



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O USO DE AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO APRENDIZAGEM
NA MEDIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:
CONTRIBUIÇÕES PARA A DISCIPLINA
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS**

DÉBORA TEIXEIRA ARRUDA

Manaus – AM
2015

DÉBORA TEIXEIRA ARRUDA

**O USO DE AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO APRENDIZAGEM
NA MEDIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:
CONTRIBUIÇÕES PARA A DISCIPLINA
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do
Amazonas, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Zeina Rebouças Corrêa Thomé

Manaus – AM
2015

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A779u Arruda, Débora Teixeira
O uso de ambiente virtual de ensino aprendizagem na mediação das práticas pedagógicas inclusivas: contribuições para a disciplina Língua Brasileira de Sinais - Libras / Débora Teixeira Arruda. 2015 123 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Zeina Rebouças Corrêa Thomé
Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Libras. 2. Inteligência coletiva. 3. Tecnologia da Comunicação e Informação. 4. TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação. I. Thomé, Zeina Rebouças Corrêa II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

DÉBORA TEIXEIRA ARRUDA

**O USO DE AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO APRENDIZAGEM
NA MEDIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:
CONTRIBUIÇÕES PARA A DISCIPLINA LÍNGUA BRASILEIRA
DE SINAIS - LIBRAS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do
Amazonas, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Zeina Rebouças Corrêa Thomé - Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED - UFAM

Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos - Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED - UFAM

Prof. Dr. Mateus Coimbra de Oliveira - Membro
Universidade Federal do Amazonas/DLLP - UFAM

Manaus – AM
2015

DEDICATÓRIA

A Deus, por tudo que me proporciona na vida. À minha mãe e a meu pai, os quais amo muito, pelo exemplo de vida e família. A meus irmãos, por tudo que me ajudaram até hoje. A meu esposo Gilbert Adriano, pelo carinho, compreensão e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

*A muitas pessoas, desejo agradecer nesse momento; que a minha memória não me traia: primeiramente, a **Deus**, que me deu o sopro de vida e permitiu minha chegada até aqui. Tudo que eu tenho e sou devo ao Mestre da vida em quem encontro forças para prosseguir na caminhada.*

*Aos meus pais **Domingos Francisco Arruda e Alda Teixeira Arruda**, responsáveis por cada obstáculo avançado e cada sucesso obtido, marcando minha história para o resto da minha vida. Durante toda minha trajetória, foram para mim um grande exemplo de força, coragem, perseverança e energia infinita, sempre me incentivando a nunca desistir diante do primeiro obstáculo encontrado. Vocês são e sempre serão o segundo lugar onde encontro forças para prosseguir, meus heróis e simplesmente aqueles a quem mais amo.*

*Ao meu esposo **Gilbert Adriano França**, pela sua eterna compreensão, paciência e seu companheirismo de todos os momentos. Amo você, sou muito grata a Deus por sua vida.*

*Aos professores que passaram por minha vida, que foram muitos, quero agradecer em especial a minha orientadora **Profa. Dra. Zeina Rebouças Corrêa Thomé**. Suas orientações foram de grande valor para esse trabalho. Sem você, seria impossível. Nunca se importando em dividir seus conhecimentos, preocupando-se até com pequenos problemas pessoais pelos quais passei durante esse período de trabalho.*

*À **Coordenação e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE** da Universidade Federal do Amazonas.*

*Aos professores que participaram da banca de qualificação e que me direcionaram ao encontro de novas pistas: **Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito, Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos**.*

*Aos amigos que cultivei durante essa caminhada: **Adriana de Souza Groschke, Cristina Maria Tereza Saraiva Fernandes, Edmildo de Jesus Barroso e Rizioleia Marina Pinheiro Pina**, obrigada pelo convívio nesses dois anos, quando dividimos momentos de dificuldades, angústias, conhecimento e muita alegria. Vocês ficaram marcados na minha trajetória. Saibam que chegou o final.*

Simplesmente, obrigada!

O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações.

Pierre Lévy.

RESUMO

O propósito da investigação foi compreender o desafio de ensinar, por mediação tecnológica, uma modalidade de comunicação gestual, de características muito diferenciadas da linguagem escrita/falada, com a qual os discentes nunca tiveram contato. Assim, o estudo se norteia na seguinte questão: *a tecnologia é a melhor estratégia para tornar o conhecimento da LIBRAS mais acessível aos acadêmicos?* Para tanto, esta pesquisa inicia com a observação e análise dos conteúdos ministrados na disciplina presencial de LIBRAS B, e segue com posterior observação sobre a transposição didática desses conteúdos para o ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA). O trabalho está organizado em três capítulos: o primeiro, **A língua de sinais: campo de lutas, discussões e tensões**, realizando um mapeamento do percurso trilhado pela língua de sinais no mundo e no Brasil. O segundo, **Aprendizagem Colaborativa em Rede**, aborda a tecnologia da inteligência coletiva e as transformações na construção do conhecimento em rede. No último capítulo, **LIBRAS para além dos muros da UFAM: novas trilhas a serem traçadas**. Identificamos uma rota de fuga onde foi possível contribuirmos com a parte prática da disciplina, elaborando uma proposta de material em vídeo. A pesquisa aconteceu na sala presencial e, paralelamente, na sala virtual da disciplina de LIBRAS B, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, ambiente onde ocorreu o acompanhamento e a utilização das ferramentas de mediações tecnológicas, nesse caso, o sistema *Moodle*. Este assunto é abordado da perspectiva da inteligência coletiva, que busca, no agenciamento dos atores, a construção do conhecimento em rede. Para uma melhor compreensão da realidade, trabalhamos com a metodologia da cartografia, deixando claro que esta não está atrelada à visão tradicional que persegue regras estipuladas antecipadamente, mas, na medida em que se avança com a pesquisa, as pistas vão indicando o caminho a ser trilhado. Diante dos resultados encontrados, constatou-se o potencial que a mediação das tecnologias podem acrescer ao ensino da parte prática da LIBRAS. O surgimento de novas pistas continuará emergindo dessa produção, indicando novos caminhos a serem trilhados.

Palavras-chave: Libras, Inteligência Coletiva, Tecnologia da Comunicação e Informação, TICs.

ABSTRACT

The purpose of this research is to understand the challenge of teaching by means of technological mediation, a form of gestural communication with very different characteristics of written and spoken language, which the students never had contact. Thus, this research is guided in the following question: is technology the best strategy to make more accessible to scholars? Therefore, this research begins with the observation and analysis of the contents taught in the classroom discipline LIBRAS and follow with further observation on the didactic transposition of such content to the virtual environment of teaching and learning (Avea). The paper is organized into three chapters: the first, sign language, a field of struggles, discussions and tensions, followed a path mapping pursued by sign language worldwide and in Brazil. The second, Collaborative Learning Network, addresses the collective intelligence technology and the changes in building networked knowledge. In the last chapter, LIBRAS beyond UFAM walls: new tracks to traced, we glimpse and escape route where we could contribute to the practical part of the course with the development of a video material. The research took place in the presence room and at the same time in the virtual classroom discipline LIBRAS, the Faculty of the Federal University of Amazonas - environment in which occurs the monitoring and use of technological mediation tools, then the Moodle system. This is covered under the agency of actors to build networked knowledge. For a better understanding of reality, we work with cartography as a method of intervention research, making it clear that this method is not tied to the traditional view chasing rules stipulated in advance, but as you progress through research tracks will indicate the way to go. Based on the results found we believe practical part of the education is not possible without the mediation of language technology which is the main strategy to make knowledge accessible to scholars. The emergency of new tracks still emerging from this production, indicating new ways to go.

Keywords: LIBRAS, Collective Intelligence, the Information and Communication Technology, ICTs.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proficiência no ensino da LIBRAS nível superior Manaus	42
Gráfico 2 - Oferta de LIBRAS para o curso de Pedagogia nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.....	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Parâmetros da língua de sinais	10
Figura 2 – Páger da Mobi.....	14
Figura 3 – Jornal da Feneis, Matéria: “Feliz 1994”	19
Figura 4 - Jornal da Feneis, Matéria: “Feneis acampa no Ação Global”.....	20
Figura 5 - Jornal da Feneis, Matéria: “Comitê pela LIBRAS mantém atividades”.....	21
Figura 6 - Jornal da Feneis, Matéria: “Coleta de assinaturas busca apoio ao Projeto da Lei sobre LIBRAS”.....	22
Figura 7 - Jornal da Feneis, Matéria: “Surdez e Tecnologia”.....	24
Figura 8 - Certificado de mímica e dactologia	26
Figura 9 - Disciplinas optativas – SIE (Versão 2014/1).....	48
Figura 10 - Tecnologia.....	55
Figura 11 - Sala-piloto de LIBRAS	69
Figura 12 - Ambiente virtual <i>Moodle</i> - graduação@ufam.....	71
Figura 13 - Tela de <i>login</i> do Ambiente virtual <i>Moodle</i> - graduação@ufam	74
Figura 14 - Imagem principal da Sala-piloto de LIBRAS	74
Figura 15 - Bloco central da Sala-piloto.....	75
Figura 16 - Informativos do fórum de notícias - Sala-piloto	76
Figura 17 - Cenário do vídeo - Sala-piloto.....	78
Figura 18 - Identidade visual - Sala-piloto.....	79
Figura 19 - Expressão visual - Sala-piloto.....	80
Figura 20 - Movimentação no fundo do cenário - Sala-piloto.....	81
Figura 21 - Identificação da unidade I - Sala-piloto.....	82
Figura 22 - Identificação da unidade II - Sala-piloto.....	84
Figura 23 - Fórum sobre o filme “Seu nome é Jonas” - Sala-piloto.....	85
Figura 24 - Capa interna do DVD	90
Figura 25 - Capa externa do DVD.....	90
Figura 26 - Identificação da Instituição - DVD.....	90
Figura 27 - Sinalização do alfabeto manual – DVD.....	91
Figura 28 - Chamadas entre os conteúdos.....	91
Figura 29 - Sinalização pausada	92
Figura 30 - Estrutura gramatical da LIBRAS.....	92
Figura 31 - Imagem das cores em LIBRAS.....	93

Figura 32 - Sinais específicos da Região Amazônica	94
Figura 33 - Frutas regionais em LIBRAS.....	95
Figura 34 - Animais regionais em LIBRAS.....	95
Figura 35 - Expressões faciais.....	96
Figura 36 - Frases em Libras.....	96
Figura 37 - Imagem das mãos.....	97
Figura 38 - Sinais das diferentes TICs.....	97

LISTA DE ABREVEATURAS

- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- ASMAM** – Associação dos Surdos do Amazonas
- ASMAN** – Associação dos Surdos de Manaus
- ASL** – American Sign Language
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FENEIDA** – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
- FENEIS** – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
- ICHL** – Instituto de Ciências Humanas e Letras
- IFES** – Instituições Federais de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES** – Instituto Nacional de Educação dos Surdos
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- MOODLE** – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PROLIBRAS** – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de LIBRAS/Língua Portuguesa/LIBRAS.
- PSC** – Processo Seletivo Contínuo
- SESI** – Serviço Social da Indústria
- TICs** – Tecnologias de Informação e Comunicação
- UFAM** – Universidade Federal do Amazonas
- UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice I - Capa Externa do DVD

Apêndice II – Capa Interna do DVD

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Projeto Político - Pedagógico do Curso de Letras LIBRAS

SUMÁRIO

RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE GRÁFICOS.....	x
LISTA DE FIGURAS.....	xi-xii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xiii
LISTA DE APÊNDICE.....	xiv
LISTA DE ANEXOS.....	xiv
SUMÁRIO.....	xv
 INTRODUÇÃO.....	 1
 CAPÍTULO 1.....	 8
1- A LÍNGUA DE SINAIS: CAMPO DE LUTAS, DISCUSSÕES E TENSÕES....	9
1.1 Os caminhos da língua de sinais no mundo.....	9
1.2 O mapeamento da língua de sinais no Brasil	11
1.3 Os movimentos surdos e a língua de sinais no Brasil.....	12
1.3.1 Os movimentos surdos em Manaus.....	25
1.4 A legalização da língua de sinais no Brasil.....	28
1.5 LIBRAS e a legislação no âmbito da UFAM.....	30
1.5.1 O desafio de ensinar LIBRAS como segunda língua.....	39
1.6 A implantação do curso LETRAS/LIBRAS na UFAM.....	46
 CAPÍTULO 2	 51
2- APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE.....	52
2.1 Tecnologia da inteligência coletiva e as transformações na construção do conhecimento em rede.....	52
2.2 A tecnologia assistiva.....	56
2.3 A formação de professores para a inclusão: por uma tecnologia assistiva na UFAM.....	61
2.4 Projeto graduação@ufam: novas estratégias - as TICs integradas no ensino da LIBRAS.....	66
 CAPÍTULO 3	 88
3- LIBRAS B PARA ALÉM DOS MUROS DA UFAM: NOVAS TRILHAS A SEREM TRAÇADAS.....	89
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 98
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa teve como objetivo realizar e analisar as transposições didáticas dos conteúdos da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS B¹, usando a mediação das tecnologias da informação e comunicação - TICs, para verificar as possibilidades de se proporcionar vida e movimento a essa língua, tornando-a mais compreensível aos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, instigando-os a esse novo conhecimento.

É inegável a influência da tecnologia em todas as áreas: uma nova forma de se relacionar e de perceber o mundo está emergindo e se propagando, transformando as vivências da sociedade. O humano e a máquina se entrelaçam nas relações e essa proximidade tem sido tão intensa nos últimos tempos a ponto de esses aparelhos se tornarem quase uma extensão do ser humano.

Por isso, há urgência na revisão dos processos de aprendizagem, desafiando todos os que pensam, pesquisam e fazem educação na atualidade. Não é possível um pensar apenas na subjetividade, interioridade e no ser isolado do todo com seu livro. É preciso perceber a coletividade e verificar como a troca do conhecimento vem sendo engendrada e projetar essas novas possibilidades dentro da educação, expondo os indivíduos em processo de formação às diferentes formas de apreender o saber, apropriando-nos de ferramentas que trabalhem com a potencialidade dos cinco sentidos humanos.

Diante da realidade irreversível das TICs, cabe aos educadores buscar o agenciamento² dos elementos que possam tornar o conhecimento mais próximo possível da realidade dos discentes. Dentro da linha de estudos da tecnologia e conhecimento, destaca-se Pierre Lévy, filósofo francês que se dedica a pesquisar as interações entre sociedade e o uso das tecnologias, bem como seus impactos no cotidiano da sociedade em todos os aspectos, sendo um dos primeiros pesquisadores a se debruçar sobre essas questões.

¹ LIBRAS B e a denominação da disciplina ministrada nos cursos de licenciatura com carga horaria de 60 horas, obrigatória e sem pré-requisitos e siglada de IHP 123.

² Para Deleuze esse conceito representa as múltiplas possibilidades de conexão, relações e mediações.

Para Lévy, a educação não acontece apenas no espaço físico da sala: o teórico da cibercultura³ afirma que o conhecimento pode ser adquirido nas diferentes relações e espaços, a exemplo, o **ciberespaço**,⁴ onde os saberes são produzidos através da interação entre os indivíduos conhecendo, repassando, adquirindo e ampliando os conhecimentos, um saber para além dos muros da instituição de ensino. Segundo Lévy, (1997, p. 16),

[...] Basta que alguns grupos sociais disseminem um novo dispositivo de comunicação, e todo o equilíbrio das representações e das imagens será transformado, como vimos no caso da escrita, do alfabeto, da impressão, ou dos meios de comunicação e transporte moderno.

Esses novos dispositivos se materializam no processo do saber, proporcionando aos docentes novas estratégias de transposição dos conhecimentos tornando o acesso à informação mais fascinante e desafiadora. Dentre essas estratégias, encontram-se as TICs, que vêm dando suporte para a educação na modalidade a distância. Um desses suportes é o sistema *Moodle* (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*, ou Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto), um software desenvolvido para a área educacional, que apresenta uma fácil interatividade, além de ser um sistema gratuito. A UFAM firmou parceria em 2006 com a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC para oferecer um curso de graduação semipresencial, chamado Letras/LIBRAS. Esse convênio gerou uma troca de experiências não só na área da LIBRAS, mas também de vários conhecimentos das TICs por parte da equipe técnica do polo de apoio presencial Manaus que utilizava o sistema do *Moodle* para a interação.

O contato com esse curso trouxe novas perspectivas para o Centro de Educação a Distância - CED, que abrigou o curso, além de outros.

A partir desse contexto, surge a oportunidade da autora desta pesquisa atuar como orientadora educacional (tutora) pela Universidade Federal de Santa Catarina entre os anos de 2009 a 2010, acompanhando os alunos surdos e ouvintes do polo da UFAM. Estando no convívio com a comunidade surda⁵ desde 1996, também tivemos a oportunidade de participar de diversos cursos de LIBRAS no Centro de Atendimento dos Surdos – CAS em Manaus, muitas vezes ministrados pelos próprios surdos, porém,

³ Cibercultura: nova forma do indivíduo de perceber as relações e as informações por meio da tecnologia.

⁴ Segundo Lévy (1999, p. 92), o ciberespaço é definido como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores.

⁵ Grupo formado tanto por pessoas surdas quanto ouvintes, membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros.

nada se comparou com a experiência linguística, bem como o contato com as TICs oferecidas no curso do Letras/LIBRAS.

Em 2011, com a aprovação no concurso para professor de carreira na UFAM, ministrando a disciplina de LIBRAS B e em contato com alunos que precisavam aprender LIBRAS como L2, surge o desafio de ensinar língua de sinais para os discentes dos diferentes Cursos de Licenciatura da UFAM. Durante essa trajetória, várias inquietações foram observadas na vivência com os discentes no espaço acadêmico.

Aprovada no ano de 2012 para o Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação-PPGE/UFAM, dando prosseguimento ao projeto de pesquisa, foi possível conhecer o Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento e Tecnologia e Prestação de Serviço para a Rede Pública de Ensino – CEFORT, trabalharmos a tecnologia como mediação pedagógica no ensino/aprendizagem na disciplina de LIBRAS B.

A partir da vivência com o ambiente virtual do curso Letras/LIBRAS/UFSC e passando a conhecer o ambiente virtual do projeto graduação@ufam no estágio-docência/UFAM, verificou-se que ambos utilizam o sistema *Moodle*. O diferencial acontece na customização dos ambientes: o Letras/LIBRAS foi idealizado e criado para atender aos surdos, visando satisfazer a modalidade visuoespacial⁶, e o graduação@ufam, elaborado com foco nos alunos ouvintes que possuem uma modalidade oral auditiva. Nessa perspectiva, delimitamos nossa pesquisa à UFAM, especificamente, ao curso de Pedagogia do turno vespertino.

De posse de ambas as experiências, presencial e virtual, propusemo-nos a investigar de que forma a tecnologia pode contribuir com o ensino-aprendizagem da língua de sinais como segunda língua e partimos para a elaboração de uma disciplina de LIBRAS B na sala virtual, chamada de “sala-piloto” com o intuito de acompanharmos os alunos de pedagogia na modalidade presencial. O objetivo seria de atender aos problemas enfrentados na disciplina, tais como, aumentar o tempo ou contato do professor com os alunos mesmo que de forma assíncrona⁷, e trabalhar as questões específicas da língua de sinais como: movimento, expressão facial, ponto de localização e configuração de mãos que somente podem ser observados através do conjunto de movimentos.

⁶ Visuoespacial: que acontece no espaço, utilizando movimentos em conjunto com expressão facial e corporal, sendo percebida por intermédio da visão.

⁷ Assíncrona: que acontece em momentos e espaços diferentes.

Neste sentido, a mediação das TICs poderia contribuir no processo de ensino-aprendizagem da LIBRAS, dando movimento e vida a essa língua, favorecendo os discentes ao aprendizado por intermédio da visão. E, buscando por resultados que possam vir a contribuir com o ensino-aprendizagem de uma segunda língua, trazendo a esses discentes uma compreensão do surdo na coletividade como um sujeito emocional, social e cognitivo. Refletindo em nossa prática da docência com as problemáticas expostas anteriormente, lançamos mão das TICs postas na atualidade, e nos direcionamos à nossa pesquisa de investigação.

Partimos, assim, da seguinte questão norteadora: frente ao desafio de ensinar uma segunda língua com a qual os discentes nunca tiveram contato, estaria, na mediação da tecnologia, a estratégia de tornar esse conhecimento mais acessível aos acadêmicos? Para responder à questão, traçamos como objetivo geral analisar e realizar as transposições didáticas dos conteúdos da disciplina LIBRAS B usando a mediação das TICs. Para o atingimento desse objetivo geral, desdobramos em três os objetivos específicos:

- ⇒ Conhecer os discursos envolvidos na legislação e os agenciamentos realizados até a conquista da legitimação da LIBRAS, empreendendo revisão bibliográfica da legislação e dos movimentos: campo de lutas, discursos e tensões.
- ⇒ Investigar os processos didático-pedagógicos como a mediação tecnológica pode potencializar o processo de ensino/aprendizagem da LIBRAS na graduação.
- ⇒ Utilizar as TICs no processo pedagógico da disciplina LIBRAS B, pesquisando os sinais e elaborando um material em mídia para mediação didática das aulas.

Organização metodológica da pesquisa

O caminho percorrido no decorrer da pesquisa busca embasamento na cartografia, arte de construir mapas sempre inacabados, abertos frente às constantes mudanças dos ambientes. É ela quem nos dará suporte para o acompanhamento dos movimentos das mudanças constantes realizadas na rede que envolve a LIBRAS e a tecnologia. Segundo Deleuze e Guattari (2000, p. 19), “[...] escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir”. Dessa forma, justifica-se a utilização da cartografia e seus elementos constitutivos como metáfora para dissertação dos fatos nesta pesquisa.

A cartografia tem a função de traçar, no papel, as diferentes formas da paisagem como longitude, latitude e a composição do território. Então nos inspiramos nessas atividades para fazermos os registros do que compõe o território de investigação, quais os agenciamentos necessários para a composição de novos territórios e quais as ferramentas necessárias para o ensino da LIBRAS.

Cartografar é também uma operação de traçar linhas nos territórios. No decorrer do traçado das linhas, registraremos os conhecimentos da língua de sinais desde os movimentos sociais que lutaram pelo reconhecimento legal da LIBRAS como segunda língua do Brasil, garantindo o direito de cidadania dos surdos até a introdução da LIBRAS como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de graduação.

O território é complexo, e as diferentes relações se cruzam, e, por vezes, atravessam o objeto investigado. São experiências vividas, metodologias aplicadas. É como conceituam Passos e Barros (2012, p. 18):

“[...] cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano de experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação”.

A cartografia vai abrindo novos caminhos no tracejado, agenciando novos elementos, multiplicando as conexões. Ela faz parte de um dos seis princípios do rizoma⁸, conceituado na obra “Mil Platôs” de Deleuze e Guattari (2000, p. 21): “[...] Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas” É um caule subterrâneo composto de diversos nós, diversas raízes que se proliferam e se entrecruzam. Da mesma forma, vislumbramos que aconteça com a inteligência coletiva, onde o indivíduo está conectado no sistema, e o conhecimento se expande em diferentes direções, cruzando-se e se interligando a diferentes elementos para que um todo possa fazer sentido. Como num labirinto com diferentes caminhos, segundo Deleuze e Guattari (2000, p. 30):

[...] uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas; a toca, nesse sentido, é um rizoma animal, e comporta às vezes uma nítida distinção entre linhas de fuga como corredor de deslocamento e os estratos de reserva ou de habitação.

