redes sociais; uma foto atualizada do outro e de suas atividades contribui para fortalecer esses relacionamentos.

4.2.2.2 Memes - humor e exageros visuais

Como discutido em artigo anteriormente publicado, de autoria de Santos, E., Colacique e Carvalho (2016), intitulado “A autoria visual na *Internet*: o que dizem os *memes*?”, o termo ‘*meme*’ surgiu em 1976, a partir do conceito criado por Richard Dawkins, ao estudar os modelos evolutivos da transferência de informação (Wikipédia, 2016).

Na *Internet*, porém, esse termo é aplicado para descrever ‘um conceito que se espalha entre internautas’, uma ideia que é propagada através da *Web*, podendo assumir a forma de *hiperlink*, vídeo, imagem, *website*, *hashtag*, ou mesmo apenas uma palavra ou frase, tornando-se geralmente viral. Uma de suas principais características consiste em poder ser

recriado ou reutilizado por qualquer pessoa; em outras palavras, configura-se, também, como um Recurso Educacional Aberto (REA).

Os *memes* constituem formas narrativas cotidianas que, por meio do humor, permitem que os internautas ressignifiquem e reinterpretem os ambientes e acontecimentos que os cercam. Nessa perspectiva, dialogam, permanentemente, com a realidade *dentrofora* das redes, ultrapassando os limites do ‘papel impresso’ e permeando nosso imaginário, nosso processo de subjetivação.

Considerando que o universo surdo é extremamente visual, e a representação é uma prática que produz cultura (SKLIAR, 1998), os surdos exercitam o humor e o prazer estético, no campo da literatura surda e da literatura em línguas de sinais, possibilitando a circulação, a tradução e o consumo dessa cultura. Para Strobel (2009), a literatura surda:

[...] traduz a memória das vivências surdas através das várias gerações dos povos surdos. A literatura se multiplica em diferentes gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais. (p. 61)

As piadas e anedotas fazem parte da abordagem do humor. Morgado (2011) explica que apesar de o humor em LIBRAS parecer ter sempre as mesmas características, para compreender seu sentido e sutilezas é necessário ser fluente na língua. A autora identifica cinco formas de humor na língua de sinais. A primeira se refere a imitações de pessoas, animais, filmes e objetos. A segunda abrange “brincadeiras com as configurações do alfabeto ou dos números, em que o contador pode criar uma história a partir delas” (p. 54). O terceiro tipo se refere a ‘brincadeiras nas quais os sinais produzidos realizam movimentos que remetem à piada/anedota que está sendo contada. O quarto tipo envolve temas tabu, como sexo, que são também muito frequentes entre os ouvintes. A autora afirma que “estas produções não são produzidas em contextos formais, mas são antes preferidas em convívios informais, em grupos pequenos [...]” (p. 54). O quinto tipo inclui “anedotas que vão passando de mão em mão e de país para país, entre os surdos” (p. 55), destacando que a *Internet*, bem como os encontros de surdos, intensificam as possibilidades de comunicação, e de contar piadas, que circulam não apenas no Brasil, mas em outros países, como os Estados Unidos, Portugal e França – especialmente aquelas que são clássicas na comunidade surda, tais como: “King Kong; A lua de mel; O leão surdo; [...]” (MORGADO 2011, p. 166).

A intensificação e o exagero, como elementos cômicos, fazem parte dessa cultura visual própria. Desse modo, não é de se estranhar a presença desse recurso também nos

vídeos e fotos que circulam na rede, como exemplificados nas Figuras 37, 38 e 39, apresentadas, a seguir:

Figura 36 - Memes surdos no Instagram



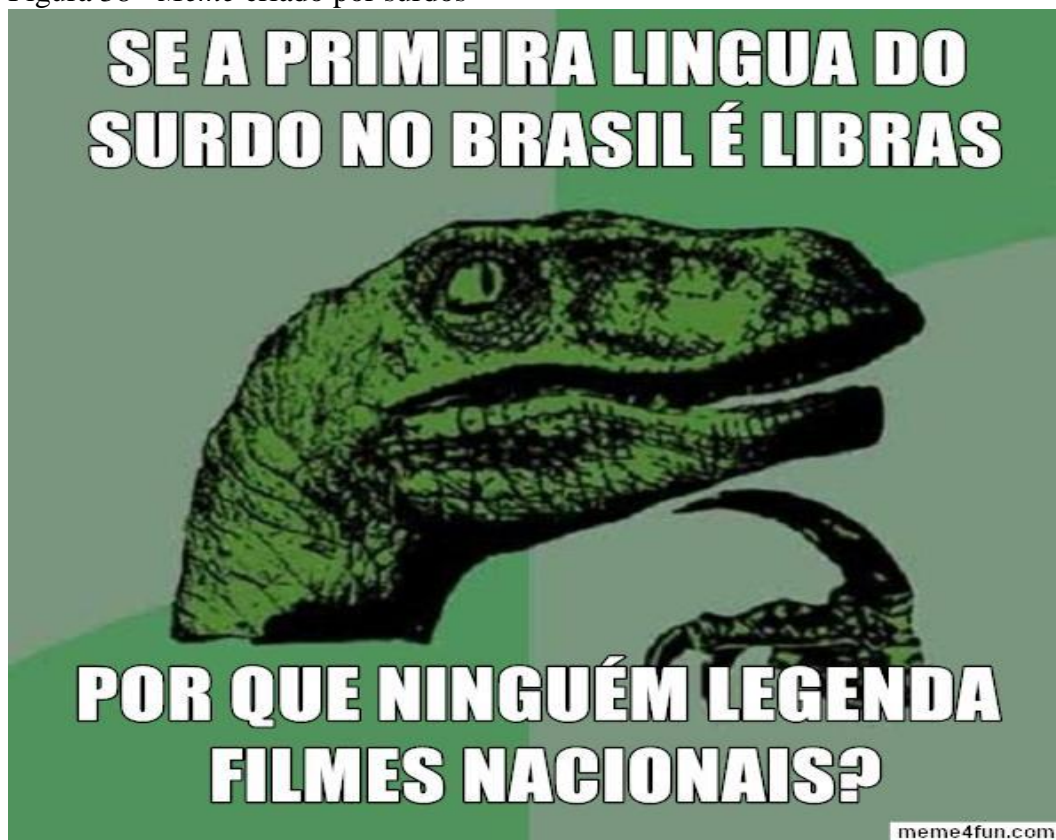
Fonte – Disponível em: <https://me.me/i/nao-precisa-falar-alto-eficarmetocando-adssmsofic-o-nao-sou-surda-7906487>. Acesso em: 05 mai. 2018.

Figura 37 - Meme criado por surdos



Fonte – Disponível em: <https://www.meme4fun.com/view.aspx?img=0f4a416e-3f2b-4370-a59b-835bf5b0dbce.jpg> . Acesso em: 05 mai. 2018.

Figura 38 - *Meme* criado por surdos

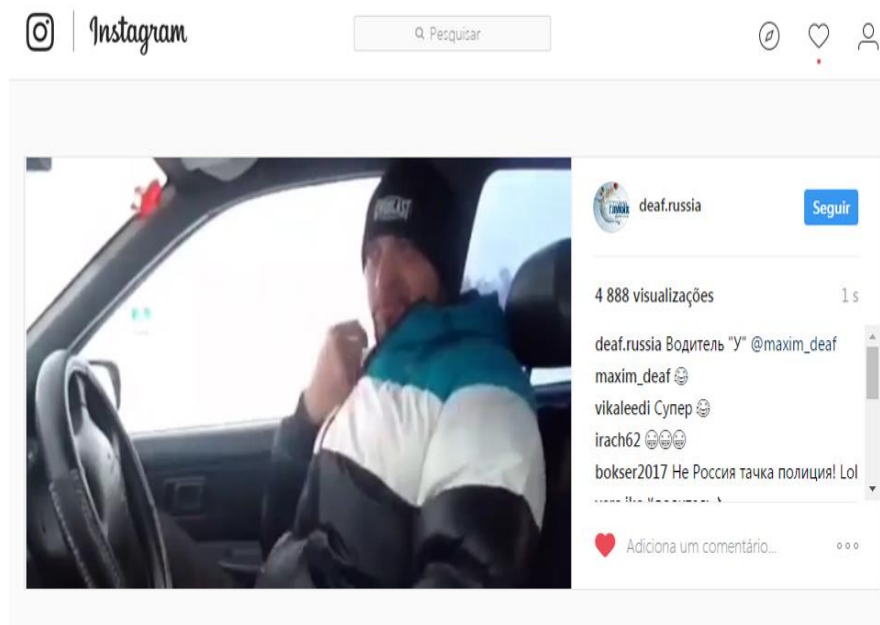


Fonte – Disponível em: <https://www.meme4fun.com/VdUsT?ref=search> . Acesso em: 05 mai. 2018.

Memes servem também para críticas e problematizações. As imagens acima, por exemplo, utilizam a estética dos *memes* para abordar a questão da legenda em filmes nacionais, para que sejam acessíveis para os surdos, e a questão da oralização – aprendizagem da fala com auxílio de fonoaudiólogo – assunto que gera divisão de opiniões entre surdos favoráveis e contrários à prática.

O perfil *@deaf.russia*, por exemplo, possui alguns vídeos no quais é possível notar a extravagância utilizada. A Figura 40, a seguir, traz um vídeo satírico no qual dois personagens surdos passeiam de carro. As cenas são editadas de modo a apresentar a forma perigosa de dirigir do motorista e o desespero do passageiro, incluindo também trechos com cenas externas.

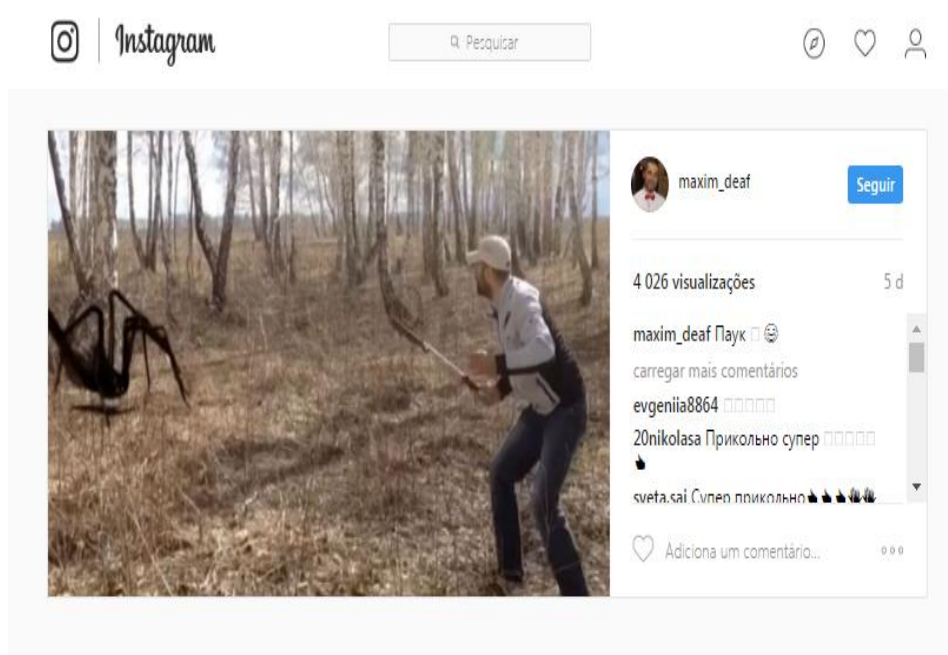
Figura 39 - Vídeo montagem sobre um passeio de carro.



Fonte - Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BTJAfI9Dki6/>. Acesso em: 30 abr. 2018.

O perfil @maxim_deaf traz uma série de vídeos e fotos nesse estilo. A Figura 41 constitui mais um exemplo do humor e exagero presentes em outro vídeo montagem. Dessa vez, o personagem enfrenta uma aranha gigante.

Figura 40 - Vídeo montagem "A aranha gigante"



Fonte – Disponível em: https://www.instagram.com/p/BTTFxDGAbM_/. Acesso em: 30 abr. 2018.

Em um estudo sobre o humor na Língua Brasileira de Sinais, Karnopp e Silveira (2014, p. 105) apontam a ênfase na expressão facial, a intensidade no movimento, repetições, exageros e a mimetização de características dos personagens e das ações como alguns dos elementos frequentes nas anedotas e piadas surdas. As autoras afirmam que o exagero prolongado e sistemático, como recurso do cômico, é um elemento central nas piadas em língua de sinais, e os vídeos apresentados corroboram essa informação.

4.2.2.3 Storytellings – a ‘contação de histórias’ nas redes sociais

O *storytelling* consiste na arte de contar e compartilhar histórias ou narrativas, como forma de educação, preservação cultural ou mesmo para incutir valores morais. Em seu sentido *stricto*, refere-se, especificamente, à narrativa oral; numa perspectiva macro, diz respeito a técnicas usadas em outras mídias para divulgar a narrativa de uma história.

Usadas em momentos de confraternização, em relatos de experiências, e para passar o tempo e vencer o tédio, essas narrativas aguçam a imaginação, despertam emoções e criam expectativas. Na contemporaneidade, além de estarem presentes nos contos de fadas, na mitologia, em fábulas e lendas, entre outras formas tradicionais, também as encontramos nas narrativas pessoais – histórias de si, nos comentários políticos, sendo, ainda, amplamente usadas para abordar objetivos educacionais, de acordo com a *Wikipedia*⁴¹.

Novas formas de mídia estão criando novas maneiras para as pessoas gravarem, expressarem e consumirem histórias. As ferramentas para comunicação de grupo assíncrona podem fornecer um ambiente para que os indivíduos formulem ou reformulem histórias individuais em histórias de grupo. [6] Os jogos e outras plataformas digitais, como os usados em ficção interativa ou narrativa interativa, podem ser usados para posicionar o usuário como um personagem dentro de um mundo maior. Documentários, incluindo documentários interativos na web, empregam técnicas narrativas para comunicar informações sobre o tema. [7] Histórias auto-reveladoras, criadas por seu efeito catártico e terapêutico, estão crescendo em seu uso e aplicação, como em Psychodrama, Drama Therapy and Playback Theatre. [8]

A contação de histórias possibilita a interação entre contador e seus ouvintes. Na medida em que o narrador compartilha suas vivências por meio da voz, do corpo e/ou dos gestos e o público espectador se deixa levar pela imaginação, o ato performático se consolida.

⁴¹ Disponibilizado em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=en&u=https://en.wikipedia.org/wiki/Storytelling&prev=search>. Acesso em 06 mai. 2018.

A hashtag #deafstorytelling (Figura 42), por exemplo, traz algumas histórias narradas por surdos e ouvintes, utilizando a Língua Americana de Sinais (ASL). O ato performático é notório nessas narrativas visuais, a poesia dançada, nas mãos que sinalizam.

Figura 41 - Narração de história na Língua Americana de Sinais – ASL



Fonte - Hashtag #deafstorytelling

Alves (2008) ressalta que a arte de contar histórias é fundamental para quem vivencia o cotidiano do *aprenderensinar*. Com efeito, a partir da relação que estabelecemos entre empiria e teoria, nossas pesquisas constituem narrativas. Em outras palavras, somos pesquisadores praticantes, traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar, como a autora.

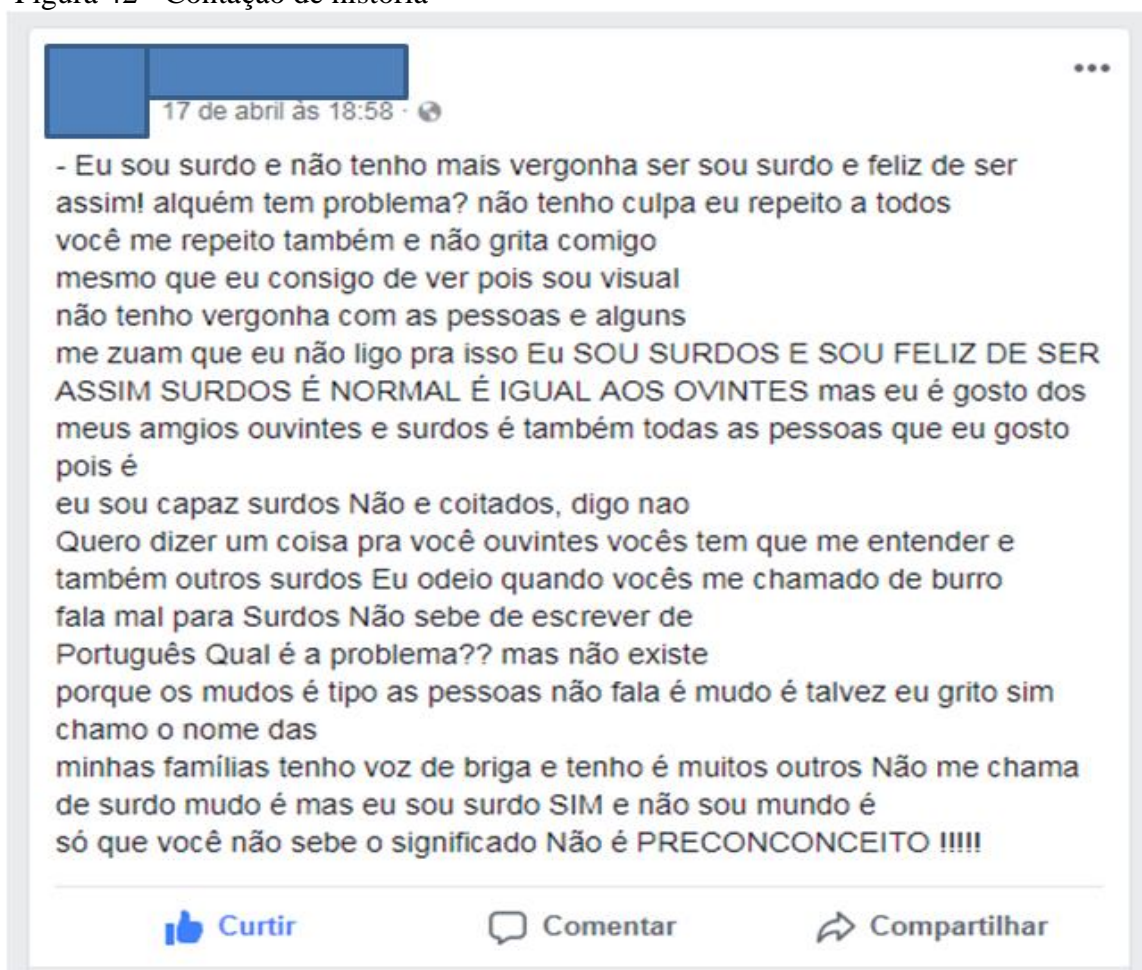
Como enfatiza Maddalena (2018, p. 187), reportando-se ao seu campo de pesquisa, afirma que:

Nessas invenções digitais de si, os praticantespensantes autorizaram-se, narraram, criaram histórias, personagens para falar de si e dos outros, falar da própria vida e de temáticas que instigavam. Narraram em rede, com imagens, textos e sons, na hipermídia.

Com efeito, como um ato performático, “contar uma história, e ficcionar e inventar, conjugando lembranças, desejos e inspirações no digital em rede” (*idem*), possibilita o uso de diferentes linguagens - - textual, imagética, gestual, sonora, entre outras.

A contação de histórias de si, também ganha seus sentidos nas redes sociais. A narrativa textual apresentada na Figura 43 é de um adolescente surdo, que se vê provocado por críticas e comentários carregados de preconceito. “Eu não sou mudo, tenho voz!”.

Figura 42 - Contação de história



Fonte – *Print* de tela.

Esse tipo de relato, em tom de ‘desabafo’, pode ser bastante rico em aprendizagens, tanto para quem lê, quanto para quem escreve. Ao se deixar ver, transparecendo algo que estava em seu interior, o adolescente possibilita ao outro – receptor dessa mensagem – olhar e ver, para além de um espetáculo do desconhecido e do exótico, enxergando-o, como legítimo, desvelado, mesmo que só por um instante, por um fragmento.

No vídeo, adiante (Figura 44), Vanessa Vidal, modelo surda, conta sua história de vida. Apesar do bloqueio comunicativo, ela sempre lutou pelos seus ideais, e a favor da comunidade surda, representando a capacidade de o ser humano reagir, e seguir em frente.

Figura 43- *Storytelling* - depoimento de Vanessa Vidal



Fonte - <https://www.youtube.com/watch?v=YiX6GVIFvqo&feature=youtu.be>. Acesso em: 06 mai. 2018

Como podemos constatar, o termo ‘literatura surda’ engloba diferentes gêneros discursivos, referindo-se às histórias que tratam em sua narrativa a questão da identidade e da cultura surda, além da presença da língua de sinais (KARNOPP, 2006). Essa literatura se vale de recursos próprios das línguas de sinais.

Apesar de, atualmente, uma variedade significativa de essas obras estarem disponíveis na *Internet*, os registros dessas histórias em livros ou material audiovisual, para replicação em escolas e na comunidade são mínimos; o que implica sua não circulação, nesses espaços, com frequência.

O vídeo apresentado na Figura 45, a seguir, traz uma adolescente contando a “História dos Três Porquinhos”, um clássico da literatura, bastante conhecido das crianças. “Os sinalizantes contam as histórias em Língua de Sinais os quais produzem os classificadores, expressões corporais e faciais que são recursos linguísticos altamente visuais” (ROSA; KLEIN, 2009, p. 3).

Figura 44- Contando histórias para surdos



Fonte - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZxoGUkLD2OI>. Acesso em: 06 mai.2018.

A contação de histórias não só propicia a aquisição de conhecimentos e valores, como se constitui num momento ímpar para se expressar emoções e vivências. Importante destacar a relevância das expressões faciais tanto para o entendimento da história como para dar sentido a LIBRAS. A caracterização dos personagens das histórias também ajuda sua compreensão, além de os cenários e a incorporação de objetos aos mesmos darem vida às histórias, aproximando lugares e modos de vida.

A Figura 6 refere-se a um vídeo sobre a história do surdo, através dos tempos, narrada em LIBRAS, e legendado, ressaltando o papel de importantes personalidades, como Ponce de León, L'Épée e Gallaudet na educação dos surdos, os avanços da superação da oralização à afirmação das línguas de sinais, a criação de centros especializados como o INES e outros detalhes para o empoderamento surdo.

Figura 45 - A vida em LIBRAS | História do Surdo



Fonte – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ARnqw9U1TDc>. Acesso em 06 mai.2018.

Com certeza, a contação de histórias também nos ajuda a conhecer o árduo caminho enfrentado pela comunidade surda para lograr as conquistas contemporâneas. É importante que surdos e ouvintes tenham clareza quanto aos inúmeros aprendizados e conquistas adquiridos pelos deficientes auditivos, como, conversar fluentemente em LIBRAS, estudar em universidades e trabalhar em empresas e instituições diversas. Dessa forma, a história de surdos oportuniza além da aquisição de conhecimentos, a possibilidade de refletirmos e questionarmos, por exemplo, a pertinência das políticas de inclusão de surdos, e o que de fato está ou não funcionando.

4.2.3 Produções culturais surdas no YouTube

É crescente o número de materiais em LIBRAS que circula nas redes sociais da *Internet*. O *YouTube*, mais especificamente, tem sido um celeiro importante para divulgação da produção cultural da, e para a comunidade surda.

Podemos perceber que entre as produções circulantes, destacam-se aquelas em que os surdos falam sobre seu universo, como se apresentassem para os ouvintes as bases gerais da identidade surda. Como apontam Festa, Guarinello e Berberian (2013, p. 5), o *YouTube* “possibilita o registro e circulação de discursos produzidos em língua de sinais”, o que permite ao surdo um espaço de expressão, no qual pode abordar diversos assuntos, tanto sobre a cultura surda, como em relação aos aspectos gerais da convivência com ouvintes, além de movimentos políticos e demais temas.

É interessante destacar que enquanto eles se narram como sujeitos, também se constituem como tal. Desse modo, podemos afirmar que o *YouTube* também é um espaço de formação de identidades surdas, que fomenta, inclusive, trocas culturais entre surdos geograficamente dispersos, como a *Internet* de um modo geral, com a diferença de ser um dos pioneiros na utilização e compartilhamento de vídeos.

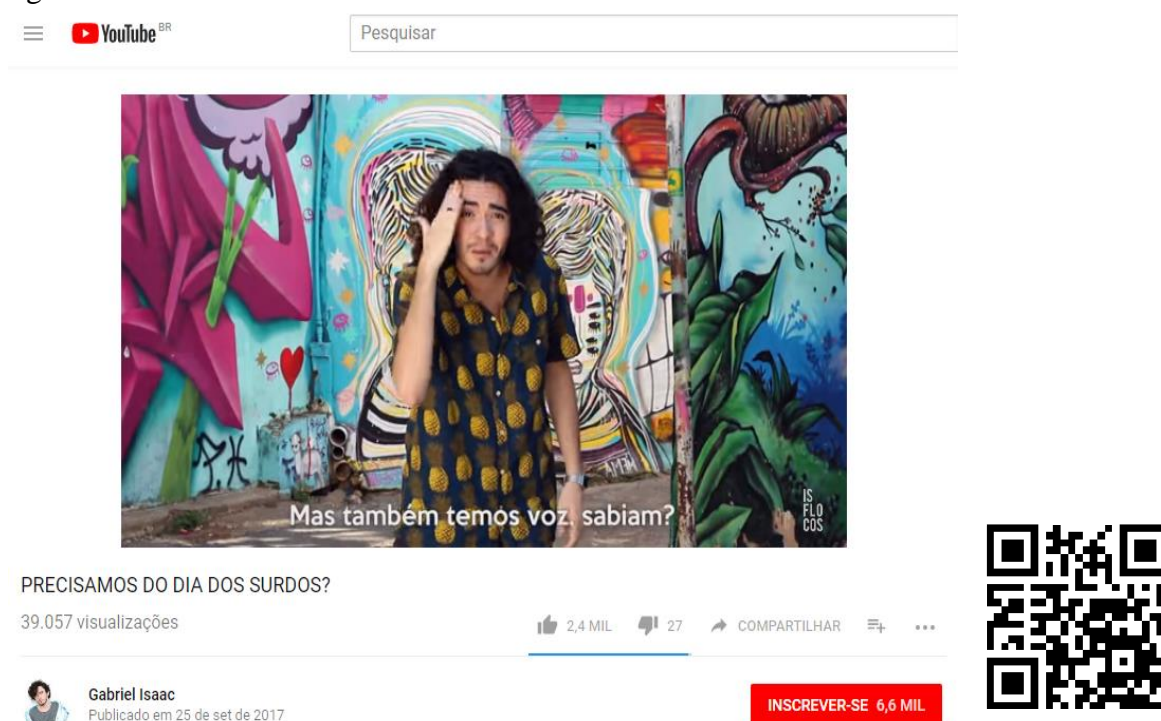
Como exemplo, trazemos alguns vídeos de grande repercussão. Pudemos notar uma preocupação crescente com a disponibilização de legendas em língua portuguesa, mesmo que a maioria dos vídeos seja feito em LIBRAS; o que permite aos ouvintes compreenderem melhor o que está sendo falado, assim como os surdos não usuários da língua de sinais.

Os surdos têm voz. Esse é um assunto recorrente em vários dos vídeos analisados. “Onde está a voz? A voz está nas mãos. Ou seja, a voz existe através da LIBRAS”, declara

Léo Viturino, surdo, professor universitário, em um de seus vídeos⁴². Assim como ele, outros *youtubers* surdos abordam essa temática do não silêncio.

Gabriel Isaac, em seu canal (Figura 47), aborda a importância da valorização do surdo e de sua cultura. No vídeo “Precisamos do dia dos surdos?” reúne diversos profissionais surdos que falam sobre sua formação e ocupação. “Nós estamos aqui para mostrar que podemos fazer qualquer coisa. O Dia do Surdo não é um dia para comemorar ser surdo. A gente comemora as vitórias já conquistadas e as lutas que ainda temos para vencer. Não vamos ficar calados. Vamos usar nossas mãos e vozes para continuar lutando pelos nossos sonhos”.

Figura 46 - Canal “Precisamos do dia dos surdos”



YouTube BR Pesquisar

Mas também temos voz, sabiam?

PRECISAMOS DO DIA DOS SURDOS?

39.057 visualizações

2,4 MIL 27 COMPARTILHAR

Gabriel Isaac
Publicado em 25 de set de 2017

INSCREVER-SE 6,6 MIL

Fonte - Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUJR0E8KhHg>. Acesso em 04 mai. 2018

O canal “Os surdos têm voz” (Figura 48) anuncia um vídeo já visto por mais de 40 mil vezes, no qual o educador surdo, Leonardo Castilho, fala sobre preconceito, inclusão e acessibilidade. “Se você escutasse tudo, estaria completo. Não estou completo? Apenas a minha audição não funciona do jeito que a sociedade quer. O resto do meu corpo é perfeito”.

Figura 47 - Canal “Os surdos têm voz”

⁴² O vídeo “Perguntas que surdos odeiam responder” está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_JoIQoB9rkc. Acesso em: 03 mai.2018.

Os surdos têm voz | Leonardo Castilho | Cabine #11

43.071 visualizações

5,3 MIL 27 COMPARTILHAR

Drauzio Varella
Publicado em 20 de jul de 2017

INSCREVER-SE 822 MIL

Fonte – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bcq6GPYmFPo>. Acesso em 06 mai.2018.

