



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rachel Colacique

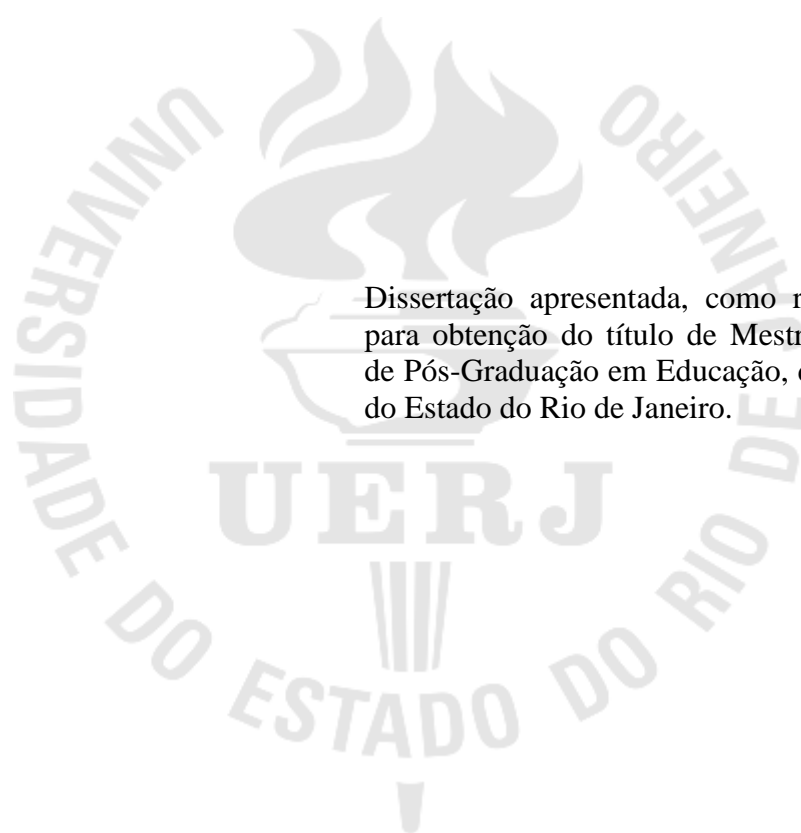
**Acessibilidade para surdos, na cibercultura:
os cotidianos nas redes e na educação superior online**

Rio de Janeiro

2013

Rachel Colacique

**Acessibilidade para surdos, na cibercultura:
os cotidianos nas redes e na educação superior online**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Edméa Oliveira dos Santos

Rio de Janeiro

2013

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

C683 Colacique, R.

Acessibilidade para surdos, na cibercultura: os cotidianos nas redes e na educação superior online / Rachel Colacique. – 2013.

164 f.

Orientadora: Edméa Oliveira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Inclusão em educação – Teses. 2. Surdos – Educação (Superior) – Teses. 3. Ensino à distância – Currículos - Planejamento – Teses. 4. Sites da web acessíveis para deficientes – Teses. I. Santos, Edméa O. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

rc

CDU 376.4

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Rachel Colacique

**Acessibilidade para surdos, na cibercultura:
os cotidianos nas redes e na educação superior online**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de abril de 2013

Banca Examinadora:

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

Prof^ª. Dr^ª. Nilda Guimarães Alves
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^º. Dr^º. Mariano Pimentel
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Rio de Janeiro

2013

À minha família, alicerce da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ah, que coisa boa! Agora é hora de registrar no papel, a gratidão que transborda em meu coração. Desculpem meu pouco jeito com as palavras, mas essas brincalhonas gostam de fugir em momentos importantes como este. E mesmo que eu tivesse as palavras mais bonitas, elas ainda não seriam suficientes para expressar a amplitude do meu sentimento.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe e ao meu pai. Sem vocês dois, eu estaria perdida. Vocês são meus exemplos. E, por mais clichê que isso possa parecer, vocês são os melhores pais do mundo!

Mãezinha querida, admiro seu caráter, seu coração bondoso, sua paciência com esse monte de chato nessa família, e seu bom humor (que ri de todas as minhas piadas sem graça). Obrigada por todo apoio e incentivo, por ter sempre a disposição de me ouvir, me defender e me ajudar. Quero que saiba que você é a mulher mais incrível e guerreira que conheço. Eu te amo!

Paizinho querido, esse seu bigode pode até te deixar com cara de bravo, mas nós todos sabemos que você tem um coração enorme. Com você aprendi que as pessoas podem ser cada dia melhores, e digo sem puxa-saquismo que vejo em você toda a bondade e ternura que um pai deve ter. Obrigada por ser meu pai. Eu te amo!

Agradeço às minhas irmãs, e melhores amigas, por me aturarem todos esses anos. Paulinha, nós temos características intensamente diferentes, mesmo sendo tão parecidas em muitas coisas. E isso é ótimo! Saiba que você torna meu mundo mais bonito (e mais maquiado, mais perfumado, enfim, o mais perua possível!). Mônica, minha pequena, obrigada por ser essa pessoinha fantástica, e por fazer parte da minha vida. Ao desbravar os caminhos dos Clássicos, você tem me aberto os olhos às riquezas da vida. Obrigada também por todos os *helps* no meio da madrugada, pelas traduções e revisões que tanto me ajudaram. Eu amo vocês duas, e tenho muito orgulho de ser irmã de vocês, suas chatas. LOVE S2

Agradeço ao Alexandre, pois nessas diferentes curvas da Vida, nada passa por nós de maneira vã. Aprendi muito com você, e parte dessa conquista também é sua.

Agradeço imensamente à prof. Dra. Edméa Santos, minha orientadora, pela coragem e ousadia de incluir a questão da *e-acessibilidade*, na pauta dos estudos em Educação Online. Méa, obrigada por encarar esse desafio, sem medo de aprender novos caminhos. Que sua atitude seja seguida por muitos outros, para que possamos ir avançando nas lutas pela inclusão.

Agradeço ao Júlio, e sua família, pela disposição em colaborar com essa pesquisa. Júlio, você é um exemplo de garra e determinação. Parabéns por suas conquistas.

Agradeço aos meus professores do PROPED-UERJ, pela possibilidade de aprendizado e crescimento que me ofereceram.

Agradeço ao GPDOC, pela fraterna acolhida. Todos vocês têm um lugar especial em meu coração.

Agradeço aos meus coordenadores, alunos, professores e colegas das instituições em que tenho a honra de lecionar. Aos professores da SIMONSEN, minha eterna gratidão por todo apoio e incentivo à minha carreira. Aos professores do INES, agradeço por me oportunizarem tantos novos aprendizados. Especialmente às professoras do SEF 1, minha admiração pelo trabalho que realizam com tanto empenho e amor. Agradeço também aos meus colegas da Faculdade de Educação da UNIRIO. Saibam que tenho muito orgulho de fazer parte dessa equipe maravilhosa. Vocês são os melhores!

Agradeço também à Ângela Ramos, tutora e amiga, por segurar tantos “pepinos e abacaxis” enquanto eu finalizava minha pesquisa. Sua cooperação foi fundamental para a realização deste trabalho.

À Aline Weber, por todo apoio, por sua amizade e exemplo de vida. Você é uma pessoa admirável, extremamente dedicada e competente. Amiga, já falei que, quando eu crescer, quero ser igual a você!

À Carolina Morgado, pelo ombro amigo sempre disponível. Você tem sido uma bênção em minha vida.

À Luciene Veríssimo, Raquel Bueno, Noemi Bueno, Silena Baraldi e Marcos Calegari, pela amizade que resiste ao tempo e à distância. Amigos, eu amo vocês!

Agradeço também aos meus amigos surdos, por terem me acolhido, por me deixarem aprender seus códigos, por me ensinarem que nessa vida, independente de nossas diferenças, somos todos iguais!

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meu muito obrigada!

E, por fim, agradeço ao meu bom Deus, por tantas bênçãos e oportunidades. Por me permitir trilhar caminhos maravilhosos, por tantas vitórias e sonhos realizados. Deus querido, eu te amo mais que tudo!

Chega o dia em que o homem constata ou diz que tem trinta anos. Afirma assim a sua juventude. Mas, no mesmo movimento, situa-se em relação ao tempo. Ocupa nele o seu lugar. Reconhece que está num certo momento de uma curva que, admite, precisa percorrer. Pertence ao tempo e reconhece seu pior inimigo nesse horror que o invade. O amanhã, ele ansiava o amanhã, quando tudo em si deveria rejeitá-lo.

Albert Camus

RESUMO

COLACIQUE, Rachel. *Acessibilidade para surdos, na cibercultura: Os cotidianos nas redes e na educação superior online*. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

No atual cenário sóciotécnico, com a expansão das tecnologias digitais em rede, novos *espaçostempos* culturais estão se formando. A cibercultura tem possibilitado, e potencializado, lógicas *outras* de valorização e participação dos indivíduos que, agora podem, sobretudo, produzir conteúdos e informações. Neste contexto, os surdos estão se apropriando e habitando os diferentes ambientes da internet. Mesmo nos espaços que não tenham sido pensados e preparados para o acesso dos internautas surdos, eles estão lançando mão de suas táticas de praticantes e estão se autorizando nas redes. Isso tem favorecido a inclusão de pessoas com deficiência nas mais diversas áreas, dentre elas, a educação superior. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, a legislação brasileira assegura o direito dos estudantes surdos de receber instrução em sua primeira língua, e prevê que sejam garantidas as condições adequadas de ensino, inclusive no ensino superior, presencial ou à distância. Considerando a diversidade *dentrofora* da escola, e tendo em vista que o acesso à educação, informação e comunicação é um direito inerente a todos; abordamos em nossa pesquisa os aspectos legais, tecnológicos e pedagógicos envolvidos em nossa busca por garantir acessibilidade à educação superior online para um estudante surdo. Tendo como pressupostos a abordagem multirreferencial (Ardoino), da pesquisa-formação (Macedo, Santos, Josso) e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos (Certeau, Alves, Oliveira), nossa pesquisa aborda os princípios de acessibilidade e usabilidade na web (Ferreira e Nunes), bem como nos ambientes virtuais de aprendizagem. Acompanhamos, ao longo de dois semestres letivos, um estudante surdo, e com baixa visão, matriculado no curso de Pedagogia à Distância da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em parceria com o Consórcio Cederj. Nossa pesquisa procurou responder, dentre outras questões: Como tornar acessível, para os surdos, um curso de graduação à distância? Quais são as adaptações que o Cederj já garante aos estudantes surdos? Quais são as adaptações necessárias para se promover a inclusão efetiva das pessoas surdas nos ambientes virtuais de aprendizagem, ultrapassando a mera tradução de materiais didáticos e promovendo Educação online? Como resultados, apresentamos os principais obstáculos à efetiva inclusão desse estudante; suas táticas e usos para transpor as barreiras encontradas; além de sugestões de interfaces online, conteúdos e situações de aprendizagem para desenho didático acessíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Palavras-chave: e-Acessibilidade. Inclusão de Surdos. Educação Superior Online. Cibercultura.

ABSTRACT

COLACIQUE, Rachel. *Accessibility for the deaf in cyberculture: The everyday networks and higher education online*. 2013. 164 f. Dissertation (Master of Education) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

In the present sociotechnical scenario, with the expansion of the digital network technologies, new cultural space-times are forming. Cyberculture has enabled and improved other practices of valorization and participation of individuals who can now mainly produce content and information. Even in platforms which have not been developed and prepared for Internet access of deaf netizens, they are expanding their tactics of users and participating and creating in the networks. This has favored the inclusion in several areas of people with disabilities, among them higher education. In line with the principles of inclusive education, Brazilian law guarantees the right of deaf students to receive teaching in their first language, and provides that the suitable education conditions are assured, including higher education, orthodox teaching or on-line learning. Considering the diversity inside-outside school, and bearing in mind that access to education, information and communication are an inherent right of all individuals, we deal in our research with the legal, technological and pedagogical aspects that are connected with our quest to ensure accessibility to online higher education for a deaf student. With the assumptions of the multifaceted approach (Ardoino), the research-training (Macedo, Santos, Josso) and research in/for/with everyday lives (Certeau, Alves, Oliveira), our research addresses the principles of accessibility and web usability (Ferreira and Nunes), as well virtual learning environments. We track over two semesters a deaf (and with low vision) student whose were registered in the Pedagogy course at distance of State University of Rio de Janeiro's School of Education, in partnership with the Consortium Cederj. Our research aims to answer, among other questions: How to make on-line graduation accessible for deaf students? What are the necessary adaptations to promote the effective inclusion of deaf people in virtual learning environments, beyond the simple translation of teaching materials and promoting online education? As a result, we show some of the obstacles faced for the effective inclusion of this student; his tactics to overcome those barriers, and suggestions of online interfaces, content and learning situations for accessible instructional design in virtual learning environments.

Key words: e-Accessibility. Inclusion of deaf people. Online Higher Education. Cyberculture

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 –	Peça publicitária de campanha para vacinação contra Poliomielite, que mostrava a dificuldade de acesso urbano, como decorrente da deficiência.....	25
Imagem 2 –	Placa de calcário com inscrições hieroglíficas, que se acredita ser a primeira representação de uma pessoa com sequelas da Poliomielite. Ao que indica, mesmo com deficiência, essa pessoa ocupava uma posição de destaque na sociedade egípcia..	27
Imagem 3 -	Campanha do candidato surdo, Isaías Leão.	34
Imagem 4 –	Reportagem sobre o lutador Maykon Costa, lutador surdo apelidado de “mudinho”.	34
Imagem 5 –	Programa do Jô, entrevistando a surda eleita vice Miss Brasil, Vanessa Vidal.	35
Imagem 6 –	Brenda Costa, à esquerda, modelo surda participa de campanha publicitária da L’Oreal.	35
Imagem 7 –	Quadro-síntese das informações disponíveis em FERREIRA e NUNES, e-Usabilidade. Rio de Janeiro: LTC, 2011.....	40
Imagem 8 –	Quadro-síntese das tecnologias assistivas para web.....	41
Imagem 9 –	Exemplo de site e-acessível para surdos.....	43
Imagem 10 –	Esquema comparativo Web 1.0 e 2.0	50
Imagem 11 –	Surdosol – A rede social exclusiva para surdos.....	51
Imagem 12 –	Web das pessoas	55
Imagem 13 –	Gráfico indica popularidade dos softwares sociais no Brasil	55
Imagem 14 –	Apresentação dos Softwares Sociais.....	56
Imagem 15 –	Apresentação dos Softwares Sociais.....	57
Imagem 16 –	Apresentação dos Softwares Sociais.....	58
Imagem 17 –	Apresentação dos Softwares Sociais.....	58

Imagem 18 –	Países da chamada primavera Árabe.....	60
Imagem 19 –	Manifestante exhibe cartaz com os logotipos de Redes Sociais formando a palavra Egito.....	60
Imagem 20 –	A hashtag #EGYPT foi o assunto mais comentado em diversos países pelo mundo.....	61
Imagem 21 –	Vídeo registra a indignação com a notícia do possível fechamento do INES.	64
Imagem 22 –	Vídeo do vice-diretor do INES, sobre a notícia do não fechamento do Instituto.....	65
Imagem 23 –	Comentário em resposta ao vídeo “Comunicado de esclarecimento sobre o fechamento do INES”.....	66
Imagem 24 –	Vídeo relata experiência de jovem surdo. Estatística de acesso indica que o vídeo foi exibido em vários países.....	67
Imagem 25 –	Charge compara fechamento do INES, com a imposição do método oralista e a total proibição da língua de sinais, ocorrida em 1880.....	68
Imagem 26 –	Vídeo traz um poema intitulado “Lamento oculto de um surdo”. causa dos surdos no Brasil.....	69
Imagem 27 –	Um grupo de surdos israelenses demonstra apoio à causa dos surdos no Brasil.....	69
Imagem 28 –	Prefeito do município do Rio de Janeiro comenta, no twitter, sobre a ameaça de fechamento do INES e IBC.....	69
Imagem 29 –	Atriz Marieta Severo manifesta seu apoio à causa surda.....	70
Imagem 30 –	Elke Maravilha faz o sinal de “I love you” manifestando seu apoio aos surdos.....	71
Imagem 31 –	Vídeo explica as regras para a manifestação em Brasília.....	72
Imagem 32 –	Surdos em Brasília.....	73
Imagem 33 –	Bolas e tênis na rede elétrica.....	78
Imagem 34 –	Conversas com o Praticante, via chat.....	89

Imagem 35 –	Página inicial da Plataforma CEDERJ/Moodle.....	91
Imagem 36 –	Página inicial da sala de aula da disciplina.....	93
Imagem 37 –	Júlio Cesar Bento, praticante da pesquisa.....	95
Imagem 38 –	Júlio em atividade militar.....	95
Imagem 39 –	Esposa e filho de Júlio.....	96
Imagem 40 –	Exemplo de texto ampliado por alteração da fonte.....	98
Imagem 41 –	Comparação de textos em PDF, ampliados com a ferramenta zoom.....	99
Imagem 42 –	Demonstração da fragmentação ocorrida em texto com três colunas, em decorrência da ampliação com ferramenta de zoom.	100
Imagem 43 –	Texto em PDF com coluna explicativa ao lado. Difícil visibilidade – zoom 158%	100
Imagem 44 –	Site para consulta e realização de atividade avaliativa. Sem opção para alteração do contraste, nem ampliação do texto. Totalmente inacessível.....	101
Imagem 45 –	Procedimento para adaptação dos textos.....	102
Imagem 46 –	Procedimento para ajuste da formatação dos textos.....	102
Imagem 47 –	Logotipo do programa de legenda para vídeos.....	103
Imagem 48 –	Adicionando legenda no vídeo.....	104
Imagem 49 –	Ferramentas e funções para legendar vídeos pelo CaptionTube...	104
Imagem 50 –	Ferramenta de auxílio para indicar adequação da duração das legendas.....	105
Imagem 51 –	Indicação da função de ativação das legendas ocultas.....	106
Imagem 52 –	Opções de configurações das legendas.....	106
Imagem 53 –	Legenda reconfigurada em tamanho e cor mais visível.....	106
Imagem 54 –	Apresentação das noções subsunçoras.....	110
Imagem 55 –	Relato do praticante.....	116

Imagem 56 –	Relato do praticante.	116
Imagem 57 –	Relato do praticante.....	117
Imagem 58(A e B) –	Relato do praticante.....	118
Imagem 59 –	Participação de Júlio no fórum da disciplina.....	119
Imagem 60 –	Postagens de Júlio no Facebook.....	119
Imagem 61 –	Postagens de Júlio no Facebook.....	120
Imagem 62 –	Relato do praticante.....	122
Imagem 63 (A) –	Relato do praticante.....	123
Imagem 63(B e C) –	Demonstração do relato do praticante.....	123
Imagem 64 –	Relato do praticante.....	125
Imagem 65 –	Relato do praticante.....	125
Imagem 66 –	Relato do praticante.....	127
Imagem 67 –	Relato do praticante.....	128
Imagem 68 –	Conversa no chat do Facebook.....	130
Imagem 69 –	Página inicial do Currículo Lattes de Júlio.....	132
Imagem 70 –	Participação de Júlio no fórum da disciplina.....	134
Imagem 71 –	Participação de Júlio no fórum da disciplina.....	137
Imagem 72 –	Charge sobre avaliação escolar.....	139
Imagem 73 –	Relato do praticante.....	141
Imagem 74 –	Ilustração sobre os conceitos de igualdade e justiça.	143
Imagem 75 –	Relato do praticante.....	146
Tabela 1 –	Quadro-síntese sobre as Recomendações WCAG 2.0	39
Tabela 2 –	Quadro-síntese com sugestões para melhorias de acessibilidade na plataforma moodle.....	92

Tabela 3 –	Quadro-síntese elaborado a partir de informações disponíveis no livro “Avaliação da aprendizagem em educação online”, de autoria do prof. Dr. Marco silva.....	145
------------	--	-----

SUMÁRIO

	TECENDO MINHAS REDES – OU DOS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	16
1	PARA COMEÇO DE CONVERSA: OS PORQUÊS DA PESQUISA.....	21
1.1	De que inclusão estamos falando?.....	24
1.2	Surdo? Quem? Onde? – Sobre invisibilidade e silêncio.....	29
1.2.1	<u>Do não-silêncio.....</u>	30
1.2.2	<u>Da não-invisibilidade.....</u>	33
1.3	e-Acessibilidade.....	36
1.4	Mas, afinal, por que promover acessibilidade em um curso de graduação Online?.....	45
2	A INTERNET COMO FATOR DE INCLUSÃO DOS SURDOS NO BRASIL.....	48
2.1	Softwares sociais e a WEB das pessoas.....	53
2.1.1	<u>Mobilizações via Redes Sociais.....</u>	59
2.1.2	<u>E os surdos nisso tudo?.....</u>	61
2.2	Os surdos no ciberespaço: um case de ciberativismo.....	62
2.2.1	<u>Entenda o caso.....</u>	62
2.2.2	<u>A manifestação em Brasília.....</u>	71
3	REFLEXÕES DO PESQUISADOR: METODOLOGIA, OBJETIVOS E DESAFIOS DA PESQUISA.....	76
3.1	Sobre como (não) fazer pesquisa.....	77
3.2	Nada sobre nós, sem nós.....	84
3.3	Dispositivos de pesquisa.....	87
3.4	A aproximação do campo: conhecendo o ambiente e o praticante.....	89
3.4.1	<u>A plataforma e os desafios de acessibilidade.....</u>	90
3.4.2	<u>A disciplina “Educação a Distância”.....</u>	93

3.4.3	<u>O praticante</u>	94
3.5	Ações para Acessibilidade - Ampliando textos	98
3.6	Ações para Acessibilidade - Legendando vídeos	103
4	SOBRE VISTAS, PONTOS E PONTOS DE VISTA	108
4.1	Inclusão na EAD	111
4.2	Currículo e formação: atos de/para inclusão	113
4.3	Sobre táticas, normalização e acessibilidade	121
4.4	Ações didáticas inclusivas: ampliando espaços de autoria e formação	127
4.5	Avaliação formativa na EAD	138
4.6	Afinal, incluir pressupõe movimento	146
	DOS ACHADOS E PROSPECTIVAS	149
	REFERÊNCIAS	154

TECENDO MINHAS REDES – OU DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

"O cientista não estuda a natureza porque ela é útil; ele a estuda porque se encanta com ela, e ele se encanta porque a natureza é bela. Se a natureza não fosse bela, não valeria a pena conhecê-la, e, se não valesse a pena conhecer a natureza, a vida não valeria a pena ser vivida."

*Henri Poincaré*¹

"Diga o senhor o que quiser, há alguma coisa de admirável no homem, que nenhum sábio é capaz de explicar."

*Molière*²

Toda pesquisa é um ato de conhecer: conhecer as pessoas, a escola, as teorias, conhecer as artes, a música, a cultura. Conhecer o mundo: conhecer e se *reconhecer* nele. Quando observo o *outro*, aprendo a *me* distinguir dele, aprendo a *me* reconhecer nele, descobrindo novos *outros* e novos *eus* – sempre múltiplos e inacabados. Como nos ensina Ferrazo (2007): no aparente pesquisar o *outro*, estamos sempre em busca de *nós mesmos*.

Por que contar a minha história? Porque os caminhos da minha vida perpassam o caminho da pesquisa – e vice-versa – e ao narrar minhas itinerâncias de formação, busco delinear alguns dos fios que trançam minhas redes, situando a pesquisa.

Nascida em São Paulo, sou a primeira de três irmãs, em uma família de classe média. Como a rotina da maioria das famílias em uma “cidade grande”, enquanto meus pais trabalhavam, eu passava a maior parte do meu dia na “escolinha”. Lembro da minha escola, de algumas professoras, da Kombi escolar que me buscava, de alguns momentos marcantes. Não sei se foi por ter passado tanto tempo na escola, ou por outro motivo qualquer, mas a escola passou a ser parte da minha vida, da minha identidade. Me *reconheço* como estudante, descobrindo e experimentando coisas novas. Em algum momento desse caminho, percebi

¹ POINCARÉ, H. *apud* SINGH, S. Big Bang. São Paulo: Record, 2006. (p.27)

² MOLIÈRE. Don Juan. São Paulo: Edra, 2010. (p.60)

também que gosto de *ensinar*. Percebi que ao ensinar eu aprendia mais. E me fascinava ver o despertar de algum aprendiz: o brilho nos olhos e a expressão de “*aah, entendi!*”. Isso era o que de *mais belo* eu via na natureza, como na epígrafe citada: a mágica do *aprender* era algo admirável, e que eu não podia explicar. E assim, minha paixão pela Educação se consolidou. Ainda adolescente, optei por ingressar no curso normal de formação de professores, convicta de que o magistério era a carreira que queria trilhar.

Sempre muito ativa, frequentei diversos cursos extracurriculares, prestei trabalhos voluntários, atuei como recreadora, locutora de rádio comunitária, professora de reforço escolar, professora de educação infantil, além de diversas outras atividades.

Nessa época, conheci um grupo de adolescentes surdos, e, no convívio com eles, fui aprendendo a Língua de Sinais. Eu não fiz um “curso”, não tive um diploma, o que vivenciei foram momentos cotidianos, divertidos, foram passeios, partidas de futebol, idas ao cinema e à igreja, piadas, risadas, pedaladas de bicicletas. Não havia em nosso grupo qualquer tipo de relação hierarquizada, não éramos *surdos* e *ouvintes*, éramos apenas *adolescentes*. Certamente, eu não imaginava as proporções que este aprendizado tomaria em minha vida.

No ano de 2001 concluí o “Ensino Médio” de formação geral, faltando ainda um ano para concluir minha formação como “normalista”. Interrompi os estudos para dedicar-me integralmente ao trabalho voluntário, junto com grupos de jovens cristãos, oriundos de diversas nacionalidades, em Belo Horizonte – MG. Essa experiência potencializou o enriquecimento do meu capital cultural, além de oportunizar o contato com pessoas surdas de outras localidades e realidades sociais. Fato que começou a gerar inquietações e questionamentos sobre aspectos sociais e educacionais das pessoas surdas, que me levaram a estudar a literatura sobre o tema: Por que aqueles surdos tinham uma situação tão precária de vida? Por que abandonaram os estudos? Por que só estavam empregados em posição “subalterna”? Por que demonstravam sentimento de inferioridade quando se relacionavam com ou ouvintes? Minha experiência me dizia que isso não poderia ser aceito como “*natural*”, como as outras pessoas (e os próprios surdos) aceitavam e nutriam essa condição de hierarquização?

Em 2003, retornei à minha cidade e concluí o curso normal. Recém formada e noiva de um carioca, prestei concurso para professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e tive o prazer de ser aprovada em primeiro lugar. Em 2004, então, mudei-me para a cidade do Rio de Janeiro e pude associar o trabalho formal com minha paixão pelas questões da surdez.

Para mim, estar no INES – referência nacional na educação de surdos – era realizar um grande sonho. Minha expectativa era grande: professores bilíngues, professores surdos, todos convivendo em harmonia (e sem hierarquias!). Em parte, fiquei frustrada: as marcas de diferenciação entre surdos e ouvintes eram ainda mais fortes. Alguns surdos não me aceitavam, me olhavam como quem olha para o “patrão”, o colonizador. O tratamento era respeitoso, mas distante. Era algo como um preconceito pela minha condição de ouvinte. E também com as marcas regionais em minha Língua de Sinais!

Assim como a Língua Portuguesa, a LIBRAS possui variantes regionais e “sotaques”. Essas variantes não inviabilizam a comunicação, mas demonstram algumas marcas sociais dos falantes. Se entre os ouvintes minha fala denunciava minhas origens, meus sinais indicavam para os surdos que eu não pertencia àquele grupo. Fui alvo de críticas e piadas. Mas aos poucos fomos sendo “aceitos” pelo grupo, eu e meu *sotaque*.

No INES, tive oportunidade de trabalhar no CAAF, setor que atende crianças com múltiplas deficiências. A experiência com crianças surdo-cegas, que não dominavam uma língua, fez aumentar ainda mais meu interesse pelas questões que envolvem o desenvolvimento da linguagem e da cognição.

Entre os diferentes temas de estudo que tenho me dedicado em minha formação como professora-pesquisadora, as questões que envolvem as relações entre Linguagem e Cognição são os que mais me fascinam e comovem para pesquisa. Nesse sentido, o trabalho com crianças surdas contribui substancialmente gerando ainda mais indagações e me motivando na defesa de práticas educativas bilíngues – Língua de Sinais / Língua Portuguesa.

Em 2005, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e fui procurar mais respostas. Na Universidade, descobri que essa atitude tinha um nome: PESQUISA. E, desde então, não parei de fazer perguntas e procurar respostas. Neste movimento fui produzindo trabalhos acadêmicos, e procurei encaminhar alguns desses trabalhos para eventos científicos e cursar disciplinas extras na área da Linguística, dentre outras. Ao longo dessas experiências, fui percebendo como, mesmo no meio acadêmico, havia uma separação entre *normais* e *não-normais*. A teoria que se discutia para o ensino regular poderia ser aplicada no ensino de surdos – o que ficava claro em minha mente – mas por algum motivo as outras pessoas pareciam não ver isso. As discussões sobre *Inclusão e Educação Especial* ficavam restritas aos espaços previstos, e isso me inquietava.

Em 2006, passei a trabalhar no Ensino Fundamental do INES com uma turma da antiga 4ª série. Fui desafiada a pensar estratégias didáticas que contemplassem minha turma,

articulando as teorias estudadas da graduação. Como se pode imaginar, novas experiências, novas perguntas e mais busca por respostas.

Em 2007, obtive meu certificado de Proficiência em LIBRAS (PROLIBRAS). Nesse ano cursei ainda o Programa de Formação em Alfabetização Plena, que me permitiu aprender mais profundamente sobre as teorias de trabalho baseadas na Psicogênese da Língua Escrita, que se diferem radicalmente das teorias de ensino de Português como segunda língua para surdos – uma de minhas áreas preferidas de atuação, cuja temática abordo em diversos espaços de formação de professores.

No ano seguinte, prossegui com meus estudos e tive a oportunidade de atuar como monitora-voluntária da disciplina LIBRAS na UERJ, auxiliando o trabalho do professor surdo. Escrevi minha monografia “Linguagem, Surdez e Educação Infantil”. O trabalho abordou aspectos atuais da Educação Infantil, o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo e defendeu o ensino precoce da Língua de Sinais.

Concluída a graduação, ingressei no curso de Especialização em Educação Infantil da Pontifícia Universidade Católica – PUC/Rio. Meu intuito era pensar práticas de Educação Infantil que contemplassem as singularidades vivenciadas pelas crianças surdas, rompendo com as tradicionais teorias de Educação Especial e/ou Inclusivas, focando a defesa da aquisição precoce da LIBRAS para o desenvolvimento cognitivo do surdo.

Ao fim do primeiro semestre de 2009, recebi o convite para lecionar LIBRAS em uma faculdade privada. Desejosa por trilhar a carreira docente do Ensino Superior, mas diante da incompatibilidade de horários, precisei deixar de cursar a Pós-Graduação presencial, abrindo mão (pelo menos por hora) da temática da Educação Infantil para surdos. Tendo então a oportunidade de fazer o curso à distância, de Especialização em Educação Especial da UNIRIO optei por este e tranquei o da PUC.

Desde o início do meu contato com as discussões teóricas e práticas sobre Educação de Surdos, ensino de Segunda Língua e Inclusão, observei a grande dificuldade enfrentada para se alcançar um ensino de qualidade. Mas até então, meus estudos estavam concentrados no que se refere ao acesso à Educação Básica, aquisição precoce da Língua de Sinais e o aprendizado da língua escrita. Até me deparar com outra realidade: a falta de acesso aos níveis mais avançados de educação. Ao ingressar no curso de Especialização em Educação Especial, vivenciei a experiência de realizar um curso a distância sobre surdez, mas sem garantir acessibilidade adequada para pessoas surdas. O curso foi oferecido pelo consórcio UAB/UNIRIO, tinha seu foco em três deficiências – dentre elas a surdez – e contou com

alguns alunos Surdos, que receberam apoio de tradutor-intérprete em LIBRAS apenas nos encontros presenciais. Com muito esforço pessoal e apoio extra-institucional, alguns desses alunos Surdos puderam concluir sua especialização. Entretanto, aqueles que não tiveram recursos próprios para tal feito, foram reprovados ou abandonaram o curso. Tal acontecimento gerou em mim uma inquietação muito grande: aquilo era uma injustiça! Como alguém poderia ser limitado em seu processo de descobrir o mundo? Como algo oferecido gratuitamente, financiado por recursos públicos, que deveria servir a todos, não ofereceria condições para conclusão do curso? Depois de vencidas todas as dificuldades iniciais de inclusão escolar da pessoa surda, já tendo adquirido a Língua de Sinais e alcançado uma boa competência em leitura, o acesso aos cursos de Graduação – e Pós Graduação – são extremamente limitados, não obstante a legislação brasileira tente reverter esse quadro.

Dessa experiência encontrei o que viria a ser o foco de minha pesquisa: acessibilidade para surdos, na Cibercultura: os cotidianos nas redes e na Educação Superior Online.

Ao longo da pesquisa, procuraremos investigar:

- Como os surdos habitam a internet?
- Quais mídias e dispositivos utilizam?
- Como acontece a comunicação com os não-surdos?
- Como oportunizar ao Surdo um ensino público, gratuito, de qualidade, que respeite sua singularidade linguística?
- Como tornar acessível, para os surdos, um curso de graduação à distância?
- Quais são as adaptações que o Cederj já garante aos estudantes surdos?
- Quais são as adaptações necessárias para se promover a inclusão efetiva das pessoas surdas nos ambientes virtuais de aprendizagem, ultrapassando a mera tradução de materiais didáticos e promovendo *Educação online*?

Outras questões deverão se apresentar para nós ao longo desse processo, mas essas constituem nossa investigação inicial. Para buscarmos essas respostas, mapearemos as principais barreiras à acessibilidade, usabilidade e comunicabilidade, que se colocam à pessoa Surda no acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem. Posteriormente, procederemos às alterações e adaptações necessárias para se viabilizar a acessibilidade do ambiente, procurando favorecer também a orientação e formação de tutores para promoção da acessibilidade.

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA: OS PORQUÊS DA PESQUISA

“Sim, o inferno deve ser assim: ruas com insígnias e nenhuma possibilidade de explicação. Fica-se classificado de uma vez para sempre.”

*Albert Camus*³

“Pobres infelizes! Pensam que todas as coisas são pequenas porque eles próprios são assim?”

*Goethe*⁴

Ao longo da história, muitos foram os tratamentos dispensados às pessoas com algum tipo de deficiência. Considerados seres inferiores e sem capacidade de pensamento, foram tidos como inábeis para compartilhar autonomamente da vida cotidiana. Muitos foram mortos, abandonados ou excluídos do convívio social. Outros tantos foram considerados feiticeiros e queimados em praças públicas. Se em algumas sociedades eram vistos como seres castigados por Deus e dignos de atenção caritativa, em outras, no entanto, foram cultuados como deuses. Os surdos, particularmente por não adquirirem a fala, eram privados dos direitos legais, sendo impedidos de casar e receber heranças, muitas vezes tidos como portadores de lesões cerebrais. A igreja católica acreditava que os surdos não possuíam uma alma eterna, pois eles não podiam falar os sacramentos (COUTINHO, 2003, p.33).

Apenas na Idade Moderna, com o predomínio das filosofias humanistas e valorização do ser humano, que se iniciaram as primeiras propostas de experiências educativas voltadas para as pessoas com deficiência, sob a égide da *normalização*. Essa representação clínica da deficiência – vista como uma condição patológica, uma “doença” a ser evitada e/ou superada – implica na subjetivação da pessoa deficiente como alguém incompleto, que precisa ser “curado” para poder integrar-se à sociedade dos *normais*. Nessa perspectiva, sua condição social era determinada por suas limitações físicas, portanto, seu “fracasso” era justificado por sua constituição corporal. Esse foi o pensamento dominante por longas décadas – e já se

³ CAMUS, Albert. *A Queda*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2007. (p.37)

⁴ GOETHE. *Os sofrimentos do Jovem Werther*. São Paulo: Martin Claret, 2011. (p.53)

mostrava como um avanço ao pensamento anterior, que culpava a família, ou os deuses, pela deficiência que acometia o sujeito – só tendo sido questionado muito recentemente, com pactos internacionais e valorização do ser humano, em defesa dos direitos e promoção da igualdade (SLOMSKI, 2010; MAZZOTTA, 2011; DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2010).

A Educação Especial tem, portanto, sua origem vinculada aos estudos médicos e terapêuticos especializados, numa sociedade em que a educação formal era privilégio de poucos. Desde então, o ensino voltado para as pessoas com deficiência foi sendo lentamente ampliado, a reboque das oportunidades oferecidas a população em geral. (FONTES, 2007 p. 26)

No caso das pessoas surdas, as primeiras tentativas de educação tinham como único objetivo o ensino da **fala**, no intuito de elevar o surdo à condição de cidadão; outras se baseavam no aprendizado de pequenos ofícios e tarefas rotineiras, não concebendo o surdo como sujeito capaz de possuir uma língua própria – a língua de sinais – e capacidade de aprendizado equivalente à das pessoas não surdas (MOURA, 2000).

Com as mudanças ocorridas após a Segunda Guerra Mundial, e os diversos pactos internacionais para promoção e defesa dos Direitos Humanos, questões relativas à *igualdade* e direitos da pessoa com deficiência passaram a integrar as pautas de lutas.

A criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, representa um importante marco para as questões relativas ao desenvolvimento humanitário e intelectual ao redor do mundo, incluindo o direito à Educação.

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. [...] Toda a pessoa tem direito à instrução. [...] A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e das liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948)

O direito à educação passa a ser defendido como um direito inerente a **todos** os seres humanos. Nesse contexto, outros acordos internacionais são traçados na tentativa de promover educação para todos, sem distinção, e os ideais de educação inclusiva começam a se propagar pelo mundo.

Em 1959, o UNICEF promulga a Declaração Universal dos direitos da Criança que, entre outras coisas, prevê o direito a tratamento, cuidados especiais e educação para as crianças “física ou mentalmente deficientes”. Trinta anos depois, mais de 190 países assinam

a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) que traz princípios fundamentais a serem garantidos pelos governos, reafirmando o direito das crianças à educação e estabelecendo que “a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade” (art. 23º).

Em 1990, outro documento marca a luta em torno da educação para as crianças com deficiência: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien. Nesse documento são reafirmadas a importância e o compromisso com a educação – acesso, qualidade, igualdade de condições, dentre outros – e a necessidade de se “tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

Mas é a Declaração de Salamanca (1994) que demarca a consolidação da tendência mundial em defesa da Educação Inclusiva. O documento conclama os governos a adotarem o princípio de educação inclusiva como lei, matriculando todas as crianças em escolas regulares e afirma que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Quase vinte anos depois da promulgação desse documento, o debate ainda não foi finalizado. Quando falamos de políticas inclusivas, é notório o abismo que separa *discurso* e *prática*. Muito se fala em defesa dos princípios de igualdade de direitos, mas o que mais vemos são formas de perpetuação da exclusão, apenas “mascaradas” pelo discurso integrador.

Em consonância com os princípios aqui apresentados, nossa pesquisa procurou viabilizar práticas inclusivas que viabilizassem a participação autônoma e efetiva de nosso praticante surdo. Neste texto, procuraremos explicitar a importância de se promover acessibilidade nos cursos de graduação à distância. Salientando que o acesso ao Ensino Superior não abrange apenas questões didáticas, mas, fundamentalmente, engloba aspectos políticos, sociais e culturais da nossa sociedade.

A seguir, trataremos de explicitar alguns conceitos que embasam nosso trabalho. Iniciaremos apresentando os princípios da inclusão que defendemos, posteriormente apresentaremos algumas características e singularidades da surdez e, por fim, discutiremos o conceito de *e-acessibilidade* que norteia essa pesquisa.

1.1 De que *inclusão* estamos falando?

Segregados, excluídos, mortos. Temidos como monstros, pecadores, demônios. Santos, deuses, iluminados. Doentes, imperfeitos, deformados. Coitadinhos, mudinhos, surdinhos, especiais. Muitas foram as denominações, todas carregadas da insígnia da *anormalidade*. Seja na Idade Média, ou em pleno século XXI, a incapacidade em lidar com o *diferente*, respeitando-o em sua diferença, é manifestada nas diversas formas de participação (ou *não-participação*) social. Não obstante o discurso integrador propagado publicamente, as concepções de *deficiente* e *deficiência* estão expressas nas relações cotidianas (como nos processos de escolarização, por exemplo) que acabam por evidenciar práticas de perpetuação da segregação. Nesse caso, mesmo a *negação* da diferença é uma forma de exclusão, uma vez que “opera segundo a norma de homogeneização que impede a comparação pela destruição dos termos de comparação” (SANTOS, 1999, p.6).

Barros (2005) apresenta uma peça publicitária do Ministério da Saúde, lançada em 2000, para campanha nacional contra a poliomielite, conhecida também como *paralisia infantil*, cuja seqüela é a deficiência física. Ao tentar cooptar a participação da família, a campanha acabou assumindo um tom intimidador, ao estabelecer a deficiência como **punição** aos que não se vacinassem.

A campanha se valeu de filmes em intervalos comerciais, de cartazes e *outdoors* que lançavam mão deste tom de ameaça implícita, expressado nas imagens de pessoas que, então vivendo sob as seqüelas deixadas pela paralisia infantil, experimentavam grandes dificuldades para se deslocar pela cidade usando cadeiras de rodas. (BARROS, 2005, p.12)

Uma das imagens⁵ retratava uma jovem na cadeira de rodas, aos pés de uma longa escadaria, com os seguintes dizeres: “Tudo é mais difícil em uma cadeira de rodas. Vacine seu filho contra a paralisia infantil.”



Imagem 1 – Peça publicitária de campanha para vacinação contra Poliomielite, que mostrava a dificuldade de acesso urbano, como decorrente da deficiência. Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300008&lng=pt&nrm=iso

Barros nos chama a atenção para o caráter paradoxal da imagem, que “culpa” a deficiência, ao invés de questionar a falta de infraestrutura urbana.

No domínio da mesma campanha de vacinação, outras peças mostravam os problemas similares enfrentados pelos deficientes para atravessar uma rua movimentada ou para subir em um ônibus. A cidade representada naquelas peças de propaganda se mostrava hostil, como de fato é, carente de sinalização para travessia de pedestres, da obediência à legislação que obriga carros a pararem em faixas e de ônibus adaptados para usuários de cadeiras de rodas. E a cidade assim pareceu especialmente retratada para as finalidades da propaganda do Ministério da Saúde. Mas a questão é que, nem mesmo de modo subjacente, havia um apelo para que aquela cidade se modificasse. O que se queria transformado não era a sociedade, manifestada em instituições como a arquitetura urbanística ou o trânsito, como quer o modelo social de ressignificação da deficiência, e sim a existência da deficiência, que, pelo menos a partir da vacinação contra poliomielite, faria-se ausente do cenário. (BARROS, 2005, p.13)

⁵ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300008&lng=pt&nrm=iso

Contrária a essa perspectiva, a visão social de deficiência denuncia o caráter reducionista da concepção clínica, ao defender que não são as limitações físicas que impedem a participação plena na vida em sociedade, mas as barreiras impostas pela falta de adaptação.

Deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais [...] é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos [...] O modelo biomédico da deficiência sustenta que há uma relação de causalidade e dependência entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Essa foi a tese contestada pelo modelo social, que não apenas desafiou o poder médico sobre os impedimentos corporais, mas principalmente demonstrou o quanto o corpo não é um destino de exclusão para as pessoas com deficiência (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2010).