⁸ Na obra “Mil Platôs”, Deleuze e Guattari (1995) estabelecem o conceito de rizoma: Um rizoma como uma haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. O bulbos, os tubérculos são rizomas. Plantas com raiz ou radículas podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica [...].

O rizoma, também, projeta as rotas de fuga com o surgimento das novas raízes, avançando e atingindo novos territórios. Com o conceito de rizoma, acreditamos ser possível a expansão do conhecimento da LIBRAS dentro e para além dos muros da instituição, por meio do agenciamento dos acadêmicos em formação e futuros professores no âmago da sociedade, fazendo a propagação desses conhecimentos e contagiando outros indivíduos.

Para uma melhor compreensão da realidade, trabalhamos com a cartografia como método de pesquisa, deixando claro que a mesma não está atrelada à visão tradicional que persegue regras estipuladas antecipadamente, mas, na medida em que se avança com a pesquisa, as pistas vão indicando o caminho a ser trilhado. Segundo os autores Passos e Barros (2012, p. 17), “O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*⁹), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, as suas metas”. Neste sentido, realizamos a criação de uma sala virtual chamada de “sala-piloto”, onde fizemos a transposição didática dos conteúdos da disciplina de LIBRAS B e observamos o comportamento de uma turma de graduação.

Esse método observa a conexão do pesquisador com o objeto investigado e a relação que existe entre o conhecer e o fazer, trabalhando a indissociabilidade entre o conhecimento e a transformação, tanto da realidade, quanto do pesquisador. Passos e Barros (2012, p. 18) afirmam:

[...] O ponto de apoio e a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber.

Para a transposição didática dos conteúdos e criação da sala-piloto, além do suporte técnico da equipe do CEFORT, aprofundamo-nos nas orientações do “Guia de referência para produção de material didático em educação”. Este guia nos orientou na construção da sala virtual e na elaboração do material em vídeo.

Com o aprofundamento teórico, munimo-nos de informações para nos lançarmos na pesquisa na busca por respostas às nossas inquietações. Através da cartografia como

⁹*Méta* (reflexão, raciocínio, verdade) + *hódos* (caminho, direção). Dicionário Etimólogo http://www.prandiano.com.br/html/fr_dic.htm (acesso em março/2015).

método de pesquisa, observamos e analisamos as pistas na busca por resposta a essa pesquisa.

Organização da dissertação

Com o primeiro capítulo intitulado “**A língua de sinais campo de lutas discussões e tensões**”, a pesquisa se inicia mapeando o percurso trilhado pela língua de sinais desde o contexto mundial até os primeiros registros no Brasil e em Manaus. Realizamos um levantamento bibliográfico da trajetória dos movimentos de luta da comunidade surda pela legalização da língua de sinais no Brasil. Fazem parte ainda desse bloco a inclusão da LIBRAS como disciplina obrigatória no âmbito da UFAM, o desafio de ensinar uma segunda língua e a implementação do curso Letras/LIBRAS na UFAM.

No segundo capítulo, foi registrada a **Aprendizagem Colaborativa em Rede**, quando abordamos a tecnologia da inteligência coletiva e as transformações na construção do conhecimento em rede, aclarando a fundamentação teórica que orienta nossa pesquisa. Também mostramos como as TICs podem ser percebidas por um viés da tecnologia assistiva,¹⁰ e como a formação de professores para a inclusão pode contribuir com uma tecnologia assistiva na UFAM. Finalizamos com o capítulo “graduação@ufam: novas estratégias” abordando o projeto graduação@ufam e o uso das ferramentas integradas ao ensino da LIBRAS, e elaboramos a “sala-piloto”.

Como a cartografia se encontra em constante movimento, deixamos aqui algumas trilhas abertas a novas construções com do último capítulo, **LIBRAS para além dos muros da UFAM: novas trilhas a serem traçadas**. Neste capítulo, vislumbramos uma rota de fuga onde pudemos propor uma contribuição para a disciplina de LIBRAS B, elaborando um material em vídeo para atender às suas necessidades, assim, como apontamos novas rotas de fuga.

¹⁰ **Tecnologia assistiva** é um termo para os recursos e serviços que ajudam a proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, assim, promover vida independente e inclusão.

CAPÍTULO I

1 - A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: CAMPO DE LUTAS, DISCUSSÕES E TENSÕES

Buscando conhecer o território da pesquisa, realizamos o mapeamento do caminho percorrido pela língua de sinais do contexto mundial até os primeiros registros no Brasil, Manaus, e posteriormente sua inclusão na UFAM.

É impossível desvincular a língua de sinais do indivíduo surdo, porque é dele que nasce a língua genuinamente natural. Ela surge da necessidade de comunicação não só do surdo, mas também de qualquer indivíduo. De maneira geral, a comunicação de todas as formas (desenhos, escrita, fala, etc.) é inerente a todo o ser humano e é evidenciada desde os tempos mais remotos como registra Ulbricht (2006, p. 19): “Desde antiguidade o homem possui a necessidade de se comunicar. A comunicação, que teve início pelos desenhos rupestres”.

Verificaremos, nesse estudo, que, no decorrer da história da língua de sinais pelo mundo, são perceptíveis as lutas, discussões e embates no sentido de tornar essa língua oficial, garantindo-lhe o mesmo status da língua oral, isso não é privilégio do grupo de surdos, mas pode ser observado em outras minorias, a exemplo, os índios espalhados pelo Brasil que utilizam diferentes dialetos.

No Brasil, os surdos tiveram que empenhar esforços para que a oficialização da língua se tornasse realidade. O intuito deste capítulo é empreender um estudo sobre o registro histórico dessa língua no Brasil, compreendendo o quanto já se avançou e projetando mudanças com bases nas conquistas até então alcançadas.

1.1 Os caminhos da língua de sinais no mundo

No contexto mundial, em 1857, é fundado, em Washington DC,¹¹ o primeiro colégio universitário para surdos, em homenagem ao precursor da *American Sign Language (ASL)* nos Estados Unidos, Thomas Hopkins Gallaudet. A instituição foi batizada de *Gallaudet School* e o seu foco era o trabalho com alfabetização, ensino fundamental e médio. Anos mais tarde, em 1864, a escola se reestrutura dando origem à primeira universidade para surdos no mundo, a Universidade *Gallaudet*. A instituição funciona com autorização do congresso dos EUA, ela passa a expedir certificados de nível superior. Essa conquista influencia outros países. Tal conquista veio a fortalecer e

¹¹ DC: é a abreviatura de Distrito de Colúmbia

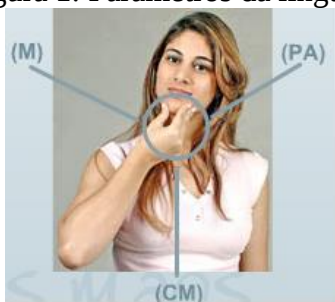
motivar o agrupamento dos surdos espalhados pelo mundo. Vale ressaltar que a língua oficial utilizada na universidade é ASL até os dias atuais.

Foi, na Universidade *Gallaudet* no século XIX, que o Dr. Willian C. Stokoe Jr. pesquisador americano, investigou exaustivamente a ASL. Seus estudos culminaram na comprovação de uma organização na língua de sinais. Os resultados de sua pesquisa foram fundamentais para o reconhecimento da língua de sinais no meio acadêmico. Pereira (2011, p. 59) contribui

Stokoe, em 1960, foi o primeiro pesquisador a afirmar que a língua de sinais americana atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína [...]. Ele observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior.

Os estudos de Stokoe revelaram que, na estrutura da língua de sinais americana – ASL, existiam três parâmetros definidos como: configuração das mãos (CM), ponto de articulação (PA) e movimento (M). A figura número 1 confirma que a pesquisa realizada por Stokoe definiu a existência dos parâmetros em ASL.

Figura 1: Parâmetros da língua de sinais



Fonte: Curso de LIBRAS em Campinópolis

Essa pesquisa fortaleceu o uso da língua de sinais americana, expandindo-se para o restante do mundo, mas nem sempre foi assim, pois, antes do reconhecimento dessas pesquisas, as metodologias aplicadas da área da educação para surdo sempre se confundiam com práticas terapêuticas que objetivavam a correção da surdez. E, por vezes, a opinião dos surdos era deixada de lado quanto ao melhor método a ser aplicado.

A metodologia empregada na educação das crianças surdas era o uso da filosofia oralista,¹² pregada por Alexander Graham Bell no congresso de Milão em 1880, o qual se empenhou para que o método oralista desenvolvido por ele e seu pai fosse votado e

¹² Segundo Pereira, o oralismo defende que a comunicação com e pelos surdos se dê exclusivamente pela fala, sendo os sinais e o alfabeto manual proibido.

aprovado como melhor metodologia a ser aplicada nas escolas. Seus esforços obtiveram sucesso e seu método empregado na educação dos surdos no mundo todo, proibindo o uso língua de sinais. Vale observar que, nesse congresso, existiam professores surdos que tiveram cerceados seus direitos de votar, não podendo expressar suas percepções sobre a utilização do método oral.

A proibição da língua de sinais no mundo retardou os avanços na educação dos surdos e as pesquisas na área, gerando um impacto catastrófico para a comunidade surda como constata Pereira (2011 p. 11): “A proibição da língua de sinais na educação dos surdos por mais de cem anos trouxe como consequências baixo rendimento escolar e a impossibilidade de o surdo prosseguir seus estudos em nível médio e superior”.

O sujeito surdo era observado e analisado no intuito de normalização, a surdez era vista como algo que precisava de correção, e a metodologia se pautava pela mesma linha, o atendimento era terapêutico, menciona Pereira (2011, p. 11):

As expectativas de normalização do surdo, por meio de treinamento de audição e fala, transformou o espaço escolar em terapêutico, descaracterizando a escola como espaço de ensino, troca e ampliação do conhecimento [...] tempo precioso que deveria ser gasto com conhecimento.

Dessa forma, as estratégias para o ensino objetivando o desenvolvimento do sujeito não avançavam, já que a expectativa era de que ele se tornasse apto para audição, fala e compreensão.

Mas esse tempo é deixado no passado, pois Stokoe avança em sua investigação e comprova que a língua de sinais possui uma estrutura própria. Esse fato equipara o status das línguas de sinais ao das línguas orais. Esses avanços mudam o foco e a perspectiva, agora, é o surdo e o seu ensino por meio da língua de sinais. Essa nova visão se espalha em várias partes do mundo; os surdos passam a perceber o valor dessa pesquisa e se organizam exigindo melhores condições de cidadania, pleiteando como base dessas melhorias o reconhecimento da língua de sinais em seu país.

1.2 O mapeamento da língua de sinais no Brasil

Os primeiros registros da língua de sinais no Brasil ocorrem por volta de 1855, com a chegada do professor surdo Eduardo Huet¹³ a convite de Dom Pedro II, esses

¹³ Segundo Pereira (2011, p.13) Há controvérsias sobre o primeiro nome de Huet. Apenas à guisa de exemplos, Rocha (1997) refere-se a Ernest, enquanto Moura (2000) usa Edward, e Vieira (2000), Edouard.

registros não refutam a existência de uma língua emergente de sinais já utilizada naquela localidade. Huet nasceu em Paris no ano de 1822 e ficou surdo aos 12 anos após contrair sarampo. Era usuário da língua de sinais francesa, possuía mestrado e tinha uma vasta experiência na educação de pessoas surdas, utilizando a língua de sinais.

O professor Huet foi o primeiro diretor do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 1857 no Rio de Janeiro, posteriormente, chamado de Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES. Em dezembro do mesmo ano, ele apresenta o resultado de seu trabalho a Dom Pedro II e comprova o sucesso no desenvolvimento dos surdos.

Os relatos encontrados mencionam a inquietação de Huet ao solicitar ajuda ao governo, conforme registra Rocha (2008, p. 28):

No relatório entregue ao imperador, Huet apresentou duas propostas para que o governo ajudasse na criação do colégio, já que, segundo ele, a maioria dos surdos pertencia a famílias pobres e, portanto, sem condições de arcar com as despesas relativas à educação.

Embora o registro histórico deixe claro que o professor francês se preocupava com a educação das crianças surdas brasileiras; por algum motivo não revelado, ele deixa o trabalho no Brasil e parte para iniciar o trabalho com os surdos no México.

Ao longo da pesquisa, verificaremos a continuidade do trabalho de Huet e o desdobramento da língua de sinais no Brasil.

1.3 Os movimentos surdos e a língua de sinais no Brasil

Abrangemos de forma geral o percurso empreendido pela língua de sinais no cenário atual até a sua legalização no contexto brasileiro. Para essa compreensão é necessário o esclarecimento de como transcorreram os movimentos, lutas, discussões e tensões realizadas pela comunidade surda em busca do reconhecimento linguístico dessa modalidade visual de comunicação, bem como dos direitos de cidadania. O estudo compreendeu os fatos relevantes a partir de 1857 até os dias atuais.

Os primeiros agrupamentos entre os surdos ocorreram de forma involuntária. Não havia interesses políticos, o objetivo era o aprendizado. Em função da escassez de instituições de ensino voltadas para o atendimento dessa especificidade no Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) passa a ser a única opção de

desenvolvimento e educação da pessoa com surdez, ocasionando a migração de surdos de diversas partes do Brasil para o Rio de Janeiro.

O INES recebe os surdos e atende a eles com o objetivo de os inserir no contexto educacional. Mesmo os recém-chegados ao instituto se identificam com os surdos que já se encontram em processo de ensino, passando a trocar experiências linguísticas e culturais imprescindíveis para o seu desenvolvimento intelectual. Sobre essa troca cultural na coletividade, explana Lévy (1997, p. 142-143):

A cultura fornece um enorme equipamento cognitivo aos indivíduos. Cada etapa de nossa trajetória social, a coletividade nos fornece línguas, sistemas de classificação, conceitos, analogias, metáforas, imagens, evitando que tenhamos que inventá-las por conta própria [...].

Na coletividade, a organização social dos surdos avança, e a primeira Associação Brasileira de Surdos-Mudos nasce no Rio de Janeiro em 1930, constituída por ex-alunos do INES. Porém, não logrou êxito sendo desativada posteriormente. Em 1954, foi criada a Associação dos Surdos de São Paulo que atua até hoje. No momento da sua fundação, ela também foi composta por egressos do INES.

No instituto, o processo de organização social dos surdos começa a produzir resultado. A exemplo desse agrupamento, registra-se, na história da instituição, o feito: “Os surdos fazem a sua rebelião”, que se tornou título do relato mencionando no livro “O INES e a Educação de Surdos no Brasil”. Esse acontecimento se deu em 5 de outubro de 1950, o episódio teve grande repercussão social pela da publicação do jornal “O Globo” naquela época em que o Brasil vivia uma crise sociopolítico-econômica com a ascensão de Getúlio Vargas à presidência da república. (fonte: Jornal o Globo).

O fato é que, a partir desse ato, os surdos percebem a força da luta conjunta e as possibilidades de conquistas para a comunidade em várias áreas, a consequência dessa manifestação é a inserção dos surdos no contexto político, conclui Rocha (2008, p. 85): “[...] Essas condutas acabaram por inseri-los nas discussões da política que era praticada no Brasil naquele período”.

Um dos egressos do INES, de nome Sentil Delatorre, em entrevista cedida à Revista da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS (número 2, abril/junho de 1999, p. 27), sinaliza que, em função de o INES se localizar ao lado da Faculdade de Educação do Rio de Janeiro – UFRJ, os alunos surdos eram convidados a disputar os jogos com os alunos ouvintes da Faculdade, o que os levou de forma

espontânea a fundar a primeira Federação Desportiva de Surdos do Rio de Janeiro em 20 de janeiro de 1959.

Os movimentos surdos em São Paulo continuavam, e um grupo de surdos liderados pelo monsenhor Vicente de Paula Penido Burnier, também surdo, retomam as atividades da Associação Brasileira de Surdos-Mudos em 1971, celebrando convênio com a *World Federation of the Deaf – WFD*¹⁴. Posteriormente, a associação de São Paulo é desativada.

Profissionais ouvintes, envolvidos de alguma forma na área da surdez, são agenciados para acompanhar e dar suporte à criação de associações de surdos espalhados pelo Brasil. Eles se reuniram no Rio de Janeiro e fundaram em 1977 a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo – FENEIDA, contaram com o apoio dos surdos que participavam das reuniões no INES, acompanhando de perto as atividades da Federação.

Em 1980, os surdos insistem na relevância de suas organizações e incentivam o fortalecimento dos movimentos sociais. A utilização de dispositivos eletrônicos pela comunidade surda entre 1980 e 1990 facilitou o envio de mensagens de texto, como é o caso do Pager da empresa Mobi conforme figura 2.

Figura 2 – Pager da Mobi.



Fonte: Mercado Livre (site de compra e vendas online).

A comunicação mediada pela tecnologia mantinha os surdos envolvidos e informados assim como agregava novos membros. Esses aliados passaram a se relacionar e se agrupar criando uma identidade coletiva em torno da língua de sinais, os mesmos eram atraídos por algo que lhes tornava semelhantes, dando-lhes condições de partilharem das mesmas experiências de vida.

¹⁴ Federação Mundial de Surdos é uma organização reconhecida pela Organização das Nações Unidas, não tem fins lucrativos, nem governamental representa os surdos de varios lugares do mundo.

A identidade partilhada pelos surdos motiva os movimentos sociais que, paulatinamente, ganham adeptos como pesquisadores em diversas áreas, dentre esses, os estudiosos da linguística que aprofundavam seus conhecimentos sobre a língua de sinais até aquele momento. Esse contato proporcionou trocas de conhecimentos e motivou a identidade coletiva dos surdos, gerando uma força que os moveu a romper com as questões de inferioridade da língua de sinais. Isso revigorou a autoestima do grupo surdo que passou a ter orgulho da língua de sinais, antes inferiorizada por padrões introduzidos através da hegemonia ouvinte que seguia estabelecendo as regras de normalidade na educação dos surdos como era rotineiro nas escolas oralistas.

Em 1983, é criada a Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas Surdas, presidida pela militante Ana Regina Souza Campello e composta por pessoas surdas. Embora a comissão não tivesse registro da sua fundação sempre participou ativamente junto a FENEIDA. Rememora Antônio Campos Abreu,¹⁵ as comissões de luta pelos direitos dos surdos se estabeleceram, a partir de 1983, em quatro estados brasileiros: Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Paraná, constituindo o “Grupo de Defesa e Direitos para as Pessoas com Deficiência [...]”, Abreu (2009, entrevista). Ana Regina confirma os trabalhos realizados na comissão em entrevista¹⁶ a Brito, Neves e Xavier (2013, p. 73)

Para conseguir tal façanha, tive que promover vários encontros regionais (na cidade do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Minas Gerais). O grupo fica nomeado de ‘Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas Surdas’ para recolher as propostas e anseios do ‘povo Surdo’.

De 1986 a 1991, a FENEIS é presidida por Ana Regina Souza Campello, primeira presidenta eleita, que percebeu a importância da criação de um grupo que tornasse esse trabalho mais conhecido nacionalmente e que estivesse engajado no fortalecimento dos movimentos. A partir desse grupo, iniciaram vários encontros para a discussão das propostas de melhoria.

A liderança da FENEIDA é convocada em 16 de maio de 1987 para uma assembleia geral que tinha o objetivo de votar o destino da federação, ficando decidido o seu fechamento. Na mesma reunião, o grupo de surdos sugere a reestruturação da FENEIDA dando lugar à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos –

¹⁵ Entrevista concedida a Paulo de Tarso Linhares e Mônica Bara Maia. Rio de Janeiro, 04 de julho de 2009, registradas no livro História do movimento políticos das pessoas com deficiência no Brasil 2010.

¹⁶ Entrevista registrada no livro “Libras em estudo: política linguística” 2013, p. 73.

FENEIS. Apesar do fim da federação, o grupo de surdos reconhece a importância da participação dos ouvintes nas conquistas. Conforme evidenciamos no relato de “Ana Regina, a ‘colaboração’ dos ouvintes não podia ser dispensada, porque a própria FENEIDA fora fundada por profissionais da área da surdez e pais interessados” (RAMOS, 2004, p. 7).

A FENEIS passa a ser intitulada entidade sem vínculo governamental, registrada no Conselho Nacional de Serviço Social/Ministério da Educação e Cultura - MEC, não subordinada à Confederação Brasileira de Desportos de Surdos de São Paulo – CBDS. A liderança surda também consegue filiá-la à *World Federation of The Deaf*. As atividades da FENEIS iniciam regidas pela Comunicação Total¹⁷, metodologia de ensino utilizada no período da sua criação. Posteriormente, a federação passa a apoiar o uso da Língua de Sinais e o Bilinguismo¹⁸ na educação dos surdos. O primeiro foco da federação era iniciar um processo de luta para o reconhecimento da língua de sinais no Brasil, conforme relata o ativista surdo Antônio Campos de Abreu (2009): “[...] Criei a FENEIS com o objetivo de lutar, principalmente, pelos direitos humanos, pela Língua de Sinais [...] Primeiro lutar pela Língua de Sinais [...] Essa é a nossa causa até hoje”.

Com a criação da FENEIS, os surdos passam a ter uma periodicidade maior de encontros, a federação começa a contabilizar o maior agrupamento de surdos espalhados em outros estados, nem mesmo a distância era impedimento para que os surdos militantes estivessem juntos na busca de interesses comuns como recorda Strobel (2008, p. 32)¹⁹:

Devemos lembrar que muitos sujeitos surdos moram em cidades do interior onde não tem associação de surdos, federações e outros, mas que participam em movimentos políticos e culturais, usam a língua de sinais e compartilham entre si das mesmas crenças.

Os surdos de outros estados passam a ter como referencial o modelo de organização da FENEIS. A partir desse momento, iniciam organizações em diferentes áreas, criando outras associações de surdos, construindo uma rede de relações onde a referência passa a ser a Federação do Rio de Janeiro.

¹⁷ Metodologia que defende que os surdos tenham acesso a todos os recursos possíveis como à língua oral por meio da leitura orofacial, do uso do aparelho auditivo, o uso dos sinais e do alfabeto manual, sendo possível se expressar por meio da fala e do uso de sinais.

¹⁸ Sistema de coexistência de duas línguas diferentes.

¹⁹ Surda militante nos movimentos sociais, ex-presidente da FENEIS entre 2008 à 2012, e pesquisadora.

É na troca de experiências que os surdos se organizam para a realização de novos trabalhos em diferentes áreas como: a companhia surda de teatro, a comissão paulista para a defesa dos direitos dos surdos, a coalização pró-oficialização da língua de sinais, o Grêmio Estudantil do INES, e todas elas passam a apoiar a FENEIS e se apoiam entre si. É como se a língua de sinais fosse o rizoma que tem suas raízes em outras áreas num movimento de expansão.