Até o advento das tecnologias digitais mais avançadas, os surdos não tinham um arquivo cultural construído e organizado, como os ouvintes têm há séculos, possibilitado pelo registro escrito. “Aquilo que os ouvintes tiveram na escrita parece ser o que faltava aos surdos até que houvesse a possibilidade de gravar imagens para expressar enunciados em Língua de Sinais” assevera Possenti, 2002 (*apud* SCHALLENBERGER, 2010, p. 20), enfatizando que não se trata apenas de enunciados vazios, mas, sobretudo, os processos de enunciação nos quais os sentidos se expressam. Com base em sua própria experiência, Schallenger (*idem*), um pesquisador surdo, afirma que as produções e interações – entre surdos e até mesmo ouvintes – se tornam muito mais amplas, na medida em que podem acessar e produzir conteúdos em Língua de Sinais: “Como efeito de sentido eu posso pensar no que é produzido em mim mesmo, como surdo, ao ver que há a possibilidade de acessar materiais diversos em um site” (p. 23).

Para nós, ouvintes e falantes, talvez essa possibilidade de alcance não seja percebida tão fortemente. Mas para os surdos essa é uma conquista muito importante, porque, segundo relato de Tainá Borges, *youtuber* surda do canal Visurdo⁴³:

Não têm muitos intérpretes de LIBRAS na televisão ou em outros lugares, como escolas, palestras e eventos. E a gente não tem muitas escolas bilingues que são boas para os surdos. Se você buscar na Internet ou até em livros, você encontra ótimos conteúdos sobre LIBRAS. Mas falta um lugar para a gente poder compartilhar o nosso dia-a-dia e os nossos interesses, que são os mesmo que os dos

⁴³ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/andreiborges>. Acesso em: 16 abr. .2018

*ouvintes. O principal objetivo do canal é esse, mostrar para os ouvintes que eles precisam reconhecer a nossa língua*⁴⁴.


Esses espaços de produção de sentidos são também lugar de formação e autoria. As trocas e interações mantidas e alimentadas pela rede permitem um protagonismo surdo em suas próprias experiências inclusivas. Por exemplo, o vídeo do educador surdo Leonardo Castilho, anteriormente mencionado, foi compartilhado com legenda pelo canal do Dr. Dráuzio Varella. Uma das internautas elogiou a iniciativa e sugeriu que o canal legendasse todos os vídeos para que ficassem acessíveis aos surdos, como mostrado adiante.


Em outros tempos, isso daria um grande trabalho para os donos do canal, que precisariam transcrever todo o conteúdo e formatar a legenda em cada vídeo; o que acabava por ser deixado de lado, já que os autores dos vídeos pareciam considerar desnecessário, ou mesmo inviável. Desse modo, caso fosse do interesse colocar legendas, era necessário que alguém baixasse o material, legendasse, e depois postasse novamente. Isso implicava a criação de outro vídeo, em outro canal, que não levava com ele os comentários ou número de visualizações do vídeo original, por exemplo.

No entanto, em tempos de *Internet* colaborativa, o *YouTube* já permite que os usuários contribuam criando as legendas que serão incorporadas ao vídeo. Basta o dono do canal no *YouTube* autorizar essa opção em suas configurações, e os internautas passam a colaborar livremente com as legendas, como podemos visualizar no Figura 49, a seguir. Esse sem dúvida é um avanço inclusivo bastante importante.

Figura 48 - Colaboração por meio de legendas


⁴⁴ Relato disponível em: <http://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/youtubers-surdos-e-a-inclusao-na-internet/>. Acesso em: 16 abr. .2018

☰  **YouTube**^{BR}


 **Carla Schmitd** Há 9 meses
 Que série importante. Dr. Drauzio, posso fazer uma sugestão indo no embalo desse vídeo? Tente legendar todos os seus vídeos para que as pessoas com algum impedimento de audição também tenham acesso a esse seu conteúdo maravilhoso! As legendas geradas automaticamente podem ter muitas imprecisões que não permitem total entendimento.
 Ler mais

👍 106 🗨️ RESPONDER


Ocultar respostas ^

 **sabrina savedra** Há 9 meses
 Carla Schmitd simmmm, permita que as pessoas possam legendar e divulga aqui. Muitos vão ajudar. Depois vc só confere, MT boa a iniciativa e alguns YouTube já fazem isso


👍 7 🗨️ RESPONDER

 **Vic Walker** Há 9 meses
 Sim! Só eles ativarem a opção de legendas feitas por terceiros que todos com acesso ao youtube e uma conta nele podem ajudar a fazer legendas para qualquer vídeo do canal :) e não precisaria uma pessoa fazer tudo sozinha, da para fazer uma parte e sinalizar que precisa completar que outra pessoa vai fazer
 Além de todos receberem crédito na descrição do vídeo automaticamente

👍 3 🗨️ RESPONDER

 **Drauzio Varella** Há 9 meses (editado)
 Muito obrigado pela sugestão, Carla, Sabrina e Vic.
 Acabamos de ativar a contribuição de legendas para a comunidade nos ajudar.
 Vamos preparar uma divulgação para que todos saibam deste serviço. Se já quiserem começar nos ajudando, cliquem neste link: http://www.youtube.com/timedtext_cs_panel?c=UC9zqTTVeClpqMQ5CLuJdWtw&tab=2
 Melhor público da internet. <três
 Equipe Uzumaki
 Mostrar menos

👍 49 🗨️ RESPONDER

 **Carla Schmitd** Há 9 meses
 Drauzio Varella que legal! Vou ajudar sim :)

Fonte - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bcq6GPyMfPo>. Acesso em: 18 mai. 2018.

Esse movimento por legendagem já existe há 14 anos para os programas de televisão. A campanha “Legenda para quem não ouve, mas se emociona” começou em 2004, por iniciativa do surdo Marcelo Pedrosa, e tinha por objetivo conscientizar os produtores do cinema nacional e da televisão para disponibilizarem legendas em seus conteúdos. Embora tenha obtido algumas vitórias – como a aprovação da Portaria nº 310 de 27 de julho de 2006 do Ministério das Comunicações (BRASIL, 2006), que obriga a disponibilização de legendas em programas da TV aberta – ainda há muito a conquistar. O *Closed Caption*, conhecido também como legenda oculta, é uma conquista importante, mas ainda tem suas limitações, como erros de digitação, por exemplo. Recentemente, a campanha ganhou força, mobilizando a *Internet* em prol da criação de legendas nos vídeos produzidos no *YouTube*. A campanha ganhou o apoio de figuras de destaque nas redes sociais, e a utilização da *hashtag* #YoutuberPoeLegenda, mostrada na Figura 50, permitiu uma mobilização intensa.

Figura 49 - Hashtag #YoutuberPoeLegenda



Fonte – Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BZuN6mnB7qv/?hl=pt-br&taken-by=leoviturinno> Acesso em 06 mai.2018.

Vale lembrar que o inverso também é inclusivo. Quando o surdo sinaliza em LIBRAS, por exemplo, os ouvintes que não dominam a língua ficam de fora da discussão. Mas quando há legendas, a compreensão e interação ocorrem livremente. Vale destacar que, além dos surdos, os internautas cegos também mobilizaram uma campanha semelhante nas redes sociais. Utilizando a *hashtag* #ParaCegoVer conseguiram apoio de inúmeras páginas e perfis que passaram a adotar o uso de descrição textual a cada imagem postada. Assim, a *Internet* tem nos dado muitos exemplos de inclusão e fomentado uma cultura de acessibilidade.

Discussões e divergências de opiniões também fazem parte do cotidiano nessa rede social, e até mesmo nessas ocasiões podemos perceber a existência de interações que contribuem para o processo formativo, como é o caso, por exemplo, de um dos vídeos postados por Léo Viturinno, cujo tema é músicas em LIBRAS. Ele vai narrando sua opinião sobre o fato de tantos ouvintes fazerem tradução de músicas em LIBRAS nas redes sociais. Questionando a qualidade dessas traduções e interpretações, problematiza a questão da visualidade para o surdo, afirmando que não bastam os sinais estarem no ritmo da música; é preciso mais que isso.

Em determinado ponto ele afirma que a música não faz parte da cultura surda. “A música não está incluída na cultura surda, porque a cultura surda é visual e espacial. Por razões óbvias, a audição está longe dessa cultura! Ela está fora dessa cultura sim, na cultura dos ouvintes!”. Reconhecendo que essa é uma estratégia boa para o estímulo da aprendizagem dos alunos ouvintes, ele sugere que os professores estimulem seus alunos, estudantes de LIBRAS a gravarem teatro, contos, histórias, poemas ou piadas, deixando as músicas apenas para o espaço privado de sala de aula. Em resposta ao seu vídeo, um internauta intervém, apresentando alguns importantes nomes da música que pertencem ao universo dos surdos, cada um a sua maneira, conforme mostrado, a seguir (Figura 51).

Figura 50 - Resposta sobre surdos ligados à música

The image shows a screenshot of a YouTube video comment section. At the top, there is a search bar with the text 'Pesquisa' and a YouTube logo. Below the search bar, there is a link to 'Ver todas as 4 respostas'. The first comment is from 'Germano Dutra Jr' (Há 1 ano), who discusses the complexity of music in the deaf community and mentions artists like Signmark and Amber Galloway. The second comment is from 'Léo Vitorinno' (Há 1 ano), who says he will record a video and share a link. The third comment is from 'Gleydson Wellington' (Há 4 meses), who discusses the importance of visual cues in music for deaf people. Each comment has a 'RESPONDER' button and a like/dislike icon.

Fonte – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JzzVfu6RHWY>. Acesso em 06 mai.2018.

A discussão presente sobre cultura surda e cultura ouvinte pode ser observada em muitos outros momentos. Nesse caso, mais especificamente, o comentário traz alguns exemplos importantes sobre a relação dos surdos com a música. Enquanto o autor do vídeo afirma que a música não pertence ao universo do surdo, o autor do comentário argumenta que talvez não seja bem assim, citando o caso, por exemplo, do rapper finlandês Signmark⁴⁵, que é surdo e canta em língua de sinais, tendo não apenas ‘uma’, mas ‘várias vozes’, já que as canções são gravadas por cantores diferentes.

⁴⁵ Para conhecer mais o trabalho do artista, ver: <http://www.signmark.biz/> e <https://www.youtube.com/user/signmarkprod>. Acesso em 05 mai. 2018

Além dele, o autor do comentário cita a intérprete de língua americana de sinais Amber Galloway Gallego,⁴⁶ que tem feito sucesso ao traduzir *shows* importantes como o dos artistas Eminem, Rolling Stones e Lady Gaga. Sua expressividade e intensidade nas traduções chamaram a atenção de surdos e ouvintes, por conseguir encontrar caminhos para traduzir visualmente informações sonoras de uma música. Essa troca de informações parece ter sido bastante formativa, seja para os que leram o comentário, e até mesmo para o autor do vídeo, que menciona que fará uma segunda parte para discutir também essa temática.

Assim como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e suas interfaces, podemos afirmar que o *Facebook*, o *Instagram* e o *YouTube* se configuram espaços de incubação de múltiplos saberes, compartilhamento de experiências e produção de conhecimentos, potencializando o diálogo, a autoria coletiva, a partilha de sentidos em múltiplas linguagens e mídias (Santos, E. 2014, p. 127), além possibilitar o desenvolvimento da autonomia, na qual o indivíduo entende o Outro como parte desse processo, contribuindo, de forma parceira, colaborativa e compartilhada para a tessitura de seus conhecimentos. Sobre isso, cabe destacar o pensamento de Freire (2006), quando afirma:

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais; que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Entendemos assim que o *YouTube*, em especial, tem contribuído não simplesmente como repositório de vídeos, sendo muito mais que um banco de dados mundial sobre os surdos, suas línguas e culturas, mas, ainda, como um espaço formativo por meio das interações textuais e imagéticas permitidas pela rede social.

Podemos citar ainda muitos outros canais criados por *youtubers* surdos brasileiros, como por exemplo: o canal “É LIBRAS⁴⁷”, no qual dois irmãos surdos contam seu dia-a-dia, e o canal de Larissa Jorge, que começou no *YouTube* postando tutorias sobre maquiagem em LIBRAS e, hoje, aborda temas diversos, como maquiagem, penteados, moda e aulas de

⁴⁶ O canal dela está disponível em: <https://www.youtube.com/user/1stopforasl>. Acesso em: 05 mai. 2018

⁴⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hFty55f9qFM> . Acesso em: 18 abr. 2018.

LIBRAS. Um de seus vídeos mais consultados é o “Coisas que os surdos não gostam”⁴⁸, que já conta com mais de 140 mil visualizações.

Vale citar, ainda, o polêmico Beto Castejon⁴⁹, que aborda, de um jeito irreverente e bem visual, várias temáticas do cotidiano juvenil surdo. Germano Dutra, do canal “Surdo Cult”, que fala sobre o mundo do cinema, quadrinhos e ‘nerdices’, em geral. A surda Paula Pfeifer⁵⁰ mostra o outro lado do universo surdo, abordando temáticas consideradas polêmicas pela comunidade surda, como implante coclear e aprendizagem da oralização. Além desses, ainda temos os *youtubers*, Kitana Dreams⁵¹, o humorístico “Porta dos Surdos”⁵², entre outros.

Além desses canais em língua brasileira de sinais, o *YouTube* também nos permite acesso a material internacional. Como por exemplo, canais que divulgam a Língua Moçambicana de Sinais⁵³, a Língua Francesa de Sinais⁵⁴, e a Língua Sul Africana de Sinais⁵⁵. Há diversos vídeos que comparam duas ou mais línguas de sinais, como o da Figura 52, a seguir, no qual dois rapazes comparam o alfabeto gestual em inglês e francês. Como esses, poderíamos destacar inúmeros outros. E acreditamos no grande potencial formativo que esses espaços e materiais proporcionam.

Figura 51 - Alfabeto em francês e em inglês, em LIBRAS

⁴⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7A6YkwGRyP0&t=72s> . Acesso em: 05 mai. 2018.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCDRIKox5aKmzAMnWj4pAfoA>. Acesso em: 05 mai. 2018.

⁵⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/SweetestPBlog> . Acesso em: 05 mai. 2018.

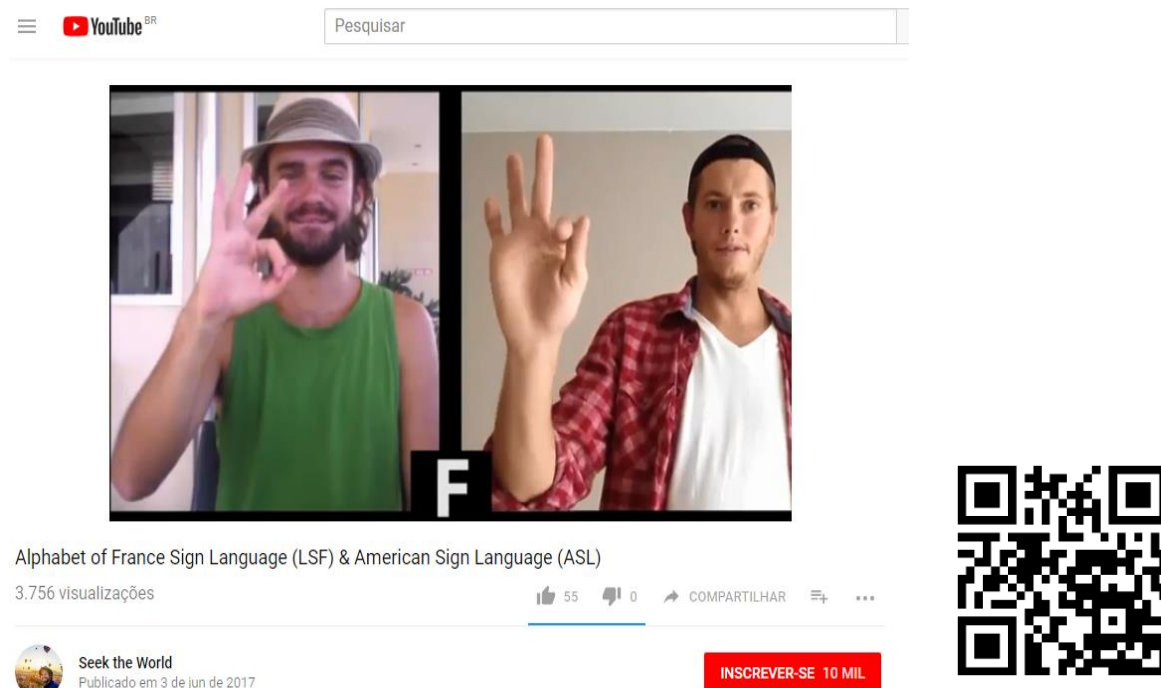
⁵¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/kitanamcnew> . Acesso em: 05 mai. 2018.

⁵² Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCWiusKQLJ9RsOocy097GqnQ>. Acesso em: 05 mai. 2018.

⁵³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YZOg1kwPlhA> e <https://www.youtube.com/watch?v=QTsyn7zORRg> . Acesso em: 06 mai. 2018.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZWffztiyZpI>; <https://www.youtube.com/watch?v=RjdFw16TDtE> e <https://www.youtube.com/watch?v=NBSgeqgn8lw>. Acesso em: 04 mai. 2018.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sAgwtMFFDqM>. Acesso em: 03 mai. 2018.



Alphabet of France Sign Language (LSF) & American Sign Language (ASL)

3.756 visualizações

55 0 COMPARTILHAR

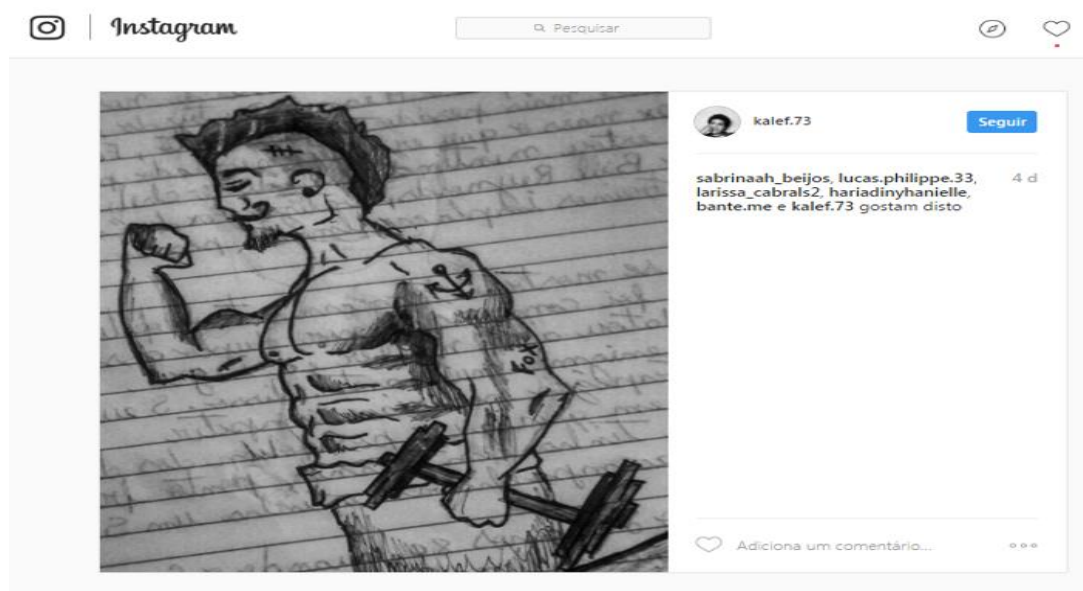
Seek the World
Publicado em 3 de jun de 2017

INSCREVER-SE 10 MIL

Fonte - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4QPmDdTcX6I>. Acesso em: 25 abr. 2018.

Desenhos e produções artísticas também são marcas muito presentes dos surdos, nas redes. Representam, dessa maneira, mais um elemento próprio da chamada ‘cultura surda’, que lança mão da visualidade como modo de ser e apreender o mundo, trazendo-a para habitar, também, as redes sociais da *Internet*. As Figuras 53 e 54, adiante, exemplificam isso.

Figura 52 - Desenho feito por surdo.



Instagram

Pesquisar

kalef.73

Seguir

sabrinaah_beijos, lucas.philippe.33, larissa_cabrals2, hariadinyhaniel, bante.me e kalef.73 gostam disto

4 d

Adiciona um comentário...

Fonte - Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BTV9LBdB59S/>. Acesso em: 05 mai. 2018.

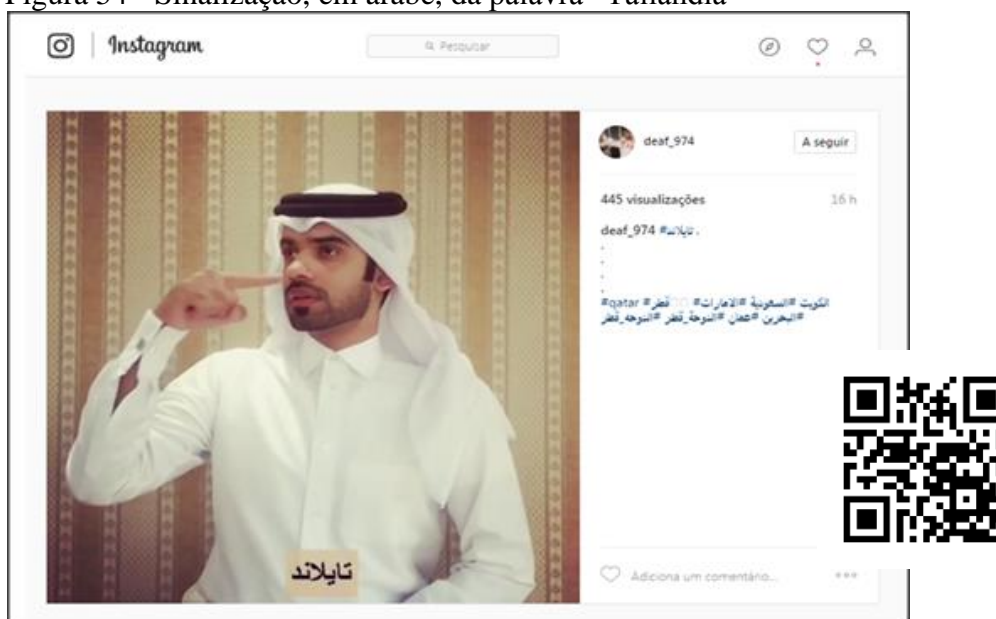
Figura 53 - Desenho feito por surdo



Fonte - Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BThhaLYFz0G/>. Acesso em: 05 mai. 2018.

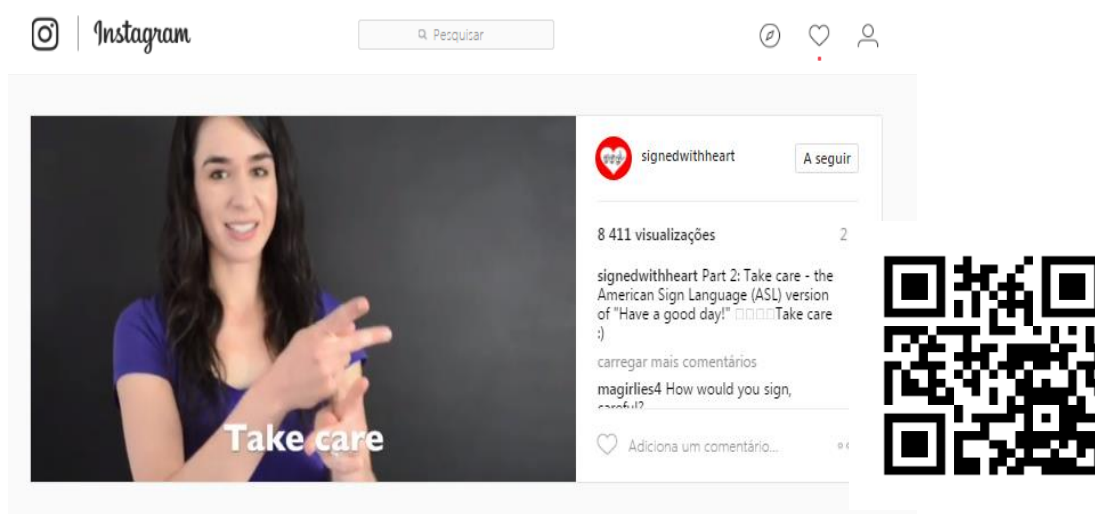
Outro uso observado na rede social *Instaram*, e também no *YouTube*, foi a divulgação de material para ensino de línguas de sinais de diferentes países. O perfil @Deaf_974, do Qatar, e a @signedwithheart, dos Estados Unidos, produzem vídeos diariamente com vocabulário sinalizado em suas respectivas línguas de sinais, como exemplificados nas Figuras 55 e 56, abaixo:

Figura 54 - Sinalização, em árabe, da palavra “Tailândia”



Fonte - Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BTgFS-HygsBT5hzmek1qek0qZgDX V Jj C09M0/>. Acesso em: 05 mai.2018.

Figura 55 – Sinalização, na Língua Americana de Sinais, da palavra “Take care”



Fonte - Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BTahMgeFDbx/>. Acesso em: 23 abr. 2018.

MAS NÃO É SÓ ISSO! Essas foram algumas das categorias observadas no desenvolvimento deste estudo, mas existem outras, habitadas pela comunidade surda, como: propagandas de produtos⁵⁶, músicas⁵⁷, dicas de relacionamento⁵⁸, conversas⁵⁹, posicionamentos e luta política⁶⁰. Suas representações são alegres, traduzem orgulho de sua cultura e língua. Das muitas pesquisas feitas, nenhuma demonstra qualquer marca de inferiorização; muito pelo contrário, as identidades parecem carregadas de um sentimento forte de pertencimento a esses grupos (Figura 57, mais adiante). Coulon (1995, p. 48) afirma que membro de um grupo,

Não é apenas uma pessoa que respira e pensa. dotada de conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoirfaire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. É alguém que tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe, “naturalmente”, a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar.

Em outras palavras, o sentido de pertencimento pressupõe que seus membros dominem a linguagem comum do grupo, ao interagirem com os demais a partir de redes de significação estabelecidas, sem que haja muitos esforços racionais, mas tão somente pela pertença natural de sua socialização.

Figura 56 - Mosaico de imagens relacionadas à surdez que demonstram alegria

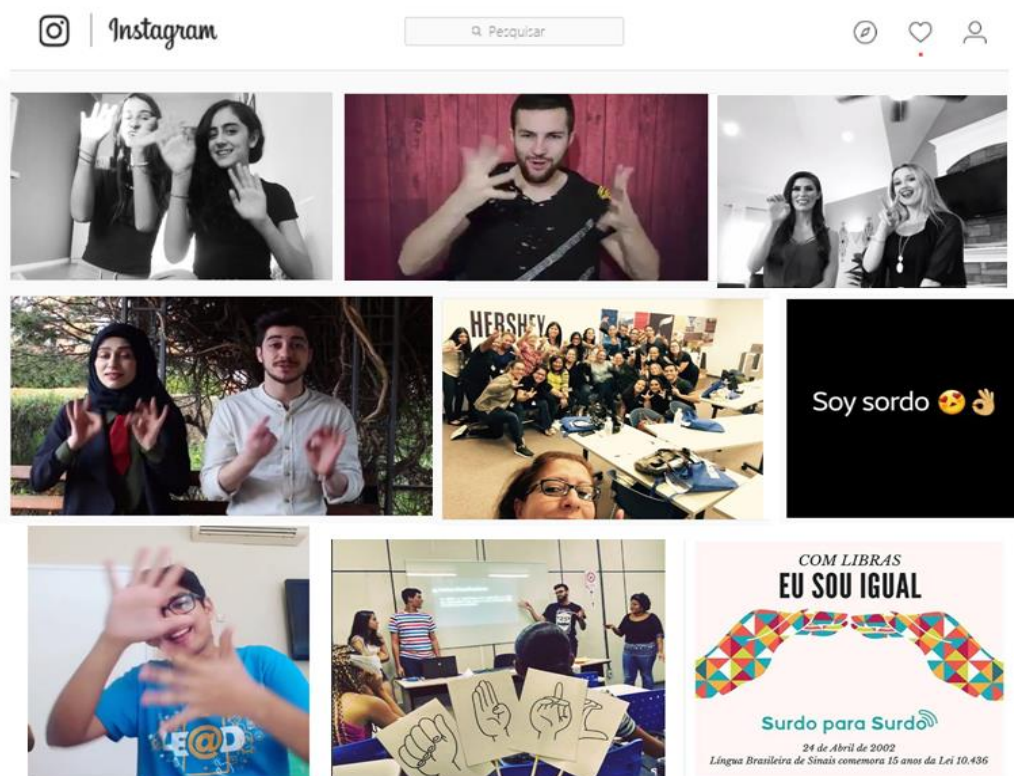
⁵⁶ Consulte o site: <https://www.instagram.com/p/BTOXjMMBecB/>. Acesso em: 30 mai. 2018.

⁵⁷ Consulte o site: <https://www.instagram.com/p/BTdxAPqB-p2/>. Acesso em: 30 mai. 2018.

⁵⁸ Consulte o site: <https://www.instagram.com/p/BTMPqWADFqi/>. Acesso em: 30 mai. 2018.

⁵⁹ Consulte o site: <https://www.instagram.com/p/BNrKm0-jFMR/>. Acesso em: 30 mai. 2018.

⁶⁰ Consulte o site: <https://www.instagram.com/p/BRvdFrKhMbB/>. Acesso em: 30 mai. 2018.



Fonte – Elaborada pela autora, a partir do Instagram

Vale ressaltar que a categorização aqui apresentada possui apenas efeito didático. Essas categorias transitam, livremente, a despeito de qualquer tentativa de categorização feita pelo pesquisador.