O indivíduo é então tomado em sua totalidade, e não apenas pelo que nele falta. É importante destacar que não se trata, portanto, de acolher alguém passivo à margem da sociedade, mas de garantir adaptações para a promoção da igualdade, para aqueles que já não estão confinados às limitações corporais, e que, ativa e cotidianamente, inserem-se e reafirmam seus espaços e potencialidades. Mas isso por empenho e esforço pessoal. Na proposta da inclusão, a mudança não é unilateral. Não se busca normalizar, ou padronizar, mas adaptar-se:

Inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente, uma sociedade para todos. (SASSAKI, 1999, p. 167)



Imagem 2- Placa de calcário com inscrições hieroglíficas, que se acredita ser a primeira representação de uma pessoa com seqüelas da Poliomielite. Ao que indica, mesmo com deficiência, essa pessoa ocupava uma posição de destaque na sociedade egípcia. Fonte: <http://phylos.net/direito/pd-historia/>

O respeito à identidade do *outro-deficiente*, perpassa a própria compreensão do *eu-normal*. SILVA (2009), ao falar do processo de formação da identidade, destaca que a compreensão do *eu* se dá nas relações com os *outros*, os “*não-eus*”. As influências voluntárias ou involuntárias, que ocorrem nas interações simbólicas de nossas fronteiras – o *eu*, o *outro*, e o *nós* – vão modelando (e remodelando) a compreensão de nossas próprias particularidades e características. A compreensão do “*eu-nós*” é, portanto, formada por meio da negociação dialógica das identidades, por meio da interação.

O nosso “*eu*” é, assim, um espaço de luta, conflito e negociação dialógica, porque, na interação social da qual fazemos parte, temos, queiramos ou não, o *outro* presente em nós. [...] A formação identitária “*eu-nós*” constitui um processo interativo e dinâmico, sob a ótica social, cultural e política, relacionada ao posicionamento dos sujeitos no mundo e à composição de suas visões dialógicas no mesmo. (SILVA, 2009, p.48-49).

Os limites da nossa própria identidade – e da consciência de nossas possibilidades e limitações – são identificados e construídos na interação com o *outro*. Desse modo, a compreensão da “*surdez do deficiente*” se manifesta à medida que eu compreendo a minha própria audição. Não significa, com isso, que a *falta da audição* não exista. Não se trata de

negar a deficiência, mas a tomada de consciência dessa falta vai sendo estabelecida enquanto tomo consciência da minha *não surdez*. Ora, sendo a noção de identidade e diferença uma construção cultural e social (SILVA, HALL, WOODWARD, 2011), a representação da deficiência – no sentido de *incapacidade* – só se estabelece quando tenho a minha *normalidade* como referência.

É preciso que o mundo – e a sala de aula, e o currículo escolar, e as avaliações – seja pensado, e organizado, de maneira não autocêntrica. Para que seja permitido ao *outro*, manifestar-se livre e autonomamente em sua alteridade.

Se a cidade, e a escola, e o ciberespaço, estão preparados para possibilitar acesso a **todos**, podendo ser considerados *inclusivos* de fato, a *incapacidade* deixa de existir. Removendo as barreiras – arquitetônicas e/ou comunicacionais – remove-se também a limitação imposta por uma condição física. Não é a “imobilidade dos membros inferiores” que impede uma pessoa de circular pelas vias públicas, por exemplo, mas a falta de rampas e condições para transitar com a cadeira de rodas. Ao que afirma a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

A deficiência é um conceito em evolução e [...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Nesse sentido – de busca conjunta, e respeito à diferença – é que a proposta de inclusão é aqui apresentada. Não *negando* a diferença, nem *subjugando* a pessoa com deficiência, mas *aceitando o outro* enquanto *outro legítimo*. Cientes de que:

Interações baseadas na obediência, na exclusão, na negação, no preconceito não podem ser ditas sociais, pois negam a nossa condição biológica básica de seres dependentes do amor, isto é, negam o outro como legítimo outro na convivência e fazem adoecer. (RABELO, 1998, p.8)

Isto posto, é importante destacar que não se trata de apenas *integrar* o estudante surdo no Ensino Superior e relegá-lo à própria sorte. Ao mesmo tempo, o que se quer não são práticas assistencialistas que subestimam suas capacidades. A luta pela inclusão pressupõe a formação integral do indivíduo, para a vida autônoma e crítica na sociedade, sua emancipação social, política, cultural, etc.

Valorizar a igualdade na diferença, lembrando que todos são diferentes, apesar de serem iguais. Ao mesmo tempo em que todos são iguais, apesar de suas diferenças. Como afirma Boaventura:

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. Ou seja, querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas. (SANTOS, 1999, p.62)

1.2 Surdo? Quem? Onde? – Sobre invisibilidade e silêncio

Quando conto que sou professora em turmas de surdos, é comum que me digam: “Ah, deve ser muito bom. Imagino o silêncio maravilhoso!” Ao que sempre causa espanto saber que não, não há silêncio em minha sala de aula! Não há silêncio porque os surdos produzem sons: gritam, assobiam, dão risadas, falam. O *mundo do som* faz parte do *mundo do surdo*, mas de um jeito um pouco “diferente”.

Um dia, quando as crianças voltavam do intervalo, Felipe – um surdo de 10 anos de idade – deu um grito alto no corredor, saí da sala e chamei sua atenção. Ele fez carinha de malandro e sinalizou que não havia sido ele quem gritara. Eu então, expliquei que conhecia a voz dele e que não adiantava tentar me enganar. Felipe ficou espantado: “Como assim conhece minha voz?”. Expliquei que cada pessoa tem uma voz diferente, e que, pelo som, era possível distingui-las. Ele voltou para a sala e contou a “novidade” para os colegas surdos: eles não acreditaram! Enquanto eu escrevia no quadro, um aluno gritou. Eu pedi que não fizesse aquilo, pois incomodava. Percebi que eles riam muito, com cara de surpresa. Um a um, eles iam se revezando e gritando, toda vez que eu me virava para o quadro. Eles estavam querendo verificar se eu realmente poderia distinguir a voz deles. Eles estavam *reconhecendo* o mundo sonoro, e significando à sua maneira.

Não há silêncio no mundo dos surdos: há uma língua gestual, há poemas, narrativas, piadas, expressões, sinais. O silêncio não é dos surdos, mas foi imposto a eles.

1.2.1 Do não-silêncio

Não bastassem todas as atrocidades a que estavam expostas as pessoas com deficiência, os surdos, por não adquirirem a **fala**, enfrentaram ainda tantas outras perversas formas de exclusão e segregação.

Considerada diferencial entre o humano e o inumano, a **fala** acabou por ocupar um lugar central na manifestação e comprovação de capacidades intelectuais. Deste modo, todos aqueles que não eram capazes de utilizar adequadamente seu aparelho fonador e produzir fala, foram considerados não humanos por longo tempo. Essa crença trouxe aos surdos, que não aprendiam a língua oral naturalmente, o status de incapacitados e sem pensamento (COUTINHO, 2003, p.29).

A história da educação de surdos registra três principais abordagens metodológicas que prevaleceram nas práticas educacionais: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Para compreendê-las, é preciso focar nos pilares que as sustentam e diferenciam: a concepção de fala/linguagem, os objetivos do ensino e a visão de sujeito surdo. Certamente essas concepções não se restringiam ao espaço escolar, mas permeavam as práticas sociais e as relações cotidianas das pessoas surdas, influenciando modos de reconhecer, ser e agir no mundo.

As primeiras ideias sobre o **Oralismo** surgiram na Antiguidade, motivadas por razões econômicas, pois só poderia ser considerado cidadão, com direitos a receber heranças, aqueles capazes de falar (COUTINHO, 2003). As práticas Oralistas se pautavam por uma ideia restrita⁶ de linguagem – que acreditavam ser a fala a única forma de manifestação da faculdade humana da linguagem – proibindo e desconsiderando as potencialidades das línguas de sinais. Até 1880, o método oralista era uma das abordagens pedagógicas possíveis, mas após um congresso realizado na cidade de Milão, decidiu-se que toda pessoa surda deveria ser proibida de utilizar qualquer forma de gesticulação e sinais, tornando obrigatório o método de oralização para ensino de surdos. Essa *estratégia* de dominação se pautava na ‘aniquilação’ do *outro* (surdo) por meio da normalização.

⁶ Devemos ressaltar que a faculdade da linguagem não tem, na oralização, sua única via de acesso/ manifestação. A demarcação da diferenciação conceitual entre **língua** (*langue*) e **fala** (*parole*) é fundamental para a superação de uma visão incapacitadora da surdez. Ao deixar de se conceber a *fala verbal* como ponto central da cognição humana, torna-se possível incorporar a Língua de Sinais como a *langue* que permitirá ao surdo desenvolver plenamente seu complexo sistema cognitivo, uma vez que se tem como certo o caráter indissociável entre linguagem e pensamento.

A proibição ao uso de gestos era extrema, muitas crianças eram castigadas fisicamente e/ou tinham as mãos amarradas para que não as utilizassem. Além disso, nutria-se a crença infundada de que as “mímicas” eram um modo de comunicação inferior às línguas orais. O ensino da fala era o foco e a finalidade da escolarização do surdo que, nesta abordagem, era visto como alguém incompleto por não ser capaz de utilizar adequadamente seu aparelho fonador. Com o notório fracasso do método oralista (e a impossível proibição do uso dos sinais) surge um método alternativo, um entremeio, uma “negociação” entre estratégias e táticas: a Comunicação Total.

Na década de 60, com as primeiras investigações linguísticas sobre as línguas de sinais, e os recorrentes relatos de ineficiência dos métodos oralistas, a educação de surdos passa por um momento transitório, onde os sinais passam a ser admitidos, mas não utilizados com suas propriedades linguísticas. Os sinais serviam de apoio para o aprendizado escolar e para aprendizagem da própria fala. Essa situação intermediária foi chamada de *Comunicação Total*, e consistia em utilizar qualquer ‘forma de comunicação’ possível. Tudo era válido: desenho, fala, sinais, objetos. Não há uma estrutura linguística coerente, são utilizados alguns gestos da língua de sinais, algumas palavras isoladas, e a base gramatical é da língua portuguesa. Essa concepção se aproxima um pouco mais da criança surda, procurando atendê-la como pessoa plena e capaz, procurando garantir o ensino escolar comum e o desenvolvimento global do sujeito (COUTINHO, 2003). Entretanto, uma forma de comunicação que mistura – sem uma estrutura compreensível compartilhada – duas línguas extremamente diferentes, acaba não desenvolvendo linguagem alguma. Torna-se uma linguagem híbrida, onde o usuário recorre ao ‘que estiver à mão’ para comunicar algo. Ao criar códigos artificiais de comunicação, dificulta o desenvolvimento de uma língua compartilhada por uma comunidade, não permitindo à criança adquirir o instrumental linguístico necessário para a consolidação de uma linguagem simbólica, acarretando prejuízos cognitivos irreparáveis, no que diz respeito à inter-relação linguagem-pensamento.

No final da década de 80, diante da limitada eficácia das abordagens utilizadas na educação das pessoas surdas – Oralismo e Comunicação Total – dos estudos realizados sobre o valor linguístico das Línguas de Sinais, do movimento multicultural em defesa das minorias, além de estudos nas diferentes áreas do saber – Sociolinguística, Psicologia Cognitiva, entre outros – as propostas educativas bilíngues para as pessoas surdas (Língua de Sinais/Língua Nacional) ganharam força e passaram a integrar as lutas das comunidades surdas em diversos países.

A proposta de ensino *bilíngue* consiste em garantir à criança surda o pleno domínio da língua de sinais e da língua nacional na modalidade escrita, sendo facultado o aprendizado da fala (BRASIL, 2005). A Educação Bilíngue reconhece o surdo como sujeito completo, com diferenças e potencialidades. Acredita que a língua de sinais seja a mais adequada ao desenvolvimento da criança surda, uma vez que possibilita o desenvolvimento e a construção de conceitos, além de proporcionar uma visão de identidade de grupo, já que é utilizada por grande comunidade surda. Nesta proposta, os conteúdos curriculares são ensinados normalmente em língua de sinais, proporcionando acesso ao conhecimento na primeira língua destas pessoas.

O Brasil reconheceu – com a Lei nº 10.436 de 2002 – a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão e garantiu o apoio do poder público em seu uso e difusão. A legislação garantiu, ainda, ao Surdo o direito de receber instrução em sua primeira língua, além de traçar algumas ações que devem ser realizadas pelas instituições de ensino para concretizar esses direitos (BRASIL, 2005). A importância dessas conquistas ultrapassa as questões legislativas ou escolares, pois o não desenvolvimento da linguagem, ou seu desenvolvimento tardio, pode acarretar danos irreparáveis à organização psicossocial de um indivíduo (QUADROS, 1997). Se acreditamos que o aprendizado se constrói nas interações, a língua não pode estar à margem, pois ela possibilita, media e potencializa tais relações, uma vez que a inter-relação linguagem/pensamento se dá por meio dos conceitos. Segundo Nunes (2006):

[a linguagem] descreve o mundo a partir das representações, que são cópias mentais da realidade armazenadas na cognição [...] as representações serão traduzidas como conceitos, e o conjunto de conceitos irá construir o pensamento – a cognição. (NUNES, 2006).

Desse modo, podemos afirmar que o bilinguismo é (possivelmente) o caminho mais eficiente na educação da criança surda, uma vez que: o aprendizado da língua de sinais pode ocorrer independentemente do grau, ou época de aquisição da surdez; não depende de um profissional específico para seu ensino – o contato com outros falantes da língua de sinais já é o ambiente adequado para a criança surda adquirir esta língua; como não depende de acompanhamento constante por parte de um profissional, seu aprendizado não dependerá das condições socioeconômicas, uma vez que pode ser aprendida / ensinada gratuitamente; permite que a criança pequena desenvolva-se linguisticamente, em tempo similar à criança não surda, passando por todas as fases de aquisição linguística; permite que a criança elabore

conceitos, servindo aos processos cognitivos e assegurando instrumental linguístico para referência simbólica (QUADROS, 1997).

Os surdos de todo o mundo têm se mobilizado a fim de verem garantido o direito à Língua de Sinais e à Educação Bilíngue. Na América Latina, por exemplo, o Equador reconhece, em sua Constituição, o direito ao uso de formas alternativas de comunicação, incluindo a Língua de Sinais Equatoriana (Artigo 53 da Constituição de 1998). Do mesmo modo, a Venezuela reconhece o direito de comunicação e expressão por meio da Língua de Sinais Venezuelana (Art.81º da Constituição de 1999). Colômbia (Art.2º da Lei nº324 de 1996) e Uruguai (Art.1º da Lei nº 17.378 de 2001) reconhecem suas respectivas línguas de sinais como língua natural das pessoas surdas, garantindo seu uso e responsabilidade do Estado em assegurar esse direito. Outros países – como Chile, Bolívia, Argentina e Nicarágua – possuem projetos de Lei que contemplam aspectos referentes às Línguas de Sinais de suas respectivas comunidades surdas. A “Ley General de las Personas con Discapacidad” do México (texto vigente, publicado em 01/08/2008) menciona no Art.10º a garantia da educação bilíngue para os surdos, ao mesmo tempo em que destaca a necessidade de se reconhecer oficialmente a Língua de Sinais Mexicana (COLACIQUE, 2009).

Os surdos estão nas cidades, nas empresas, no trânsito, nas redes. Eles estão conquistando seus espaços, apesar de toda tentativa de invisibilidade a que estão expostos.

1.2.2 Da não-invisibilidade

A Organização Mundial da Saúde indica que 10% da população mundial apresenta algum déficit auditivo⁷. O Censo Demográfico de 2000 aponta que no Brasil, 166 mil pessoas são surdas, sendo que ao se englobar as perdas menos severas, esse número chega a 5,7 milhões de brasileiros com algum grau de deficiência auditiva⁸. E onde estão todos esses surdos? Eles estão por aí, na vida cotidiana.

⁷ Conforme nota divulgada: <http://boasaude.uol.com.br/lib/ShowDoc.cfm?LibDocID=3512&ReturnCatID=1787>

⁸ Segundo dados do IBGE. Disponíveis em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=438&id_pagina=1

Se observar, você poderá ver: gestos além dos convencionais, expressões faciais bem marcadas, fala articulada de maneira um pouco artificial. São professores, políticos, dançarinos, modelos, lutadores, surfistas, empresários, *Misses*, assessores executivos.



Imagem 3 - Campanha do candidato surdo, Isaias Leão.

Fonte: <http://grupomaosquelibertam.blogspot.com.br/2010/09/deputado-distrital-surdo.html>

Isaias Leão, por exemplo, foi candidato à Deputado Distrital, em 2010. Embora não tenha sido eleito, foi um importante representante da comunidade surda.

Cacau Mourão⁹ é outro surdo de destaque. Apaixonado pela dança, Cacau se formou junto à companhia de balé do Carlinhos de Jesus. Com surdez profunda, ele é bailarino profissional há 11 anos, e usa as vibrações sonoras para compor seus movimentos corporais.

Desde a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, há mais de 150 anos, Valdo Nóbrega¹⁰ é o primeiro surdo a ocupar o cargo de Assessor Executivo – função equivalente ao cargo de vice-diretor – no instituto. Na mesma instituição, vários outros surdos exercem funções importantes como ensino e pesquisa.



Imagem 4 – Reportagem sobre o lutador Maykon Costa, lutador surdo apelidado de “mudinho”. Fonte: <http://www.estadao.com.br/noticias/esportes,de-olho-no-ufc-lutador-surdo-e-mudo-encara-o-jungle-fight,811996,0.html>

Entre os surdos esportistas, Maykon Costa é um grande exemplo, apelidado de “mudinho”, é lutador profissional e acumula várias vitórias, ao longo da carreira já enfrentou diversos adversários de renome.

⁹ Fonte: http://www.galeriamuitoespecial.org.br/artistas_detalhes.php?cod=7

¹⁰ Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=TSetoQxOhDk&feature=related>

O site da Federação Desportiva de Surdos do Rio Grande do Sul¹¹ apresenta uma entrevista com o surfista Ramarone Vieira, Campeão Gaúcho na categoria Surdos no ano de 2009, e autor do blog Surfistas Surdos do Brasil¹².



Imagem 5 – Programa do Jô, entrevistando a surda eleita vice Miss Brasil, Vanessa Vidal.

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=iQS-ds0I2mQ>

As mulheres surdas também estão em destaque. Em 2008, a Rede Bandeirantes de Televisão (BAND), contou com a presença de uma intérprete de LIBRAS e incluiu legendas¹³ na transmissão do concurso de Miss Brasil. O motivo? Uma das concorrentes era surda. A miss Ceará, Vanessa Vidal, com sua notável beleza, conquistou o segundo lugar no concurso. Em uma entrevista¹⁴ para o Jô Soares, Vanessa relatou algumas de suas experiências e dificuldades no meio da moda, além de apresentar o livro “A Verdadeira Beleza”, de sua autoria.

Brenda Costa também é exemplo de beleza surda. A carioca, hoje com 29 anos, é surda de nascença. Aos 16 anos iniciou sua carreira de modelo, e aos 19 já era sucesso internacional. Foi destaque em campanhas publicitárias como a da L’Oreal, e capa de diversas revistas, como as francesas *ELLE* e *Cosmopolitan*. Casada com Karim Al-Fayed¹⁵, vive em Londres com o marido e a filha. Brenda também escreveu sua autobiografia – *Bela do Silêncio* – publicada em



Imagem 6 – Brenda Costa, à esquerda, modelo surda participa de campanha publicitária da L’Oreal. Fonte:

[http://www.lazvgirls.info/Brenda Costa/Loreal A](http://www.lazvgirls.info/Brenda%20Costa/Loreal%20A)

¹¹ Fonte:

http://ong.portoweb.com.br/fdsrs/default.php?reg=34&p_secao=13&PHPSESSID=1c830f7565a2adcb1a6ab305f7b4b5c8

¹² Fonte: <http://www.surfistassurdosdobrasil.blogspot.com.br/>

¹³ Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u390608.shtml>

¹⁴ Entrevista na íntegra, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=iQS-ds0I2mQ>

¹⁵ Bilionário surdo, irmão de Dodi Al-Fayed, namorado da Princesa Diana. Disponível em:

<http://gente.ig.com.br/brenda+costa+antonia+ja+percebeu+nossa+deficiencia+auditiva/n1597074101115.html>

francês e espanhol.

Isso citando apenas os surdos brasileiros, pois há ainda os que são destaques no cenário internacional: Alexander Graham Bell (inventor do telefone), Marlee Beth Matlin (atriz americana), Francisco José de Goya (Pintor espanhol), Konstantin Tsiolkovsky (parcialmente surdo, ele é considerado o pai do vôo espacial humano, tendo sido também o primeiro a conceber o elevador espacial), dentre inúmeros outros. Temos também os surdos “anônimos” que limpam, arrumam, concertam, empacotam, cozinham, pregam, fecham, encaixotam. Os surdos estão em todos os lugares, eles são um pouco de tudo, exceto invisíveis. As demarcações limitantes que os “normais” insistem em lhes atribuir, as *insígnias* de “deficientes”, não podem minimizá-los, nem apagar suas conquistas. Mesmo com ambientes não-adaptados, eles têm lançado mão de suas *táticas de praticantes* (CERTEAU, 2009) e estão deixando suas marcas nos *espaçostempos*¹⁶ da História. Inclusive no ciberespaço.

Contudo, é importante observar que essas conquistas, muitas vezes, demandam um esforço muito maior por parte das pessoas com deficiência, devido a barreiras e preconceitos da sociedade. É, portanto, imperativo que as barreiras sejam eliminadas, visando uma equiparação de acesso e oportunidades.

1.3 e-Acessibilidade

Para definirmos o termo *e-Acessibilidade*, empregado neste trabalho, é preciso, antes de tudo, explorar o conceito de *Design Universal*¹⁷.

A ideia de Design Universal – ou Design Total, ou Desenho Universal – surgiu da necessidade de se criar ambientes que pudessem promover o maior conforto possível para seus usuários. Em 1961, na Suécia, discutiu-se a proposta de produção massificada para o “homem padrão”, mas que não atendia às demandas do “homem real”. A partir disso, em 1963, numa conferência em Washington, cria-se uma comissão – inicialmente chamada de

¹⁶ Os termos aparecem assim grafados, como forma de indicar a necessidade que temos, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, de romper com pensamentos dicotomizados, comuns nas ciências modernas (ALVES, 2010).

¹⁷ O Decreto nº 5.296/04 define Desenho Universal como: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.

Barrier Free Design – para “discutir desenhos de equipamentos, edifícios e áreas urbanas adequadas à utilização por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida” (CARLETTO, CAMBIAGHI, 2008, p.8). Posteriormente, o conceito *Universal Design* passou a designar desenhos que atendessem a TODAS as pessoas, com ou sem deficiência, atentando para o princípio da universalidade.

No Brasil, apenas em 1980 que se iniciam os debates sobre o tema, no intuito de conscientizar profissionais da área de construção (CARLETTO, CAMBIAGHI, 2008, p. 9). O ano de 1981 foi reconhecido pela ONU como o “Ano Internacional de Atenção às Pessoas com Deficiência”, o que acabou movimentando o debate no mundo todo, inclusive no Brasil, em defesa da garantia de acesso aos espaços urbanos, edificações, transportes e à comunicação.

Todos os projetos referentes a desenvolvimento urbano, ambiente e assentamentos humanos devem ser concebidos de tal modo que facilitem a integração e a participação das pessoas com deficiência em todas as atividades comunitárias, particularmente no campo da educação e da cultura. (ONU – Declaração de Sundeberg, 1981, Artigo 12)

A ABNT NBR 9050 – que versa sobre a adequação das edificações, equipamentos e mobiliário urbano à pessoa portadora de deficiência – criada em 1985, foi a primeira Norma Técnica brasileira sobre acessibilidade e passou a regulamentar todos os procedimentos necessários para tal. A Constituição brasileira, de 1988, também faz referência aos direitos de acesso das pessoas com deficiência, responsabilizando o Estado pela “facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação” afirmando ainda que “a lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência” (art. 227 § 1º e 2º).

Mais recentemente, no Brasil, a promulgação da Lei Federal Nº 10.098/00 – regulamentada pelo Decreto nº 5.296/04 – consolida as propostas de acessibilidade em *todos* os espaços para *todos* os cidadãos, estabelecendo normas e prazos visando a “supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (Lei nº 10.098/00, Art. 1º).

De acordo com a Lei nº 10.098/00, **acessibilidade** significa garantir – às pessoas com deficiências, ou mobilidade reduzida – possibilidade e condição de alcance para utilização segura e autônoma de espaços, mobiliários, edificações, equipamentos urbanos, produtos e informações. Ainda de acordo com essa Lei, são consideradas barreiras “qualquer entrave ou

obstáculo que limite ou impeça o acesso, liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas”, sendo elas classificadas em: a) **barreiras arquitetônicas urbanísticas**: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público; b) **barreiras arquitetônicas na edificação**: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados; c) **barreiras arquitetônicas nos transportes**: as existentes nos meios de transportes; d) **barreiras nas comunicações**: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa.

Sobre o acesso à comunicação e informação, o Decreto nº 5.296/04 estabelece a obrigatoriedade de “acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (internet), para o uso das pessoas portadoras de deficiência visual, garantindo-lhes o pleno acesso às informações disponíveis” (Art. 47). Dentre outras coisas, o texto expressa a inclusão das legendas ocultas nos programas televisivos, a janela com intérprete de LIBRAS e a áudio-descrição de cenas e imagens. Além de afirmar que as empresas prestadoras de serviços de telecomunicação deverão garantir telefones públicos, e individuais, adaptados para uso das pessoas com deficiência auditiva; e a existência, em todo o território nacional, de centrais de intermediação de comunicação telefônica com funcionamento em tempo integral. Essas medidas visam garantir autonomia para acesso e produção de informações. Embora o Decreto nº 5.296/04 não mencione explicitamente a necessidade, ou obrigatoriedade, da acessibilidade na web para os surdos, entendemos que isto já está abarcado pelos demais artigos e a Lei nº 10.098/00.

De acordo com Ferreira e Nunes (2008, p.135) o termo Acessibilidade na Internet é “empregado para definir o acesso universal a todos os componentes da rede mundial de computadores, como chats, e-mail, etc”. Já a expressão Acessibilidade na Web, ou *e-acessibilidade*, refere-se especificamente ao conjunto de páginas – escritas em linguagem HTML e interligadas por links de hipertexto – disponíveis na rede mundial de computadores (FERREIRA, NUNES, 2008 p.135).

Visando assegurar a acessibilidade e usabilidade¹⁸ na Internet, em 1999, foram divulgadas as *Diretrizes para acessibilidade ao conteúdo da Web* (WCAG)¹⁹, cuja versão 2.0

¹⁸ De acordo com Ferreira e Nunes (2008), o termo é empregado para descrever a “qualidade da interação de uma interface com os usuários” e tem como características: facilidade de manuseio, capacidade de aprendizado rápido, dificuldade de esquecimento, ausência de erros operacionais, satisfação do usuário e eficiência na execução das tarefas a que se propõe.

¹⁹ A sigla se refere ao nome original, em inglês: Web Content Accessibility Guidelines.

foi oficializada em 2008 e se constitui o principal material de referência para elaboração de conteúdos *e-acessíveis*. As diretivas possibilitam que os conteúdos estejam acessíveis para um grande número de pessoas com deficiência – incluindo surdez, cegueira, baixa visão, limitações cognitivas e de aprendizado, incapacidade de fala ou limitação de movimentos, dentre outros – além de facilitar o acesso para o público de um modo geral, sejam idosos, crianças, pessoas com baixo nível de compreensão leitora, ou mesmo aqueles que acessam os conteúdos pelos dispositivos móveis, como o tablete e o celular.

O quadro abaixo apresenta uma síntese das recomendações gerais²⁰ do WCAG 2.0:

Recomendações WCAG 2.0	
1. Perceptível	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer Alternativas textuais para qualquer conteúdo não textual, permitindo que possa ser alterado, se necessário, para outros formatos como impressão com tamanho de fontes maiores, Braille, fala, símbolos ou linguagem mais simples. • Fornecer Alternativas para mídias baseadas no tempo. • Criar conteúdo que pode ser apresentado de modos diferentes (por exemplo, um layout simplificado) sem perder informação ou estrutura. • Tornar mais fácil aos usuários a visualização e audição de conteúdos incluindo as separações das camadas da frente e de fundo.
2. Operável	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer com que todas as funcionalidades estejam disponíveis no teclado. • Prover tempo suficiente para os usuários lerem e usarem o conteúdo. • Não projetar conteúdo de uma forma conhecida por causar ataques epiléticos. • Prover formas de ajudar os usuários a navegar, localizar conteúdos e determinar onde se encontram.

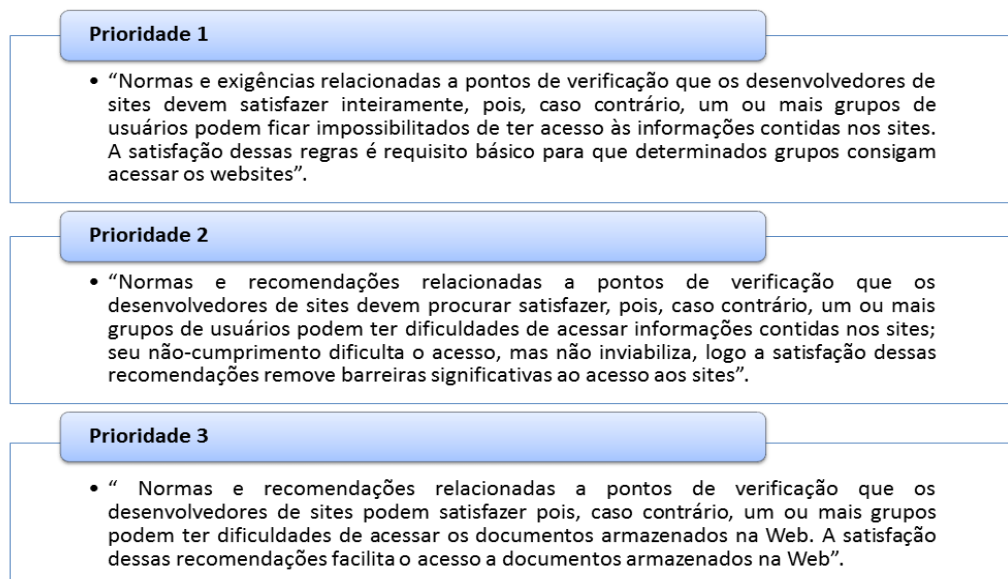
²⁰ O documento, na íntegra, encontra-se disponível para acesso em <http://www.ilearn.com.br/TR/WCAG20/#meaning>

3. Compreensível	<ul style="list-style-type: none"> • Tornar o conteúdo de texto legível e compreensível. • Fazer com que as páginas da Web apareçam e funcionem de modo previsível. • Ajudar os usuários a evitar e corrigir erros.
4. Robusto	<ul style="list-style-type: none"> • Maximizar a compatibilidade entre os atuais e futuros agentes do usuário, incluindo as tecnologias assistivas.

Tabela 1 - Quadro-síntese elaborado a partir de informações disponíveis em: <http://www.ilearn.com.br/TR/WCAG20/#meaning>

É importante destacar que o governo brasileiro também possui um manual com diretrizes para acessibilidade, cuja primeira versão foi publicada em 2005. Estando em conformidade com os padrões e exigências internacionais, o **e-MAG²¹** 3.0 foca nas características e necessidades brasileiras, e apresenta uma série de itens que devem ser observados pelos desenvolvedores dos sites oficiais para torná-los acessíveis para a maior quantidade de pessoas possível.

A verificação, validação e certificação dos sites e-acessíveis pode ser feita por testes automáticos, semiautomáticos ou manuais (SOARES, 2006) e visam avaliar três níveis de prioridade, a saber:



(FERREIRA e NUNES, 2011, p.144)

Imagem 7 – Quadro-síntese das informações disponíveis em FERREIRA e NUNES, *e-Usabilidade*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

²¹ O documento, na íntegra, está disponível em <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/e-MAG>

Dentre os programas verificadores de acessibilidade²², destacamos o DaSilva – testador brasileiro, gratuito, disponível em <http://www.dasilva.org.br/> – que pode ser usado para verificar a acessibilidade nos padrões de exigência WCAG e e-MAG. De acordo com o Modelo de Acessibilidade Brasileiro, os sites que atendem os requisitos das prioridades acima citadas, recebem o selo de certificação “A”. Aos sites que cumprem todos os pontos de verificação da prioridade 1 é atribuído o selo do nível 1 (A); aos que cumprirem as exigências da prioridade 2 o selo correspondente ao nível 2 (AA); e o selo do nível 3 (AAA) é atribuído aos sites que contemplam os requisitos da prioridade 3. A seguir, destacaremos algumas das tecnologias assistivas utilizadas para acessar a rede mundial de computadores.

Tecnologias assistivas para Web

Tecnologias assistivas são ferramentas ou recursos destinados a proporcionar habilidades funcionais a pessoas com deficiência, visando oferecer maior autonomia (FERREIRA, NUNES, 2008, p.138). Existem também tecnologias assistivas que auxiliam e/ou possibilitam acesso e utilização da internet. O quadro abaixo apresenta algumas delas:



Imagem 8 – Quadro-síntese elaborado a partir de informações disponíveis em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnologia_assistiva Imagens ilustrativas obtidas via Google Imagens.

²² Uma lista completa de avaliadores de acessibilidade indicados pela WAI, está disponível no site <http://www.w3.org/WAI/ER/tools/#Evaluation>

Os softwares leitores de tela são de extrema importância, pois possibilitam que qualquer site – desde que tenha sido programado adequadamente – seja lido/acessado por seus usuários. O que garante maior autonomia e liberdade de acesso. No caso dos internautas surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a acessibilidade é mais limitada por não haver uma forma automática de tradução, como nos casos dos leitores de telas para usuário com deficiência visual.

Embora algumas tentativas de criar um tradutor simultâneo – que transforme textos em Língua Portuguesa para versão sinalizada em LIBRAS – estejam sendo feitas, um grande empecilho que se estabelece é a dificuldade encontrada para interpretar e traduzir um texto em língua oral-auditiva e transformá-lo em um texto coerente numa língua espaço-visual como a LIBRAS.

A Acessibilidade Brasil – sociedade formada por especialistas em diferentes áreas que apoiam e desenvolvem ações e projetos que favoreçam a inclusão social e econômica de pessoas com deficiência – anunciou que está sendo desenvolvido um tradutor automático capaz de transformar textos em Língua Portuguesa para versão sinalizada em LIBRAS. O Projeto TLIBRAS²³, que vem sendo desenvolvido desde 2001, com o objetivo de ser utilizado em sala de aula, se propõe a traduzir as informações textuais ou sonoras por meio de sinais animados, que seriam apresentados em uma televisão ou computador. Outra experiência semelhante é o Player Rybená²⁴, tradutor automático para conteúdos de sites da internet ou texto escrito, podendo ser utilizado para envio de mensagens pelo celular. Esse tradutor também utiliza um banco de imagens animadas para fazer a tradução.

A princípio, esses tradutores automáticos estariam aptos a fazer a chamada “tradução em português sinalizado” – modo literal de tradução em LIBRAS, que ocasiona problemas de incoerência e perda do sentido original do texto. Sendo assim, os conteúdos que efetivamente correspondem às necessidades para e-acessibilidade em LIBRAS são traduzidos por tradutores “humanos”, o que dificulta sua universalização. Dificulta, mas não inviabiliza, pois os sites que utilizam versões “gravadas” das traduções de seus conteúdos, têm mostrado que é possível garantir acessibilidade por meio da LIBRAS. Um exemplo é o site da Editora Arara Azul. Ao final de cada frase, há um ícone indicando o conteúdo em LIBRAS. Ao clicar, uma nova janela é aberta, com um tradutor humano fazendo a sinalização do conteúdo indicado. Um recurso possibilita pausar ou acelerar o vídeo, além de oferecer a tradução da página toda,

²³ Para mais informações, acessar <http://www.acessobrasil.org.br/index.php?itemid=39>

²⁴ Produto com marca registrada, para mais informações consultar <http://www.rybena.org.br/default/index.jsp>

sem necessidade de clicar a cada frase, caso o usuário assim prefira. Essa forma garante a adequação da tradução, e demonstra ser bastante viável técnica e financeiramente.



Imagem 9 – Exemplo de site e-acessível para surdos. Disponível em <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/>

É fundamental destacar que, quando falamos em e-acessibilidade para surdos, defendemos a garantia de legendas e/ou descrições para acesso a conteúdo sonoro, e também a tradução em LIBRAS de páginas e conteúdos da Web, visando à apropriação criativa (SILVA, 2009, p. 76, 81) e à navegabilidade interativa e imersiva no ciberespaço (SANTAELLA, 2004, p. 181).

Na sociedade conectada em rede, “a geração, o processamento e a transmissão de informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder” (BONILLA, 2009, p.23). Informação é poder. Desinformação implica, portanto, em subalternidade e dominação. Pensar o acesso das pessoas com deficiência à informação é, também, garantir-lhes o direito à autonomia e pleno exercício da cidadania. Pautados pelos princípios defendidos pela Inclusão e valorização da diversidade presentes em todas as esferas da vida social, é inconcebível pensar algo que não contemple essas premissas.

Inaugura-se, com o novo milênio, a era da diversidade na qual não cabe mais discriminar e excluir, pois o reconhecimento e a inclusão de pessoas deficientes representam um avanço significativo para a instauração de uma sociedade plenamente democrática. (SIQUEIRA, 2010)

Portanto, não se trata apenas de disponibilizar um computador conectado à internet – restringindo o internauta a um uso passivo e limitado da rede, para mero *consumo* das informações ali existentes – mas antes, a inclusão digital se efetiva à medida que é permitido ao indivíduo *apropriar-se* da rede.

Cada indivíduo é chamado a coexistir no ciberespaço, expressando sua autonomia, operando as informações e atribuindo sentidos. Mais do que um mero receptor da informação, o cibercidadão é “emissor e cocriador de informações e conhecimentos” (SILVA, 2009, p.76). O acesso à informação é fundamental, mas por si só não é suficiente, pois o indivíduo permaneceria numa lógica de subutilização da Web, centrada na mera transmissão e recepção como nas mídias clássicas. De acordo com Silva:

A esse excluído é negada a oportunidade de aprender a selecionar conteúdos, interferir, armazenar, imprimir, enviar, enfim, tratar a informação como espaço de manipulação e de negociação. O combate à infoexclusão não deve limitar-se ao amplo acesso ao computador conectado à internet [...] mas à qualificação dos usuários para a não subutilização das tecnologias digitais interativas, bem como para a participação criativa e colaborativa no universo *on-line* [...] não basta ter acesso às tecnologias digitais on-line. É preciso saber operá-la não mais como um receptor de mídia clássica. A internet é uma mídia interativa, em que somos espectadores e participantes ao mesmo tempo. (SILVA, 2009, p.76 e 81)

Espectadores e participantes ao mesmo tempo, *interagentes*²⁵, indivíduos autônomos e independentes, questionadores, capazes de produzir, decidir e transformar. Para tanto, é preciso que o surdo tenha garantido seu direito ao acesso em sua língua, para que possa interagir livremente na rede mundial de computadores. Reconhecer a necessidade de tornar o ciberespaço acessível em LIBRAS é contribuir para a promoção de uma equidade social, na medida em que se combate a infoexclusão (SILVA, 2009, p. 76), respeitando a diferença linguística do indivíduo surdo, possibilitando que este indivíduo desenvolva a sua identidade por completo e, enquanto cidadão atinja a real inclusão que defendemos.

²⁵ O conceito de *interagente* se opõe ao de *interagido* que, segundo Castells, seriam os internautas que fazem uso rudimentar dos dispositivos e das redes eletrônicas, não sabendo tirar proveito de todos os benefícios – culturais, sociais e econômicos – que estes oferecem (LE MOS, 2011, p.17).

1.4 Mas, afinal, por que promover acessibilidade em um curso de graduação Online?

Promover acessibilidade nos cursos de graduação à distância, além de uma obrigação legal, é uma forma de possibilitar às pessoas com deficiência, acesso a níveis mais elevados de escolarização.

Possuir uma formação escolar de qualidade é requisito essencial para a vida na sociedade atual, onde a demanda pela formação e qualificação é crescente em todas as áreas. Nesse contexto, os cursos à distância representam uma importante conquista rumo à democratização de acesso ao Ensino Superior no Brasil.

Tem-se percebido que a EAD não apenas amplia oportunidades, para indivíduos e grupos sociais ‘confinados’ pelo espaço ou pela agenda social, isto é, pelos seus ritmos de vida e trabalho. [...] ela amplia o poder de fogo da educação, em geral, como fator de desenvolvimento. Ela é uma arma a mais – e uma arma de considerável alcance –, que muda o caráter da “guerra”, como o avião no meio do século passado. (MORAES, 2010 p.551)

Em relatório divulgado pelo INEP, das 5.954.021 matrículas realizadas em 2009, 14,1% foram realizadas em cursos de graduação a distância. A rede de EAD no país cresceu 30,4% em um ano, contra 12,5% de crescimento nos cursos presenciais.

Diante dessa realidade, Dias e Leite (2010 p.7) destacam que “hoje a EAD já faz parte das políticas públicas que devem orientar as iniciativas pedagógicas nessa área”.

O Governo Federal, por meio da extinta Secretaria de Educação a Distância, em parceria com universidades públicas em todo o país, passou a ofertar cursos para formação inicial e continuada de professores, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que possui cerca de 580 polos, oferecendo mais de 100 cursos diversos.

A definição de Educação a Distância compreende:

O aprendizado planejado que ocorre em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE, 2010)

Entretanto, é importante observar que as fronteiras entre Educação a Distância e Educação Presencial estão cada vez menos nítidas, uma vez que os avanços tecnológicos possibilitam aos professores o uso de recursos antes considerados próprios da EAD – como o

uso de vídeos, hipertextos, enciclopédias, chats, fóruns, dentre outros – ao que Pierre Lévy destaca:

Os especialistas neste campo reconhecem que a distinção entre ensino ‘presencial’ e ensino ‘a distância’ será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrados às formas mais clássicas de ensino. (LÉVY, 1999, p.170)

Seja pelo aprimoramento das tecnologias aplicadas à educação, pelo relativo baixo custo dos cursos não presenciais, pela facilidade de acesso em localidades remotas ou pela possibilidade de um quantitativo muito maior de vagas por curso, verdade é que as políticas de expansão da EAD representam uma importante mudança na educação brasileira, reduzindo as desigualdades no acesso ao ensino superior. Diante do potencial de transformação social que essa modalidade de ensino apresenta, é inconcebível que as pessoas com deficiência não sejam também contempladas, ou sejam contempladas de maneira não-eficiente.

Neste sentido, diversas ações têm sido feitas visando promover a acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência, inclusive em cursos da EAD. A Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo, disponibiliza o curso de Letras/Libras. A primeira turma desse curso teve suas aulas pela modalidade de Ensino a Distância, contando com material e atendimento inteiramente acessíveis em Língua de Sinais.

A equipe de Educação a Distância do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS – Campus Bento Gonçalves), em conjunto com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) e a Rede Nacional de Pesquisa e Inovação em Tecnologias Digitais (RENAPI), vêm desenvolvendo pesquisas relacionadas ao uso acessível de diferentes Ambientes Virtuais de ensino-aprendizagem, inclusive o MOODLE.

Apesar de positivas, as experiências inclusivas em EAD são pontuais e carecem de mais pesquisas para atingirem uma parcela maior da demanda.