Os relacionamentos entre surdos e ouvintes se intensificam fortalecendo os movimentos sociais em uma união conhecida como “comunidade surda”, constituída de surdos e ouvintes, como afirma Strobel (2008, p. 29):

[...] a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns, em uma determinada localização.

A liderança surda percebe a importância de novos agenciamentos e passa a envolver o maior número possível de ouvintes na causa dos surdos, a fim de fortalecer o movimento e as estratégias de reivindicações por melhores condições. O sucesso e o alcance das metas dependiam do agenciamento do maior número de pessoas fluentes na língua de sinais conforme os registros (BERENZ²⁰ 1998 apud BRITO 2013, p. 127):

As lideranças surdas do movimento avaliaram corretamente que a exequibilidade e o sucesso das suas reivindicações relacionadas à língua sinalizada dependiam diretamente da ampliação do número de usuários ouvintes proficientes.

Se não houvesse pessoas fluentes na língua de sinais, de nada valeriam os esforços por melhores condições bem como da oficialização da língua. A ampliação do número de ouvintes aprendendo a língua de sinais ocasionaria uma expansão da quantidade de usuários ouvintes fluentes na língua. Consequentemente, muitos desses usuários poderiam atuar de forma profissional. Para atingir essa profissionalização, seria necessário um aprimoramento mais profundo nos conhecimentos sobre a língua de sinais. Dessa forma, a FENEIS soma esforços com liderança surda para o ensino da língua de sinais como confirma (BERENZ 1998 apud BRITO 2013, p. 127):

²⁰ Norine Berenz é uma linguista norte-americana, cuja tese de doutorado sobre a *dêixis de pessoa* na LIBRAS foi defendida em 1996, na universidade de Berkeley, na Califórnia, Estados Unidos. Ela conviveu com pesquisadores e com lideranças do movimento social surdo em várias regiões do Brasil, aproximadamente por seis meses, entre 1985 e 1986, mais dez meses, em 1992, e por um ano, de agosto de 1993 a agosto de 1994.

Nos primeiros anos de funcionamento da organização, as próprias lideranças surdas, como Ana Regina, João Alves e Fernando Valverde e poucos outros se desdobraram para poder dar aulas para os ouvintes, uma vez que não havia praticamente profissionais nativos com conhecimento e habilidades suficientes para esse ensino.

O agenciamento de novos atores para um aprofundamento da língua de sinais bem como fluência dos mesmos tiveram como objetivo melhor qualidade na comunicação atingindo diretamente as pessoas surdas, inserindo-as no contexto social.

A necessidade de abertura de cursos na área de língua de sinais era urgente diante do diagnóstico dos líderes surdos, passando esse plano a ser prioridade para que futuras metas pudessem ser traçadas. Os registros mencionam que era fundamental o aumento da oferta de Cursos de LIBRAS para a sociedade ouvinte, caso contrário às outras demandas relacionadas a essa língua estavam predestinadas ao fracasso. A conquista desse objetivo melhoraria a comunicação e a qualidade de tradução no atendimento dos surdos em todas as áreas, uma vez que era imprescindível o profissional tradutor intérprete²¹ de língua de sinais.

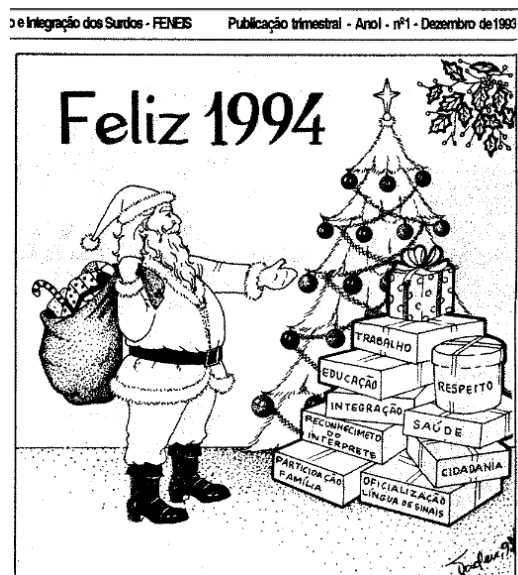
Diante da limitação do número de intérpretes capacitados, os líderes dos movimentos percebem a urgência em tornar a língua de sinais conhecida ao maior número possível de pessoas, rompendo os limites do conhecimento dessa língua apenas pela comunidade surda, transcendendo e se abrindo para outras organizações sociais.

Aqui, é necessário fazer um parêntese quanto a um fato histórico referente aos movimentos surdos: em 1988, é eleito para o cargo de reitor da Universidade Gallaudet nos Estados Unidos o primeiro surdo Dr. I. King Jordan. Tal fato foi resultado de uma série de protestos que ficaram conhecidos como *Deaf President Now* (tradução: reitor surdo já!). Mais tarde, com o sucesso dos protestos realizados na universidade, é organizado um congresso mundial intitulado *Deaf Away* que traduzido quer dizer “o estilo surdo”, afirmando a consciência da existência da língua de sinais e alertando os surdos para necessidade de reivindicar o acesso aos direitos básicos. Em 2002 é realizado o segundo *Deaf Away*, que reuniu mais de dez mil participantes.

²¹ No livro “O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa” Secretaria de Educação Especial é o profissional que realiza a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos: a) confiabilidade, [...]; b) imparcialidade [...]; c) discrição; d) distância profissional [...]; e) fidelidade [...].

As ações coletivas dos surdos se intensificaram de forma mais visível em 1990; o agenciamento e a divulgação entre a comunidade foi intermediado pela tecnologia. Uma das formas encontradas para divulgação da língua de sinais e dos movimentos surdos foi a criação da revista da FENEIS. Esse é o veículo de divulgação que os surdos lançaram mão para difundir de forma padronizada as informações dos movimentos e dos acontecimentos da comunidade surda, já que se espalhavam pelo Brasil a criação de novas associações vinculadas à FENEIS. Na primeira edição, lançada em 1993, a liderança faz uma analogia aos desejos dos surdos representados pelos pacotes de presentes sob a árvore de natal, cada presente representava um alvo de luta rumo à garantia de seus direitos enquanto cidadãos.

Figura 3



Fonte: Jornal da FENEIS, Rio de Janeiro, nº1, p. 1, dez 1993b.

Conforme se observa na figura 3, as reivindicações dos surdos eram centradas na oficialização da língua de sinais, na educação, na saúde, na cidadania, no trabalho, entre outras. No entanto, o movimento surdo entendeu que a principal reivindicação deveria ser a oficialização da língua de sinais, e que dessa legalização dependiam todos os outros direitos.

Engajados com a meta de tornar conhecida a língua de sinais pelo maior número de pessoas, os militantes surdos chegaram à conclusão de que todos deveriam se empenhar o máximo no trabalho de ensino, bem como na divulgação da língua de sinais. Eles passaram a utilizar suas horas de folga, ministrando cursos e organizando eventos para que o maior número de pessoas pudesse ser alcançado. Buscando atingir

esses objetivos eles passaram a realizar desde trabalhos voluntários até cursos em língua de sinais.

Um exemplo desse empenho foi a barraca da FENEIS na ação global em 1993, evento que aconteceu em parceria com a Rede Globo e o Serviço Social de Indústria (SESI) do Rio de Janeiro em 20 de novembro. Realizada na vila militar, tinha por objetivo divulgar os trabalhos cumpridos pela FENEIS, distribuir material informativo, cadastrar surdos e ofertar aulas práticas de língua de sinais. O evento superou as expectativas registrando o número de 400 atendimentos. O sucesso foi tamanho que rendeu até uma nota no jornal conforme registra a figura 4 abaixo.

Figura 4

FENEIS acampa no Ação Global

Atendimento
leva benefício a
comunidade

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, FENEIS, participou no último dia 20 de novembro do Projeto Ação Global, organizado pelo Serviço Social de Indústria do Rio de Janeiro (SESI) e Rede Globo, na Vila Militar, em Deodoro. A FENEIS teve a disposição uma barraca, onde fez cerca de 400 atendimentos à comunidade carente daquela região, orientando, distribuindo e apresentando vídeos, material informativo, ca-

dastrando profissionais surdos e ministrando aulas práticas de Língua Brasileira de Sinais.

A iniciativa reuniu cerca de 40 instituições para prestar informações e atender a população, objetivando o acesso aos serviços funda-



Em nossa barraca orientamos sobre surdez, distribuindo o manual *Comunique-se Corretamente com o Surdo*

mentais, a conhecimentos de formas de prevenções e orientações médico-sanitárias, além de proporcionar atividades artístico-culturais. Este projeto já foi desenvolvido em outros municípios do estado com excelentes resultados. No entanto, no Rio de Janeiro, nunca tivemos ex-

tatividades organizadas do Evento, elevando o total de atendimentos feitos este ano para 1.000.000. Foram atendidos 1.400 funcionários do Sesi de todos os estados para o audiol das instituições participantes. O movimento foi intenso o dia todo e a presença foi muito grande.

tamente de serviços de utilidade pública, como emissão de carteira de identidade e de Trabalho, registro de nascimento, emergência médica, serviços odontológicos, exames médicos diversos, e participação em palestras sobre saúde bucal. Aíre, vólens surdes

Fonte: Jornal da FENEIS, Rio de Janeiro, nº1, p. 9, dez 1993b.

Em 1994, acontece, no Rio de Janeiro, o primeiro movimento social surdo organizado e liderado por Nelson Pimenta de Castro, integrante da Companhia Surda de Teatro. A manifestação foi às ruas reivindicar o reconhecimento da língua de sinais no Brasil. Esse ato teve repercussão social, conforme o relato de Brito (2013, p. 242):

[...] movimento social surdo e a sua bandeira de oficialização da Libras foi uma passeata promovida pelo grupo surdos venceremos com o apoio estratégico da FENEIS. A manifestação reuniu aproximadamente duas mil pessoas e ocorreu na orla da praia de Copacabana, em um domingo ensolarado [...].

Organizados e cientes de que a língua de sinais detém o mesmo status das línguas orais, os surdos passam a pressionar a sociedade por um reconhecimento legal da língua de sinais no Brasil. Essa conscientização culminou na criação do Comitê Nacional Pró-oficialização da língua de sinais em junho de 1995. A primeira reunião contou com a presença dos surdos e de alguns ouvintes e teve o apoio da FENEIS sendo

realizada na sede da mesma. Em 1996, o projeto de lei de autoria da senadora federal Benedita da Silva entrou em processo de aprovação pelos órgãos competentes para regularização da língua de sinais.

A pesquisadora e linguista na área da língua de sinais no Brasil, Tanya Felipe lembra a importância que a organização da comunidade surda e a mobilização que os movimentos sociais tiveram no atingimento das conquistas políticas, afirmando que é na comunidade surda que acontece a: “[...] articulação política e social porque, cada vez mais, os Surdos se organizam nesses espaços enquanto minoria linguística que lutam por seus direitos linguísticos e de cidadania, impondo-se não pela deficiência, mas pela diferença” Felipe (2007, p. 82).

Figura 5

Comitê pela Libras mantém atividades

O Comitê Nacional Pró-Oficialização da LIBRAS foi criado em junho de 1995, com o objetivo principal de conseguir o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS. A primeira reunião ocorreu na sede da FENEIS, com um grupo de surdos e um determinado número de ouvintes interessados em colaborar.

No decorrer dessas reuniões, foram formadas comissões responsáveis pelas tarefas de divulgação, elaboração de documentos, arrecadação, contatos com autoridades, entre outros. No entanto, como a quantidade de pessoas empenhadas ainda era reduzida e a verba arrecadada insuficiente, nem todas as atividades foram realizadas ou finalizadas, o que fez com que chegassemos ao final de 95 sem alcançar nosso intento.

Uma das maiores dificuldades que encontramos, foi a de obter informações seguras sobre o andamento de projetos anteriores referentes ao reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS. Infelizmente somente este ano fomos informados de que pelo menos um

dos projetos realmente tramitou, mas não chegou a ser votado. Motivo: falta de interesse da comunidade de surdos do Brasil. É possível? Como diz o ditado popular, não adianta chorar o leite derramado. Devemos considerar o fato como lição a ser aprendida.

De qualquer forma, os trabalhos do Comitê produziram frutos. Diversas autoridades parlamentares procuraram o Comitê propondo projetos como o de oficialização da LIBRAS e da criação de cargo de intérprete. Isso sem contarmos o resultados não mensuráveis como a maior conscientização dos surdos, que hoje participam mais ativamente das reuniões despertando para a necessidade de luta.

O Comitê mantém suas reuniões no auditório do INES, à Rua Laranjeiras, 232 Laranjeiras, Rio de Janeiro, todas as quintas às 19 horas.

João Carlos Carneira Avelas
Diretor da FENEIS
Sílas Queiroz
Presidente do Comitê

Fonte: Jornal da FENEIS, Rio de Janeiro, nº7, p. 6, dez 1996.

Em dezembro de 1996, o jornal da FENEIS figura 5 registra uma nota de esclarecimento sobre as atividades do Comitê Nacional Pró-oficialização da LIBRAS, relatando as dificuldades de monitorar os projetos que se encontravam em fase de aprovação, bem como os problemas financeiros encontrados pela mesma. No entanto, também sinaliza as conquistas conforme os registros da FENEIS (Jornal da FENEIS, Rio de Janeiro, nº 7, p. 6, dez 1996):

Diversas autoridades parlamentares procuraram o comitê propondo projetos como o de oficialização da Libras, e da criação do cargo de intérprete. Isso sem contarmos os resultados não mensuráveis como a maior conscientização dos surdos, que hoje participam mais ativamente das reuniões, despertando para necessidade de luta.

O registro a seguir (figura 6) comprova a importância do empenho dos surdos no trabalho de divulgação da língua de sinais. O movimento ganha mais adeptos e se

necessariamente pela rede de comunicação, não importa a técnica, o objeto, a mensagem utilizada”.

As TICs tornam os surdos mais independentes em suas atividades, a medida que lançam mão desses recursos no cotidiano, é o caso os despertadores e relógios de pulso que antes tinham apenas emissores sonoros e agora são adaptados para vibrarem. Dessa forma, atividades simples como acordar no horário ou ser avisado dos horários dos compromissos se tornam menos árduas. A tecnologia também possibilitou o recurso do *closed caption*,²² e da janela de tradução,²³ possibilitando aos surdos atualizarem-se das notícias, bem como de outras informações.

Vale ressaltar que nenhuma dessas TICs contribuiu de forma tão impactante para as redes de relacionamento dos surdos como os dispositivos eletrônicos que enviavam mensagens, os quais os próprios surdos podiam manipular a qualquer tempo e em qualquer lugar, atividade que, antes, só era possível por intermédio de uma pessoa que conhecesse a língua de sinais fazendo o repasse das informações via telefone. A utilização desses dispositivos liberta o surdo, que passaram a comunicar-se com outras pessoas sem a intervenção do ouvinte ou do tradutor intérprete na mediação da mensagem.

Com a introdução das tecnologias, houve uma mudança significativa na forma de organização da comunidade surda, interligando e criando uma rede entre surdos de forma gradativa à medida que eles vão se apropriando desse novo conhecimento; a minoria surda que, antes, estava fragmentada e espalhada em vários estados brasileiros agora está interligada e se tornando cada vez mais forte.

A reportagem do Jornal da FENEIS do ano de 1998 traz a matéria intitulada “Surdez e Tecnologia” destacando a importância desse recurso na luta pela igualdade de direitos, garantindo certa liberdade aos surdos. É o advento da tecnologia que fará a mediação das informações na comunicação dos surdos com outras pessoas, conforme trata a reportagem na Revista da FENEIS demonstrado na figura 7.

²² Acesso da legenda na TV.

²³ Uma janela localizada no canto direito da tela da TV com a tradução da informação para língua de sinais por um tradutor intérprete.

Figura 7



Fonte: Jornal da FENEIS, Rio de Janeiro, nº1, p. 6, dez 1998.

O processo de comunicação desencadeia e proporciona trocas de informações que são acessadas por intermédio da tecnologia, tornando o processo mais rápido e fácil. Antes a comunidade surda demorava meses para organizar as manifestações e repassar as decisões da militância. Com os novos dispositivos eletrônicos, eles se mantêm informados sobre as discussões e conquistas da comunidade em outras localidades do Brasil em tempo real.

Em 24 de abril de 2002, é aprovada a Lei Ordinária Federal nº 10.436, que oficializa a língua de sinais no país, passando a ser chamada de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, segunda língua do Brasil. No mesmo ano, acontece, no Rio de Janeiro, o curso de formação para agentes multiplicadores, intitulado LIBRAS em contexto, em parceria com o MEC/FENEIS. Eram dois os objetivos desses agentes, declara Felipe (2007, p. 9) “formar instrutores de LIBRAS e capacitar professores para o uso desta língua em sala de aula a partir do reconhecimento dos direitos linguísticos dos alunos surdos”. A capacitação teve a representação da comunidade surda de vários estados, inclusive do Amazonas que enviou dois representantes para participarem do curso de agentes multiplicadores.

A regulamentação da Lei 10.436/02 só aconteceu em 2005, com a aprovação do Decreto 5.626/05. Sem dúvida, a maior conquista adquirida pelos movimentos surdos foi o reconhecimento da língua de sinais, culminando em novas frentes de batalha, a exemplo, a luta pela garantia do cumprimento dessa lei.

Em 2006, acontece uma das maiores conquistas da comunidade surda na área da Educação, inicia-se, no Brasil, uma graduação totalmente em língua de sinais, denominada Letras Língua Brasileira de Sinais - LETRAS/LIBRAS, que mudaria completamente a comunidade surda. Foi um curso ofertado na modalidade semipresencial com o objetivo de abranger o maior número possível de surdos e

ouvintes no Brasil. O curso LETRAS/LIBRAS contou com o apoio do MEC. Com sede em Florianópolis - SC, o curso firmou parceria com nove polos espalhados pelo Brasil, agenciando e capacitando novos indivíduos. Os recursos tecnológicos foram explorados ao máximo com material em vídeo, ambiente virtual, aulas ministradas por videoconferência em LIBRAS. Os questionamentos dos acadêmicos eram respondidos em tempo real. Novamente, a comunidade surda conta com a parceira das TICs para o sucesso do curso.

Muitos avanços foram conquistados nessa trajetória dos movimentos dos surdos, mas vale salientar que não é apenas a oficialização e nem um curso de graduação na língua que garantem seus direitos; agora, eles, lutam por escolas bilíngues para surdos. Em caráter social, a demanda desponta por novos movimentos dos surdos, um marco desses foi iniciado em 2011, intitulado “Setembro Azul” numa alusão ao dia 26 de setembro data em que se comemora o dia do surdo.

1.3.1 Os movimentos surdos em Manaus

As primeiras movimentações no sentido de organização da comunidade surda em Manaus se iniciaram dentro das instituições religiosas, que passaram a organizar encontros com a comunidade surda nas igrejas. As reuniões tinham o objetivo de ensinar a palavra de Deus. A igreja Tabernáculo Batista foi a primeira instituição religiosa que apoiou os trabalhos com o grupo de surdos, bem como o ensino da língua de sinais em Manaus, conforme comprova o certificado datado de 23 de janeiro de 1981, intitulado de certificação “Mímica e Dactologia”, conforme figura 8, ministrado por Donald Thomas Cobbaye, professor americano da Associação Batista Pró-evangelização de Surdos que, conforme o relato de integrantes mais antigos da igreja, teve muitos problemas de comunicação por não falar a Língua Portuguesa.

O curso só foi possível com o auxílio de um intérprete que fazia a tradução simultânea da língua inglesa para a Língua Portuguesa. Essas reuniões involuntárias passaram a organizar o grupo de surdos que residiam em Manaus e a ser ponto de encontro para os surdos e seus familiares.

Figura 8- Certificado de mímica e dactologia



Fonte: Certificado cedido por uma aluna que participou do curso.

Foi em 1986 que o grupo de surdo passou a organizar encontros em residências e nas praças de Manaus, com o intuito de compartilhar informações dos movimentos que vinham ocorrendo também em outros estados. Os temas principais versavam sobre a luta por melhores condições de vida e socialização do surdo de forma geral. As pessoas militantes da causa surda, o senhor Gilmar Nunes Coelho e o senhor José Gomes, idealizaram a organização de uma associação denominada Associação dos Surdos do Amazonas – ASMAM, em seguida foi regulamentada com o apoio da FENEIS.

Posteriormente, com a agregação de outros associados, foi organizado o primeiro Seminário para Surdos, que contou com a presença do senhor Antônio Gomes, surdo, militante e associado à FENEIS, importante incentivador da regulamentação da ASMAM orientando a liderança da associação quanto aos trâmites necessários para a fundação da mesma e entregou diversos materiais no intuito de nortear o trabalho do grupo local de surdos, dentre os documentos, um modelo de estatuto.

A partir desse momento, a comunidade surda de Manaus intensifica os encontros para mobilizar os intérpretes voluntários, os familiares dos surdos e simpatizantes para construção e consolidação da ASMAM. O empenho desse grupo culminou no reconhecimento legal da associação com a aprovação do estatuto, sendo fundada em 13 de outubro de 1989.

O primeiro presidente da ASMAM foi o senhor Gilmar Nunes Coelho, que passou pouco tempo no cargo, sendo assumido de 1989 a 1992, pelo senhor Marlon Jorge Silva, também surdo, em cuja residência abrigava o funcionamento da associação, localizada no bairro de São Jorge. Posteriormente, em 2003, a associação ganha sede

própria e na ocasião também acontece a alteração do nome de ASMAM para “Associação dos Surdos de Manaus” – ASMAN²⁴, nomenclatura utilizada até hoje.

A FENEIS - AM abre suas instalações em Manaus no dia 10 de maio de 2003, sob a presidência também do senhor Marlon Jorge Azevedo. O principal objetivo era a divulgação da língua na região amazônica, passando a ofertar Cursos de LIBRAS em sua sede e também em empresas do polo industrial, que buscavam por capacitação para os seus funcionários, propiciando uma comunicação básica e de qualidade entre os surdos e ouvintes.

A liderança da FENEIS-AM acreditava que a oferta de palestras de orientação sensibilizariam os ouvintes para as necessidades de educação e comunicação básica para os surdos, metas que vão ao encontro do objetivo principal da FENEIS-RJ. Entretanto, em função de problemas financeiros, a FENEIS-AM não consegue atingir as suas metas e a condução dos trabalhos, encerrando, assim, suas atividades em 2009.

Entretanto a proposta de inserção dos surdos no mercado de trabalho e no meio social, a partir de 2003, conta com o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS se instalado em Manaus, na Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz. O CAS possui quatro núcleos de trabalho: o primeiro é de formação com a capacitação dos profissionais que atuam na rede Estadual de Educação; o segundo, orientações pedagógicas nas escolas; terceiro suporte às escolas inclusivas, que recebem surdos e às escolas específicas, quando há necessidade, e o quarto atuam no interior, quando existe necessidade no atendimento de curso básico de LIBRAS.

Em 2013, o CAS Manaus ofereceu o primeiro curso básico de LIBRAS, mediado pelas TICs na modalidade a distância em parceria com a Secretaria de Educação – SEDUC, atendendo a dez municípios do interior do estado. O CAS tem, também, a surdos com dificuldade na Língua Portuguesa, contando com 29 instalações em diversos estados do Brasil.