Sob essa visão, todas as imagens são narrativas, contribuem para o aprendizado e inter-relacionam potenciais e intencionalidades, além de estarem disponíveis para inúmeras outras recriações; o que nos alerta para a necessidade de os educadores estarem atentos a esses fenômenos e mudanças, pois como bem afirma Lemos (2002, p. 111), devemos ter consciência de que “embora permeado de sonhos e crenças, o ciberespaço não está por vir. Ele não é uma utopia [...] Ele é hoje uma realidade, instituindo efetivamente uma comunicação bidirecional, aberta e multimodal”.

Por que, então, seria relevante, academicamente, analisar fenômenos relacionados ao humor, *selfies* ou *storytellings*, entre outros gêneros discursivos produzidos pela comunidade surda? Em que essas produções podem contribuir com o trabalho pedagógico, didático, dos educadores e demais profissionais que atuam junto à comunidade surda?

Como já mencionado, todas essas produções que circulam nas redes são também produções culturais. São sentidos expressos, ideias e conceitos, transformados e materializados em imagens desprendidas, que circulam no ambiente virtual. São também pistas dos caminhos percorridos para a produção do conhecimento, e que são perpassados por

aprendizagens cotidianas e voláteis. São práticas que produzem não só ação, mas, sobretudo, conhecimento. Os praticantes criam no e com os cotidianos. Suas práticas são também modos de resistência, mesmo que não pelo enfrentamento.

No dizer de Pasolini⁶¹ (*apud* DIDI-HUBERMAN, 2011), os pirilampos, com suas luzinhas, agem como uma comunidade - sempre próximos uns dos outros, atraindo-se, mutuamente. E, quando parecem ter desaparecido, ressurgem em outros lugares, ressaltando sua pequena luz como uma imagem de resistência. Assim são os surdos: apesar das dificuldades que lhes são inerentes, produzem cultura, linguagem, narrativas e vivências, apropriando-se de espaços para sua existência.

Desse modo, acreditamos que olhar atentamente para fenômenos como esses, propiciados e potencializados pelo digital em rede, pode trazer contribuições significativas para os processos educativos e formativos.

4.3 Mediações culturais dos sujeitos surdos na tessitura do conhecimento em rede

Se, antes, as lógicas teóricas procuravam classificar os receptores culturais como ‘ativos’ ou ‘passivos’, em tempos de web interativa, nem mesmo conseguimos diferenciar, com clareza e de modo categórico, os emissores e receptores desse universo virtual, que perpassa todas as tramas da vida cotidiana, uma vez que o polo de emissão foi liberado. Assim não há hipótese de cogitarmos um receptor totalmente passivo diante de algo que lhe é apresentado. Há decisão, há ação, há mediação cultural, mesmo na aparente inatividade.

A esse respeito, Martín-Barbero (2000) ao investigar o processo comunicacional entre emissores e receptores levou em conta conflitos, contradições, formas de dominação e de transformação do meio social, pois para ele, as relações entre esses agentes não se estabelecem de forma unilateral. As mídias não se impõem como ‘emissor dominante’ sobre um ‘receptor dominado’, uma vez que entre esses dois elos se estabelece um processo de interação. Numa complexidade de fatores, não é apenas a intensão do emissor que gera sentido, mas também os processos e modos de interação do próprio receptor, cujos processos individuais e coletivos de dotação de sentidos mediarão a forma de compreender e lidar com a mensagem, talvez até mesmo de uma maneira totalmente distinta da intenção inicial do emissor. No processo de comunicação entre emissor e receptor há um espaço, de natureza

⁶¹ Pier Paolo Pasolini professor, poeta e novelista, consagrou-se como cineasta. Seus filmes são muito conhecido s por criticarem a estrutura do governo italiano, à época ligado à igreja católica, que estimulava a alienação e hábitos conservadores na sociedade (Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Pier_Paolo_Pasolini. Acesso em: 04.04.2018).

representativa ou simbólica, que é preenchido pela mensagem, e no qual, são estabelecidas ‘intensas trocas de intenções na cadeia comunicacional’. Nas palavras de Barbero (2000, p. 154), mediação significa que “entre estímulo e resposta há um espesso espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana”.

As variedades de mediação incluem aspetos estruturais (classe social, experiências, conhecimentos, família, etc.), institucionais (escola, igreja, política, esporte, etc.), conjunturais (modo de enxergar a vida, acervo cultural, etc.) e tecnológicos (televisão, rádio, cinema, etc.), enfatiza Dantas (2008). Para ele, “os conteúdos culturais são responsáveis, juntamente com a vivência individual, pelos repertórios que cada sujeito possui para interpretar a realidade” (p. 5).

Dessa forma, a problemática da comunicação é deslocada para a cultura; para o processo de produção de significados; para o complexo e ambíguo espaço da experiência dos sujeitos. Assim, o receptor não é apenas um mero decodificador dos conteúdos das mensagens impostas pelo emissor, mas também produtor de novos significados. Embora designado como dominado, em nível econômico, mantém um espaço interior de resistência que lhe permite rechaçar conteúdos discursivos que culturalmente não são reconhecidos por ele. O receptor seria, então, bem mais que um mero indivíduo que recebe as mensagens, mas um sujeito do processo de comunicação em que interpreta o conteúdo da mensagem conforme os valores sociais que defende. Ao receber a mensagem, “pelo exercício de seu repertório, ele a reconhece. Pela negociação mediadora, ele a dota de sentido” (DANTAS, 2008, p. 7).

São, então, essas mediações que nos auxiliam nesse processo de produzir sentidos. Contemporaneamente, a *Internet* tem mudado a forma como interagimos uns com os outros, como interagimos com as máquinas, e até mesmo como a própria noção de interação tem se modificado. No âmbito das redes sociais da *Internet*, por exemplo, as interações também ocorrem, compondo o conjunto de mediadores/geradores de sentidos.

Cientes de que as relações comunicativas não ocorrerão pelo simples viés dominante-dominado, como uma imposição a um ser receptor totalmente passivo, e cientes, também, do potencial educativo/formativo das mediações e interações, consideramos interessante destacar aqui os conceitos de interação e interatividade, apontados por Marco Silva e Alex Primo, estudiosos da cibercultura.

De acordo com Silva (2014), a noção de interatividade surge de uma nova dimensão conversacional da informática, na qual é perceptível a fusão entre emissão e recepção (bidirecionalidade). É mais do que um modismo utilizado para designar algo cujo funcionamento permita ao usuário algum nível de participação, ou troca de ações; vale dizer,

algo cujo interlocutor/espectador/sujeito possa interferir, modificar e cocriar com o autor, à exemplo dos parangolés⁶², de Oiticica.

Fundamentado em estudos de Machado, A. (1990), que advoga que um sistema interativo deveria dar total autonomia ao espectador, enquanto os sistemas reativos trabalhariam com uma um conjunto predeterminado de escolhas e, ainda em Fischer (1987), que ressalta a importância de se valorizar as relações entre esses interagentes, Primo (2000) afirma que há uma diferenciação entre o que é reativo e o que é interativo, estabelecendo duas categorias de interação: mútua e reativa. Para o autor, as relações reativas não seriam consideradas interativas, pois o foco está numa relação baseada em estímulo-resposta, um sistema fechado, linear e unilateral. Já na relação mútua, o foco é o processo, o relacionamento estabelecido, não uma ação individual isolada.

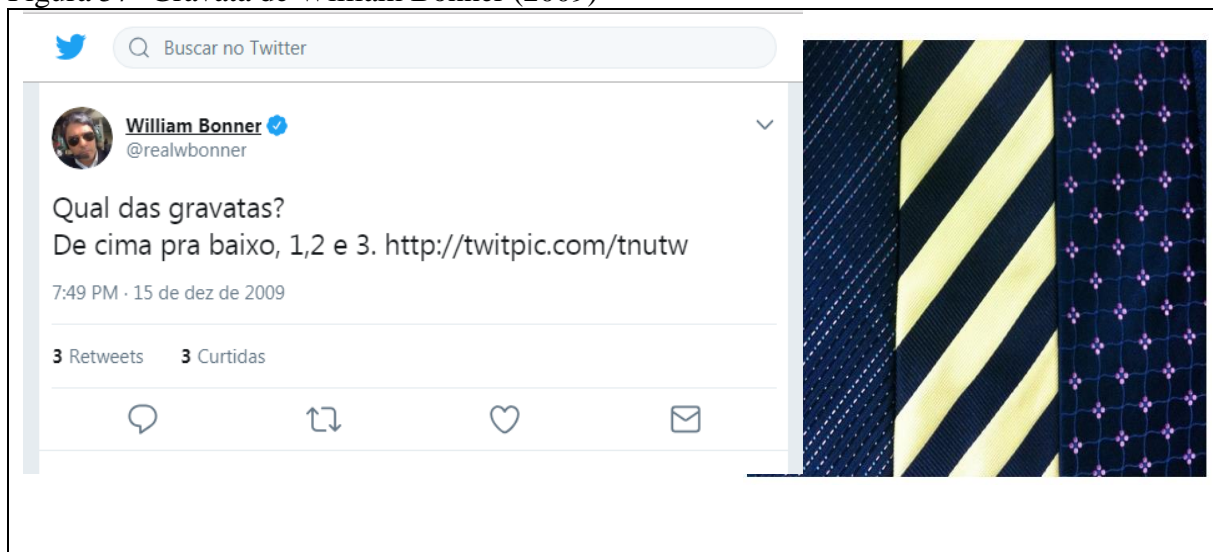
Apesar de percebermos aproximações entre os conceitos de interação mútua (PRIMO, 2000) e interatividade (SILVA, 2014), acreditamos que o conceito de interatividade seja mais potente, na medida em que abrange relações, interações e mediações *online*, que são cada vez mais complexas.

A título de ilustração, destacamos ‘o caso da gravata de Willian Bonner’, no Jornal Nacional, em dezembro de 2009 (Figura 58). É sabido que há certo nível de interação homem-máquina (televisão), ainda que possamos mudar de canal ou desligá-la. (Marco Silva chamará a isso de retroatividade – escolha entre as opções que lhe são dadas, enquanto Primo chamará de interação reativa, também caracterizada pela escolha entre opções limitadas).

Ainda que não haja intervenção direta na programação da TV; portanto, não existe cocriação, cada vez que Bonner mexia em sua gravata, durante a exibição do jornal, centenas de telespectadores (que eram também internautas) compartilhavam a vibração por um ‘segredo’ que só sabiam os seguidores do Twitter @realwbonner, dado que o âncora fizera uma enquete no *Twitter*, compartilhando uma foto com três opções de gravatas; a mais votada seria usada por ele na apresentação do telejornal naquele dia. Para surpresa e satisfação dos internautas, Bonner realmente utilizou a gravata escolhida e fez questão de fazer movimentos que evidenciassem o adereço.

⁶² Parangolé é o nome da obra de Hélio Oiticica - artista plástico que convidava o público à autoria e à coautoria, mediante intervenção física em suas obras (Silva, 2014).

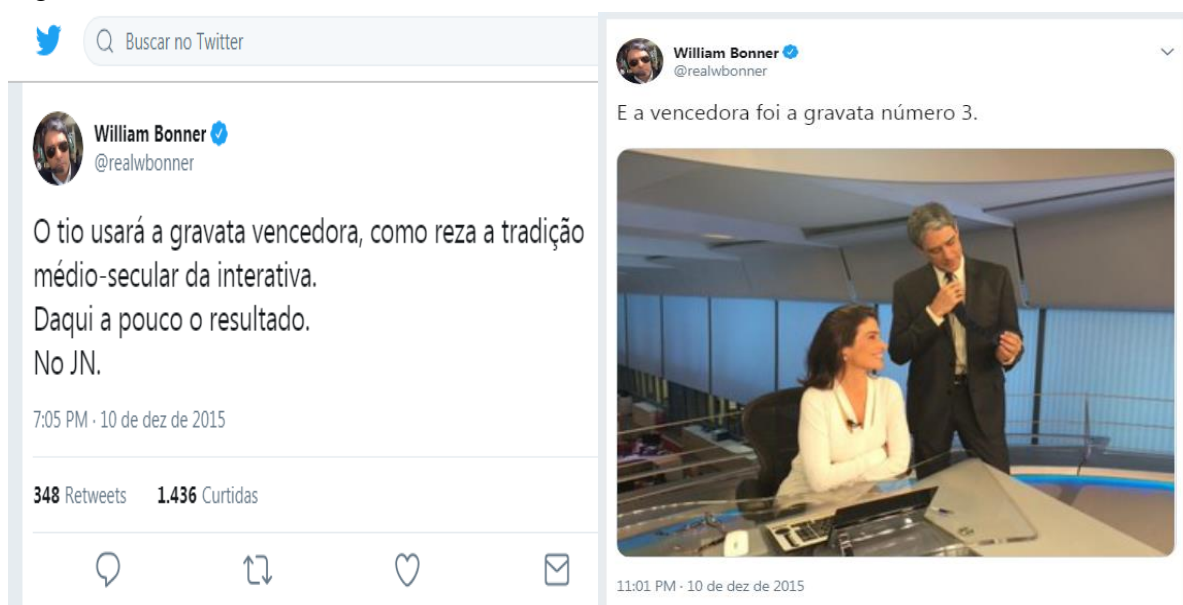
Figura 57- Gravata de William Bonner (2009)



Fonte - Disponível em: <https://twitter.com/realwbonner/status/6708875422> e <https://twitpic.com/tnutw> . Acesso em 11 mai. 2018.

Com o passar do tempo, a prática foi sendo recorrente. Essa imagem de dezembro de 2015 (Figura 59) mostra mais uma vez o alvoroço causado pela interação entre internautas e o apresentador.

Figura 58 - Gravata de William Bonner (2015)



Fonte - Disponível em: <https://twitter.com/realwbonner/status/675058732632535043>; e <https://twitter.com/realwbonner/status/675118191828430851> . Acesso em: 08 mai. 2018.

Como constatamos, não houve intervenção no conteúdo (nem se cogitou essa hipótese durante o ocorrido), mas houve, num pequeno fio dessa teia emaranhada, uma interação – seja

reativa ou retroalimentada – que gerou uma fagulha de cocriação, ou pelo menos um sentimento de pertencimento criativo colaborativo.

Avançando no tempo, vemos hoje inúmeros programas televisivos se valendo da prática de enquetes e envio de vídeos, temas e imagens, para participação direta no conteúdo veiculado. Por exemplo, os jornais regionais como o RJTV, no Rio de Janeiro, exibem cenas e denúncias enviadas pelos telespectadores/internautas. Programações inteiras são enriquecidas com a participação do público em tempo real por meio da utilização de *hashtags*. Então, mesmo que de maneira limitada, num conjunto de opções, as bases dessa não intervenção no conteúdo estão sendo abaladas.

Ainda que as mídias tradicionais verticalizem suas produções, valendo-se de *blogs* e redes interativas para distribuírem seu conteúdo e interajam com a audiência, as tecnologias digitais ajudam as pessoas a criar e distribuir conteúdos muito mais diversificados. Oferecem, dessa maneira, oportunidades democráticas, gerando uma nova realidade midiática, cujos contornos e efeitos são decididos pelas lutas políticas e comerciais. Mesmo que tenha o poder de definir o que irá ao ar, percebemos que esse poder se enfraquece, a cada dia. Uma vez lançada uma *hashtag*, por exemplo, qualquer usuário que buscar por ela poderá visualizar todas as produções com a etiqueta. Ou seja, mesmo que a televisão escolha não exibir determinado conteúdo, os internautas, ainda assim, têm acesso a ele, por meio da *tag*.

Um caso notório e muito divulgado foi o de um vídeo que a Rede Globo mostrou sobre uma manifestação durante a Copa do Mundo no Rio de Janeiro, em 2014. Inicialmente, o vídeo exibido pela emissora mostrava manifestantes lançando bombas nos policiais, passando a ideia de que eles haviam começado o ataque. Em poucos minutos, internautas se movimentaram e compartilharam um *link* que exibia o vídeo completo⁶³, mostrando que, na verdade, o ataque havia partido dos policiais.

São manifestações simples como essa que nos fazem pensar sobre a presença da ação dialógica da interatividade. É nesse imenso e pequeno *espaçotempo* que a emissora perde seu poder exclusivo de emissor.

Pode-se dizer então que entre TV e telespectador o que há é interação, mesmo que este esteja munido de um controle remoto praticando o zapping (saltar de canal em canal, confeccionando seu próprio roteiro televisivo). Aqui o que há é retroatividade (escolha entre as opções que lhe são dadas) e não intervenção na programação da TV. Aqui o receptor continua separado da emissão e, como tal, ele não é "teleintra-atuante". E, pode-se dizer, entre uma home-page e um "navegador", o que há é interatividade. A home-page não se define como emissão, pelo menos na acepção clássica desse termo. Ela é ambiente de interpenetração, de atuação, intervenção nos acontecimentos, fusão, conexão na base do "e...e...e" hipertextual. A

⁶³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XCCGI18oz9o#t=78>. Acesso em: 09 mai.2018.

mensagem no contexto da interatividade não se reduz à emissão. Ela é espaço tridimensional de atuação daquele que não pode mais ser visto como receptor (SILVA, 1998, p. 3).

E o que isso tudo tem a ver com educação de surdos? A partir dessa perspectiva, podemos pensar em romper com as práticas lineares e centralizadoras dos modelos tradicionais de educação? Cremos que não!

Bem sabemos que, a transmissão de conhecimentos, seja relevante para descrever experiências, sintetizar ideias, introduzir um assunto novo ou dialogar com o grupo, não dá conta de atender às necessidades e demandas dos estudantes, dado que o que se transmite é a que se transmite é a informação, cabendo ao aluno, mediante um processo de análise, reflexão e crítica, transformá-la em conhecimento. Nesse sentido, torna-se fundamental que desenvolvamos práticas que contemplem espaços colaborativos de aprendizagem. Sob esse olhar, a mediação cultural assume o papel estimular a aprendizagem, projetando-se para a formação de um sujeito capaz de pensar com independência e coerência.

Sobre os aspectos relacionais da *Web 2.0*, Primo destaca que as mediações ocorridas e mediadas por computadores, sejam elas homem-máquina ou homem-homem, são formativas e favorecem o aprendizado. Com efeito, as relações surdo-máquina (a interação estabelecida com *softwares* e equipamentos, bem como a técnica necessária para utilização autônoma), surdo-ouvinte (os conhecedores ou não de língua de sinais, os intérpretes ou demais usuários) ou surdo-surdo (interligando usuários geograficamente dispersos, ou até mesmo próximos, compartilhando a cultura e as vivências do grupo), contribuem para os processos de produção e apropriação de conhecimento, autoria, produção cultural e também para a formação identitária.

A *interação surdo-máquina* pode ser percebida nos mais diferentes artefatos criados pelos surdos, disponíveis na *Internet*, para edição de vídeos, de imagens, páginas e sites, *memes*, e outras vivências, além do próprio acesso à rede mundial de computadores, e ao infinito repertório de informações que nela existe.

Os conhecimentos que se adquire, e que são usados durante a realização de um vídeo, por exemplo, são notórios, seja em uma produção ‘caseira’, na qual uma surda explica como conservar melhor os alimentos, economizando energia – ou em uma produção mais elaborada como o curta-metragem feito e postado pela página Surdo Cult, no *Facebook*., como mostram as Figuras 60 e 61, a seguir.

Figura 59 - Como conservar os alimentos



Fonte - Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/339068033185285/permalink/345558822536206/>. Acesso em : 06 mai.2018.

Figura 60- Curta-metragem “Coulrofobia

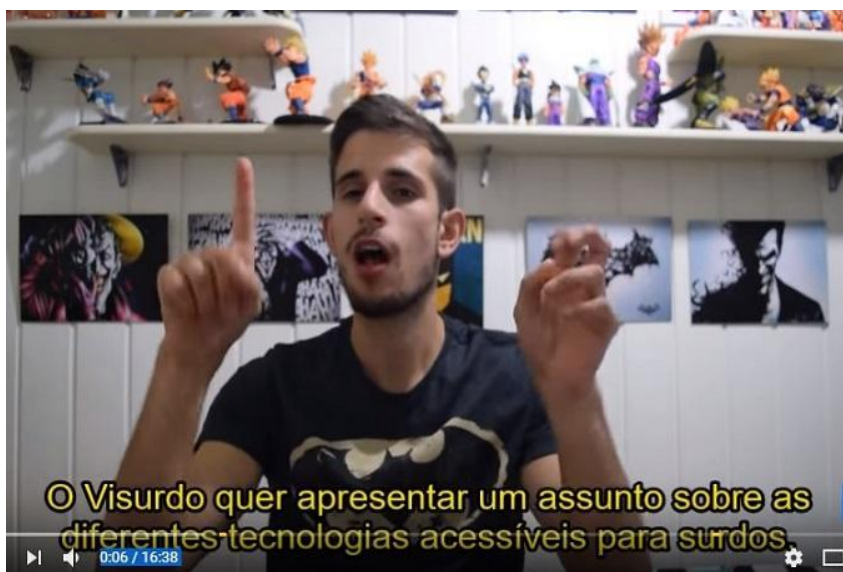


Fonte – Disponível em: <https://www.facebook.com/surdocult/photos/a.4624806728509573741828.373036246229533/698612310338590/?type=3&theater>. Acesso em: 06 mai.2018.

Considerando essas interações, a relação surdo-máquina tem desabrochado como um vislumbre futuro de uma sociedade inclusiva de fato. Por que digo isso? Porque, cada vez mais, e mais naturalmente, o desenvolvimento de tecnologias assistivas e o digital em rede têm possibilitado a integração dos surdos à cena contemporânea. Claro que não podemos deixar de considerar outras questões limitadoras de acesso, como fatores sociais e/ou econômicos, mas, de um modo geral, o que se vive hoje, para o surdo, é revolucionário.

De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas⁶⁴, entende-se que "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". O vídeo representado na Figura 62, a seguir, mostra algumas tecnologias assistivas para surdos.

Figura 61 - Tecnologias acessíveis para surdos



Fonte – Visurdo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93Vr07dRd9w>. Acesso em: 16 mai. 2018.

Pensemos nos telefones, por exemplo, que outrora necessitavam aparatos como campainhas luminosas, teclados de teletexto e outras parafernálias. O TDD – sigla em inglês de *Telephone Device for Deaf* – é um aparelho telefônico para surdos, inventado em 1964, com um teclado aclopado, para digitação das mensagens; portanto, uma tecnologia assistiva. Quando conectado ao telefone, ele é capaz de transmitir mensagens em texto para outros

⁶⁴ Documento disponível em: http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf. Acesso em 13 mai. 2018

aparelhos semelhantes, ou através de uma central de intermediação na qual o texto é transformado em mensagem de voz para outros telefones⁶⁵ (Figura 63).

Figura 62 - Aparelho telefônico para surdos



Fonte – Montagem criada pela autora, a partir das imagens disponíveis em: <http://alessandralibrassurdos.blogspot.com.br/> e http://www.wikiwand.com/en/Telecommunications_device_for_the_deaf Acesso em 06 mai.2018.

Acreditamos que quando foi inventado, em meados da década de 60, esse aparelho foi bastante útil para os surdos que o acessavam. Hoje, entretanto, os telefones celulares têm inúmeros outros recursos mais eficazes para os surdos, como a possibilidade de envio de mensagens do tipo SMS ou compartilhamento de texto e vídeo via *Whatsapp*, por exemplo. Mesmo assim, as empresas insistem em manter a tecnologia obsoleta do TDD nas centrais de atendimento para surdos. A *Internet* traz vários relatos de surdos questionando o uso do equipamento, seja pelo alto custo do aparelho, a dificuldade de encontrar terminais públicos

⁶⁵ Para mais informações, acesse os endereços: <https://www.youtube.com/watch?v=z5r-dz-K2e0>, <https://www.youtube.com/watch?v=XGq6oVqt0NY>, https://www.youtube.com/watch?v=qcy_TU0MMEQ e <http://www.otorrinoshospital.com.br/como-funcionam-os-telefones-para-deficientes-auditivos.html>.

equipados, além de situações como os atendentes se recusarem a conversar com um ouvinte que esteja interpretando a ligação para o surdo.

No relato de Paula Pfeifer, em seu *blog* “Crônicas da Surdez”, a autora surda desabafa⁶⁶:

se acessibilidade é para todos, por que nos excluem nos fazendo usar algo tão sem cabimento? [...] Acontece que esse 0800 é uma enganação [...] eu não acho justo minha mãe ter que se passar por mim no telefone para eu poder receber atendimento. [...] um banco me atender por e-mail não é favor. Um banco querer que eu use um telefone TDD não é acessibilidade .

Paula continua sua argumentação, destacando os despropósitos do uso do aparelho em tempos de celular conectado à *Internet*. As Figuras 64 e 65, a seguir, são parte de uma mobilização que ela deu início na rede, problematizando e questionando o uso do TDD.

Figura 63 - A inutilidade pública do telefone TDD



Fonte – Blog. Disponível em: <http://cronicasdasurdez.com/campanha-telefone-tdd-nao-e-acessibilidade-para-surdos/>. Acesso em: 16 mai. 2018.

⁶⁶Disponível em: <http://cronicasdasurdez.com/campanha-telefone-tdd-nao-e-acessibilidade-para-surdos/> . Acesso em; 15 mai. 2018.

Figura 64 - Queremos SMS/WhatsApp



Fonte - Blog. Disponível em: <http://cronicasdasurdez.com/campanha-telefone-tdd-nao-e-acessibilidade-para-surdos/>. Acesso em: 16 mai. 2018.

Entre outros exemplos de tecnologia assistiva, temos as próteses auditivas, implante coclear, equipamentos (infravermelho, FM), e sistemas com alerta visual luminosos. Mesmo que o TDD tenha sido uma importante tecnologia assistiva, concordamos com a blogueira que, em tempos de celular interconectado, tal uso parece ser um disparate.

Mas, o celular seria uma tecnologia assistiva? Pensando no conceito clássico de tecnologia assistiva, não. Ele não foi pensado *para* o surdo. Sua criação não tinha o intuito de incluir ou promover autonomia dos sujeitos surdos. Pelo contrário, foram os próprios surdos que se apropriaram do celular. Com seus usos e táticas, os surdos começaram a vivenciar, a sua maneira, os equipamentos de telefonia móvel. No início, valiam-se das mensagens textuais do tipo SMS, beneficiavam-se com os despertadores com vibracall e alerta luminoso. Hoje, há uma gama de opções de usos e aplicativos que, mesmo não tendo sido pensados para eles, possibilitam que sejam usados livremente por eles, como as redes sociais *Facebook*, *Twitter* e *Youtube*, por exemplo. que estão se tornando cada vez mais a sua “cara”, viabilizando uma inclusão mais efetiva.

Em nosso entendimento, essas possibilidades de uso livre por todos se aproximam do conceito de ‘desenho universal’ utilizado pelos profissionais da área de arquitetura e design. O conceito surgiu com o objetivo de criar produtos, serviços e ambientes que pudessem ser “usados por todos, na sua máxima extensão possível, sem necessidade de adaptação ou projeto especializado para pessoas com deficiência” (GABRILLI, 2007, p. 10). Os princípios do desenho universal – ou *design* universal, apresentados pela autora, são pautados na ideia de sociedade inclusiva (que defende a livre utilização, com segurança e autonomia, independente de idade, habilidade ou situação física), sendo seus projetos organizados em sete princípios fundamentais:

- *uso equitativo* – deve ser útil, comercializável, atraente e seguro para pessoas com diferentes capacidades sem estigmatizar ou segregar qualquer usuário.
- *flexibilidade* – apresentar amplo leque de preferências e habilidades pessoais, permitindo escolha do método de utilização, adaptabilidade ao ritmo e precisão do usuário.
- *uso intuitivo* – de fácil compreensão. Independentemente da experiência do usuário, conhecimento, competência linguística ou concentração, as complexidades de uso devem ser eliminadas para corresponder às expectativas e intuição do usuário, hierarquizar informações e fornecer feedback ao concluir uma tarefa.
- *clareza da informação* - ser capaz de comunicar e informar, de com eficácia, a informação necessária, independentemente da capacidade do usuário, ou do ambiente em que se encontra; diferenciar e contrastar elementos, utilizar diferentes meios de apresentação (pictórico, verbal, tátil) e permitir o acesso de pessoas com limitações sensoriais, a essas informações.
- *tolerância ao erro* – reduzir os riscos e consequências adversas de ações acidentais ou involuntárias, fornecendo avisos de perigo, falha ou erro, mantendo isolados elementos perigosos de tarefas de rotina e prevenindo ações inconscientes em tarefas que requerem atenção.
- *baixo esforço físico* – ser confortável e evitar a fadiga, eliminando ações repetitivas e esforço físico excessivo.
- *tamanho e espaço para acesso e uso* – deve ser apropriado para a utilização de ferramentas de auxílio ou assistência pessoal (ex.: cadeira de rodas), independentemente do tamanho do corpo do usuário, postura ou mobilidade.

Esse pensamento inclusivo, em essência, parece ser o caminho para rompermos com as práticas assistencialistas, que se dizem benéficas em suas ações, mas continuam, na prática,

vendo a pessoa com deficiência como aquele cidadão inferior que depende das benesses que as ‘pessoas normais’ podem lhes conceder. Nesse sentido, não foram as redes sociais da *Internet* que resolveram incluir os surdos, mas os surdos que se apoderaram desses espaços, habitam e reelaboram, criando e veiculando suas produções culturais. Eles foram/são os protagonistas desse processo.