É preciso considerar ainda, que “um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando, assim, a construção de conhecimentos, logo, a aprendizagem” (SANTOS, 2003, p. 2).

A interação é apontada por Vygotsky (2008) como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, juntamente com a cultura e a linguagem (NUNES, 2006, p.81). A linguagem permite ao homem expressar sentimentos, adquirir e transmitir conhecimentos e relacionar-se com as pessoas à sua volta. É também o grande pilar da

capacidade cognitiva humana uma vez que, após adquiri-la, todos os processos mentais humanos passam a ser construídos, organizados e regulados pela fala (VYGOTSKY,1998).

Ora, se no ambiente virtual de aprendizagem não há uma língua comum compartilhada (não há linguagem comum entre surdos e ouvintes, não há tradução para a Língua de Sinais) a interação será prejudicada, inviabilizando assim o ambiente em seu potencial educativo.

É preciso que os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) sejam *e-acessíveis* para as pessoas surdas. Não apenas para ‘acesso’ e ‘recepção’ do conteúdo, mas para interação, produção e livre expressão do educando, de acordo com os princípios da Educação online, aqui compreendidos como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2003 p.5) que se contrapõem aos modelos clássicos de EAD – que acabam por “reproduzir a lógica comunicacional das mídias de massa, que separa os sujeitos dos processos de criação dos conteúdos” (SANTOS, 2003 p.6).

É um direito do surdo receber instrução em LIBRAS. É um direito do surdo ter espaços virtuais acessíveis. É contraproducente – do ponto de vista pedagógico – esperar que ocorra aprendizado sem possibilitar interação. Além desses, diversos outros motivos poderiam ser citados para se promover a acessibilidade de um curso a distância para surdos, bem como diversas barreiras que dificultariam a realização desse projeto. Queremos destacar também que oferecer acesso aos níveis superiores de educação é possibilitar ao Surdo uma inclusão social digna e mais efetiva.

2 A INTERNET COMO FATOR DE INCLUSÃO DOS SURDOS NO BRASIL

"Não é necessário existir Deus para criar a culpabilidade, nem para castigar. Para isso, bastam nossos semelhantes, ajudados por nós mesmos."

*Albert Camus*²⁶

“Porque espero obter outras grandes vitórias, vou alcançar a mais custosa hoje: vencer-me a mim próprio.”

*Pedro Calderón de La Barca*²⁷

Quando falamos do potencial *inclusivo* da internet para o surdo, queremos reforçar a importância do processo mútuo de adaptação para acessibilidade. Os surdos *já estão* nas redes. Mesmo com ambientes não adaptados, eles têm lançado mão de suas *táticas de praticantes* (CERTEAU, 2009) e estão deixando suas marcas nos *espaçostempos* do ciberespaço. Mas ainda é possível fazer mais: mais acesso, mais apropriação, mais criação, mais espaços a serem habitados.

Concordamos com Bonilla e Oliveira (2011) que, ao ressaltar o direito à comunicação e à informação como fundamentais e inerentes ao ser humano, reafirmam o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sociedade contemporânea, e que, portanto, o acesso a estas deve ser garantido.

A comunicação é um direito humano básico e, na sociedade contemporânea, ela se efetiva através das tecnologias da informação e comunicação. Logo, o direito ao acesso às TIC e a liberdade de expressão e interação em rede passam, efetivamente, a compor o contexto da constituição da cidadania contemporânea [...] pode-se admitir, então, que o ciberespaço também compõe o espaço público contemporâneo e que o acesso aos meios comunicacionais constituídos pelas TIC compõe o rol de direitos humanos na sociedade contemporânea (BONILLA, OLIVEIRA, 2011, p.33 e 43).

Ao garantirmos o acesso e inclusão²⁸ do surdo no ciberespaço, estamos fazendo nada mais que afirmar seus direitos de cidadão. Mas não se trata apenas de *dar acesso a um*

²⁶ CAMUS, Albert. **A Queda**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2007. (p.83)

²⁷ LA BARCA, Pedro Calderón. **A Vida é Sonho**. São Paulo: Hedra, 2007. (p. 92)

computador conectado, incluir na, e para, a sociedade da informação, pressupõe autonomia, liberdade e crítica (LEMOS, 2011, p.19).

Para Lévy (1999, p.17), o ciberespaço é o “meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”, o autor destaca que o termo compreende não só a “infraestrutura material” da comunicação em rede, mas também as inúmeras informações disponíveis e as pessoas que “navegam e alimentam” esse universo digital. Os avanços tecnológicos têm permitido uma rápida expansão da rede, interligando pessoas e informações, estabelecendo fronteiras cada vez mais fluidas entre o *local* e o *global*. Essas novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio tendem a intensificar de maneira mais radical a exclusão daqueles que não entraram no ciclo de mudanças, compreendendo e se apropriando das novas alterações tecnossociais (LÉVY, 1999 p.30).

Pensando o acesso dos surdos à rede mundial de computadores, podemos destacar dois grandes aspectos que, se negados, poderiam resultar em exclusão: o acesso à informação e à interação comunicacional.

Na sociedade conectada em rede, “a geração, o processamento e a transmissão de informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder” (BONILLA, 2009, p.23). Informação é poder. Desinformação implica, portanto, em subalternidade e dominação. Pensar o acesso dos surdos à informação é garantir-lhes o direito à autonomia e ao pleno exercício da cidadania.

Em sua pesquisa sobre o acesso dos surdos à rede mundial de computadores, Freitas (2007, p.17) destaca que mesmo vivendo na era da informação, favorecida pelos recursos tecnológicos disponíveis, o surdo permanecia excluído. Majoritariamente composta por informação em textos, a internet era inacessível para os surdos com baixa escolarização e pouco domínio da leitura em língua portuguesa:

Sendo os surdos pessoas com experiência visual de vida e que vêm sendo alfabetizados e educados do ponto de vista dos ouvintes, como se também o fossem, passam a ter grandes dificuldades em entender a estrutura gramatical das línguas orais e mesmo alfabetizados permanecem com sérias dificuldades de entendimento de textos escritos. Por isso podemos concluir que a interação destes indivíduos com a Internet, quando acontece, é precária, já que esta é majoritariamente composta de texto, e em nada contribui para que sejam incluídos socialmente. (FREITAS, 2007, p.35)

²⁸ Optamos pelo uso do termo *inclusão* para fazer referência a princípios já conhecidos no que diz respeito à participação social das pessoas com deficiência. Entretanto, estamos cientes que a *inclusão digital* envolve outras questões – políticas, sociais e econômicas – e não apenas as de caráter de adaptação para acesso e navegabilidade. A esse respeito, Bonilla e Oliveira (2011, p.23 - 48) discutem algumas implicações e ambigüidades sobre inclusão e exclusão digital.

Se essa era a situação em 2001 (ano em que a pesquisa foi realizada), hoje com a possibilidade de veiculação de imagens e vídeos, e da transmissão por banda larga, a internet tem se tornado um campo aberto para os surdos de todas as partes do mundo.

Interatividade, hipertexto, mobilidade e ubiquidade são potencializadas no momento atual da internet, os dispositivos móveis e conectados possibilitam que usuários troquem, criem, divulguem e contestem informações, em qualquer lugar do mundo.

Mas nem sempre foi assim. Em tempos de WEB 1.0, a internet era predominantemente composta por textos. A publicação e compartilhamento das informações eram dificultados por interfaces não amigáveis, havendo a necessidade de se conhecer linguagens próprias de programação, como a linguagem HTML (SANTOS, 2011, p.83). Os conteúdos eram “estáticos” e não interativos. Uma vez disponibilizado, o material servia para consulta dos usuários, que não poderiam interferir no conteúdo, nem *cocriar* a mensagem. Havia recursos para interação, como *chats* e *emails*, mas seus usos eram limitados a textos, o que limitava o acesso de uma grande parcela da população surda.

Mais recentemente, Guimarães (2009), em sua pesquisa sobre acessibilidade virtual para surdos, constata que 95% dos surdos entrevistados possuíam computador; destes, 60% acessavam a internet de 2 a 3 vezes por semana; os sites de relacionamento (ORKUT e MSN) eram os mais utilizados; 99% possuíam email; o acesso a jornais e ao site de buscas Google somavam 30%; 70% dos surdos entrevistados indicaram a falta de legendas escritas como a maior dificuldade no acesso à internet e 90% afirmaram que a internet era “boa” e “muito utilizada pelos surdos para informação e pesquisa”.

Em outro texto²⁹, alguns usuários surdos apontaram que além da busca por informações cotidianas – em jornais, por exemplo – suas preferências de navegabilidade envolviam o uso de softwares que permitissem a veiculação de vídeos para comunicação em LIBRAS. Ao ser perguntado sobre o que mais utilizava na internet, Bruno respondeu:

Email e redes sociais. Além desses, também possuo grande interesse pelo VIABLE – que é um chat para surdos onde se utiliza a webcam – e por comunicadores como o MSN e o SKYPE. Eu sempre dou preferência aos meios que possibilitem uma



Imagem 10: Esquema comparativo Web 1.0 e 2.0
Fonte: <http://deduc.zip.net/arch2009-08-09> 2009-08-

²⁹ O texto apresenta algumas entrevistas, com internautas surdos e foi publicado como artigo “e-Acessibilidade para surdos”. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/93>

comunicação por intermédio da LIBRAS com o uso de webcam, embora eu também me comunique por meio de textos escritos em português. (COLACIQUE, GÓES, 2011, p.9)

Os surdos entrevistados destacaram ainda a importância dos conteúdos serem disponibilizados em LIBRAS, como forma de viabilizar acesso aos surdos que não tem pleno domínio da leitura em Língua Portuguesa, além de ser um direito previsto pela legislação. Sobre isso, Alex afirmou durante a entrevista:

Alguns surdos que acessam a internet têm problemas de letramento em português, logo possuem uma competência de leitura muito precária. Principalmente nestes casos, a possibilidade de adquirir informações por intermédio da LIBRAS contribui não só para que esta pessoa tenha acesso a novos saberes como também tenha a internet como um instrumento que a auxilie num processo de letramento, além de possibilitar a construção de sua identidade enquanto sujeito surdo, por isso é tão importante a presença da LIBRAS nesse espaço. Enfim, acredito que o ideal é o uso concomitante das duas línguas, pois assim o usuário surdo pode adquirir maior conhecimento do português escrito no momento que cria relações entre esta e a sua primeira língua. (COLACIQUE, GÓES, 2011, p.10)

Podemos observar que, apesar das barreiras encontradas, os surdos se apropriaram da WEB 2.0, que possibilita a veiculação de conteúdos criados, editados e publicados pelos



Imagem 11: Surdosol – A rede social exclusiva para surdos.
Fonte: - <http://www.surdosol.com.br/rede/>

praticantes das redes (SANTOS, 2011, p.84). Em tempos de cibercultura e mobilidade, uma significativa parcela da população surda está habitando a internet, de maneira autônoma e crítica. Não como meros espectadores, mas navegando, produzindo e significando o ambiente virtual. Não é difícil perceber isso: são

blogs³⁰, sites³¹, vídeos³², imagens³³, poemas³⁴, músicas³⁵, e até um site de relacionamento exclusivo para usuários surdos³⁶. Espaços habitados *por* surdos e *para* surdos. A despeito das

³⁰ Como, por exemplo, o Blog Surdo Sim, desenvolvido por surdos para “*para unir a comunidade surda e torná-la mais forte!*” Disponível em: <http://surdosim.wordpress.com/>

³¹ O site apresenta conteúdos sobre surdez, LIBRAS e demais temas relacionados. <http://www.surdo.org.br/>

³² No Youtube é possível ver inúmeros vídeos, para exemplificar trazemos esse do Jonas, um menino surdo: <http://www.youtube.com/watch?v=W1As-6bEwr8>

³³ Por exemplo, esta feita por uma criança surda: <http://migre.me/8I11a>

limitações dos ambientes virtuais, eles estão interagindo uns com os outros, seja por meio de textos escritos, ou mesmo pela Língua de Sinais. Os surdos estão se apropriando do espaço que inicialmente não havia sido pensado para eles. Estão imersos na cibercultura, cumprindo o desafio maior da inclusão cidadã à cultura digital, que consiste em “fazer com que os indivíduos possam produzir conteúdos próprios e distribuí-los livremente” (LEMOS, 2011, p.19). Essa imersão é viabilizada e potencializada pela digitalização da informação e sua veiculação em rede, que possibilita recursos como vídeo e imagens.

A informação que vinha sendo produzida e difundida ao longo da história da humanidade por suportes atômicos (madeira, pedra, papiro, papel, corpo), atualmente é circulada pelos *bits* – códigos digitais universais (0 e 1). As tecnologias da informática, associadas às telecomunicações, vêm provocando mudanças radicais na sociedade por conta do processo de digitalização. Uma nova revolução emerge, a revolução digital. Digitalizada, a informação se reproduz, circula, se modifica e se atualiza em diferentes interfaces. É possível digitalizar sons, imagens, gráficos, textos, enfim uma infinidade de informações (SANTOS, 2005, p.61).

Isso tem favorecido a interação *entre/com/para/dos* os surdos. Essa possibilidade de interação é fundamental, e é marcadamente uma das principais características do ciberespaço e da cibercultura, como Santos (2005) destaca:

O ciberespaço é composto por uma diversidade de elementos constitutivos, interfaces que permitem diversos modos de comunicação: um-um, um-todos e todos-todos em troca simultânea (comunicação síncrona) ou não (comunicação assíncrona) de mensagens. Tais possibilidades podem implicar mudanças diretas, nem melhores nem piores, mas diferentes, na forma e no conteúdo das relações de aprendizagem do coletivo. É através do conjunto de interfaces que os usuários interagem com a máquina e com outros usuários, compondo assim o ciberespaço e a cibercultura. (SANTOS, 2005, p.18).

A liberação do polo de emissão (SANTOS, 2010) é outra importante característica da cibercultura, e facilita os processos de interação:

Se antes as formas de emissão e circulação de informação das mídias de massa tinham limitações de acesso, o pólo de emissão não era liberado e a circulação da informação pelos praticantes em movimento estava limitada a um único lugar – casa, escritório, fábrica, orelhões, telefone fixo –, com o advento do digital, das

³⁴ Vídeo disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=1F1syKhkx2A&list=UUmX9rluhq9vUKqRqb8EcHQg&index=35&feature=plcp>

³⁵ Versão da música “Ai se eu te pego!” (Michel Teló), em LIBRAS, feita por um surdo:

<http://www.youtube.com/watch?v=qxSOIqVaBks>

³⁶ Surdos Online (SURDOSOL) - <http://www.surdosol.com.br/rede/>

tecnologias móveis, criam-se nas cidades contemporâneas, com a fusão de emissão e recepção de informação digital, em mobilidade e no espaço público, novas práticas sociais. (SANTOS, 2005, p.36).

A horizontalização da comunicação e informação reforça as potencialidades da internet no que diz respeito à democratização das relações, fortalecendo os indivíduos “do ponto de vista de suas ações políticas e suas opções identitárias” (SILVA, 2009, p.171). Os cibercidadãos surdos também estão rompendo com a lógica vertical das mídias de comunicação em massa, ampliando o alcance de seus sinais, chamando atenção para suas lutas e galgando espaços onde antes não era possível.

2.1 Softwares sociais e a WEB das pessoas

Certamente os artefatos culturais e tecnológicos não possuem em si mesmos o poder de transformar relações na sociedade. Não é a máquina que muda o mundo, mas a interação entre homens e máquinas, os usos e apropriações feitos, que geram mudanças estruturais na sociedade. Sobre o *fetichismo*³⁷ das máquinas, Santos aponta que a relação homem-máquina sempre foi de implicação, uma construção interativa (SANTOS, 2005, p.33). Citando a famosa frase de McLhuan “o homem faz a ferramenta e a ferramenta faz o homem”, a autora nos instiga a pensar:

Essa discussão não é nova, mas nunca esteve tão em destaque quanto no cenário contemporâneo estruturado pelas novas tecnologias. Se o homem faz a ferramenta e a ferramenta faz o homem, que mudanças vêm sofrendo a humanidade com a emergência das novas tecnologias digitais de informação e comunicação? (SANTOS, 2005, p.33).

São muitas as mudanças. O computador – como máquina semântica e cerebral – possibilitou mudanças estruturantes das novas formas de pensar e atuar no mundo contemporâneo (SANTOS, 2011; PRETTO, 2005).

Nesse sentido, parece um tanto quanto redundantemente óbvio dizer que a internet atual é a *web* das pessoas. A internet é, logicamente, habitada e significada por pessoas. Mas

³⁷ O conceito é empregado aqui no sentido da *ilusão* de atribuir à máquina o potencial transformador. Não é a máquina quem transforma, mas as apropriações e usos que os homens fazem delas.

ao usar essa expressão, quero ressaltar o caráter interativo que caracteriza as redes tecidas na chamada WEB 2.0 e, mais recentemente a WEB 3.0.

Se na primeira fase da web as palavras de ordem eram: *disponibilizar, buscar, ter acesso e ler*; na WEB 2.0 os praticantes são chamados a *trocar, compartilhar, expor-se e integra-se* em atividades de *interação e colaboração* (SANTAELLA, 2010, p.268).

Essas novas práticas sociais, potencializadas pela conexão em tempo real, permitem a interconexão de acontecimentos, decisões, ações e pessoas, transformando continuamente o “universo virtual em que adquirem sentidos” (BONILLA, 2009, p.32). Mais do que em sua primeira fase, a internet atual fomenta os potenciais interativo das redes, consolidando-se como uma internet das pessoas e das redes de relacionamento, notoriamente participativa. Esse contexto é propício para o surgimento de *softwares* sociais, também chamados de redes sociais da internet.

O conceito de redes sociais não é novo, nem surge com a internet. Lemos (2008), indica que a expressão “rede social” foi criada pelo antropólogo John Narnes, em 1954, e diz respeito às ações de inter-relação entre indivíduos que partilham interesses comuns. Santos (2011, p.84) caracteriza as *redes sociais da internet* como “a interconexão de sujeitos e objetos técnicos na e em rede”, uma forma de “conectar praticantes com interesses comuns que interagem colaborativamente a partir da mediação sociotécnica e de suas conexões”. As redes sociais da internet podem ser então compreendidas como “um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós de uma rede) e suas conexões (interações ou laços sociais)” (RECUERO, 2009, p. 24).

É importante destacar, como afirma Santos (2011), que apesar de popularmente a expressão “redes sociais” ser usada como sinônimo de “softwares sociais”, elas não são equivalentes:

Na literatura e na vida cotidiana muitas vezes utilizamos a expressão “redes sociais” como equivalente de “*softwares* sociais”. Isso acontece por conta da hibridação entre seres humanos e objetos técnicos. Entretanto, vale destacar que os *softwares* sociais são as interfaces de comunicação e que a redes sociais são em si a própria comunicação, ou seres humanos em processo de comunicação, no caso da internet mediada pelo digital em rede com suas interfaces (SANTOS, 2011, p.84).



Softwares sociais são as interfaces digitais em rede, que viabilizam e estruturam a interconexão entre sujeitos (OKADA, OKADA, SANTOS, 2008, p.2). Constitui uma das principais características da WEB 2.0, pois possibilitam que indivíduos interajam colaborativamente – estando, ou não, geograficamente dispersos – compartilhando suas autorias, imagens, vídeos, textos. Viabilizando a comunicação síncrona e assíncrona. Criando, ou estreitando, vínculos sociais e afetivos “pelas mais diferentes razões objetivas e subjetivas” (OKADA, OKADA, SANTOS, 2008).

No Brasil, alguns dos softwares sociais mais populares são Orkut, Facebook, YouTube, Twitter, Yahoo! Answers Brasil, Wikis, MSN, Skype e Flickr. Com interfaces amigáveis, que possibilitam a divulgação, criação e formatação de conteúdos das mais diversas formas (textos, áudios, imagens, vídeos, etc.) conseguem que mais de 43 milhões de usuários brasileiros – o equivalente a 90% dos internautas – naveguem mais de 4 horas mensais³⁸.

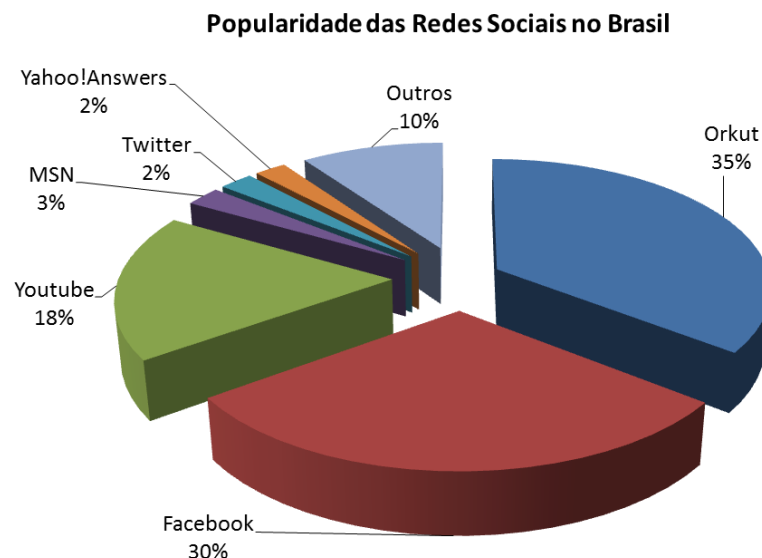


Imagem 13: Gráfico indica popularidade dos softwares sociais no Brasil, de acordo com dados 2011, divulgados em: http://www.serasaexperian.com.br/release/noticias/2011/noticia_00715.html

³⁸ De acordo com dados divulgados em: <http://ecommercenews.com.br/noticias/pesquisas-noticias/estudo-mostra-panorama-do-uso-de-redes-sociais-no-brasil>

Os quadros a seguir apresentam algumas das principais características³⁹ dos softwares sociais usados no Brasil:



Imagem 14: Apresentação dos Softwares Sociais.

³⁹ De acordo com informações divulgadas em: <http://pt.wikipedia.org/>



O Yahoo! Respostas permite, a todo usuário cadastrado no portal, realizar perguntas ou responder àquelas feitas por outros usuários, sobre qualquer tema. As perguntas são divididas em diversas categorias, recebendo as mais diversas respostas de pessoas reais, compartilhando fatos, opiniões e experiências pessoais. Posteriormente, a questão é encerrada pelo autor da pergunta, que escolhe a melhor resposta, ou as perguntas são colocadas em votação, para que outros usuários decidam, caso o autor não escolha a melhor resposta.

O Twitter é um microblog, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos em textos de até 140 caracteres (conhecidos como "tweets"). As atualizações são exibidas no perfil de um usuário em tempo real e também enviadas a outros usuários seguidores que tenham assinado para recebê-las. Desde sua criação em 2006, o Twitter ganhou extensa notabilidade e popularidade por todo mundo.




Descubra o que está acontecendo, agora mesmo, com as pessoas e organizações que lhe interessam.



O Skype é um sistema de comunicação pela Internet, através de conexões de voz sobre IP (VoIP), permitindo comunicação de voz e vídeo ilimitada e grátis entre os usuários do software. Disponível em 27 idiomas, é usado em quase todos os países. Com o Skype você pode falar online, enviar arquivos e conversar com muitas pessoas ao mesmo tempo numa conferência. O Skype oferece ainda os serviços SkypeIn e SkypeOut, que são pagos e operam com tarifas reduzidas. O SkypeIn é um código de acesso que permite que as pessoas utilizem telefones comuns e celulares para ligar para seu Skype. Inverso, o SkypeOut é uma alternativa fácil e econômica para ligar para telefones fixos e celulares no mundo todo através do Skype. Os créditos, podem ser comprados por cartão de crédito internacional e boleto bancário.

O Flickr é considerado um dos componentes mais exemplares daquilo que ficou conhecido como Web 2.0, devido ao nível de interatividade permitido aos usuários. Por meio de tags (etiquetas) os usuários classificam, compartilham e localizam as fotos. Além de que podem criar álbuns para armazenamento de suas fotografias e entrar em contato com fotógrafos variados e de diferentes locais do mundo.



Compartilhe sua própria história através de suas fotos.



MSN é um programa de comunicação instantânea pela Internet. O serviço nasceu a 22 de Julho de 1999, anunciando-se como um serviço que permitia falar com uma pessoa através de conversas instantâneas pela Internet. O programa permite que um usuário da Internet se relacione com outro que tenha o mesmo programa em tempo real, podendo ter uma lista de amigos "virtuais" e acompanhar quando eles entram e saem da rede. Ele é atualmente o *Messenger* mais usado no mundo com mais de 230 milhões de usuários. No Brasil, o serviço atinge mais de 75% dos usuários da internet, que significa mais de 34 milhões de usuários no país.



Wikipédia é um projeto de enciclopédia multilíngue livre, baseado na *web* colaborativa e apoiado pela organização sem fins lucrativos *Wikimedia Foundation*. Seus 19 milhões de artigos (718.984 em português em 09 de abril de 2012) foram escritos de forma colaborativa por voluntários ao redor do mundo e quase todos os seus verbetes podem ser editados por qualquer pessoa com acesso ao site.

Imagem 16: Apresentação dos Softwares Sociais.

Além desses mais populares, outras “redes sociais” vêm ganhando espaço entre os usuários. Algumas com conteúdos bem específicos – como é o caso do *Filmow*, que permite ao internauta compartilhar seu catálogo de filmes e séries favoritas – outras que poderiam ser chamada de “rede de utilidade pública” – como, por exemplo, o *Caroneiros* que reúne pessoas interessadas em dar ou receber caronas, contribuindo com o meio ambiente. Outra rede que merece destaque é a brasileira *Skoob* – com mais de 420 mil usuários, o site permite formar uma estante virtual, listando as obras lidas ou desejadas.



Imagem 17: Apresentação dos Softwares Sociais.

Diversos autores têm ressaltado o poder educativo das chamadas “redes sociais” (OKADA, 2011; SANTOS, 2005; WEBER, SANTOS, SANTOS, 2011; MIRANDA *et al*, 2011; KERBAUY, SANTOS, 2011) que, invertendo a lógica da educação tradicional – o *um* que ensina e o *outro* que aprende – têm favorecido a interação, a criação colaborativa, a co-autoria, a autonomia e a socialização, implicando em novas formas de ver e apreender o mundo. O que deve gerar, conseqüentemente, novas formas de *ensinoaprendizagem*, multirreferenciais, em atos de currículos “sintonizados com as culturas do nosso tempo” (SANTOS, 2011, p.87).

Os diferentes softwares sociais – potencializados pela mobilidade e conectividade ubíqua – têm, portanto, transformado não só a internet, mas as formas de *serestarpensar* o mundo. Temos presenciado a inserção de usuários, que não mais *acessam* informações, mas que criam, compartilham, questionam, produzindo conteúdos. Como afirma Santos:

Atualmente, a cibercultura vem se caracterizando pela emergência da *Web 2.0* com seus *softwares* e redes sociais mediadas pelas interfaces digitais em rede, pela mobilidade e convergência de mídias, dos computadores e dispositivos portáteis e da telefonia móvel [...] Na cibercultura veiculada na *Web 2.0*, o usuário insere-se como produtor e desenvolvedor de conteúdo e não somente como receptor de mensagem e/ou conteúdo de aprendizagem postado por *outrem* (SANTOS, 2011, p.5 e 11).

A WEB 2.0 se consolida rompendo com o paradigma da “transmissão”, próprio das mídias massivas. É o que Santos aponta como a “liberação do polo de emissão” (SANTOS, 2010, p.36), uma importante característica da cibercultura, que facilita os processos de interação. Nesse sentido, sendo “caracterizada por tecnologias do conhecimento e de redes sociais com interfaces abertas para colaboração, coconstrução, coautoria, coparceria, e conhecimento coletivo” (OKADA, 2011, p.131), a WEB 2.0 e as interações mediadas pelos softwares sociais, têm configurado novos modos e novas redes de interação. As mobilizações político-sociais articuladas por meio dos *softwares* sociais são exemplos de como o acesso à informação e possibilidade de comunicação, via internet, permite que os atores sociais lutem em defesa de seus próprios direitos, autônoma e democraticamente.

2.1.1 Mobilizações via Redes Sociais

Seguindo a dinâmica complexa da estrutura da sociedade em rede, novas práticas sociais tomam forma, potencializadas pelas tecnologias da informação e comunicação. Com a conexão em tempo real, possibilitada pela internet, vimos crescer as redes virtuais e as interações mediadas por softwares sociais na internet. Com finalidades e funcionalidades diversas, esses novos espaços de interação social têm viabilizado importantes acontecimentos políticos em diversos países.

Recentemente, pudemos observar diversas manifestações populares fomentadas e potencializadas via softwares sociais na internet. É o caso, por exemplo, da chamada Primavera Árabe.



Imagem 18- Países da chamada primavera Árabe.
Fonte: http://noticias.uol.com.br/album/111030primavera_arabe_album.html

Desde dezembro de 2010, o mundo acompanhou uma série de manifestações e protestos ocorridos em países do Oriente Médio e também no Norte da África⁴⁰. Os softwares sociais – Facebook, Twitter e Youtube – foram amplamente utilizados para organizar, comunicar e sensibilizar a população e a comunidade internacional.

No Egito, as manifestações iniciaram no dia 25 de janeiro de 2011 – em um protesto convocado pelo Twitter e Facebook – milhares de populares egípcios tomaram as ruas das principais cidades do país para pedir a saída do presidente Hosni Mubarak, há 30 anos no poder e responsável por um dos regimes mais opressivos da atualidade. Mesmo com forte repressão policial, as manifestações continuaram. Como forma de desarticular os manifestantes, o governo desativou os serviços de mensagem via celular e bloqueou o acesso à internet em todo o país. Atitude que apenas agravou a situação. Como forma de apoiar os manifestantes do Egito, uma parceria entre Google e Twitter, permitiu que mensagens de voz fossem enviadas pelo microblog,

Imagem 19: Manifestante exibe cartaz com os logotipos de Redes Sociais formando a palavra Egito.
Fonte: <http://imgre.me/8BGfH>



⁴⁰ Os primeiros protestos ocorreram na Tunísia, em 18 de dezembro de 2010, e serviram de estopim motivador para a série de manifestações envolvendo países como Egito, Líbia, Argélia, Síria, Jordânia, dentre outros. Para mais informações sobre a Primavera Árabe, ver: http://pt.wikipedia.org/wiki/Primavera_%C3%81rabe Acesso em 22 de janeiro de 2012.

por meio de ligação telefônica⁴¹. Dezenas de mensagens de voz foram divulgadas com a tag #egypt, relatando abusos policiais e os acontecimentos em diferentes partes do país. A imagem ao lado indica que a tag #egypt foi o assunto mais comentado em diversos países ao redor do mundo.

Santos (2011, p.51) aponta que, em 2011, 5 milhões de egípcios utilizavam o Facebook e, desde o início das manifestações, 14 mil páginas e 32 mil grupos foram criados na rede social pelos egípcios que conseguiram – após 18 dias de intensas manifestações – comemorar a renúncia do presidente Hosni Mubarak.



Imagem 20: A hashtag #EGYPT foi o assunto mais comentado em diversos países pelo mundo. Fonte: <http://migre.me/8BGxd>

No Brasil – embora não tenhamos derrubado uma ditadura, nem iniciado uma revolução política de larga escala – também temos diversos exemplos de mobilizações organizadas e fomentadas via softwares sociais.

2.1.2 E os surdos nisso tudo?

Imagine todas essas mudanças e revoluções acontecendo, e os surdos sendo deixados à margem dessas transformações. Totalmente inadmissível! Contudo, mesmo diante da pouca acessibilidade na web, temos observado a apropriação, pelos surdos, desses softwares sociais e dos ambientes virtuais. É o caso, por exemplo, do grande movimento – organizado via softwares sociais – contra o fechamento do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e em defesa da educação bilíngue⁶ para surdos. A mobilização começa com os surdos, e é fomentada pelos surdos. Com a repercussão na internet, o movimento foi ganhando outros adeptos, culminando numa passeata organizada em Brasília e na declaração do ministro da educação afirmando que não mais encerraria as atividades no INES. Um exemplo claro de como o acesso à informação e possibilidade de comunicação

⁴¹ Para saber mais: <http://migre.me/8BH8aO>

via internet permite que esses atores sociais lutem em defesa de seus próprios direitos autônoma e democraticamente.

2.2 Os surdos no ciberespaço: um *case* de ciberativismo

Como explanado até aqui, a internet tem mudado a forma como vemos e apreendemos o mundo, mudando também nossa relação com o saber (LÉVY, 1999 p.159). Embora não sejam determinantes, as mudanças tecnológicas ocorridas provocam transformações econômicas, sociais, políticas e na relação entre sujeitos (BONILLA, 2009 p.23). Transformações que, segundo Silva (2009, p.171) propõem “um novo contexto de democracia e de democratização nas relações interativas contemporâneas”. Essas transformações não se devem unicamente ao fato de haver tecnologia e informação disponível, mas sim de haver apropriação significativa das tecnologias e informações disponíveis ao público. Exemplo dessa apropriação, entre os internautas surdos, destacamos a mobilização ocorrida contra o fechamento do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAPI-INES) e em defesa da educação bilíngue para surdos⁴².

Em tempos de inclusão social e acesso à rede mundial de computadores, os cibercidadãos surdos se apropriaram dos softwares sociais – mais especificamente Youtube e Facebook, nesse caso – e foram à luta. Após grande mobilização, a comunidade surda conseguiu reverter a indicação do Ministério da Educação que previa o fechamento do colégio e a inclusão dos alunos nas escolas da rede municipal de ensino.

2.2.1 Entenda o caso

⁴² Não é objetivo aqui, discutir as motivações que fundamentam a postura do MEC frente às políticas de Educação Especial e/ou Inclusiva. Nem questionar a decisão, aparentemente vertical, sobre o encerramento das atividades no INES. O que nos propomos é apresentar a mobilização gerada pelos surdos, em defesa de seus próprios direitos e interesses, e a posterior repercussão nacional que o movimento alcançou, potencializado por softwares sociais na internet. Vale mencionar que houve grande manifestação também em defesa do não fechamento do Instituto Benjamim Constant, que atende pessoas cegas e com baixa visão. Mas para esse texto, optamos por focar nos movimentos realizados pelos surdos, em defesa do INES.

Fundado em 1856, o Instituto Nacional de Educação de Surdos atende cerca de 600 estudantes atualmente, oferecendo Educação Infantil (de zero a três anos), Ensino Fundamental e Médio. Além disso, o Instituto oferece também Ensino Superior – através do Curso Bilíngue de Pedagogia, experiência pioneira na América Latina – Especialização *Lato Sensu* e cursos de extensão abertos à comunidade.

Em seus quase dois séculos de existência, o Instituto passou por diferentes propostas pedagógicas e movimentos políticos. Desde a monarquia, ditadura e a retomada democrática, passando também por diferentes abordagens metodológicas como o Oralismo⁴³, a Comunicação Total⁴⁴ e, mais recentemente, o Bilinguismo⁴⁵. E ao longo desse período, foi um marco e uma referência na educação das pessoas surdas em todo o país (MOURA, 2000).

Em março de 2011, durante uma reunião, a diretora de Política de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) Martinha Clarete fez menção à possibilidade de fechamento do Colégio de Aplicação do INES⁴⁶ e do Instituto Benjamim Constant (IBC)⁴⁷ – que atende pessoas cegas e com baixa-visão.

Os estudantes seriam incluídos em escolas regulares da região, e os Institutos passariam a atuar apenas com formação de professores e orientação às escolas inclusivas.

A polêmica declaração chegou aos estudantes, pais, professores e demais membros da comunidade interna do Instituto, causando grande espanto e comoção.

Embora a inclusão escolar de pessoas com deficiência seja uma tendência internacional cada vez mais consolidada, e esteja prevista na legislação brasileira⁴⁸, muitas pessoas surdas discordam dessa perspectiva, defendendo que os surdos devem ter a

⁴³ Método de ensino que defende a aquisição da linguagem verbal – falada – como objetivo primordial na formação e desenvolvimento da pessoa surda. Nessa perspectiva, a utilização de gestos era proibida.

⁴⁴ Método misto, que utiliza diversos meios para conseguir estabelecer algum tipo de comunicação com as pessoas surdas. A principal crítica que se faz a esse método é a ausência de uma estrutura lingüística adequada.

⁴⁵ Proposta que defende a aprendizagem da língua de sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita.

⁴⁶ Para saber mais sobre o INES, sua história e perspectiva atual, acesse o site oficial: www.ines.gov.br

⁴⁷ Para saber mais sobre o IBC, acesse o site oficial: www.ibc.gov.br Acesso em 22 de janeiro de 2012.

⁴⁸ Artigos 58º, 59º e 60º da Lei 9394/96 (LDB) Disponível em: www.ufrpe.br/download.php?endArquivo=noticias/4248_LDB.pdf

possibilidade de estar agrupados com seus pares, fortalecendo sua identidade e o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais⁴⁹.

Mas se em outro momento histórico as pessoas com deficiência eram relegadas à exclusão, vivendo à margem da sociedade, e ignoradas em suas opiniões (FONTES, 2007), muitas vezes dependendo da ajuda do “não deficiente” para defesa de sua causa, hoje as pessoas com deficiência estão exercendo seus direitos e retomando os espaços que lhes foram negados.

No dia 24 de março de 2011, um surdo, muito conhecido por sua atuação em defesa da comunidade surda, disponibilizou no Youtube e divulgou via Facebook, um vídeo onde declarava sua total indignação com a notícia do fechamento do Instituto. Com mais de 8.300 acessos registrados, o autor do vídeo⁵⁰ diz em Língua de Sinais:

“Absurdo! Absurdo! Absurdo! É verdade? O INES vai fechar? É impossível! Não, por favor. Eu peço, eu imploro. Vamos dizer não ao fechamento [do INES]. Convido todos os surdos a pensarem, olharem para o INES. É o surdo quem perde. Os grupos, a cultura, a identidade, tudo vai se perder pela inclusão com o ouvinte? Não! Por favor, abra o olho. Por favor, eu peço. É um absurdo! O surdo não pode perder a cultura. Eu chorei. Senti uma dor no meu coração. Por favor, vamos discutir opiniões. Não podemos aceitar, de braços cruzados, que o INES acabe. Não! Vamos à luta!”



Imagem 21: Vídeo registra a indignação com a notícia do possível fechamento do INES.
Fonte: <http://migre.me/9w5ox>

As estatísticas apresentadas pelo Youtube indicam que o vídeo foi exibido mais de 3.000 vezes, tendo sido visto em mais de 15 países.

⁴⁹ Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

⁵⁰ Tradução livre e adaptada. Vídeo disponível em:
http://www.youtube.com/watch?v=Bs4wZYYgcSQ&feature=player_embedded

Na mesma data, outro vídeo é postado no Youtube e também divulgado via Facebook. Desta vez é o assessor da direção geral do INES que faz a declaração⁵¹:

Imagem 22: Vídeo do vice-diretor do INES, sobre a notícia do não fechamento do Instituto.
Fonte: <http://migre.me/9wc1p>



“Oi surdos do Brasil todo. Meu nome é Valdo [...] sou assessor da Direção Geral do INES. [...] Eu vou explicar para vocês o que aconteceu essa manhã, e que vocês já estão recebendo algumas informações. Mas tem algumas confusões aí, alguns mal-entendidos. É normal que isso aconteça. É igual a brincadeira de telefone-sem-fio dos ouvintes. [...] É normal. Acontece. Todo mundo fica surpreso com a notícia, sai espalhando e vira uma confusão. Mas eu vou explicar pra vocês: em fevereiro, depois da nova direção assumir, fomos para Brasília tratar das nossas propostas para o INES. Expusemos nossas idéias e planejamento, mas a pessoa representante do MEC disse: ‘Olha, a Faculdade de Pedagogia Bilíngue vai continuar. Temos interesse na inclusão de surdos e ouvintes. Mas o Colégio de Aplicação (que atende a Educação Básica) nós não queremos. Vamos tirar o CAP e mandamos as crianças para serem incluídas em outras escolas públicas e particulares. Vamos incluir todos.’ Ficamos sem ação, tentamos argumentar sobre a importância do Colégio para os surdos, mas não teve acordo. A proposta é que o INES vire Centro de Referência e Formação de professores. Auxiliando o trabalho com surdos em outras escolas do Brasil todo. Voltamos pro INES muito preocupados [...] não ficamos à toa como alguns disseram, não! Trabalhamos muito. Planejando, escrevendo relatórios, pois a direção geral solicitou ao MEC que fosse dado um prazo para uma reestruturação das propostas do INES, na tentativa de mantermos o CAP funcionando. Acontece que, na semana passada, a diretora de Política de Educação Especial do MEC, veio para discutir algumas ações e propostas sobre inclusão, entre outras coisas. Mas é isso, estamos discutindo e pensando como manter o CAP em funcionamento. Por isso, calma. Não fique preocupado, dizendo que o INES vai fechar, porque isso não é verdade. O que vai sair é o CAP, a faculdade continua. Os funcionários que trabalham no INES vão atuar em assessorias técnicas e formação. E essa situação não se refere apenas ao INES, não. O Instituto Benjamim Constant, que atende cegos, também está nessa situação. Por isso que nós estamos discutindo em conjunto, buscando qualidade. Você não precisa ficar preocupado, fazendo confusão, dizendo que o INES vai fechar. Não. Calma! Paciência. Estamos negociando com Brasília, quando tivermos informações eu divulgo para vocês. Estamos trabalhando. [...] Estou pedindo paciência. Esperem um pouco. Estamos trabalhando e temos até maio para enviarmos uma proposta à Brasília. Ok. Espero que vocês entendam o que eu expliquei. Obrigado. Abraços.”

O acesso à informação sobre o fechamento do Instituto, por meio dos vídeos em LIBRAS, acarretou uma grande mobilização na internet (e posteriormente, “fora” dela). Essa democratização no acesso à informação é basal na sociedade contemporânea, uma vez que é instrumento político:

⁵¹ Tradução livre e adaptada. Vídeo disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=TSerTOQxOhDk&feature=related>

A informação se torna um instrumento político, assim como seu espaço de veiculação [...] Informação e política, informação e poder e informação e identidade são combinações que instrumentalizam a sociedade em rede. (SILVA, 2009, p.152-153)

Em uma recente entrevista para o blog Comunicação e Política⁵², Castells (2012) diz que:

Quem tem o poder, organiza a rede — seja poder econômico, midiático, político, qualquer um. E quem tem poder deseja mantê-lo, pois é a forma de assegurar que seus próprios interesses e valores estejam melhor servidos que os dos demais, na organização da sociedade.[...] Conservar o poder requer manter o máximo controle possível sobre a informação, e assegurar, sobretudo, que os canais de comunicação sejam verticais. Nessa lógica, alguns poucos devem controlar a comunicação dirigindo-se aos muitos que não a temos.