Os surdos de Manaus participam de forma ativa nas atividades do CAS e na ASMAN, muitos deles são professores de LIBRAS nessas instituições. Atualmente, a associação de Manaus tem mobilizado esforços para atender mais à área do esporte e lazer; Eles não deixam de estar conectados às redes sociais para se atualizarem sobre as informações repassadas pela FENEIS do Rio de Janeiro. Observa-se a participação dos

²⁴ ASMAN está localizada no Bairro da Alvorada II, Rua E, nº 15 Manaus Amazonas.

representantes de Manaus nas passeatas em prol do movimento “Setembro Azul”, sempre realizado no dia 26 de setembro.

1.4 A legalização da língua de sinais no Brasil

O processo de legislação e regulamentação especificamente no Brasil é árduo e moroso. Muitos são os entraves que contribuem para demora na aprovação de projetos no âmbito do legislativo, seja o longo caminho percorrido pelos processos, seja a falta de comprometimento de muitos políticos. Ao final do processo, muitas vezes, temos leis fictícias, pois não são possíveis de realizar sua execução real, ou seja, na prática não há como serem executadas, ou por conta de condições financeiras, ou pela falta de mão de obra capacitada.

Para que possam existir legislações mais consistentes, realistas e condizentes com as necessidades da população, é necessário que os representantes eleitos de forma democrática estejam envolvidos no cotidiano da população, conhecendo seus interesses, trabalhando em conjunto e consultando as áreas competentes numa força-tarefa para elaborar projetos que possam ser exequíveis e mais condizentes com a realidade dos diferentes grupos.

A legislação norteadora e suprema do Brasil é a Constituição Federal Brasileira de 1988 e, nela, é garantido, por parte do poder público, o direito de todos os cidadãos. A Constituição desde sua criação nunca passou por uma reforma então precisa de emendas para atender as demandas provenientes das mudanças que ocorrem na sociedade, atualmente, a legislação vigente no atendimento educacional específico é a política de inclusão que deve garantir a educação da criança surda no mesmo espaço físico da criança ouvinte.

Em observância do artigo seis da Constituição que garante os direitos sociais, e que tem gerado muitos efeitos favoráveis, porém vários responsáveis envolvidos diretamente na prática da docência são deixados de lado e não são consultados quanto às suas necessidades e entraves no processo de ensino. Com isto, observamos a intenção favorável da legislação, porém, sua praticidade é inviável por inúmeros processos que comprometem o objetivo principal dos direitos assegurados.

Tomamos como exemplo, a inclusão de crianças surdas na escola regular atendidas por professores não usuários da língua de sinais, esse espaço é de interação, visto que as crianças ouvintes não são expostas aos conhecimentos do surdo nem da

língua de sinais e, assim, desprovidos desses conhecimentos, nem o professor, nem a criança ouvinte podem colaborar para inclusão do surdo conforme previsto pela legislação.

O conjunto de leis caminha distante da realidade vivida na prática pelas escolas inclusivas, elas não são efetivas por serem incoerentes com a realidade, seja por falta de condições estruturais, seja pela ausência de atuação dos órgãos fiscalizadores bem como pela própria capacitação precária dos profissionais. Em meio a esse movimento, estão as crianças surdas e ouvintes, que possuem seu direito à educação garantido pela legislação. Logo, é dever do Estado prover essa garantia sem prejuízos de atendimento a essa demanda de forma eficiente.

A língua de sinais, ainda, é pouco conhecida. Apenas no final do século XX, intensificaram-se e fortaleceram-se os movimentos sociais e as manifestações para sancionar a lei da Língua de Sinais, conforme consta no site do Senado.

No entanto, somente em 2002, o projeto de Lei n° 131 de 1996 foi relatado pela senadora Marina Silva e aprovado pelo Senado Federal, transformando-se na Lei 10.436, que oficializou a língua de sinais no Brasil, o que antes era conhecido como “mímica” ou “língua dos surdos-mudos” passa a se chamar Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Durante a explanação no Congresso Nacional, a relatora deixa claro, no item 10, o grande prejuízo histórico que marcou esses indivíduos com a privação do seu direito de cidadania. Afirmando que “Na verdade, consideramos que o projeto de Lei do Senado n° 13, de 1996, resgata uma das maiores dívidas sociais do País, e como a omissão tem contribuído para a exclusão da numerosa comunidade de surdos”.

É por essa omissão no atendimento aos surdos que o presidente Fernando Henrique Cardoso sanciona a Lei Ordinária Federal n° 10.436, oficializando a LIBRAS como língua em 24 de abril de 2002. Após a aprovação da lei, o que acontece no Senado Federal é algo nunca visto antes, conforme relato de Albres e Neves (2013, p. 68):

A cena que se viu era inédita naquele espaço de poder legislativo, e profundamente simbólica. Os surdos celebraram o resultado aplaudindo em Libras (mãos verticais abertas, palma a palma, a cada lado da cabeça, os pulsos girando, virando as palmas para frente e para trás, várias vezes, com expressão facial de alegria).

A citação descreve algo totalmente alheio ao poder legislativo, um grupo de surdos comemorando na língua de sinais, usando o corpo para se comunicar e perceber a alegria daquela conquista por meio da visão. A aprovação da lei foi efetivada, contudo

não aclarava como esses direitos seriam praticados e quais seriam as áreas modificadas para garantia desses direitos.

É impossível ignorarmos o tempo decorrido entre a chegada do professor Huet até a legalização dessa língua, pois foram aproximadamente 150 anos de espera e muita luta por parte da comunidade surda. Porém, somente a oficialização da língua de sinais no Brasil não assegura o direito do surdo de ser atendido em sua primeira língua conforme menciona o Art. 2 da Lei 10.436/02:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

A regulamentação da Lei 10.436/02 acontece em 22 de dezembro de 2005 com o Decreto 5.626, que dispõe sobre a LIBRAS, garantindo a inclusão da língua de sinais na área da educação, saúde e nos meios de comunicação, principalmente nas instituições públicas e concessionárias. Mas a língua de sinais ainda é uma língua pouco conhecida pelos ouvintes e, talvez por esse motivo, muitos mitos tenham sido criados em torno dela. Avaliando minuciosamente, o Decreto deixa algumas indagações que serão trabalhadas no próximo capítulo e no decorrer da dissertação, no momento mais oportuno da pesquisa.

1.5 LIBRAS e a legislação no âmbito da UFAM

A lei 10.436/02 assegura a inclusão da LIBRAS na Educação no âmbito Federal, Estadual, Municipal e no Distrito Federal, a partir do ano de sua publicação. Para atender a essa obrigatoriedade, a UFAM, gradativamente, tem ajustado os cursos de formação; os níveis que necessitam de adequação, segundo a Lei 10.436/02, artigo quatro, estão listados em:

[...] Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, conforme legislação vigente.

O Decreto que regulamenta essa lei aponta quais deveriam ser as formações universitárias a serem alteradas para ajustamento quanto ao Decreto 5.626/05, Art. 3, inciso 01.

Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da Educação para o exercício do magistério.

Nosso estudo está centrado no profissional da área de alfabetização²⁵ da criança surda, atendida pelo curso de Pedagogia no ensino regular. Aos professores que já exercem a docência na alfabetização antes da implementação dessa lei, cabe a formação complementar. Quanto aos discentes em formação, é necessária a adequação da matriz curricular para uma instrução direcionada a atuar com esse público. O Decreto 5.626/05, Art. 5 orienta as instituições para um planejamento interno reformulando o curso responsável pela alfabetização na busca por compreender de forma específica esse grupo.

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

Portanto, todas as instituições de ensino superior precisam se adequar a essa nova realidade no prazo de dez anos conforme previsto na lei, a contar da data de publicação do Decreto.

Na UFAM, o curso de Pedagogia é responsável para formar profissionais habilitados a alfabetizarem as crianças no ensino regular. Diante dessa nova determinação, passa a ser agregada às atividades do pedagogo a alfabetização em Libras das crianças surdas atendidas nos anos iniciais.

O Decreto prevê que esse profissional deve estar preparado para exercer o desafio de instruir a criança surda em LIBRAS como primeira língua prioritariamente e,

²⁵ Ao falarmos em alfabetizar crianças e adultos no Brasil, podemos nos referir a práticas diversas de ensino da leitura e da escrita, desde aquelas vinculadas ao ensino de letras, sílabas e palavras com base em métodos sintéticos ou analíticos e que usam textos cartilhados, até as que buscam inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, podemos nos referir a práticas desenvolvidas em diferentes espaços: na família, no trabalho, na escola. Considerando que esta última é a instituição oficial responsável pelo ensino da leitura e da escrita, podemos considerar que, mesmo nesse espaço, esse ensino tem apresentado certa diversidade. (MEC, 2012, p.6)

posteriormente, na Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, quanto a isso, relata Aranha (2000, p. 15): “[...] a Língua Portuguesa será, para o aluno surdo, uma segunda língua, como o é para um estrangeiro que venha para o Brasil, apresentando para ele as dificuldades que são comuns na aquisição de uma nova língua [...]”, esse é o desafio do professor na inclusão da criança surda tornar essa educação bilíngue.

A questão é como alfabetizar uma criança surda, visto que os discentes da UFAM têm uma disciplina de 60 horas na matriz curricular para todos os cursos de graduação, sendo superficial esse conhecimento ao professor alfabetizador, assim constata Mercado (2012, p. 70),

[...] o total de horas proposto para o desenvolvimento de todos esses saberes não permite ao professor em formação, conhecimentos satisfatórios para entender a língua, a cultura, as necessidades e especificidades do aluno surdo em seu processo de aprendizagem, a fim de que ocorra, satisfatoriamente, a interação professor/aluno surdo.

E, buscando por criar um espaço favorável à comunicação entre professor e a criança surda na escola regular, tornando o discente capaz de exercer a função de alfabetização em LIBRAS, que se comprova a curta carga horária estabelecida na UFAM.

Alfabetizar na língua de sinais consiste em desenvolver, ainda na primeira infância, o uso da língua de sinais, através da gesticulação, expressão facial e corporal captadas pela visão e processadas pelo cérebro, gerando, no receptor da mensagem, o entendimento que poderá ser respondido através do registro escrito ou sinalizado, estabelecendo a comunicação entre pessoas surda e ouvinte. Na gesticulação, são formados os primeiros sinais que se tornam importante no desenvolvimento do aprendizado.

Ao examinarmos a matriz curricular, verifica-se que o curso de pedagogia é composto por dez períodos semestrais, totalizando cinco anos; a matriz curricular reformulada em 2008/2, e em vigor até os dias atuais assinala que o primeiro contato dos discentes com o exercício da docência acontece no estágio supervisionado I e II, organizado para acontecer no sétimo e oitavo período. É, nesse momento, que os acadêmicos considerados aptos têm o primeiro contato com o ensino infantil período da alfabetização da criança no ensino regular.

Ressaltamos que, nesta matriz, a oferta da disciplina de Libras B só acontece no nono período, o que significa que o contato dos acadêmicos com esses conhecimentos ocorre no final da sua formação, não propiciando a oportunidade de observação e acompanhamento das crianças surdas no período do ensino infantil e anos iniciais no ensino regular inclusivo, privado de observar estratégias de ensino que atendem a essa diversidade, uma lacuna se apresenta também quanto ao aprofundamento em pesquisas, projetos de extensão e atividade extraclasse que envolva a temática da surdez. Os estágios estão previstos para acontecerem conforme o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia 2008/2 está estruturado:

Da matrícula nos Estágios Supervisionados:

- a) Para O Estágio I (Educação Infantil), o aluno deverá ter completado todas as disciplinas até o 7º período.
- b) Para o Estágio Supervisionado II (Anos Iniciais), o aluno deverá ter concluído todas as disciplinas até o 8º período.
- c) Para o Estágio Supervisionado III (Gestão Escolar), o aluno deverá ter completado todas as disciplinas até o 9º período.

A oferta da disciplina de LIBRAS B planejada para o nono período acontece posteriormente ao estágio supervisionado I e II, momento em que os alunos estão acompanhando as séries iniciais na escola. Na configuração organizada pela matriz curricular, a disciplina de LIBRAS B acontece paralelamente às ofertas de trabalho de conclusão de curso - TCC I e de estágio supervisionado III, ocorrendo, nesta ocasião da formação, o último contato dos discentes com a escola regular; vale ressaltar que o estágio supervisionado III se encarrega da parte administrativa da profissão do pedagogo. Mercado (2012, p. 72) propõe mudanças e um comprometimento maior do curso de Pedagogia sugerindo.

[...] Cabe a esse curso, que forma o professor alfabetizador, organizar uma estrutura envolvendo conteúdo programático, aumento de carga horária e semestre de oferecimento, que permitam ao professor em formação, conhecimentos e condições satisfatórias de tempo e de pesquisa, para conhecer e desenvolver a criança surda satisfatoriamente.

O projeto do curso de Pedagogia foi reformulado três anos após a regulamentação da lei que inclui LIBRAS como disciplina obrigatória nas IES. Não se vislumbrou nesse projeto o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos assim como não se prevê a disciplina de metodologia de ensino de segunda

língua já que esse profissional deve assegurar o ensino de Língua Portuguesa escrita para as crianças surdas, como previsto no Decreto 5.626/05 Art. 13.

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

A atual organização curricular do curso de pedagogia pode trazer fragilidades à formação dos acadêmicos no que se refere à alfabetização da criança surda, comprometendo o atendimento à educação bilíngue a que se propõe o Decreto.

Quanto às licenciaturas nas diferentes áreas do conhecimento, de igual forma ao curso de pedagogia, os licenciados atuarão no ensino regular das crianças surdas em todo o seu percurso de formação desde o ensino fundamental até o nível médio. A disciplina de LIBRAS B com a atual carga horária é insuficiente para suprir os subsídios necessários à formação dos discentes, deixando de atender, satisfatoriamente, a um dos objetivos da disciplina, que conforme o plano de curso, é “Dialogar, em nível básico na LIBRAS, na tentativa de conversação com as pessoas surdas”, previsto na ementa da Libras do departamento de Letras Libras.

Os docentes na academia trabalham na perspectiva do diálogo básico, sem condições de aprofundamento dos conteúdos em LIBRAS na área específica de cada licenciatura, haja vista o curto período de contato com os alunos na sala de aula. Esse professor ainda terá de trabalhar com modalidades distintas: no caso do surdo, modalidade visual-espacial, enquanto, que com o ouvinte, a modalidade oral auditiva.

O Decreto estabelece que a alfabetização da criança surda deverá ser em LIBRAS, e, por intermédio dela, serão ensinados todos os outros conteúdos, inclusive a Língua Portuguesa. Nesta situação, é necessário observar que esses professores em formação nunca tiveram contato com a língua de sinais, pois esse processo é relativamente novo. Para esses profissionais, a língua de sinais é uma segunda língua, porém diferente da modalidade de outra língua oral, a exemplo da língua inglesa.

A legislação incluiu a disciplina LIBRAS como matéria obrigatória para todas as formações na área das licenciaturas, magistério e no curso de fonoaudiologia, mas não deixa pistas de como isso irá acontecer na prática. Não existe nada sobre os conteúdos a serem ministrados ou mesmo a carga horária, bem como os objetivos específicos na

inclusão dessa língua na matriz curricular. Logo, as instituições ficam livres para se organizar da forma que acreditam ser mais conveniente.

Em uma rápida verificação realizada nos sites das instituições federais, que será demonstrada posteriormente, especificamente os cursos de Pedagogia, observa-se que a maioria das instituições optou por um trabalho mais teórico, deixando de lado a parte prática da língua, conseqüentemente, gerando uma lacuna na formação do professor, pois este conhece o sujeito surdo teoricamente, porém não consegue travar uma conversação básica.

Na UFAM, a disciplina de LIBRAS B foi introduzida paulatinamente na matriz curricular dos cursos de graduação, iniciando em 2010. Averiguou-se, junto ao Departamento de Apoio ao Ensino – DAE, se havia alguma regulamentação interna da instituição norteando a inclusão dessa disciplina na matriz dos cursos, o que nos foi informado que não, justificando que o Decreto estaria muito claro e que, no momento da inclusão da disciplina na matriz curricular, julgou-se desnecessário uma regulamentação interna.

A disciplina LIBRAS B conta com uma carga de 60 horas divididas em 50% práticas e 50% teóricas, mas é sabido pelos docentes dessa disciplina que essa somatória não torna os discentes fluentes em LIBRAS, assim como em língua alguma, esse quantitativo seria suficiente para fluência.

É sabido que esses não são os únicos entraves encontrados na Lei 10.436/02. O documento afirma que a língua de sinais não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa: “LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”. Porém, não trata da incompatibilidade de estrutura gramatical entre a língua de sinais e a Língua Portuguesa, o que gera uma incoerência, visto que a mesma Lei 10.436/02, Art. 01, parágrafo único compreende por LIBRAS:

[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, **com estrutura gramatical própria**, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (grifo nosso).

A mesma legislação que traz essa afirmação (Lei 10.436/02) também registra que “**A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa**”. Assim, nem a lei, nem o decreto mencionam qual estrutura da língua deverá ser obedecida no ato da escrita, se o surdo deve obedecer às

regras gramaticais da Língua Portuguesa ou da LIBRAS. Talvez a preocupação do legislador tenha se voltado para legalidade da língua deixando de lado as instruções do processo prático.

Ainda quanto à escrita, alguns mitos permeiam o imaginário dos ouvintes de que a língua de sinais seja uma língua ágrafa.²⁶ Em certo período da história para os surdos essa era uma realidade. Contudo, em 1974, a coreógrafa americana Valerie Sutton se preocupou em registrar sequencialmente os passos de dança ensinados aos seus alunos no sentido de facilitar o aprendizado, o registro escrito da coreografia desperta o interesse de pesquisadores dinamarqueses. Afirma Gesser (2009, p. 42): “A transição dos ‘sinais da dança’ para ‘a escrita de sinais’ inicia-se a partir do contato dos pesquisadores da Universidade de Copenhagen com a colaboração de Valerie com base em seus registros gravados”.

Os estudiosos observaram que, assim como os passos da dança eram capturados para o papel, da mesma forma era possível registrar o conjunto de movimentos de sinalização da língua de sinais, iniciando o processo de catalogação e registro da língua de sinais nos Estados Unidos.

A ação dos pesquisadores de transcrever a escrita dos sinais americanos gera um movimento de inquietação em outros estudiosos, conforme registra Gesser (2009, p. 42-43): “[...] Decorre dessa ação o primeiro encontro de pesquisadores, nos Estados Unidos, organizado por Judy Shepard-Kegl, e dele um grupo de surdos adultos aprende a escrever os sinais de acordo com o ‘SingWriting²⁷’”.

O “SingWriting” foi mais divulgado no Brasil por intermédio do curso de graduação do Letras/LIBRAS por meio da pesquisadora na área, a professora Marianne Stumpf, surda que desenvolveu esse trabalho na alfabetização de crianças surdas. Então, percebemos que a língua de sinais possui uma forma de registro escrito. A legislação deixou uma abertura, o que, de certa forma, vem dificultando o ingresso de pessoas surdas no ensino superior.

As instituições de ensino superior que selecionam os candidatos para o ingresso na graduação vem, de forma muito lenta, adequando-se para atender às diversidades dos grupos minoritários. O ingresso aos cursos da UFAM acontecem por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Esse exame não prevê a tradução e interpretação

²⁶ São línguas que não possuem escrita, ou seja, não existe uma forma exata de expressá-las na modalidade escrita, mas pela modalidade oral ou gesticuladas.

²⁷ SingWriting tradução para o português Escrita de Sinais

das provas na íntegra. Atualmente, o surdo tem o acesso ao exame na forma impressa e com a tradução de alguns termos, conforme orientações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. O instituto ofereceu orientações na primeira edição do evento intitulado “Alinhamento para Intérpretes de LIBRAS”, ofertado, na modalidade a distância no período entre 8 a 19 de outubro de 2014, para os tradutores e intérpretes que atuaram no ENEM 2015.

Segundo o INEP, as atividades desempenhadas pelo tradutor e intérprete de LIBRAS durante a aplicação do ENEM 2015, foram: “Atender a solicitação individual dos participantes para ‘traduzir’ somente determinadas palavras ou frases e sanar eventuais dúvidas, não é função do tradutor intérprete traduzir todo o enunciado e as alternativas”.

Conforme a orientação, entende-se que a avaliação será traduzida de forma fragmentada. Supõe-se que o indivíduo surdo que tenha logrado êxito em sua trajetória acadêmica até a inscrição no ENEM saiba ler, porém esse grau de leitura não garante o pleno entendimento da estrutura da Língua Portuguesa nas avaliações, visto que existem palavras e conceitos que não têm tradução ou palavras correspondentes para a língua de sinais, sendo indispensável à adaptação de determinadas expressões para um sentido correspondente. Dessa forma, é preciso o suporte para a interpretação para língua alvo.

Outro entrave é como o surdo se apropria da informação, já que, segundo a legislação, LIBRAS possui estrutura própria, distinta da estrutura da Língua Portuguesa. A orientação do INEP esbarra no Decreto 5.626/05 Art. 14, que assegura:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à Educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

O Decreto 5.626/05 registra de forma clara que as instituições federais devem assegurar o acesso à informação e comunicação não só após o ingresso da pessoa surda ao ensino superior, mas também durante o processo de seleção. Acreditamos que, caso o processo de seleção seja transferido à outra instituição, o respeito à legislação deva ser observado tanto pela instituição responsável pelo processo de execução, quanto pela instituição federal que será atendida com esse serviço, no sentido de fiscalizar a execução da legislação. Do contrário, ambas serão responsabilizadas pelo seu descumprimento.

Para que esse processo possa transcorrer de acordo com a legislação vigente, seria necessária a mediação de um tradutor e intérprete. Apesar de se configurar dificuldade na tradução literal em línguas orais, constitui-se numa problemática mais amiúde na língua de sinais pela particularidade de sua estrutura. Entende-se que não seja possível a tradução literal da primeira fase do exame, ela precisa ser interpretada, bem como organizada na estrutura gramatical da LIBRAS.

A segunda fase da seleção correspondente à redação. O surdo escreveria na estrutura da língua de sinais e, o tradutor intérprete transcreveria para estrutura da Língua Portuguesa ou a correção da avaliação poderia ser realizada por professor bilíngue. Um exemplo de correção diferenciada se deu na última edição do ENEM 2015, quando o INEP ofereceu treinamento aos avaliadores de forma a integrar os candidatos com dificuldades de leitura e da escrita.

Constatamos a dificuldade de que, durante o processo de seleção do ENEM, não é a presença do tradutor intérprete no dia da prova traduzindo o exame em sua totalidade que garantirá o acesso às informações da avaliação com a qualidade necessária, porque esse procedimento poderia gerar um prejuízo para o candidato surdo.

Na profissão de tradutor intérprete, é imprescindível o acesso às informações da tradução e interpretação com antecedência para que o profissional possa estudar, organizar, pesquisar e selecionar os sinais em LIBRAS e, dessa forma, realizar um trabalho da tradução e interpretação com a qualidade necessária. Do contrário, ele poderia até prejudicar os candidatos. A profissão de tradução e interpretação precisa ser vista como qualquer outra profissão que precisa de preparo e planejamento, não sendo justa a exigência da tradução e interpretação eficaz sem o preparo necessário para essa atividade.