Assim, quando um *site* cria um *layout* mais leve que pode ser acessado mais facilmente por aparelhos celulares com baixo consumo de dados, ele também fica mais acessível para os cegos, por meio dos programas leitores de tela. Quando um aplicativo permite transformar um áudio em texto no *Whatsapp*, ele também passa a incluir mais efetivamente as pessoas surdas. Quando o *Youtube* aperfeiçoa a forma como seus conteúdos podem ser legendados, ele não só inclui os surdos, mas também os internautas que, por algum motivo, não dispõem de som naquele momento, além de contribuir para que materiais sejam legendados em outros idiomas, tendo um alcance de conteúdo muito maior. Tudo isso é inclusivo; mas não necessariamente são tecnologias assistivas. Acredito que a escola, para além de uma prática educativa ‘adaptada’, tem muito a se beneficiar (e, por que não? Muito a aprender, também, com esse modelo universalista.

As trocas e *interações surdo-ouvinte*, que ocorrem na rede mundial de computadores, também tem sido um marco importante rumo a uma sociedade mais inclusiva, uma vez que esse contato pode gerar novos aprendizados, e esse é o caminho para que mudanças aconteçam.

Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos está intrinsecamente ligado ao contexto social e cultural dos sujeitos, bem como as mediações e interações nos processos sociais humanos. Pensando a gênese do conhecimento, os processos sócio-cognitivos do pensamento e da linguagem fundamentam a aprendizagem humana. Instrumentos e signos estão imbricados nesses processos de interação com o mundo, e com outros seres humanos.

Lembrando que surdos e ouvintes possuem línguas diferentes, embora compartilhem alguns signos, não é difícil imaginar a grande barreira comunicativa que pode se estabelecer entre os grupos. Há quem pense, por essa crença na barreira comunicativa, que só é possível haver interação entre surdos e ouvintes – quando estes não dominam a língua de sinais – por meio da figura do intérprete de Libras.

É verdade que o intérprete é uma peça fundamental nessa relação, e em muitos momentos é, inclusive, indispensável, tanto que é um direito já assegurado por lei. Muitas pesquisas, inclusive, destacam a importância do intérprete em espaços escolares e de

atendimento ao surdo. Mas, no presente texto, não focaremos nas mediações ocorridas por meio do intérprete de Libras; o que não significa desconsiderar sua importância na comunidade surda. Preferimos trazer exemplos de interação surdo-ouvinte, ocorridos por outros caminhos e mediações, com o objetivo de destacar o protagonismo interativo dos envolvidos. Em outras palavras, queremos demonstrar que as interações entre surdos e ouvintes estão ocorrendo nas redes sociais da *Internet* sem, obrigatoriamente, a presença/mediação de um intérprete.

E qual a relevância dessa demonstração? Ora, historicamente, ao surdo sempre foi cobrada e imposta a necessidade de ‘adaptação’ para poder se comunicar com as pessoas ‘normais’. Era o surdo quem tinha que aprender a falar/oralizar, a fim de ser aceito e compreendido. Eram os surdos que tinham que ‘dar um jeito’, ou ‘fazer mímica’, ou entender a mímica feita pelo ouvinte, ou o desenho, ou a escrita. Era sempre um movimento deles.

Hoje, entretanto, parece ser possível observar um movimento inverso, mesmo que incipiente. Como uma pequena fagulha, vemos ouvintes tentando se comunicar com os surdos. Vemos ouvintes tentando aprender a Libras, o alfabeto manual, os sinais. Vemos ouvintes incomodados por não conseguirem se comunicar fluentemente em língua de sinais. Vemos ouvintes tentando aprender *com* os surdos e *sobre* os surdos.

Existem, hoje, aplicativos para auxiliar a comunicação entre surdos e ouvintes, como o Hand Talk⁶⁷ e o ProDeaf⁶⁸, que fazem a tradução automática de conteúdos em áudio e texto para Libras, servindo como um banco de dados de vocabulário, ou de modo limitado, poderíamos chamar de um ‘intérprete portátil’ Digo de modo limitado, pois a tradução automática, embora bastante útil, tem algumas limitações na compreensão global do que se tenta traduzir, como qualquer tradutor automático de outros idiomas. Note que a criação de aplicativos como estes não coloca ‘nas costas’ do surdo a responsabilidade pela inclusão comunicativa; pelo contrário, chama o ouvinte a conhecer e tentar se comunicar com o surdo, em sua língua; vale dizer, ele está para além de simplesmente ‘assistir’ ao surdo em sua deficiência; ele está como um instrumento formativo universal (atende a todos, surdos, ouvintes, e demais pessoas interessadas).

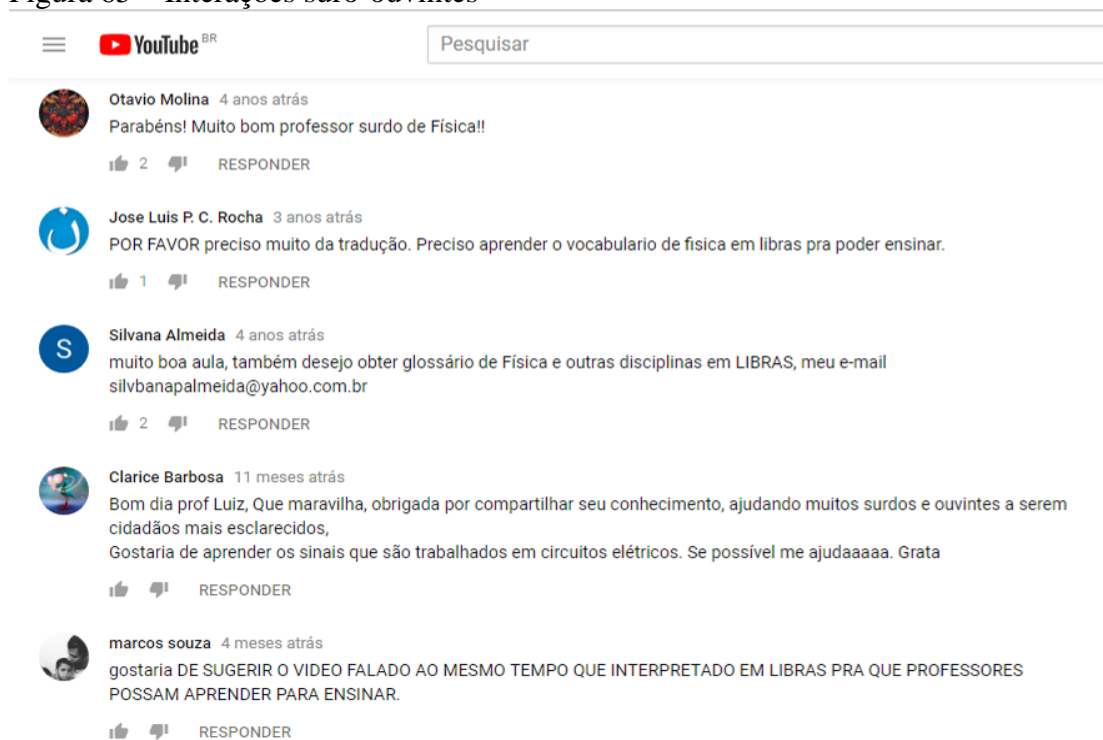
Destacamos, ainda, nas interações surdo-ouvinte, as situações que envolvem troca e aprendizado entre professores ouvintes e internautas surdos. O primeiro exemplo ocorreu em

⁶⁷Disponível em: <https://www.handtalk.me/sobre>. Acesso em 13 mai. 2018.

⁶⁸Disponível em: <http://www.prodeaf.net/pt-br/OQueE>. Acesso em; 13 mai. 2018.

comentários numa série de vídeo-aulas publicadas pelo canal do professor surdo Luiz Ayres⁶⁹. O vídeo tinha como público-alvo alunos surdos; mas, além desses, o material foi acessado por professores ouvintes que davam aula da mesma disciplina. Esses professores assistem às aulas em Libras, no intuito de aprender pistas didáticas e, também os sinais de vocabulário para a aula que será dada por eles em suas turmas, como registrado, na Figura 64.

Figura 65 – Interações suro-ouvintes



Fonte - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wYpyMv1UOck> Acesso em 06 mai.2018.

O segundo exemplo, mostrado na Figura 67, diz respeito a situações que ocorrem com frequência em um grupo do *Facebook* intitulado “Atividades pedagógicas em Libras”⁷⁰, organizado pela educadora surda Karin Strobel. Nesse grupo, professores podem compartilhar os materiais feitos por eles, e também pedir orientação e materiais de apoio para suas aulas. É uma central formativa, *online*, disponível 24 horas, gratuitamente, e com acesso a professores surdos que podem compartilhar sua própria didática. Isso é de uma riqueza formativa enorme.

⁶⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wYpyMv1UOck>. Acesso em: 13 mai. 2018.

⁷⁰ Disponível em: https://www.facebook.com/groups/1467493686865352/?ref=group_header. Acesso em: 13 mai. 2018.

Figura 66 - Compartilhamento de materiais de apoio didático


Kethulinn Maia Franco 9 de março

OLÁ amigos...preciso de um sinalário de história e ciências para adptar o conteúdo para a aluna que interpreto pois na escola não há nenhum material.

Curtir Comentar

9

Karin Strobel Tem um aplicativo que pode baixar de celular chamado: sinalario disciplinar em libras... tem muitos sinais de varias disciplinas... muito legal. Veja imagem abaixo:



Sinalário Disciplinar em Libras
Fabrica de Aplicativos Ltda.

iPhone

Curtir · Responder · 9 sem

Kethulinn Maia Franco Uau!!!
Vai ajudar muito!
Minha maior dificuldade tem sido trabalhar com a aluna do 7º ano que não é alfabetizada nem em L1 muito menos L2. Preciso começar do zero.
Muito obrigada!

Curtir · Responder · 9 sem

Rosângela Silva 18 de março

Boa noite grupo!
estou precisando muito, de atividades pedagógicas usando os porquês.
Alguém pode me ajudar?
Desde ja agradeço.

Curtir Comentar


Karin Strobel e outras 5 pessoas

Karin Strobel De "porquês" em lingua portuguesa ?

Curtir · Responder · 7 sem

1 resposta

Karin Strobel Em libras a gente usa o sinal "porque" igual para diferentes contextos... o que diferencia é a expressao facial e corporal.



Curtir · Responder · 7 sem

Marta Grece 7 de fevereiro

Olá Bom dia a todos.
Sou Professora e atuo na sala de recursos com alunos surdos.
Entrei no grupo ontem e fiquei imensamente grata e feliz por todo material que encontrei aqui e quero agradecer de coração e parabenizar Karin Strobel (Já sou sua fã) rrsrs

Gratidão
Parabéns!!!

Curtir Comentar

Karin Strobel e outras 27 pessoas

Karin Strobel Seja bem-vinda, querida!

Curtir · Responder · 13 sem

Priscila Karin Olá Marta grece, eu tb estou em sala de recursos DA, me add pra podermos trocar idéias.

Curtir · Responder · 13 sem

Marta Grece Vou te chamar Priscila karin

Curtir · Responder · 13 sem

Escreva uma resposta...

Marta Grece Que acolhida linda!!!que grupo fantástico

Curtir · Responder · 13 sem

Karin Strobel Nao deixe de visitar em nosso arquivo... la tem mais de 250 pastas com varios materiais legais!

Fonte - Montagem criada pela autora, a partir de prints de telas Disponíveis em: https://www.facebook.com/groups/1467493686865352/?ref=group_header. Acesso em; 13 mai. 2018.

É interessante notar a valorização dos saberes autorais desses professores surdos. Do ponto de vista educativo, o contato que esses professores ouvintes podem ter com os surdos permite uma aproximação daquilo que Taveira e Rosado (2016, p. 176) vão chamar de ‘didática da invenção surda’, quando professores/instrutores surdos criam suas próprias estratégias de aulas produzindo artefatos condizentes e mais próximos daquilo que os estudantes anseiam, como a riqueza imagética, por exemplo, que é fundamental para o aprendizado dos surdos, além do vocabulário em Libras.

Práticas como essas podem fazer uma grande diferença nos modelos educativos atuais. Uma vez consciente da importância de buscar formação, língua e estratégias didáticas próprias para seus alunos surdos, inclusive recorrendo aos conhecimentos de professores surdos, o professor poderá ser um mediador, propositor de atividades e aprendizados, mais eficaz e eficiente, tendo em vista os princípios da inclusão⁷¹, e o desenvolvimento do diálogo, da colaboração, da interatividade e da autonomia-cidadã.

A mediação proposta por Bruno (2008, p. 5) nos fala exatamente sobre “o esforço de identificar e captar as múltiplas ações, situações, tecnologias e circunstâncias de ser e de viver das pessoas” para, a partir delas, tecer o conhecimento, como construção partilhada. Para a autora, na perspectiva *vygotskyniana*, mediação pode ser entendida como forma de acesso ao mundo. A mediação pedagógica é vista, então, como de grande potencial para a aprendizagem, e pode ocorrer suportada por diferentes linguagens e tecnologias (BRUNO, 2011).

Ainda de acordo com Bruno (2007), a mediação é uma ação que reconhece na partilha, no compartilhamento e na interação, a possibilidade de contribuir com o universo formativo dos indivíduos. É na troca que se constrói conhecimento e aprendizagens. Para ela, “o processo de mediação só terá sentido se promover encontros entre os envolvidos. É a partir do encontro que os seres constroem conhecimento” (p. 1).

Embora os professores tenham papel de grande destaque nos processos formativos dos indivíduos, as escolas não são os únicos espaços nos quais as aprendizagens ocorrem. Nesse sentido, entendemos a mediação partilhada como aquela que pode contribuir para a “formação de uma comunidade de aprendizagem, na qual todos os envolvidos sejam sujeitos aprendentes e assumam regências emergentes (*Idem*, p. 5)”. Desse modo, podemos vislumbrar o grande

⁷¹ É pertinente destacar que falar em “princípio da inclusão” não é a mesma coisa que defender os modelos de escolas inclusivas que vemos por aí. Os princípios são a essência que fundamentam a prática inclusiva, e isso independe do modelo escolar em que será abordado.

potencial formativo envolvido nas *interações surdo-surdo* ocorridas na rede mundial de computadores.

Diversos estudos já discutiram e apontaram o papel fundamental que o contato surdo-surdo estabelece na vida dos sujeitos, principalmente no que diz respeito à subjetividade, identidade e aprendizado. Sentir-se parte de um grupo, aprender e compartilhar suas experiências do ‘jeito de ser surdo’, aperfeiçoar a comunicação em língua de sinais por meio da interação com outros sinalizantes fluentes, são algumas das vantagens que os surdos podem obter dessa interação com seus pares.

A valorização da cultura surda passa pelo conhecimento dela, assim como a construção da identidade dos sujeitos surdos também passa pelo contato e conhecimento das produções culturais de seus pares. Nesse sentido, *sites* como o “Cultura Surda”⁷² têm um potencial inestimável, tanto do ponto de vista histórico – por reunir produções de inúmeros surdos, nas mais diversas áreas e em diversos países – quanto do ponto de vista educativo. Entre o fabuloso acervo do *site*, destacamos um vídeo, em especial – não pelo seu valor ser mais, ou menos, importante que os demais, mas apenas para marcar um exemplo ilustrativo – que mostra um surdo, alemão, contando uma história na língua de sinais do seu país (Figura 68).

Figura 67 - História: “O menino e o cão”

Fonte – Disponível em: <https://culturasurda.net/2016/08/21/o-menino-e-o-cachorro/> Acesso em 06 mai.2018.

⁷² O site funciona como um repositório online de produções culturais das comunidades surdas de diversos países. Pode ser acessado em: <https://culturasurda.net/>.

Trata-se de um material riquíssimo em detalhes linguísticos visuais, ao ponto de ser possível compreender sem ao menos conhecer a Língua Alemã de Sinais.

De acordo com Sá e Silva (2013), “a mediação docente potencializa o processo criativo e a autoria, instiga a pesquisa, motiva o conhecimento dos aprendentes para ir além de seus conhecimentos prévios, aprofundando a construção do conhecimento”.

Procuramos apresentar aqui algumas práticas e mediações culturais dos sujeitos surdos na *Internet*, certos de que elas tanto formam aqueles que as criam, quanto aqueles que delas desfrutam, sejam surdos ou ouvintes; o que pode fortalecer laços e aprendizados.

No próximo capítulo, apresentaremos alguns achados de nossa pesquisa, analisando os caminhos pelos quais acreditamos ser possível contribuir com as práticas educativas envolvendo sujeitos surdos na cibercultura.

5 COSTURANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS A PARTIR DO ‘OLHAR SENSÍVEL’

A linha que tece a vida é também a que manobra com precisão o tear do caminho. Somos tecelões de nós mesmos. O estranho é não termos o controle da agulha.

Emenda daqui, costura ali, e assim o destino vai criando traços e formas, contudo, não termina ao final.

Deixe o fiar dos fios te surpreender, até alcançar o colorir da alma, fio a fio.

Higor Edward

A ideia de inserção em um terreno habitado há muito tempo, que considera os acontecimentos humanos sempre resultantes de determinações históricas, reais, contraditórias e plenas de significados, como afirma Certeau (2009), leva-nos a reafirmar que este estudo não acontece em um ponto específico de uma trajetória linear, mas em temporalidades diferentes, ao entrelaçar presente, passado e futuro. Dessa forma, o diálogo estabelecido nessa Tese com os ‘habitantes’ surdos, quer nos *espaçostempos* escolares, quer nas redes sociais possibilita reorganizar a experiência vivida com uma narrativa limitada por um lugar de observação que, ao mesmo tempo que a legitima, oportuniza ampliá-la e ressignificá-la.

Durante a produção deste texto, como organização de significantes, buscamos dar sentido àquilo que a prática de pesquisa costuma perceber como limite, diferença ou exceção; elementos esses que, não raras vezes, parecem incoerentes ou desconectados. Trabalhar nessa direção não é tarefa fácil, porque a história não tem nexos e, atribuir-lhe sentido exige do pesquisador certo domínio cognitivo sobre os contextos nos quais se travam os conflitos sociais e as estratégias de resolução. Contudo, isso não significa que a história seja algo absurdo ou incoerente; ao contrário, é possível analisá-la em seus detalhes, a partir da inteligibilidade das lutas, das estratégias e táticas.

No processo investigativo, isso não é diferente. Nada nos é dado à priori. Para apreender o movimento do cotidiano em todos os seus detalhes, identificando as táticas usadas pelos praticantes, e evidenciadas em suas ações, é preciso nele mergulhar com todos os sentidos, como nos alerta Alves (2008).

Nessa perspectiva, consideramos a natureza construtivo-interpretativa do conhecimento, gerado juntamente com os praticantes culturais, em contínuo processo de

interação, a partir de nossa interpretação da realidade analisada, e não de sua apropriação linear. Levamos em conta, ainda, que os processos comunicativos nos constituem, e que a singularidade na produção do conhecimento é construída na própria constituição subjetiva de seus atores. Isso justifica a flexibilidade dos dispositivos acionados e a possibilidade de criação de outros. No movimento *praticateoriapratica*, registros foram sendo feitos no diário de pesquisa e análises processadas. Desse modo, dados e informações não foram vistos de forma isolada, mas como ‘indicadores’ que refletem o arcabouço subjetivo no qual os praticantes se inserem.

Esses indicadores, elementos ou combinações (que se repetem, ou não), percebidos e identificados ao longo da pesquisa, em meio a narrativas e conversas surdas nas redes, ganharam significação, na medida em que estabelecemos a transversalização entre nossa empiria, a teoria que fundamentou nosso estudo e nossa própria subjetividade, e nos deram pistas da aprendizagem surda nas redes educativas, particularmente nas redes sociais.

Na ótica de Macedo (2010) todos esses recursos são fontes valiosas de interpretação, pois tendem a vivificar, a vitalizar o conhecimento, pela possibilidade de questionar e refletir na relação dialógica, a movimentação *praticateoriapratica* (ALVES, 2008) favoreceu a emergência das noções subsunçoras apresentadas, a seguir.

5.1 O 'olhar sensível' como possibilidade metodológica na formação de surdos

A formação humana ocorre em múltiplos *espaçostempos* que se relacionam e interconectam continuamente. Somos aquilo que vivemos e aquilo que deixamos de viver, somos nossas escolhas, nossas renúncias, nossos aprendizados. Somos as redes de conhecimentos, vivências e sentimentos, emaranhadas entre tantas redes de *outros* que nos tocam e transpassam, e que nos formam. Aprendemos com essas múltiplas redes e tecemos novos sentidos para o que sabemos sobre o mundo, e sobre nós mesmos. Sendo assim, qualquer tentativa de buscar compreender os processos formativos humanos – sejam de surdos ou ouvintes – pressupõe estar consciente das complexidades e tensões envolvidas nesse desafio.

Desse modo, ao pensarmos a formação de surdos pela perspectiva de um “olhar sensível”, não o fazemos com intuito prescritivo, muito menos com a pretensa ilusão de solucionar ou esgotar o assunto. Também não o fazemos na perspectiva da hegemonia do olhar moderno, distante e neutro do observador que não se deixa tocar, como alerta Alves (2008). O fazemos num esforço sincero de caçar pistas, olhando para o outro, surdo, em sua

alteridade, em suas riquezas, deixando-se tocar, sentir, mergulhar em suas práticas e táticas cotidianas. Não com um olhar abissal colonizador, que se pensa conhecedor e dominador, mas com um olhar sensível, *aprendente*.

Para isso, nos colocamos a dialogar com as noções subssunçoras que emergiram em nosso campo, conversando com os dados encontrados, conversando com pessoas, com narrativas textuais ou sinalizadas, conversando com vídeos e com imagens, não como quem busca uma única verdade, mas procurando conhecer a riqueza de conhecimento que esses elementos nos querem revelar, como diz Nilda Alves:

Nesse sentido, quando conversamos com pessoas, [...] não o fazemos à procura de uma verdade, mas da verdade que nos querem – ou precisam ou podem – revelar, sabendo que ao fazê-lo compõem personagens cujas verdades têm a ver com: conhecimentos que são entendidos como verdadeiros; valores que são tomados como orientadores de práticas; crenças indicadoras de horizontes possíveis; atividades adquiridas em contatos cotidianos pelos grupos a que pertencem, nos diversos *espaçostempos* em que vivem (ALVES, 2004, p. 32)

Ao mergulharmos no cotidiano, seja em nossa prática educativa ou conversando com o campo, precisamos ter todos os nossos sentidos apurados. Precisamos também, de certo modo, nos esvaziarmos – de nós mesmos, nossas certezas, nossos pré-conceitos, e por aí vai – a fim de que possamos nos encher novamente nesse mergulho. Porque, como diz a máxima popular “nem mais uma gota, pouco se pode acrescentar ao copo já cheio”. Não basta o diálogo, se não houver a escuta, a troca, o retorno, dado que a formação humana ocorre em múltiplos *espaçostempos* que se relacionam e interconectam continuamente.

Assim sendo, a escuta sensível como prática dialógica, proposta por Barbier (2002), diz respeito a “um modo de tomar consciência e de interferir” baseado na sensibilidade. Acreditamos que pode nos apontar um caminho possível na formação de surdos. Ao destacarmos a perspectiva do “olhar sensível”, baseamo-nos na compreensão da escuta sensível como uma atitude que procura ver e compreender os sujeitos como seres capazes competentes e complexos, dotados de saberes, abarcando a experiência e suas transformações formativas. Uma prática da empatia, pautada não na crença de uma superioridade daquele que pesquisa/ensina, mas no reconhecimento da legitimidade do outro em seu ser, deixando-se surpreender pelo desconhecido.

A escuta sensível é um escutar/ver que se apóia na empatia, onde o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro e buscar no íntimo as atitudes, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e mitos. Portanto, é necessária uma relação estável de confiança mútua, onde até mesmo o silêncio do cliente torna-se o momento de desabafo de suas preocupações mais íntimas (Barbier, 2002 *apud* CORREA, 2006).

Ao estabelecermos um diálogo sensível, permitimos que as vozes sejam de fato ouvidas. Permitimos que os sinais sejam de fato vistos. Se por séculos as práticas didáticas reproduziam modelos de “normalização” dos surdos, refletindo as inúmeras tentativas de imposição de modos de *serestaraprender* no mundo, só a prática dialógica poderá reaproximar os elos.

Para Barbier (*op. cit.*), a escuta sensível é sempre multirreferencial – assumindo como premissa um vazio permanente do objeto, dada sua complexidade, sendo, portanto, portadora de uma infinidade de referências que não serão esgotadas – e está pautada em cinco características principais, a saber:

- a escuta sensível e multirreferencial **não é um rotulamento social**: apesar de estar ciente dos papéis sociais, a escuta sensível recusa-se a fixar cada indivíduo no lugar imposto por seu status social, pelo contrário, busca "reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e imaginação criadora" (p. 209).
- a escuta sensível e multirreferencial **não é a projeção** de nossas angústias ou de nossos desejos: a escuta sensível pressupõe também uma reflexão sobre si, seus anseios e atitudes, procurando uma perspectiva autorreflexiva, de modo a fugir de interpretações centradas em projeções pessoais⁷³.
- sensível e multirreferencial **não se fixa na interpretação** dos fatos: a escuta sensível procura não interpretar por meio de julgamentos, mas compreender por meio da empatia, oferecendo sentidos, e não os impondo. A escuta sensível sabe que cada experiência humana é única, e considera que cada interpretação/tradução dos acontecimentos só pode, em princípio, ser feita por aquela mesma pessoa em questão.
- a escuta sensível **se apoia na totalidade complexa da pessoa** (os cinco sentidos): a escuta sensível pressupõe uma abertura holística, que “entra numa relação com a totalidade do outro, considerado em sua existência dinâmica”. (p. 212). Os cinco sentidos devem estar desenvolvidos na escuta sensível, abertos ao outro que se compõe e existe não só como um corpo, mas também em imaginação, razão, afetividade, e interação permanente.
- a escuta sensível e multirreferencial é, antes de tudo, **uma presença meditativa**: a escuta sensível pressupõe uma meditação ‘esvaziada’, ‘sem objeto’, o que implicaria em ampliar a sensibilidade a respeito do outro. Para o autor, a meditação proposta é a "plena consciência de estar com o que é, aqui e agora, no mínimo gesto, na mínima atividade

⁷³ Considero importante destacar que não se trata de um distanciamento total do pesquisador/educador, como se fosse possível uma análise separada de si mesmo. Mas sim da consciência dessa atitude, de um exercício constante de autorreflexão. Pois como bem afirmou Macedo (2012, p. 55): “A escuta do outro significa também a escuta desse outro em mim [...]. Eu também me escuto, escuto minhas implicações”.

cotidiana" (p. 214). E está mais ligada a um estado de hipervigilância do que um estado de atenção dispersa. Não se trata de pensar em algo para se desligar da realidade, mas de estar plenamente aberto a captar a realidade em seus menores detalhes.

Inspirados por esses pensamentos, consideramos o ‘olhar sensível’ como possibilidade metodológica na formação de surdos, e entendemos que, além das características já apontadas por Barbier, a proposta da aprendizagem do olhar está ancorada em outros três princípios, que se interconectam: a formação comunicativa, a formação que considera o jeito de ser surdo, e a formação para a produção e leitura de imagens.

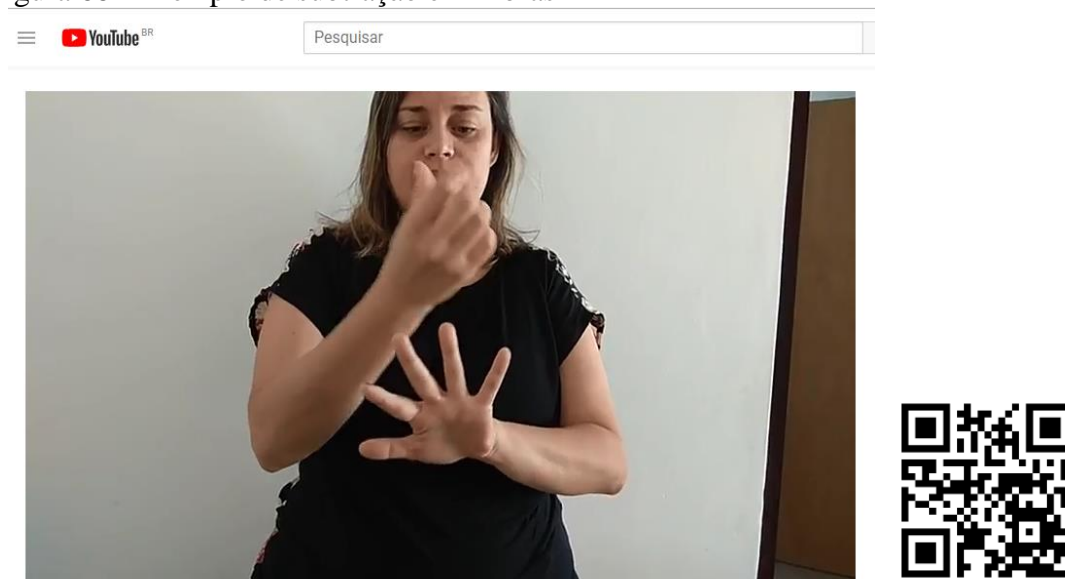
Ora, a formação comunicativa poderia ser considerada uma obviedade, não fossem os inúmeros casos de *não-comunicação* ocorridos na educação de surdos. É imensurável a quantidade de professores que lidam com estudantes surdos e não dominam a Língua Brasileira de Sinais. Fluência é algo raro, mas estou aqui apontando os casos de comunicação básica, como compreender uma argumentação lógica, por exemplo. Se entre professor e estudante não houver comunicação efetiva, todo o restante ficará comprometido. Sendo assim, consideramos imprescindível que o professor busque conhecer e dominar a língua de sinais⁷⁴. Mas não apenas isso, é importante que o professor procure mergulhar e vivenciar a cultura surda, de modo a buscar pistas de como se dão os processos de formação de seus alunos.