Tendo o “poder” da informação, e os meios para veiculação da mensagem – em LIBRAS – a comunidade surda pode tomar frente de algo que lhes dizia respeito diretamente. Em um dos comentários⁵³ feitos ao vídeo, uma surda afirma:

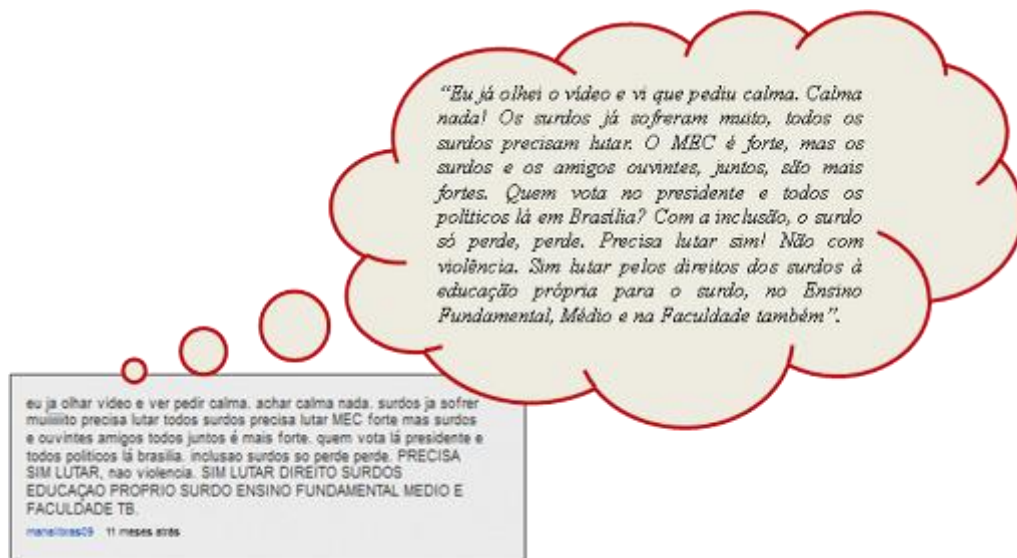


Imagem 23: Comentário em resposta ao vídeo “Comunicado de esclarecimento sobre o fechamento do INES”.

Fonte: <http://migre.me/9w5ox>

⁵² Entrevista disponível em: <http://www.comunicacaoepolitica.com.br/blog/2012/01/internet-e-um-meio-de-comunicacao-livre-defende-castells/>.

⁵³ Tradução livre e adaptada. Comentário na íntegra pode ser lido em: <http://www.youtube.com/watch?v=TSETOQxOhDk&feature=related>

Dezenas de outras postagens foram feitas. Comentários, vídeos, imagens. Os surdos manifestaram suas opiniões. As discussões giraram em torno do não fechamento do Colégio de Aplicação do INES; do posicionamento – contra ou a favor – em relação à inclusão de estudantes surdos em escolas regulares; e a defesa de uma educação bilíngue⁵⁴ para surdos.

Um vídeo cujo título é “Eu sou a prova da inclusão!” traz a narrativa, em LIBRAS, de um jovem surdo que relata⁵⁵ sua própria experiência com a inclusão:

“Oi, meu nome é João Gabriel. Eu vi muitos vídeos dos surdos falando da inclusão dos surdos com os ouvintes [...] em qualquer série, para mim não adianta. Sabe por quê? Eu sou a prova! Eu sou a prova! Eu já estive numa inclusão com ouvintes [...] mas eu sofri bastante. Sabe como? Tinha que se esforçar em dobro para entender as aulas, fazer leitura labial, tinha que esforçar em dobro. Nas aulas particulares me esforçava muito, estudava sempre em dobro [...] Foi muito difícil. Mesmo fazendo leitura labial não adiantava. Não dava para entender nada, nada. Os professores falavam rápido e esqueciam que tinha um surdo na sala. Entendeu? Eu sou a prova! [...] Agora estou na UFRJ, fui o primeiro surdo a passar no vestibular e entrar sem cotas, ou transferência. Mas estou sofrendo de novo. Eu sou a prova! [...] agora o MEC quer a inclusão para diminuir gastos e pagar menos salário aos professores? Mas a família do surdo vai ficar sofrendo e pagando aulas particulares, fonoaudiólogos, materiais, tudo em dobro? Não dá! Eu sou a prova! Estou feliz por ter estudado numa escola de ouvintes? De ter passado para a faculdade? Não estou feliz, estou cansado. Me perdi no meu caminho. Eu perdi 20 anos. Agora conheci a LIBRAS (no ano passado) me sinto muito melhor, mais feliz!”



Imagem 24: Vídeo relata experiência de jovem surdo. Estatística de acesso indica que o vídeo foi exibido em vários países. Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=wtrpwFTpOPM&feature=related>

O vídeo prossegue, e o jovem compartilha mais algumas de suas experiências, alcançando mais de 1.500 pessoas ao redor do mundo.

⁵⁴ Nesse caso, Educação Bilíngue para surdos é considerada a garantia do direito de ter aulas em LIBRAS, e o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

⁵⁵ Tradução livre e adaptada. Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=wtrpwFTpOPM&feature=related>

O relato emociona: “*Não estou feliz, estou cansado. Perdi 20 anos [...] mas agora com a LIBRAS estou feliz*”. O esforço relatado pelo jovem é comum aos relatos de outros surdos. A imposição da língua oral, como única forma de linguagem, vai contra todos os direitos inerentes ao ser humano. Com as limitações da oralidade, mas sem o aporte da Língua de Sinais, o surdo terá implicações negativas em seu conhecimento de mundo e de si mesmo. Além disso, a falta (ou atraso) no aprendizado de uma língua pode acarretar danos irreparáveis à organização psicossocial de um indivíduo (QUADROS, 1997).

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade [...] A língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno (DIZEU, CAPORALI, 2005, p.587-588).

A Língua de Sinais possibilita a integração do surdo ao seu meio, possibilitando a compreensão e significação das experiências, além de favorecer as relações interpessoais (GÓES, 1999). De acordo com Dizeu e Caporali (2005), os motivos que levam os surdos a quererem integrarem-se em uma comunidade surda são “as possibilidades comunicativas e a identificação de si, que lhe causam uma participação confortável de convívio”.

Em 1880, após um congresso realizado em Milão, foi decidido que a melhor, e única, maneira de se promover a educação de surdos era pela obrigação do aprendizado da fala. Desse modo, o método Oral foi imposto aos surdos do mundo todo, tendo sido totalmente proibido o uso da Língua de Sinais. A charge ao lado, faz uma crítica severa ao fechamento do Instituto, comparando essa atitude com a imposição do método Oralista.

O vídeo intitulado “Lamento oculto de um surdo⁵⁶”, é feito por um grupo de surdos, que apresentam um poema em Língua de Sinais, falando sobre seus dilemas, angústias e como não são atendidos em suas opiniões, nem respeitados em sua língua:

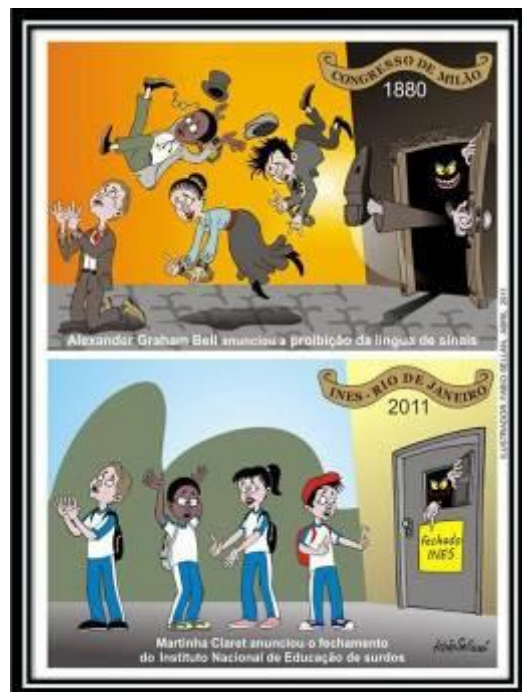


Imagem 25: Charge compara fechamento do INES, com a imposição do método oralista e a total proibição da língua de sinais, ocorrida em 1880. Fonte: <http://www.notisurdo.com.br/fechaines.html>

⁵⁶Vídeo com legenda, disponível em: <http://migre.me/8C10B>

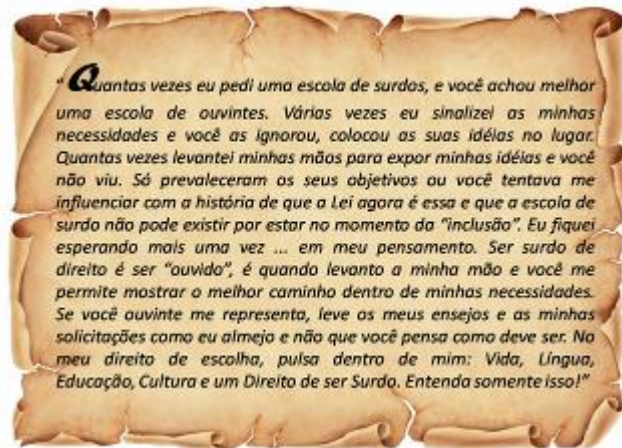


Imagem 26: Vídeo traz um poema intitulado “Lamento oculto de um surdo”. Fonte: <http://migre.me/8C10B>

Outros vídeos⁵⁷ foram postados, em resposta contra o fechamento do INES. Nesse abaixo, um grupo de surdos israelenses manifesta apoio à causa dos surdos aqui no Brasil.



Imagem 27: Um grupo de surdos israelenses demonstra apoio à causa dos surdos no Brasil. Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=ztfgSBvw1Eo&feature=related>

No Facebook, além dos diversos grupos e comunidades sobre surdez, foi criado um grupo aberto, para divulgação e troca de informações entre os surdos. O nome do grupo: “INES – Escola dos surdos, fechamento ou inclusão, seja o que for, NÃO!!!”⁵⁸ Expressando a vontade dos surdos de continuarem estudando em um colégios *de surdos*.

⁵⁷ Vídeo com legenda, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ztfgSBvw1Eo&feature=related>

⁵⁸ Link para o grupo: <https://www.facebook.com/groups/207782025916938/>

Com a repercussão via softwares sociais na internet, o movimento foi ganhando outros adeptos. Jornais⁵⁹, programas de rádio⁶⁰ e TV⁶¹, políticos e até alguns artistas comentaram o fato, manifestando apoio à causa surda. O



Imagem 28: Prefeito do município do Rio de Janeiro comenta, no twitter, sobre a ameaça de fechamento do INES e IBC. Fonte: <http://migre.me/8C2f6>

prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, se manifestou pelo Twitter: "*Não é possível que alguém esteja pensando em fechar o Instituto Benjamin Constant!*"⁶²

O ex-jogador de futebol do Corinthians, Júlio Cesar, gravou um vídeo expressando, em LIBRAS, seu apoio às escolas de surdos: "*É muito importante que as escolas de surdos continuem com a autonomia que sempre tiveram, pois as crianças surdas precisam muito aprender com seus pares...*"⁶³

Imagem 29: Atriz Marieta Severo manifesta seu apoio à causa surda. Fonte: <http://migre.me/9wh7z>



A Atriz Marieta Severo, que tem uma irmã surda, divulgou um vídeo em que ela afirma, em Língua de Sinais: "*Eu apoio a escola para surdos. Vamos à passeata em Brasília*"⁶⁴. Se referindo à passeata marcada para o dia 20 de maio de 2011, em Brasília. Sua irmã, Lúcia Severo, surda, também divulga seu vídeo: "*Vocês viram minha irmã, vamos todos à passeata em Brasília!*"⁶⁵.

⁵⁹ O Globo (30/03/2011) <http://migre.me/8C2c0>

⁶⁰ Boechat, comenta na rádio Band News FM - <http://migre.me/8C2dk>

⁶¹ Jornal Bom dia Brasil, da Rede Globo
<http://www.youtube.com/watch?NR=1&feature=endscreen&v=Nyku8YG7z70>

⁶² <http://migre.me/8C2f6>

⁶³ Vídeo disponível em: <http://migre.me/8C2tj>

⁶⁴ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=jf2LV5MoVI0>

⁶⁵ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=e1ShXHzI-6c&feature=related>

Em outro vídeo, Elke Maravilha diz, em LIBRAS: ”Eu amo o surdo. E o INES. Vamos à Brasília!⁶⁶” Uma petição pública⁶⁷ também foi disponibilizada, contando com mais de 15.600 assinaturas. Em meio a todo o debate travado, o Ministério da Educação informou que desautorizou “o anúncio feito pela diretora nacional de Políticas Especiais do MEC, Martinha Claret⁶⁸” negando o fechamento do INES e IBC. O MEC afirmou ainda, que os estudantes teriam direito à dupla matrícula, tendo opção de serem incluídos em turmas regulares do Colégio Pedro II⁶⁹.



Imagem 30: Elke Maravilha faz o sinal de “I love you” manifestando seu apoio aos surdos.

Fonte: : <http://migre.me/8C2u6>

2.2.2 A manifestação em Brasília

A manifestação, organizada pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), ocorreu no dia 20 de maio de 2011 e contou com mais de 4.000 pessoas⁷⁰ em frente à Explanada dos Ministérios. Antes do evento, o Youtube e Facebook foram inundados com imagens e vídeos em apoio à causa, além de muitos convites para a passeata, inclusive um vídeo explicativo⁷¹ sobre regras, direitos e deveres do manifestante:

⁶⁶ Vídeo disponível em: <http://migre.me/8C2u6>

⁶⁷ <http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=LutaINES>

⁶⁸ <http://oglobo.globo.com/rio/mec-nega-fechamento-de-escolas-especiais-para-surdos-cegos-2803604>

⁶⁹ <http://migre.me/8C2uW>

⁷⁰ Fonte: Revista FENEIS. Disponível em http://www.feneis.org.br/page/imagens/noticias/noticias_2011/Revista%20Feneis_44.pdf

⁷¹ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Ptjl7f5SF5U&feature=related>



“O dia da nossa passeata em Brasília está chegando. Estamos ansiosos. Mas atenção ao comportamento lá em Brasília, hein! Primeiro: seja educado, tem algumas regras. Pode fazer bastante barulho, gritar, batucar. Mas não pode levar nada perigoso: ferros, paus, pedras, nada disso. Tenha consciência. [...] Nada de jogar lixos e garrafas pelo chão, nem levar/usar drogas. O Brasil todo estará olhando para os surdos. E qualquer coisa errada, virará notícia na televisão e nos jornais. Por favor, cuidado. Siga as regras. Pode ir com muita animação, pintar o rosto, usar nariz de palhaço, levar faixas, cartazes, isso tudo pode. É um movimento bonito, alegre, vamos mostrar paz lá em Brasília.”

Imagem 31: Vídeo explica as regras para a manifestação em Brasília. Fonte: <http://migre.me/9whC2>

Outro vídeo⁷² informava aos manifestantes que eles poderiam negociar a liberação no trabalho, porque seria fornecida declaração de comparecimento. No dia 20 de maio, às 11 horas, conduzidos por um trio elétrico, os manifestantes iniciaram a caminhada. Dentre as diversas manifestações culturais e depoimentos que ocorreram durante o evento, o depoimento de Ana Luiza – uma menina surda de 9 anos de idade – ganha destaque:

Na escola de ouvintes não temos com quem conversar. Na escola de surdos é mais fácil. Se um surdo não sabe se comunicar, nós ensinamos LIBRAS para ele e ele se desenvolve. Em uma escola onde o professor só fala, como vamos entender ele? Somos surdos! (FENEIS, 2011, p. 14).

Após a passeata, um grupo de representantes da comunidade surda foi recebido pelo ministro da educação, Fernando Haddad.

O objetivo foi defender a manutenção das escolas de surdos e propor a criação de um grupo de trabalho para discutir a política de educação bilíngue, em detrimento da atual política de inclusão do MEC. (FENEIS, 2011, p.09).

⁷² Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=vTy8Y38fbIc&feature=related>

Ao final da reunião, representantes da FENEIS sugeriram a criação de um grupo de trabalho para discutir a temática referente à educação de surdos no Brasil, o grupo seria composto por representantes do MEC, pesquisadores da área de linguística e de educação de surdos e integrantes do movimento. A diretora de políticas educacionais da FENEIS, Patrícia Rezende, destacou que, nos moldes atuais, a inclusão dos estudantes surdos nas escolas regulares continua tendo a Língua Portuguesa como língua de instrução, e que a LIBRAS acaba sendo negligenciada: “é impossível dar aulas para surdos e ouvintes em línguas diferentes e ao mesmo tempo” (FENEIS, 2011, p.10). O ministro propôs a realização de um

Imagem 32: Surdos em Brasília.
Fonte: <http://migre.me/8CZVM>



seminário com a presença dos conselheiros de educação para discutir com profundidade o processo de inclusão escolar dos surdos e das pessoas com deficiência. Além disso, o ministro determinou que toda a interlocução com o MEC seja feita diretamente com a

chefia de gabinete do ministro, e não mais via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) como era até então. A medida visa restabelecer a comunicação com os movimentos sociais e garantir a representatividade destes na formulação de políticas públicas (FENEIS, 2011, p.11).

A diretora da FENEIS, Patrícia Rezende avalia positivamente as conquistas alcançadas até aqui:

Pela primeira vez, o Ministério da Educação abre as portas ao diálogo com os surdos. Foi um momento histórico onde pudemos apresentar nosso ponto de vista.
(FENEIS, 2011, p.11)

Essa foi uma batalha travada **pelos** surdos, **para** os surdos. A Revista da FENEIS (2011, p.17) ressalta a importância que os softwares sociais tiveram na comunicação, articulação e concretização do movimento:

Todas as definições foram feitas por meio da rede social, desde a confecção padronizada das camisetas e das faixas até a elaboração de regras para a manifestação. A tecnologia exerceu papel fundamental na mobilização.

A luta dos surdos em defesa das escolas e classes bilíngues não começou hoje, há muito mais de duas décadas que as propostas de ensino bilíngue vêm sendo implementadas em diversas partes do país (MOURA, 2000). Mas muito ainda precisa ser feito. Esse caso aqui apresentado representa um marco importante na história dos surdos brasileiros. Eles demonstraram que não estão calados. Não aceitam que decisões sejam tomadas, sem que eles mesmos sejam ouvidos. Eles se apropriaram crítica e criativamente do espaço *online* e brigaram por seus direitos, sua língua e identidade.

Ao se apropriar dos espaços de comunicação em rede (SILVA, 2009, p. 76 e 81), o cibercidadão pode ampliar o alcance de sua voz, chamando atenção para suas lutas e galgando espaços onde antes – sob a lógica vertical das mídias de massa – não era possível. Sobre esse importante papel que as comunidades virtuais têm desempenhado na sociedade atual, Silva (2009) destaca que:

Esse contexto de troca de informação por via eletrônica, a partir das comunidades virtuais de comunicação, criou um ambiente digital de comunicabilidade que agiliza as mobilizações, ao mesmo tempo que muda a cultura da participação política e seus valores simbólicos em relação à democracia [...] Em termos de mobilizações políticas dos atores da sociedade global, a cibercultura proporciona uma velocidade de articulação que faz diferença no processo contra-hegemônico (SILVA, 2009, p.174).

Antoum e Malini (2010, p.1) afirmam o caráter ativista da internet: “a atuação social, a mobilização e o engajamento viraram um valor da rede”. Os autores destacam a transformação causada pela liberação do polo de emissão da informação, dando início ao que chamam de mídias de multidão:

A notícia, que sempre esteve atrelada àqueles que detinham a capacidade de irradiar informação, hoje está em todos os lugares virtuais, que se comportam cada vez mais como mídias de multidão (*multi-mídias*), ou seja, mídias cujas produções se dão de forma articulada e cooperativa, cujo produto final é exibido de forma pública e livre [...] desorganizando o modo tradicional da notícia, ao mesmo tempo em que elas organizam uma linguagem cooperativa, dialógica, múltipla e comum. Esta linguagem vai criar uma onda integrada, revelando perspectivas independentes de opinião (ANTOUM, MALINI, 2010, p.6).

São essas perspectivas independentes de opiniões que possibilitaram os acontecimentos recentes envolvendo a comunidade surda brasileira. Muito provavelmente, as mídias massivas não teriam atentado para a importância da causa para os surdos.

Silveira (2010, p.3) aponta que as chamadas redes sociais são muito mais acessados que qualquer outro site dos tradicionais meios de mídias de massa (Fox, CNN, Globo, etc.). O

que compõe uma grande transformação no cenário comunicacional em rede, uma vez que cria um espaço inexistente para interação entre grupos, horizontalizando a comunicação e informação. As pessoas *querem* estar em rede, comentando, *curtindo*, compartilhando, seguindo seus amigos.

Desse modo, as redes sociais permitiram ampliar a comunicação horizontalizada e, ao mesmo tempo, de amplo alcance, em diversos casos, com os mesmos impactos que as mídias massivas. Nas redes sociais, o entretenimento, a conversa entre conhecidos e as informações noticiosas se misturam e acabam gerando um espaço comunicacional híbrido e intenso (SILVEIRA, 2010, p.3).

Vale salientar, que a conexão em tempo real, a internet móvel e ubíqua tem permitido essa grande expansão das informações na rede, favorecendo o ciberativismo. O cibercidadão que opera autonomamente no ciberespaço, também o faz ao se apropriar dos diferentes softwares sociais disponíveis, atribuindo sentidos, cocriando informações e conhecimentos (SILVA, 2009, p.76).

Para Silveira (2010, p.1) o ciberativismo pode ser definido como “um conjunto de práticas em defesa de causas políticas, socioambientais, sociotecnológicas e culturais, realizadas nas redes cibernéticas, principalmente na internet”. Temos acompanhado diversos exemplos de ciberativismos, em diferentes países, o que atesta a importância das comunidades virtuais e dos softwares sociais para as lutas sociais. Exemplos como os vividos pela comunidade surda no Brasil, o caso dos manifestantes egípcios, e tantos outros que poderiam ser aqui citados, são exemplos disso.

3 REFLEXÕES DO PESQUISADOR: METODOLOGIA, OBJETIVOS E DESAFIOS DA PESQUISA

“Mas o homem é uma criatura volúvel e pouco atraente e, talvez, a exemplo do enxadrista, ame apenas o processo de atingir o objetivo, e não o próprio objetivo. 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.”

*Fiódor Dostoiévski*⁷³

“Cem vezes pensei comigo que seria feliz se fosse tolo como minha vizinha e, contudo, não desejo tal felicidade [...] não encontrei ninguém que quisesse aceitar o negócio de tornar-se imbecil para ser feliz. Donde concluí que, se estimamos a felicidade, estimamos ainda mais a razão”.

*Voltaire*⁷⁴

No capítulo anterior, abordamos a questão da inclusão dos praticantes Surdos e o papel que estes têm desempenhado na conquista de territórios plurais e acessíveis, nas cidades e no ciberespaço. Neste capítulo, procuraremos apresentar alguns dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam nossa pesquisa. Para isso, é preciso resgatar alguns aspectos presentes ao longo das minhas itinerâncias, trazendo à tona alguns dos fios que compõem o emaranhado da minha rede de formação.

⁷³ DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Memórias do Subsolo**. São Paulo: Ed. 34, 2000 (p.47)

⁷⁴ VOLTAIRE, F. M. A. **Micrômegas e outros contos**. São Paulo: Ed. Hedra, 2007 (p. 122)

3.1 Sobre como (não) fazer pesquisa

Desde que descobri minha paixão pelos processos que envolvem os atos de aprender e ensinar – fosse descobrindo o mundo, ou tentando revelá-lo a outros – a “pesquisa” tornou-se parte da minha vida. “*O que? Como? Para que? Quem? Por quê?*” perguntas frequentes em minhas atividades cotidianas.

Mesmo que não soubesse, havia muito de “ciência” nessas atitudes. Mas para mim, nessa época, a “ciência” que eu conhecia e me apresentaram – aquela legítima e irrefutável – não era coisa da área da Educação. Só fazia “ciência” quem estava em laboratórios, com microscópios, inúmeros líquidos químicos, fórmulas matemáticas e, eventualmente, explosões e fumaça!

Então, iniciar meus estudos em Educação, na busca por um fazer científico, foi um grande desafio marcado por uma série de *desconstruções e desconhecimentos* (ou seria mais correto dizer “*reconstruções e reconhecimentos*”?). Fui descobrindo, ao longo desse processo, que as premissas que pautavam minhas buscas não eram assim tão “verdadeiras”.

A família e a fé cristã forjaram minhas crenças e caráter. A Ciência Moderna – materializada na escola tradicional – lançou as bases do conhecimento e da busca pela Razão: “*Emoções? Sentimentos? Eles precisam ser superados, dominados, vencidos*” – me diziam em atos ou palavras – “*o homem sábio deve sempre deixar a razão prevalecer*”. Nesse contexto, o pensamento cartesiano era tudo o que eu conhecia. O mundo se dividia em bem e mal; certo e errado; fé ou pecado; verdadeiro ou falso. Tanta dicotomia fazia sentido em meu modo simples de ver e entender o mundo. Tudo era passível de uma explicação lógica, correta e plenamente verdadeira. Em meu olhar cartesianamente infantil, meu universo tinha uma lógica própria.

Lembro-me de certa vez, já adolescente, quando minha irmã Paula – dois anos mais nova que eu – queixou-se de como eu a enganara na infância ao dizer que aquelas “bolas laranjas” distribuídas em fios elétricos ao longo da estrada, eram na verdade, bolas de basquete, que tinham sido jogadas ali por algumas crianças. O que ela não sabia, no entanto, era que eu *realmente* acreditava que eram isso mesmo. Eu não tinha dúvidas: eram bolas de basquete! E como elas poderiam ter ido parar ali, senão por ação de crianças “levadas” que as teriam jogado? Como faziam com os tênis! Que alguns vizinhos amarravam os cadarços dos

tênis e os jogavam para ficar presos nos fios elétricos. Era tão lógico! Tão cartesianamente racional. Por que haveria outra explicação?⁷⁵



Imagem 33 – Bolas e tênis na rede elétrica. Fonte: http://cerradodeminas.blogspot.com.br/2011_04_01_archive.html e <http://dehtudo.blogspot.com.br/2009/10/bolas-de-basquete-no-fio.html>

Esse era meu modo, simples e superficial, de ver e apreender significados no universo que me cercava. Meu “cientista favorito” da infância, Einstein (2011, p.134), diz que “*o homem procura formar, de qualquer maneira, mas segundo a sua própria lógica, uma imagem simples e clara do mundo*”. Descartes (2008, p.20) nos fala sobre seu desejo extremo de “*aprender a distinguir o verdadeiro do falso*” para que pudesse ver claramente suas ações e “*caminhar com segurança nesta vida*”. Esse mundo do pensamento cartesiano, passível de ser descoberto, categorizado e dominado, sempre pareceu me trazer muito mais segurança, muito mais sentido à realidade. A busca pela Verdade – única e incontestável – era a grande razão da ciência e da existência humana, e da minha própria também. Eu buscava essa Verdade singular, acreditava em sua existência, sua essência. Entendia o mundo dessa maneira. Mas na verdade, não conhecia nada. O amadurecimento, os estudos e as vivências, foram me mostrando um mundo muito mais complexo do que meu pensamento cartesiano supunha existir. O universo “simples” na verdade era irreal e incompleto. Meu olhar infantil não tinha consciência da complexidade da vida cotidiana. Muito menos, da complexidade do fazer científico.

Diante da tomada de consciência dessa complexidade do real, se fez inevitável a ruptura com o pensamento linear cartesiano. Consciência que se manifestou também na busca por novas fontes, premissas epistemológicas *outras*, que pudessem me auxiliar a desenvolver

⁷⁵ Para os curiosos de plantão, a explicação é bastante simples: Elas servem para indicar a presença dos fios elétricos, ao longo da estrada, aos helicópteros que sobrevoam a área para inspecionar as vias. Você sabia disso? Pois é...

essa pesquisa. Uma pesquisa que pudesse considerar aspectos múltiplos, plurais e inacabados. Que procurasse observar e absorver o cotidiano plural da realidade, se emaranhando nos fios das redes da convivência e do fazer científico. Mas devo admitir que esse não tem sido um processo simples. Volta e meia me pego às brigas com minha lógica cartesiana querendo dominar, com meus pré-conceitos simplórios tentando fazer a realidade “caber” em minha caixinha de categorizações e classificações racionais. É um *ir* e *vir* constante do pensamento, uma luta entre a racionalidade simples e a realidade complexa.

Nesse percurso, encontrei em Edgar Morin (2000), e no paradigma da complexidade, a interlocução que buscava. Ao falar sobre a insuficiência dos modos *simplificadores*⁷⁶ da realidade e do conhecimento, Morin (2011, p. 5) enfatiza que estes “mutilam mais do que exprimem as realidades ou fenômenos de que tratam”, evidenciando que “produzem mais cegueira que elucidação”.

A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que é real na realidade. (MORIN, 2011, p.6)

Ainda nas palavras de Morin (2011), esse modo *outro* de ver o mundo, não arroga para si a plenitude do conhecimento. Ao contrário, na rede dialógica tecida com as múltiplas formas de saber/pensar/estar e contemplar a realidade, o método reconhece sua própria insuficiência, desmitificando a ilusão da completude:

A segunda ilusão é confundir complexidade e completude. É verdade, a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre os campos disciplinares que são desmembrados pelo conjunto disjuntivo (um dos principais aspectos do pensamento simplificador); este isola o que separa, e oculta tudo o que religa, interage, interfere. Nesse sentido, o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Mas ele sabe desde o começo que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência [...] O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento. (MORIN, 2011, p.6-7).

⁷⁶ Morin (2011, p. 15) citando Bachelard, diz que “o simples não existe: só o que há é o simplificado”. Fazendo referência ao modo científico de “extrair” o objeto de seu meio real complexo, para analisá-lo em um meio artificial não complexo. “A ciência não é o estudo do universo simples, é uma simplificação heurística necessária para desencadear certas propriedades, até mesmo certas leis”.

Não há como ficar inerte diante da complexidade do real que se mostra à minha vista, e me provoca, e desvela a fragilidade das bases epistemológicas que me pautavam o pensamento. Ao que as palavras de Azevedo (2008) reverberam em minha mente:

Mergulhando em tudo isso, parto do entendimento de que a realidade não é só múltipla como também complexa e de que, para me aproximar dela, para ter uma compreensão menos opaca, não posso me deixar aprisionar pela unidirecionalidade, mas preciso empreender a difícil opção pela multidirecionalidade, buscando matrizes teóricas vindas de diversos campos (AZEVEDO, 2008, p.74).

Ao pesquisador que busca o fazer científico é imposta – não por força, mas pela tomada de consciência – a necessidade de “mergulhar com todos os sentidos” em outras lógicas, outros caminhos metodológicos. Esse modo de *fazerpensar*⁷⁷ ciência implica reconhecer nos praticantes cotidianos a legitimidade de suas narrativas e seus *fazeressesaberes*. Implica também, como nos diz Victorio Filho (2007, p. 102), em “criar metodologias”, uma vez que abordagens metodológicas rígidas não nos dariam a flexibilidade e multidimensionalidade que o cotidiano demanda, levando apenas à “ilusão de uma tradução limitadora de algo que prima pelo constante transbordamento de seus próprios limites”. Sendo esses procedimentos metodológicos rígidos, portanto, insuficientes para a pesquisa que propomos (ALVES, 2008, p.16).

A pesquisa com os cotidianos desafia também as nossas bases teóricas lineares fragmentadas em áreas de saber. Para pensar essa complexidade, com suas tensões e aproximações, é preciso pensar em redes (ALVES, 2008), o que implica na busca pelas *diversidades* que compõe a realidade. Incorporando macros e microelementos que integram o mundo e que são indissociáveis uns dos outros (OLIVEIRA, 2008, p.10). Para Azevedo (2008, p.74), esse *pensaragir* considera uma aproximação não linear nem dogmática da realidade, não pretendendo demonstrar “*a realidade*” – entendida como única forma válida de significação do real – mas o modo como “*a realidade parece*” ao pesquisador. Admitindo sempre a fluidez e transitividade dos saberes, permanentemente obrigando o pesquisador a, como nos diz Alves (2010):

Criar modos de ser, fazer e pensar diferentes dos existentes, hegemônicos, que aprenderam ao se formar. Por isso, precisam ter um cuidado epistemológico especial na observação de seus limites, para compreender os acontecimentos cotidianos, já

⁷⁷ Os termos aparecem assim grafados, como forma de indicar a necessidade que temos, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, de romper com pensamentos dicotomizados, comuns nas ciências modernas (ALVES, 2010).

que são cientistas formados nas posições hegemônicas que negam e ignoram o que precisam saber para o seu *fazerpensar* científico (ALVES, 2010, p.1201).

Nesse sentido, temos na pesquisa nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2010; OLIVEIRA, 2008) e na análise multirreferencial (ARDOINO, 1998) a abordagem que fundamenta nossa escolha epistemológica. Procurando superar a visão cartesiana e positivista de fazer ciência, a multirreferencialidade propõe modos mais plurais de compreensão do mundo.

Esta abordagem, à medida que pretende assegurar a *complexidade* de tais fenômenos, pressupõe a conjugação de uma série de abordagens, disciplinas etc. de tal forma que elas não se reduzam umas às outras e nos levem a um tipo de conhecimento que se diferencia daquele que é concebido na ótica do cartesianismo e do positivismo, caracterizando-se, principalmente, pela pluralidade e heterogeneidade. Nesse sentido, a abordagem multirreferencial pode ser considerada como *uma* (entre várias) resposta às críticas que são dirigidas aos modelos científicos estruturados a partir do racionalismo cartesiano e do positivismo comteano. (MARTINS, 2004, p.86)

Modos esses que buscam não mais a *simplificação* artificial dos fenômenos estudados, nem o “isolamento” da realidade complexa que o integra (e é integrado por ele). Mas um fazer ciência que entende a impossibilidade – e irrealidade – da separação sujeito/objeto, pesquisador/pesquisado, assumindo uma postura dialógica constante com os *praticantes* da pesquisa. Pois nesse diálogo são tecidos nossos conhecimentos, e é no entrecruzamento de saberes que nossas redes são ampliadas e fortalecidas. O *mergulho no cotidiano* é indispensável, como afirma Alves (2010):

Essa relação com os praticantes e suas redes, em movimento a que chamamos há algum tempo de *mergulho no cotidiano* (Oliveira e Alves, 2001), exige disponibilidade total, sem a ‘distância científica’ aprendida por ser ela impossível nessas pesquisas. A proximidade é uma exigência. Como são as mudanças exigidas nas teorias para se pensar os cotidianos (ALVES, 2010, p.16).

Ao que a mesma autora diz ainda:

Não há, pois, para mim que a isso me dedico, a postura de isolamento da situação e, ao contrário, é exigida uma outra postura epistemológica [...] a distância científica, pelo menos nesse caso, é pois, uma solução inexistente [...] Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas. (ALVES, 2008, p. 18-19).

Ah, mas que grande desafio a pesquisa nos/dos/com os cotidianos me apresenta! *Tocar e deixar ser tocado, sentir, cheirar...* Logo eu? Uma “cartesianista”! A quem as emoções foram abafadas, pouco a pouco, pela sobrevalorização da razão. Aquela que aprendeu que a sabedoria estava justamente no domínio das emoções, no controle, na negação, na sublimação dos instintos e desejos. No distanciamento de tudo o que não fosse “seguro e conhecido”. Como eu iria mergulhar no cotidiano? Como superar meus próprios limites?

A pesquisa desafia o autor a refletir sobre o que o faz *sentir* o que *sente* quando *sente* o que *sente* e a questionar as ações e os percursos que cria ou escolhe para elucidar o que eleger conhecer, atento, contudo, ao fato de que essa reflexão não o livra de inéditos desafios. Considera imprescindível a criação de novos métodos de ação, pois para apreender o que oferece o espaço/tempo cotidiano, de suspeição permanente da perenidade das certezas, não há refúgio metodológico apriorístico que separe os que veem daquilo que são vistos. (VICTORIO FILHO, 2007, p. 97).

Racionalmente, eu podia compreender o *mergulhar*. Podia aceitá-lo, defendê-lo, mas ainda assim, o *ato* de mergulhar – como prática efetiva da atitude de submergir – se apresentava como um desafio diário. Assim como o desafio do pensamento que tenta se livrar das amarras simplificadoras positivistas e procura abarcar a complexidade do real.

Encontrei no diálogo com o campo, a certeza da impossibilidade de um “distanciamento”, de um “olhar do alto”, o que foi lançando as bases para a superação das limitações pessoais e infantis que trazia comigo. Passo a passo, fomos nos implicando na pesquisa – pesquisador e pesquisado – na busca conjunta por caminhos metodológicos que nos permitissem alcançar nossos objetivos.

Foi preciso, como pesquisadora, sair do conforto dos sons, da *minha* língua, e revoltar em mim o que estava “pronto e acabado” (ALVES, 2008, p.25), reconhecendo no *outro surdo* sua língua e autonomia, suas táticas, seu próprio cotidiano. Aproximando-me, me deixando tocar, mergulhando inteiramente, inclusive nas *ausências* (de som, de acessos). Pois, “*se continuo olhando do alto, como os que têm o poder [da voz, da língua majoritária], vou compreendê-lo [o campo, o praticante surdo] muito limitadamente*” (ALVES, 2008, p.19 e 21). Desse modo vamos emaranhando nossos fios, tecendo nossas redes, mesclando – e reconfigurando – nossas complexidades. Na fluidez dos limites entre “pesquisador” e “pesquisado”, nos *formamos* e somos *formados* nesse percurso. É a implicação do *pesquisador-praticante* no cotidiano da pesquisa, que, na busca pela compreensão do *outro*, encontra a *si mesmo* e na compreensão de *si*, encontra o *outro*.

Há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros “outros” (FERRAÇO, 2007, p.81).

Pensar a acessibilidade para surdos tem sido um desafio bastante grande. Não só pela escassez de material, teórico ou prático, mas também por adentrar um território no qual sou estrangeira. Sou uma *ouvinte* pesquisando o universo dos *surdos*. Sinalizando, experimentando uma língua visual-espacial, um mundo de silêncio e imagens, formas que se sobressaem, um modo *outro* de se relacionar com o mundo, com a visão, com as expressões corpóreo-faciais e com a língua. Quase uma intrusa num espaço que não é originalmente meu, uma língua que não é naturalmente a minha, procurando possibilitar acessibilidade em um ambiente que nunca me foi inacessível.

Por isso mesmo, a pesquisa desenvolvida procurou não só pensar e propor estratégias de acessibilidade *para* surdos, mas as ações foram pensadas e avaliadas *com* os surdos. Pois entendemos que não há meios de se produzir pesquisa relevante *sobre* o *outro*, ou *para* o *outro*, sem a participação ativa dos mesmos. Criamos e desenvolvemos acessibilidade *junto com* Júlio – o praticante que acompanhamos nessa pesquisa – a partir de seus relatos e demandas, avaliamos (e reavaliamos) nossas ações. Construindo, passo a passo, e em conjunto, as metodologias para acessibilidade ao ambiente virtual de aprendizagem. Como nos alerta Skliar:

A curiosidade etnográfica pode-nos parecer uma revolução científica, pode-nos conquistar com uma estética democrática na pesquisa, mas em alguns casos, a epistemologia e as representações podem continuar sendo paternalistas. Por que o foco das pesquisas acaba sendo o mesmo? Problematizamos – vigiamos, indagamos – a língua de sinais *dos* surdos, o brincar *dos* surdos, o pensar *dos* surdos, o sonhar *dos* surdos, o sexo *dos* surdos. Então: o foco desloca-se realmente? Temos mudado nossa localização epistemológica? (SKLIAR, 1998, p.10)

Os processos que envolvem essa pesquisa – as escolhas epistemológicas, a quebra de meus próprios paradigmas, mudanças no modo de ver e compreender o *outro* e o mundo – tem consolidado esse caminhar como um percurso de formação. Temos – pesquisador e pesquisado – sido afetados um pelo outro e pelos trajetos que percorremos no desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, podemos afirmar que esta foi uma pesquisa-formação multirreferencial nos/dos/com os cotidianos.

A pesquisa-formação (Santos, Macedo, Josso) compreende a experiência formadora como formas refletidas de vivenciar o mundo. O sujeito implicado em suas muitas

aprendizagens pode transformar-se, por meio do processo de tomada de consciência. É essa consciência das transformações *em mim, no outro e no mundo* que me cerca, que me afeta e é por mim afetado, que convida o praticante a sempre ocupar o espaço de sujeito ativo na produção de conhecimentos, sentidos e significados. Para Josso (2010):

A mudança oferecida no quadro de uma pesquisa-formação é uma transformação do sujeito aprendente pela tomada de consciência de que ele é e foi sujeito de suas transformações; em outras palavras, a Pesquisa-formação é uma metodologia de abordagem do sujeito consciencial, de suas dinâmicas de ser no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram os seus (JOSSO, 2010, p. 125).

Santos (2007) ressalta o papel da relação dialógica estabelecida entre sujeitos da pesquisa-formação, para a *co*construção de conhecimentos. Evidenciando que “a participação coletiva é condição fundante da pesquisa-formação”, pois esta não se faz sem o “envolvimento pessoal multidimensional” – que integra as dimensões emocionais, sensoriais, imaginativas, criativas e também racionais, implicadas pela experiência. Compreendendo o processo de “produção de conhecimentos sobre problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente”, afirmando a indissociabilidade do ato de conhecer e atuar:

A pesquisa-formação não dicotomiza a ação de conhecer da ação de atuar. [...] O pesquisador é coletivo, não se limita a aplicar saberes existentes, as estratégias de aprendizagem e os saberes emergem da troca e da partilha de sentidos de todos envolvidos (SANTOS, 2007, p. 14).

Ao longo desses muitos caminhos percorridos nessa trajetória de pesquisa, fomos nos formando e sendo formados. Na busca por nossas respostas, fui lançando mão de dispositivos⁷⁸ diversos de pesquisa, por entender, como nos ensina Josso (2004), que é na pluralidade de registros que “pesquisador e pesquisado” podem demonstrar como as experiências e o conhecimento, implicaram em transformações conscientes em suas *práticas*.

3.2 Nada sobre nós, sem nós⁷⁹

⁷⁸ De acordo com Ardoino (2003, p. 80), dispositivos são “meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto”.

⁷⁹ Versão do lema Nothing about us without us – do Disability Rights Movement (LACERDA, 2007).

Analisando o tratamento dispensado às pessoas com deficiência ao longo da história, vamos perceber como característica marcadamente presente o olhar da pessoa *normal* – entendida como aquela sem deficiência aparente – ditando o lugar do *outro*, do *anormal*, do *deficiente*. Muitas práticas educativas tinham como propósito final a “normalização” do sujeito, ou “ouvintização”, no caso dos surdos. As diversas tentativas de ensino da fala para os surdos não consideravam o sujeito surdo, suas opiniões, suas vontades, sua língua. Essa era a marca do colonizador-ouvinte que, ao impor a obrigatoriedade da fala, silenciava, deformava, tornava invisível a identidade do outro.

Em outros termos, a colonialidade do poder implicava então, e ainda hoje no fundamental, a invisibilidade sociológica dos não-europeus, “índios”, “negros” e seus “mestiços”, ou seja, da esmagadora maioria da população da América e sobretudo da América Latina, com relação à produção de subjetividade, de memória histórica, de imaginário, de conhecimento “racional”. Logo, de identidade. (QUIJANO, 2005, p.24).

Quando Quijano (2005) fala sobre o “olhar do colonizador”, me desperta para pressupostos aos quais devo estar atenta ao longo da pesquisa: qual é o meu olhar para o surdo? Como vejo sua “deficiência”? Que concepções de surdez orientam minha pesquisa? Qual é a proposta de acessibilidade que apresento? Como pesquisadora, eu reproduzo um olhar preconceituoso de colonizador?

É a lógica apresentada por Morin (2011), sobre a importância de um “pensamento do Sul”. O colonizador-ouvinte, em seu pensamento do Norte, acredita saber como solucionar todos os problemas do *Sul-colonizado*, acredita ter a receita para torná-lo *tão bom quanto o superior Norte-colonizador*, normalizando-o, ouvintizando-o. Nossa pesquisa procurou, no diálogo e na interação constante, lutar contra toda forma de pensamento abissal (SANTOS, 2005).