O contratempo poderia ser minimizado se o INEP planejasse antecipadamente a elaboração da tradução e interpretação do exame do ENEM, selecionando um grupo de profissionais capacitados para realização desse trabalho, com a posterior gravação em lugar apropriado, atendendo ao código de ética do intérprete quanto à postura, roupa e adereços adequados, bem como a prática dos preceitos de: confiabilidade, imparcialidade, descrição, distância profissional e fidelidade.

Da mesma forma como eram realizadas as avaliações do curso Letras Libras/UFSC, sugerimos que uma avaliação seja traduzida para LIBRAS com todas as questões e gravada em CD ou DVD. Os candidatos surdos seriam organizados em salas separadas onde a prova seria projetada e o candidato responderia em Língua Portuguesa

num caderno impresso, o mesmo processo aconteceria em todos os lugares onde se realizasse o exame como é adotado no PROLIBRAS²⁸.

A presença do tradutor intérprete ainda se faz necessária no dia da realização da avaliação, para efeito de coibir possíveis fraudes, bem como para explicar as informações que antecedem a aplicação da prova. O mesmo procedimento é sugerido ao Processo Seletivo Contínuo (PSC) para ingresso na Universidade.

Supõe-se que essas poderiam ser as primeiras de várias intervenções para minimizar a dificuldade de comunicação no ingresso dos sujeitos surdos na universidade. É possível que haja, em fase embrionária, outras intervenções que possam proporcionar melhores resultados. No caso da UFAM que usa o método recomendado pelo INEP que tem produzido poucos efeitos considerando o número de egressos surdos, conforme informado pela Pró-reitoria de ensino de graduação PROEG.

Essas observações visam atender ao princípio básico da equidade de direitos e garantias fundamentais, o qual a Constituição Federal de 1988 Art. 5º garante:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

O surdo precisa ser tratado como cidadão comum. O que esse sujeito almeja não é a facilitação no ingresso nos processos seletivos, mas uma situação justa e igualitária para o seu desenvolvimento em todas as áreas, cumprindo-se, na prática, a legislação, respeitando as suas diferenças. Expõe-se somente um exemplo das fragilidades dos processos de comunicação desse indivíduo. Muito há ainda que se avançar na direção de melhores condições. No entanto, esse também não é o foco da nossa pesquisa.

1.5.1 O desafio de ensinar LIBRAS como segunda língua

O ato da docência é um desafio para os profissionais que ingressam na área da educação, pois nenhum ser é igual ao outro, sendo cada sujeito único, incluindo a forma de apreender os conhecimentos. O docente precisa ter um olhar treinado e acurado para capturar as minúcias de cada indivíduo. Segundo Lévy (1997, p. 165),

²⁸ Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de LIBRAS/Língua Portuguesa/LIBRAS.

É preciso que nos habituemos a pensar as pessoas como grupos, sociedades. Qualquer julgamento feito sobre grupo como um todo, sem distinção dos indivíduos que o compõe, será necessariamente injusto.

A Educação no Brasil tem primado pelo atendimento dessa diversidade e adotou os princípios da Educação Inclusiva, que podem ser verificados nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica²⁹. Esse documento destaca e reconhece não só a importância da língua de sinais como mediação para o acesso do aluno surdo aos conteúdos curriculares, mas também outras formas de códigos para assegurar a educação. Conforme Resolução CNE/CEB nº 2, Art. 12, de 11 de Setembro de 2001

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, [...].

A mesma resolução ainda alerta que o acesso por intermédio do braille e da LIBRAS, além de fazer a mediação da língua majoritária brasileira, garante a qualidade da informação, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, Art. 12, de 11 de Setembro de 2001

[...] sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas, ouvindo os profissionais especializados em cada caso.

O período de regulamentação da LIBRAS ainda é de pouca extensão, a contar um total de doze anos, tempo não suficiente para tornar o Brasil um País bilíngue, visto que “cerca de 5,1% da população” possuem deficiência auditiva, (IBGE Censo de 2010, p. 29). Assim como não foi possível formar a quantidade necessária de profissionais na área da educação para o atendimento dos surdos nas escolas e no ensino superior, conforme mencionam os artigos 7º, 8º e 20º do Decreto 5.626/05 que estipula um prazo de dez anos para que as instituições de ensino superior insiram, como requisito obrigatório nos cursos de formação de professor, a disciplina de LIBRAS, Assim a oferta dessa oportunidade torna preocupante diante da nossa extensão territorial e o crescimento populacional.

²⁹ Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001

É nesse momento que no contexto nacional surge a avaliação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais – PROLIBRAS. Esse exame busca averiguar a fluência em LIBRAS das pessoas ouvintes que já possuem contato com a comunidade surda e que, em função dessa proximidade, aprenderam e fazem uso da língua de sinais, além de verificar o que o próprio surdo conhece sobre LIBRAS. Em conformidade com o MEC Portaria Normativa nº 11, de 9 de agosto de 2006 o PROLIBRAS é:

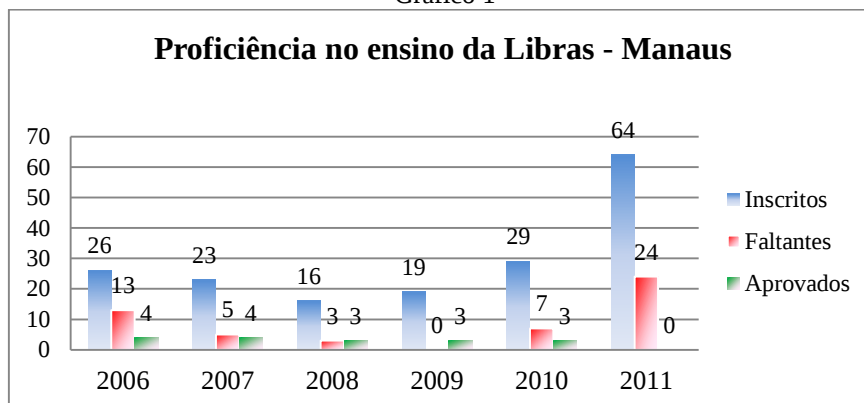
[...] um programa promovido pelo Ministério da Educação - MEC e desenvolvido por Instituições de Ensino Superior - IES, que se destina a: “I - proficiência em Língua Brasileira de Sinais - Libras; e II - proficiência em Tradução e Interpretação da Libras - Língua Portuguesa.

A mesma Portaria, além de certificar os profissionais de tradução e interpretação da Libras-Língua Portuguesa para o exercício dessa função, prioritariamente, em ambientes educacionais, também habilita as pessoas certificadas a atuarem como professores de LIBRAS, como registra o MEC - Portaria Normativa nº 11, de 9 de agosto de 2006 o Art. 01, inciso 01:

I - certificar a proficiência em Libras, de pessoas, surdas ou ouvintes, com escolaridade de nível superior ou médio, para o ensino dessa disciplina, prioritariamente, em cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos.

Em setembro de 2006, realiza-se a primeira edição do PROLIBRAS nas principais regiões do Brasil. Na região Norte, Manaus é um dos locais onde acontece a realização dos exames de proficiência do PROLIBRAS, verifica-se que, desde a primeira edição da seleção, o número de candidatos inscritos vem aumentando a cada ano, porém numa proporção que não atende à demanda das IES instaladas nos municípios do Amazonas. Destacamos abaixo, o gráfico elaborado pela pesquisadora com as informações coletadas no site do PROLIBRAS quanto ao quantitativo de habilitados em Manaus no período de 2006 a 2011, para atuarem no ensino da LIBRAS no ensino superior.

Gráfico 1



Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Observa-se que o quantitativo de aprovados nas seis edições do PROLIBRAS é de 17 habilitados e que, se distribuídos um para cada município do estado do Amazonas, ainda teríamos uma escassez no atendimento em 45 municípios. Além da falta desse profissional, fica o questionamento: apenas o certificado de proficiência na língua de sinais de nível superior garante a capacitação necessária para atuar na docência, mesmo que esse habilitado possua formação em outra área de conhecimento que não seja a docência? Do universo de 17, apenas três têm Licenciatura em Letras Língua Brasileira de Sinais – LETRAS/LIBRAS, enquanto os outros possuem formação em outras licenciaturas.

A Instituição de Ensino Superior – IES tem encontrado dificuldades para contratação desses profissionais em função da escassez de mão de obra. Os que adentram às instituições enfrentam o desafio de: ministrar uma segunda língua para discentes que nunca tiveram contato com essa língua em sua trajetória escolar, e que se encontram em processo de formação na graduação, com diversas disciplinas a cumprir simultaneamente.

A disciplina de LIBRAS é obrigatória para os cursos de formação de professor em consonância com a legislação, enquanto para os outros cursos ela é ofertada como optativa. Os professores de LIBRAS da UFAM, de maneira geral, trabalham à parte teórica e prática concomitantemente, incentivando os discentes a continuarem na busca por conhecimento nessa área em cursos extraclasse ou junto à comunidade surda. Quanto a esse incentivo aos acadêmicos, Pereira (2011 p. xii) revela “Sabe-se que o sucesso no aprendizado de uma língua depende fortemente da motivação”. Assim, se os alunos estiverem motivados, em pouco tempo terão condições de adquirir conhecimento básico em LIBRAS.

Os conteúdos trabalhados na academia têm o intuito de mostrar um pouco do cotidiano da vida dos surdos, perpassando por suas diferentes identidades. A história da língua de sinais, das filosofias educacionais que foram empregadas no ensino dos surdos no decorrer da história, os parâmetros da língua, conversação básica em LIBRAS, etc., sempre focalizando a relevância da utilização da LIBRAS e do conhecimento do indivíduo surdo. Afirmam Guarrinello et al (2006, p. 328),

[...] não se tem discutido, efetivamente, que a presença dessa língua não isenta o professor de compreender os processos diferenciados através dos quais os alunos surdos utilizam para tornarem-se leitores e escritores de uma língua que não dominam.

Não prover os acadêmicos desses conhecimentos é uma falha no processo que pode se refletir na prática desse discente, projetando apenas no aluno surdo a complexidade desse processo, como assegura Caetano e Lacerda (2013, p. 227):

[...] Descartar essa necessidade é o que tem levado essa classe de profissionais a deslocarem a responsabilidade das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem apenas para os alunos surdos [...] no caso, para a complexidade dos conteúdos envolvidos.

Então, é necessário buscar que os discentes passem por um processo de imersão nesse contexto totalmente desconhecido por alguns.

No decorrer da disciplina, quando possível, é feita uma visita técnica nas escolas que atendem às crianças surdas, com o propósito de conhecer esse ambiente, as metodologias utilizadas, bem como os materiais usados nas aulas, além de colocar os discentes em contato com as crianças surdas para uma conversação básica em sinais. Por fim, despertando, nesses discentes, o desejo de continuar se aprofundando no conhecimento da LIBRAS, concordamos com o que diz Pereira (2011, p. xxi):

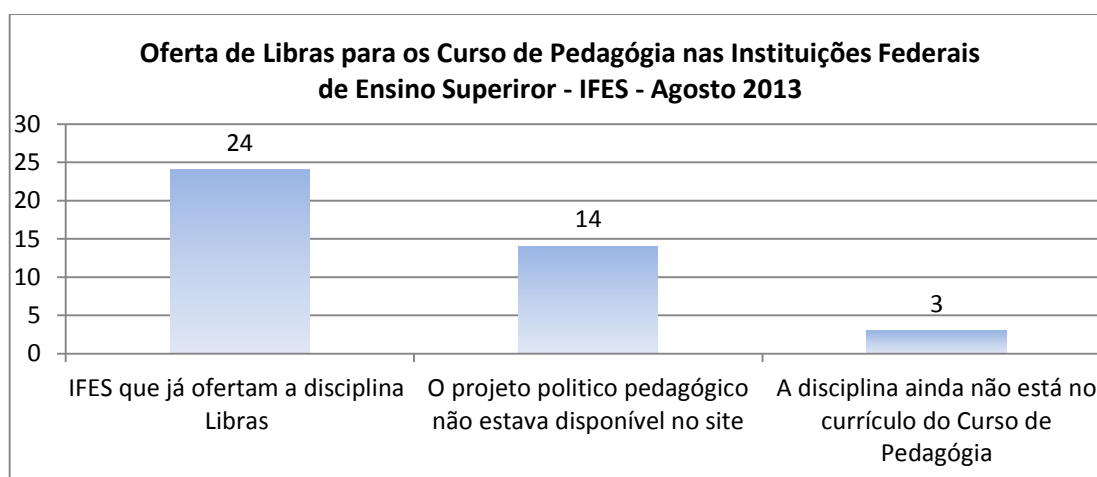
[...] motivados, eles poderão ampliar seu conhecimento da língua em cursos livres ou mesmo na interação com interlocutores surdos, nas comunidades surdas. Lá vivenciarão o que aprenderam na teoria. Esta é a melhor forma de se aprender a Libras.

Instigando o interesse dos acadêmicos a participarem nessa comunidade aumentando rede de envolvidos nesse território. Os docentes da UFAM se preocupam em colocar os graduandos em contato com o mundo do surdo, com o objetivo de que eles percebam, através desse mergulho, que também serão responsáveis pela propagação

desse conhecimento, proporcionando o acesso à língua de sinais não só às crianças surdas, mas também as crianças ouvintes. Será que é isso o que pretende o decreto 5.626/2005? Ou o legislador se preocupou apenas em tornar essa forma de comunicação conhecida, prevendo para essa disciplina apenas o esclarecimento das questões teóricas, como o aprofundamento do conhecimento do indivíduo surdo, já que esse futuro docente poderá ter uma criança surda na sua sala e precisaria desses conhecimentos para desenvolver um trabalho com a mesma, sem a preocupação com a parte prática da língua.

Buscando por informações mais aprofundadas sobre a percepção de outras instituições a respeito desse decreto, realizamos um levantamento de informações em sites das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, em todo Brasil, e elaboramos o gráfico número 2 constatando que muito já se avançou na inclusão da disciplina LIBRAS nos projetos políticos/pedagógicos do curso de Pedagogia:

Gráfico 2



Fonte: Elabora pela autora, 2013.

Nesse quadro, evidenciamos que, em 2013, do total de 41 instituições, 24 já se encontravam ofertando a disciplina de LIBRAS e apenas três não haviam incluído a língua de sinais no projeto do curso de Pedagogia. Analisando as minúcias dos projetos, constatou-se que, em algumas instituições, o curso de Pedagogia trabalha com uma ementa da disciplina LIBRAS, focalizando questões teóricas. Outras IFES dedicam seus esforços a uma ementa dividida em parte teórica e parte prática. É importante ressaltar que, em uma dessas instituições, foi observado que a carga horária da disciplina estava dividida em 50 horas de teoria e 10 horas de prática.

A pesquisa preliminar também revelou que a menor carga horária desenvolvida entre as IFES é de 30 horas e a maior chega a 120 horas. Foi detectado que, em algumas instituições, em número menor, ainda não consta a disciplina de LIBRAS na ementa dos cursos, quanto a isso, o prazo para adequação das IFES é até 2015, segundo o decreto 5.626/05.

Averiguamos que não existe uma concordância entre as IFES em relação à carga horária e bem como se os conteúdos devam ser totalmente teóricos ou apenas práticos ou mesmo se é preciso fazer uma combinação entre conteúdos teórico/prático.

Na UFAM, essas dificuldades podem ser minimizadas com a ampliação das disciplinas de LIBRAS I, II e III que são ofertados pelo curso de LETRAS/LIBRAS, todas com 60 horas cada um total de 180 horas, assim como a criação de uma pós-graduação e o incentivo de pesquisas na área de LIBRAS e do ser surdo.

O professor do ensino superior envolvido com a formação dos discentes que, certamente, estarão a serviço da inclusão precisam projetar essas situações do ensino regular no sentido de simular a realidade no ambiente acadêmico, assim como outros desafios que esses futuros profissionais da educação encontrarão no decorrer de suas atividades. Em geral, por falta do conhecimento, é que a sociedade ainda classifica o surdo como “surdo-mudo”, “mudinho” ou “sujeito surdo”, a rotulação desse grupo minoritário se dá pela não inserção no cotidiano das pessoas ouvinte dos conhecimentos dessa área, assim como do uso da língua de sinais como segunda língua pelos mesmos, conforme Gesser (2009, p. 45):

[...] A maioria dos ouvintes desconhecem a carga semântica que os termos *mudo*, *surdo-mudo*, e *deficiente auditivo* evocam. [...], alheios à discussão sobre a surdez, o uso da palavra *surdo* pareça imprimir mais preconceito, enquanto o termo *deficiente auditivo* parece-lhe ser mais politicamente correto (grifo do autor).

Na maioria das vezes, o problema dos surdos é apenas no aparelho auditivo, sem nenhuma relação com o aparelho fonador. Caso o surdo passe por treinamento com o fonoaudiólogo, pode vir a conseguir falar, isso dependerá de vários fatores entre eles, o tempo de terapia, motivação para realização dessa atividade, etc. Gesser (2009, p. 56) relata “Os surdos que têm perda auditiva profunda podem (se assim desejarem!) produzir fala inteligível: basta estarem com seu aparelho vocal intacto. A prova disso é o grande número de surdos que falam a língua majoritária oral”.

O usuário nativo da língua de sinais que possui o intelecto em perfeito estado de desenvolvimento é capaz de expressar a sua vontade e seu pensamento através da combinação dos sinais, como afirmam Segala e Kojima (2012, p. 4): “O uso da Libras permite aos surdos acessar a compreensão da língua oral, apreender, inclusive, conceitos abstratos e fazer associações e distinções”. As autoras explanam que até a compreensão da língua oral auditiva é aclarada por intermédio da língua de sinais. Professores que trabalhem com essa diversidade precisam conhecer essas particularidades dos indivíduos para explorarem todas as possibilidades de desenvolvimentos.

Da mesma forma que criança ouvinte é alfabetizada para o uso da língua oral auditiva, a criança surda precisa ser alfabetizada na língua de sinais para que possa desenvolver o processo de comunicação. Esse processo independe da audição, conforme relatam Segala e Kojima (2012, p. 4): “É importante mencionar, também, que o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico não depende da audição, mas da aquisição da linguagem”.

A criança surda alfabetizada na língua de sinais precisa se relacionar com outros usuários da língua de sinais, entretanto, na prática o quadro, é bem diferente do desejado, conforme aponta Botelho (2005, p. 54)

Frequentemente, quando adquirem essa língua – a língua de sinais – raramente compartilham com seus professores. E à exceção de poucos que utilizam na educação de surdos, a maioria dos professores utiliza a comunicação verbal e o bimodalismo³⁰.

Diante do que foi exposto, veremos agora como o UFAM vem buscando atender à diversidade da pessoa surda, entendendo que esse ser é provido de capacidade cognitiva e de uma forma de compreender as informações por meio da percepção visual pronto ao desenvolvimento, necessitando apenas do espaço favorável a esse crescimento.

1.6 A implantação do curso LETRAS/LIBRAS na UFAM

A UFAM vem buscando atender às solicitações emanadas pelo Ministério da Educação suprimindo a escola regular com docentes preparados para receber as crianças com qualquer limitação de aprendizagem, porém, em função da falta de mão de obra qualificada para esse trabalho, o governo lançou em 2013 o Programa Viver sem

³⁰ Uso de fala e de sinais, o que não constitui uma ou mais línguas (BOTELHO, 2005, p. 54).

Limites o qual disponibilizou a diversas instituições de ensino superior, o curso LETRAS/LIBRAS na modalidade presencial, garantindo o atendimento das crianças surdas. A UFAM foi uma das contempladas nesse programa recebendo, em 2013, um total de 12 vagas para docentes com o objetivo de suprir a demanda desse novo curso da graduação.

O lançamento do curso LETRAS/LIBRAS modalidade presencial na UFAM ocorreu em 25 de abril de 2014, com a presença da professora Ana Regina Campelo, presidente da FENEIS. Os discentes, efetivamente, começaram a estudar no primeiro semestre do mesmo ano, precisamente em 28 de abril, em horário vespertino. Nesta primeira oferta, houve 30 vagas, e o processo de seleção aconteceu por intermédio do ENEM, sem nenhuma avaliação prévia para verificação da proficiência em LIBRAS dos candidatos inscritos. Observou-se que, nesse primeiro ingresso, foram aprovados apenas candidatos ouvintes, ficando a comunidade surda fora do processo.

No processo seletivo, observou-se a falta de divulgação com antecedência tanto para os surdos, quanto para os ouvintes, pois o processo aconteceu de forma aligeirada. Os surdos de Manaus não tiveram acesso à divulgação nem à forma de ingresso ao processo seletivo para preenchimento das vagas. O ENEM realizou a primeira seleção em 2013 para ingresso em 2014.

O curso LETRAS/LIBRAS da UFAM, conforme o projeto político pedagógico - -PPP formará profissionais capazes de: “[...] ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais” conforme PPP Letras/LIBRAS/UFAM (2013). O PPP ficou pronto e foi entregue pela comissão à reitoria no mês de fevereiro de 2014. À primeira vista, o projeto estava bem organizado e aparentemente completo. No entanto, observando, criticamente, percebe-se que, em sua matriz curricular, as disciplinas de LIBRAS I, II e III enquadram-se como optativas, conforme figura número 9:

Figura 9 – Disciplinas optativas – SIE (Versão 2014/1)

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO LETRAS - LIBRAS					
DISCIPLINAS OPTATIVAS – SIE (Versão 2014/1)					
SIGLA	DISCIPLINA	CR	T	P	CH
IHL005	Libras I	4	4	0	60
IHL035	Libras II	4	4	0	60
IHL036	Libras III	4	4	0	60
IHL037	Introdução à Educação à Distância	4	4	0	60
IHL038	Tradução e Interpretação da Libras	4	4	0	60
IHL039	Comunidades Surdas e a Libras no Ciberespaço e Telecomunicações	4	4	0	60
IHL040	Metodologia para o Ensino de Língua Portuguesa como L2	4	4	0	60
TOTAL		28			420

Fonte: Universidade Federal do Amazonas. Pró-reitoria de Ensino de Graduação. Projeto Político Pedagógico; Manaus 2013.

Para que o objetivo do curso se efetive, as disciplinas de LIBRAS I, II e III são imprescindíveis, pois, nesse momento do curso é que os alunos passam a ter a fluência, a compreensão das regras formais, assim como o entendimento de organização e construção da língua. Portanto, as disciplinas que estão enquadradas como optativas na matriz do curso precisam ter status de obrigatórias. Propõe-se que essas ofertas aconteçam no início do ingresso dos discentes para não gerar maiores prejuízos.

Outro ponto a ser verificado é que os discentes da primeira e segunda oferta do curso não possuem fluência na língua, pois não foi aplicado o exame de proficiência na seleção. Todos os ingressantes são ouvintes e a falta de discentes surdos na turma também se tornou um entrave para o desenvolvimento da língua e da cultura surda nas atividades de ensino desse curso, já que o convívio com o indivíduo surdo criaria um ambiente propício para a troca de conhecimentos linguísticos e culturais.