Lembro-me de uma situação curiosa ocorrida em sala de aula, em que uma aluna estava resolvendo continhas de subtração e eu observei, por acaso, que os cálculos dela sempre davam o resultado com uma unidade a mais. Por exemplo: $10 - 5 = 6$ ou $27 - 9 = 19$. Achei curioso o padrão, mas até então havia considerado coincidência. Algumas aulas se passaram e eu fui observando que ela permanecia repetindo esse erro ao subtrair. Nas continhas de adição estava tudo certo. Comecei a observar mais atentamente a aluna enquanto ela resolvia alguns exercícios, e pedi que ela me explicasse como estava resolvendo as questões. Só então pude perceber o que estava acontecendo: ao fazer a contagem “nos dedos”, alguns surdos utilizam os numerais em LIBRAS em uma mão e os dedos comuns na outra (geralmente mão aberta com a quantidade necessária de dedos levantados). Pois bem, ao fazer a conta $10 - 5$, por exemplo, a aluna tinha o “10” em LIBRAS em uma das mãos e a outra mão aberta com “5” dedos levantados. Ela fazia uma contagem regressiva na qual cada dedo contado resultaria em um número a menos na outra mão. Portanto deveria fazer o 10 “fora” da contagem, e ao iniciar a subtração na mão aberta o primeiro dedo já resultaria em 9 na outra

⁷⁴ Aqui estamos enfatizando a questão dos surdos usuários da LIBRAS, mas a situação não é diferente para os alunos oralizados: é preciso que o professor estabeleça uma comunicação efetiva com seu aluno, respeitando as necessidades para a realização de uma boa oralização e leitura labial.

mão e assim por diante. Mas ela estava mantendo o 10 ao iniciar a contagem no primeiro dedo, e esse erro fazia com que todas as contas de subtrair tivessem o resultado com 1 a mais. O que quero exemplificar com isso? Apesar de ser um erro “matemático”, ele estava atrelado à língua e cultura visual daquela aluna. Meu olhar precisou estar sensível ao modo como ela elaborava o raciocínio, mas eu só pude compreender à medida que se estabelecia entre nós um vocabulário compartilhado. Dada à grande dificuldade de colocar em palavras uma ação linguística-espacial-visual tão complexa, gravamos um pequeno vídeo para explica-la melhor.

Figura 68 –Exemplo de subtração em Libras



Fonte- https://www.youtube.com/watch?v=_x2egXK11a8&feature=youtu.be

Como nos ensina Strobel (2008), a cultura surda, constituída da língua, das ideias, das crenças, costumes, e hábitos da população surda, consiste no modo como o surdo entende o mundo e o modifica, a fim de torná-lo acessível e habitável, alinhando-o as suas percepções visuais; o que favorece a formação das identidades surdas. Daí a relevância de a formação considerar **o jeito de ser surdo**; ou seja, como os surdos vão construindo seu pensamento e compreendendo o mundo essencialmente a partir de sua experiência visual. Isso exige compreender a cultura surda e a respeitar as características e necessidades de cada indivíduo que dela faz parte.

O filme “E seu Nome é Jonas”⁷⁵ (Figura 68), produção americana de 1979, é bem representativo dessa questão. Retrata o drama de uma família que precisa aprender a lidar com as diferenças, quando seu filho, Jonas, que é surdo, deixa um hospital para pessoas com

⁷⁵ Esse filme está disponibilizado em: <https://www.youtube.com/watch?v=ezwoNRdKgEI&t=236s>. Acesso em 28 jun. 2018.

deficiência intelectual, após três anos internado com o diagnóstico equivocado de retardo mental. Devido a privação da linguagem, Jonas não conseguia se comunicar. Situações diversas de rejeição são retratadas, como, por exemplo, o preconceito, a falta de informação e conhecimento sobre a criança surda e as diversas formas de adaptação ao meio social.

Assim como os surdos eram tidos como incapazes de gerenciar os seus atos, perdiam a sua condição de ser humano e eram tidos como pessoas com deficiência cognitiva, como já mencionamos neste estudo, no filme, o mesmo acontece: primeiramente, Jonas é considerado deficiente mental; em seguida, submetido a um processo de oralização; e, finalmente passa a ser educado pela língua de sinais. Na medida em que isso acontece, o menino começa a afirmar sua diferença e a se tornar, nesse sentido, como todos os outros, levando uma vida normal, no convívio com seus familiares e com as outras pessoas, em geral. Nesse sentido, ter um domínio pleno de uma língua, que permita fundamentar psíquica e cognitivamente é fundamental para todos os indivíduos, como pode ser visto no filme indicado, a seguir (Figura 70):

Figura 69- Cena do filme "E seu nome é Jonas"



Fonte - Print de tela.

Para evitarmos que outros “Jonas” possam ser identificados nos diferentes *espaçostempos* de formação é preciso exercitar esse ‘olhar sensível’, para garantir que lhes sejam oferecidas condições de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, que lhes possibilitem exercitar sua cidadania e condição de ser humano pleno dotado de direitos.

Com efeito, o professor atento aos seus alunos pode, inclusive, perceber que eles são capazes de aprender aquilo que todos dizem ser inacessível para eles. Como é o caso, por exemplo, do professor Carlinhos Alberto Souza, de Pernambuco, que resolveu ensinar música para alunos surdos e cegos. Em uma entrevista dada ao Diário de Pernambuco o professor fala do desafio enfrentado e conta como criou um método – apoiado na visualidade e vibrações corporais – para ensinar os alunos surdos a tocarem instrumentos de sopro, quando todos diziam que eles não poderiam aprender tal habilidade, devendo se dedicar apenas à percussão, que seria natural para os surdos (Figura 71). A história desse professor é um exemplo importante de como um olhar sensível pode gerar boas mudanças.

Figura 70 - Professor ensina música para cegos e surdos



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r39QuJoGfV4&t=129s>. Acesso em; 10 mai.2018.

Nesse ponto existe uma vantagem muito grande em se ter professores surdos dando aulas para os estudantes surdos: eles já compartilham um repertório linguístico e cultural muito rico. Mesmo assim, é preciso que o professor esteja atento em garantir que esteja sendo compreendido pelos estudantes, pois alguns não possuem, ainda, um bom domínio da língua de sinais, ou, ainda, possuem um vocabulário reduzido em relação ao professor surdo. Não adianta ter uma linguagem eloquente, mas inacessível para os estudantes. É preciso entender e se fazer entender.

Essa escuta sensível no contato com o outro – uma sensibilidade multirreferencial, que não rotula, que não projeta, que não se fixa em interpretações, que é uma presença meditativa

e que se apóia na totalidade complexa da pessoa – essa sensibilidade perpassa a capacidade de ver realmente o outro em sua alteridade e suas necessidades, o que sem dúvida está ligado às questões linguísticas e comunicativas. Está ligado também às características culturais do grupo, no caso aqui o *jeito surdo de ser*, que nada mais é do que o conjunto de características culturais da comunidade surda, da qual a língua é o principal artefato, mas não o único. Strobel (2008) aponta a cultura e as identidades surdas como os modos pelos quais os surdos entendem, modificam, acessam e habitam o mundo, por meio de suas percepções visuais, abrangendo a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos dos sujeitos surdos. A autora apresenta oito artefatos culturais do povo surdo, entendidos como ilustrações da cultura, são eles: a experiência visual, a diferença linguística, os fatores familiares, a literatura surda, as artes visuais e teatro surdo, vida social e esportiva, artefato político e, por último, os recursos tecnológicos para acessibilidade.

Os artefatos elencados são: a experiência visual, que constitui os surdos como indivíduos que percebem o mundo através de seus olhos; o linguístico que se refere à criação, utilização e difusão das línguas de sinais; o familiar que abrange a questão do nascimento de crianças surdas em lares ouvintes e de crianças ouvintes em famílias de surdos, sendo que, na maioria dos casos, as crianças surdas são uma dádiva para famílias surdas e uma lástima para famílias ouvintes. A literatura surda que abrange criações, tais como: poesia em língua de sinais e livros publicados por autores surdos. As artes visuais que são consideradas o artefato onde se localizam as artes plásticas e o teatro surdo. Existem, ainda, os artefatos compostos pela vida social e esportiva e o artefato político, destacando-se pelos líderes surdos e as lutas sociais através de organizações e associações. Por último, a autora aponta as criações e transformações materiais, tais como telefones adaptados, campanhas luminosas, entre outras tecnologias criadas para melhorar as condições de acessibilidade (NEVES, 2010, p.153).

Mesmo que o professor ouvinte talvez nunca tenha plena participação no universo cultural surdo, ele pode estar aberto a conhecer as riquezas desse grupo. Mesmo que nunca chegue a se tornar ‘um de nós’ para os surdos, ele pode chegar o mais perto possível dessa realidade. Essa disposição é fundamental para uma escuta realmente sensível, um olhar sensível.

E, embora estejamos aqui enfatizando a questão envolvendo professores ouvintes e estudantes surdos, o mesmo tipo de relação sensível pode ser vivenciada entre professores surdos e estudantes surdos, pois mesmo que professores e alunos compartilhem um universo cultural semelhante, isso por si só não garante uma relação sensível, um olhar sensível. É preciso que o professor exercite seu olhar, sua sensibilidade, sua ‘escuta’ visual. É preciso que o professor surdo veja o estudante como seu *outro* legítimo. Mesmo que tenham a surdez em comum, as variações culturais também são perpassadas pelas questões sociais, de gênero, escolaridade, grupos de convívio, e até mesmo faixa etária, entre uma infinidade de outras

questões. As infinitas particularidades individuais também se aplicam aos surdos e, portanto, todas essas questões aqui levantadas sobre a sensibilidade também precisam ser consideradas, a fim de se efetivar uma prática dialógica.

Por fim, o aprendizado para a produção e leitura de imagens também se apresenta como fundante para o olhar sensível na formação de surdos. Sobre isso, Taveira e Rosado (2016) apontam que a experiência visual surda tem um sentido de letramento, o que implica “compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a certo nível de universalidade” (Dondis, 2007, *apud* TAVEIRA, ROSADO, 2016, p. 178). Para os autores, é importante que o professor procure valorizar o uso da visualidade surda, favorecendo assim um ‘pensamento-imagem’, utilizado *na e pela* experiência dos surdos. É importante destacar que esse não é um fenômeno espontâneo e inato, é um aprendizado, processual, tanto para o estudante surdo, quanto para o professor (seja ele surdo ou ouvinte).

Mesmo que intuitivamente o professor surdo domine algumas práticas de letramento visual, é preciso que ele tenha clareza sobre sua própria prática pedagógica. Nem toda imagem é transparente. E à medida que vivenciamos esse aprendizado com/sobre/das imagens vamos percebendo mais – ou menos – coisas sobre elas. Vamos aprendendo a “associar e combinar outras imagens, emprestar-lhes palavras para contar o que vemos” (SOFIATO; LEÃO, 2014, p. 92). Ler imagens está para muito além das famosas ‘pegadinhas’ de ilusão de ótica. O que você vê na Figura 70, a seguir? Uma jovem moça? Ou uma velha senhora? Nosso olhar nos engana em muitos momentos. Mas esse não é o principal desafio de ler imagens.

Figura 71 - Leitura de imagem



Fonte – Disponível em: <http://thaispimentapimentinha.blogspot.com/2012/10/duplo-sentido.html>. Acesso em: 04 fev. 2018.

O grande desafio da leitura de imagens, como afirma Freire (2000) a respeito da leitura do texto, é poder ver para além do ‘Eva viu a uva’ compreendendo “a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (p. 22). Ler imagens vai desde a fruição contemplativa até a compreensão dos sentidos produzidos com elas, a partir delas, e por meio delas. As imagens enquanto *duplo* – carregadas de sentidos e representações reconhecíveis de algo – são convenções que podem (e precisam!) ser decifradas.

Vale destacar que ao mencionarmos a palavra ‘imagem’ estamos compreendendo que o termo é ambíguo e polissêmico, como apontado por Santaella (2012, p. 16), englobando ao menos cinco domínios principais: o domínio das imagens mentais, das imagens diretamente perceptíveis, das imagens como representações visuais, imagens verbais e imagens ópticas. Embora todas elas tenham suas riquezas e importância, aqui nos detemos, mais especificamente, nas imagens como representações visuais. Essas representações são criadas, produzidas e percebidas num determinado contexto social, que permite a compreensão, produção e criação de (outros) sentidos. São criadas pela “mediação de habilidades, instrumentos, suportes, técnica e mesmo tecnologia” (SANTAELLA, 2012, p. 18). Além disso, as imagens podem ser fixas, em movimento e animadas, o que envolve vídeos e GIF, mapas, diagramas, imagens tridimensionais, gráficos, esculturas, podendo ainda ser classificadas como sendo as *imagens em si mesmas* – reproduções ‘daquilo que é naturalmente visível’, apontadas pela autora como as imagens puras, abstratas ou coloridas – as *imagens figurativas* – que se assemelham a algo existente no mundo, como as figuras imaginárias, mitológicas e religiosas, por exemplo – e as *imagens simbólicas* – que envolvem os significados por detrás das imagens. A compreensão de todas essas características está envolvida no processo de leitura de imagens. Ainda de acordo com Santaella (2012), o professor precisa procurar conduzir a prática pedagógica levando os estudantes a refletirem e aguçarem seus olhares quando se colocam diante de uma imagem, auxiliando-os a diferenciar traços característicos dos tipos distintos de imagens.

Toda imagem, no domínio das representações visuais, apresenta múltiplas camadas: subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas. Entretanto, a primeira lição a ser incorporada é que essas camadas estão contidas no interior da própria imagem. Aprendê-las todas é a finalidade almejada pela leitura da imagem (SANTAELLA, 2012, p. 21).

Nesse sentido, a autora nos lembra que as imagens como representações visuais implicam ‘convenções de representação’, e para compreendê-las dependemos não só de habilidades, mas também do aprendizado de técnicas específicas (p. 23). Para Flusser (2008),

nossa capacidade imaginativa de decodificar imagens é um resultado interpretativo ‘conotativo’, não “denotativo”; a compreensão desses símbolos é resultado de síntese entre as intencionalidades do receptor e emissor, num movimento circular.

[...] Toda imagem produzida se insere necessariamente na correnteza das imagens de determinada sociedade, porque toda imagem é resultado de codificação simbólica fundada sobre código estabelecido. Por certo; determinada imagem pode propor símbolos novos, mas estes serão decifráveis apenas contra o fundo “redundante” do código estabelecido. Imagem desligada da tradição seria indecifrável, seria “ruído”. Mas, ao inserir-se na correnteza da tradição, toda imagem propõe por sua vez a tradição rumo a novas imagens. Isto é: toda imagem contribui para que a mundivisão da sociedade se altere (FLUSSER, 2008, p. 23).

Para Santaella (2012), a imagem como signo visual complexo é processada de maneira simultânea – tudo ao mesmo tempo – mesmo que a atenção não esteja igualmente distribuída para todos os elementos que a compõe, essa ação se contrapõe ao modo linear empregado na leitura de um texto, por exemplo. O que requer de nós ações cognitivas diferentes para essas atividades. Em se tratando da fotografia, mas extensivo à compreensão de outros tipos de imagens, a autora aponta que há pelo menos três níveis de apreensão na leitura imagética:

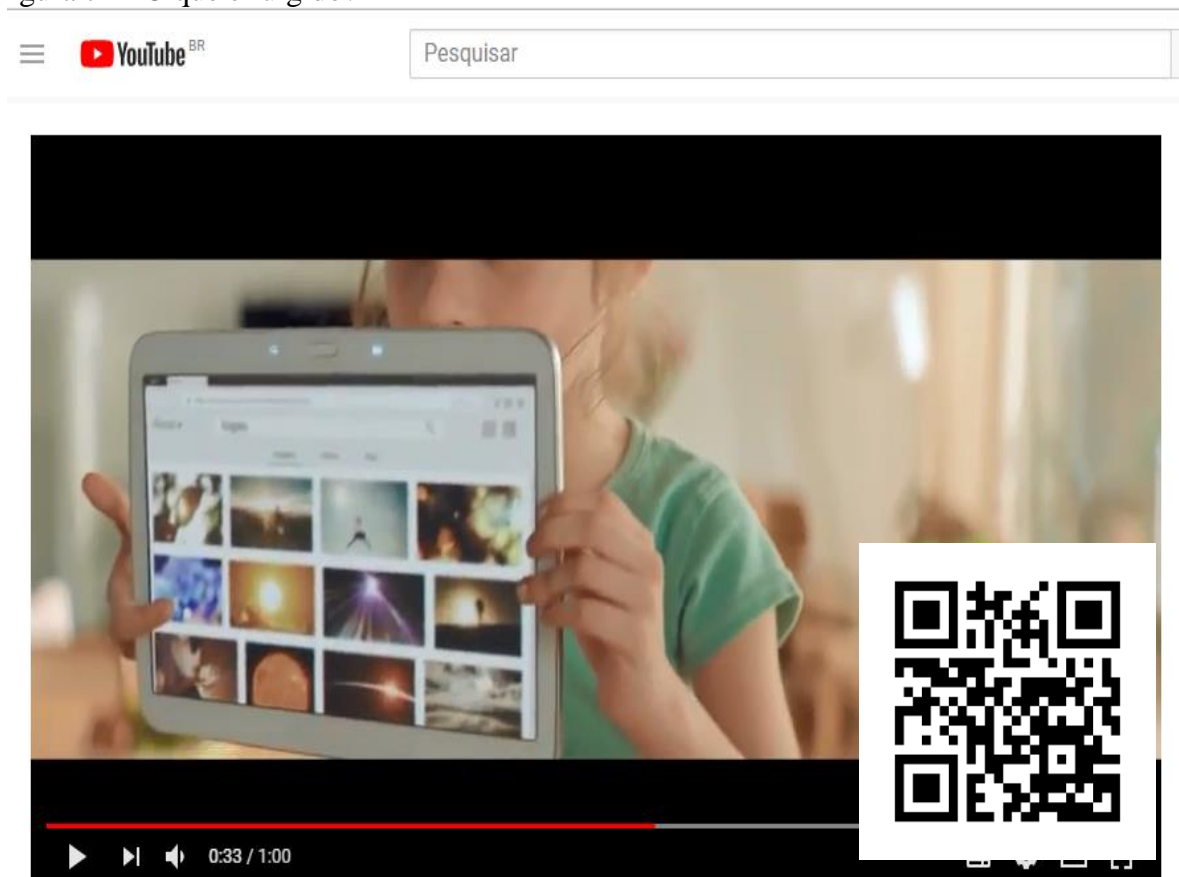
- o sentimental (aquilo que a imagem causa em nós como sensação emocional);
- o perceptivo (aquilo que notamos estar fotografado e os motivos de estarem ali, inclusive as hipóteses que levantamos caso não reconheçamos imediatamente); e
- o terceiro nível, que efetivamente difere o exercício de ‘ler fotos’ da prática de ‘ver fotos’, é apontado pela autora como a tentativa de ir além do que se vê para conhecer “ler fotos é lançar um olhar atento àquilo que a constitui como linguagem visual [...] significa fazer do olhar uma espécie de máquina de sentir e conhecer” (p. 80).

Tudo isso, portanto, é o que embasa nossa afirmação sobre a importância da formação para a leitura e produção de imagens na educação de surdos. Dado que o universo visual os constitui em sua totalidade complexa, seja social, psíquica, linguística e cognitivamente, um professor com olhar sensível para seus estudantes precisa desenvolver uma relação com a imagem para muito além do ‘recurso metodológico’, ou ‘material de ‘apoio’, mera ilustração ou um simplório complemento do conteúdo a ser ‘dado’ em sala de aula, com a predominância da prática verbal e textual. A imagem pode ser mais do que ‘pista’ em uma aula; ela pode ser mapa, bússola, lupa. Ela pode conter em si toda, ou grande parte, da resposta a alguma pergunta. Mas é preciso que o professor aprenda a ler as imagens com seus olhos também, não se prendendo apenas ao rigor verbal ou textual.

Vale destacar que não estamos aqui diminuindo a importância da explicação textual ou verbal – sinalizada, no caso dos surdos – apenas estou enfatizando que a imagem pode ocupar um espaço bem maior do que aquele ilustrativo que muitos livros didáticos e propostas escolares acabam determinando.

Vejamos aqui dois exemplos para ilustrar o que digo. O primeiro é sobre um comercial da operadora de celular Vivo, pela ocasião da Copa do Mundo 2018, em que aparece um garotinho perguntando para seu irmão o significado da palavra ‘fúlgido’ (Figura 73). O irmão não responde. O garoto vai perguntar à mãe que, por sua vez, manda que ele pergunte ao avô. Ao entrar na cozinha, ele interpela seu avô que fica meio sem resposta imediata. Uma menina, que aparenta ser irmã dele, está sentada ao lado do avô com um *tablet* na mão. Ela fala bem baixinho a palavra ‘fúlgido’ e, então, mostra para o avô a tela do Google com várias imagens em resposta. Ao ver essas imagens, imediatamente o avô responde ao garoto “Fúlgido é uma coisa que tem luz, uma coisa que brilha”; e o garotinho sai feliz para cantar o hino nacional em frente à televisão com a projeção da seleção brasileira de futebol.

Figura 72 - O que é fúlgido?



O que é Fúlgido? Vivo explica em novo comercial para a Copa

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=CPvGq3Eb3ec>

Ora, ao ver um conjunto de imagens, imediatamente o avô da propaganda foi capaz de deduzir – ou lembrar – o significado de uma palavra. Ele não precisou de uma explicação textual de um verbete de dicionário. Contudo, reiteramos, que não subestimamos a importância que o texto e a palavra assumem; enfatizamos, sim, o potencial da imagem como geradora de aprendizados. Inclusive, aprendizados em uma velocidade do olhar, quase instantânea. Não que esses aprendizados ocorram como mágica, ou de modo universalmente inato, eles se atrelam às habilidades de leitura e compreensão das imagens. Essa velocidade do pensamento imagético se potencializa à medida que é exercitada e vivenciada, seja pelo professor ou pelos estudantes. E o atual cenário cibercultural em que vivemos tem propiciado muitos espaços imagetivamente ricos e formativos. É o caso, por exemplo, das receitas da página Tasty Demais⁷⁶, no *Facebook*.

Diferente dos programas culinários comuns da televisão, com horas de duração e inúmeros detalhes descritivos, tem sido cada vez mais frequentes os vídeos explicativos de curtíssima duração. Receitas, artesanatos, reparos, são ensinados em vídeos de poucos segundos e sem necessidade de longas elucidações. As informações essenciais – como a quantidade de ingredientes em uma receita, por exemplo – aparecem textualmente na tela, em destaque, e apenas com palavras-chaves, sem necessidade de frases longas. Apenas vendo a receita sendo feita entendemos o procedimento para executá-la. Em coisa de um minuto ou até menos (Figura 74). Alguns vídeos chegam a durar 30 segundos.

Figura 73 - Vídeo de receita



Fonte: Disponível em: https://www.facebook.com/tastydemais/videos/..2_176215505988776/. Acesso em; 10 jun. 2018

⁷⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/tastydemais>. Acesso em: 1º jun. 2018.

Materiais como esses que estão circulando nas redes podem ser indicativos de mudanças cada vez mais consolidadas na forma como estamos consumindo – e produzindo – aprendizados por meio das imagens. Certamente nem tudo poderá ser aprendido/ensinado por meio de imagens em velocidade; isso dependerá diretamente do objetivo que se tem para aquele aprendizado. Por exemplo, se sou um curioso interessado em saber como se procede uma cirurgia para implante de marcapasso, poderei me satisfazer com um material do tipo sucinto. Agora, se minha curiosidade quer mais detalhes do procedimento, dos instrumentos e, assim por diante, precisarei de explicações mais detalhadas (sejam elas verbais, textuais ou imagéticas). O tempo que um cirurgião estudará o mesmo procedimento que essa pessoa curiosa investiga, provavelmente será bem maior. Ou seja, o conhecimento também tem suas variáveis, inclusive em função daquilo que objetivamos com esse aprendizado, e a riqueza de diversidade presente na *Internet* pode favorecer o aprendiz (e o professor) na escolha daquele material que atende melhor seus interesses. Seria um palpite razoável dizermos que a predominância de explicações verbais/textuais tende cada vez mais a dar lugar às imagens, sejam elas fixas ou móveis. Se elas serão suficientes ou não só os objetivos de cada estudante poderão responder.

De acordo com Weffort (1996, p. 9), não fomos educados para olhar pensando o mundo. Para a autora, só podemos romper com o modelo imposto, construindo um olhar sensível e pensante, a partir da observação. Para ela, ver (e ouvir) demanda implicação, entrega ao outro.

Educador ensina pensar, pensando. Educador ensina a olhar, olhando, Mas não é um "ver qualquer", superficial, rápido, não-implicado com o conhecimento. Educador ensina o sensível olhar-pensante. Olhar sensível, e que é, portanto, afetivo. Olhar que pensa, reflete, interpreta, avalia. Olhar-pensante é percepção cognoscitiva. Percepção que vai além dos dados sensoriais. O olhar pensa, é visão feita interrogação [...] Olhar-pensante curioso diante do mundo, que transcende as aparências e procura o que está por trás [...] Aprender a ver é perceber diferenças [...] O olhar-pensante procura formas de olhar. Procura no próprio objeto a forma de o compreender. Percebe as diferenças o que já conhece. E faz relações. Aprender a pensar, aprender o olhar-pensante não é somar conhecimentos já internalizados, apropriados. Mas é estabelecer relações entre semelhanças e diferenças.

Esse é o desafio posto do olhar sensível. É um aprendizado, é constante, é processo. Defender um ensino para surdos, que considere sua língua, sua cultura, sua visualidade, é lutar por um direito básico. Oferecer uma formação dessa qualidade e buscar caminhos para garantia dessa oferta é um dever.

A seguir abordaremos alguns pontos sobre estratégias de empoderamento na constituição dos sujeitos surdos.

5.2 Estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo

O surdo constitui-se em seus aspectos linguísticos, a partir de elementos de empoderamento, assumindo diferentes *espaçotempos* de aprendizagem e formação. Ao usarem a língua dos sinais, que tem suas tradições culturais em experiências visuais, demarcam suas diferenças, tendo em vista preservá-las, e poderem viver, de forma condizente. Sob essa ótica, é preciso, entre outros sentimentos fundamentais à convivência digna em sociedade, resgatar a sensibilidade das pessoas, o sentido de empatia, tendo em vista o entendimento de suas lutas e necessidades.

Como abordamos, anteriormente, o processo de conscientização sobre si mesmo, bem como sobre direitos sociais e civis, constituem o alicerce de uma consciência – individual e coletiva – necessária para superar formas externas de dominação e imposição de papéis sociais. Candau (2009, p. 7) afirma que empoderamento começa por “liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social”. Para a autora, a educação multicultural pode contribuir com essas formas de emancipação, ao oportunizar espaços educativos mobilizadores de mudanças sociais, por oferecerem, eles próprios, experiências de igualdade educacional e de processos de empoderamento. Em outras palavras, embora não possamos construir e implantar o sentido de poder em nossos alunos, ‘de fora para dentro’, podemos oferecer experiências que oportunizem e favoreçam essa construção por eles mesmos.

Em sendo o ‘universal sem totalidade’ a essência paradoxal da cibercultura, como nos ensina Lévy (1999), que abriga o aqui e o agora da espécie, seu ponto de encontro, é nessa ambiência que a comunidade surda tem defendido sua dignidade e buscado valorizar-se, socialmente, o que nos remete à ideia de empoderamento, no sentido freireano, em contraponto ao empoderamento individual que, não raras vezes, leva o indivíduo ao isolonismo; uma visão de mundo alicerçada no diálogo crítico com a realidade, tendo em vista agir sobre ela e transformá-la, na busca de uma educação libertadora..

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade (FREIRE; SHOR, 1986, p. 135).

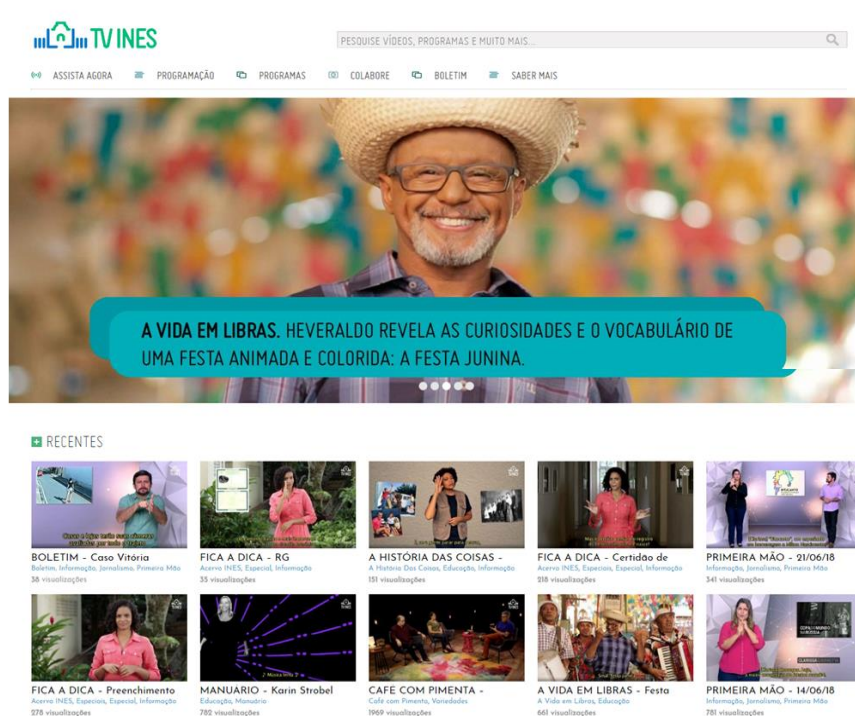
O empoderamento freireano, portanto, resulta de um processo de ação social no qual os indivíduos arquitetam de suas próprias vidas, mediante interação com outros indivíduos, “gerando pensamento crítico em relação à realidade; o que favorece a construção da

capacidade pessoal e social e possibilita a transformação de relações sociais de poder. (BAQUERO, 2012, p.181)”.