De acordo com Santos (2005, p.31-32), “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”. Segundo o autor, a realidade social é dividida por “linhas radicais”, constituindo assim dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. O pensamento abissal consiste na “impossibilidade de copresença dos dois lados da linha”. Para o autor, “deste lado da linha” está, por exemplo, a Ciência. Do “outro lado da linha” teríamos a religião e o senso comum, por exemplo.

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. (SANTOS, 2005, p.34)

Os que estão do “lado de lá” da linha desaparecem sob o manto da inexistência, irrelevância, invisibilidade.

O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade. Juntas, estas formas de negação radical produzem uma ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna. Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. (SANTOS, 2010, p.38).

Essa metáfora nos auxilia a analisar os rumos de nossa pesquisa. Não se trata de sobrevalorizar *um* ou *outro* lado da linha, mas pensarmos a coexistência dos dois lados da linha: ouvintes e surdos, valorizando e respeitando as diferenças, para promoção da inclusão e acessibilidade. Em nossa pesquisa, nos propomos a pensar, e viabilizar, estratégias de acessibilidade **junto com** o praticante Surdo.

Em consonância com os princípios epistemológicos aqui apresentados, nossa pesquisa procurou investigar: Como os surdos habitam a internet? Quais mídias e dispositivos utilizam? Como acontece a comunicação com os não surdos? Como oportunizar ao Surdo um ensino público, gratuito, de qualidade, que respeite sua singularidade linguística? Como tornar acessível, para surdos, um curso de graduação a distância? Quais são as adaptações que o Cederj já garante aos estudantes surdos? Quais são as adaptações necessárias para se promover a inclusão efetiva das pessoas surdas nos ambientes virtuais de aprendizagem, ultrapassando a mera tradução de materiais didáticos e promovendo *Educação online*?

Para buscarmos essas respostas, mapeamos as principais barreiras à acessibilidade, usabilidade e comunicabilidade, que se colocam à pessoa Surda no acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem. Posteriormente, procedemos às alterações e adaptações necessárias para se viabilizar a acessibilidade do ambiente, incluindo também a orientação e formação de tutores para promoção da acessibilidade.

Certamente não esgotamos aqui todas as questões para estudo, mas essas aqui apontadas constituem a base inicial de nossa investigação. Pois o aprendizado, assim como a pesquisa, é um processo contínuo. Não se chega nunca ao “fim” do aprender, do investigar, do questionar. Seu objetivo está sempre ao longe, nos fazendo caminhar. Como Eduardo Galeano descreve a utopia: “Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos”, talvez nosso “objetivo” seja o próprio *processo de atingir o objetivo*. E como todo processo – complexo e fluido – esse aprendizado ainda estará inacabado, e se sabe incapaz de abranger a complexidade do real, sempre consciente do “reconhecimento do inacabado e da

incompletude de qualquer conhecimento” (MORIN, 2011, p.7), sempre em busca de respostas. E quando estas são encontradas, novas perguntas surgem, num processo contínuo de buscas.

3.3 Dispositivos de pesquisa

De acordo com Ardoino (2003, p.80), *dispositivos* são os meios “materiais e/ou intelectuais” que compõem a “estratégia de conhecimento de um objeto”. No intuito de aproveitar ao máximo a riqueza de dados que emergiam no cotidiano da pesquisa – as informações, experiências, sentimentos, impressões, conhecimentos, afetos, faltas, falhas, dentre muitos outros – utilizamos uma bricolagem de dispositivos, procurando caminhos e métodos que pudessem nos auxiliar a compreender a dinâmica complexidade que compõem nossa investigação.

Nesse percurso, as **narrativas** se fizeram presente o tempo todo, constituindo-se assim, *talvez*, como o principal dispositivo de pesquisa. Não como simples “fonte de dados”, mas como *personagens conceituais*⁸⁰, como nos ensina Alves (2010, p.7).

As múltiplas narrativas aqui apresentadas emergem das experiências vividas pelo praticante Júlio, e também as minhas próprias, uma vez que sou aquela que *conta* a história, e enquanto narro, insiro também “o fio do meu modo de contar” (Alves, 2008, p.33). Essas *experiências narradas* permitem que os *praticantesnarradores* não só compartilhem vivências, mas também que ampliem seus próprios conhecimentos e significados, aprofundando a consciência sobre si mesmo e suas redes subjetivas. Desse modo, podemos afirmar que, além de um dispositivo de pesquisa, as narrativas se constituem também como momentos de *formação*. Sobre o valor auto-formativo das narrativas, Josso (2010, p. 38) nos lembra que a “*perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente*”. No aprofundamento desses questionamentos, “pesquisador e pesquisado” vivenciam nas/com/pelas narrativas, práticas que vão para além do simples “contar”, são momentos de interação *intra e inter* formativas.

⁸⁰ GELAMO (2008, p. 4) me ajuda a compreender o conceito de Deleuze e Guattari (1997): “O personagem conceitual não tem a função de servir de exemplo, isto é, não exemplifica determinado conceito, mas mais especificamente faz o conceito funcionar nas relações de pensamento, porque é ele quem vive o acontecimento filosófico”.

Em tempos de cibercultura, as relações e interações não ocorrem mais apenas nos *espaçotempos* presenciais, mas também por meio do digital em rede. Como afirma Santos (2012):

Em tempos de cibercultura, esse “mergulhar” envolve as vivências da imersão, habitando o ciberespaço e as cidades, vivenciado usos táticos das tecnologias digitais em rede, para com estas compreendermos os processos educacionais, formativos e de pesquisa na cibercultura (SANTOS, 2012).

Desse modo, as narrativas aqui trazidas não são apenas *orais*, muitas delas foram mediadas por interfaces computacionais, principalmente *email* e *Facebook*, além é claro, da própria *plataforma CEDERJ* onde ocorre o curso que acompanhamos.

O Facebook tem sido utilizado pelo Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) com sucesso como espaço de *pesquisaformação* multirreferencial (SANTOS, 2011; WEBER, 2012). Além de permitir uma comunicação síncrona e assíncrona, o Facebook aproxima pesquisador e pesquisado, fortalecendo laços afetivos, educativos e formativos.

Acreditamos que a comunicação móvel e ubíqua pode potencializar a autoria em rede, apropriando-nos, ao mesmo tempo que podemos ser protagonistas, de eventos, fatos e vivências nos, dos e com os cotidianos no ciberespaço em movimento no espaço urbano. (SANTOS, 2012, p. 3)

Ao que Santaella também afirma:

Sem substituir as formas mais tradicionais de comunicação organizacional, as redes sociais virtuais podem a elas se somar, incrementando sobremaneira as relações coletivas que fundamentam as organizações, pois a internet constitui-se em uma via alternativa bastante eficaz para o envolvimento em grupos sociais. (SANTAELLA, 2010, p.278)

Desse modo, os dados da nossa pesquisa foram colhidos a partir do contato estabelecido, via internet, com o praticante. Nosso principal espaço de interação foi o *chat* do Facebook. Por ali, trocávamos informações sobre o andamento das aulas, as dificuldades encontradas e os materiais que seriam adaptados.

Além de um espaço de comunicação, o chat se mostrou um espaço formativo. Nossas conversas oportunizaram trocas variadas, incluindo desde conversas sobre a saúde do filho dele, e explicações sobre a utilização de recursos no computador, até dúvidas sobre como elaborar um artigo e preencher o currículo lattes.

Esses dispositivos, e o diário de pesquisa – utilizado para registro das memórias/narrativas do próprio pesquisador – também fizeram parte da nossa metodologia de trabalho.

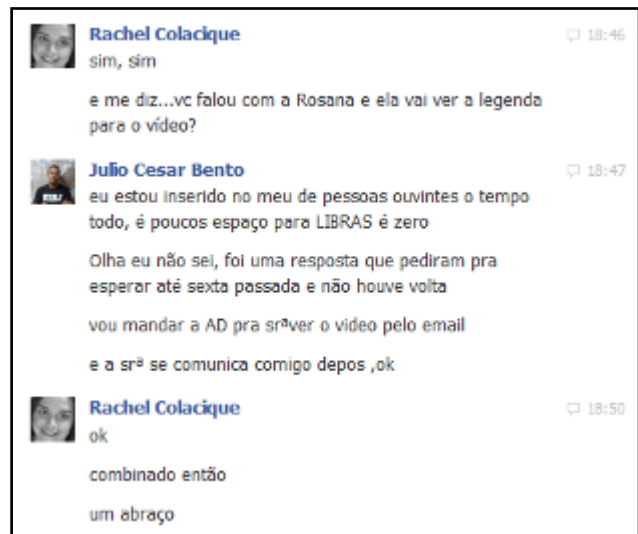


Imagem 34: Conversas com o Praticante, via chat.

3.4 A aproximação do campo: conhecendo o ambiente e o praticante

Como mencionado anteriormente, nossa metodologia foi sendo composta à medida que a pesquisa se desenvolvia. Mesmo tendo um “projeto” em mente, ao longo do caminhar o trabalho foi tomando outros rumos, de acordo com as questões que emergiam do próprio campo. Pois como nos diz Morin (2003, p.20) “o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem”. Assim, o percurso aqui narrado apresenta essas *idas* e *vindas* da/na pesquisa, para que possamos expor alguns dos múltiplos fios que entreteceram nosso caminhar.

Inicialmente, nosso projeto previa a acessibilidade em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para estudantes surdos do curso de pedagogia, modalidade à distância, ofertado pelo consórcio CEDERJ/UERJ⁸¹. A proposta inicial consistia em traduzir aulas, vídeos, fóruns e outros recursos didáticos, da disciplina de “Educação a Distância” – coordenada pelo professor Marco Silva – e potencializar a participação e interação online entre todos, surdos ou ouvintes, envolvidos na disciplina.

⁸¹ O Consórcio Cederj, criado em 2000, é formado por sete instituições públicas de ensino superior: CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO. Atende, em seus 12 cursos de graduação, cerca de 60 mil pessoas/ano, residentes nos 92 municípios do RJ. Fonte: http://www.cederj.edu.br/fundacao/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=18

Entretanto, ao entrarmos em contato com Júlio⁸² – único aluno surdo matriculado naquele semestre – este manifestou sua preferência pelo uso da língua portuguesa, uma vez que, por ter adquirido tardiamente a surdez, comunicava-se mais fluentemente em português. Por essa demanda específica de nosso praticante, e nosso campo de pesquisa, não procedemos à tradução, em LIBRAS, do ambiente e materiais utilizados. Consideramos fundamental destacar que, para os surdos usuários de LIBRAS, esta deverá ser a língua de instrução uma vez que, além de constituir um direito linguístico, ela possibilita maior compreensão e domínio do conteúdo estudado.

Além dessa alteração, logo no início de nossos contatos, o estudante relatou que estava cursando nove disciplinas no semestre corrente. Fato este que eu não poderia ignorar. Não havia justificativa metodológica, nem ética, para proporcionar acessibilidade em apenas *uma* disciplina. Desse modo, foram incluídas em nossa pesquisa **todas** as disciplinas cursadas por ele naquele período. Contudo, diante da impossibilidade de envolver-nos com os coordenadores e tutores de cada uma das nove disciplinas, bem como acompanharmos o andamento de todas as atividades – síncronas ou assíncronas – desenvolvidas pelas mesmas, optamos por manter o plano original de seguir mais proximamente apenas a disciplina “Educação à distância”. Nesta disciplina nossa participação se deu prévia e ativamente – abrangendo fóruns, chats, atividades, orientação dos tutores, dentre outros – todo o desenho didático já era pensado, de antemão, para garantir a inclusão e acessibilidade. Nas demais disciplinas, apenas atendemos às demandas enviadas pelo próprio estudante, quando este sinalizava a necessidade de alguma adaptação.

3.4.1 A plataforma e os desafios de acessibilidade

⁸² Por opção do próprio praticante, utilizamos aqui o nome real do mesmo.

A plataforma CEDERJ/Moodle é o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que atende aos diferentes cursos de graduação ofertados pelo Consórcio CEDERJ. Sendo um



Imagem 35 - Página inicial da Plataforma CEDERJ/Moodle.
Fonte: <http://graduacao.cederj.edu.br/ava/login/index.php>

ambiente amigável, com código livre⁸³, o Moodle permite que a comunidade mundial contribua para sua melhoria constante, o que o torna o melhor *software* educacional e o mais utilizado no mundo todo⁸⁴.

Disponibilizando diferentes recursos de comunicação, informação e interação – como *chats*, fóruns, agenda, espaço de notícias, cadernos didáticos, murais de avisos, salas de tutoria, dentre outros – a plataforma reúne as diversas disciplinas cursadas pelos alunos a cada semestre letivo, podendo ser acessada em qualquer navegador Web, inclusive de dispositivos móveis como celular e *tablets*.

Apesar de proporcionar algum grau de acessibilidade para usuários com deficiência – como, por exemplo, a hospedagem de vídeos para os usuários surdos, ou a possibilidade de “leitura da tela” por *softwares* específicos, para usuários cegos – muitas mudanças ainda precisam ser viabilizadas para que o ambiente possa ser considerado, de fato, *e-acessível*.

Em estudo recente divulgado pela UFMG, Capelão (2011) aponta alguns pontos passíveis de melhoria para acessibilidade de surdos usuários do Moodle, sintetizados no quadro abaixo:

⁸³ Software Livre, ou *Free Software*, é o software que pode ser usado, copiado, estudado, modificado e redistribuído sem restrição. A forma usual de um software ser distribuído livremente é sendo acompanhado por uma licença de software livre (como a GPL ou a BSD), e com a disponibilização do seu código-fonte. Fonte: <http://br-linux.org/faq-softwarelivre/>

⁸⁴ De acordo com a Wikipédia, o Moodle conta com mais de 25.000 websites registrados, em 175 países e em mais de 75 línguas diferentes. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>

Problemas encontrados	Sugestões de melhorias
1 Excesso de elementos na interface	<ul style="list-style-type: none"> • Redesenhar a arquitetura da informação explorando uma interface mais minimalista • Criar um menu de acesso ubíquo com links para os principais recursos e atividades do curso.
2 Elementos de interface pouco representativos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar rótulos que expressem melhor as funcionalidades e sejam de conhecimento do usuário (<i>buscar arquivos, criar pastas, lista de arquivos</i>). • Simplificar o menu de edição de texto priorizando funções mais importantes WYSIWYG (<i>What You See Is What You Get</i>). • Padronizar e utilizar expressões mais comuns no menu do blog.
3 Instruções pouco claras para funcionalidades com muitos passos	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir padrão utilizado em outros softwares: ao clicar para anexar, abrir diretamente a lista de arquivos locais; • Disponibilizar uma explicação sobre quais são os passos para o envio de arquivos (como um <i>wizard</i>)
4 Mudança de contexto não comunicada	<ul style="list-style-type: none"> • Indicar explicitamente a mudança de contexto informando o acesso a um link externo ao Moodle.
5 Funcionalidades não priorizadas devidamente	<ul style="list-style-type: none"> • Alterar o formato da disposição do enunciado do fórum/tarefa para que o conteúdo específico de cada página e os botões ou links de ação estejam sempre visíveis; • Rever a hierarquia visual priorizando os botões de ação principal da tela;
6 Linguagem inacessível para surdos	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um sistema de ajuda para alunos com o uso de imagens e/ou vídeos de forma a promover mais acessibilidade e comunicabilidade tanto para surdos, quanto para ouvintes; • Disponibilizar um link para um dicionário Português-Libras; • Alterar os termos para que fiquem mais acessíveis ao usuário surdo.
7 Feedback temporizado com tempo curto	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar que o usuário clique em botão para prosseguir, em vez de prosseguir automaticamente ou criar um feedback persistente em uma região da tela.
8 Sistema de ajuda escasso	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um sistema de ajuda para uso por alunos, com link de acesso nas próprias telas; • Oferecer sistema de ajuda em língua portuguesa; • Explorar o uso de imagens e/ou vídeos de forma a promover mais acessibilidade e comunicabilidade tanto para surdos, quanto para ouvintes.

Tabela 2 - Quadro-síntese elaborado a partir de informações disponíveis em:

http://www.moodlemoot.com.br/2012/wp-content/uploads/2012/08/MoodleMoot_Brasil_2011.pdf

Esses apontamentos são fundamentais, principalmente quando consideramos os estudantes com pouca experiência no uso da plataforma. O ambiente deve ser efetivamente um espaço para aprendizagem, não um grande enigma a ser arduamente decifrado! No entanto, nossa pesquisa priorizou aspectos relacionados ao desenho didático das disciplinas, não interferindo diretamente na “configuração” do ambiente, mas apenas nos conteúdos disponibilizados. Inclusive porque Júlio demonstrou um bom domínio do AVA – por já estar cursando o sétimo período da graduação – priorizamos então outros aspectos que eram fundamentais para ele, principalmente a legendagem dos vídeos e ampliação de materiais.

3.4.2 A disciplina “Educação a Distância”

Com mais de 150 alunos inscritos a cada semestre, a disciplina “Educação a Distância” conta com três tutores que viabilizam as atividades educativas na plataforma, sob a coordenação, orientação e supervisão do professor Marco Silva.

Procurando promover práticas educativas para interação e formação sintonizadas com a cidadania em nosso atual cenário sócio-técnico⁸⁵ – lançando mão de interfaces na internet (fórum, chat, wiki, entre outras) – a disciplina visa mobilizar competências para “a construção de projetos pedagógicos que utilizam as tecnologias digitais *offline* e *online* como potencializadoras da gestão, da docência e da aprendizagem baseados em autonomia, diversidade, dialógica e democracia”. Tendo entre seus objetivos: conhecer as distinções teóricas e práticas envolvendo a modalidade EAD e a aprendizagem online (EOL); compreender as dinâmicas que envolvem desenhos didáticos, mediação docente e



Imagem 36 – Página inicial da sala de aula da disciplina. Fonte: <http://graduacao.cederj.edu.br>

⁸⁵ De acordo com informações disponíveis no Guia da Disciplina, veiculado na plataforma.

aprendizagem; analisar a EAD enquanto política pública para formação e inclusão social; divulgar e discutir experiências, projetos e trabalhos sobre o uso da modalidade online na formação de docentes e profissionais da educação; explorar e avaliar recursos de expressão, de comunicação e de colaboração dos ambientes online de aprendizagem.

3.4.3 O praticante

Os *praticantes* (CERTEAU, 2009, p.44) são aqueles que, mesmo aparentemente amordaçados, não se permitem abafar e imprimem, nos *espaçostempos*, suas marcas por vezes minúsculas:

Produtores desconhecidos [...] no espaço tecnocraticamente construído, escrito e funcionalizado onde circulam; as suas trajetórias formam frases imprevisíveis, ‘trilhas’ em parte ilegíveis. Embora sejam compostas com os vocabulários de línguas recebidas e continuem submetidas a sintaxes prescritas, elas desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem (CERTEAU, 2009, p.44).

Nos contextos em que vivem, estabelecem *táticas* cotidianas que, segundo CERTEAU (2009, p.94), são movimentos “dentro do campo de visão do inimigo”. Quando as estratégias inimigas cerceiam o terreno, encontro nas táticas minha mobilidade, e ganho espaço. São ações plurais e criativas, que modificam as regras e as relações entre “o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos” (ALVES, 2008, p.54).

O conceito de *praticante* descreve com justeza o perfil do estudante que acompanhamos nessa pesquisa. Suas narrativas evidenciam diversas táticas utilizadas/elaboradas para *sobrevivência* ao longo do curso, uma vez que o mesmo não fornecia a estrutura adequada à inclusão do aluno.

Nascido no dia dois de abril de 1972, em Queimados – RJ, Júlio sempre sonhou em ser militar. Muito estudioso, se dedicou ao aprendizado de flauta transversal – em Dó Maior, faz questão de frisar – no intuito de vir a ser um militar-músico. Aos 12 anos começou a trabalhar como balconista em um bar, mas não abandonou seu sonho. Após algumas tentativas, e com uma rotina pesada de trabalho e estudos, Júlio conseguiu ingressar no Corpo de Fuzileiros Navais da Marinha do Brasil. “*Esse foi o dia mais feliz da minha vida, pois vi meu sonho*

realizado” – relata. Mesmo com toda a pressão que sofria, estava convicto de que era essa a carreira que queria seguir.

Decorridos quase dois meses de curso, por razões desconhecidas, Júlio teve uma paralisia facial. Tendo sido levado ao Hospital Naval de Marcílio Dias, foi medicado e após rápida melhora, voltou à ativa em dois dias.



Imagem 37 – Júlio Cesar Bento, praticante da pesquisa.
Fonte: <https://www.facebook.com/juliocesar.bento1>

“Depois de aproximadamente uns 25 dias, numa aula de corneta, pela manhã, sucedeu-me, que de repente, eu só ouvia o instrutor falar, e não ouvia o som da corneta quando ele tocava. Então eu olhei o instrutor e ele veio a mim, e eu lhe contei o que estava acontecendo e pedi ao colega para me ajudar”.

No dia de uma importante prova de tiros, Júlio teve uma nova paralisia facial.

“No dia do início do treinamento com tiros, acordei com nova paralisia facial, e a situação ficou difícil porque eu faltei o tiro, então a reprovação era certa”.

Ao ser levado novamente para o hospital, um exame de audiometria constatou que ele estava surdo do ouvido esquerdo e com perda de 80% da audição no ouvido direito. Seu quadro clínico continuou se agravando:



Imagem 38 – Júlio em atividade militar.
Fonte: Acervo pessoal.

“Eu não sentia nada no paladar. Fui internado numa sexta, no domingo eu amanheci surdo – surdez bilateral – e na terça-feira, acordei cego do olho esquerdo”.

Júlio continua seu emocionante relato:

“Então me colocaram no isolamento do hospital, sozinho. Durante a primeira semana de internação eu só dormia e acordava chorando, não havia medicamento nenhum para mim. Retiravam líquido da minha coluna vertebral, sem anestesia, toda semana; faziam vários exames e não falavam nada. Eu perguntava e ainda faziam guerra psicológica, e eu sem ouvir nada comecei a ficar desesperado”.

Tendo ficado internado por 32 dias, sem qualquer medicação e sem informações precisas sobre seu estado de saúde, procurava não transparecer sua preocupação para a família. Após sua alta, pode passar alguns dias em casa,

mas logo teve que retomar a rotina de trabalhos que envolvia, além dos serviços pesados, a incompreensão dos colegas de profissão: “*eles faziam guerra o tempo todo dizendo que eu estava mentando*”. Mas, para sua tristeza, não se tratava de uma mentira. Seu grande sonho estava encerrado:

“Depois que fiquei surdo não tinha mais como seguir a carreira militar que tanto desejei, meus colegas passaram e hoje são Sargentos e Suboficiais da MB e até Capitães da MB. Não pude nem mais ser músico na Igreja onde sou filiado, não podia ouvir no telefone, fui privado de muitos desejos do meu coração cujo falta da audição não permite. Então entrei em depressão profunda, depois de dois anos no CFN-MB, cujo eu esperava ser reformado, fui mandado embora sem direito a nenhum benefício. Eu não tinha emprego, nem como pagar advogado”.

Sua saúde continuou a piorar, Júlio começou a ter crises convulsivas e sofrer de cefaleia crônica. “Também fiquei privado de fazer faculdade de 1991 até 2009; porque não tinha dinheiro para pagar faculdade particular e não havia acessibilidade no meu caso”. Ele foi desligado da Marinha, sem nenhum direito trabalhista. Após algum tempo, com muito esforço, conseguiu um cargo auxiliar na Fundação Osvaldo Cruz, onde foi aposentado por invalidez permanente.

Hoje, aos 40 anos de idade, casado e pai de um lindo menino, Júlio é aluno do curso de graduação em Pedagogia do Consórcio CEDER/UERJ, tendo um complexo quadro clínico que envolve a perda do paladar; surdez bilateral profunda (causada por inflamação no nervo auditivo); atrofia do nervo ótico (resultando na perda da visão do olho esquerdo e comprometendo a visão do olho direito); paralisia dos nervos faciais; cefaleia crônica e crises convulsivas (tendo sido submetido a tratamento contra epilepsia, não tem crises há mais de seis anos). Ao longo de suas narrativas, percebemos a perseverança de quem não considera “desistir” como uma opção:



Imagem 39 – Esposa e filho de Júlio. Fonte: Acervo pessoal.

“Por que eu não desisti? Primeiro porque Deus não se agrada naquele que retrocede por motivos de dificuldades; segundo, por minha esposa e meu filho; terceiro porque sei que sou capaz de transpor os obstáculos que a sociedade tem colocado diante de nós; e quarto, porque tudo posso naquele que me fortalece. Como está escrito em Filipenses 4:13” (JÚLIO, durante apresentação no IV Encontro do Rompendo Barreiras/UERJ)

Júlio ingressou pelo vestibular como “aluno especial”, e indicou claramente essa informação no ato da matrícula, mesmo assim frequentou os três primeiros períodos (o equivalente a um ano e meio de estudos) sem qualquer tipo de tratamento diferenciado para garantir sua inclusão. A própria coordenação do polo ao qual estava vinculado desconhecia sua condição de aluno com deficiência. Apenas após *quase* ter sido reprovado em uma disciplina que, aconselhado por colegas, foi procurar a coordenação do polo para se informar sobre seus direitos.

Mesmo após ter se identificado como surdo – e apontado as principais necessidades e dificuldades encontradas para realização do curso – não foram viabilizadas condições adequadas para acesso às aulas até o início desta pesquisa (quando o aluno já cursava o sétimo período!).

Por **três anos e meio** o estudante teve que “se virar” para conseguir cumprir todas as atividades solicitadas. Sua grade curricular envolvia cerca de nove disciplinas por semestre, cada uma demandando a realização de provas presenciais e a distância, participação em fóruns, chats, leitura de textos, exibição de vídeo-aulas, dentre outros. Tudo sem qualquer garantia de acessibilidade. Com baixa visão, e sofrendo de cefaleia crônica, o esforço feito para leitura de alguns textos acarretava fortes crises de dor de cabeça. Mas isso não era considerado pelos tutores das disciplinas que não ampliavam os prazos para entrega das atividades, mas também não forneciam as condições para realização das tarefas.

É notório – e espantoso – o despreparo de coordenadores e tutores para lidar com a questão da acessibilidade para pessoas com deficiência. Uma das primeiras provas (AD1) que o Júlio deveria realizar esse semestre consistia em responder a um questionário, cujo conteúdo era baseado em um vídeo disponibilizado na plataforma. Poderia ter sido uma atividade simples, *se* o vídeo tivesse legendas. Como um surdo seria avaliado por um conteúdo que não era acessível para ele? Minha indignação foi imediata! Entendo que as pessoas desconheçam algumas características e necessidades próprias dos surdos, mas nesse caso, era uma questão simples de observação, de se colocar no lugar do outro. Fiz então as legendas para o material, e Júlio pode realizar tranquilamente sua atividade. Ao longo de todo o semestre, situações como essa se repetiram. Dentre os inúmeros desafios encontrados ao longo do curso, Júlio destaca: os problemas com os textos enviados pela Plataforma; vídeos sem legendas; dificuldades com prazos e as datas de entrega dos trabalhos; e a falta de informação dos tutores sobre os direitos das pessoas com deficiência.

3.5 Ações para Acessibilidade - Ampliando textos

Devido ao comprometimento da visão, Júlio precisa de material ampliado para que possa ler adequadamente. Quando o texto é disponibilizado em arquivos como o **Word**, por exemplo, é possível ampliá-lo alterando o tamanho da fonte, ou utilizando a função de **zoom** no próprio documento. Na opinião do Júlio, essas opções que o editor de texto oferece são as melhores, uma vez não acarretam a perda “espacial” do texto. Ou seja, todo o texto é redimensionado uniformemente, mantendo seus “ajustamentos” originais. A imagem abaixo exemplifica a alteração no tamanho da fonte:

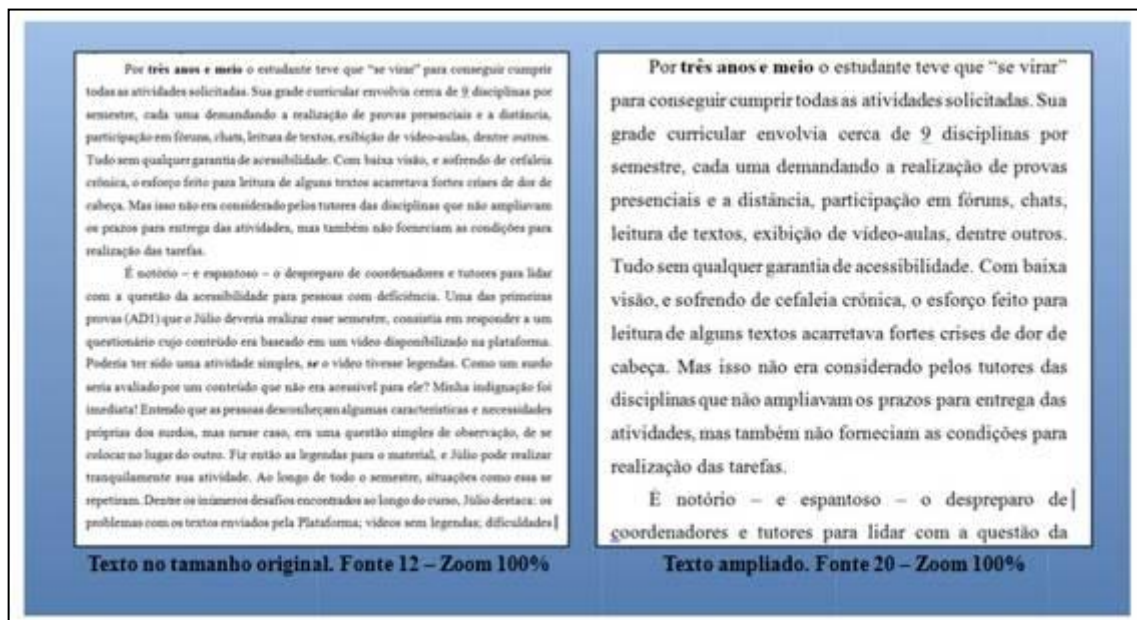


Imagem 40 – Exemplo de texto ampliado por alteração da fonte.

Podemos observar que o alinhamento do texto segue os ajustes da formatação original. Mesmo com algumas mudanças (como a localização de imagens, por exemplo), a compreensão/localização do leitor não é tão afetada. Inclusive podendo o texto ser impresso já nas configurações ampliadas. O mesmo não ocorre com arquivos onde o conteúdo é “fixo”, como no PDF, por exemplo. Nesses casos onde a alteração do tamanho da fonte não é possível, o leitor passa a ter que “deslizar” com as barras de rolagem para tentar ajustar o texto ao campo da tela.

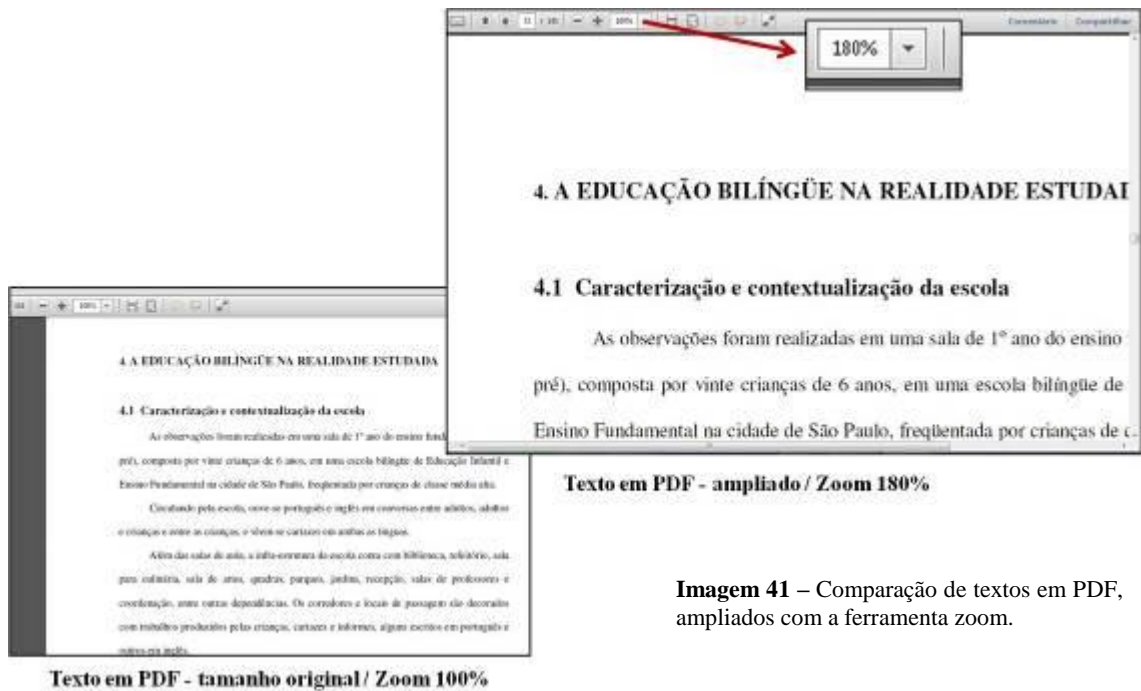
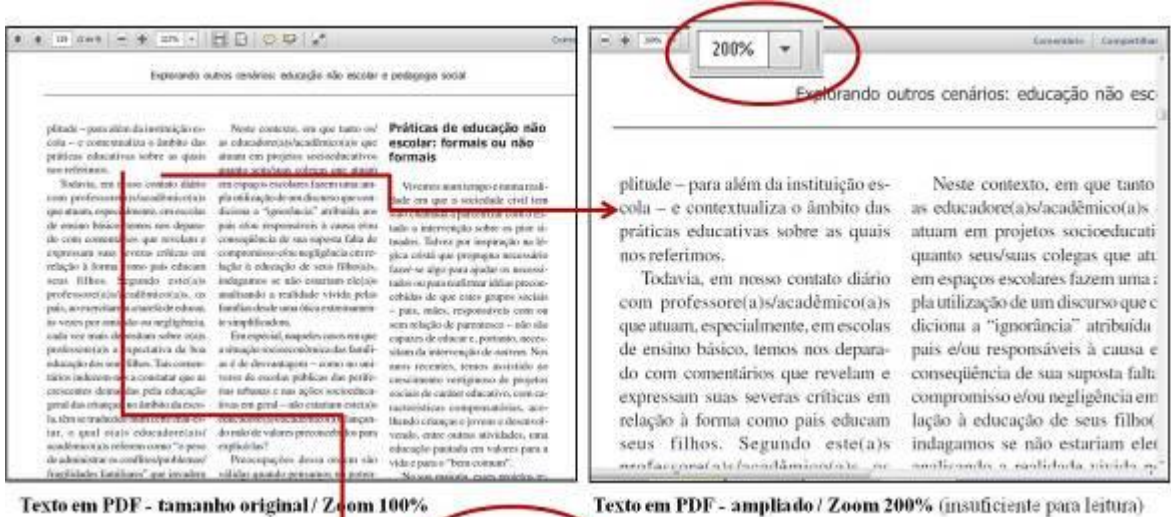


Imagem 41 – Comparação de textos em PDF, ampliados com a ferramenta zoom.

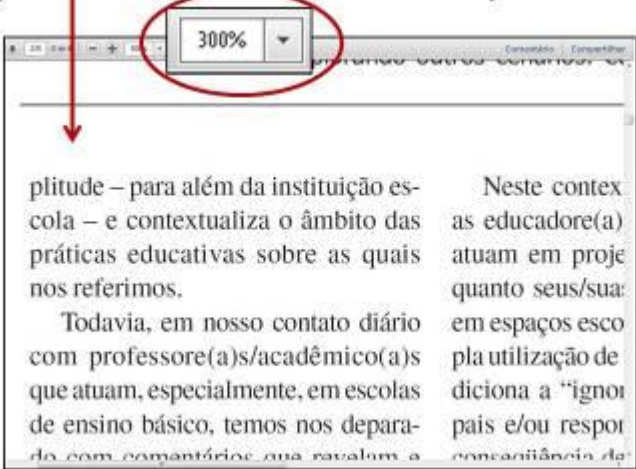
Na imagem acima podemos perceber o “corte” que ocorre no texto, quando usamos a ferramenta *zoom*. Nesse caso, a leitura só é possível por meio das barras de rolagem, sendo que o tamanho da tela disponível (o monitor) também influenciará nas medidas dos ajustes necessários. Essas configurações ampliadas não serão mantidas caso o texto seja impresso.

Mesmo tendo que utilizar o *zoom* em torno de 180%, Júlio indica que não tem grandes dificuldades com a leitura de textos como esse de apenas uma coluna. Seu grande desafio envolve os textos com duas, ou mais, colunas. A imagem abaixo demonstra a grande “retalhação” que o texto acaba sofrendo quando o *zoom* é utilizado. Fazendo com que o leitor tenha que percorrer o texto, procurando sua continuação. Pois deverá seguir cada coluna até o fim da página, retornando ao início da mesma para a leitura da próxima coluna.



Texto em PDF - tamanho original / Zoom 100%

Texto em PDF - ampliado / Zoom 200% (insuficiente para leitura)



Texto em PDF - ampliado / Zoom 300% (adequado para leitura)

Imagem 42 - Demonstração da fragmentação ocorrida em texto com três colunas, em decorrência da ampliação com ferramenta de zoom.

Mesmo informados sobre as dificuldades encontradas na visualização de textos como esses, tutores e coordenadores de disciplina continuam utilizando materiais desse tipo para leitura e realização de atividades avaliativas. Não sem razão, o aluno queixa do desgaste causado por leituras como a da imagem acima, sendo necessário que ele interrompa muitas vezes a execução da atividade devido às dores de cabeça.

Com “caixas explicativas” ao longo do texto, a imagem ao lado traz

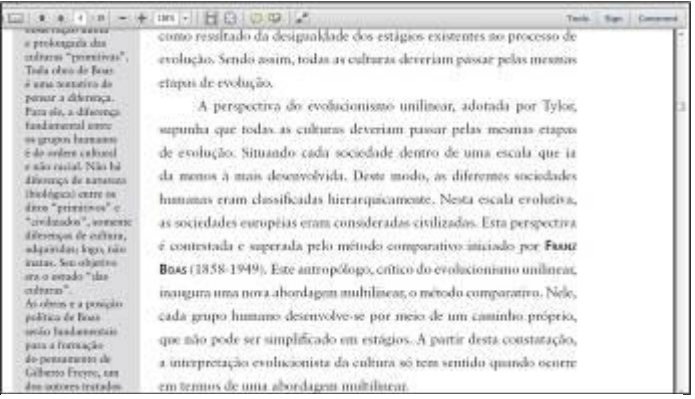


Imagem 43 – Texto em PDF com coluna explicativa ao lado. Difícil visibilidade – zoom 158%

outro exemplo de layout inadequado.

Além do texto acima, Júlio fez questão de apresentar a tela de um site indicado para realização de uma atividade. Com fundo escuro, letras pequenas e divisão em colunas, o material era totalmente inacessível para o aluno.

Para viabilizar a acessibilidade dos textos em PDF e/ou com colunas, meu trabalho foi



Imagem 44 – Site para consulta e realização de atividade avaliativa. Sem opção para alteração do contraste, nem ampliação do texto. Totalmente inacessível.

muito simples. Tão simples, que qualquer pessoa com conhecimentos básicos de edição de texto, e algumas horas disponíveis, poderia ter feito. Tão simples, que envolveu o uso de apenas três comandos – selecionar, copiar e colar – e as teclas de espaço, *enter* para pular linha e *backspace* para apagar caracteres desnecessários. Tão simples que causa grande indignação o fato de o aluno precisar fazer um esforço sobre-humano para leitura dos textos. Tão simples que espanta o fato de, ao longo de **sete** períodos, ninguém ter se responsabilizado por garantir

essas alterações.

Enfim, para tornar esses materiais acessíveis, selecionei todo o texto, copieie e coleie em novo documento do editor de textos. Vale ressaltar que, dependendo do arquivo, e da versão do PDF que o computador tenha, essa conversão pode ser feita de forma automática. Como os documentos que amplieie não dispunham dessa opção, utilizeie o tradicional “copiar e colar”. A imagem abaixo exemplifica esse processo:

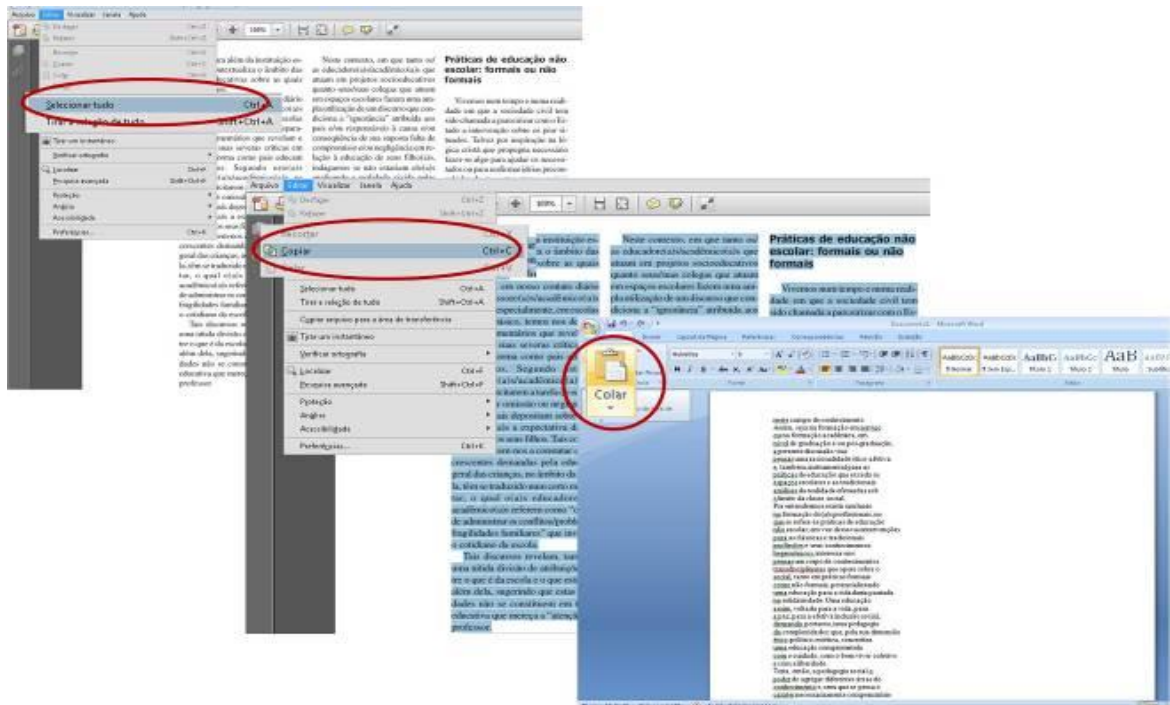


Imagem 45 – Procedimento para adaptação dos textos.