O curso de LETRAS/LIBRAS iniciou sem professores, e os alunos ficaram os dois primeiros semestres sendo atendidos por docentes que ministram a disciplina de LIBRAS B para as licenciaturas. A falta de organização e planejamento para o atendimento dessa nova demanda prejudicou consideravelmente as atividades de ensino, bem como sobrecarregou os professores responsáveis pela ministração da disciplina de LIBRAS B nas licenciaturas em consequência da nova demanda. Havia professores cursando mestrado, sem liberação de horário, com quatro disciplinas. Alguns docentes chegaram a atender até a 140 discentes no semestre.

Em 2014, não houve concurso, seleção e nem contratação de professores para ministrarem as disciplinas. A contratação só aconteceu no primeiro período de 2015. Os professores de LIBRAS B responsáveis nas licenciaturas tiveram sua carga horária extrapolada nesse período. Ao analisarmos a introdução desse curso na UFAM,

percebe-se terem acontecidos muitos percalços no processo de criação do curso tais como: falta de planejamento interno; morosidade na escolha da liderança do novo departamento; organização na seleção dos discentes em tempo hábil, uma vez que a disponibilidade de vagas para esse curso só foi divulgada pela UFAM posteriormente à finalização do ENEM, todas essas fases atingiram diretamente a qualidade do curso LETRAS/LIBRAS que, provavelmente, em breve terá que passar por novas mudanças.

Todas essas fragilidades demonstram que a UFAM ainda precisa rever vários conceitos e posturas de relações e de planejamento interno, principalmente em se tratando de um curso novo. É necessário que sejam expandidas parcerias com outras instituições na área de LIBRAS, tecendo uma teia na rede do conhecimento onde possa acontecer a troca de informações em nível nacional, posteriormente, com instituições internacionais criando uma rede externa de troca de conhecimentos e experiências.

No Brasil, a Universidade Federal de Santa Catarina é referência nacional na área de Língua Brasileira de Sinais, de tradução e interpretação de LIBRAS/Língua Portuguesa. Diante disso, seria possível uma parceria na troca dos conhecimentos e experiências já vivenciadas, visto que o curso LETRAS LIBRAS iniciou com turmas na modalidade semipresencial em 2006, e presencial em 2009 na UFSC. Essa troca de conhecimentos é a proposta de Santos (2011, p. 91-92):

[...] proponho que o bem público da universidade passe a ser produzido em rede, o que significa que nenhum dos nós da rede pode assegurar por si qualquer das funções em que se traduz esse bem, seja ele a produção de conhecimento, a formação graduada e pós-graduada ou a extensão.

Na UFAM, essa rede de relação já acontece de forma muito incipiente sendo necessário que essas atividades sejam reforçadas e que estejam tão entrelaçadas, que deixem de ser vistas como algo isolado e passem a ser um único organismo. Assim, estão configuradas as relações no sistema: um encadeamento que se estende por toda a rede e nada acontece sem passar por essas conexões. Nessa perspectiva, alguns autores já trabalham com a visão de rede dentro das IFES, incentivando a consolidação desse processo, segundo Santos (2011, p. 94), “[...] essas relações – ditas hoje ‘relações internacionais’ – já existem. Só que têm de ser intensificadas até o ao ponto de serem tão constitutivas da rede que deixam de ser consideradas exteriores ou apendiculares”.

Santos relata que as universidades não foram projetadas para trabalhar em cadeia, mas, de forma separada e independente umas das outras: “As universidades

foram desenhadas institucionalmente para funcionar como entidades autônomas e autossuficientes” (2011, p. 92). Em função dessa estrutura inicial, foi possível explicar a resistência de muitos professores ao trabalho coletivo, sendo intransponível a exploração de novos territórios e estratégias do saber. Assim, muitos docentes e pesquisadores, ainda, trabalham de forma isolada, desprezando a inteligência gerada e distribuída de forma colaborativa na rede.

Ele relata ainda que as alterações precisam ser culturais, já que essa autonomia defendida nas universidades acaba por estimular a disputa entre as instituições, causando a fragmentação, tornando-se um incentivo à concorrência entre as instituições, o que fragiliza todo um processo troca de experiências. Assegura Santos (2011, p. 92)

A cultura da autonomia universitária e da liberdade acadêmica, apesar de esgrimida publicamente em nome da universidade contra atores externos, tem sido frequentemente usada, no interior do sistema universitário, para contrapor universidade contra universidade.

O autor comprova a desigualdade na disputa entre as instituições e menciona que nada tem sido feito para que a concorrência aconteça com equidade. Santos (2011, p. 92) registra:

Onde existe, a competição pelo *ranking* incentiva à separação e, como é feita a partir das desigualdades existentes num dado momento e sem nenhuma medida compensatória, tende a aguçar ainda mais o topo da pirâmide e, com isso, a aprofundar a segmentação de heterogeneidade.

É, com a visão de compartilhamento em rede, que iniciaremos o próximo capítulo, buscando entender como acontece o processo de conhecimento em sistema, onde todos se encontram num emaranhado de conexões espalhadas por todo o mundo num turbilhão de informações que se modificam a todo momento.

CAPÍTULO II

2 - APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE

[...] A cada mês, o número de pessoas com endereço eletrônico aumenta em 5%. Em 1994, mais de 20 milhões de pessoas, essencialmente jovens, estavam “conectados”. As previsões giram em torno de 100 milhões de usuários para o ano de 2000 (Lévy, 1999, p.12).

Para dissertar sobre a tecnologia na atualidade, convidamos a colaborar mais diretamente com este estudo o filósofo francês Pierre Lévy (1997, 2009), no intuito de nos apropriarmos de questões concernentes às relações dos sujeitos e o uso das TICs postas à sociedade, e como essa tecnologia pode vir a contribuir na mediação da disciplina de LIBRAS B no meio acadêmico, sendo este um dos primeiros a estudar o impacto da tecnologia nas relações sociais e seus respectivos resultados.

Lévy se dedica à compreensão do conhecimento construído na coletividade, e no encadeamento desse movimento, uma rede interconectada não somente de indivíduos, mas de instituições de saberes, dentre outros. Quando mencionamos “rede” não nos prendemos apenas à *internet*, mas a todo encadeamento social, biológico e técnico. É, com essa perspectiva de conexão, que criamos uma sala virtual e analisamos o movimento dos envolvidos, bem como dos conhecimentos produzidos nesse ambiente.

Os atores (acadêmicos), ao se apropriarem dessa tecnologia (LIBRAS), passam a reproduzir esse conhecimento em seu cotidiano no atendimento ao surdo no ensino regular ou mesmo na difusão desse conhecimento a crianças ouvintes, o que torna o uso e a propagação da língua uma tecnologia assistiva.

2.1 A Tecnologia da Inteligência Coletiva e as transformações na construção do conhecimento em rede

Na atualidade, as transformações são constantes em todas as áreas e o sujeito imerso nesse contexto teve de se adequar para adquirir o conhecimento. Lévy estabelece o exercício da cognição e sua função. Ela é responsável por minimizar os impactos internos no indivíduo, gerando um espaço favorável ao aprendizado. Quanto a esse movimento, Lévy (1997) descreve “[...] Ora, a atividade cognitiva também visa

produzir uma ordem no ambiente do ser cognoscente ou, ao menos, diminuir a quantidade de barulho e caos [...]”. (1997, p. 142)

Para o autor, é estabelecida no ato do conhecimento, a forma como ele se organiza, nem aleatoriamente, nem espontaneamente, existe toda uma ordenação e um tempo preestabelecido, em meio ao um turbilhão de informação a uma seleção e organização prévia. Para Lévy (1997, p. 142) “[...] Conhecer, assim como instituir, equivale a classificar, arrumar, ordenar, construir configurações estáveis e periodicidades [...]”.

Mesmo um sujeito bombardeado de informações rotineiramente possui um ordenamento em sua atividade do saber. Outro ponto importante na concepção de Lévy, é que o conhecimento não acontece apenas no espaço físico da sala de aula ou de forma individual. Para ele, o sujeito não avança intelectualmente fora da coletividade, sozinho e desprovido dessa relação de troca de informações e experiências, distante do contato com o todo social, seria impossível o pleno desenvolvimento de uma inteligência pelo indivíduo, segundo Lévy (1997, p. 135) “[...] Não sou ‘eu’ que sou inteligente, mas ‘eu’ com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais (dentre as quais, o uso da escrita) [...]”.

O autor explica que existem milhares de exemplos que poderiam ser trazidos para aclarar essas afirmações, porém traz à tona o registro de sua própria experiência. Lévy (1997, p. 135) exemplifica

[...] Para citar apenas três elementos entre milhares de outros, sem o acesso às bibliotecas públicas, a prática em vários programas bastante úteis e numerosas conversas com os amigos, aquele que assina este texto não teria sido capaz de redigi-lo [...].

Registrando a importância da sua interação com diferentes atores, listando bibliotecas, programas além das pessoas, chamando atenção para o relacionamento desenvolvido entre os participantes no encadeamento da rede de informações. Os que atuam de alguma forma dentro da rede são intitulados “atores”, os quais Lévy (1997, p. 137) conceitua: “[...] Tudo que for capaz de produzir uma diferença em uma rede será considerado como um ator, e todo ator definirá a si mesmo pela diferença que ele produz [...]”. Esses atores se distinguem por suas produções dentro da coletividade sejam eles humanos ou não.

O autor avança em suas pesquisas e pública a obra “A inteligência coletiva por uma antropologia do ciberespaço” definindo a inteligência coletiva “É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 1999, p. 28). Aclara o autor que o conhecimento está fragmentado em diferentes espaços continuamente reconhecido e organizado, culminando no ajuntamento de diferentes habilidades.

Lévy ainda complementa esse conceito apontando [...] a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas. (LÉVY, 1999, p. 29). Autor ressalta que o saber está espalhado em cada ser humano e que todos podem colaborar como o conhecimento do outro. Continuando com Lévy (1999, p. 29), o saber conectado entre os indivíduos é,

Uma inteligência distribuída por toda parte tal como é o nosso axioma inicial. Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo saber estar na humanidade. Não existe nenhum reservatório de conhecimento transcendente, e o saber não é nada além do que as pessoas sabem.

O teórico da *cibercultura* acredita que o conhecimento pode ser adquirido em diferentes espaços, por exemplo: *ciberespaço*. Nesse ambiente os saberes são produzidos através da relação e da interação entre os indivíduos no movimento de conhecer, repassar, adquirir e ampliar seus conhecimentos, um saber para além dos muros das instituições de ensino.

A Educação, assim como os seus profissionais, não podem ficar à margem, ignorando o saber gerado na rede por meio das relações de trocas e experiências que estão envolvidos nesse espaço totalmente novo e desconhecido. As TICs surgem como mediações promissoras para a consolidação de um sistema educacional em conformidade com as atuais mudanças globais. Assim, a incorporação da tecnologia na Educação abre possibilidades inesgotáveis de utilização dos recursos tecnológicos que facilitam o acesso às informações, conteúdos curriculares e conhecimentos explorando ao máximo as possibilidades de apropriação do saber por todos os envolvidos no encadeamento das informações.

O saber não é algo que se encontra estático num reservatório, ele é algo que está presente de forma diferente em cada sujeito, ninguém possui conhecimento na

totalidade, cada um tem sua experiência e repassa o saber de forma muito particular e única.

Cada um contribui com o que há de melhor para a rede do conhecimento e, caso surja algo novo rapidamente passa a integrá-la. A figura 10 demonstra os conceitos que estão interligados, mostrando o relacionamento e a troca de conhecimentos compartilhados entre eles.

Figura 10 – Tecnologia.



Fonte: Adaptado da criação de Cortelazo para a disciplina Planejamento Educacional e Gestão Pedagógica do curso de pós-graduação a distância da FAEL/EADCON.

A figura 10 nos remete a uma cadeia interligada de um ponto central, mais conhecido como “nó”, entrelaçando todo o conjunto sistêmico interconectado entre computadores, que ao serem manuseados pelos atores em suas leituras ou pesquisas, alterando as habilidades de adquirir e desenvolver novos conhecimentos. Conforme aborda Lévy (2001, p. 29), “[...] as redes de computadores suportam quantidades de *tecnologias intelectuais* que aumentam e modificam a maioria de nossas capacidades cognitivas: memória [...], raciocínio [...], capacidades de representação mental [...] e percepção [...]”.

Acreditamos que as pessoas que fazem uso bem como alimentam as informações no sistema e delas se apropriam passam a ter um privilégio frente aos indivíduos que não utilizam as TICs. Registra Lévy (2001, p. 29) que “O domínio dessas tecnologias intelectuais dá vantagem considerável aos grupos e ambientes humanos que fazem uso adequado delas [...]”.

Esse movimento acontece no ciberespaço, onde os trabalhos são desenvolvidos grupalmente e várias experiências particulares permeiam a discussão e são compartilhadas entre os envolvidos no sistema. Ao exteriorizar essas informações no sistema a tecnologia torna possível o acesso a todos. Lévy (2001, p. 29) aponta que essa relação vem

[...] Favorecendo, ainda, o desenvolvimento e a manutenção de processos de inteligência coletiva, pois, exteriorizando uma parte de nossas *operações coletivas*, as tecnologias intelectuais de suporte digital as tornam, em grande medida, públicas e partilháveis [...].

E através desse encadeamento, surge a próxima pista da nossa pesquisa, no sentido de avançarmos e pensarmos o conhecimento gerado na rede como uma tecnologia assistiva.

2.2 A tecnologia assistiva

A Constituição de 1988 (Art.3º, inciso IV) orienta nossa pesquisa com um dos seus objetivos fundamentais: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O mesmo documento, no artigo 205, registra a garantia do direito à educação e pleno desenvolvimento da pessoa, possibilitando o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, fica estabelecida a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e a garantia de condições para o ensino de equidade e de responsabilidade do Estado.

No ano de 2008, o Ministério da Educação e Cultura – MEC traz a público, com objetivo de divulgação, o documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Esse documento visa atender e orientar a área da educação responsável pelo acolhimento das crianças com necessidades educacionais especiais, primando por um atendimento com a melhor qualidade possível. O propósito dessa regulamentação é “[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, [...] orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” Portaria nº 948/2007, p. 14.

O mesmo documento prevê a forma e prazo para o governo atender às especificidades desses indivíduos, sendo a “[...] transversalidade da modalidade de

educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado”. Portaria nº 948/2007, p. 14.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegura a formação dos profissionais no sentido de melhor atender às especificidades de cada indivíduo. Esse trabalho é realizado em parceria com a família, bem como com o poder público, trabalhando para eliminar as dificuldades de estruturas físicas e de locomoção. Essa política, conforme Portaria nº 948/2007 (2007, p. 14), ainda prevê

[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da Educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação [...].

As políticas que norteiam as instituições de ensino aconselham que o indivíduo com qualquer limitação seja encaminhado ao ensino regular que possua todo o suporte necessário, inclusive, o acompanhamento da família, caso seja necessário e sua especificidade para a aprendizagem seja garantida em quaisquer fases de sua vida acadêmica. As diretrizes para Educação com o foco na diversidade tem enfatizado a meta nas suas políticas regulamentada pela Portaria Ministerial nº 948 de 2007:

[...] é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

No entanto, o atendimento de crianças com algum tipo de limitação para aprendizagem inserida no contexto da escola regular exige do professor certas habilidades. Segundo Giroto, Poker e Omote (2012, p. 14) é necessário que o docente,

[...] Saiba não apenas utilizar os recursos disponíveis neste espaço escolar, mas também elaborar materiais de modo a ajustá-los às necessidades educacionais dos alunos acompanhados no AEE (Atendimento Educacional Especializado), e gerenciar o uso desses materiais no ambiente da sala regular.

Além da confecção de material específico para o atendimento individualizado dos alunos, é exigido do professor o domínio de outras mediações, como é o caso da tecnologia. Ele também passará, mesmo que de forma involuntária, a disseminar o uso das TICs em outros espaços da escola. Giroto, Poker e Omote (2012, p. 14) declaram:

[...] Do recurso mais sofisticado que agrega maior tecnologia ao mais simples material confeccionado artesanalmente, o professor especializado assume a responsabilidade, inclusive, pela disseminação, na escola, do uso de diferentes tecnologias de informação e comunicação.

Os materiais desenvolvidos pelos professores para o atendimento de crianças com alguma limitação, também, podem contribuir no auxílio do ensino das crianças ditas normais. Giroto, Poker e Omote (2012, p. 14), orientam para “[...] que muitos desses recursos sejam também aproveitados pelos professores do ensino regular com os demais alunos na otimização do aproveitamento curricular [...]”. Dessa forma, as crianças sem limitações atendidas com esse material podem explorar seus sentidos de formas diversas.

O empenho do professor é fundamental para o êxito dessas atividades, porém um atendimento de qualidade não dependerá apenas do recurso humano especializado, mas do suporte e mediação de recursos materiais que, na maioria das vezes, não dependem apenas do professor. Como evidenciam Giroto, Poker e Omote (2012, p. 9), “[...] A presença desta criança na sala regular tem exigido um conjunto de estratégias e procedimentos de ensino diferentes daqueles utilizados em escolas especiais”. Entretanto, a disponibilização dessas ferramentas no ambiente escolar depende exclusivamente da adesão do professor a elas.

Com o intuito de atender ao maior número de pessoas e a uma nova forma de aprendizagem, a tecnologia vem se modificando e se adaptando para o atendimento de grupos específicos. Atualmente, é possível encontrar programas de computadores que fazem leitura em voz alta de textos para as pessoas com algum tipo de limitação visual, ou ainda tecnologias para celulares que trabalham com o armazenamento da língua de sinais. Esse aplicativo está disponível para celulares, com o objetivo de uma comunicação básica com a pessoa que não consegue se comunicar por meio da modalidade oral auditiva (surdo). A exemplo dessas tecnologias, temos o *Hand talk*, um aplicativo que converte qualquer conteúdo em texto para a língua de sinais, e o *ProDeaf*. Ambos os aplicativos, além de traduzir textos, também, convertem para a língua de sinais palavras ou frases da versão voz, para versão sinalizada. Esses aplicativos estão disponíveis para download gratuito em aparelhos celulares que possuem *android*. Vale ressaltar que, no aplicativo do *ProDeaf*, um dos idealizadores é surdo.

É cada vez maior o interesse dos pesquisadores no desenvolvimento de tecnologias que venham a facilitar e promover o acesso das pessoas com algum tipo de limitação a espaços e a informações. Esses programas de computador são desenvolvidos com o intuito de processar dados de modo eletrônico, de forma a facilitar e reduzir o tempo do usuário ao executar uma tarefa. E estão cada vez mais sendo introduzidos no meio da Educação, no sentido de facilitar o conhecimento a pessoas que possuam qualquer tipo de dificuldade, desde mobilidade física até a aprendizagem de uma língua. São as chamadas tecnologias assistivas.³¹ Minetto (2008, p. 109) define: “O ramo da ciência preocupado em pesquisa, desenvolvimento e aplicação de aparelhos/instrumentos ou procedimentos que aumentam ou restauram a função humana”.

Com o intuito de promover assistência educacional aos alunos com diferentes tipos de necessidades educativas, o governo brasileiro instituiu a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que ficou conhecida como lei da acessibilidade. Quatro anos mais tarde, essa lei passou a ser regulamentada pelo Decreto nº 5.296/04, estabelecendo: “[...] normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” Decreto nº 5.296/04, caput.

Como o foco de nossa pesquisa é a área da surdez, analisou-se o Decreto à luz do diferencial dessa especificidade. A regulamentação da lei de acessibilidade explana a forma de apoio prestada pelo poder público às pessoas que possuem especificidades educativas, provendo a esse grupo possibilidades de desenvolvimento intelectual. Conforme registra o artigo 59, “O Poder Público apoiará preferencialmente os congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico-culturais [...]”.

Mas, para ter direito garantido na prática, as pessoas com limitação física ou cognitiva precisam conhecer essa legislação e solicitar formalmente essa mediação, conforme o Decreto nº 5.296/2004, Art. 59, que versa:

[...] mediante solicitação de apoios humanos às pessoas com deficiência auditiva e visual, tais como tradutores e intérpretes de Libras, leitores, guias-intérpretes, ou tecnologias de informação e comunicação, tais como a transcrição eletrônica simultânea.

³¹ **Tecnologia Assistiva** é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de **Recursos e Serviços** que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover **Vida Independente e Inclusão**. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>

É possível perceber que este artigo trata a área da Educação e aclara a necessidade de acesso à informação por meio de profissionais capacitados para o exercício da atividade ou por intermédio das tecnologias. O Decreto, também, versa sobre as ajudas técnicas, o capítulo VII explana a importância de o auxílio proporcionar a autonomia, consequentemente, elevando a autoestima e gerando no indivíduo maior qualidade de vida, bem como uma possibilidade de desenvolvimento cognitivo e profissional. O Art. 61 Decreto nº 5.296/04 define qual é essa ajuda técnica:

[...] produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.

Observamos a garantia prevista pelo Poder Executivo no que tange aos direitos do surdo³² na criação de uma legislação comprometida com o objetivo de proporcionar uma melhor qualidade de vida e autoestima a esse grupo. Assim, o governo brasileiro cria o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, por meio da Portaria nº 142 de 16 de novembro 2006. Esse comitê tem por objetivo propor a criação de políticas públicas nas instituições a que compete o desenvolvimento e utilização de tecnologias assistivas.

Em 2009, o CAT elaborou um livro que trata das diretrizes para tecnologias assistivas e ainda relata a definição da ISO 9999:2007³³ (2007, p. 15), que conceitua os produtos utilizados por essa tecnologia:

[...] qualquer produto (incluindo recursos, equipamentos, instrumentos, tecnologia e software) especialmente produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, monitorar, aliviar ou neutralizar deficiências, limitações na atividade e restrições na participação.

São necessários o incentivo e o aprofundamento em pesquisas na área da tecnologia assistiva. Este estudo se propõe a realizar a transposição da instrumentalização da disciplina de LIBRAS B e as contribuições da tecnologia para o ensino dessa língua. Nossos esforços se coadunam no sentido de observar as TICs

³² Deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (DB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; segundo Decreto nº 5.296/2004.

³³ A ISO - International Organization for Standardization (Associação Internacional de Normalização) é uma federação mundial composta por associações nacionais. O trabalho de preparar as normas internacionais é geralmente executado pelos comitês técnicos da ISO.

usadas dentro da academia como meio de atender a essa demanda interna e externa, com o objetivo de melhor qualidade de atendimento da criança surda pelos acadêmicos de Pedagogia.

Examinamos a tecnologia assistiva como um agenciamento dando suporte para o ensino da LIBRAS dentro da UFAM e se ampliando para o meio educacional, na alfabetização das crianças surdas e ouvintes em salas do ensino regular, oportunizando a essas duas modalidades de aprendizado um ambiente igualitário linguística e socialmente.