E de que modo podemos fomentar esse tipo de experiência? Não há uma resposta pronta, ou um roteiro pré-definido, mas temos observado, nas produções culturais dos surdos, na cibercultura, e na prática docente, que alguns aspectos contribuem para criar essas ambiências formativas, quais sejam: a representatividade, o protagonismo, a autoria, a emancipação e autonomia e, perpassando isso tudo, a questão linguística e cultural.

No entanto, é importante destacar que a Cibercultura não é a causadora dessas ações; essas práticas não são originadas e exclusivas da Cibercultura, mas são potencializadas por ela. Vejamos, por exemplo, a criação da TV INES, como mostra a Figura 75.

Figura 74 - TV INES



Fonte: - Disponível em: <http://tvines.ines.gov.br/>. Acesso em; 06 jul. 2018.

A partir de uma parceria muito bem-sucedida entre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (ACERP), desde 24 de abril de 2013, a primeira WebTV em Libras está online, tendo conquistado milhares de espectadores, contando com uma grade de programação bilingue desenvolvida em Libras, com legendas e locução em áudio para que todos – surdos ou não – possam acessar os conteúdos. O desafio diário de construir narrativas audiovisuais bilingues é encarado por uma equipe de profissionais de televisão surdos, ouvintes, tradutores intérpretes e profissionais do

INES. A TV pode ser acessada por multiplataformas (*smartTV*, celular, *tablet*, entre outros), em qualquer lugar conectado a *Web*. Sua programação conta com três profissionais intérpretes e cinco apresentadores surdos, e contempla desde noticiários, entrevistas, documentários, esportes, entretenimento, aulas de Libras, até programas infantis e desenhos animados. Seguindo o conceito de participação plena, a filosofia da WebTV segue a proposta do ‘nada sobre nós, sem nós’⁷⁷.

Mas, por que trago esse exemplo? Porque, a meu ver, criações como essa reúnem aqueles princípios que mencionei, anteriormente: a representatividade, o protagonismo, a autoria, a emancipação e autonomia, e a questão linguística e cultural.

Os surdos estão ali representados e representando, ou seja, carregam a comunidade surda e mostram um perfil que não é o do ‘deficiente excluído’. Ele é protagonista. Ele é autor e apresentador da programação. Ocupa posição de destaque. Não está sob as marcas ouvintistas de criação televisiva, que colocam, por exemplo, uma pequena janela de intérprete que, às vezes, mal pode ser vista. O surdo ocupa a tela inteira. E essa ocupação não só é real e concreta, mas também simbólica (Figura 76 e 77).

Figura 75 - Tradicional janela de intérprete no canto inferior da tela



Fonte: Disponível em: <http://www.surdosol.com.br/tag/tv/>. Acesso em: 06 jul.. 2018.

⁷⁷ Essa frase surge do movimento em defesa das pessoas com deficiência, com o intuito de reivindicar participação plena, das próprias pessoas com deficiência, na tomada de decisões. É uma versão do lema *Nothing about us without us* – do Disability Rights Movement (LACERDA, 2007).

Figura 76 - Tela da TV INES com a Libras em destaque



Fonte - Disponível em: <http://tvines.ines.gov.br/?p=17775>. Acesso em: 06 jul.. 2018.

Ainda é interessante destacar, nesse exemplo, que é o próprio surdo quem faz a tradução da notícia, e não o intérprete ouvinte como de costume. Isso é uma marca significativa na veiculação do conteúdo. Heinzelmann (2015) apresenta um estudo comparativo entre as representações midiáticas dos surdos, focando no tratamento dado a surdez e ao surdo na TV Globo e TV INES. Em seu artigo, a autora surda nos mostra o quanto ainda são noticiadas e retratadas formas clínicas de conceber a surdez, com notícias que enfatizam formas de prevenção e tratamento, não dando destaque à cultura própria desse grupo.

[...] sabendo que estas informações carregam o ensinamento sobre o que é ser surdo, quais são suas capacidades e habilidades, identidade e cultura surda [...] Sabendo que os surdos podem propor um modelo cultural para que surdos – vejam que existem pessoas como eles e que existe uma cultura surda e uma identidade surda. Embora TV INES contemple na sua grade mais espaço para a questão do surdo, a presença dos surdos verdadeiros que aparecem a informação do mundo real, em que há valorização de LIBRAS mais completa. A primeira rede com os seis temas escolhidos ainda foca as questões relativas a prevenção, cura, superação e a inclusão dos surdos [...] podemos nos perguntar como as redes valorizam ou não as pessoas surdas e a sua cultura. Ou mesmo podem influenciar na identidade dos surdos, caso este modelo seja divulgado, aproximando as pessoas surdas que recebem reconhecimento através de sua representação nas mídias. Note-se que as duas redes, veiculam informações sobre os surdos dentro de perspectivas diferentes e antagônicas [...] De uma forma geral a problemática entre as duas mídias reivindicam um olhar integral, sustento a problematização proposta pelos Estudos Culturais como plano de pesquisa, dada a necessidade de inserção dos Surdos na

organização, produção e programação de produtos midiáticos, desta forma será possível produzir novas formas de conhecimento desvinculando a surdez do campo clínico e associando-a a outras áreas do conhecimento (HEINZELMANN, 2015, p. 10).

Essas tensões trazidas por Heinzelmann estão presentes não só na programação televisiva, mas também nas diferentes esferas da vida cotidiana – escola, trabalho, família – nas quais os surdos ainda precisam lutar por seus espaços – ‘Nada sobre nós, sem nós’. Quando se pode ver modelos de surdos adultos, naquele papel que a sociedade costuma chamar de ‘bem-sucedidos’, quando se pode ver surdos inspiradores, quando a pessoa pode conhecer a cultura surda, dominando plenamente sua própria língua, vendo possibilidades para si, que vão além dos espaços já imaginados - quando essas coisas acontecem, surgem espaços para o empoderamento. Essa tomada de consciência de si mesmo é um processo que se alimenta também do ‘outro’. Os outros indivíduos, surdos também, ao mesmo tempo em que oferecem parâmetros e exemplos de vida e possibilidades, desafiam outros também a ir além.

Em um episódio recente na televisão, o apresentador Luciano Huck e o humorista Whindersson Nunes se envolveram em uma polêmica com a comunidade surda. Enquanto o apresentador falava coma plateia, o *youtuber* se posicionou ao lado dele e começou a simular alguns gestos, de maneira vexatória, imitando um intérprete de Libras (Figura 78). A repercussão do caso foi instantânea, e uma onda de postagens se iniciou.

Figura 77 - Programa Caldeirão do Huck



Fonte – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9NeI2GDCvgU> . Acesso em 13 jul.2018.

Entre as inúmeras postagens, um dos internautas diz “*Cadê o Respeito pela Língua de Sinais!? Eu sinceramente não entendo o que esses humoristas acham de engraçado em fazer*

algo assim! Isso nos machuca, porque é nossa Língua! Também estamos lutando para ter acessibilidade, e ainda vemos uma brincadeira dessas!?”

Situações como essa são recorrentes na televisão. Vários programas humorísticos utilizam a imagem do intérprete e da língua de sinais. Sem entrar no mérito de ser, ou não, adequado esse tipo de atitude, quero destacar apenas os espaços de manifestação dos surdos. Para nós, isso é um indicativo forte do protagonismo surdo, seu empoderamento, suas autorias nas redes, mobilizando seus conhecimentos e exigindo seus direitos.

Não somos ‘nó’ ouvintes, que estamos fazendo algo por ‘eles’ surdos. E isso, considerando as muitas décadas de silenciamento imposto à comunidade surda, é um proeminente avanço. Principalmente quando começamos a ver o quão formativo tem sido o contato entre surdos e ouvintes, possibilitado, em muitos casos, pelas redes sociais da *Internet*. No caso do humorista, ele se retratou e divulgou um vídeo afirmando que não sabia que a ‘brincadeira’ poderia ser considerada ofensiva, comprometendo-se a aprender a língua de sinais.

O pedido de desculpas foi feito no *stories* do *Instagram*, mas também está disponível no *Youtube* e em vários sites na *Web*⁷⁸:

“Eu fui no Luciano Huck e aí foi legal, eu fiz um monte de coisa, e aí depois eu comecei a receber um monte de comentário da comunidade de deficientes auditivos dizendo que não gostou que eu fiz a brincadeira com as mãos, da libras. Eu não sabia que isso ofendia as pessoas, então eu queria pedir desculpas, tá? Porque realmente foi ignorância minha, não foi querendo fazer uma brincadeira para diminuir a língua de vocês, eu realmente não sabia que isso ofendia, mas desculpa aí”.

Ele segue explicando o motivo alegado por aqueles que não gostaram da “brincadeira”:

“Eles falaram que é porque as pessoas não dão valor para essa língua, que é uma língua oficial do Brasil, libras. E que eles só se comunicam entre eles porque ninguém sabe libras e quando tem um artista ou alguém famoso sempre brinca, em vez de fazer libras de verdade”.

O *youtuber* disse que vai aprender Libras e ensinar para seus seguidores.

“Foi até bom porque eu fiquei sabendo disso e o que eles queriam? Eles queriam que todo mundo soubesse falar libras, porque só sabe falar libras quem tem alguma deficiência auditiva ou algum interprete de libras, mas as pessoas em geral não sabem. Então eles

⁷⁸Pedido de desculpas disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=109&v=Trgnj0P9858 . Acesso em 05 jul. 2018.

queriam que todo mundo soubesse! Então, eu fico aqui muito aberto a aprender libras e passar libras pros meus seguidores!”.

Todo o potencial formativo que podemos perceber a partir desse acontecimento, também está presente em muitos dos exemplos trazidos aqui ao longo dessa Tese. A representatividade, o protagonismo, a autoria, a emancipação e autonomia surda, nesse cenário, são indiscutíveis. Muito embora, ainda existam limitações das mais diversas.

É válido destacar que as possibilidades de expressão, potencializadas pelas redes sociais da *Internet*, não são trivialidades fortuitas compartilhadas sem intencionalidade. Elas são demonstrações de visibilidade. Indicam que, de algum modo, os surdos estão não apenas vendo, mas também sendo vistos. Essa é outra marca importante na luta por empoderamento.

Tranquilin-Silva (2016, p. 2) define como ativismo “toda ação resultante de um descontentamento contra as estruturas hegemônicas do poder que leva às expressões individuais ou coletivas com o intuito de dar visibilidade a uma causa”. Com a maior facilidade de produção e veiculação de conteúdos, a *Internet* tem possibilitado novas formas de ativismos. Para Santana e Couto (2017) a visibilidade possibilitada pelas redes sociais da *Internet* é um valor por si só, dado que quanto mais conectados forem os sujeitos, maior a chance de obter informações e o alcance das informações que eles disponibilizam. A pesquisa dos autores sobre as práticas e estratégias de visibilidade construídas por professores no Twitter, apontou que, “alcançar visibilidade é acumular tipos de capital social” o que pode ser, inclusive, uma estratégia profissional. Pensando no caso das comunidades surdas, a visibilidade conquistada nas últimas décadas, e fomentada mais recentemente pelas redes sociais da *Internet*, tem gerado mudanças e impactado a vida cotidiana também “fora” da *Internet*, inclusive as decisões no âmbito da legislação educativa. Já mencionamos nessa Tese o documento “A educação que nós Surdos queremos”, onde se destacam, prioritariamente, além de outros fatores pertinentes, a luta pela garantia de uso e acesso ao conhecimento por meio da Língua Brasileira de Sinais, e o questionamento dos modelos de educação inclusiva.

Para muitos surdos, a inclusão foi um fracasso. Encontramos inúmeras narrativas afirmando essa discordância entre eles. Recentemente, compartilhei em um grupo de surdos, sobre política, um vídeo feito por uma professora e sua turma de alunos surdos, que foi veiculado no Jornal Nacional, pela rede Globo de televisão, como parte da campanha lançada pela emissora com o tema “O Brasil que eu quero” (Figura 79).

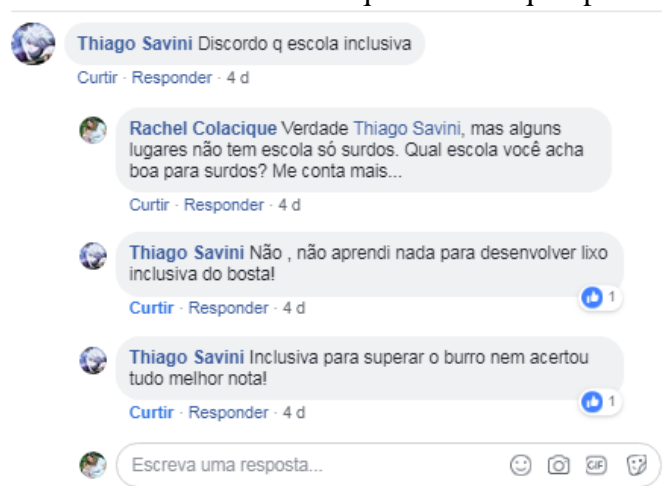
Figura 78 - Vídeo - “O Brasil que eu quero”.



Fonte – <https://www.facebook.com/groups/448612172151244/permalink/671638863181906/>

No vídeo, a professora Leilane Monteiro, de Belém-PA, aparece junto com sua turma sinalizando “nós queremos um Brasil com inclusão. Nós queremos Libras em todas as escolas. Nós queremos professores de Libras. Nós precisamos de legendas e intérpretes. E esse é o Brasil que queremos para o futuro”. Com mais de 130 reações – entre curtidas, corações e carinhas de espanto – vários surdos comentaram a postagem, apresentando sua opinião sobre o vídeo. Alguns comentários eram marcações de outros usuários – prática usada normalmente quando se tem o intuito de que a pessoa veja aquele conteúdo, como mostrado na Figura 80, a seguir:

Figura 79 – Comentários sobre o que o Brasil quer para o futuro



Fonte - <https://www.facebook.com/groups/448612172151244/permalink/671638863181906/>

O internauta indica sua insatisfação com a escola inclusiva, em função de 'nada ter aprendido'. Outro rapaz comenta com um *emoticon* de espanto, e eu tento entender o que ele gostaria de opinar sobre o assunto. Ele apenas me diz que não concorda, e se desculpa como se estivesse me desapontando por esperar uma resposta diferente (Figura 81).

Figura 80 - Diálogo entre dois internautas.



Fonte - <https://www.facebook.com/groups/448612172151244/permalink/671638863181906/>

Outra internauta também comentou o *post* sobre o vídeo. Para ela, a experiência inclusiva foi positiva. Mesmo já tendo estudado em uma escola para surdos (o INES), ela afirma que achou a opção melhor do que a proposta bilíngue que vivenciou, pois aprendeu mais coisas. Como não temos informações mais detalhadas sobre os modelos de educação vivenciados pela internauta, podemos apenas presumir que a escola acertou em algum ponto. Não sabemos qual – ou quais – mas ela nos dá uma pista: “só que eu agradeço é LIBRAS”.

Além da importância para o empoderamento e fortalecimento da identidade cultural surda, de elementos como representatividade, protagonismo, autoria, emancipação e autonomia, já mencionados neste estudo, questões linguísticas e culturais também são essenciais.

Pensar a língua como parte fundamental e estruturante dos indivíduos já não é novidade há muitas décadas. E à medida que a comunidade surda conquista novos espaços, o fazem linguisticamente também. Por exemplo, se em outro tempo histórico a maioria dos surdos não chegava a cursar uma universidade – pelas inúmeras formas de exclusão a que estavam submetidos – hoje, com o ingresso crescente dessa população nos cursos de graduação e pós-graduação, cada vez mais torna-se necessário que se ampliem e parametrizem os sinais referentes aos vocabulários acadêmicos.

Nesse sentido, podemos perceber uma contribuição significativa *da Internet* e do digital e rede para as línguas de sinais e as comunidades de surdos ao redor do mundo. Como exemplificamos anteriormente, é possível acessar conteúdos em língua de sinais dos mais diversos países. Os inúmeros vídeos e materiais visuais produzidos e compartilhados em rede fortalecem o desenvolvimento linguístico das pessoas que podem ampliar seu repertório comunicativo. Sendo a língua também um instrumento de poder, a expansão dos horizontes linguísticos, portanto, ampliam também os horizontes do mundo.

As iniciativas de criação de sinalários, manuais e aplicativos tradutores em Libras despontam como uma conquista significativa para a comunidade surda, e para todos os demais interessados em aprender a comunicação gestual. Esses materiais temáticos reúnem surdos e profissionais diversos com conhecimento na área, e são disponibilizados como material de apoio para as aulas de professores e formação de intérpretes.

Isso era impensável há 20 anos. A escassez de materiais em Libras, fosse de livros didáticos ou dicionários, colocava-nos muitos obstáculos na hora de prepararmos nossas aulas. Não havia sinal para vários conceitos abordados em sala com os estudantes, sem contar que os poucos materiais existentes eram de difícil acesso e utilização. Lembro-me de ter como ‘sonho de consumo’ o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, produzido pela área de linguística da Universidade de São Paulo (USP), ou como chamávamos informalmente entre os professores, a “Enciclopédia do Capovilla” (Figura 82)

Figura 81 - Ilustração da entrada do sinal PROFESSOR.



Fonte - Disponível em: http://www.ip.usp.br/laboratorios/lance/Livros/enciclo_pediavol1.html. Acesso em: 05 jul. 2018.

Eram dois volumes enormes, com mais de 500 páginas cada, como apresentados na Figura 83. Milhares de verbetes, com a palavra em português, inglês e o sinal ilustrado. Na época em que foi lançada, era inacessível aos bolsos da maior parte dos professores que eu conhecia. Inclusive para mim. Inacessível financeiramente e, do ponto de vista da praticidade cotidiana, também não era muito eficiente, já que não era nada simples transportar diariamente duas enciclopédias desse tamanho. É até engraçado pensar, hoje, o absurdo que era a precariedade do material disponível em 2004. Agora, com nossos *smartphones* sempre conectados, temos o universo linguístico na palma de nossas mãos, na velocidade instantânea da *Internet*.

Figura 82 - Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira

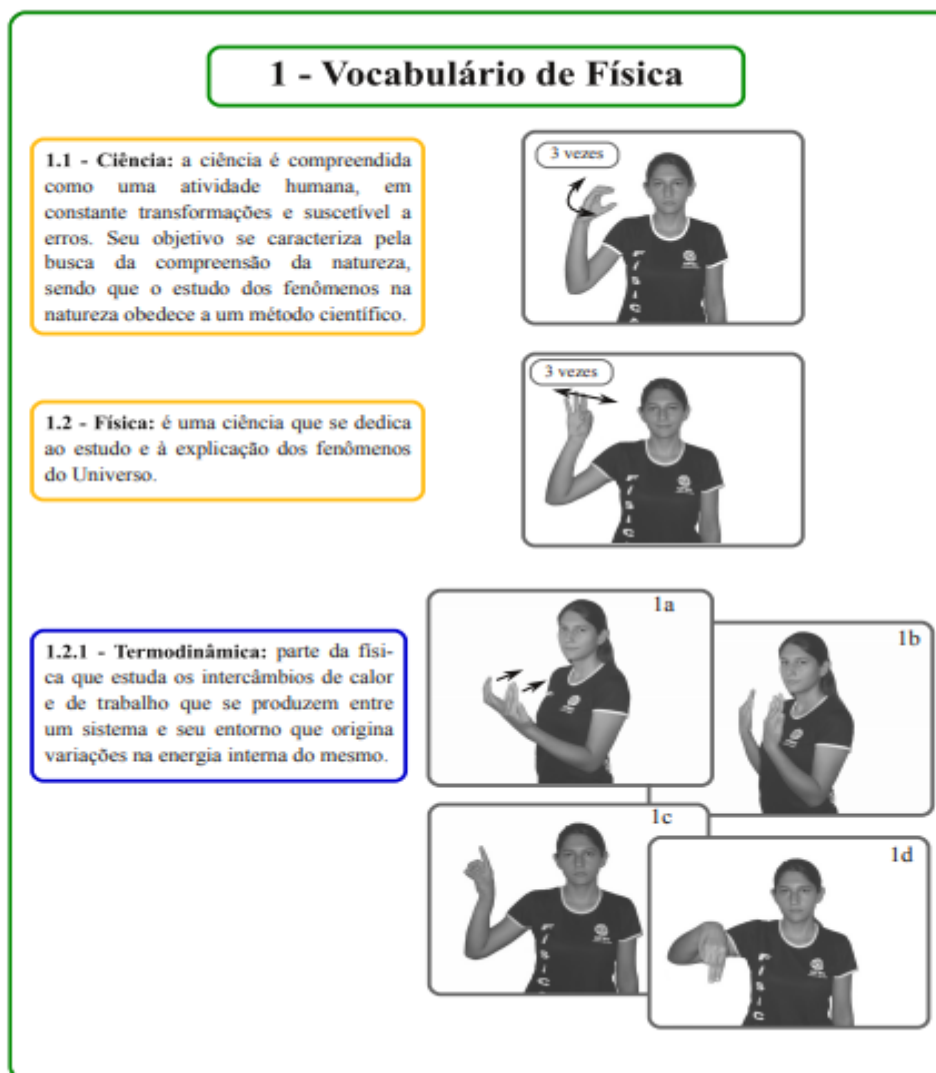


Fonte – Disponível em: <https://livralivro.com.br/books/show/482065?recommender=I2I..> Acesso em: 06 jul. 2018.

Se a lógica mercadológica das grandes enciclopédias dificultou o acesso de muitos interessados, os princípios colaborativos da cibercultura nos trouxeram inúmeras possibilidades. Iniciativas como o projeto “Sinalizando a Física”⁷⁹ da Universidade Federal do Mato Grosso, publicado em 2010, com licença *Creative Commons*, e distribuída gratuita e livremente em PDF pela *Internet*, contrapõe-se diretamente à visão do material mencionado anteriormente. Lembrando que o material produzido se refere a uma língua viva, em constante mudança, e que, portanto, os sinais poderiam sofrer modificações pelo uso, a equipe apresenta três volumes com centenas de verbetes agrupados em grandes temas na área da física, e inicia o livro dedicando-o à comunidade surda, que “mesmo vivendo no século XXI, ainda é obrigada a lutar por um direito básico presente em diversos discursos, mas carente de ações: a Educação” (Figura 84).

⁷⁹ Disponível em: em <https://sites.google.com/site/sinalizandoafisica/>. Acesso em: 05 jul. 2018.

Figura 83 – Livro sobre Física



Fonte - Disponível em: <https://sites.google.com/site/sinalizandoafisica/vocabularios-de-fisica>. Acesso em: 06 jul. 2018.

De forma semelhante, outras instituições estão produzindo materiais temáticos, de livre acesso e contando com a colaboração do público usuário. Pode até parecer uma conquista pequena, limitada, mas quanto mais língua e mais comunicação, mais e novas formas de criar pensamentos e conhecimentos. De modo proeminente, o horizonte que se delineia à nossa frente talvez traga as flores de uma primavera surda, à semelhança do movimento intitulado Primavera Árabe, e ela não virá pela ‘mão’ do ouvinte colonizador, mas será gerida e regada pelos milhares e milhares de mãos surdas desse mundo.

Considerando todos os aspectos aqui apresentados, passaremos a abordar a temática das imagens visuais como propulsoras de aprendizagens surdas na cibercultura.

5.3 Imagens visuais propulsoras de aprendizagens na cibercultura

O potencial educativo das imagens é inegável; sejam elas estáticas, ou em movimento, com GIF, vídeos, fotos, desenhos, gráficos, infográficos, mapas e toda gama de possibilidades. Muito mais que agradar esteticamente ao público, as imagens configuram também síntese, percepção, recriação, demonstração, e vários outros aspectos que informam, enriquecem, explicam e complementam informações. As imagens produzidas utilizando as tecnologias digitais e a rede mundial de computadores expressam também características notadamente pertencentes e marcantes da (e na) cibercultura: interação, interatividade, colaboratividade, recriação, mixagem, autoria, coautoria, entre outros.

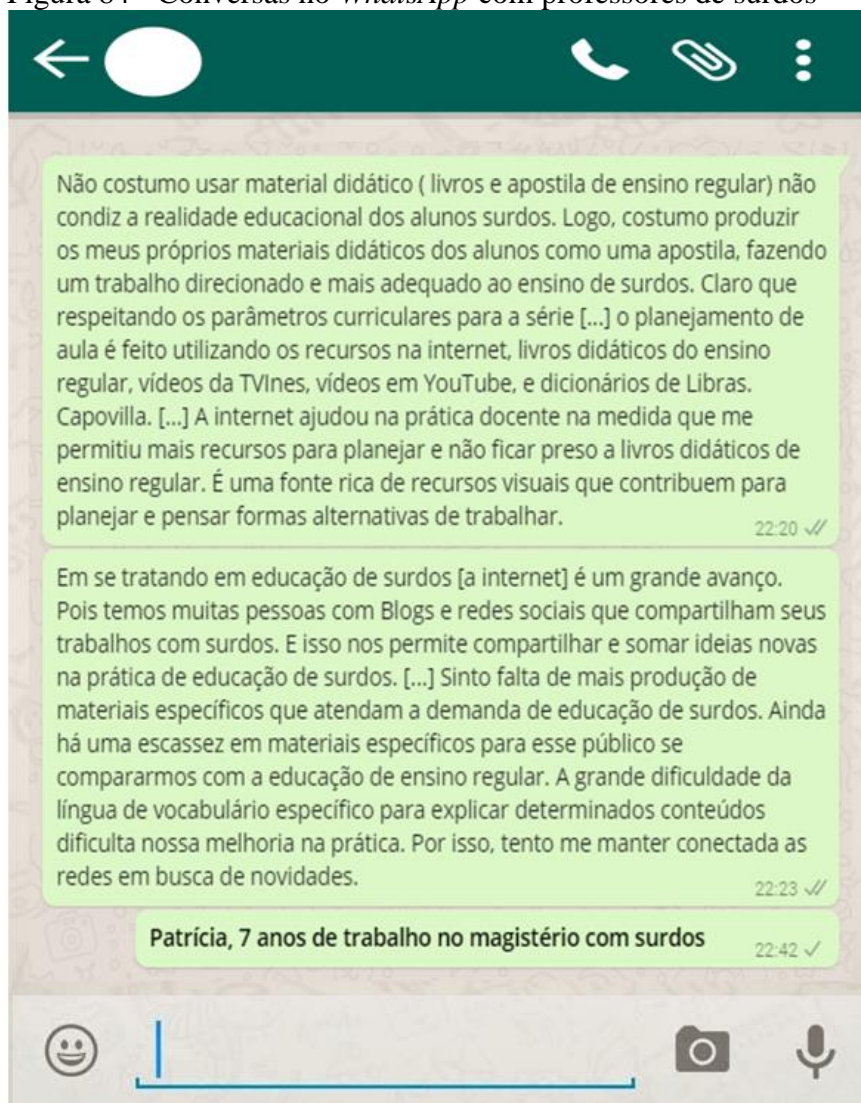
Os novos cenários possibilitados pelas imagens no universo do mundo digitalizado, transformado em *bits*, criam e (re)produzem o mundo real, agindo, como aponta Lemos (2004), como “modelo dinâmico de construção do conhecimento sobre o real - e de construção de um novo real”, (re)configurando outras formas de aprendizagem..

Esses apontamentos não são exclusivos para as pessoas surdas, muito pelo contrário, são notórios nas relações de aprendizagens dos diferentes grupos de pessoas de nossa sociedade. Mas, pensando especificamente as questões que envolvem as comunidades surdas, esse potencial educativo é ainda mais intenso.

Conversando com professores de surdos, é possível perceber o desafio da visualidade como uma questão recorrente, bem como alguns ganhos significativos possibilitados pela cibercultura. A narrativa, a seguir, traz o relato⁸⁰ de uma professora que atua com surdos e nos ajudar a pensar essas questões (Figura 85).

⁸⁰ Os trechos aqui apresentados foram obtidos a partir de conversas via *WhatsApp*, com colegas de trabalho dessa pesquisadora, sobre a temática da pesquisa dessa Tese.

Figura 84 - Conversas no *WhatsApp* com professores de surdos



Fonte – *WhatsApp* pessoal da autora


Trocas de informações entre professores, de materiais, de sinais, é um ganho para a prática docente, bem como para os estudantes. Essas práticas e ambiências formativas são apontadas por diversos autores como um dos potenciais da cibercultura, não apenas no que diz respeito aos surdos, mas à formação docente e a aprendizagem dos alunos de um modo geral.

Lembro-me de como preparamos as aulas, em 2010, com a temática da Copa do Mundo, na África do Sul. Auxiliada pelos instrutores surdos, conseguimos pesquisar com os alunos alguns sinais dos países e suas bandeiras, bem como um pouquinho da cultura local, como destacado na Figura 86.