Na imagem, é possível observar que ao colarmos o conteúdo no novo documento, ele não se “ajusta” automaticamente ao alinhamento padrão de um texto. Mas assume a forma de coluna única, mantendo a ordem exata em que os elementos aparecem no PDF. Isso significa, por exemplo, que os conteúdos das colunas não se misturam, mas os números das páginas e notas de rodapé, por exemplo, acabam “entrando” no meio do texto. Para corrigir a formatação, e excluir caracteres irrelevantes e/ou fora de lugar, é necessário posicionar o

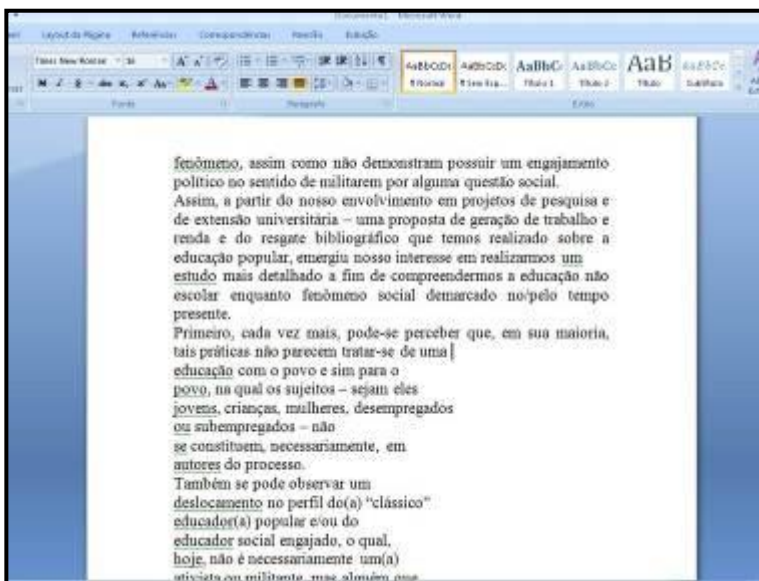


Imagem 46 – Procedimento para ajuste da formatação dos textos.

cursor (mouse) no final de cada frase, apertando a tecla “DELETE”. O fragmento de baixo se unirá à linha de cima. Ao fazer os demais ajustes necessários – como aumento e/ou diminuição dos espaços – o arquivo terá o layout de texto comum, como indicado na figura ao lado.

Ao finalizar essa etapa, o texto estará pronto para alteração do

tamanho da fonte, possibilitando a leitura pelo estudante com baixa visão, e a posterior impressão – já ampliada – do texto.

3.6 Ações para Acessibilidade - Legendando vídeos

O uso de vídeos é bastante comum – e positivo – nos contextos educativos. Entretanto, no caso do Júlio, por ser surdo e, obviamente, não poder *escutar* as informações disponíveis no vídeo, é imprescindível que os vídeos tenham legendas. Esse era outro fator que se mostrava um impedimento ao acesso das informações e conteúdos de estudo. Nosso praticante foi diversas vezes submetido a atividades avaliativas que deveriam ser realizadas com base em conteúdos disponíveis nos vídeos, que não tinham legendas. Não foram garantidas as condições mínimas para realização das atividades, como ele poderia ser avaliado dessa maneira?

Para a criação de legendas para os vídeos, optei por usar o programa *CaptionTube*⁸⁶. Por ser vinculado ao Youtube, esse programa oferece muitas vantagens em relação aos usuais. Como, por exemplo, a possibilidade de formatação individual das legendas (essa função será detalhada na imagem 18).

O processo de legendagem não foi tão simples quanto à ampliação dos textos, mas também não exigiu profundos conhecimentos, sendo possível aprender os procedimentos rápida e intuitivamente, uma vez que o layout do programa é bem amigável e autoexplicativo.



Imagem 47 – Logotipo do programa de legenda para vídeos.

Para começar, você precisa ter acesso ao vídeo que está disponível no Youtube. Ele pode ser “seu” (estar vinculado ao seu próprio canal de vídeos) ou você pode enviar as legendas prontas para o “dono” do vídeo. Como dispunha de pouco tempo para aguardar a resposta ao meu contato com os “donos” dos vídeos, utilizei um *software* para baixar o vídeo para meu próprio canal no Youtube. Feito isso, iniciei o processo de legendagem.

Ao selecionar o vídeo que deseja legendar, o programa dará a opção para adicionar legenda, como mostra a imagem abaixo.

⁸⁶ Disponível gratuitamente em <http://captiontube.appspot.com/>

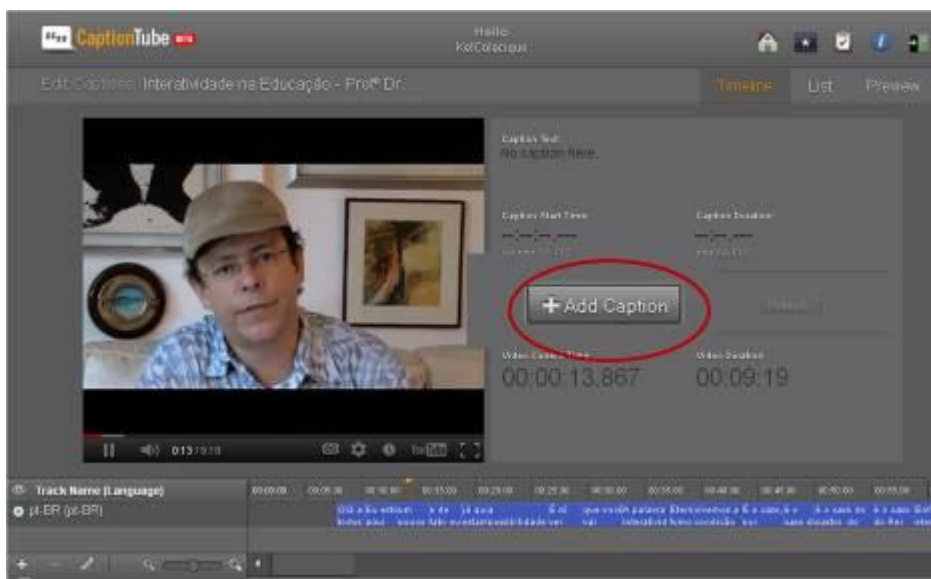


Imagem 48 – Adicionando legenda no vídeo.

Ao clicar nessa opção, o programa abrirá a janela para inclusão do texto a constar na legenda. O local indicado com o número 1 na imagem é o espaço para inclusão do texto. O número 2 indica o tempo do vídeo em que a legenda deverá iniciar, e o número 3 indica o tempo de duração da legenda. A cada etapa, as legendas deverão ser salvas clicando na opção indicada pelo número 4.



Imagem 49 – Ferramentas e funções para legendar vídeos pelo CaptionTube.

Para auxiliar no desenvolvimento e adequação das legendas, o próprio programa dispõe de ferramenta que indica se o *tempo* e o *tamanho* da legenda estão satisfatórios. Para que não ocorra do texto estar em desacordo com o tempo de leitura. As cores no fim da página indicam se estão ótimas (azul), razoáveis (amarela) ou inadequadas (vermelha), como mostra a imagem abaixo:

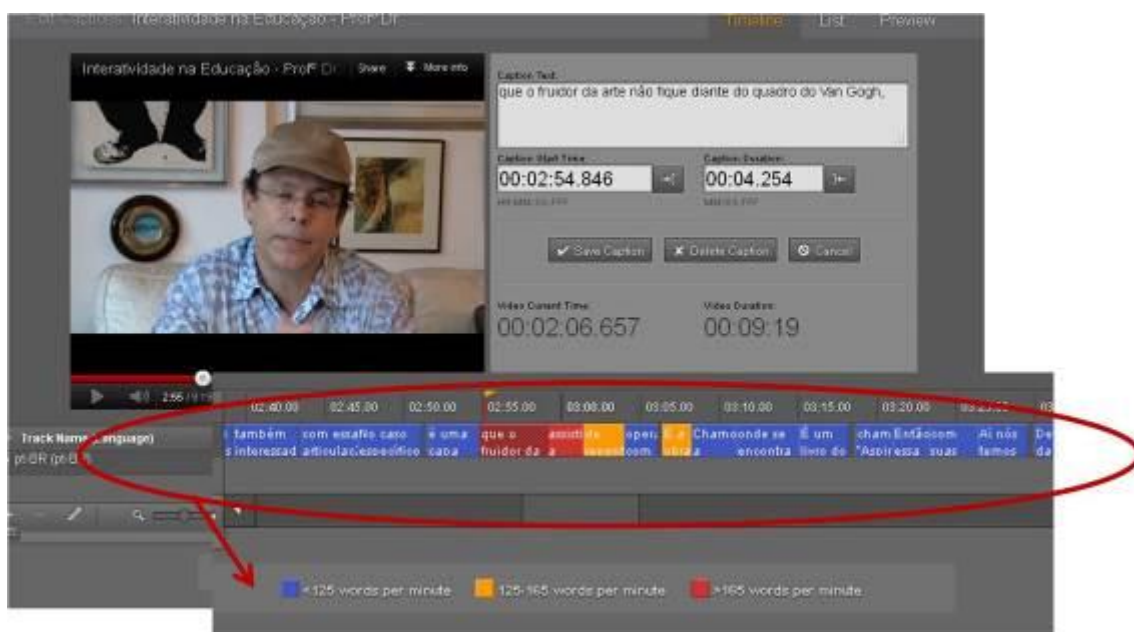


Imagem 50 – Ferramenta de auxílio para indicar adequação da duração das legendas.

Uma vez finalizado o processo, o arquivo será enviado para o Youtube e incorporado ao vídeo automaticamente. Dentre as funcionalidades que esse programa oferece, destaco a possibilidade de personalização oferecida. Pois o usuário poderá inserir legendas em quantos idiomas quiser, cabendo ao usuário a opção por sua preferência. O Youtube oferece também a opção de formatação da cor da legenda, o que é ótimo para usuários com baixa visão. A legenda pode ficar oculta, normal, ou ter seu idioma, tamanho, fonte e cor alteradas pelo usuário, sem interferir na exibição de outras pessoas.

A sequência de imagens abaixo demonstra o passo a passo:

Imagem 51 – Indicação da função de ativação das legendas ocultas.



Imagem 52 – Opções de configurações das legendas.



Imagem 53 – Legenda reconfigurada em tamanho e cor mais visível.

Apesar de trabalhoso, e um pouco demorado, passado o primeiro momento de conhecer o programa, sua utilização é totalmente possível. Como se diz popularmente, basta “pegar o jeito”. Digo isso pensando a *funcionalidade e aplicabilidade* de sua incorporação nas práticas de tutores e coordenadores envolvidos no curso a distância que se pretende inclusivo. Sem necessidade de grandes investimentos financeiros, o uso desse programa pode ser incorporado às políticas de/para acessibilidade.

4 SOBRE VISTAS, PONTOS E PONTOS DE VISTA

" – A Alma é uma enteléquia, e uma razão pela qual ela tem poder de ser aquilo que é. É isso que declara expressamente Aristóteles, na página 633 da edição do Louvre. (εντελέχεια εστίν)

– Eu não entendo muito de grego - Disse o gigante.

– Eu também não – Respondeu a traça filosófica.

– Por que então você cita esse tal de Aristóteles em grego? Perguntou o siriano.

– Porque cai bem citar o que absolutamente não se compreende, na língua que menos se entende - Replicou o erudito."

*Voltaire*⁸⁷

“Ler significa reler e compreender. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura [...] Sendo assim, fica evidente que cada leitor é sempre um co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita”.

*Boff*⁸⁸

Começo esse capítulo fazendo uma confissão: tive muita dificuldade em desenvolvê-lo. Foram dias, semanas, sem encontrar o fio condutor que pudesse “dar partida” ao que havia de ser feito. E mesmo após “engrenar a primeira”, a insegurança esteve presente em todo o percurso. Insegurança advinda da consciência de que nossas escolhas – teóricas, práticas, metodológicas e outras mais – são apenas **uma** perspectiva, dentre tantas outras possíveis. São apenas **mais um** ponto de vista. Nem o único, nem o melhor, nem o mais completo. Cientes dessa condição, apresentamos neste capítulo alguns achados de nossa pesquisa.

⁸⁷ VOLTAIRE. *Micrômegas e outros contos*. São Paulo: Ed. Hedra, 2007 (p. 56)

⁸⁸ BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Lembrando que essa foi uma pesquisa da vida cotidiana – real, ordinária e complexa – e, portanto, suscetível à mudanças, fracassos e surpresas. Nem tudo saiu como esperávamos. Nem sempre acertamos o ponto. No percurso da pesquisa, foram necessárias algumas alterações de rota, em virtudes das demandas emergidas do campo. Foram necessários novos olhares, novos *espaçostempos* formativos. Se esperávamos um praticante mais interagente na disciplina que analisamos, tivemos um praticante que se apropriou de muitos *outros* espaços, nos mostrando as redes de relações tecidas *dentrofora* do ambiente “escolar”.

As análises e considerações aqui tecidas partem das noções subsunçoras que emergem da relação *prácticateoriaprática*, que baseiam nossa pesquisa com os cotidianos. Para Ausubel (1968), *subsunçores* são nossos pontos de ancoragem, que permitem relacionar e ampliar o aprendizado significativo. São nossas bases e nossas redes, potencializadas pela imersão e escuta sensível ao campo. Como afirma Santos (2005, p.153):

Numa realidade de pesquisa acadêmica as noções subsunçoras são sempre atualizadas quando o pesquisador acessa uma nova informação seja pelo contato teórico e/ou empírico. O estabelecimento consciente e criativo das noções subsunçoras exige do pesquisador a mobilização de competências teórico-analíticas e hermenêuticas, implicando operações cognitivas (SANTOS, 2005, p.153).

A autoria da pesquisa se desenvolve, portanto, na dialógica entre nossas subjetividades e nossas relações com a teoria e a empiria (SANTOS, 2005), numa relação interativa com o campo e as narrativas dos praticantes culturais da pesquisa.

Como essas noções não estão isoladas umas das outras – pelo contrário, elas se inter-relacionam, ao mesmo tempo em que mantêm relação com o contexto cotidiano em que estão inseridas, formando uma rede emaranhada – tentar traduzir em palavras, numa ordem plana e linear, parece não ser suficiente para apresentar as questões de análise do nosso trabalho. Na tentativa de materializar a compreensão da realidade aqui tratada, apresentamos na imagem abaixo as noções subsunçoras abarcadas em nossa pesquisa.

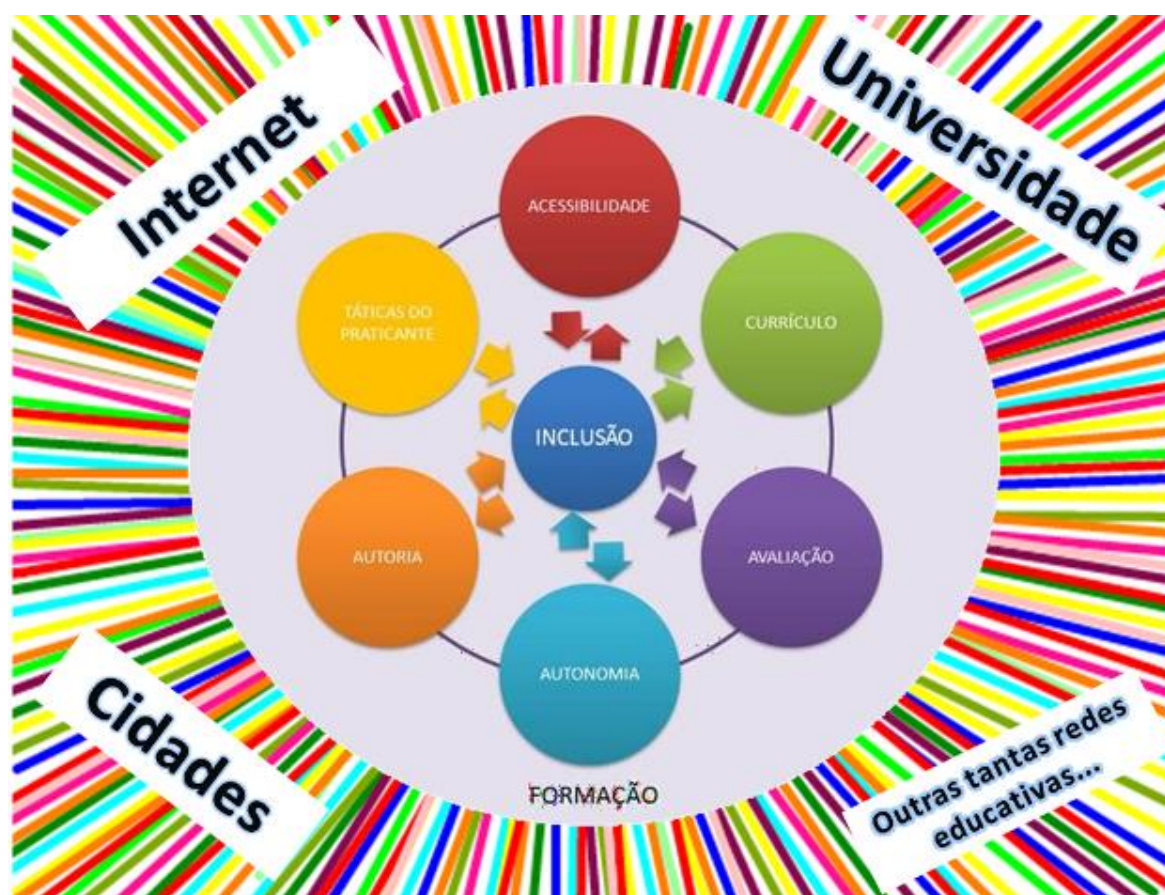


Imagem 54 – Apresentação das noções subsunçoras.

Neste capítulo, portanto, apresentamos as noções de *formação* e *inclusão* como nossos subsunçores principais. Ora, não há como dissociar a *formação* da *inclusão*, nem o inverso. Do mesmo modo, as subnoções – *acessibilidade, currículo e avaliação, autonomia, autoria e táticas do praticante* – não deixam de desempenhar função essencial *na* e *para* a formação e a inclusão, ao mesmo tempo em que estão inter-relacionadas direta e indiretamente.

Ao passo que faltam ações para inclusão e acessibilidade, por exemplo, ampliam-se as táticas dos praticantes que procuram autorizar-se nos espaços da vida cotidiana. Promover a acessibilidade nos espaços da cidade e nos currículos escolares favorece a autoria, a autonomia e a formação. Assim também, ampliando-se a autonomia das pessoas com deficiência, ampliam-se as possibilidades de inclusão. E quanto mais inclusão, mais autonomia. Não há ainda como falar de formação inclusiva desconsiderando os aspectos envolvidos no currículo, acessibilidade, avaliação e assim por diante. Por tudo isso, tentamos englobar todos esses aspectos analisados, de maneira não compartimentada.

Vale ressaltar também que, apesar de entendermos a *avaliação* como parte integrante, processual e permanente do/no currículo escolar, optamos por tratá-la como uma subnoção diferenciada de *currículo* para enfatizar essa temática, que aparece muito fortemente no contexto da pesquisa.

4.1 Inclusão na EAD

A educação é um direito fundamental da pessoa humana⁸⁹, desse modo, é preciso assegurar condições de acesso e permanência para todos, inclusive as pessoas com deficiência. É importante destacar que o direito à educação não se restringe ao acesso à *escola*, simplesmente. Pois, embora esta tenha um papel importante no aprendizado, os processos educativos não acontecem apenas *dentro* do espaço escolar, mas permeiam diversas esferas da vida pública, particular, profissional, cultural, política e educacional dos cidadãos.

Sacavino (2007, p. 458) nos chama a atenção para o fato de que “a garantia do direito à educação abre a porta para outros direitos, enquanto a sua negação traz consigo a negação de outros direitos e a perpetuação da pobreza”. A autora destaca ainda que afirmar a educação como direito inerente ao ser humano, implica em:

Considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência do mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa. A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano (SACAVINO, 2007).

Desse modo, os processos educativos *dentrofora* da escola devem ser assegurados, em condições de igualdade, inclusive para acesso e permanência na escola. Para isso, estão

⁸⁹ Apesar de parecer um pleonasma, a expressão “pessoa humana” aparece em várias leis relacionadas aos direitos fundamentais dos seres humanos, como modo de enfatizar a condição à que se refere. A Constituição Brasileira, por exemplo, no artigo 1º, cita como um dos fundamentos o direito à “dignidade da pessoa humana”. No meio jurídico, a expressão também serve para distinguir as pessoas “físicas” das “jurídicas”, também contempladas pelo Código Civil, por exemplo.

previstas na legislação educacional ações para adaptação curricular, visando à inclusão participativa e efetiva dos estudantes com deficiência.

A LDB (Lei n.9.394/96) assegura o direito a adaptações curriculares, com vistas à inclusão dos alunos com deficiência. O artigo 59 afirma que os sistemas de ensino deverão assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para atender aos educandos com deficiência. O Decreto 5.626/05 também afirma (artigo 23) que as instituições de ensino deverão “assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação”. O artigo 24, desse mesmo decreto, declara⁹⁰:

A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas. (BRASIL, 2005)

Entretanto, em nossa pesquisa, observamos a falta de uma proposta institucionalizada para a promoção da acessibilidade no curso de Pedagogia/UERJ/Cederj. Ações para a inclusão existem, mas são iniciativas individuais⁹¹. De acordo com Fernandes et al. (2012), o Consórcio CEDERJ instituiu uma comissão – por meio da portaria 183, publicada no Diário Oficial de 16 de agosto de 2011⁹² – para tratar dos assuntos referentes à implementação e normatização para acessibilidade dos alunos com deficiência matriculados nos cursos do Consórcio. Segundo a autora, que também é uma das integrantes nomeadas pela referida portaria, a comissão estaria designando tutores presenciais para apoio aos estudantes:

Atualmente a comissão vem instituindo um modelo de trabalho em que garante carga horária de tutoria presencial para apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais e grupos de discussão participantes para identificar metodologias, sistematização de ações e produção de conhecimento científico. O Consórcio CEDERJ nos últimos anos realizou ações tais como a compra de

⁹⁰ Como mencionado no capítulo anterior, em nossa pesquisa, não procedemos à tradução em LIBRAS por opção do estudante, que manifestou sua preferência pelo uso da língua portuguesa, uma vez que, por ter adquirido tardiamente a surdez, comunicava-se mais fluentemente em português. Entretanto, consideramos fundamental destacar que, para os surdos usuários da LIBRAS, esta deverá ser a língua de instrução uma vez que, além de estar previsto em lei, ela possibilita maior compreensão e domínio do conteúdo estudado.

⁹¹ E o estudante faz questão de enfatizar o apoio que recebeu da coordenadora do curso, prof^a Dr. Rosana Oliveira. Nas palavras de Júlio: “Mas quero lembrar que a Dr.^a Prof.^a Rosana me ajudou e ajuda muito com a falta de acessibilidade dos outros [...] se não houvesse intervenção da Dr.^a Rosana eu não chegaria aonde cheguei”.

⁹² Documento disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/29706973/doi-erj-parte-i-poder-executivo-18-08-2011-pg-14>

impressora Braille para produção do material para alunos cegos; ampliação de material para alunos com visão subnormal e estudos de adequação ao ambiente virtual. (FERNANDES et. al, 2012, p. 129)

O texto acima indicado apresenta duas experiências positivas de inclusão de alunos com deficiência visual, matriculados no curso de Ciências Biológicas e Tecnologia em Sistemas de Computação do Consórcio CEDERJ. Nesse mesmo texto, a autora apresenta alguns dados indicando a melhora significativa dos estudantes, nas disciplinas em que recebiam apoio para acessibilidade (FERNANDES et al., 2012, p. 134), concluindo que é imprescindível que seja garantido acesso aos materiais e conteúdos do curso, além da necessidade de formação dos tutores:

A orientação e distribuição de material didático apropriado é fundamental para a garantia da permanência de alunos com deficiência visual no ensino superior, e em particular na modalidade Educação à Distância. Por isso preparação dos tutores para a condução de uma tutoria voltada para alunos com deficiência visual há de ser considerada, e o material didático construído sob a orientação dos tutores com formação no campo de conhecimento e sob orientações ou interlocuções no campo da educação especial. (FERNANDES et. al, 2012, p. 134)

Concordamos integralmente com essa afirmação. É fundamental garantir acessibilidade para os alunos com deficiência, visando a participação e autoria dos mesmos. Entretanto, o estudante que acompanhamos, enfrentou muitos obstáculos ao longo da graduação em Pedagogia, por esse mesmo Consórcio CEDERJ. O que parece sugerir que as ações são pontuais e não uma prática institucional consolidada. Dentre as principais barreiras encontradas pelo estudante surdo estão: o despreparo e desarticulação dos coordenadores e tutores das disciplinas cursadas; a falta de materiais acessíveis para acompanhamento do curso; bem como a falta de um currículo e processos avaliativos adaptados para inclusão. Entretanto, apesar dos desafios, o praticante criou suas táticas e avançou em seus estudos. Nesse caminho, estivemos juntos – pesquisador e praticante – formando um ao outro, e aprendendo, nessa pesquisa formação com os cotidianos, como abrir caminho e avançar. As narrativas apresentadas aqui retratam algumas das vivências ao longo do curso, e nosso processo formativo.

4.2 Currículo e formação: atos de/para inclusão

Pela importância que o currículo assume nos processos formativos, dado seu potencial para abarcar – ou silenciar – as complexas singularidades envolvidas no *fazerpensar* da educação, discutir as questões curriculares é, como nos diz Macedo e Macedo (2012, p.3), “uma responsabilidade formativa social e pedagógica incontestável”.

O currículo norteia a trajetória formativa dos sujeitos. Nele estão contidos os princípios e fins educativos – o quê, como e quando deverão ser ensinados/aprendidos os conteúdos tidos como relevantes – o currículo explicita concepções de ensino, formação e aprendizagem que o alicerçam. Mesmo o silêncio-ausência no/do currículo expressa suas escolhas. Concordamos com Macedo e Macedo (2012, p.4 e 15) que enfatiza a centralidade do currículo escolar, nos chamando à atenção para as relações de poder aí implicadas:

Um conhecimento dito formativo é legitimado por um conjunto de valores que se coloca como tal por alguém ou algum grupo social. Pode haver aí processos democráticos de relação com o conhecimento eleito como formativo, mas pode haver também processos de exclusão. (MACEDO, MACEDO, 2012, p. 15)

Esses processos de exclusão ocorrem e se fortalecem à medida que o currículo é pensado arbitrariamente, imposto à comunidade escolar, e não tecido com ela. Ficam de fora as questões polêmicas, as individualidades, as diferenças de modos de ver, entender e apreender o mundo. Um currículo que é reforçado – e reforçador – dos pensamentos unilaterais, totalitários, homogeneizadores e segregadores. Um currículo pronto para ser *consumido*, mas que não considera a comunidade à qual se destina (MACEDO, MACEDO, 2012; SANTOS, 2005).

Em oposto, um currículo *educativo* (MACEDO; MACEDO 2012, p.5) é tecido no cotidiano dos espaços formativos, dialogado, debatido coletivamente, tendo explícitas suas intenções. É um espaço para *pensarfazerpensar* a prática, abarcando as individualidades e valorizando as diferenças. Um currículo interativo, que se vê, e permite, sua (*re*)invenção por parte dos atores-autores dos *espaçostempos* do cotidiano escolar, pelos atos de currículo e por mediações intercríticas.

Para Macedo (2011; 2012), os **atos de currículo** emergem na/da/com a prática cotidiana dos diferentes envolvidos no processo de formação. São os professores, estudantes, familiares, especialistas, e demais *curriculantes* – implicados e engajados – que constantemente “atualizam, constroem e dão feição ao currículo” (MACEDO, MACEDO, 2012, p.10). Nessa construção, é preciso que todos os curriculantes sejam ouvidos, participando e opinando, tecendo efetiva e conjuntamente o plano curricular.

Uma vez que currículo e formação estão entretrecidos (MACEDO, MACEDO, 2012, p.14), é essencial que as relações de poder aí implicadas sejam debatidas e expostas, de maneira democrática e participativa. A “diferença” e o “diferente” não devem ser *tolerados* – no sentido da concessão caritativa de uma aceitação superficial e enganadora – eles devem ser parte ativa e permanente no debate na construção curricular. É o que Macedo chama de **mediações intercíticas**: “relações estabelecidas com o conhecimento eleito como formativo, em que a criticidade, percebida como uma forma problematizadora de interpretação do mundo, é exercida por todos os atores curriculares envolvidos na formação pleiteada” (MACEDO, MACEDO, 2012, p.15).

É preciso, portanto, que a sociedade, seus grupos de fato e os movimentos sociais implicados nos cenários e nas ações educacionais tenham a oportunidade de compreender e debater bem o currículo, em um processo de democratização radical da sua discussão conceitual e da elucidação das práticas e, a partir daí, se apropriem e construam percepções e ações de descolonização nos âmbitos das propostas curriculares correntes (MACEDO, MACEDO, 2012, p.4).

É importante destacar que mesmo o currículo sendo pautado por esses princípios participativos não significa que será à prova de erros ou falhas. Entretanto, sendo tecido coletivamente, o currículo poderá ser alterado, repensado, a fim de se alcançar os objetivos formativos. A itinerância e a errância, como nos ensina Macedo e Macedo (2012, p.11), também fazem parte dessa construção permanente que deve ser o currículo, com seu olhar atento às singularidades e complexidades que se apresentam à prática educativa.

Soares e Alves (2012) nos colocam uma pergunta extremamente pertinente no que diz respeito às discussões sobre currículo:

Será que precisamos trocar as lentes, afinar o olhar e desenvolver ainda outras sensibilidades para entender o que se passa em nossos contextos cotidianos e, assim, enxergar a multiplicidade de lógicas e de conhecimentos que se engendram nas operações de praticantes em meios às suas redes de viver? (SOARES, ALVES, 2012, p.39)

Sem dúvida alguma, a resposta é sim! É preciso compreender que não existe uniformidade no processo de aprendizado, o que deve ser considerado – e contemplado – pelo currículo. Somos todos únicos em nossas semelhanças e diferenças. Nossas redes são fluidas e se movem constantemente, sujeitos únicos e plurais, não “melhores” ou “piores”, mas diferentes. Desse modo, é inegável a importância da flexibilização do currículo, no sentido de possibilitar a discussão, a reflexão, e mudanças, a fim de abarcar toda essa complexidade.

Como afirma Macedo (2012, p.12): “as políticas e ações curriculares precisam nutrir-se de uma mirada clínica, ou seja, um olhar focado nos movimentos singulares dos cenários socioeducacionais em que o currículo se movimenta”.

Essa discussão sobre currículo foi uma das problemáticas que se apresentaram à nossa pesquisa. Em suas narrativas, Júlio menciona algumas das dificuldades enfrentadas ao longo do curso. Dentre elas, ele destaca a falta de preparo para inclusão, questionando a relação divergente entre teoria (discurso) e a prática:



Imagem 55 – Relato do praticante.

“Me desculpe, mas ainda percebo que muitos não esperavam um aluno com as minhas necessidades educacionais, apesar de tanto discutirem sobre a acessibilidade. Sempre, desde o início, tive grandes dificuldades, ao ponto de várias vezes ter que apelar para Coordenadora do Curso. Eles não estavam esperando um aluno com minhas necessidades educacionais. Poxa! Eles ensinam tanto sobre inclusão e acessibilidade e estão com esses problemas quando apareci”.

Esse relato é provocante e nos chama à responsabilidade. Nós – educadores, tutores e coordenadores – precisamos atentar para a realidade das nossas práticas segregadoras, muitas vezes mascaradas pelo discurso da aceitação. Na teoria, no discurso, havia espaço para a inclusão, mas na prática, ali no cotidiano, onde “o sapato aperta”, a diferença era silenciada, ou ignorada. A falta de uma escuta sensível ao cotidiano desse praticante surdo, incluído no curso, impôs barreiras quase intransponíveis, não fosse a persistência do estudante.

A falta de “sensibilidade” em alguns casos chegou a beirar o absurdo. Em uma das disciplinas, a avaliação proposta previa que o grupo assistisse a um vídeo e respondesse algumas perguntas sobre o mesmo. Mas o vídeo não tinha legendas. De que modo esse estudante poderia ser avaliado, se não foram oferecidas oportunidades iguais para acesso ao conteúdo da avaliação?



Imagem 56 – Relato do praticante.

“O vídeo sem legenda, olha só: eu não escuto! Não dá para mim. Passei muitos períodos tendo problemas. Até com video-tutoria. Agora que eu fui apresentado à professora Rachel, ela tem me ajudado muito, colocado as legendas para mim, feito tradução. Tem tornado a acessibilidade melhor. Isso deveria ter começado desde o início. Eu não sei se fui o primeiro [aluno surdo], mas eu acho que eu não preciso muito, para acessibilidade.”

Certamente não se trata de encontrar culpados pelas falhas, mas pela fala do estudante é possível perceber que não se estava prestando atenção ao fato de haver, entre os demais alunos do grupo, um estudante surdo. Mais de uma vez o estudante menciona encontrar dificuldades ao tentar reivindicar seus direitos para acessibilidade. A fala abaixo demonstra a falta de flexibilização curricular, em virtude do planejamento feito previamente pela equipe da disciplina.




“Tive um problema com uma coordenadora, ela me interpretou mal, por causa de um evento que aconteceu na plataforma. Eu pedi acessibilidade e compreensão e ela achou desrespeito. Porque a equipe dela combinou uma coisa, e não estava nos planos dela o que eu pedi.”

Imagem 57 – Relato do praticante.

Santos (2005, p.20), ao apontar algumas características da EAD tradicional em oposição à Educação Online, destaca que a aprendizagem acontece na interação entre sujeitos e culturas, e não apenas no acesso às informações que circulam pela sociedade. Quando a interação é favorecida, há ampliação das redes de relação e aprendizado dos/entre os praticantes. Ao longo de nossa pesquisa, interagindo com Júlio, pudemos notar mudanças significativas no modo como este se referia a si mesmo, e à deficiência, o que nos leva a pensar que houve alguma mudança na percepção de sua *identidade* enquanto surdo.

Em seus relatos, pedidos de desculpas – por solicitar as adaptações – e agradecimentos também são frequentes, assim como suas palavras de “bênçãos divinas”. Certamente existe o modo polido de agradecer ao outro por uma atitude que nos tenha sido favorável. Entretanto, no contexto da pesquisa, o excesso de pedidos de desculpas e agradecimentos, nos sugere que Júlio encarava nossas atividades como uma “ajuda”, um “favor” e não como um **direito** como de fato o é. Nas narrativas abaixo é possível notar que o estudante considera que está nos “incomodando” ou “amolando”.



Não queria eu te incomodar no carnaval mas sou obrigado [...]

Fique tranquila, não quero incomodar [...]

Eu não gosto de incomodar [...]

Rachel, desculpe mais uma vez; enviei alguns emails para vc, três são importantes. De uma olhada e me responde se estão ao seu alcance. Grato.

Rachel, tem alguns [materiais para serem adaptados] , mas estou me virando, não gosto de ficar amolando.

Não sei como te agradecer. Um dia seu eu puder pagar um lanche ficarei contente

Rachel Deus abençoe vc e sua família, vc está me ajudando; então quero dizer-te que Deus vai te retribuir toda ajuda em dobro. Um abraço.

Eu oro sempre pra Deus te abençoe junto com sua família

Sou grato a Deus por ter conhecido vc..... Deus te abençoe em nome de Jesus Cristo, e o Espírito de Deus (Espírito Santo) que te guarde por todos caminhos, Amém!

Como? não tenho como retribuir seu carinho... Deus vai te abençoar...


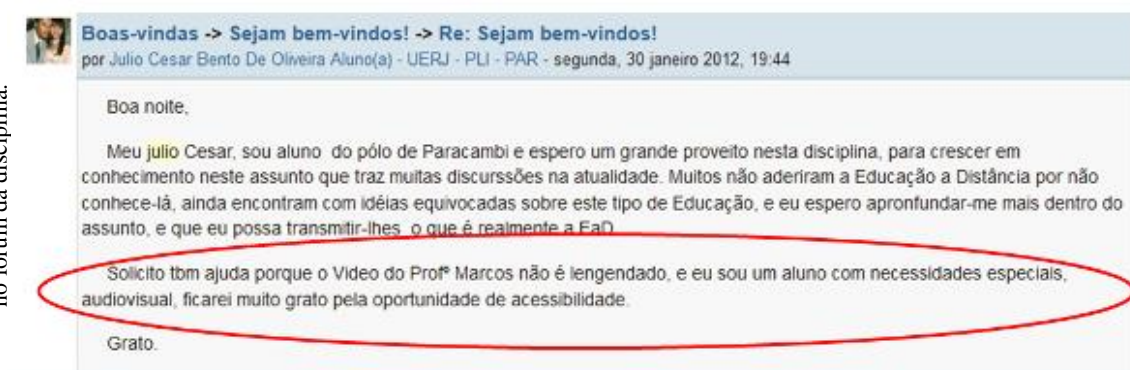


Imagem 58 (A e B) –
Relato do praticante.

Entendemos que houve uma mudança formativa ao longo da nossa pesquisa com Júlio, por meio da tomada de consciência deste em relação a si mesmo e a seus direitos. Como nos ensina Josso (2010, p. 125), o processo da pesquisa-formação é um processo *consciencial* por meio do qual o praticante pode ser sujeito de suas transformações.

Aos poucos, o estudante foi transparecendo algumas mudanças de concepção, compreendendo que a “acessibilidade” não era um *favor*, mas um *direito* das pessoas com deficiência. A imagem abaixo mostra sua participação em um dos fóruns da disciplina “Educação a Distância”. Ao perceber que um dos vídeos não tinha⁹³ legenda, o aluno solicita que a mesma seja providenciada.

Imagem 59 – Participação de Júlio no fórum da disciplina.



Em seu mural no Facebook – pouco habitado antes de nossos contatos – pudemos encontrar várias postagens sobre a importância da acessibilidade, compreendida como um direito.



Imagem 60 – Postagens de Júlio no Facebook.

⁹³ Como mencionado anteriormente, nessa disciplina, todo o desenho didático já havia sido previamente elaborado pensando a acessibilidade do Júlio. No caso desse vídeo, ele já estava legendado, mas a opção de visualizar a legenda oculta, no computador do aluno, ainda estava desativada. Ele foi instruído sobre como proceder para ativar a legenda.



Imagem 61 – Postagens de Júlio no Facebook.

Entendemos que essas imagens não são apenas “ilustrações” compartilhadas fortuitamente na rede social, são imagens voláteis (SANTAELLA, 2007), que comunicam intencionalidade e, no caso do praticante, expressam as situações e vivências ao longo do processo da nossa pesquisa. São testemunhas das mudanças ocorridas, formas que indicam compreensão e apropriação dos direitos à acessibilidade, em todas as esferas. Podemos notar que as imagens ilustram situações cotidianas enfrentadas pelas pessoas com deficiência física – com dificuldade de locomoção e/ou usuárias de cadeiras de rodas – nos espaços da cidade. Entretanto, os princípios por elas apresentados podem ser aplicados a todos os tipos de deficiência e limitações para acessibilidade, sejam arquitetônicas e/ou comunicacionais.

Além de uma expressão particular, entendemos que essas imagens são personagens conceituais, pois comunicam **aos** e **com** os outros, ao mesmo tempo em que dialogam com o praticante, sendo o próprio *outro* dessa “conversa” (ALVES, 2010). São também imagens voláteis, que viajam pelas redes, alcançando outros interlocutores e, talvez, provocando reação, reflexão e interação, por meio de comentários, curtidas e compartilhamentos.

Além de testemunhas do efêmero, essas imagens são voláteis, líquidas, pois, enviadas pelas redes, cruzam os ares, ubíquas, ocupando muitos lugares ao mesmo tempo. O observador já não se locomove para ir à foto. Pelo contrário, ela viaja até o observador (SANTAELLA, 2007, p. 392).

Para além do *consumo* dos conteúdos disponíveis na internet, os usuários podem escolher o que querem compartilhar, expressando os sentidos atribuídos ao objeto/imagem/assunto, e criando espaços de participação interativa entre os internautas. Para Santaella (2003) as tecnologias ubíquas e conectadas em rede permitem mudanças culturais nas mídias. Antes massivas e descaracterizadas de individualidades, hoje se mostram cada vez mais individualizadas e customizadas, à escolha dos usuários.

Essas tecnologias, equipamentos e as linguagens criadas para circularem neles têm como principal característica propiciar a escolha e o consumo individualizados, em oposição ao consumo massivo. São esses processos comunicativos que considero como construtivos de uma cultura das mídias. Foram eles que nos arrancaram da inércia da recepção das mensagens impostas de fora e nos treinaram para a busca da informação e do entretenimento que desejamos encontrar. (SANTAELLA, 2003, p. 15-16)

Entendemos, portanto, que o processo formativo do Júlio se deu não apenas no contexto do curso à distância, mas em outros *espaçostempos* de sua vida cotidiana.

4.3 Sobre táticas, normalização e acessibilidade

“Eu não preciso muito para acessibilidade” – afirma Júlio. E não precisava mesmo. Como explicado no capítulo anterior, o processo de legendagem do vídeo no Youtube seria possível de ser feito por qualquer membro da equipe. Além disso, a transcrição do vídeo também era uma opção viável. Nos dois semestres que acompanhamos o estudante, a maior parte do material disponibilizado não era *e-acessível*. Os vídeos não dispunham de legendas, os textos vinham divididos em colunas estreitas, e mesmo a comunicação entre coordenação e estudantes era bastante limitada. Em um email, Júlio solicita que eu legende alguns vídeos enviados para avaliação de uma das disciplinas. Dos seis vídeos enviados, apenas dois eram narrados e precisavam de legenda. Os quatro vídeos restantes tinham apenas uma música de fundo. Mas não havia nenhum aviso e, portanto, Júlio não poderia saber que se tratava de um material que não precisava de tradução.



Imagem 62 – Relato do praticante.

“Tive problemas com os textos enviados pela Plataforma; com os vídeos sem legendas; dificuldades com a data de entrega dos trabalhos estabelecidos em cronograma; e a falta de informação dos tutores, sobre os direitos da pessoa com necessidades educacionais especiais.”

“Tem hora que eu tenho que ler texto com duas colunas. É inviável. Minha vista cansa, tenho cefaleia. É crônica! E eu preciso largar os estudos, deixar pra lá. Mas não posso, tenho que estudar. Por isso estava encontrando dificuldade.”

No capítulo anterior, descrevemos o quadro clínico do Júlio. Surdo e com baixa visão, o estudante tem se esforçado muito para cumprir prazos e demandas das (muitas) disciplinas que cursa a cada semestre. Como mencionado, esse esforço da vista, para leitura, acaba desencadeando crises de dores de cabeça. O aluno se vê em um cerco fechado: deve estudar para cumprir as atividades dentro do prazo, mas tanto esforço seguido trará consequências físicas dolorosas para ele.

A falta de adaptação do material didático, tão essencial para a inclusão, demonstra um claro distanciamento entre os que “elaboram” a disciplina, e aqueles que “usufruem” dela. Com exceção dos materiais e vídeos da disciplina de Educação a Distância – nosso foco central desde o início da pesquisa, e cuja acessibilidade foi pensada e planejada previamente à veiculação do conteúdo na plataforma – não foram disponibilizados muitos outros materiais que contemplassem as individualidades desse estudante.