2.3 A formação de professores para a inclusão: por uma tecnologia assistiva na UFAM

O autor que nos guia nesta trajetória acredita que, brevemente, as tecnologias serão introduzidas no ensino presencial. Em entrevista a respeito do tema “Educação a distância”, Lévy (2009, entrevista) afirma que as tecnologias utilizadas na educação a distância serão introduzidas com mais frequência na modalidade presencial: “[...] creio que as técnicas usadas na educação a distância irão cada vez mais ser utilizadas na educação normal, a utilização de fitas de vídeo, por exemplo, ou de programas de computadores ou a utilização de redes de informática etc.”.

Já é possível observar, na prática, o que mencionou Lévy (2009, entrevista) no ano de 2009 quanto a introdução da tecnologia na mediação do ensino nas escolas regulares muitas já possuem laboratórios de informática, e as TICs estão sendo incluídas na maioria das aulas presenciais dando vida ao conhecimento, tornando o saber mais atraente aos olhos dos aprendizes. Em vários estados brasileiros, o governo vem executando projetos no sentido de minimizar as desigualdades tecnológicas, disponibilizando, sem custos adicionais, computadores para os alunos e professores da rede pública de ensino.

Na mesma entrevista, Lévy ainda vislumbra uma rede de ensino interconectada, onde os alunos estarão compartilhando conhecimento entre si explana Lévy (2009, entrevista) “[...] várias escolas vão se conectar, os alunos vão navegar, etc. Haverá uma mistura, é algo muito favorável à evolução da escola em direção a uma adaptação à nova relação que está sendo instaurada com o saber”.

Muitos professores demonstram certa resistência quanto à utilização das TICs, porém são totalmente receptivos aos livros e se esquecem de que a própria impressão do

livro é um meio de tecnologia, o qual, de forma alguma, deixou para trás o tempo da oralidade. Lévy (1997p. 75) reforça: “[...] Mas se alguns tempos sociais e estilos de saber peculiares estão ligados aos computadores, à impressão, a escrita e os métodos mnemotécnicos das sociedades orais não foram deixados de lado [...]”.

Ele ainda menciona que todas as tecnologias, mesmo as mais antigas, ainda, são de grande valia, pois muitas não deixaram de ser utilizadas e foram extremamente relevantes na contribuição do conhecimento em determinado momento da história: “[...] Todas estas ‘antigas’ tecnologias intelectuais tiveram, e têm ainda, um papel fundamental no estabelecimento dos referenciais intelectuais e espaço-temporais das sociedades humanas [...]” Lévy (1997, p. 75).

O autor continua afirmando que “[...] Nenhum tipo de conhecimento, mesmo que nos pareça tão natural, por exemplo, quanto à teoria, é independente do uso de tecnologias intelectuais”. As teorias necessitam de tecnologias para serem registradas, qual o papel e o lápis, além da própria teoria ser uma tecnologia em expansão, visto que, a cada nova doutrina, existe o avanço do conhecimento.

Na velocidade das transformações tecnológicas ocorridas no século passado, esta geração já nasceu na era da tecnologia e possui uma forma diferente de perceber o mundo, de conceber as informações. As competências do docente não podem ignorar as particularidades sociais desses indivíduos. Como afirma Orofino (2005, p. 42),

[...] um grande número de estudos já demonstrou que as mensagens da mídia, quando chegam em determinados contextos sócio históricos, são mediadas pelas mais variadas formas de socialização e educação que a vida em nosso planeta nos oferece.

Além do domínio das TICs, docentes precisam conhecer mais desse discente e sua realidade social, para uma reflexão acerca dessas alteridades. A autora nos contempla com uma visão sobre a diversidade dessa geração, ela nos alerta para observação dos contextos culturais plurais e diversificados, orientando para uma percepção mais atenta do uso das mídias, Orofino (2005, p. 42) afirma que.

Isto exige um exercício de se pensar em contextos e realidades culturais plurais e diversificados de acordo com o meio ambiente, os modos, estilos e condições de vida, a estrutura econômica, a religião, o modelo familiar, as condições materiais da própria existência.

Se o docente tiver essa concepção para as diferentes realidades dos discentes, os riscos de utilização de uma estratégia inadequada de ensino serão minimizados, conclui Orofino (2005, p. 42):

[...] Isto nos ajuda a compreender também que os contextos escolares são plurais e diversificados e que qualquer iniciativa de uso dos meios deve estar atenta ao fato de que se fale a partir de realidades particulares de recepção e apropriação das mensagens.

No contexto atual tudo se processa com uma rapidez nunca antes vista na História. As mudanças constantes nos processos e as prioridades dessa geração são diferentes das gerações passadas. Eles têm pressa em suas escolhas e decisões, têm outra forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas, passam mais tempo em frente ao computador ou manuseando outras TICs como comprova Lévy (1997, p. 7):

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos [...].

As novas transformações, também, afetaram a área laboral e muitas pessoas já desenvolvem suas atividades a distância sem a necessidade do deslocamento físico. A área do conhecimento vem sendo modificada a cada instante, no sentido de acompanhar essas alterações. Diante da necessidade iminente, alguns pesquisadores se lançam de forma mais intensa e precoce para entender e dominar as TICs. Lévy (1997, p. 7) discorre sobre essa nova realidade

[...] Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge, neste final do século XX, um *conhecimento por simulação* que os epistemologistas ainda não inventariaram.

As gerações do século XX e XXI estão construindo um mundo sem fronteiras com identidade própria em constante transformação, podendo circular a qualquer hora em qualquer parte do mundo, seja de forma virtual, seja presencial, interação em tempo real. Lévy (2001, p. 33) afirma que “Precisamos olhar o mundo de hoje com os olhos de mundo de amanhã, não com os do mundo de ontem. Ora, os olhos de amanhã são os olhos planetários. As fronteiras são as ruínas, ainda de pé, de um mundo em revolução”.

A atualização do pensamento e do comportamento em relação a conceitos consolidados frente a essa nova forma de conceber e compartilhar os conhecimentos urge em meio à sociedade que precisa se reconfigurar para se adequar a essa nova configuração.

Em consonância com o pensamento de Lévy, Santos (2011) afirma que as profundas mudanças das últimas décadas vêm afetando as universidades e revela que o foco dessas alterações tem sido a mercadorização do ensino superior mas, segundo ele, as alterações não se resumem apenas a esse objetivo, mas que as mesmas “envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento. Em face disso, não se pode enfrentar o novo contrapondo-lhe o que existiu antes [...]” (SANTOS, 2011, p. 62).

Ele continua e aponta uma urgência na reformulação das IES não só com o foco nas TICs, mas na estrutura das organizações das instituições na forma de agir e de pensar como um todo. O autor explica que não é voltarmos ao que já deu certo no passado Santos (2011, p. 62) justifica

[...] primeiro as mudanças são irreversíveis. Em segundo lugar porque o que existiu antes não foi uma idade de ouro ou, se o foi, foi-o para a universidade sem o ter sido para o resto da sociedade, e, no seio da própria universidade, foi-o para alguns e não para outros.

No que se refere à produção dos conhecimentos dentro das IES e dos indivíduos que fazem parte desse grupo, parece-nos que as instituições de ensino vêm acompanhando vagarosamente os avanços tecnológicos que, de forma desenfreada, bombardeiam o mundo atual. Um descompasso visto que é nesse, espaço que se constrói as mentes pensantes e críticas de um país.

Quando nos referimos ao espaço do saber, é preciso agenciar um novo ator o docente, figura imprescindível no meio acadêmico, atribuindo a ele e a sua prática uma projeção para além da sala de aula, conduzindo os alunos a uma reflexão constante quanto às questões vistas na teoria, com o intuito de aplicá-las no cotidiano, acreditando que devem estar em contato, trocando experiências. Os estudos de Vygotsky indicam o, [...] desenvolvimento humano influenciado pelas ideias do materialismo histórico³⁴, defendendo a teoria de que os conhecimentos adquiridos pelo homem resultam de sua

³⁴ A Filosofia Marxista compreende o homem a partir das relações sócio-históricas, enfatizando que a atividade humana é determinada pelo modo de produção das classes sociais. (Zilioto, 2007, p. 30)

experiência nas relações entre seus semelhantes no contexto cultural. (ZILIOTO, 2007, p. 30).

Partindo dessa percepção, na prática da docência, é preciso desmistificar que o professor é o único detentor e transmissor do conhecimento, pois, muitas vezes, ele também aprende com os alunos. Para que o desenvolvimento do trabalho docente possa obter melhores resultados de qualidade com esses discentes é fundamental que o professor entenda como acontece o processo de conhecimento pelo indivíduo.

O conhecimento não se prende apenas à atividade de repassar as informações, como fazem muitos professores, pela prática que lhes foi ensinada, ainda, limitam-se a reproduzir essa prática no contexto acadêmico aos discentes que recebem essa informação de forma passiva. Tolhendo muitas vezes a oportunidade de crescimento através da vivência e da manipulação que podem proporcionar experiências únicas do saber. É nesse contexto que o discente em formação será o responsável pela elaboração do currículo nas escolas onde irá atuar, conforme afirma Minetto (2008, p. 30):

[...] O professor, enquanto planeja é influenciado por suas concepções pessoais, valores, história de vida, formação entre outros. Com base nesses requisitos, pode planejar tendo em vista o aluno e suas potencialidades, dificuldades e necessidades.

Esse currículo também atenderá à criança surda, surda-cega, cega, dentre outras, esse discente precisa atender a essa demanda. Os discentes em formação da UFAM deveriam ter contato e conhecer essas diversidades na universidade e buscar desenvolver formas de adequar a sua prática docente no sentido de atender a essas particularidades de limitação educacional da criança. Quanto a isso, Zilioto (2007, p. 35) afirma que na visão de Vygotsky,

[...] O trabalho educacional, [...] deve concentrar-se nas habilidades dessas crianças e deter-se no “como” ocorre seu processo de desenvolvimento, uma vez que o desenvolvimento de pessoas com deficiência não é menos favorecido, mas ocorre diferentemente de crianças normais.

Assim, esses discentes em formação podem se deparar com o desafio de instruir crianças com diferentes especificidades no ensino regular, precisamos muni-los de informações para criarem suas próprias estratégias. É nesse sentido que pensamos a TICs no suporte do ensino da LIBRAS B dentro do ciberespaço e, nesse espaço, a

tecnologia assistiva seria processada e adquirida na subjetividade de cada discente com o foco na propagação e no ensino da LIBRAS na escola e na sociedade.

Com a perspectiva de atender a acadêmicos cercados de recursos tecnológicos e com novas formas de conceber o conhecimento, que alguns professores da UFAM desenvolveram projetos atrelados ao Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino – CEFORT, em conformidade com as orientações emanadas da Portaria nº. 2.253 de 2001, do MEC. Esses projetos estão envolvidos diretamente com a formação dos professores da rede regular de ensino, além de algumas disciplinas que desenvolvem a utilização do uso das TICs junto aos discentes em formação na academia.

Os idealizadores do projeto de pesquisa “graduação@ufam” arquitetaram esse estudo utilizando o sistema *Moodle*, que prevê a implantação e desenvolvimento de software e de material instrucional, para suporte das ações semipresenciais. Disponível no link: <http://cefort.ufam.edu.br/graduacao@ufam/>.

Essa equipe buscou inteirar-se do desenvolvimento das tecnologias para implantação e aprimoramento de software de material instrucional, auxiliando no suporte das ações semipresenciais que alcança até 20% da matriz curricular do curso de Pedagogia presencial na UFAM, sob a responsabilidade da equipe do CEFORT. O projeto tem seu vínculo institucional na Faculdade de Educação - FAGED.

O apoio e o agenciamento do CEFORT na rede da inteligência coletiva foram fundamentais para a materialização do projeto inicial da sala-piloto da disciplina de LIBRAS B. Com esta iniciativa, já estamos contribuindo para o desenvolvimento e formação dos discentes da UFAM, focando o ensino da LIBRAS mediados pelas TICs como tecnologia assistiva, inserida no espaço acadêmico da UFAM e se desenvolvendo na sociedade, criando uma nova forma de perceber os surdos e de com eles se relacionar.

2.4 Projeto graduação@ufam: novas estratégias - as TICs integradas no ensino da LIBRAS

Visando ao atendimento das atuais formas de construção do conhecimento no ciberespaço e à mediação das TICs, a UFAM tem elaborado vários projetos na área da tecnologia, com a finalidade de atender à legislação, assim como as orientações

emanadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que retrata a abertura para novas possibilidades e estratégias na área da Educação, como registra o artigo 81: “É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta Lei”.

Foi, com base nesse artigo da LDB 9.394/96, que vislumbramos outras possibilidades de ensino da LIBRAS, como metodologia adotamos a construção da sala-piloto, onde se desenvolviam novos métodos que ainda não haviam sido utilizados nas salas de aula convencional, onde utilizavam apenas o quadro, o material impresso ou vídeos sem padronização e descontextualizados, deixando de atender às particularidades da língua de sinais na região amazônica. Essa inovação seria trabalhada de forma paralela aos encontros semanais da disciplina e que não trouxesse prejuízo para as 60 horas do semestre letivo.

Outro documento que embasa a ideia de criação da “sala-piloto” é a Portaria Ministerial 4.095/2004, que registra no artigo 1º, parágrafo 2º, da virtualização de parte dos conteúdos das disciplinas: “§ 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso”.

Com a abertura dessa possibilidade e com a certeza de que nossa proposta não afetaria a carga horária da disciplina, continuamos desenvolvendo o espaço virtual. A Portaria Ministerial 4.095/2004, Art. 2º, ainda prevê métodos específicos para o uso das TICs e assegura encontros no mesmo espaço físico com o professor:

A oferta das disciplinas [...] deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

A disciplina de LIBRAS B, ao se apropriar das TICs, visa proporcionar à comunidade acadêmica a utilização de outras ferramentas que possam contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem dessa língua, reduzindo os mitos que envolvem a mesma, outro resultado de utilização da tecnologia é a colaboração na compreensão da LIBRAS, enriquecendo as estratégias de mediação e encadeando outras mídias nesse processo. Como menciona Ulbricht (2006, p. 19), “A tecnologia eletrônica permitiu o desenvolvimento de meios de comunicação em massa

que utilizam imagens visuais e sonoras impondo às novas gerações sua visão de mundo, da história e do próprio homem”.

A assimilação dos conhecimentos tanto da LIBRAS, quanto das TICs pelos futuros professores da escolar regular, podem se estender na utilização de outras estratégias de ensino associadas às TICs, desterritorializando os conhecimentos da LIBRAS do ensino presencial e reterritorializando na sala virtual.

Em consonância com a propagação do uso das tecnologias e a abertura de novas possibilidades, a UFAM vem trabalhando para tornar mais constante o uso das TICs na comunidade acadêmica, a exemplo, o projeto *graduação@ufam*, disponível a todos os cursos de graduação. No entanto, observa-se a sua utilização mais frequente por parte do curso de Pedagogia. A mediação realizada neste projeto é indispensável para trilhar novos caminhos, aproximando os acadêmicos do contexto globalizado, mostrando na prática novas estratégias de ensino.

Dentre as TICs, vislumbramos a tecnologia assistiva nascendo no campo da academia e se expandindo para a sociedade, igual uma raiz que se expande em solo fértil, alcançando o terreno da sociedade primeiro nas escolas regulares e depois nos lares, e assim sucessivamente, alcançando toda a sociedade, refletindo para o trabalho do ensino da LIBRAS na formação dos docentes.

A ideia de proliferação da língua de sinais por intermédio de uma tecnologia assistiva como um processo de enraizamento no meio social precisaria ser imprimida na criação da “sala-piloto”. Então, passamos a projetar como isso aconteceria: quais materiais e ferramentas do ambiente virtual seriam utilizados nessa elaboração, esbarrando nos recursos matérias, financeiros e humanos. Diante dessas dificuldades e particularidades que permeiam o regionalismo, os materiais usados na sala-piloto precisariam atender às especificidades da região amazônica, por possuir características singulares.

Dando prosseguimento ao projeto, este teve início no primeiro semestre de 2013 sendo ofertado pelo Curso de Pedagogia que contou com cinquenta e um acadêmicos matriculados oriundos, também, de outros cursos comprovando, assim, a necessidade veemente de se dar a devida importância à disciplina de LIBRAS B.

O acompanhamento da sala-piloto foi realizado por um professor da disciplina de LIBRAS B que nos orientou no estágio de docência. O professor foi indicado pelo Departamento de Língua e Literatura Portuguesa – DLLP, visto que todos os professores de LIBRAS eram vinculados a esse departamento. Com a criação e

implementação do curso LETRAS/LIBRAS, os docentes foram transferidos para o Departamento de LETRAS/LIBRAS.

A sala-piloto foi pensada para o acadêmico em formação fazer uma imersão no mundo do surdo. Então, todas as imagens postadas foram pensadas no sentido de fazer um *link* com os conteúdos propostos na disciplina. A imagem principal da sala-piloto conforme figura 11 foi selecionada na *internet* com o objetivo de levar os discentes à reflexão sobre como acontece a percepção do surdo, sendo sua modalidade de apreensão processada por meio da visão e sua forma de se expressar por intermédio das mãos, corpo e expressão facial. Atendendo às orientações de Souza, Silva e Lima (2007, p. 25.), “[...] A imagem deve ir além das informações faladas”.

Figura 11 – Sala-piloto de LIBRAS B.

Sala Ambiente de Libras
Professores Iranvith Cavalcante Scantbelruy
Debora Teixeira Arruda



Fonte: Poeta e louco um pouco

Para que aconteça um processo de imersão dos discentes é imprescindível que sejam planejados os detalhes, organizando e harmonizando a sala-piloto. Durante a criação, foi exigida toda preocupação que envolvesse desde a forma da escrita dos materiais até o *design* desse espaço, tudo para capturar a atenção dos alunos em formação. Nesse aspecto, recorreremos a Lévy (1997), que menciona a importância desse trabalho com se fosse uma trama para envolver o usuário de forma que ele seja capturado para essa informação, pensando na importância da usabilidade e da interface.

Segundo o autor (LÉVY, 1997, p. 180),

[...] A interface é um agenciamento indissoluvelmente material, funcional e lógico que funciona como uma armadilha, dispositivo de captura. Sou captado pela tela, [...], sou aspirado para dentro de uma rede de livros, enganchados pelo meu computador ou minitel [...].

O mesmo autor ainda menciona que a interface deve ser atrativa e irresistível aos olhos do usuário, pois esse será o ambiente de interação entre os dois espaços, o físico e o virtual, onde o usuário trilhará novos caminhos rumo ao conhecimento, sendo a arquitetura do ambiente um instrumento norteador dos indivíduos nessa busca, onde eles terão acesso às informações que os levarão do virtual para o concreto de dentro da sala direto para informações na área da surdez, passando a conhecer o surdo não apenas na teoria, mas, na prática. Lévy (1997, p. 181) contribui afirmando

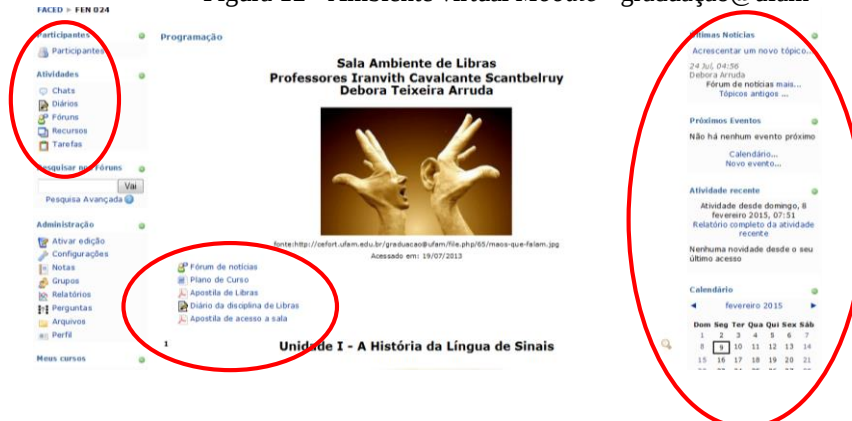
A noção de interface pode estender-se ainda para além do domínio dos artefatos. Esta é, por sinal, sua vocação, já que interface é uma superfície de contato, de tradução, de articulação entre dois espaços, duas espécies, duas ordens de realidades diferentes [...].

Refletindo em atender a essa atratividade, a sala-piloto foi construída com uma arquitetura dividida em duas unidades, nas quais os conteúdos se relacionam e possuem uma ordem de classificação. Fazendo uma analogia da sala-piloto com o hipertexto, ambos estão distribuídos em “[...] estruturas, onde o conhecimento é colocado em ilhas de informação ou nós que são organizados em estruturas hierárquias (títulos), claramente visíveis conectados uns aos outros através de ligações, links, bem organizados” (ULBRICHT, 2006, p. 20-21).

As conexões aconteceram também dentro de alguns fóruns, como foi planejado na Unidade II, que buscou fazer uma relação do virtual com o cotidiano, orientando os alunos a assistirem a um filme, levando-os a uma reflexão das dificuldades dos surdos no contexto familiar e escolar, fazendo uma comparação das mudanças e conquistas que esse grupo minoritário já conseguiu atingir.

Ainda quanto à arquitetura do ambiente virtual, o mesmo foi dividido em três: a parte central trabalhou especificamente com conteúdos da disciplina que explanaremos a seguir. Na coluna da esquerda, foram dispostas ferramentas de rápido acesso, e à direita constaram caixas adesivas *box* ou blocos que são os recursos que trazem informações para os alunos. Essa estrutura está estabelecida de forma igualitária para todas as salas utilizadas no *graduação@ufam*. As informações organizadas nos *box* são sobre a navegação na sala-piloto ou atividades que precisam ser realizadas, como ilustramos na figura 12:

Figura 12 - Ambiente virtual Moodle - graduação@ufam



Fonte: Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. Centro de Formação Continuada, desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino. Laboratório de Ambientes Hiperemídias de Aprendizagem do CEFORT.

A interface especificamente da sala-piloto contou com um espaço central onde criamos um fórum de notícias e todas as informações referentes à disciplina eram postadas. No mesmo espaço, foi possível a interação dos acadêmicos com o professor e entre os próprios alunos. O plano da disciplina foi postado na sala para que os discentes pudessem acompanhar os conteúdos. Postamos o material impresso criado pelo professor da disciplina, disponibilizamos também a ferramenta “diário” para que fossem possíveis os registros das atividades individuais dos alunos, bem como o acompanhamento desse relato pelo professor. Vale ressaltar que alguns registros deixados pelos alunos no ambiente virtual foram utilizados em algumas das citações desse trabalho. Por fim, para o caso de dúvidas ou dificuldades de manuseio, foi criado um tutorial explicando como acessar a sala-piloto.

No canto superior direito, estão dispostos os campos de “últimas notícias”, “próximos eventos” e “atividades recentes”. Essa ferramenta deixa os discentes alerta, ao acessarem a sala, caso haja algo que foi postado recentemente no fórum de notícias, ou a existência de algum evento com data próxima, bem como uma atividade que precisa ser realizada. Funciona como uma espécie de lembrete. No canto superior esquerdo, estão as ferramentas de rápido acesso, a exemplo: *chat*, *diário*, *fórum*, *atividade*, etc.