Figura 85 - Copa do mundo na África do Sul.

Copa do Mundo

As turmas 211 e 222 estudaram que no dia 11 de junho começou a Copa do Mundo de 2010 na África do Sul. Jogadores de 32 países foram para lá! O Brasil é pentacampeão e os 23 jogadores brasileiros queriam o hexacampeonato.




2) Responda:

a) **Que dia começou a Copa?**
R: _____

b) **Quais turmas estudaram sobre a Copa?**
R: _____

c) **Onde foi a Copa do Mundo?**
R: _____

d) **Que país é pentacampeão?**
R: _____




3) Complete com **EU, ELE, ELA, NÓS, ELES** ou **ELAS**:

a) **Kaká** joga futebol.
_____ joga futebol.


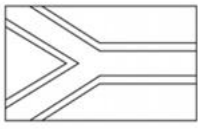
b) **Eu e meus amigos** torcemos pelo Brasil.
_____ torcemos pelo Brasil.

c) **Rachel** tem uma bandeira do Brasil.
_____ tem uma bandeira do Brasil.

d) **Robinho e Maicon** fizeram gols.
_____ fizeram gols.



4) Pinte as bandeiras e escreva os nomes das cores:

Fonte – Acervo pessoal

Foi um trabalho bastante rico para as turmas envolvidas. Mesmo com um limitado domínio dos *softwares* disponíveis na época (havia poucos vídeos voltados especificamente para os surdos), criei, juntamente com os alunos, algumas ‘figurinhas’ com seus rostos (feitos como uma montagem, a partir da moldura *scaneada* da figurinha oficial), incluindo imagens retiradas de revistas esportivas e *sites* disponíveis. Na época, dois vídeos⁸¹ voltados especificamente para os surdos, auxiliaram-me bastante na preparação do vocabulário em Libras. Muita coisa mudou desde a Copa de 2010, e muito mais ainda desde 2006, quando experimentei minha primeira Copa do Mundo como professora de surdos.

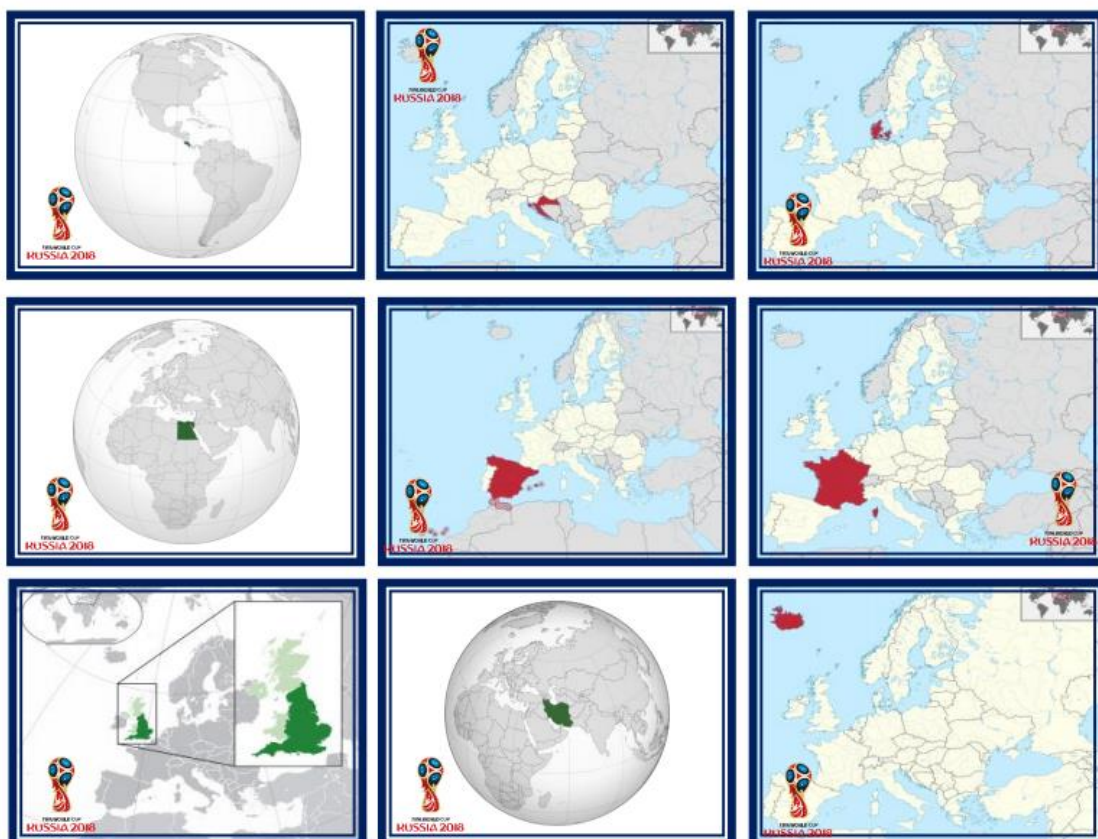
Embalados pelo pensamento de Alves (2008), ensaiamos o movimento de ‘virar ponta cabeça’, e buscamos em nossas práticas cotidianas ‘compreender situações, experiências e saberes acontecimentais’. Dado que a compreensão é muito mais que o simples ‘entendimento’ dos fatos e acontecimentos, pois consiste numa manifestação ativa de nossa existência, compreender “implica uma atividade que engloba um conjunto de condições e possibilidade que transforam em realidades significativas para o sujeito situações que emergem no dia a dia da vida” (Macedo, 2016, p. 30).

⁸¹ Mais especificamente, dois vídeos, ainda disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=COG9ztyGF8k> e <https://www.youtube.com/watch?v=G1adX8Meuac> .. Acesso em 05 jul. 2018, sendo que o segundo recebeu muitas críticas de internautas surdos, por supostamente conter erros na Libras. Mesmo assim foi um material utilizado por mim e outros colegas professores.

Uma pesquisa que não se abre ao dever interdiz a possibilidade de uma prática viva e ‘mítica’ da cidade, enfatiza Certeau (2009), e toda a ação empreendida pelo homem deixa marcas, testemunhos de seu caminhar pelo mundo. Desse modo, o acontecimento consiste em algo que nos atravessa e arrebatada. Um exemplo disso pode ser visto em relação à recente Copa do Mundo 2018, realizada na Rússia, quando muitos outros materiais voltados à comunidade surda foram produzidos e compartilhados na rede.

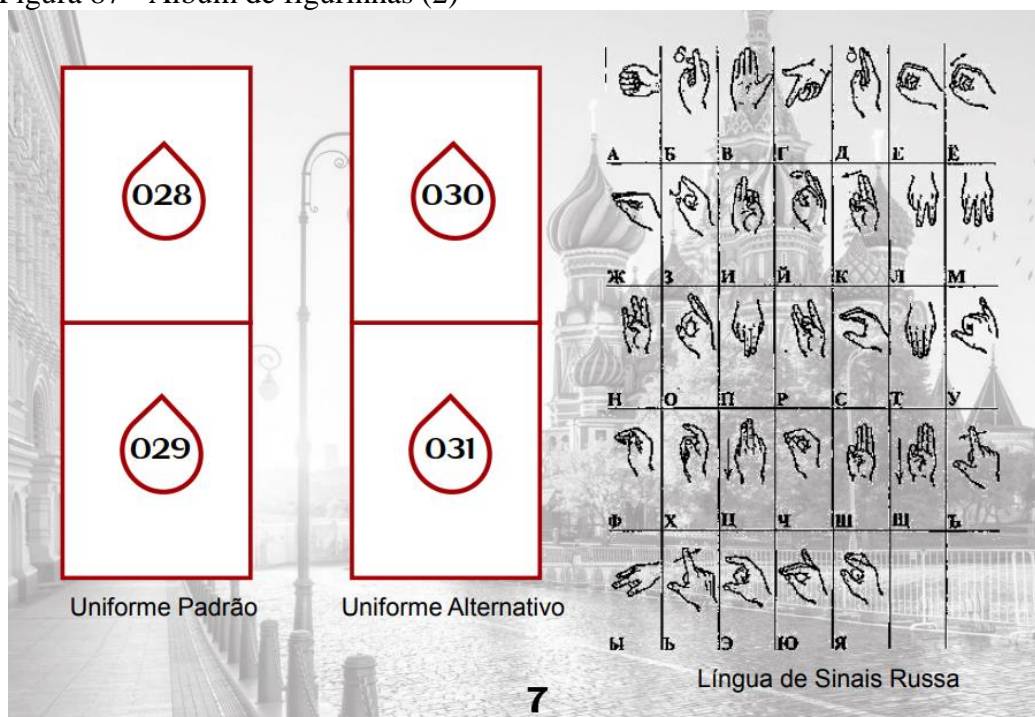
Entre os grupos de *WhatsApp* de professores de surdos, por exemplo, tem circulado um lindo álbum de figurinhas, em Libras, feito com imagens de qualidade profissional e de forma totalmente gratuita. O material inclui o alfabeto manual de cada um dos países participantes do mundial, bem como imagens de pontos turísticos de maior destaque, o mapa de localização, fotos das seleções, estádios, uniformes, bandeiras e sinais dos países, como mostrados nas Figuras 87, 88, 89 e 90, que seguem:

Figura 86 - Álbum de figurinhas (1)



Fonte – PDF recebido via WhatsApp

Figura 87 - Álbum de figurinhas (2)



Fonte - PDF recebido via WhatsApp

Figura 88 - Álbum de figurinhas (3)



Fonte - PDF recebido via WhatsApp

Figura 89 - Álbum de figurinhas (4)



Fonte - PDF recebido via *WhatsApp*

A riqueza imagética desse material é notória e pode ser explorada em vários aspectos por alunos e professores. Desde as atividades matemáticas utilizando os números, quantidades e ordens da cada figurinha, passando por aprendizagens geográficas de mapas, bandeiras e imagens de cada país, até a própria língua de sinais com o vocabulário apresentado. Assim, narrativas visuais dos jogos favorecem o aprendizado e contribuem para um processo de formação, no qual todos podem participar, ativamente, na tessitura do conhecimento.

Ainda nessa temática, podemos encontrar diversos vídeos⁸² em Libras, produzidos por surdos, inclusive crianças, o que também pode ser parte das ações didáticas dos professores, utilizados como potencializadores de aprendizagens, ao mesmo tempo em que alimentam as redes, contribuindo com outras práticas (Figura 91).

⁸² Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=IXMIL2bfzFM> e <https://www.youtube.com/watch?v=CXAsWUzbDQ0>. Acesso em: 04 jul. 2018.

Figura 90 - Vídeo como potencializador de aprendizagens



O vídeo, acima, foi publicado pelo canal do Centro de Educação para Surdos Rio Branco, e faz parte do projeto da escola, que produz vídeos com seus alunos sobre vários temas. É um exemplo muito interessante do trabalho educativo desenvolvido, desde a pesquisa dos sinais, das palavras em língua portuguesa, até o processo de gravação e produção do vídeo, e compartilhamento nas redes sociais, visualizações e comentários. Práticas como essa, auxiliam a articulação de conteúdos vivenciados *dentrofora* da escola, conforme sugerem Lacerda, Santos e Caetano (2016), destacando que a prática pedagógica para surdos precisa considerar as singularidades de apreensão e construção de sentidos e, desse modo “interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível, em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa”.

Os autores enfatizam, ainda, que as crianças ouvintes recebem muita informação, de maneira indireta, pela mídia ou contatos do cotidiano, enquanto as crianças surdas acabam tendo um repertório limitado, pelo reduzido contato com interlocutores em sua língua, o que acarretaria em poucas oportunidades de trocas e debates. Por isso o momento cultural que vivenciamos com a cibercultura, mostra-se tão rico para essa comunidade, dado que, cada vez mais são veiculados conteúdos acessíveis, sob a forma de imagens, o que pode contribuir para as práticas docentes que pensam as necessidades dos alunos surdos imersos nesse universo. Pensar a pedagogia visual na educação de surdos significa a:

[...] exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos. (CAMPELLO, 2007, p.130)

Ginzburg (2009) nos ajuda perceber as potencialidades das imagens visuais para o aprendizado surdo, ao atrelar o saber indiciário ao conhecimento intuitivo e cognoscitivo que o homem sempre possuiu em sua essência, seja como um caçador que vigia e observa os rastros deixados por sua presa, farejando, registrando, interpretando e classificando “pistas infinitesimais como fios de barba” (p. 151). Nessa perspectiva, os inúmeros espaços de interação possibilitados pelas redes sociais da *Internet*, bem como jogos, vídeos, fotos, desenhos, GIF, mapas conceituais, infográficos, conteúdos 3D, realidade aumentada, entre outros, contribuem, visual e significativamente, para que essa aprendizagem se concretize. No entanto, para além de garantir aulas e conteúdos com tradução em Libras, é preciso explorar a visualidade surda em seus muitos aspectos – não só do ponto de vista linguístico, mas, também, oportunizando experiências que contemplem a cultura surda em interação com os conteúdos escolares, para apreensão e construção de conhecimentos.

Em uma turma das séries iniciais do Ensino Fundamental, temos geralmente dois desafios principais⁸³: o vocabulário em Libras e a aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa.

Pensando a partir da temática da copa do mundo, com o álbum bilíngue e os vídeos temáticos é possível: desenvolver, por exemplo, a aquisição e a ampliação de vocabulário com os estudantes (sinais dos países, dos elementos do futebol e demais vocabulários oriundos das interações ocorridas); o conhecimento dos alfabetos manuais dos países da copa; e realizar pesquisas na *Internet* sobre elementos culturais dos surdos nesses países e sobre times de futebol de surdos no Brasil e em outros países participantes; criar e divulgar vídeos explicando as informações encontradas sobre a copa; estimular o relato de cenas e acontecimentos vistos durante os jogos; a criação de esquetes (encenação), charges, desenhos, *memes* e demais formas de expressão de momentos marcantes da copa; compartilhamento nas redes sociais do conteúdo aprendido em sala, com fotos, vídeos, texto, e demais elementos produzidos. Ainda é possível utilizar as vivências para elaboração de conteúdos em Língua Portuguesa, como a criação de textos sobre o mundial para elaboração de cartazes, descrições dos vídeos, legenda para os vídeos e postagens nas redes sociais; explorar conceitos como

⁸³ Certamente existem inúmeros outros desafios, mas, geralmente, esses são os mais destacados pelos professores, então utilizaremos o exemplo para auxiliar na argumentação.

diversidade cultural e aspecto sócio-histórico dos países envolvidos, e outras informações referentes aos países participantes (bandeira, população, localização, demais aspectos pertinentes); além de incentivar a leitura de mapas, a elaboração de tabelas com resultados de jogos, números de gols dos países participantes e grupos da copa e das etapas do torneio; transformar tabelas em gráficos; efetuar cálculos envolvendo números de gols, jogadores, países e quantidades de figurinhas; explorar conceitos de geometria a partir do desenho do campo e outros elementos envolvidos; conhecimento sobre as regras do futebol; promover visita ao Museu do Futebol (ou algum campo de um time disponível), e até mesmo a criação de uma minicopa com os estudantes.

Poderia elencar ainda uma infinidade de outras possibilidades, todas elas pensadas e articuladas com a proposta bilíngue, utilizando a Língua de Sinais em todos os espaços da escola.

É sabido que o desenvolvimento integrado das atividades, articulando conhecimentos em diversas áreas de saber, contribui significativamente para o sucesso da proposta. Assim, os recursos imagéticos como um vídeo, ou um *Meme*, por exemplo, podem auxiliar o professor a suscitar aprendizagens diversas e autorias significativas, favorecendo a aprendizagem da escrita, mas não limitando todo conhecimento a ela; permitindo a livre expressão em Libras; aperfeiçoando as competências linguísticas; criando, dessa forma, ambiências formativas para uma discussão ampla e para a aprendizagem global do estudante.

Com efeito, esses exemplos aqui elencados, nos fornecem algumas pistas (dimensões), que propiciam a formulação de um conjunto de indicadores de aprendizagem a elas relacionadas, aqui agrupados em cinco dimensões, como mostradas, a seguir.

- *Linguístico-cognitiva e cultural* – representada pelo uso de um conjunto de saberes, transmitidos e adquiridos nos *espaçostempos* de aprendizagem e no dia a dia da cultura, das mídias e das tecnologias, além da capacidade de aplicar os conhecimentos a situações da vida prática.
- *Formativa* – diz respeito à vivência de experiências formativas na relação com o outro (alteridade), como: a interatividade, a negociação de sentidos, a colaboração, a dialogicidade, entre outras.
- *Comunicacional-integrativa* – relacionada à capacidade de produzir e entender mensagens que nos colocam em interação comunicativa com outros interlocutores, englobando não apenas a habilidade linguística e gramatical, mas também, habilidades extralinguísticas associadas, como, por exemplo, sociais (saber adequar a mensagem a uma solução específica) ou semióticas (saber utilizar outros códigos para além do linguístico).
- *Comportamental* – que confere diferencial competitivo ao indivíduo, ao refletir suas atitudes e valores, como por exemplo, flexibilidade, relacionamento interpessoal, criatividade, liderança, e outras.

- *Tecnológica* – que leva em conta as transformações contemporâneas dos processos de comunicação, sociabilidade e, de uma forma geral, da educação e da aprendizagem, com a entrada do digital em rede, alterando modos de pensar, ser e agir no mundo.

Alinhados ao pensamento de Ginzburg (2009), e a exemplo do caçador que escruta as pistas presa, seguimos passo a passo o comportamento da comunidade surda, no *Facebook*, no *Instagram* e no *Youtube*, para verificar o que publicavam, o que nos possibilitou formular indicadores de aprendizagem com base em suas produções visuais cotidianas, a partir do imbricamento cibercultura/cidade, como apresentados no Quadro 4, a seguir

Quadro 4 - Indicadores de aprendizagem, a partir das imagens visuais

DIMENSÕES	INDICADORES
LINGUÍSTICO-COGNITIVA e CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ancoragem à proposta bilíngue, fundamentada na livre e fluente expressão em Libras, com ampliação constante de vocabulário; ➤ Valorização, integração participativa e conhecimentos sobre os aspectos culturais das comunidades surdas; ➤ Domínio da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua; ➤ Demonstração de conhecimentos, competências e habilidades em diferentes áreas de saber.
FORMATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacidade de refletir acerca de seu desenvolvimento e aprendizado nas relações estabelecidas consigo mesmo, com outros sujeitos e com os objetos, em geral: saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias; ➤ Capacidade de expressar opiniões, fazer questionamentos e argumentar sobre questões que emergem no processo de aprendizagem; ➤ Compartilhamento de conhecimentos e produções; ➤ Espírito colaborativo
COMUNICACIONAL-INTEGRATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interação comunicativa com o outro, seja por meio visual, oral ou por escrito (respeitando a livre vontade da pessoa surda de optar por meios alternativos de comunicação); ➤ Troca de ideias sobre narrativas produzidas e seu processo de composição entre os praticantes culturais. ➤ Capacidade de dialogar e negociar sentidos; ➤ Utilização de diferentes códigos linguísticos.
COMPORTAMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valorização da autoria e protagonismo surdo, visando uma formação para a autonomia; ➤ Mobilização de diferentes conhecimentos, para participação cada vez mais ativa, cidadã, consciente de seus deveres e direitos individuais e coletivos, assumindo uma postura ética na sociedade; ➤ Valorização dos aspectos da visualidade surda.
TECNOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exploração de visualidades no digital em rede (textos, imagens, vídeos charges, quadrinhos, celulares, computadores, entre outros, para mixagens e remixagens, tanto nos ambientes presencial e <i>online</i>); ➤ Produção de objetos de aprendizagem (REA) para exploração de diferentes gêneros discursivos: <i>selfies</i>, <i>memes</i>, <i>storytelling</i> ➤ Prática de escrita em suportes duráveis, que possibilitem, aos alunos, novos acessos, reexames, reusos e remixagens. ➤ Uso eficiente e flexível dos artefatos culturais e das redes sociais <i>Facebook</i>, <i>Instagram</i> e <i>Youtube</i> como repositórios de narrativas textuais, sonoras e imagéticas diversas.

Fonte – Elaborado pela autora

Esses indicadores não se colocam como verdades absolutas, nem pretendem encerrar a discussão em torno da temática da educação de surdos, mas foram alguns dos achados que

emergiram em nossa pesquisa. Esperamos com eles fomentar muitas outras discussões. Vale lembrar que eles não estão ‘descolados’ de outros aspectos formativos mais amplos, como por exemplo: demonstração de energia, iniciativa e tranquilidade diante de situações imprevistas; apresentação de soluções criativas para resolver problemas no dia a dia; demonstração de integridade, respeito e bom senso no trato com as pessoas; bom relacionamento interpessoal e sinergia na relação com o outro; comprometimento com alcance de resultados efetivos; utilização adequada de formas eficientes de comunicação, em contextos diversos; capacidade de dar e receber *feedback*; entre tantos outros indicadores. No entanto, optamos por colocar, em evidência, aqueles que entendemos estar mais diretamente associados à formação dos surdos, fundamentados na perspectiva bilíngue.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Tudo nesse mundo está dando resposta. O que demora, é o tempo das perguntas.

José Saramago, 1994

Pesquisar é fascinante! Pesquisar o cotidiano é buscar revelar a essência das coisas, aquilo que não pode ser visto ‘a olho nu’. Como cronistas do imaginário, desvelamos, revelamos, descobrimos e encobrimos. Dados produzidos na interação com o campo de pesquisa e com os praticantes culturais surdos, com base em suas narrativas e conversas presentes deram-nos pistas de como a aprendizagem se concretiza nessas ambiências, particularmente no *Facebook, Instagram e Youtube*.

Ao longo desta Tese, vimos o papel preponderante da imagem para a aprendizagem surda na cibercultura, a partir de parâmetros que norteiam os estudos da visualidade, como por exemplo, a perspectiva dos multiletramentos, a pedagogia, da didática, a representação sobre o mundo do corpo, do gesto e da cultura, entre outros, que constituem os discursos mediados nessa ambiência.

É nesse contexto que surge a questão disparadora de nosso estudo: *De que forma a aprendizagem é materializada na cibercultura, especialmente nas redes sociais, a partir das conversas e narrativas visuais produzidas e veiculadas pela comunidade surda?* Na busca dessa resposta, formulamos outras quatro questões, que procuramos responder no decorrer do processo de pesquisa e, em particular, no diálogo permanente com as noções subsunçoras que emergiram do campo.

Ao longo da pesquisa, procuramos perceber as inúmeras produções culturais surdas que circulam pela Internet e os modos pelos quais as visualidades presentes na cibercultura têm contribuído para sua formação. Vivenciamos, junto com nossos praticantes, diversas experiências e acontecimentos que demonstram o potencial das produções surdas, tanto em seus aspectos linguísticos quanto culturais, mobilizando saberes e fomentando aprendizagens.

Fundamentados nas propostas da pedagogia surda, principalmente no que diz respeito à aprendizagem visual e à construção da identidade surda, apresentamos algumas práticas de visualidades com grande potencial formativo, e os modos pelos quais a *Internet* tem se mostrado potente para a formação cultural e identitária da comunidade surda.

A partir dessas práticas, pudemos discutir o papel preponderante das conversas e narrativas, bem como a importância da imagem nesse contexto, entendendo o *Facebook*, o

Instagram e o *YouTube* como dispositivos que favorecem a tessitura de conhecimentos, na cibercultura, potencializando a emergência de autorias diversas, como instrumentos de empoderamento e autonomia.

As noções fundamentais que emergiram em nosso campo de pesquisa – o olhar sensível como possibilidade metodológica na formação de surdos; o empoderamento alicerçado na representatividade, no protagonismo, na autoria, na emancipação e autonomia, e na questão linguística e cultural; bem como as imagens visuais propulsoras de aprendizagens na cibercultura, nos auxiliaram a identificar alguns indicadores de aprendizagens surdas.

Inspirados no paradigma indiciário, no qual os indícios, como zonas privilegiadas de uma opaca realidade, permitem-nos buscar pistas, e imbuídos da condição de *stalkers*, acompanhamos durante esse longo período as inúmeras postagens de nossos praticantes. Desse modo, foi possível, com base na análise de suas conversas e narrativas das diferentes redes de aprendizagem aqui analisadas, com prevalência das redes sociais, agruparmos esses indicadores nas cinco dimensões, a saber: (a) linguístico-cognitiva e cultural; (b) formativa; (c) comunicacional-integrativa; d) comportamental; e (e) tecnológica.

Na *dimensão linguístico-cognitiva e cultural*, ressaltamos os seguintes indicadores:

- Ancoragem à proposta bilíngue, fundamentada na livre e fluente expressão em Libras, com ampliação constante de vocabulário;
- Valorização, integração participativa e conhecimentos sobre os aspectos culturais das comunidades surdas;
- Domínio da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua;
- Demonstração de conhecimentos, competências e habilidades em diferentes áreas de saber.

Na *dimensão formativa*, identificamos os indicadores listados, a seguir:

- Capacidade de refletir acerca de seu desenvolvimento e aprendizado nas relações estabelecidas, consigo mesmo, com outros sujeitos e com os objetos, em geral: saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias;
- Capacidade de expressar opiniões, fazer questionamentos e argumentar sobre questões que emergem no processo de aprendizagem;
- Compartilhamento de conhecimentos e produções;
- Espírito colaborativo e cooperativo

Como indicadores representativos da *dimensão comunicacional-integrativa*, destacamos:

- Interação comunicativa com o outro, seja por meio visual, oral ou por escrito (respeitando a livre vontade da pessoa surda de optar por meios alternativos de comunicação);
- Troca de ideias sobre narrativas produzidas e seu processo de composição entre os praticantes culturais;
- Capacidade de dialogar e negociar sentidos;
- Utilização de diferentes códigos linguísticos.

Na *dimensão comportamental*, os indicadores, abaixo relacionados, mereceram destaques:

- Valorização da autoria e protagonismo surdo, visando uma formação para a autonomia;
- Mobilização de diferentes conhecimentos, para participação cada vez mais ativa, cidadã, consciente de seus deveres e direitos individuais e coletivos, assumindo uma postura ética na sociedade;
- Valorização dos aspectos da visualidade surda.

Finalmente, a *dimensão tecnológica*, apontou-nos os indicadores que seguem:

- Exploração de visualidades no digital em rede (textos, imagens, vídeos charges, quadrinhos, celulares, computadores, entre outros, para mixagens e remixagens, tanto nos ambientes presencial e *online*);
- Produção de objetos de aprendizagem (REA) para exploração de diferentes gêneros discursivos: *selfies, memes, storytelling*;
- Prática de escrita em suportes duráveis, que possibilitem, aos alunos, novos acessos, reexames, reusos e remixagens;
- Uso eficiente e flexível dos artefatos culturais e das redes sociais *Facebook, Instagram* como repositórios de narrativas textuais, sonoras e imagéticas diversas.

Como bem o sabemos, não são as respostas que movem o mundo, e, sim, as PERGUNTAS. Nesse sentido esta Tese consiste tão somente numa construção provisória,

marco de novos recomeços, dado que o conhecimento é irresistível, e anseia por novas descobertas.

Gostaríamos, nesse ponto, de destacar a imensa diversidade de realidades em nosso país, principalmente no que diz respeito à educação e mais ainda à educação de pessoas com deficiência.

Em minhas itinerâncias, como professora-formadora, palestrante, ou em consultorias realizadas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, tenho vivenciado realidades distintas, presentes em diversas cidades do Brasil. Mesmo entre meus colegas que lecionam em grandes centros urbanos, os relatos nos dão conta de um país multifacetado e repleto de desigualdades.

Dos muitos relatos ouvidos de professores locais, um deles me tocou, profundamente. Vejamos!

“O professor de surdos é muitas vezes uma referência; e sendo essa referência, tem grandes responsabilidades, porque ele é a porta de entrada e o alicerce para esse aluno, que em casa, às vezes não tem essa ‘proteção’. Isso me faz voltar no tempo e lembrar que tive uma aluna que foi criada pela avó e pelo avô. A avó veio me pedir, implorar, pra eu ensinar a menina a usar um absorvente, porque a garota só queria usar paninho [...]. Eu tive que expor a minha intimidade, e esperar meu ciclo menstrual, pra mostrar a ela, uma menina de 17 anos - como se usa o absorvente, sinalizando, mostrando o recurso visual; coisa que normalmente é feito pela família, e que, no caso, a família me pediu para fazê-lo, porque a menina não o conseguia.

Então, ser professor de surdos é também você ter a sensibilidade de que você é, sim, uma referência, não somente linguística, ou de conhecimento, mas de que você é uma referência de pessoa. Isso exige responsabilidade e muito desprendimento do docente, para sair do papel de professor e entrar num papel daquele que é o referencial, um modelo, mesmo sabendo que não deveria ser. Mas, se você não o for, quem vai ser? Então, tudo isso é muito complexo, mas é, ao mesmo tempo, muito enobrecedor e gratificante, pois conviver e enxergar a evolução de cada sujeito ao descobrir suas potencialidades, suas responsabilidades, seu crescimento, o mundo letrado, o mundo do conhecimento, é muito bom. Muito bom!”.

Como podemos perceber, há muita paixão na fala dessa professora. E eu me identifico muito com esse amor ao trabalho com surdos. Ela nos lembra que muitas pessoas, sejam jovens, adultos ou crianças, vivem em situações precárias com suas famílias, não só no sentido financeiro, mas também no sentido interpessoal, principalmente pelas dificuldades

que as famílias encaram para superar o fator linguístico. Muitas crianças chegam, ainda hoje, sem dominar qualquer forma de comunicação. Então, o desafio que se põe ao professor de surdos perpassa muitas outras questões para além do ‘pedagógico’ : esbarra no humano.