Em seu relato comovente e pertinente, Júlio faz quase um apelo:



Imagem 63 – Relato do praticante

*“Eu queria saber qual é a lei, para eu poder provar para todo mundo: óh, está escrito aqui na lei! Que eu preciso de mais tempo, para eu interagir como um aluno ouvinte. Eu preciso de mais tempo, para interagir e para entregar o trabalho [...] Se eu tenho que entregar um trabalho na terça-feira, por exemplo. Eu preciso prorrogar até sábado, para eu poder entregar o trabalho, ou até quinta-feira. Aí o tutor diz “não pode!” Pronto. Acabou. Eu não sabia o que fazer. Entendeu? Não tinha como eu fazer tudo, era muito difícil. [...] Deveria ser um produto mais adaptável às nossas necessidades. Vejam esse texto mandado pela plataforma (Imagem 61-b). Se eu já tenho dificuldades com duas colunas, imagina com três. Esse é um módulo que eu não tinha e foi posto na plataforma (Imagem 61-c). Olha o quanto eu tive que aumentar para poder ler [...] Eu acho sim que deve ter um prazo maior para entregar. Algumas pessoas não ajudam, não fazem valer o que está na lei [...] não é ignorância porque hoje todos estão inteirados que existem leis ou existe alguma coisa sobre isso. **Eu queria as leis para poder provar**, eu queria trazer para vocês porque eu gosto de mostrar, entendeu? É isso o que está acontecendo. Eles precisam se conscientizar das necessidades especiais. Nós precisamos. Por que não? Nós podemos melhorar! Podemos ser mais acessíveis. Para todo mundo.”*

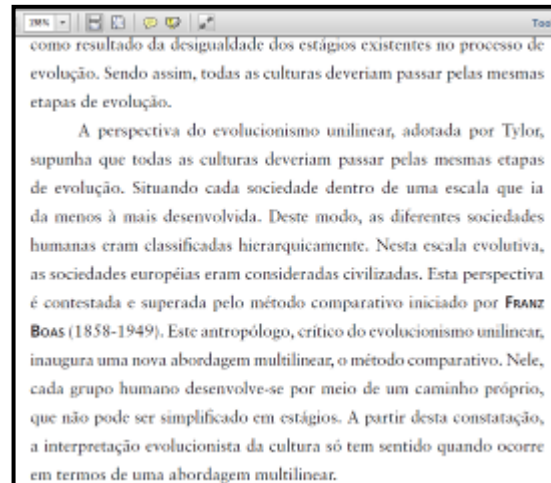


Imagem 63 (B e C) – Demonstração do relato do praticante

É importante observar as palavras de Júlio. Ele diz, claramente, aquilo que o “currículo” está impondo a ele: *“Eu preciso de mais tempo, para interagir **como** um aluno ouvinte”*. Sem perceber, Júlio nos mostra qual é o padrão esperado, pelo curso e por ele mesmo: o *ouvinte* é o padrão. Talvez, se houvesse mais espaço para suas necessidades, se sua

identidade⁹⁴ fosse respeitada, como um legítimo *outro*, ele pudesse começar a desejar interagir *como ele mesmo*. Silva (2000, p. 18) nos chama a atenção para o poder de “construir lugares” – por meio do discurso e representação simbólica – a partir dos quais os indivíduos poderão se posicionar a falar. Quais lugares estão sendo construídos pelo currículo escolar? Há uma expectativa de *normalização*? Santiago (2011) e Silva (2000) destacam que “fixar determinada identidade como norma” é uma das formas de hierarquização das identidades e diferenças.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença; significa eleger uma identidade específica para o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Na rotina pedagógica e curricular das escolas essa hierarquização se reflete através de processos homogeneizadores, que consideram a identidade normal como “natural”, desejável e única (SANTIAGO, 2011, p. 74).

Reforço a afirmativa de que não fazemos um apontamento de *erros*, como uma “caça às bruxas”, mas chamamos à atenção para a necessidade urgente de rompermos com as práticas massivas da EAD tradicional, com perfil conteudista, centrada na retórica unidirecional, que não favorece espaços para promoção das diferenças e individualidades (SANTOS, 2010). Esses atos de currículo, unilaterais e não dialógicos, mesmo que de modo não consciente e intencional, acabam por reproduzir e perpetuar práticas excludentes e não inclusivas.

Diante desse quadro de exclusão e silenciamento, os praticantes precisam lançar mão de *táticas* para que possam percorrer os caminhos desejados. De acordo com Certeau (2009, p.94), o praticante precisa jogar com astúcia no terreno que lhe é imposto. Táticas são os “jeitinhos” encontrados, a “arte dos fracos”. No contexto de nossa pesquisa, as táticas são percebidas quando o praticante solicita auxílio à sua esposa ouvinte para traduzir o conteúdo dos vídeos; quando fica até “depois do horário” nas tutorias presenciais para tirar dúvidas individualmente; quando procura fazer leitura labial, mesmo em um ambiente não propício para isso; quando “olha” o trabalho já feito por um colega, a fim de compreender o que foi solicitado pelo professor; dentre outras atitudes que visam permitir sua permanência no curso de pedagogia. Entretanto, entendemos que não deveríamos estar observando tantas táticas, quando falamos de acessibilidade. Pois, por ser um direito assegurado em lei, as práticas institucionais deveriam prover as condições adequadas para realização e integralização do

⁹⁴ Utilizamos o termo “identidade”, no singular, apenas por uma melhor organização sintática. Mas compreendemos o caráter fluido e mutante das identidades, sempre múltiplas, como nos lembra Garcia (in OLIVEIRA, 2007).

curso, sem a necessidade de “jeitinhos” que acabam por deixar a pessoa em uma situação de dependência.

No início de nossos contatos, Júlio explicou que, para poder compreender o conteúdo dos vídeos e ler textos com fontes pequenas, ele solicitava ajuda à sua esposa, ou a outras pessoas próximas. O estudante relata a situação de dependência que se repetia com frequência:



“Minha esposa é ouvinte, mas trabalha fora e quando está em casa cuida de nosso filho que tem 1 (um) ano de idade e fica difícil para que eu solicite o auxílio dela, quando ela não está em casa é impossível”.

Imagem 64 – Relato do praticante.

Júlio menciona o desejo por poder ter em mãos um regulamento do CEDERJ, além da legislação, para poder *provar* que tem direito à acessibilidade, e evitar situações constrangedoras quando tem que recorrer à “boa vontade” individual dos tutores e coordenadores das disciplinas, o que também acabava ferindo sua autonomia. O estudante relembra também que foi apenas no terceiro período, após a intervenção da coordenadora do curso, que a direção do pólo foi informada sobre sua situação.



*“Quando eu fiz minha matrícula eu assinaei lá que era deficiente. [...] mas não havia comunicação. Ninguém sabia de nada. Eu estava sendo avaliado com um ouvinte. Vejam só! Eu só leio, não dá para ouvir o que o tutor fala. Não dá para interagir como um aluno ouvinte. Eu só pego 70 à 75% do tutor, dependendo de como ele fala [...] **Mas eu não sabia dos direitos que eu tinha.** Só depois de quase ficar reprovado em algumas disciplinas, no terceiro período, é que eu fui conversar com a diretora. Ela não sabia do meu caso, foi aí que a professora Rosana Oliveira (coordenadora do curso) começou a me ajudar e as coisas melhoraram”.*

Imagem 65 – Relato do praticante.

Quando o estudante diz que só pega “70 à 75% do tutor”, ele está se referindo à prática da técnica de leitura orofacial, mais conhecida como leitura labial. Entretanto, o estudante comete um erro ao fazer tal afirmação, um erro cometido comumente pelas pessoas: o de *superestimar* a possibilidade de o surdo ler os lábios (WITKOSKI, 2009, p.568). De

acordo com Sacks (2010, p.136), a leitura labial é uma “complexa arte de observação, inferência e adivinhação”. O autor afirma que:

A leitura labial não é apenas uma habilidade visual – 75% dela é uma espécie de adivinhação inspirada ou conclusão por hipótese, dependente do uso de pistas encontradas no contexto. (SACKS, 2010, p.161)

Com uma matemática simples, concluímos que uma pessoa surda capta, por meio da leitura labial, cerca de 25% do que é dito pelo interlocutor. Isso considerando um leitor experiente, em um ambiente favorável para realizar a leitura labial – o surdo precisa estar próximo ao falante, este não deve ter nada impedindo a visualização de seus lábios (como um grande bigode, ou microfone, por exemplo), o falante deve procurar se movimentar pouco e não virar de costas para o surdo (o que não é incomum de acontecer em uma sala de aula) – além disso, Witkoski (2009), mencionando uma pesquisa de Vilhalva (2004), destaca que para realizar a leitura labial, é preciso também que o surdo conheça “os códigos dos falantes” e este deve respeitar “a diferença de tempos entre a realização da leitura e o ritmo da fala”.

Botelho (1999, p.2) destaca que os surdos relatam ficarem cansados após fazer leitura labial por longos períodos. A autora diz também que, apesar de útil, a leitura labial não pode ser tomada como fonte “definidora da compreensão” do estudante surdo:

A leitura labial é um procedimento útil em alguma medida, na interação verbal entre surdos e ouvintes, mas não é definidora da compreensão, especialmente porque é muito dependente de compreensão do contexto, da integração do conjunto de elementos verbais e não-verbais, de uma atitude ativa do sujeito surdo na interação e de eliminação da simulação de compreensão de ambas as partes, atitudes que não são frequentes. (BOTELHO, 1999, p.2)

Portanto, considerando que um ambiente de sala de aula não costuma ser propício para realização da leitura labial, e ignorando a limitação visual que o estudante possui – que certamente contribui para a diminuição da possibilidade de captação da mensagem – poderíamos “chutar” que o Júlio pode compreender, na melhor das hipóteses, algo em torno de 50% do que é dito pelo tutor, e não 75% como ele mencionou. O que é extremamente grave do ponto de vista pedagógico, uma vez que as aulas e tutorias são, predominantemente, de aulas expositivas.

4.4 Ações didáticas inclusivas: ampliando espaços de autoria e formação

Santos (2010) destaca a importância de se promover situações didáticas baseadas em práticas interativas, potencializadas pelos usos de hipertextos e objetos de aprendizagem que a educação online possibilita. Essas práticas devem envolver não só a ação da tutoria no ambiente virtual de aprendizagem, mas também durante os encontros presenciais, sempre tendo em vista a aprendizagem colaborativa, cooperativa e interativa (SANTOS, 2005, p.113).

Observe que Júlio menciona algumas barreiras metodológicas que se impõem, dificultando seu aprendizado:



*“Por exemplo, o que estava acontecendo: a professora estava fazendo explicação oral e eu não estava entendendo nada! Quando eu dizia que não estava entendendo, ela tornava a explicar, mas aí ela ficava nervosa, nervosa e começava a falar mais alto, mais alto, mais alto, mais alto. E as pessoas ficavam olhando para ela e para mim, nossa! Eu percebi. [Na tutoria] não tinha quadro, não tinha um papel, não tinha nada. Eu tive que solicitar com a coordenadora, mas ela não sabia se podia aumentar meu prazo em dois ou três dias. Ou me deixar olhar o trabalho de alguém que fez, para eu saber o que estava sendo pedido no trabalho. Poxa, eu faço o trabalho, nem que seja para tirar oito. Mas eu preciso **olhar a “estrutura”** do trabalho para eu saber como fazer. Porque às vezes a pessoa fala que quer um trabalho, **mas não mostra um exemplo**. Tipo, eu quero uma planilha assim, mas aí como eu vou saber? A pessoa fica falando, falando como se faz, mas não mostra como é uma planilha, como se faz uma planilha. Eu fico perdido. Não me mostra um exemplo. É impossível! **Eu aprendo na prática**. Entendeu? Oralmente, você até pode falar oralmente comigo, mas precisa mostrar para mim na prática, para eu poder melhorar.”*

Imagem 66 – Relato do praticante.

O estudante prossegue seu relato afirmando a necessidade de outras estratégias didáticas, além da explicação oral durante a tutoria:

*“Às vezes, eu tenho que esperar os alunos todos irem embora [da tutoria] para a tutora poder me explicar. Eu queria uma atenção melhor, uma explicação melhor para eu entender os conteúdos. Porque fica difícil. Eu sei que ela não pode dar atenção só para mim, todo mundo tem que ter explicação e tem que interagir. Mas eu, para meu próprio bem, tenho ficado por último para entender melhor a disciplina. Por exemplo, as explicações são oralmente, oral, oral, oral. Poxa, eu não estou entendendo. Vou dar um exemplo para vocês: aquele quadro de metodologia da pesquisa. Eu nunca tinha pegado um, na hora de fazer, eu não sabia. Eu li. Mas não sabia o que era para fazer. Não sabia montar um questionário aberto. Ou um fechado. Eu tinha que pegar para olhar. Para eu ver qual era a estrutura. Eu quase tirei zero. Eu não sabia como arrumar. A tutora teve que explicar, explicar, explicar. Aí todo mundo olhou pra mim: “esse cara deve ser um maluco!” Mas foi realmente o que ela pensou, porque depois quando eu encontrei com ela, ela estava falando com outra pessoa: “Não entende nada, ele não sabe o que está acontecendo”. Não, olha só: a professora falou, mas ela deu um exemplo? **Eu entendo melhor se você me explicar, mas mostrar na prática.** Aí eu conversei com a coordenadora e eles entenderam a situação. Aí passaram a mostrar. Mas acho que não havia necessidade da coordenadora do pólo falar isso comigo. Não havia essa necessidade.”*



Imagem 67 – Relato do praticante.

Como entender uma atividade que está sendo solicitada oralmente, sem um apoio visual que auxilie a contextualização e a compreensão do estudante? Júlio se mostra constrangido com o fato de ter que levar o caso à coordenação, pois, nas palavras dele: *“não havia essa necessidade”*. Em nosso modo de compreender, concordamos com Júlio. Parece bastante óbvio que, nesse caso, a compreensão das informações captadas via leitura labial ficaria inviável.

Júlio menciona também sua necessidade de *ver* para compreender o que estava sendo pedido. É importante lembrar que, para uma pessoa surda, o mundo é percebido, apreendido e significado por meio de experiências visuais (BRASIL, 2005).

Vilhalva (2004), ao narrar sua própria experiência visual, 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. (VILHALVA, 2004, p.14)

Vale ressaltar que a utilização de recursos visuais e a proposição de ações didáticas baseadas nos pressupostos da aprendizagem colaborativa, cooperativa e interativa, apresentadas por Santos (2005, p.113), podem favorecer não apenas o aprendizado de Júlio, mas de *todos* os estudantes.

Veja a situação abaixo, por exemplo: Júlio havia sido convidado para apresentar uma palestra no encontro sobre inclusão e acessibilidade na educação online, promovido pelo Rompendo Barreiras, na UERJ. O estudante estava apreensivo e, às vésperas do evento, estávamos trocando algumas ideias sobre as possibilidades para sua apresentação. Júlio iria falar sobre algumas das situações em que a falta de acessibilidade prejudicava sua compreensão e participação nas atividades do curso, como no caso dos textos em PDF. Pensamos então em mostrar para as pessoas na plateia como eram esses textos não acessíveis. Para isso, sugeri que o Júlio usasse a função de *Print Screen*⁹⁵ em seu teclado. Mas ele não conhecia essa função e não estava compreendendo minha explicação “textual”. Para demonstrar o que estava dizendo, capturei uma imagem da minha tela, que serviu de exemplo. Só após ver a imagem, foi possível entender o que eu havia sugerido. A imagem abaixo apresenta parte desse diálogo:

⁹⁵ “O Print screen é uma tecla comum nos teclados de computador. No Windows, quando a tecla é pressionada, captura em forma de imagem tudo o que está presente na tela (exceto o ponteiro do mouse e vídeos). Para salvar seu conteúdo, basta abrir algum programa que suporte imagens e pressionar "Ctrl + V"(colar)” – Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Print_screen

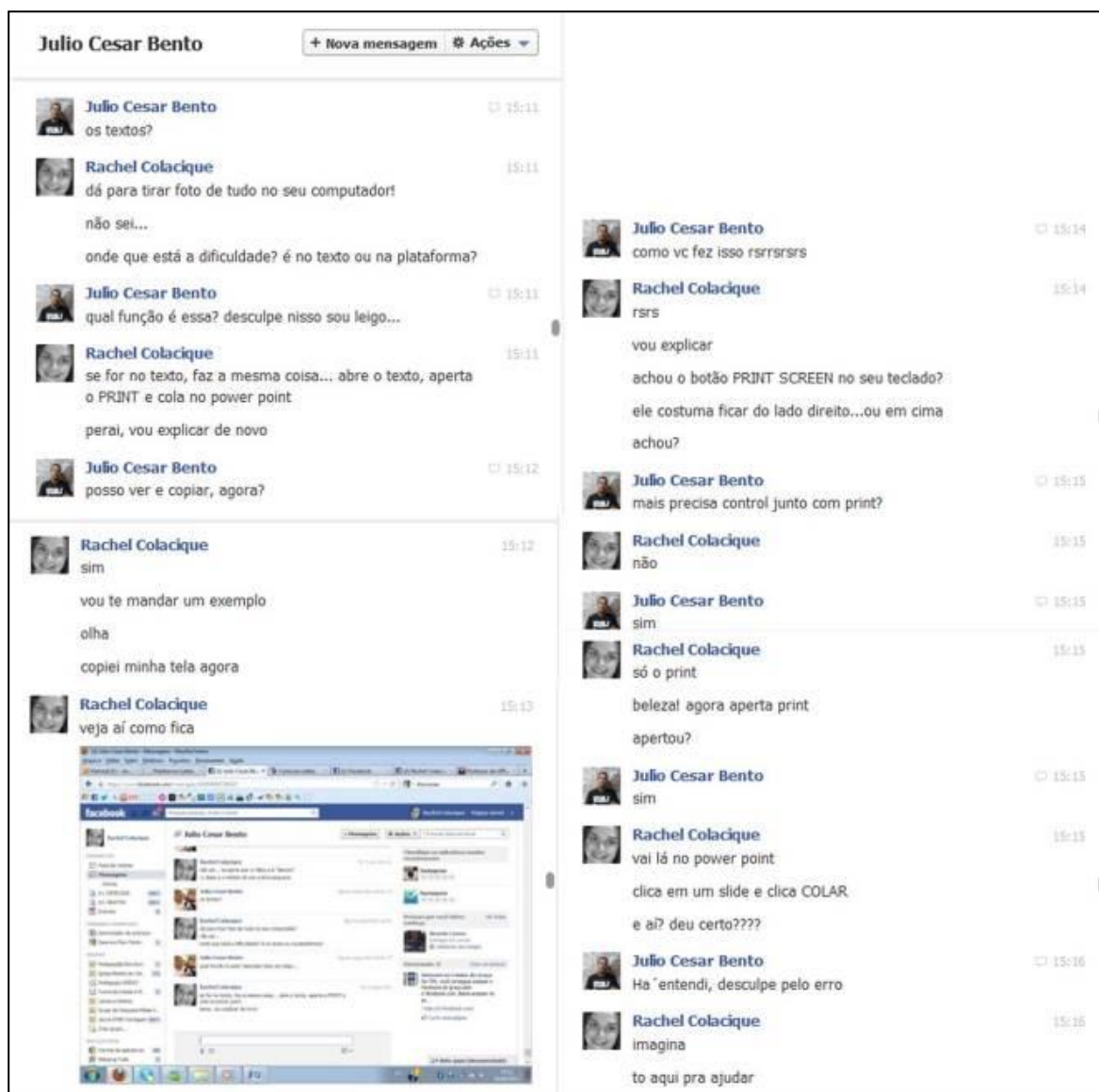


Imagem 68 – Conversa no chat do Facebook.

Uma função bastante simples como a do *Print Screen* pode deixar de ser apenas um “recurso digital” para ser um “objeto de aprendizagem”, se for contextualizado e utilizado com intencionalidade pedagógica, uma vez que:

Um recurso só é um objeto de aprendizagem se for contextualizado e utilizado com intencionalidade pedagógica. O que isso significa? Se utilizarmos aleatoriamente um recurso digital sem nenhuma orientação para a aprendizagem, fora do contexto da discussão do projeto de ensino-aprendizagem, o recurso não é um objeto de aprendizagem. Na internet dispomos gratuitamente de uma infinidade de recursos digitais. Encontramos sites específicos de gifs animados, vídeos, filmes, músicas, animações, charges, textos científicos em bibliotecas virtuais, etc²⁷. Se nos apropriarmos desses objetos digitais (sempre citando as fontes) utilizando-os de forma contextualizada em nossas aulas online ou presenciais, eles deixam simplesmente de ser objetos digitais para serem objetos digitais de aprendizagem. (SANTOS, 2005, p.135)

Santos (2012) destaca ainda que outra importante característica dos objetos de aprendizagem é a maior flexibilidade e plasticidade que o conteúdo digital apresenta, permitindo a apropriação, criação e recriação das informações e dos objetos de aprendizagem, que devem ser “abertos à autoria e coautoria dos aprendentes que interagem com o mesmo” (SANTOS, 2005, p.137).

Entendemos que na educação online, o uso dos objetos de aprendizagem não deve estar restrito ao AVA, mas deve ser utilizada também para enriquecer os encontros presenciais e tutorias. Pretto (2004) nos chama a atenção para a necessidade de superarmos as visões tradicionais de metodologias didáticas excludentes e currículos lineares:

De nada adianta programas de apoio à implantação de cursos a distância se estes reproduzirem, de forma quase que automática, os mesmos problemas da educação dita presencial. O que está em jogo, contemporaneamente, não são exatamente as tecnologias e metodologias que deveriam ou estão sendo usadas na EAD mas, essencialmente, a concepção de educação e, mais especificamente de currículo, adotadas nesses programas (PRETTO, 2004, p.1).

Nas práticas tradicionais de EAD, os materiais ou recursos tecnológicos configuram-se como elementos autossuficientes, tornando-se o centro de todo o processo. Entretanto, na perspectiva da educação online, interatividade e colaboratividade são os principais nós que compõem as redes de formação proposta pelos programas e currículos (SANTOS, 2011). Em consonância com os princípios da colaboratividade, os recursos educacionais abertos (REAs) são importantes aliados dos professores-tutores no contexto da educação online.

De acordo com Santos et al. (2012, p.5) os REAs são “artefatos multiculturais abertos” que englobam “os conteúdos de aprendizagem, as interfaces de apoio ao desenvolvimento, à utilização, ao reuso, à busca, à organização e à autoria de conteúdos”. Esse material aberto pode ser utilizado como objeto de aprendizagem para favorecer a compreensão e interação dos estudantes, *com* ou *sem* deficiência.

Como exemplo dos usos pedagógicos de recursos abertos na/da internet, cito a atividade realizada em uma das disciplinas, onde foi solicitado que Júlio elaborasse seu Currículo Lattes. Ora, todo pesquisador, mesmo os mais experientes, já passaram algum *sufoco* na hora de se entender com a plataforma Lattes. Com Júlio não foi diferente. O estudante não sabia como criar seu currículo. Ele tentou me contatar para esclarecer algumas dúvidas, mas acabamos não conseguindo nos falar na ocasião. No dia seguinte, vejo sua

mensagem dizendo que havia encontrado um *tutorial*⁹⁶ na internet e que já havia criado o currículo⁹⁷, precisando apenas saber quais informações poderiam constar em seu Lattes.

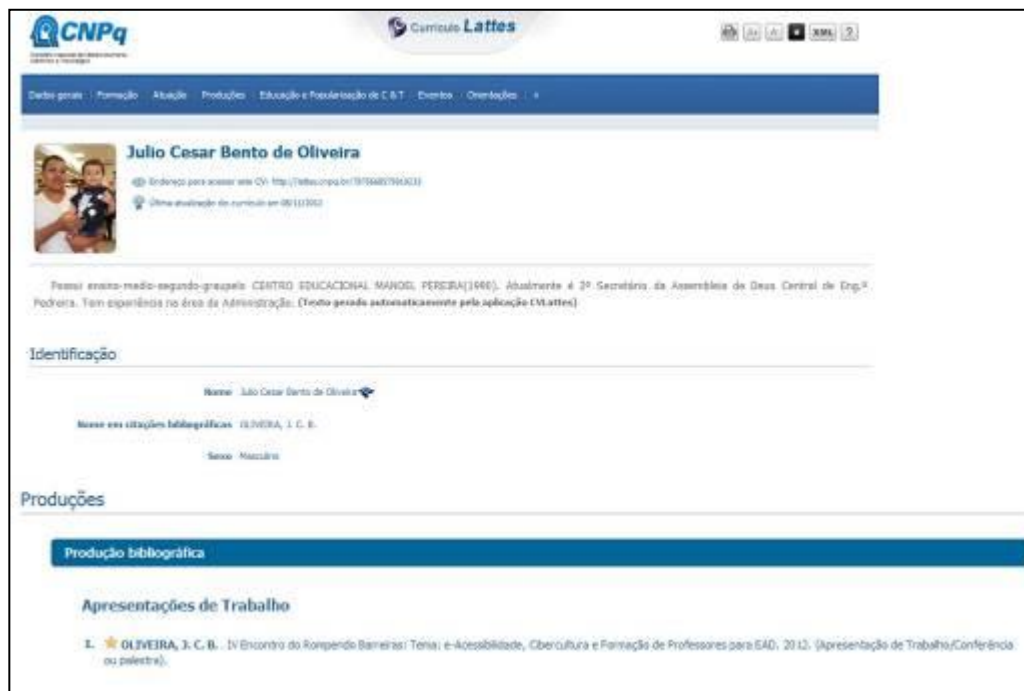


Imagem 69 – Página inicial do Currículo Lattes de Júlio.

O tutorial – material que explica o passo a passo da realização de algo, geralmente em formato de vídeo ou texto, contendo imagens descritivas para auxiliar o processo de aprendizado e realização de tarefas – serviu para o Júlio como um objeto educacional, oferecendo apoio visual, com exemplos práticos.

A variedade de objetos educacionais enriquece o processo educacional, pois favorece e potencializa o aprendizado, ao contemplar os diversos estilos de aprendizagem dos estudantes. À educação está posto o grande desafio de abarcar a diversidade, e a complexidade, dos processos formativos e dos sujeitos envolvidos. Okada e Barros (2010, p.159) nos alertam para o fato de existirem “maneiras pessoais de processar informação, os sentimentos e os comportamentos em situação de aprendizagem”. O desafio dos professores-tutores consiste em encontrar formas diversificadas de mediar o conhecimento.

⁹⁶ Exemplos de tutoriais para elaboração do Currículo Lattes estão disponíveis em: http://site.unitau.br/universidade/pro-reitorias/graduacao-prg/arquivos/Tutorial_Currículo_Lattes.pdf ; https://www.youtube.com/watch?v=0N-4LUSg_cs e <https://www.youtube.com/watch?v=FC8-acrwoVo>

⁹⁷ O currículo do estudante está disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7875668575819233>

Os estilos de aprendizagem podem ser definidos como sendo traços cognitivos, afetivos, fisiológicos, de preferência pelo uso dos sentidos, ambiente, cultura, psicologia, comodidade, desenvolvimento e personalidade, que servem como indicadores relativamente estáveis, de como as pessoas percebem, inter-relacionam e respondem a seus ambientes de aprendizagem e a seus próprios métodos ou estratégias em sua forma de aprender. (OKADA, BARROS, 2010, p.164)

Entendemos que contemplando as diferentes *formas de aprender*, estariam sendo contempladas também as individualidades das pessoas com deficiência. Para isso, é preciso investir na formação dos professores-tutores e em práticas pedagógicas dialógicas, interativas, coparticipativas e inclusivas. Práticas que estejam “olhando para as diferenças e os diferentes sem a preocupação de nivelá-los” (PRETTO, 2000). Uma educação, portanto, inclusiva:

A participação envolve aprender junto com os outros, partindo de experiências compartilhadas de aprendizagem. [...] O apoio à diversidade está relacionado à provisão de recursos humanos e materiais, como também ao planejamento de aulas e atividades que envolvam todos os estudantes, reconhecendo seus diferentes pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem. (SANTIAGO, 2011, p. 73)

Consideramos importante destacar a ideia do *aprender junto* como fonte de compartilhamento e enriquecimento da aprendizagem. Júlio mencionou o fato de “ficar sozinho” ao final da aula para ter um atendimento mais individualizado. Esse apoio individual é bastante útil e visa suplementar os “furos” deixados pela falta de acessibilidade. Entretanto, para Booth e Ainscow (2002), reconhecer as diferenças implica em oferecer situações didáticas que permitam a participação de todos os alunos:

Dar apoio individual constitui só uma parte da tentativa de aumentar a participação dos alunos. O apoio está também presente quando os professores preparam as suas aulas tendo em vista todos os seus alunos, reconhecendo os seus diferentes pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem ou quando os alunos se ajudam uns aos outros. Quando as actividades educativas são planeadas para apoiar a participação de todos os alunos, diminui a necessidade de apoio individualizado (BOOTH, AINSCOW, 2002, p. 11).

Outro desafio posto à EAD tradicional é a problemática da estrutura curricular do curso. Organizado em áreas fragmentadas, as disciplinas não conversam entre si. O currículo acaba, assim, assumindo uma perspectiva conteudista, onde quase não há espaço para a interatividade, nem para a aprendizagem colaborativa. Júlio destaca em seus relatos a dificuldade de participar ativamente dos fóruns das disciplinas, uma vez que cursava nove disciplinas em um único semestre.

Com uma proposta de tutoria interativa, a equipe da disciplina de “Educação a Distância” fomenta a participação dos alunos. Júlio participa de um dos fóruns, mas muito timidamente. Quando perguntado sobre o porquê dessa postura, ele afirma que a falta de tempo é um grande problema, uma vez que precisa conciliar as atividades de estudo de todas as disciplinas cursadas, além das demandas da rotina cotidiana.



Imagem 70 – Participação de Júlio no fórum da disciplina.

Essa problemática da estrutura curricular compartimentada e rígida não é exclusiva dos cursos à distância. Desde a fragmentação do *saber* em *partes* que, em hipótese, nos levariam novamente à compreensão do *todo*, temos tentado escalonar o aprendizado: do mais fácil ao mais difícil, do simples para o complexo, gradativamente acumulando informações, na esperança do momento em que elas se juntarão, formando o tão buscado *conhecimento da verdade*. Nessa concepção de saber – e de ensino – fragmentada, hierarquizada e linear, é indispensável um grande número de disciplinas, uma vez que existe a crença de que a grande quantidade de matérias possibilitará um maior acúmulo de informações e, conseqüentemente, o aprendizado.

Para Oliveira e Alves (2006), esse paradigma da árvore do conhecimento – que pressupõe “linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório” – precisa ser superado, uma vez que não contempla as formas “próprias e singulares” de tessitura dos conhecimentos. As autoras expõem o paradigma das *redes* de conhecimento, tecidos a partir de modos singulares de ver, apreender e significar os saberes.

Considerando a singularidade das conexões que cada sujeito estabelece na formação de suas redes de conhecimentos, em decorrência de suas experiências e saberes anteriores, e, também, a multiplicidade de conexões possíveis na formação das subjetividades, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos

os sujeitos, nem em seus processos de formação de *identidadesdiferenças* nem nos de *ensinoaprendizagem*. (OLIVEIRA, ALVES, 2006, p.594)

Oliveira (2007, p. 87) ao afirmar que o entendimento desses pressupostos “coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos”, nos convoca a superar a noção de aprendizagem como um processo “cumulativo e adquirido”.

Pretto (2002), nos chama à reflexão, e à ação “intensa”, para formas *outras* de organização curricular:

O fortalecimento de um conjunto de ações mais continuadas com o uso de tecnologias contemporâneas de comunicação e informação no cotidiano da escola tem que se dar a partir da articulação intensa de ações com a perspectiva de associar a montagem da rede tanto no sentido físico como no sentido teórico, de forma a fortalecer uma nova concepção de currículo que não mais se constitua numa grade – em sentido estrito e em sentido figurado também – com um elenco de disciplinas e ementas soltas, que passam a se encaixar na grade, formando o todo, estando as disciplinas elencadas e arrumadas em seqüência hierárquica, uma sendo pré-requisito para as demais, que se somariam linearmente (PRETTO, 2002, p.3).

Isso não significa “acabar” com todas as disciplinas do curso, mas pensar formas articuladas e multirreferenciais – ao mesmo tempo abertas e fechadas, como diz Morin – favorecendo a participação ativas de todos os estudantes, e a tessitura de suas redes de conhecimento.

Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o “metadisciplinar”; o termo “meta” significando ultrapassar e conservar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada (MORIN, 2003, p.115).

Okada e Santos (2003) ressaltam que para promover a articulação de saberes e currículos multirreferenciais na educação online, é necessário “modificar o processo de comunicação dos sujeitos envolvidos”. Se não houver articulação participativa, acaba-se por separar o *pensar* do *fazer*, a *teoria* da *prática*. Isso pode ser visto nos espaços de EAD onde as funções de elaboração do material didático, do desenho didático, da mediação formativa, da avaliação, são separadas e desarticuladas. O coordenador planeja a disciplina, o tutor faz as mediações e tira as dúvidas dos alunos, e todos consomem um material didático pronto, sem possibilidade de “intervenção crítica dos sujeitos envolvidos”, “baseados no modelo de

comunicação de massa um-todos” (OKADA, SANTOS, 2003, p.1). Pensar a ruptura com os modelos tradicionais de disciplinaridade curricular requer participação colaborativa de todos os envolvidos no processo formativo. É um fazer *com* e não um fazer *para*.

Urgem novas atitudes comunicacionais e curriculares/pedagógicas no ciberespaço que contemplem a ressignificação da autoria do professor e do estudante como co-autor. O currículo em rede on-line exige a comunicação interativa onde saber e fazer transcendem as atitudes burocráticas que separam quem elabora, quem ministra, quem tira dúvidas, quem administra o processo da aprendizagem e quem recebe os pacotes de informações. Em suma, é preciso investir na formação de novas competências comunicacionais capazes de promover aprendizagem na EAD não subutilizando seus recursos tecnológicos (OKADA, SANTOS, 2003, p.1).

Entendemos que a autoria do professor, centrada na interatividade e aprendizagem coletiva, garantindo coautorias, por meio de atos de currículo movidos pelo diálogo e articulação de múltiplas informações (SILVA, 2010), é o único caminho para garantir a efetiva inclusão dos estudantes e suas individualidades, ampliando suas redes formativas.

A imagem abaixo retrata uma situação vivida na disciplina “Educação a Distância”. Em uma das atividades avaliativas, a tutora Rosemary dos Santos⁹⁸ informa sobre um trabalho que deverá ser realizado em grupo. No entanto, Júlio – que desconhecia a presença de outros colegas do mesmo polo nessa disciplina – apresenta suas razões para fazer a avaliação individualmente, uma vez que não pode se comunicar por telefone.

Uma tutoria desarticulada, sem um olhar atento para a situação, poderia simplesmente “permitir” a realização da atividade individualmente – perdendo toda a riqueza que um trabalho em grupo favorece – ou “negar” e, nesse caso, o estudante teria que “*se virar*” para dar conta de realizar o trabalho conjunto. Entretanto, uma tutoria autoral e não reativa, que estimula a participação coletiva e o diálogo, propõe que o estudante busque meu auxílio e pergunta aos demais alunos quem poderia fazer a atividade junto com o Júlio, para este não ficar sozinho. Uma atitude tão simples, mas que possibilitou o encontro com uma colega de polo, com quem Júlio viria a realizar sua avaliação.

⁹⁸ Rosimery dos Santos é tutora da disciplina Educação à Distância, mestre em Educação, doutoranda em Educação pelo PROPED/UERJ e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Docência e Ciberultura – GPD/DOC/UERJ.



Imagem 71 – Participação de Júlio no fórum da disciplina.

Para Santos (2009), a tutoria-reativa é marcadamente um processo de subutilização das potencialidades críticas e criativas das interfaces de comunicação, tanto dos tutores, quanto dos estudantes. Quando o tutor fica limitado apenas à prática da “pergunta-resposta”, ele acaba não avançando em autoria. Essa prática assistencialista limita qualquer intencionalidade didática e criativa dos tutores. Castro e Santos (2010, p. 7) também destacam a transposição de práticas tradicionais de *ensinoaprendizagem* para os ambientes online como um dos limitadores da ação docente na cibercultura. Para as autoras, propostas didáticas engessadas acontecem quando os alunos e docentes são vistos como “secundários em um processo já anteriormente concebido por uma equipe de planejamento educacional” (CASTRO, SANTOS, 2010, p. 8). Quando os atos de currículo não são colaborativos nem participativos, tem-se um distanciamento entre os aprendentes, que deveriam ser coautores no processo formativo. Para Santos (2009), esse é um dilema que se apresenta aos docentes: como favorecer a interatividade, por meio da mediação online, proporcionando situações didáticas cooperativas, inclusivas e colaborativas, criando conteúdos hipertextuais e objetos de aprendizagem que enriqueçam o aprendizado online?

Entendemos que investir em políticas para a formação continuada dos tutores e coordenadores é uma forma de favorecer práticas pedagógicas mais colaborativas, baseadas nos princípios da educação online. Sem esquecer, é claro, do “tríplice enfoque” da valorização

dos professores, apontada por Pretto (2010): “formação e carreira, salário e condições de trabalho”. Para o autor:

Essa tríade de formações teria como foco a produção de conhecimentos e culturas e não a mera distribuição de informações, com a produção de materiais educacionais abertos, como livros, sítios na internet, áudios, filmes, vídeos, programas de TV, softwares, entre tantos outros, que ficariam disponíveis com licenciamento aberto na internet. Esses materiais online possibilitam que outros professores e estudantes venham a usá-los, remixá-los, reconfigurá-los, criando novos produtos, também disponíveis e licenciados de forma igualmente aberta (PRETTO, 2010, p. 1).

Mais do que oferecer *acesso* (ao AVA, ao material didático, à internet), é preciso investir em *formação*. Formação crítica, criativa, participativa e colaborativa. Como afirma Bonilla (2009, p.32), a “escola precisa configurar-se como uma *comunidade de conhecimento*, como uma *escola aprendente*”. Entendemos que o ensino superior online também deve ser “aprendente”, visando fomentar práticas dialógicas e “processos educativos que desenvolvam as capacidades criativas, analíticas e de compreensão” dos envolvidos.

4.5 Avaliação formativa na EAD

Em consonância com todos os princípios aqui apresentados, trazemos a problemática da avaliação na educação online, como prática formativa, e não como instrumento de classificação, hierarquização e exclusão. Diz o ditado que “uma imagem vale mais que mil palavras”, se é verdade ou não, não discutiremos aqui. Mas – antes de apresentar a narrativa do estudante – trago a imagem abaixo, uma charge que tem circulado na internet, como um convite à reflexão, uma provocação sobre nosso sistema avaliativo:

Imagem 72 – Charge sobre avaliação escolar.



○ nosso Sistema educacional em uma imagem.

Pensar o espaço e a importância que a “avaliação” ocupa em nossas escolas é fundamental. Observando brevemente o panorama histórico da avaliação escolar, podemos notar o discurso excludente, classificatório e autoritário que a mesma teve, ao longo dos anos. Luckesi (2006) destaca o caráter negativo que a avaliação assume, em uma proposta pedagógica baseada muito mais no “*resultado*” do que no “*processo*”.

O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem [...] o que predomina é a nota: não importa *como* elas foram obtidas nem *por quais caminhos* (LUCKESI, 2006, p. 18).

O autor menciona ainda o viés coercitivo que a avaliação assume no discurso de alguns professores, seja aplicando a prova como “punição” por mau comportamento, ou como “motivação” acreditando que o *medo* da prova servirá como incentivador para os estudos. A prova – ao invés de servir de auxílio para o processo formativo – acaba sendo um instrumento para provar: prova o aluno, ao mesmo tempo em que prova o *poder* do professor que pode “dar” uma nota. Nessa lógica, a nota torna-se uma “divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos” (LUCKESI, 2006, p.24), divindade que hierarquiza, indicando quem são *os melhores, os mais bem preparados, os bons e maus alunos*.

Em contrapartida, a avaliação pode servir também como um auxílio precioso para professores e estudantes, sinalizando conquistas e/ou indicando novos rumos. A *avaliação diagnóstica* apresentada por Luckesi (2006) serviria como um instrumento para identificar o atual estágio de “aprendizado” do aluno, com vistas à tomada de decisão, por parte do professor. Nas palavras do autor: “A *avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão*” (LUCKESI, 2006, p.33).

Diante desse cenário, cabe à escola, e no caso da nossa pesquisa, cabe à universidade pensar que lugar a avaliação ocupará em seu contexto educativo. A avaliação assumirá seu lugar cooperativo como parte integrante do processo de aprendizagem, ou será o instrumento de *tortura* utilizado livremente nas salas de aula?

A LDB – Lei nº 9294/96 – entende a avaliação (para a Educação Básica) como um processo contínuo, cumulativo, em que devem “prevaler os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados” (art. 24). No artigo 31, a LDB estabelece que, na educação infantil, a avaliação será feita “mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção”. Ainda de acordo com a LDB, o ensino médio deverá adotar “metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (art. 36). Em se tratando do ensino superior, o artigo 47 (§ 1º) menciona que as instituições deverão informar aos “interessados” os programas e demais componentes curriculares dos cursos, bem como os critérios de avaliação, que deverão ser cumpridos pela instituição. Curiosamente, não há menção a *processo*, nem qualquer forma de *perfil* quantitativo ou qualitativo, da avaliação no ensino superior. Em certa medida, é uma forma de garantir a autonomia da universidade em decidir **quais e como** serão seus processos avaliativos. Desse modo, esse assunto **precisa** ser pauta das discussões e planejamentos também no ensino superior, principalmente nos cursos que se propõem a formar professores – esses mesmos professores que deverão estar preparados para avaliar *qualitativamente* na educação básica.

A imagem abaixo apresenta a narrativa de nosso praticante, com relação a uma (mas não a única) experiência negativa com a avaliação em seu curso de graduação:



Imagem 73 – Relato do praticante.

*“Em muitas disciplinas eu estava sendo avaliado como aluno ouvinte em diversos períodos. Só a partir do sétimo período eu comecei a me identificar [como surdo], mas nem todo mundo responde. Eu fui obrigado a fazer isso. Fui obrigado a fazer isso. Então eu me apresento falando das minhas necessidades. Porque, teve uma vez, em uma AD de português que eu estava precisando muito da nota, eu passei um dia trabalhando. Eu pensei que ia tirar uma boa nota, um 8,0 ou um 9,0. A tutora chegou e me deu 6,0. “Não é isso que você precisa?” Era o que eu preciso, mas eu trabalhei! Ai quando eu fui pegar a AD para olhar, ela tinha **circulado as vírgulas todinhas. Pontuado a prova todinha. Olha só! Não dá!** Eu peguei um material da professora Rosana Glatt, olha só:*

“A complexidade da questão reside no fato de que a surdez não acarreta apenas uma dificuldade de comunicação. Mais importante é o fato que a perda auditiva afeta o processo de aquisição da língua oral e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento verbal e da aprendizagem acadêmica, que não podem ser alcançados pelo mesmo caminho que os ouvintes” (Glat, 2012, aula 11, p.2).

Então, olha, eu leio e releio. Eu tento, mas nem sempre eu consigo acertar. Olha! [apontando para as orelhas], é isso. É isso [referindo-se à surdez]. Eu acho que todo mundo vai ler o texto e percebe ali as vírgulas, todo mundo ouve a voz e percebe que tem as vírgulas. No meu alcance, nem sempre eu posso acertar. Ela [a tutora] não comunicou comigo e deu 6,0. Não, por causa das vírgulas? Ela me avaliou como se eu fosse um aluno ouvinte. Entendeu? Isso aconteceu e acontece. Por isso estou me identificando. Não quero ter vantagens sobre os alunos ouvintes, mas eu percebi que muitas vezes as minhas respostas são avaliadas como os ouvintes.”

A partir desse relato, podemos destacar quatro pontos centrais: os ruídos existentes na comunicação entre tutores, coordenadores e os estudantes; a existência de pressupostos tradicionais com relação à nota; o desconhecimento da legislação; e a presença de critérios desiguais no processo avaliativo.

Primeiramente, o estudante relata com pesar o fato de ter que se identificar “publicamente” como pessoa surda. Em outros momentos, o estudante faz esse mesmo tipo de queixa, alegando que uma vez tendo ingressado nas vagas para pessoas com deficiência, e tendo apresentado toda a documentação comprobatória no ato da matrícula, ele não deveria ter que a cada semestre, em cada disciplina, relatar novamente sua condição. Para Júlio, isso é um indicativo de que falta certa organização por parte dos coordenadores do curso, que deveriam repassar essas informações aos coordenadores das disciplinas. Além disso, existe a preocupação, por parte do aluno, que possa ser gerado algum tipo de interpretação de que ele estaria tentando obter vantagens por ser surdo (como ter prazo ampliado, correção

diferenciada etc.). Esse tipo de situação poderia ser evitada, ou pelo menos amenizada, se houvesse uma comunicação maior entre todos os envolvidos.

Além disso, percebemos a expectativa do estudante com relação ao que seria uma *boa nota*, e esta deveria ser equivalente ao *trabalho* que ele teve em realizar a tarefa. “Não era o que você precisava?” – diz a tutora ao atribuir nota 6,0 na atividade realizada, fazendo referência à nota mínima necessária para que o estudante fosse *aprovado* na disciplina. O que evidencia que, no discurso da tutora, a nota também assumia um caráter classificatório: dá-se a nota mínima para o aluno, apenas para que não seja *reprovado*. Sem um acompanhamento posterior, sem a preocupação por atuar *a partir* do resultado, no sentido de auxiliar o estudante a obter o máximo de aprendizado possível. Muitas razões poderiam ser encontradas para justificar a falta de ações posteriores de acompanhamento dos ganhos dos estudantes, inclusive a própria organização curricular do curso, que não favorece a continuidade entre as disciplinas, assunto já abordado anteriormente.

No que diz respeito à legislação, há um erro gritante na situação relatada pelo estudante. De acordo com o Decreto 5.626/05, as instituições de ensino – inclusive de ensino superior – deverão:

VI – Adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; VII – desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (Art. 14).

Não é incomum um estudante surdo apresentar dificuldade para identificar corretamente as vírgulas em um texto. Essa já é uma tarefa “complexa” para os ouvintes e falantes da Língua Portuguesa, que acabam recorrendo à sonoridade como pista para a adequação da pontuação a ser utilizada. Mesmo que existam regras gramaticais para o uso da vírgula e da pontuação nos textos, a compreensão e apropriação na escrita do surdo segue um processo diferenciado com relação às pessoas ouvintes (FERNANDES, 2006). Isso sem mencionar que o estudante não teve acesso às explicações feitas *oralmente* nas aulas presenciais, o que já tratamos anteriormente. Avaliar dessa maneira não parece ser *formativo*, uma vez que não retrata a “realidade” e sim uma forma desigual e injusta de seleção e exclusão. A legislação garante que essa diferença linguística deverá ser respeitada na correção das provas escritas, justamente como tentativa de garantir a equidade das avaliações.

Convidamos mais uma imagem, que tem circulado nas *redes*, para compor nosso texto:



Imagem 74 – Ilustração sobre os conceitos de igualdade e justiça.

Oferecer as condições mínimas de acessibilidade para as pessoas com deficiência é um *dever* das instituições de ensino. Assim como avaliar de maneira condizente com as condições de acessibilidade oferecidas. A maneira como essa avaliação foi feita – assim como outras, que cobravam um conteúdo divulgado em vídeos sem legenda, por exemplo – acaba sendo mais uma forma de excluir, mais uma forma injusta e desigual de *fingir* que existe, na prática, a inclusão que existe no discurso.

Pensar a avaliação formativa na educação online engloba valorizar a tessitura do conhecimento e articulação dos saberes. Gomes (2010) destaca que no contexto da educação online, permanecem alguns desafios enfrentados nos cursos presenciais, como por exemplo: indagação sobre a função da avaliação; sobre os aspectos a serem valorizados; quem deverá avaliar; o que e como avaliar; dentre outras questões. Mas além desses questionamentos, a educação online enfrenta algumas outras questões bem particulares. Nas palavras da autora:

No contexto da educação online, uma das questões que mais amiúde são formuladas de imediato, prende-se com a dificuldade de verificação da identidade dos estudantes que pretendemos avaliar online. Como verificar essa identidade? Outras questões são também frequentemente formuladas: Como avaliar os processos de aprendizagem e não apenas os produtos? Como “conhecer” os estudantes, as suas motivações, os interesses, as dificuldades, quando com ele não contamos

diretamente? Como associar à avaliação um componente de *feedback* relevante e temporalmente oportuno? (GOMES, 2010, p. 314).

Essas questões devem estar na pauta de discussão e planejamento da EAD, de maneira articulada às propostas teórico-metodológicas que fundamentam o curso. Não como uma mera atividade para atribuição de notas – de modo arbitrário e classificatório – como nas práticas tradicionais de ensino, mas buscando “novas posturas, novas estratégias de engajamento no contexto mesmo da docência e da aprendizagem e aí redimensionar suas práticas de avaliar a aprendizagem e a própria atuação” (SILVA, 2011, p. 23).

Diante do cenário interativo que a educação online potencializa, o professor precisa estar disposto a “perder” seu lugar hegemônico de transmissor do conhecimento, e valorizar os princípios da aprendizagem interativa, onde sua mensagem pode ser “recomposta, reorganizada e modificada sob o impacto das intervenções do aprendiz” (SILVA, 2011, p.31). Para Silva (2011), o professor deve possibilitar “múltiplas redes articulatórias entre conteúdos de aprendizagem”, permitindo ao estudante uma ampla liberdade de ressignificar, ampliar, simular e associar conteúdos, construindo coletivamente a aprendizagem e comunicação (SILVA, 2011, p.31).

De meros transmissores de saberes, parceiros ou conselheiros, podemos nos tornar formuladores de problemas, provocadores de situações, arquitetos de percursos; em suma, agenciadores da construção do conhecimento na experiência viva da sala de aula (SILVA, 2011, p. 33).

O autor apresenta ainda algumas sugestões e possibilidades para a avaliação da aprendizagem no contexto da educação online, sempre tendo em vista a “autoria cooperativa de formas, instrumentos e critérios de avaliação” (SCHLEMMER, 2005, p. 141 *apud* SILVA, 2011, p.33). As indicações estão sintetizadas no quadro abaixo:

Sugestões para a efetivação da aprendizagem e da avaliação interativas na sala de aula online

Marco Silva (2011)

- Criação de ambientes hipertextuais portadores de: intertextualidade (conexões com outros sites e documentos); intratextualidade (conexões no mesmo documento); multivocalidade (multiplicidade de pontos de vista); usabilidade (ambientes simples e de fácil navegabilidade intuitiva e de transparência nas informações); mixagem (integração de várias linguagens – sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas, entre outros) e hipermídia (integração de vários suportes midiáticos abertos a novos links e agregações).
- Viabilização da interatividade síncrona e assíncrona
- Criação de atividades de pesquisa que estimulem a construção do conhecimento a partir de situações-problema, nas quais o sujeito possa contextualizar questões locais e globais do seu universo cultural.
- Criação de ambiências para avaliação formativa, onde os saberes sejam construídos num processo de negociações e a tomada de decisões seja uma prática constante para a ressignificação processual das autorias e coautorias.
- Disponibilizar e incentivar expressões lúdicas, artísticas, com jogos, simulações e objetos de aprendizagem.
- Mobilizar articulações entre os diversos campos de conhecimento tomados como rede inter/transdisciplinar e, ao mesmo tempo, estimular a participação criativa dos aprendizes, considerando suas disposições sensoriais, motoras, afetivas, cognitivas e culturais.

Tabela 4 - Quadro-síntese elaborado a partir de informações disponíveis no livro “Avaliação da aprendizagem em educação online”, de autoria do prof. Dr. Marco Silva.

Essas ações devem contribuir positivamente no processo de *ensinoaprendizagem*, considerando as individualidades dos estudantes, principalmente no que diz respeito à acessibilidade e igualdade de condições para avaliação das pessoas com deficiência. Pois a falta de acessibilidade nos conteúdos e materiais do curso acarretaram prejuízos diretos ao estudante, do mesmo modo, se os processos avaliativos não forem acessíveis, acabarão por gerar resultados incoerentes com o aprendizado do estudante, e que refletem apenas a inacessibilidade das/para as avaliações realizadas.

Mesmo diante de tantos desafios, o estudante permanece disposto a concluir seus estudos. E apresenta as razões para sua persistência:



Imagem 75 – Relato do praticante.

“Por que eu não desisti? Primeiro porque Deus não se agrada daquele que retrocede diante da dificuldade. Dificuldade todo mundo tem. Segundo: meu filho e minha esposa, que mudou o horário de trabalho para eu poder estudar [...] quero dar um futuro para o meu filho. Terceiro: Porque sei que sou capaz de transpor os obstáculos que a sociedade tem colocado diante de nós, impedindo a acessibilidade. Impedindo nossos direitos. Eu sofro por ignorância, as vezes, da pessoa: “Ah, o surdo é isso, o surdo é aquilo.” Eu sou chamado às vezes, na rua, de maluco. Eu não sou. E quarto: Tudo posso naquele que me fortalece (Filipenses 4:13)”.

4.6 Afinal, incluir pressupõe movimento

Encerramos esse capítulo retomando a discussão sobre a inclusão no ensino superior, mais especificamente no ensino superior online. O que, afinal, entendemos por acessibilidade e inclusão? A simples tradução de materiais e a legendagem de vídeos já é um balizador da inclusão? Certamente é um passo importante, mas é preciso mais:

Muitos pensam que a simples construção de rampas já é acessibilidade e inclusão, o que não é verdade. O processo de inclusão é lento e leva em consideração vários fatores. A rampa é apenas um detalhe diante de tantas mudanças que se precisa efetuar e de tantas barreiras que se precisa ultrapassar. A inclusão social exige muito mais que mudança arquitetônica, exige mudança de atitude da sociedade como um todo e de cada um em particular. (SOARES, RIBEIRO, 2010, p.1)

As ações para acessibilidade aqui desenvolvidas foram simples, demandaram algum tempo, mas são soluções práticas e de baixo custo. Não havendo justificativas para sua não implementação ampla, garantindo acessibilidade para os demais estudantes do consórcio. É importante então, para um curso que se pretenda inclusivo efetivamente, prover as legendas nos vídeos utilizados em sala de aula online – e a tradução em LIBRAS para os surdos usuários dessa língua – bem como o uso de estratégias didáticas diversificadas, a fim de contemplar os diferentes estilos de aprendizagem. Lembrando da importância que os recursos

visuais assumem para os estudantes surdos, esses devem ser disponibilizados em todas as disciplinas, nas diversas atividades realizadas. O curso deverá também disponibilizar intérprete para os horários de tutoria presencial, e viabilizar algum outro meio de comunicação – atendimento via chat com vídeo, tendo atendimento em LIBRAS, e/ou telefone adaptado para surdos, por exemplo – uma vez que o estudante surdo não utilizará o atendimento telefônico comum (0800) como os estudantes ouvintes. Além disso, é imprescindível garantir condições adequadas para avaliação e correção das avaliações dos estudantes surdos, principalmente no que se refere à escrita da língua portuguesa, que deverá ser avaliada considerando-a como segunda língua. Essas ações possibilitam acesso aos conteúdos e materiais dos cursos de EAD, mas é importante destacar que *acesso*, como forma de consumo, não é incluir. Inclusão envolve autoria, criação, formação, respeito e aceitação das diferenças, valorização das individualidades e superação de práticas excludentes.

Inclusão envolve a superação de pressões excludentes; a redução da exclusão envolve encontrar maneiras de aumentar a participação. Em vez de ver a exclusão como um estado de impedimento de uma escola, nós a vemos como causa de todos os processos discriminatórios, de desvalorização, bem como processos de autoproteção existentes nas escolas e na sociedade. Exclusão em seu sentido mais amplo penetra e permeia nossa cultura e sociedade, as instituições em que trabalhamos, e as aspirações que moldam nossas identidades. Pode envolver discriminações que podem ser pessoais ou institucionais, tanto locais como globais. Assim, a inclusão pode ser vista como a redução da discriminação sobre os conceitos básicos de gênero, classe social, deficiência, orientação sexual, etnia, fé e antecedentes familiares (SANTIAGO, 2011, p.73).

Mais do que tudo, inclusão envolve *movimento*. A escuta sensível do campo, da turma, dos praticantes, observando suas ações e necessidades, promovendo a participação de todos os curriculantes no processo de construção do conhecimento. Não há um único caminho para inclusão, como não há uma turma com características e individualidades homogêneas. Somos todos diferentes, e essa diferença deve ser valorizada. É imperativo haver envolvimento, aprendizagens junto com os outros, compartilhando saberes, vivências e experiências. Concordamos com Santiago (2011, p. 72) que compreende a inclusão como um processo contínuo, com vistas a aumentar a participação e aprendizagem de todos os estudantes, envolvendo mudanças constantes, ao mesmo tempo em que nunca é alcançada totalmente.

A inclusão envolve mudança. Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. É um ideal a que todas as escolas podem aspirar, mas que nunca será plenamente atingido. Mas a inclusão ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Uma

escola inclusiva é aquela que está em movimento. A participação significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas. Isto requer um envolvimento activo na aprendizagem e tem implicações na forma como é vivido o processo educativo (BOOT, AINSCOW, 2002, p. 7).

Esse processo requer compromisso de todos os envolvidos – estudantes, professores, coordenadores, tutores etc. – no intuito de tecer atos de currículo que sejam participativos e realmente inclusivos. Sempre objetivando mais que o simples “consumo” de conteúdos e informações, pois isso não é suficiente para garantir acessibilidade na cibercultura. Nosso tempo pede mais! Acessibilidade à cibercultura é quando o praticante não só acessa, mas também, e sobretudo, produz, cria, cocria, e se autoriza (SANTOS, 2013).

Vimos nosso praticante se autorizando no Facebook, em sua palestra apresentada na UERJ e em seus muitos relatos narrados, mas suas participações nos fóruns da disciplina no Moodle foram tímidas e pouco expressivas. Esse foi um limite à nossa pesquisa. Mesmo tendo o prof. Dr. Marco Silva – referência em Educação Online – como coordenador da disciplina, e contando com uma equipe de tutores-autores, que incentivam e fomentam a participação e interatividade durante toda a disciplina, mesmo assim, a participação de Júlio no Moodle não caminhou como esperávamos. Não obstante nossa opinião, Júlio relatou ter sido esta a disciplina em que ele mais participou dos fóruns. O que nos indica que muitas mudanças ainda precisam ser feitas. Todos nós temos muito que aprender, ampliando nossas redes e nossas pesquisas, a fim de abarcar tantos *outros* presentes em nosso cotidiano. Sejam eles cegos, surdos, altos, baixos, feios, bonitos, corintianos, flamenguistas, ou tenham qualquer outra diferença.

Neste capítulo procuramos apresentar algumas possibilidades de adaptações para acessibilidade, na tentativa de apontar caminhos experienciados por meio das noções subsunçoras que emergiram ao longo da nossa pesquisa-formação multirreferencial nos/dos/com os cotidianos.

DOS ACHADOS E PROSPECTIVAS

"Está claro que não romperei esse muro com a testa, se realmente não tiver forças para fazê-lo, mas não me conformarei com ele unicamente pelo fato de ter pela frente um muro de pedra e de terem sido insuficientes as minhas forças."

*Fiódor Dostoiévski*⁹⁹

"Às vezes estou prestes a cair no desespero, quando penso que depois de todo meu estudo, não sei nem de onde vim, nem o que sou, nem para onde vou, nem o que me tornarei."

*Voltaire*¹⁰⁰

Quando debatemos assuntos como *inclusão e valorização das diferenças*, é preciso ter a clareza que não se trata de uma “concessão pedagógica” feita pela escola. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular é um ato sócio-político-cultural, ao mesmo tempo em que demanda ações didáticas e pedagógicas específicas. Práticas inclusivas devem objetivar a garantia dos direitos assegurados às pessoas, como o acesso à educação, por exemplo.

Ao longo da nossa pesquisa, procuramos responder algumas perguntas que nos inquietavam, oferecendo condições de acessibilidade que procurassem favorecer a inclusão do estudante surdo acompanhado.

Nesse percurso, nossas ações nos levaram a refletir, e nossas reflexões implicaram em novas ações, sempre nesse movimento constante da *prácticateoriaprática*. Pesquisador e praticante foram formados, e formaram-se mutuamente, e quiçá tenham formado alguns outros tutores, coordenadores ou os demais estudantes em contato com a pesquisa.

As narrativas aqui apresentadas expressam sentimentos, opções e opiniões que são únicas. Únicas no sentido de não serem, nem terem a pretensão de ser, “verdades” absolutas. Muito pelo contrário, são fios da nossa rede, tecida a partir das nossas experiências e leituras.

⁹⁹ DOSTOIÉVSKI, Fiódór. **Memórias do Subsolo**. São Paulo: Ed. 34, 2000 (p.25)

¹⁰⁰ VOLTAIRE, F. M. A. **Micrômegas e outros contos**. São Paulo: Ed. Hedra, 2007 (p. 120)

Podem se aproximar, se assemelhar, e até mesmo se emaranhar em outras tantas redes, mas continuam sendo *nossas*.

Pautados pelos ideais da educação inclusiva – entendida como um processo em movimento constante, tecido na dialógica entre todos os curriculantes – apresentamos aqui alguns caminhos e ações para viabilizar acessibilidade no curso de Pedagogia à distância. Para além do *consumo* de conteúdos, materiais e informações disponibilizados, é preciso garantir espaços que favoreçam a produção, a reflexão, a criação e autoria na cibercultura, nos ambientes virtuais de aprendizagem e nos diferentes *espaçostempos* que formam os praticantes. A universidade também deve ser espaço de valorização e reconhecimento das diferenças, rompendo com práticas assistencialistas e/ou normalizadoras. Pois garantir acesso ao ensino superior é tratar de questões políticas, culturais, sociais e didático-metodológicas. Esses assuntos foram abordados no primeiro capítulo deste trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos alguns exemplos e vivências dos surdos habitando as redes e o ciberespaço, reforçando que a internet pode ser – e vem sendo – um espaço importante para a inclusão social dos surdos. Com o advento da web 2.0, interatividade, autoria e colaboração ganham dimensões intercontinentais. Diante do cenário sócio técnico, a conectividade, mobilidade e ubiquidade têm ampliado as possibilidades de interatividade e comunicação, ganhando maior alcance com os softwares sociais da internet. Nesse capítulo, discutiremos sobre as formas como os surdos habitam a internet. Destacamos também, que o acesso à *informação* é uma questão política e de poder. Quem tem a informação, tem o poder. Os princípios de colaboratividade e interação – ícones da web 2.0 – possibilitam e ampliam a descentralização da produção de conteúdos, o que contribui para aumentar a participação dos indivíduos, nos espaços que antes só poderiam ser habitados por grandes detentores do poder de produzir e veicular informação. Essa característica da web 2.0, pôde ser percebida na ocasião da manifestação em defesa da educação bilíngue, iniciada e mobilizada pelas redes na internet, onde surdos se articularam em defesa de seus ideais. Dessa reflexão, respondemos três de nossos questionamentos iniciais: ***Como os surdos habitam a internet? Quais mídias e dispositivos utilizam? Como acontece a comunicação com os não-surdos?***

Pudemos observar que os surdos têm habitado a internet. Mesmo naqueles ambientes que não oferecem, intencionalmente, acessibilidade para os internautas surdos, eles têm se apropriado e produzido conteúdos. Os vídeos são as mídias mais utilizadas por eles, por possibilitar comunicação – síncrona e assíncrona – na língua de sinais. O Youtube e o Skype são os mais utilizados; inclusive para comunicação entre surdos e ouvintes, pois possibilitam

o uso de vídeo e texto (no caso do Skype) e na possibilidade dos comentários (no caso do Youtube) o que favorece, também, a comunicação entre aqueles que não dominam a LIBRAS. Apesar do compartilhamento de vídeos vir sendo muito utilizado para comunicação entre os surdos, esses não são os únicos espaços habitados por eles. Sites, blogs, Twitter, Facebook, Orkut – e outras tantas formas de comunicação, criação e expressão – têm sido habitadas pelos cibercidadãos surdos. A comunicação entre surdos e ouvintes também tem sido favorecida na internet, tanto por meio de mensagens textuais, imagens ou vídeos, o que entendemos como um indício positivo do potencial inclusivo da internet. Obviamente esses usos não se encerram naquilo que foi possível observar. À medida que as redes vão se ampliando, novos usos vão surgindo, novos caminhos e criações, sempre num movimento constante.

No terceiro capítulo, expusemos as bases epistemológicas que dão direção à nossa pesquisa. Cientes da complexidade inerente ao real, e procurando romper com as lógicas cartesianas do fazer científico, buscamos na pesquisa-formação nos/dos/com os cotidianos, a interlocução que apoiou nosso percurso. A tomada de consciência dessa complexidade, nos mostra que nossas verdades são sempre plurais e provisórias, passíveis de outras tantas verdades possíveis. Nesse processo, aprendemos que para pensar a realidade de maneira não linear nem dogmática, é preciso pensar em redes, admitindo a fluidez e transitividade dos saberes. Nossa formação foi então tecida nesse processo dialógico da *prácticateoriaprática*. A partir da abordagem multirreferencial, procuramos *mergulhar* no campo, no cotidiano do praticante, nas questões de nossa pesquisa. Nessa busca, utilizamos uma bricolagem de dispositivos, dentre os quais as *narrativas* estiveram mais fortemente presentes. Apesar de termos como foco inicial a disciplina “Educação à Distância”, acabamos por englobar todas as disciplinas cursadas pelo praticante, nos dois últimos semestres do curso, em virtude da falta de acessibilidade das mesmas.

Nesse mesmo capítulo, apresentamos alguns caminhos para garantir acesso aos conteúdos e materiais do curso. Nossas ações, como demonstramos, foram consideravelmente simples, e focaram principalmente a legendagem dos vídeos e ampliação dos textos utilizados nas disciplinas. Ações tão simples, que resultaram em melhorias diretas para o estudante – que relata inclusive uma melhora em suas notas – mas que estavam sendo negligenciadas pelos envolvidos no curso. Ao que procuramos, no capítulo três e quatro do presente trabalho, elucidar outros questionamentos propostos ao início de nossa pesquisa: ***Como tornar acessível, para os surdos, um curso de graduação à distância? Quais são as adaptações que***

o Cederj já garante aos estudantes surdos? Quais são as adaptações necessárias para se promover a inclusão efetiva das pessoas surdas nos ambientes virtuais de aprendizagem, ultrapassando a mera tradução de materiais didáticos e promovendo Educação online? Como oportunizar ao Surdo um ensino público, gratuito, de qualidade, que respeite sua singularidade linguística?

Entendemos que as respostas para essas perguntas não são definitivas e, portanto, precisam ser tecidas coletivamente, abarcando todos os envolvidos nesse processo. Além de propor ações para acessibilidade, é preciso conhecer os praticantes. A surdez não é uma característica que uniformiza a todos os que dela participam. Os surdos não são todos iguais, como não o são todos os ouvintes. A surdez é *uma* dentre as muitas características que compõem os sujeitos surdos. Assim sendo, as necessidades de adaptações poderão ser diferentes para uns e outros. Cientes disso, procuramos apresentar as demandas e ações que se apresentaram à nossa pesquisa, desejando que nossa experiência formativa possa contribuir com outros *espaçostempos* inclusivos. Dentre nossos achados, destacamos: a exigência legal de se proporcionar conteúdos acessíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem sejam eles vídeos, textos, ou qualquer outro material; a importância de se oferecer instrução em LIBRAS para os surdos usuários dessa língua; a efetivação dos direitos à avaliação diferenciada, considerando as singularidades linguísticas dos surdos; a garantia de espaços de participação, criação e autoria dos surdos nos cursos, para além do mero consumo de informações; a formação permanente de tutores e coordenadores, visando instrumentalizá-los para a promoção da acessibilidade; e, mais importante, um olhar sensível para os cotidianos dos espaços educativos, no intuito de perceber e garantir participação de todos os estudantes.

Essas ações não são “fórmulas prontas” ou “receitas de bolo”. Por isso, insistimos em afirmar a necessidade de se procurar conhecer os estudantes, suas demandas, características e necessidades, a fim de garantir efetiva acessibilidade. Outro ponto importante a destacar é que a *acessibilidade não é consumo de conteúdos*. Tornar um curso acessível é garantir a participação autoral, crítica e criativa dos estudantes com deficiência, nos cursos à distância.

Embora a legislação assegure ao estudante surdo o direito de receber instrução em LIBRAS – bem como dispor de espaços virtuais acessíveis – as práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência no curso à distância pesquisado, não estão consolidadas. Não obstante o vestibular do curso ofereça vagas reservadas às pessoas com deficiência, e haja uma comissão instituída para as ações de acessibilidade, nossos estudos apontaram para uma falta de institucionalização das práticas inclusivas, que são pontuais e

geralmente confiadas aos coordenadores de polos, tendo pouca, ou nenhuma, articulação entre coordenadores de disciplinas, tutores e estudantes envolvidos. Há que se pensar *caminhos* para mudanças efetivas, que assegurem os direitos dos estudantes com deficiência, de acordo com a legislação vigente.

Entendemos que nosso trabalho alcançou seus objetivos e criou alguns outros tantos. Pois no percurso de buscar nossas respostas, outras surgiram. A questão da tímida participação do praticante nos fóruns da disciplina, por exemplo, foi um desafio à nossa pesquisa. Pois, apesar de todo o fomento à participação, ela não se deu como esperávamos. Por outro lado, Júlio se autorizou nas redes sociais, na palestra proferida no evento sobre inclusão na universidade, e nas muitas narrativas ao longo da pesquisa. O que nos lembra da inexatidão dos *limites* de se demarcar os espaços formativos *dentrofora* da escola.

Para além de nossa pesquisa, ficam os desejos de continuar investigando, e fomentando, discussões sobre as muitas formas de garantir inclusão social e educacional aos estudantes surdos, principalmente nos espaços de ensino superior. É preciso pensar a formação de professores para a inclusão. É preciso formar, cada vez mais, surdos professores-autores, que emaranhem suas redes com outros *outros-diferentes*, promovendo e ampliando a participação social. Pois assegurar o acesso ao ensino superior – lutando por uma inclusão em movimento, visando à formação integral dos estudantes – é, antes de tudo, uma luta política.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. de (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3.ed. Petrópolis: DP. 2008.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, dec 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 6 Mar. 2013.

ANTOUN, H.; MALINI, F. Ontologia da liberdade na rede: as multi-mídias e os dilemas da narrativa coletiva dos acontecimentos. In: ENCONTRO DA COMPÔS, 19., Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: COMPÔS, 2010. Disponível em: http://compos.com.puc-rio.br/media/gt1_henrique_%20antoun_%20f%E1bio_malini.pdf Acesso em: 7 de mar 2013.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998.

_____. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Editora Plano, 2003.

AZEVEDO, J. G. A tessitura do conhecimento em redes. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3.ed. Petrópolis: DP. 2008.

BARROS, Alessandra. Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.14, n.3, dez 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 abr. 2013.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria T. A. (Org.) **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: Edufba, 2011. p.15-20. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>. Acesso em: 6 abr 2013.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 2002. Disponível em: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Portuguese.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2013.

BOTELHO, P. **Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, Setembro 1996, Belo Horizonte, MG. Belo Horizonte: PUC-MG, 1999. Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/educsurdos.pdf>. Acesso em: 08 jan 2013.

BRASIL. **Decreto 5626, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 23 de março de 2013.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 23 de março de 2013.

_____. Decreto-lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília-DF, 3 dez 2004. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 23 de março de 2013.

_____. **Portaria nº 03, de 07 de maio de 2007**. Institucionaliza o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico – e-MAG no âmbito do Sistema de Administração dos Recursos de Informação e Informática – SISP. Disponível em: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/e-MAG>. Acesso em: 6 abr. 2013.

_____. Departamento de Governo Eletrônico Cartilha Técnica. Governo Brasileiro na Internet. **eMAG, Acessibilidade de Governo Eletrônico**. Cartilha Técnica. Documento de Referência. 14 dez 2005a. Disponível em: <http://www.mp.mt.gov.br/storage/webdisco/2009/10/06/outros/024e7fd6cefba9904f8b713ed51233a8.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2013

_____. Departamento de Governo Eletrônico Modelo de Acessibilidade. Construção e Adaptação de Conteúdos do Governo Brasileiro na Internet. **eMAG, Acessibilidade de Governo Eletrônico**. Modelo de Acessibilidade em ambientes web. 14 dez. 2005b. Disponível em: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/e-MAG>. Acesso em: 21 fev. 2013

_____. Departamento do Governo do Estado de São Paulo. **Manual de acessibilidade para ambientes web**. 2005c. Disponível em: www.cqgp.sp.gov.br/manuais/acessibilidade/acessibilidade.htm. Acesso em: 21 fev. 2013

_____. **Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm. Acesso em: 21 fev. 2013

CAPELÃO, Letícia et al. **Uma avaliação da qualidade de uso do Moodle na UFMG por usuários surdos e ouvintes**. Disponível em: www.moodlemoot.com.br. Acesso em: 21 fev 2013.

CARLETTO, Ana Cláudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho universal: Um conceito para todos**. 2008. Disponível em:

http://www.rinam.com.br/files/REFERENCIAS_DesenhoUniversalumconceitoparatodos.pdf

Acesso em 4 de abr. 2013

CASTELLS, Manuel. **Castells debate os dilemas da internet**. Disponível em:

<http://www.outraspalavras.net/2012/01/17/castells-debate-os-dilemas-da-internet/>. Acesso

em: 1 abr 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: artes de fazer**. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 316 p.

COLACIQUE, R. C. História e Política do Surdo na América Latina. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA, 2009.

Anais... Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

COLACIQUE GOMES, R ; GOES, A. R. S. . E-Acessibilidade para surdos. **Revista Brasileira de Tradução Visual - RBTV**, v. 7, p. 4, 2011. Disponível em:

<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/93> Acesso em:

8 abr 2013.

COLACIQUE, Rachel; SANTOS, Edméa. Ciberativismo surdo: em defesa da educação bilíngue. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.13, n.30, p.143-166, set/dez 2012. Disponível em:

<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias>. Acesso em: 21 fev

2013.

COUTINHO, Maria Dolores Martins da Cunha. **A mediação de esquemas na resolução de problemas de matemática por estudantes surdos: um estudo de caso**. 2003. 189 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: Da legislação ao pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia ; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur, Rev. int. direitos human**. [online], v.6, n.11, p.64-77, 2009.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004. Acesso em: 06 abr. 2013

DIZEU, L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, maio/ago 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>. Acesso em: 6 de abr 2013.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. São Paulo: Saraiva de Bolso, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. Turmas Heterogêneas: desafios para a pesquisa e para a ação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **A reconstrução do saber docente sobre avaliação: desafios e possibilidades da escola organizada em ciclos**. CD Relatórios Parciais em pesquisa financiada pelo CNPq. Projeto vinculado ao Grupalfa. Rio de Janeiro: UFF, 2003. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/221-of10a-st4.htm> Acesso em: 2012.

REVISTA DA FENEIS, [s. l.], n. 44, jul 2011. Trimestral. Disponível em: http://www.feneis.org.br/page/imagens/noticias/noticias_2011/Revista%20Feneis_44.pdf. Acesso em: 6 abr. 2013.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas et al. Estratégias pedagógicas tutoriais para acompanhamento de alunos com deficiência visual do consórcio cederj. In: SEMINÁRIO SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR, 3., 2012: o Estudante Cego e Surdocego. **Anais do...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012. p.127-135. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sies/pages/arquivos/019%20-%20NAC.pdf>. Acesso em: 01 fev 2013.

FERNANDES, Sueli . **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letramentos+surdos_2006.pdf Acesso em: 01 fev 2013.

_____. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: **LETRAMENTO. Referenciais em saúde e educação**. São Paulo: Plexos, 2006. Disponível em: www.fflch.usp.br/dlc/lport/pdf/slp27/06.pdf Acesso em: 01 fev 2013.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.98, p.73-95, jan/abr 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf> Acesso em 26 de mar de 2013.

FERREIRA, Simone Bacellar Leal; NUNES, Ricardo Rodrigues. **e-Usabilidade** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

FONTES, Rejane de Souza; ANTUNES, Katiúscia C Vargas; SOUSA, Luciane Porto Frazão de . Agentes de Educação Especial: uma experiência na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 8., 2007, Vitória-ES. **Desafios da Educação Básica a pesquisa em educação**. Vitória: O Encontro, 2007.

FREITAS, L. C. **A internet como fator de exclusão do surdo no Brasil**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2007.

GÓES, M.C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GOME, Maria João. Problemáticas da avaliação em educação online. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

GUIMARÃES, A. D. S. **Leitores surdos e acessibilidade virtual mediada por tecnologias de informação e comunicação**. Cuiabá: 2009. Disponível em: http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20100611100471angela_deise_santos_guimaraes.pdf Acesso em 26 de mar. de 2013

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2010.

KERBAUY, M. T. M.; SANTOS, V. M. Redes sociais educacionais mediadas por computadores. In: BARROS, D. M. V. et al. **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: [s.n.], 2011. 33p. Disponível em: http://www.scribd.com/full/53937491?access_key=key-1v1wmya4tacm1ml4wr7b Acesso em: 1 mar 2013.

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: 1 de mar 2013.

LEMOS, Ronaldo. **Web 2.0: compreensão e resolução de problemas**. Rio de Janeiro: FGV, 2008. Disponível em: http://www5.fgv.br/fgvonline/InternaInternaCurso.aspx?prod_cd=WEBSOLEAD_00 Acesso em: 6 abr 2013.

LEMOS, André. Prefácio. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EdUFBA, 2011. p.15-20. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>. Acesso em: 6 abr 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. SP: Editora 34, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei; MACEDO, Sílvia Michele. Currículo: Implicações Conceituais. In: SANTOS, Edméa. **Currículos - Teorias e Práticas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p.39-62.

MANHÃES, L. C. S. Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. de (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3.ed. Petrópolis: DP, 2008.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n.26, p.85-94, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000200007&script=sci_arttext Acesso em: 06 abr 2013.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Disponível em: www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=94522. Acesso em: 06 abr. 2013.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRANDA, Luísa et al. Redes Sociais na Aprendizagem. In: BARROS, D. M. V. et al. **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: [s.n.], 2011. 33p. Disponível em: <http://www.fileden.com/files/2011/9/21/3199035//Luiza.%20Carlos.%20Paulo,%20Paulo%20Dias.pdf> Acesso em: 16 fev 2013.

MOORE, Michael G. **Educação à distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Educação a distância e efeitos em cadeia. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v.40, n.140, p.547-559, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1240140.pdf> . Acesso em: 25 fev 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.uesb.br/labtece/artigos/A%20Cabe%20C3%A7a%20Bem-feita.pdf>. Acesso em: 21 fev 2013.

_____. **Para um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin**. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011. 228 p. Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/ANAIS-para-um-Pensamento-do-Sul-Marco2011.pdf> Acesso em: 5 jan 2013.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOURA, Maria Cecilia de. **O Surdo: Caminhos para uma Nova Identidade**. Rio de Janeiro: Editora Revinter Ltda, 2000.

NUNES, José Mauro Gonçalves. **Linguagem e Cognição**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

OKADA, Alexandra. COLEARN 2.0: Refletindo sobre o conceito de coaprendizagem via REAs na Web 2.0. In: BARROS, D. M. V. et al. **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: [s.n.], 2011. 33p. Disponível em: <http://www.fileden.com/files/2011/9/21/3199035//Alexandra%20Okada.pdf> Acesso em: 4 fev 2013.

OKADA, Alexandra; BARROS, Daniela Malaré. Estilos de aprendizagem na educação aberta online. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. **Educação Online**. Rio de Janeiro: WAK, 2010. p.157-184.

OKADA, Alexandra; OKADA, Saburo; SANTOS, Edméa. Colearn: Ciberconferência e Cibermapeamento para Aprendizagem Colaborativa Aberta em Cibercomunidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM CIBERCULTURA, 2., 2008, São Paulo. **Anais**. São Paulo: PUC, 2008. Disponível em: <http://www.cencib.org/simposioabciber/PDFs/CC/Alexandra%20Okada,%20Saburo%20Okada%20e%20Edmea%20Santos.pdf>. Acesso em: 4 fev 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em revista**, 2007, n.29, p.83-100. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007. Acesso em 26 de mar. de 2013

OLIVEIRA, I. B. O currículo no cotidiano escolar: conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p.112-130, Jul/Dez 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/oliveira-entrevista.pdf> Acesso em: 26 de mar de 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. **Educação e Sociedade**, v.27, n.95, p.577-599, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200013 Acesso em: Acesso em: 16 jan 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3.ed. Petrópolis: Dp Et Alii, 2008. Cap.1, p. 9-38.

ONU. **Declaração de Salamanca**, 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 16 jan. 2013.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**, 09 de dezembro de 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf . Acesso em: 10 de março de 2013.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**, 09 de março de 1990. Disponível em: http://app.crea-rj.org.br/portalcreav2midia/documentos/declaracaojomtien_tailandia.pdf Acesso em: 5 de março de 2013.

PRETTO, Nelson. **Construindo um escola sem rumo** – documentos da gestão. Salvador: encarte, 2000. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/administracao/posse/nelson-pretto-diretor> . Acesso em: 06 fev 2013.

_____. Desafios da educação na sociedade do conhecimento. **Revista de educação CEAP**, Salvador, v.10, n.38, p.19-26, set 2002. Disponível em: https://blog.ufba.br/nlpretto/?page_id=395%20- Acesso em: 06 fev 2013.

_____. **Políticas educacionais e cidadania**, 2004. Disponível em:
http://www2.ufba.br/~pretto/textos/ead%20e%20politicass_final10052004.pdf. Acesso em: 01 abr 2013.

_____. Professores hackers produzindo materiais educacionais abertos. **ARede**, São Paulo, n.60, p.01, 2010. Disponível em:
https://blog.ufba.br/nlpretto/files/2010/07/pretto_arede_v0_1-rev-mt-16.6.pdf. Acesso em: 06 fev 2013.

PRETTO, Nelson de Luca (Org.). **Tecnologias e Novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005. (Coleção Educação, Comunicação e Tecnologia, v.1). Disponível em:
http://www.moodle.ufba.br/file.php/8933/textos/tec_novas_educacoesLIVRO.pdf Acesso em: 6 mar 2013.

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

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.19, n.55, setembro-dezembro 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n55/01.pdf> Acesso em: 5 de março de 2013.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais da internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. Disponível em:
http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/redes_sociais.pdf Acesso em: 6 abr 2013.

ROCHA, Aline Andrade Weber Nunes da. **Educação e Cibercultura: narrativas de mobilidade ubíqua**. 2012. 210 f. 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/2011_1-763-ME.pdf Acesso em: 6 abr 2013

SACAVINO, Suzana. Direito Humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, Rosa Maria G. (et al., Orgs). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora da Universidade, 2007. Disponível em: www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/.../27_cap_3_artigo_05.pdf. Acesso em: 6 abr 2013.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Ecologia pluralista da comunicação**. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Laboratório de Aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:
<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/tesesedissertacoes/Tese%20Mylene%20Cristina%20Santiago%202011.pdf>. Acesso em: 6 abr 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Disponível em: www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf. Acesso em: 06 abr 2013.

SANTOS, Edméa. Articulação de saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco. (Org.) **Educação online**. São Paulo: Loyola. 2003.

_____. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. **Revista FAEBA**, v.12, n.18, 2003 (no prelo). Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf> Acesso em: 18 de março de 2012.

_____. **Educação online: cibercultura e pesquisa formação na prática docente**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

_____. **Saberes da docência online**: dialogando com a epistemologia da prática e com os saberes dos professores-tutores da UERJ-CEDERJ. Relatório CNPQ, 2009.

_____. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M. ; PESCE, L. ; ZUIN, A. **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

_____. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena; SILVA, Marco. (Org.). **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. ANPED NACIONAL, Rio de Janeiro, n.1, p.138-160, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf> Acesso em: 6 de abr 2013.

SANTOS, Edméa (Org.). **Currículos - Teorias e práticas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

SANTOS, Edméa. O. ; CASTRO, E. Da tutoria reativa à docência online. In: SIMPÓSIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 1., 2010, Aracajú. **EAD e as Tecnologias da Inteligência: novo percurso de formação e aprendizagem**. 2010. Disponível em: <http://ead.unit.br/simposioregional/index.php?link=arquivos>. Acesso em: 6 de abr 2013.

SANTOS, Edméa.; OKADA, Alexandra. Articulação de saberes na EAD: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EAD, 10., 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: O Congresso, 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC11.htm> Acesso em: 6 de abr 2013.

SANTOS, E.; WEBER, A.; SANTOS, R. ; et al. Docência na cibercultura: possibilidades de usos de REA. In: OKADA, A. (Ed.) **Open educational resources and social networks: co-learning and professional development**. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2003. Disponível em: http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=1173 . Acesso em: 6 de abr 2013.

SANTOS, Edméa; ROSSINI, Tatiana S. S. A realidade virtual na educação online: novas possibilidades de expressão e comunicação. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n.194, p.59-75, jul-set 2011. Disponível em: <http://www.abt-br.org.br/images/rte/194.pdf>. Acesso em: 06 abr 2013.

SANTOS, R; ROCHA, A. A. W. N. Caiu na rede é peixe. O currículo no contexto das redes sociais. In: SEMINÁRIO CURRÍCULOS, CULTURAS, COTIDIANOS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 2011, Vitória. Vitória: O Seminário, 2011.

SANTOS, Rosemary. **A tessitura do conhecimento via mídias digitais e redes sociais: itinerâncias de uma pesquisa-formação multirreferencial**. 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. O caminho para uma escola e sociedade inclusivas. **Revista Nacional de Reabilitação**, v.2, n.7, p.8-9, jan/fev 1999.

SILVA, Marco. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In: FREITAS, Maria T. A. (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Sala de aula interativa**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2010.

SILVA, Marcos; SANTOS, Edméa (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2011.

SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. **Sociedade da diferença: formações identitárias, esfera pública e democracia na sociedade global**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVEIRA, S. A. Redes de relacionamento e sociedade de controle. **V!RUS**, São Carlos, n.4, dez. 2010. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=3&item=2&lang=pt>. Acesso em: 6 abr 2013.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.1, p.127-136, jan-abr 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n1/10.pdf>. Acesso em: 5 de março de 2013.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2010.

SOARES, Antonio Francisco; RIBEIRO, Antonia da Cunha. **A inclusão social dos alunos com deficiência intelectual atendidos pelo centro de habilitação Ana Cordeiro**. 2010.

Disponível em:

<http://www.uespi.br/prop/XSIMPOSIO/TRABALHOS/PRODUCAO/Ciencias%20da%20Educacao/A%20INCLUSAO%20SOCIAL%20DOS%20ALUNOS%20COM%20DEFICIENCIA%20INTELECTUAL%20ATENDIDOS%20PELO%20CENTRO%20DE%20HABILITACAO%20ANA%20CORDEIRO.pdf>. Acesso em: 06 fev 2013.

SOARES, Conceição; ALVES, Nilda. Currículo, cotidianos e redes educativas. In: SANTOS, Edméa. **Currículos - Teorias e Práticas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p.39-62.

SOARES, Horácio Pastor. **Acessibilidade: um rio Amazonas entre a teoria e a prática**.

2006. Disponível em: http://internativa.com.br/artigo_acessibilidade_11.html . Acesso em: 21 fev. 2013.

VICTORIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.98, p.97-110, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a06v2898.pdf>. Acesso em: 5 jan 2013.

VILHALVA, Shirley. **Despertar do silêncio**. Petrópolis: Arara Azul, 2004. Disponível em:

<http://editora-arara-azul.com.br/pdf/livro1.pdf> Acesso em: 5 jan 2013.

YIGOTSKY, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.1442, p.565-606, set/dez 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a12.pdf. Acesso em: 21 fev 2013.