Essa tese não esquece isso, nem por um momento. Pode parecer meio discrepante falar de *memes* e redes sociais da *Internet*, em meio a uma realidade, às vezes tão dura, vivida no cotidiano de algumas pessoas. Mesmo que saibamos de tantas desigualdades – afora as próprias desigualdades de acesso à informação pelas redes da *Internet*, entre outras desigualdades presentes em nosso país, como as sociais e econômicas, acreditamos que pudemos reunir, nesta Tese muitos exemplos do protagonismo cultural das comunidades surdas, que nos mostram que, cada vez mais, essa comunidade está vencendo as barreiras do silêncio que foram impostas por tanto tempo.

REFERÊNCIAS

- ABDOUNI, Nura; HUPFELD, Stephanie; MARCELINO, Rosilene Moraes Alves; SATO, Silvio Koiti. 1 *Entendendo o fenômeno das selfies e a importância delas para a ressignificação do “eu” no mundo*. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, São Paulo – SP, 05 a 09.09.2016.
- ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____. *A narrativa como método na história do cotidiano escolar*. I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: SBHE, 2000. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122_nilda.pdf. Acesso em: 08 mai. 2018.
- _____. *Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos*. *Revista Educar*. UFPR: Curitiba, 2004, n° 24, p. 19-36.
- _____. *As múltiplas formas de narrar a escola*. *Currículo sem Fronteiras*. Jul./Dez. 2007, v.7, n° 2, p. 5-7.
- _____. *Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: Oliveira, Inês. B.; Alves, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 15-38.
- _____. *Apresentação da série Cotidianos, imagens e narrativas*. *Salto para o Futuro*, jun. 2009, Ano XIX n° 8, p. 5-17, Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012186.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.
- _____. *A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação*. *Educação & Sociedade*. Campinas, out.- dez. 2010, [s.l.], v. 31, n° 113, p. 1195-1212. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302010000400008>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400008. Acesso em: 29 mar. 2018.
- _____. *Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas*. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE/UNICAMP – Campinas, 2012.
- _____; BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição. *Como e até onde é possível pensar diferente. Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas*. In: *Currículo: problematização entre práticas & políticas*. *Revista Teias*. jan. /abr. 2012, v. 13, n° 27, p. 49-66.
- _____; GARCIA, Regina Lucídio. *A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências*. In: Bianchetti, L.; Machado, Ana Maria N. (Orgs.). *A bússola o escrever*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002, p. 255-296.
- _____; OLIVEIRA, Inês B. de (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3ª Ed., Petrópolis: DP, 2008.

AMARAL, Adriana. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. *Revista USP*, [s.l.], n. 86, p.122-135, 1 ago. 2010, [s.l.], n. 86, p.122-135, 1. Universidade de São Paulo. Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i86p122-135>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13818>. Acesso em: 29 mar. 2018.

_____; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. *Revista Famecos – mídias, cultura e tecnologia/PUCRS. Comunicação Cibernética*. Porto Alegre, 2008, nº 35.

AMARAL, Lygia A.. *Sobre crocodilos e avestruzes*. São Paulo: Summus, 1998.

AMARAL, Mirian Maia do. *Autorias docente e discente: pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e online*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://portal.estacio.br/cursos/mestrado-e-doutorado/educa%C3%A7%C3%A3o/disserta%C3%A7%C3%B5es-e-teses/>. Acesso em: 09 nov.2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAQUERO, Rute. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. *Revista Debates*. Porto Alegre, jan.-abr. 2012, v. 6, nº 1, p.173-87. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099>. Acesso em 06 jul. 2018.

BAUMAN, Zygmunt, *A cultura no mundo líquido moderno*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BARBOSA, Alexsandra; SANTOS, Edméa; RIBEIRO, Mayra. R. F.. Diário *online* no *Whatsapp: app-learning* em contexto de pesquisa-formação na cibercultura. In: Cristiane Porto; Kaio Eduardo Oliveira; Alexandre Chagas. (Orgs.). *Whatsapp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*. Ilhéus - Bahia: EDUFBA, 2017, p. 239-260.

_____; MARTINS, Shênia Mineiro. *Diário de pesquisa online: uma experiência com o aplicativo Whatsapp*. Seminário Internacional “As Redes Educativas e as Tecnologias: Educação e Democracia - Aprenderensinar para um mundo plural e igualitário. Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2017, p. 1-14.

BARBIER, René. *Escuta sensível na formação de profissionais de saúde*. Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde. Tradução de Davi Gonçalves. Brasília, junho de 2002. Disponível em: <http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>. Acesso em: 06 jul. 2018.

BARBOSA, Joaquim G. Educação para formação da cidadania. Trabalho apresentado na Mesa redonda “O adolescente e a escola”. I Congresso de Adolescência do Cone Sul, nov. 1997, mimeo.

BATISTA, Neiza C. S.; BERNARDES, Jefferson.; MENEGON, Vera S. M.. Conversas no cotidiano: um dedo de prosa na pesquisa. In: SPINK, et. Al. (Orgs.). *A produção de*

informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas, Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p. 97-122. (Publicação Virtual).

BAUMAN, Zygmunt. *O amor líquido*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 8ª Ed.. São Paulo: Brasiliense, 2012, v.1.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: *Obras Escolhidas III*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 197-221.

BOSSE, Renata H. O.. As representações da mídia sobre a surdez: um estudo comparativo entre a rede Globo e a TV INES. In: 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, 2015, Canoas/RS. p. 1-11. Disponível em: http://www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/1429965140_ARQUIVO_Midiasobresurdez.pdf. Disponível em: 04 jul. 2018.

BRASIL. *Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. Ministério das Comunicações. *Portaria 310, de 27 de junho de 2006*. Aprova a Norma Complementar nº 01/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.anatel.gov.br/legislacao/normas-dc-mc/442-portaria-310>. Acesso em: 03 mai. 2018.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRUNO, Adriana R.. Mediação partilhada e interação digital: tecendo a transformação do educador em ambientes de aprendizagem online, pela linguagem emocional. In: MORAES, M. C.; PESCE, L.; BRUNO, A. R.. (Org.). *Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online*. São Paulo: RG Editores, 2008, v. 1, p. 77-95.

_____. *Aprendizagem integradora e a didática online: contribuições para a formação do educador*. III Congresso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Anais. Cáceres – ES. Julho de 2008. Disponível em: <http://labspace.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=365562>. Acessado em: 20.10.2013.

_____. A mediação partilhada em redes sociais rizomáticas: (des) territorialização de possibilidades para a discussão sobre o ser tutor e a tutoria em cursos *online*. In: Fontoura, H. A.; Silva, M (Orgs.). *Práticas pedagógicas, linguagem e mídias desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional 2011, p. 116-32. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro1.html>. Acessado em: 02.04.2012.

BRUNO, Fernanda. Rastros digitais sob a perspectiva da teoria ator-rede. *Famecos*. Set./dez. 2012, v. 19, n° 3, p. 681-704. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/12893/8601>. Acesso em: 14 mar. 2018.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>. Acesso em: 29 mar. 2018.

CANDAU, Vera M.. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. 2009. *Educação e Sociedade*. Campinas, jan./mar. 2012, v.33, n°118. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015. Acesso em: 06 jul. 2018.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves 16^a Ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COLACIQUE, Rachel; SANTOS, Edméa O.. Ciberativismo surdo: em defesa da educação bilíngue. *Teias* (Rio de Janeiro. Impresso), 2012, v. 13, p. 144-166. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24275/17254>. Acesso em: 24 abr. 2018.

CORREA, Liana A. *Qualidade de vida de clientes em consulta de enfermagem: estudo comparativo em uma clínica de insuficiência cardíaca*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp031962.pdf>. Acesso em: 05 jul.2018.

COULON, Alan. *Etnometodologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Cibercultura, juventude e alteridade: *aprendendoensinando com o outro no Facebook*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2010_1-646-ME.pdf. Acesso em: 29 mar. 2018.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, dez. 2004, [sol.], v. 24, n° 4, p. 68-77. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932004000400009>. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000400009. Acesso em: 24 abr. 2018.

DANTAS, José G. D.. Teoria das mediações culturais: uma proposta de Jesús Martín-Barbero para o estudo de recepção. Universidad de Málaga, Espanha, 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2008/resumos/r12-0015-1.pdf>. Acesso em 14 mai. 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Rio de Janeiro: 34, 1995, v. 1.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Trad. Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2011.

_____. *Quando as imagens tocam o real*. Trad. de Patrícia Carmello e Vera Casa Nova. 2012. Disponível em: http://www.macba.es/uploads/20080408/Georges_Didi_Huberman_Cuando_las_imagenes_tocan_lo_real.pdf. Acesso em: 22 mai. 2018.

DOSTOIÉVSKI, Fiodór. *Memórias do subsolo*. São Paulo: 34, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. Mais uma vez e sempre: conversas com professoras. *Momento: Diálogos em Educação*, Rio Grande / RS, jan.- jun. 2016, v. 1, nº. 25, p.51-74. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/viewFile/6109/3926>. Acesso em: 29 mar. 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, jan./abr. 2007, v. 28, n. 98, p. 73-95. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. *Revista Espaço do Currículo*, 25 jan. 2015, [s.l.], v. 8, n. 3, p. 306-316,. Associação de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Curriculares. DOI: <http://dx.doi.org/10.15687/rec.2015.v8n3.306316>. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2015.v8n3.306316/14761>. Acesso em: 29 mar. 2018.

_____; FIORIO Angela F. C.; LIRIO, Kelen A. Pesquisar com os cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. *Educação e Realidade*, 2012, v. 37, p. 569-587.

FESTA, Priscila S. V.; GUARINELLO, Ana C.; BERBERIAN, Ana P.. *Youtube e surdez: análise de discursos de surdos no ambiente virtual*. *Distúrb Comum*. São Paulo, abr., 2013, 25(1), p. 5-14.

FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 2000. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 11ª Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FLUSSER, Vilém. *O universo das imagens técnicas – elogio da superficialidade*. Annablume, 2008.

GABRILLI, Mara. Desenho universal – um conceito para todos. Disponível em: http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf. Acesso em: 16 mai. 2018.

GALEFFI, Dante Augusto. Prefácio. In: Roberto Sidnei Macedo. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 13-19.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. *Etd - Educação Temática Digital*, 13 nov. 2008, [s.l.], v. 7, nº 2, p.110-122. Universidade Estadual de Campinas. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v7i2.796>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/796>. Acesso em: 24 abr. 2018.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Ginzburg, C. (Org.). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 143-79.

HINE, Cristine. *Etnografía virtual*. Trad. de Crtsuen P. Hormazabal para versão em espanhol. Barcelona: UOC. (Coleção Nuevas Tecnologías y Sociedad), 2004.

IHA – Laboratório de LIBRAS. Cultura e pedagogia surda: recursos visuais na prática pedagógica. IHA – Laboratório de LIBRAS. Prefeitura do Rio de Janeiro. Publicado em 2013. Disponível em: http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/06/recursosvisuais_napraticapedagogiaculturaepedagogiasurda-130225160121-phpapp02.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

JENKINS, Henry. *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University, 2006.

JORGE, Eliane Elenice. Sentidos das práticas avaliativas na sala de aula de espanhol como língua adicional no cotidiano escolar do aluno surdo. *Pensares em Revista*. Universidade de Estado do Rio de Janeiro, 2013, [s.l.], nº. 2, p. 109-135, DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/pr.2013.7606>. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/7606>. Acesso em: 24 abr. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2004.

KARNOPP, Lodenir B. Literatura surda. *Educação Temática Digital*. Campinas, jun. 2006, v.7, nº 2, p. 98- 109. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/index>. Acesso em: 06 mai. 2018

LABORIT, Emmanuelle. *O voo da gaivota*. Tradução Lelita de Oliveira. São Paulo: Best Seller, 1994. Escrito com a colaboração de Marie-Thérèse Cuny.

LACERDA, Cristina B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência de inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno Cedes*. Campinas, mai.-ago. 2006, v. 26, nº 69, p. 163-84. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.

LACERDA, P. M. Nada sobre nós sem nós, mas nós quem? Posicionamentos de universitários 'com deficiência' sobre políticas de ação afirmativa. Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT03-3544--Int.pdf> Acesso em: 09 mar 2018.

LAMBERT, Leandra. Cut-up tragedy: caminhando entre mundos, ocupando espaços e transgredindo fronteiras ou reflexões de uma mulher em um projeto-processo nômade. *Linda - revista sobre cultura eletroacústica*. jul. 2016, #5, ano 3. Disponível em: <http://linda.nmelindo.com/2016/07/cut-up-tragedy-caminhando-entre-mundos-ocupando-espacos-e-transgredindo-fronteiras-ou-reflexoes-de-uma-mulher-em-um-projeto-processo-nomade/#>. Acesso em: 31 mar. 2018.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como bricolagem. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. Latour (2007).

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. Cibercultura remix. In: *Mostra Cinético digital: redes - criação e reconfiguração*. São Paulo: Centro Itaú Cultural. 2005. Disponível em: www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf. Acesso em: 12 out. 2013

_____; LÉVY, Pierre. *O futuro da Internet: Em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010.

LIMA, Hugo de. As contribuições do *Instagram* na formação da cultura digital da sociedade contemporânea. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2014. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/24022015_141741_hugodelima.pdf. Acesso em: 19 abr. 2018.

LIMEIRA, Viviane; ARAUJO, Allyson. *A visibilidade e a mediação do lazer a partir do uso da hashtag #lazer em imagens no Instagram*. In: XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Comunicação e Educação: caminhos integrados para um mundo em transformação. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0146-1.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999 (5ª Reimpressão, 2005).

LEWIS, Elizabeth S.. *Acho que isso foi bastante macho pra ela: reforço e subversão de ideologias heteronormativas em performances narrativas digitais de praticantes de pegging*. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2016. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=27944@1. Acesso 11 mai. 2018.

LOPES, Maura C.; VEIGA-NETTO, Alfredo. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; LOPES, M. C. (Orgs.) *Educação de surdos: políticas, línguas de sinais, comunidade e cultura surda*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2010.

MACEDO, Roberto Sidney. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação*. Brasília: Liberlivro, 2010.

_____. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. *Revista Teias. Currículos: problematização em práticas e políticas*. Rio de Janeiro: UERJ, jan./abr. 2012, v. 13, nº 27, p. 67-74.

_____. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: ____, Roberto S. C.; Barbosa, Joaquim G.; Borba, Sérgio. *Jacques Ardoino & a educação* (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Pensadores @ Educação), 2012.

_____. Atos de autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACHADO, Alisson; TOMAZETTI, Tainan Pauli. *Comunicação e etnografia: refletindo práticas sociotécnicas e interações online*. Trabalho apresentado no GT de História da Mídia Digital, integrante do 10º Encontro Nacional de História da Mídia, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Miriam/Downloads/GTMIDDIG_MACHADO-%20Alisson_%20MAZETTI-20Tainan%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Miriam/Downloads/GTMIDDIG_MACHADO-%20Alisson_%20MAZETTI-20Tainan%20(1).pdf). Acesso em: 15 mar. 2018.

MACHADO DA SILVA, Juremir. *O que pesquisar quer dizer: como pesquisar e escrever textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MACHADO, Paulo Cesar. *Diferença cultural e educação bilíngüe: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares*. 2009. 164 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92494/266573.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 abr. 2018.

MADDALENA, Tania Lúcia. *Olhar, lembrar, narrar: o visual storytelling na formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2015. Disponível em:

https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/olhar_lembrar_narrar_o_visual_storytelling_na_formacao_de_professores.pdf. Acesso em: 09 fev. 2018.

_____. *Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura*. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2018. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses>. Acesso em 11 mai. 2018.

MAE BARBOSA, Ana. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MARQUES, Carla Verônica. Visualidade e surdez: a revelação do pensamento plástico. *Revista Espaço*. Instituto Nacional De Educação De Surdos, Rio de Janeiro, 1999, p. 38-47.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; MARTINS, Luana. Experiências de letramento visual na constituição da LIBRAS e do português por alunos surdos numa escola regular. I Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. Uberlândia. *Anais*. Uberlândia: Edufu, 2011. v. 1, p. 859 - 867. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_093.pdf. Acesso em: 24 abr. 2018.

MIGLIOLI, Sarah; SOUZA, Rosali Fernandez de. Apropriação da informação por surdos no ambiente *Web*. In: XV Encontro Nacional de Pesquisa em Pós-graduação em Ciência da Informação, 2014, Belo Horizonte. *Anais*. Além das nuvens: expandindo as fronteiras da ciência da informação. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2014. p. 1222 - 1241. Disponível em: <http://doczz.com.br/doc/26429/gt3--mediação--circulação-e-apropriação-da>. Acesso em: 24 abr. 2018.

MORGADO, Marta. Literatura em língua gestual. In: KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia (Orgs). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: ULBRA, 2011.

MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1996.

_____. *Ciência com consciência*. MORIN, Edgar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. *Paidéia*. Ribeirão Preto, dez. 2004, [s.l.], v. 14, nº 29, p. 287-299. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2004000300005>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2004000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 abr. 2018.

NEVES, Gabriele V. As imagens do outro sobre a cultura surda. Resenha. *Conjectura*, jan./abr. 2010, v. 15, nº 1, 2010. Disponível em: www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/189/180. Acesso em: 06 jul. 2018.

OLIVEIRA, Inês B. de; GARCIA, Alexandra. As noções de textos, discursos e narrativas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos: polissemia, relações de poder e interdiscursividade. Coordenação do GT Currículo (Biênio nov.2007- out.2009). In: Macedo. E; Macedo, S;

Amorim, A. C. (Orgs.). *Discurso, texto e narrativa nas pesquisas em Currículo*. ANPED, 2009, p. 87-92.

PAIS, José M.. *Vida cotidiana – enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PELLANDA, Eduardo. *Comunicação móvel: das potencialidades aos usos e aplicações*. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Anais eletrônicos... Natal, RN - 2 a 6 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/r3-1727-1.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

PEREGRINO, Giselly dos S.. *Secreto e revelado, tácito e exposto: o preconceito contra/entre alunos surdos*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/29489/29489_1.PDFhttps://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/29489/29489_1.PDF. Acesso em: 29 mar. 2018.

PERLIN, Gládis T. T.. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. *Surdos: cultura e pedagogia*. 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/88378969/Surdos-Cultura-e-Pedagogia-Gladis-Perlin>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____; STRÖBEL, Karin. *Fundamentos da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: http://www.LIBRAS.ufsc.br/colecaoLetrasLIBRAS/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-fundamentosEduc_Surdos.pdf. Acesso em: 29 mar. 2018.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 65-77.

POLIVANOV, Beatriz B.. *Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos termos em pesquisas qualitativas na Internet*. XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom), 2013, Manaus. Anais do XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Manaus: UFAM, 2013. v. 1, p. 1-15. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0346-1.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.

PRETTO, Nelson de L.; RICCIO, Nícia C. R.. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar em Revista*, maio 2010, [s.l.], n. 37, p.153-169. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602010000200010>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2018.

PRIMO, Alex T.. *Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo*. Famecos. Jun. 2000, nº 12, p. 81-92.

____. Interações mediadas e remediadas: controvérsias entre as utopias da cibercultura e a grande indústria midiática. In: Alex Primo. (Org.). *Interações em rede*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 13-32.

____; VALIATI, Vanessa; LUPINACCI, Ludmila; BARROS, Laura. *Conversações fluidas na cibercultura*. Famecos, mídia, cultura e tecnologia. Porto Alegre, jan./ fev./ mar./ abr. 2017, v. 24, n. 1. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revista_famecos/article/view/24597/15011. Acesso em: 25 jun. 2018

RECUERO, Raquel. *Comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

REIS, Graça R. F. da Silva. Sobre Vermeer, narrativas e redes: um diálogo político/epistemológico/metodológico acerca de uma pesquisa. In: *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Petrópolis, RJ: De Petrus, Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014, p. 119-132.

REZENDE, Maria da Glória P.; SOARES, Eliane A.; OLIVEIRA, Inês B.. As pesquisas *nosdosc* com os cotidianos nos campos de alimentação, nutrição e saúde. In: PRADO, S. D. et al. (Orgs). *Estudos socioculturais em alimentação e saúde: saberes em rede*. [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016. Sabor metrópole series, v. 5, p. 315-335. ISBN: 978-85-7511-456-8. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/37nz2/pdf/prado-9788575114568-16.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018

RIFIOTIS, Theophilos. Etnografia no ciberespaço como “repovoamento” e explicação. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 2016, [s.l.], v. 31, nº 90, p. 85-99.

ANPOCS. DOI: <http://dx.doi.org/10.17666/319085-98/2016>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v31n90/0102-6909-rbcsoc-31-90-0085.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.

ROSA, Andréa da Silva; CRUZ, Cristiano Cordeiro. *Internet: fator de inclusão da pessoa surda. Etd - Educação Temática Digital*, 2009, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 38-54. Universidade Estadual de Campinas. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v2i3.580>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/580/595>. Acesso em: 24 abr. 2018.

ROSA, Fabiano. S; KLEIN, Madalena. Literatura surda: marcas surdas compartilhadas. CIC, 18, ENPOS, 11, MOSTRA CIENTÍFICA 1. *Anais...* Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas, 2009, p. 1-5. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/fabiano_soutorosa/files/2012/04/CIC-2009-UFPel.pdf. Acesso em: 05 mai. 2018.

SÁ, Helena; SILVA, Marco. Mediação docente e desenho didático: uma articulação complexa na educação online. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, jan/dez.2013, v.13, n.38, p. 139- 159.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SAIONARA Figueiredo dos. *Educação ambiental: recursos imagéticos na produção de significação de um sujeito surdo*. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2013. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6002/Saionara.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SANTAELLA, L. A crítica das mídias na entrada do século 21. In: PRADO, J. L. A. (Org.) *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker, 2002, p. 44-56.

_____. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. SANTAELLA, Lúcia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. *Tempos e Espaços*. UFES, 2014, n 14. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/3446/3010>. Acesso em: 03 fev.2017.

SANTANA, Camila L.; COUTO, Edvaldo S.. Estratégias de visibilidade e ações docentes no *Twitter*. *Revista Educação*. Santa Maria maio/ago. 2017, v. 42, nº 2, p. 435-50. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/22553/pdf>. Acesso em 08 jul. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.), *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003, p. 25-68.

SANTOS, Edméa. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2005.

_____. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

_____; COLACIQUE, Rachel; CARVALHO, Felipe S. P. de. A autoria visual na *Internet*: o que dizem os memes? *Quaestio Revista de Estudos de Educação*. São Paulo, 2016, v.18, nº 1. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2570>. Acesso em: 28. Mai 2018.

_____; WEBER, Aline. Diários *online*, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. In: SANTOS, Edméa (Org.). *Diários online: dispositivo multirreferencial de pesquisa formação na cibercultura*. Coleção Estudos Pedagógicos. Santo Tirso, Portugal, 2014. p. 13-31. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/205-%20DI%20C3%81%20RIOS%20ONLINE,%20CIBERCULTURA%20E%20PESQUISA-FORMA%20C3%87%20%20MULTIRREFERENCIAL.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.

SANTOS, Flávia Martins dos; GOMES, Suely Henrique de Aquino. *Etnografia virtual na prática: análise dos procedimentos metodológicos observados em estudos empíricos em cibercultura*. Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Cibercultura. Anais... Tuiuti, PR: Abciber, 2013, p. 1 - 14. Disponível em: http://abciber.org.br/simposio2013/anais/pdf/Eixo_1_Educacao_e_Processos_de_Aprendizagem_e_Cognicao/26054arq02297746105.pdf. Acesso em: 29 mar. 2018.

SANTOS, Rosemary. *Formação de formadores e educação superior na cibercultura: itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook*. Tese de Doutorado, 2015. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2010_1-505-DO.pdf. Acesso em: 29 mar. 2018.

SANTOS, Saionara F.. *Educação ambiental: recursos imagéticos na produção de significação de um sujeito surdo*. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal Rio Grande, 2013. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/6002>. Acesso em: 05 jun.2018.

SARAMAGO, José. *Memorial do convento*. Lisboa: Editores Reunidos, Ltda., 1994. Disponível em: [http://www.kbook.com.br/livraria/wp-content/files_mf/memorial do convento. pdf](http://www.kbook.com.br/livraria/wp-content/files_mf/memorial%20do%20convento.pdf). Acesso em: 14 jul. 2018.

SCHALLENBERGER, Augusto. *Ciberhumor nas comunidades surdas*. Dissertação. Faculdade de Educação. Porto Alegre, UFRS, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27044>. Acesso em: 11 mai. 2018.

SCHLÜNZEN, Elisa T. M; DI BENEDETTO, Laís dos S.; SANTOS, Danielle A.N. dos. História das pessoas surdas: da exclusão à política educacional brasileira Atual. **Unesp/univesp**, jan. 2012, [s. l.], v. 11, n. 24, p. 1-8. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65523?locale=pt_BR&contrast. Acesso em: 29 mar. 2018.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SILVA, Elifas Levi; KANASHIRO, Elayne. Avaliação visual da aprendizagem: uma alternativa para alunos surdos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 2015, [s.l.], v. 26, nº 63, p. 688-714. Fundação Carlos Chagas. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v0ix.3111>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3111/3115>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SILVA JÚNIOR, José A. da. Da fotografia expandida à fotografia despreendida: como a crise da Kodak pode explicar a emergência do Instagram ou vice-versa. *Líbero*. São Paulo, jan./jun. de 2014, v. 17, n. 33, p. 117-126.

SILVA, Marcos. *Sala de aula interativa*. 7ª ed. – São Paulo: Loyola, 2014.

_____. Que é interatividade. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, maio/ago. 1998, v. 24, n. 2, p. 27-35. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci... 000142&pid... 73 302 00700040000900022...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci...000142&pid...7330200700040000900022...) Acesso em: 12 mai. 2018.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2).

_____. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Maria da Conceição S. Soares. O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas. *Visualidades* (UFG), jan./ jun. 2016, v. 14, nº 1, p. 80-103.

SOFIATO, Cássia G.; REILY, Lucia. Dicionarização da língua brasileira de sinais: estudo comparativo iconográfico e lexical. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, jan./mar. 2014, v. 40, n.

1, p. 109-26. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/08.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013 (Edição Virtual).

SPINK, Peter K.. O pesquisador conversador no cotidiano. *Psicologia & Sociedade*. Porto Alegre, 2008, v. 20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20nspe/v20nspea10.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2018.

STREIECHEN, Eliziane M.; KRAUSE-LEMKE, Cibele; OLIVEIRA, Jáima P. de; CRUZ, Gilmar de C.. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. *Acta Scientiarum. Education*, 2016, [s.l.], v. 39, n° 1, p. 91-101. Universidade Estadual de Maringá. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.26066>. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26066>. Acesso em: 24 abr. 2018.

STRÖBEL, Karin. Surdos: vestígios culturais não registrados na história. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Miriam/Downloads/Surdos%20vest%C3%ADgios...%20\(Strobel\).pdf](file:///C:/Users/Miriam/Downloads/Surdos%20vest%C3%ADgios...%20(Strobel).pdf). Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2ª Ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2009.

_____. *Desafios da ubiquidade para a educação*. *Ensino Superior Unicamp*, 2013, v. 9, p. 19-28, Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em: 29 mar. 2018.

SUSSEKIND, Maria Luiza; FERRAÇO, Carlos E.; GOMES, Marco Antonio O.. Por que um dossiê que potencialize as práticas curriculares cotidianas? *Revista espaço do currículo: políticas em currículo: cotidianos, desafios, resistências e invenções*. Paraíba, maio 2016, v. 9, n° 2, p. 175-183. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/30567/16112>. Acesso em: 29 mar. 2018.

TAVEIRA, Cristiane Correia ROSADO, Alexandre . O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *Revista Pedagógica*, set./dez. 2016, v.18, n° 39, p. 174-196. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/3691/2109>. Acesso em 16 mai. 2018

VELOSO, Maristela M. S.de A.; BONILLA, Maria Helena S.. O jornal de pesquisa e o diário de campo como dispositivos da pesquisa-formação. *Interfaces Científicas - Educação*, 14 out. 2017, [s.l.], v. 6, n. 1, p.47-58. Universidade Tiradentes. <http://dx.doi.org/10.17564/2316->

3828.2017v6n1p47-58. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/4508>. Acesso em: 29 mar. 2018.

VICTORIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. *Educação & Sociedade*. abr. 2007, [s.l.], v. 28, nº 98, p. 97-110,. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000100006>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a06v2898.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. *Educação e Pesquisa*, 1999, [s.l.], v. 25, nº 1, p. 51-66. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97021999000100005>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100005&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 24 abr. 2018.

VILHALVA, Shirley. *Despertar do silêncio*. Petrópolis: Arara Azul, 2004. (Coleção Cultura e Diversidade).

VYGOTSKY, Lev S.. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEFFORT, Madalena Freire; CAMARGO, Fática; DAVINI, Juliana; MARTINS, Mirian Celeste. *Observação, registro, reflexã: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Cortez, 1996.

ZANINI, Débora. Etnografia para mídias sociais. In: SILVA, Tarcízio; STABILE, Max. (Orgs.) *Monitoramento e pesquisa em mídias sociais: metodologias, aplicações e inovações*. São Paulo: Uva Limão, 2016, p. 161-278. Disponível em: <https://www.ibpad.com.br/o-que-fazemos/publicacoes/monitoramento-e-pesquisa-em-midias-sociais-metodologias-aplicacoes-e-inovacoes/#sumario>. Acesso em: 29 mar. 2018.