Alguns pesquisadores, entre eles, Martin (1992), Rhéaume (1991) e Tricot (1993) registram que a usabilidade de um ambiente hiperemídia em sua totalidade dependerá da construção de seu designer instrucional e como o seu idealizador priorizará certas características em sua autoria, explorando ao máximo as diferentes

ferramentas de domínio dos usuários. Afirmar Ulbricht (2006, p. 23): “[...] Deste modo, cada ilha de informação, módulo ou nó deve ser bem explícita e autônoma”.

Os conteúdos da sala foram dispostos em ordem de aproximação dos conhecimentos, as informações das unidades foram subdivididas até a sua parte mínima. Pensando no que diz Ulbricht (2006, p. 23) em relação ao nó, “[...] para saber que o assunto abordado pode ser um nó, consiste em dividir e subdividir o assunto em porções menores até que não caiba mais nenhuma divisão. Essa porção de informação é um nó de hipertexto [...]”.

A primeira unidade da sala-piloto recebeu o título principal de “A história da Língua de Sinais”, e a segunda, de “Aspectos Educacionais dos sujeitos surdos”, atendendo ao que menciona Ulbricht (2006) que o nó deve ser um agrupamento identificado por um tópico: “Os nós devem ser identificados visualmente por um título, ícone, letra, transformação do cursor, dentre outros. Um conjunto de nós forma uma rede, que pode corresponder: à estruturação do conteúdo; à rede semântica do usuário; ou a uma base de dados” (RHÉAUME 1993 apud VANIA RIBAS ULBRICHT 2006, p. 23).

O material impresso foi elaborado e organizado pelo professor ministrante, visando atender a uma linguagem dialógica, mantendo o nível de uma conversa com o discente como nos orientam Souza, Silva e Lima (2007, p. 25). Quanto à elaboração do material impresso, é necessário “Ter vocabulário que favoreça a interlocução com o público com o qual pretende interagir. Por conseguinte, o professor-autor deve incluir nos textos, sempre que possível, uma linguagem direta, como se estivesse dialogando com o aluno; [...]”.

Após a preocupação de material teórico possuir uma linguagem clara os acadêmicos sempre tinham a possibilidade de tirar dúvidas ou postar novos questionamentos nos fóruns, levamos em consideração o pensamento de Lévy (1997, p. 180) que nos aconselha: “A interface possui sempre pontas livres prontas a se enlaçar, ganchos próprios para se prender em módulos sensoriais ou cognitivos, estratos de personalidades, cadeias operatórias, situações [...]”. Organizamos as informações conforme a ementa da disciplina, na busca por entrelaçar, na sala-piloto, os conhecimentos da disciplina aos processos cognitivos dos acadêmicos, amarrando as pontas e criando novos questionamentos.

Os conteúdos relacionados à disciplina ficaram divididos da seguinte forma: Unidade I - Alfabeto manual (as regras gramaticais de quando o alfabeto manual deve

ser utilizado na LIBRAS). Todos os materiais ficaram disponíveis para os acadêmicos de Pedagogia realizarem *download* ou impressão quando necessário. No mesmo espaço, foi criada uma pasta onde foram postados os vídeos (unidade I) com vocabulário em LIBRAS e um posterior diálogo explanando as questões do batismo na língua de sinais e as regras para a realização desse batismo.

Dando continuidade na elaboração da unidade, foram postados no diretório “vídeos unidade I” onde trabalhamos os números em língua de sinais e quando os mesmos devem ser utilizados, um diálogo com o conteúdo dos números e a parte gramatical da LIBRAS trabalhando os números cardinais, ordinais e de quantidade e as circunstância de utilização de cada um desses números.

Com a disposição das ferramentas do ambiente, a primeira unidade contou de um fórum intitulado “Vamos nos conhecer”. Nesse espaço os alunos da disciplina podiam se apresentar e conhecer todos os outros colegas, haja vista que existem alunos não apenas da Pedagogia, mas, de outras licenciaturas, sendo esse espaço utilizado para trocas importantes de conhecimentos entre as diversas áreas da academia. A ferramenta “diário da disciplina” é utilizada para o registro das atividades de aulas presencias ou a distância.

Os principais tópicos da disciplina foram disponibilizados no *powerpoint*. Foi criada uma pasta com vários vídeos produzidos pelo professor ministrante e um grupo de surdos da empresa “Sanais.com”³⁵, antes do ingresso desse professor na instituição. Foi estabelecido que se mantivesse um paralelo dos conteúdos ministrados na disciplina presencial e na sala virtual, sendo solicitado ao professor que os materiais tivessem a mesma sequência e organização.

Após a criação da sala-piloto, todos os alunos de Pedagogia e o professor foram cadastrados na sala virtual e passaram a ter uma senha de acesso. Realizamos um treinamento prévio sobre a usabilidade, bem como as ferramentas do sistema no Laboratório de Ambientes Hiperemídias de Aprendizagem do CEFORT/UFAM.

O cadastro dos usuários foi realizado pelo administrador do sistema, utilizando o nome completo dos alunos e a matrícula institucional. O responsável por essa atividade geralmente é um colaborador do CEFORT. Sempre que solicitado pelo docente da disciplina, ele também disponibiliza para o e-mail do professor uma lista com o *login* e a primeira senha de acesso de todos dos discentes da turma. Ao realizar o primeiro

³⁵ A empresa da qual o professor ministrante fazia parte antes do seu ingresso ao cargo de professor efetivo da instituição.

acesso, o sistema solicitará imediatamente a mudança da senha de acesso, que será informada pelo usuário, dessa forma garantindo a confiabilidade das informações do usuário. Segue abaixo a figura 13 tela de acesso da sala-piloto.

Figura 13 - Tela de *login* do Ambiente virtual Moodle - *graduação@ufam*



Fonte: Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. Centro de Formação Continuada, desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino. Laboratório de Ambientes Hipermídias de Aprendizagem do CEFORT.

Após realizar o *login* o sistema direciona o usuário que está *logado* para sala de LIBRAS B, conforme figura 14:

Figura 14 - Imagem principal da Sala-piloto de LIBRAS B



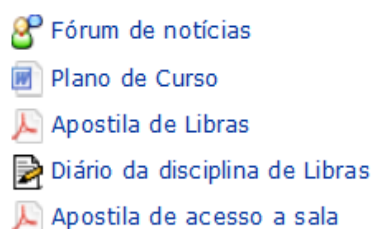
Disponível em: Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. Centro de Formação Continuada, desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino. Laboratório de Ambientes Hipermídias de Aprendizagem do CEFORT.

Antes de iniciarem o processo de utilização da sala-piloto, os organizadores realizaram um treinamento com todos os alunos no laboratório do CEFORT. As senhas

de acesso foram distribuídas, na sequência, os discentes puderam navegar nas trilhas virtuais, aclarando suas dúvidas, manuseando as ferramentas e os materiais postados na sala-piloto.

Durante o treinamento, pudemos observar que a maior parte dos usuários não demonstrou dificuldade de navegação, visto que a maioria desses alunos já teve contato com a plataforma *Moodle* em outras disciplinas, pois o curso de Pedagogia é um dos cursos que mais aderiu a disciplinas semipresenciais dentro da UFAM, o que facilitou a pesquisa. Ao navegarmos na sala-piloto, a princípio, encontramos no bloco central as ferramentas: Fórum de notícias, plano de curso, apostila de LIBRAS, diário da disciplina e apostila de acesso dispostos na ordem da figura 15:

Figura 15 - Bloco central da Sala-piloto.



Fonte: Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. Centro de Formação Continuada, desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino. Laboratório de Ambientes Hiper mídias de Aprendizagem do CEFORT.

A ferramenta “fórum de notícias” foi usada na sala para contribuirmos com informações relacionadas com a disciplina. Durante o período da disciplina, ocorreu um evento na UFAM e convidamos todos os alunos a participarem do “Encontro N-linguagens” com a palestra “Libras na UFAM: 3 anos de ensino, pesquisa e extensão”. Foram discutidos assuntos da LIBRAS dentro da UFAM e o que vem sendo feito nessa área, tornando público o trabalho dos professores de LIBRAS, os avanços e as conquistas nesse campo de atuação, demonstrado na figura 16.

Figura 16 - Informativo do fórum de notícias – Sala- piloto.



Fonte: Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. Centro de Formação Continuada, desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino. Laboratório de Ambientes Hiper mídias de Aprendizagem do CEFORT.

Ainda no bloco central, apresenta-se a ferramenta “Diário da disciplina de Libras B”, todos os alunos foram orientados a registrarem as atividades e os conhecimentos ministrados no dia da aula presencial. Dessa forma, eles puderam realizar uma revisão dos conteúdos no momento da transcrição. O exercício da escrita faz com que os alunos reflitam sobre o que foi explanado na aula, sendo essa uma atividade importante para o aprendizado do aluno. Conforme menciona Parreiras (2010 apud MENEZES, 2010; p. 211)

[...] possibilidade de reflexão proporcionada pelas interações assíncronas podem ser mais eficazes que as interações síncronas para aprendizagem de outros conhecimentos, devido à flexibilidade que os aprendizes têm de ponderar as mensagens recebidas e suas produções próprias, [...].

É no espaço do diário que se registra o relato dos discentes na sala virtual; dentre esses o registro da utilização dessa ferramenta, uma discente que já havia cursado a disciplina de LIBRAS B e agora participa como monitora do professor, deixando suas impressões sobre o uso do ambiente virtual: *“Quando eu cursei a disciplina de Libras ainda não tínhamos essa nova ferramenta, e eu vejo como uma oportunidade magnífica a ser explorada. Vai agregar muito ao conhecimento dos alunos, tanto na teoria como na prática”*.

Conforme observamos, pelo relato de quem acompanhou a disciplina antes e depois da introdução da sala-piloto, as expectativas foram alcançadas. A acadêmica calcula inúmeras possibilidades e estratégias com o suporte da tecnologia na mediação,

ao mencionar que a utilização da sala virtual irá colaborar para os conhecimentos teóricos e práticos da disciplina de LIBRAS B. São as novas trilhas sendo construídas e traçadas nesse movimento de desterritorialização e territorialização no campo do ensino da língua de sinais que a cartografia situa e abre novos caminhos, produzindo novas linhas de fuga, explorando possíveis campos de conexões.

Um dos relatos da ferramenta “Diário” nos chama atenção quando um dos acadêmicos registra: *Hoje, dia 1º de agosto de 2013, na aula de Libras, tivemos acesso ao laboratório de Informática do Cefort. No qual, foi inaugurado o projeto da SALA VIRTUAL, foi nossa primeira aula e tivemos o primeiro contato com as ferramentas (apostilas, diários, fórum, vídeos, aulas, materiais...), dentro da página virtual de Libras. A aula foi ótima, a inauguração da sala tornou a aula mais dinâmica e interessante, além de ser uma maneira de ter contato direto com os alunos e professores mesmo estando a distância, dessa maneira podendo tirar futuras dúvidas sobre a disciplina. Adorei!!!*

É possível observar, no relato do discente, que a sala virtual aproxima os alunos que, mesmo estando no mesmo espaço físico nas aulas presenciais, também se sentem separados, pois a participação de discentes de outras áreas do conhecimento é optativa na disciplina, outro ponto observado é o atingimento de algumas estratégias de uso da tecnologia listadas por Júnior, Menezes e Castro (2007, p. 56), como “[...] facilitar o atendimento individualizado; potencializar trabalho em grupo; viabilizar ações que independam de sincronia; construção de ambientes para integrar as comunidades virtuais de aprendizagem”. O relato também deixa claro a motivação do discente as novas estratégias utilizadas.

Continuando com a análise da ferramenta “Diário”, um dos acadêmicos registrou o interesse pela sala virtual, o que gerou uma expectativa positiva quanto à usabilidade da sala: *Hoje, dia 1º de agosto, tivemos aulas no laboratório do CEFORT, e conhecemos o espaço virtual da disciplina de Libras. Tivemos acesso ao portal e conhecemos suas ferramentas. A aula ministrada pela professora foi ótima e mostrou que esse tipo de ferramenta irá auxiliar o aprendizado de todos nós.*

A virtualidade da sala e a possibilidade de dar vida e movimento à LIBRAS, tornam as aulas mais instigantes, suprimindo a necessidade de movimentos no ato da realização dos sinais, assim como da expressão facial, necessária para o aclaramento de informações no uso da LIBRAS, suprimindo os alunos com miniaulas em vídeos que estão disponíveis na sala.

Outra oportunidade explorada na sala-piloto foram os materiais em vídeo. Eles esclareceram e serviram de suporte para a consulta dos alunos. Os vídeos foram cedidos pelo professor ministrante da sala, que havia produzido esse material há algum tempo com um grupo de surdos, quando fazia parte da empresa “Sinais.com”. Temos a consciência de que o objetivo da criação desse material não foi para fins acadêmicos, mas, como não havia nada produzido no mercado para a região amazônica, utilizamos esse material a título de verificar o manuseio dos alunos, assim como detectar melhorias que poderiam ser realizadas em produções futuras.

Ficou provada a necessidade de reformular os vídeos, pois eles apresentam limitações, não correspondendo em sua totalidade com a ementa da disciplina, visto que não foram elaborados com essa finalidade. Outro ponto que precisa ser revisto são algumas observações durante a elaboração do novo material em vídeo. Como por exemplo, cuidado com o vestuário e a cor de quem estará atuando na realização dos sinais, pois observou-se que a cor da blusa do ator tornou o processo de aprendizagem fatigante para a vista de quem estava aprendendo e precisando observar o vídeo repetidas vezes, conforme pode ser observado na figura 17.

Figura 17 - Cenário do vídeo – Sala-piloto



Fonte: Empresa Sinais.com (2008)

O cenário do vídeo está apropriado para trabalhar o contexto amazônico, no entanto, para material usado na acadêmica, precisou-se repensar e planejar a elaboração do vídeo institucional, harmonizando as cores de pele do ator, a vestimenta e a tela fundo de contraste. Além de observar as formas e contrastes do cenário, é necessário utilizar ferramentas que prendam a atenção de quem está visualizando o vídeo.

Como já foi mencionado, esse material não foi elaborado com o objetivo de atender aos acadêmicos, portanto a falta de identidade visual é totalmente aceitável e

poderá ser inserida em elaborações futuras, para caracterizar o material institucional. Podem ser observados todos esses pontos de alterações na figura 18 capturada do vídeo.

Figura 18- Identidade Visual – Sala-piloto



Fonte: Empresa Sinais.com (2008)

Precisamos repensar também para o novo material o tamanho da fonte usada na legenda do vídeo, apresentando-se ilegível, dificultando a leitura. Quanto a essa observação, o discente registrou no diário, “*Sábado, 31 de agosto de 2013. Acho que o programa que uso pra visualizar os vídeos complementares não é muito bom! As imagens são meio embaçadas e a legenda é tão pequena!!*”.

Verificamos que a resolução da filmagem prejudicou a qualidade da legenda e das imagens no vídeo o que dificultou a leitura do conteúdo da legenda bem como, a visualização das expressões faciais, conforme demonstrada na figura 19.

Figura 19- Expressão Visual – Sala-piloto



Fonte: Empresa Sinais.com (2008)

O ator continua sinalizando e explanando determinado tema, ele necessita exemplificar o assunto e utiliza o sinal de gordo(a) ou obeso(a), sinalização realizada simultaneamente com expressão facial, porém um olhar desatento não consegue perceber a expressão facial das bochechas infladas, a descrição dessa sinalização é registrada pelos pesquisadores Capovilla, Raphael e Mauricio (2009, p. 1171) ao descreverem o mesmo sinal da seguinte forma:

Braço esquerdo horizontal dobrado, mão fechada, palma para baixo; mão direita em Y, palma para baixo, dedos para a esquerda, tocando o pulso esquerdo. Mover a mão direita em direção ao cotovelo esquerdo, balançando-a para frente e para trás, com as **bochechas infladas** (grifo nosso).

A expressão facial é fator determinante na língua de sinais para a distinção entre algumas frases. Como já mencionado, a expressão facial integra a gramática dessa língua. Também verifica-se, no decorrer dos vídeos utilizados na sala-piloto, uma alteração nos cenários de filmagens.

Em alguns momentos, o local escolhido era um ambiente aberto com movimentações ao fundo, e a explicação do conteúdo pelo autor foi a gramática da LIBRAS. A seleção desse cenário não foi apropriada para apresentação do conteúdo, em função desse espaço aberto (praça), o cenário ao fundo do ator, percebe-se um chafariz em funcionamento e diversas pessoas em movimento no instante da captura das imagens, situações que podem vir a dispersar o foco de quem estava concentrado na explicação do ator. Como fica evidente na figura 20 a seguir, retirada do vídeo.

Figura 20 - Movimentação no fundo do cenário Sala-piloto



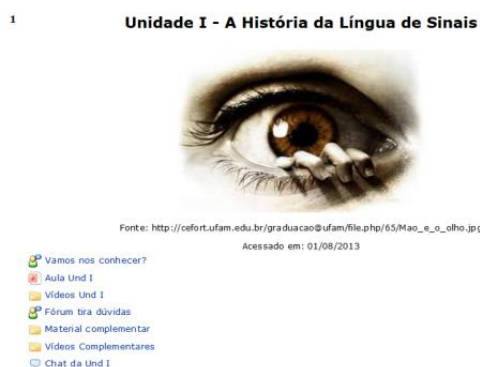
Fonte: Empresa Sinais.com (2008)

Os vídeos não fazem interação com os alunos, no entanto mostram diálogos que tratam de temas do cotidiano com naturalidade como o uso da língua de sinais entre dois atores surdos. Nos vídeos postados na sala-piloto, foram explanadas por atores surdos partes gramaticais da língua de sinais, tornando o material interessante. Outro ponto positivo nos vídeos usados na sala-piloto foi um glossário em LIBRAS, que ampliou o vocabulário abrindo novas rotas de conhecimentos para os acadêmicos que ainda não tem o domínio da LIBRAS.

A unidade I foi construída com o objetivo de ampliar novas trilhas de conhecimentos da LIBRAS. Selecionamos na *internet* a imagem de um olho sendo mais aberto por uma mão figura 21, para retratar a expansão desses conhecimentos. Alguns acadêmicos demonstraram certo conhecimento empírico sobre o surdo e a língua de sinais. A disciplina persegue a desconstrução de alguns mitos expandindo esses saberes, fazendo um *link* com o material elaborado pelo professor ministrante. O material trata do surgimento da língua de sinais e dos países que contribuíram com o registro dessa língua, e aclara o porquê do reconhecimento tardio desta língua.

Um movimento de saída do acadêmico de dentro do ambiente para pontos da história da educação dos surdos que retrataram esse período do povo surdo e da língua de sinais é bem interessante, pois responde à questão do porquê de alguns sinais utilizados nos Estados Unidos e na França possam ser utilizados no Brasil.

Figura 21 – Identificação da Unidade I Sala-piloto



Fonte: Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. Centro de Formação Continuada, desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino. Laboratório de Ambientes Hipermídias de Aprendizagem do CEFORT.

Nessa unidade, o fórum “Vamos nos conhecer” atingiu a seu objetivo. Constatou-se, no decorrer da disciplina, que a turma utilizou esse espaço para trocar informações e conhecerem os discentes de outros cursos que não fossem do curso de

Pedagogia, registraram presença nesse espaço discentes das áreas: Exatas com o Curso de Ciências da Computação e de Humanas com a Comunicação Social - Jornalismo, e Administração, dando-nos uma grande vantagem na criação de novas rotas de aprendizagem. Essa procura para cursar a disciplina por acadêmicos de outras áreas do saber amplia o território, integrando à rede novos atores. Este fato nos permitiu projetar a possibilidade de atingir outros campos da sociedade, expandindo o conhecimento dessa língua.

Ainda, nesse espaço, pudemos averiguar os anseios e expectativas dos alunos, quanto a essa disciplina. A maioria respondeu que esperava se comunicar em LIBRAS para futuramente trabalhar com crianças surdas na escola regular. Registramos aqui dois relatos dos acadêmicos na sala virtual que expressam esse anseio:

- a) *“[...] sou acadêmica do curso de Pedagogia, 9º período. Quanto à disciplina, espero compreender um pouco mais sobre a Língua Brasileira de Sinais, almejo aprender sinais para comunicar-me com futuros alunos surdos”.*
- b) *“[...] estou no 5º período de Química-Licenciatura. Como a minha futura profissão também me permite lecionar, essa disciplina é essencial para me possibilitar ensinar também alunos surdos”.*

Então há um descompasso no meio acadêmico conforme relato. Os alunos acreditam ser possível se apropriarem do domínio dessa língua com apenas uma disciplina de 60 horas. Por outro lado, na prática, as expectativas previstas não são alcançadas sem que haja o devido aprofundamento dos conhecimentos práticos. Consideramos que este descompasso repousa na não conscientização da sociedade e da escola entenderem que a língua de sinais representa legalmente a segunda língua do Brasil.

Poucos percebem que a carga horária não suprirá a necessidade de fluência na língua e que este é apenas o início de uma trajetória, como evidenciamos no relato: *“[...] tenho 23 anos de idade, estou cursando o 9º período de Pedagogia. Estou muito contente com o curso de Libras, espero aprender bastante e continuar com os estudos após o término deste curso!”.*

Por fim, trabalhamos a legislação que ampara a língua de sinais no Brasil e no mundo no contexto social e educacional. As legislações foram postadas na íntegra em pastas de materiais complementares para o aluno que desejar aprofundar seus conhecimentos na área de LIBRAS.

Com referência à elaboração da sala virtual, disponibilizamos uma segunda pasta com vídeos complementares, a fim de minimizar a lacuna, a maioria desses vídeos demonstra o processo de aquisição da língua de sinais como segunda língua por uma criança ouvinte que aprende seus primeiros sinais com o pai (surdo). O intuito foi incentivar os discentes a ensinar LIBRAS às crianças ouvintes nas escolas regulares, desmistificando o mito, que não há prejuízo no ensino/aprendizagem de duas línguas simultaneamente. A utilização desses vídeos quebra paradigmas em relação à LIBRAS e os direciona a pensarem no uso da língua de sinais em outros contextos além de familiarizar os acadêmicos quanto à utilização das mídias no contexto tradicional de ensino, essa aplicação da tecnologia é explanada por Júnior, Menezes e Castro (2007, p. 56): “Quebrar os limites impostos pela sala de aula convencional”.

Ainda nessa Unidade I, criamos um *chat* para que os alunos pudessem discutir questões pertinentes aos principais pontos da disciplina. Agendamos na sala-piloto um encontro para que fosse abordado a seguinte questão: “Na última aula foi proposto pelo professor ministrante um diálogo em grupo utilizando LIBRAS, em sua opinião qual foi a maior dificuldade para a realização dessa atividade?”

Em várias respostas, observamos que muitos alunos afirmaram que a questão crucial para elaboração da atividade foi a falta do domínio da língua que leva à insegurança de estar na frente dos colegas, apesar de o conteúdo e o espaço serem favoráveis a esta tarefa, paradigma esse que deve ser superado pelo profissional.

Na Unidade II, que compreende a segunda parte da sala virtual, foram assistidos os aspectos educacionais dos sujeitos surdos. Para imprimir essas particularidades do indivíduo, focamos a identidade surda, buscamos uma imagem que pudesse expressar a identificação da perspectiva de uma criança surda aprendendo língua de sinais com seu pai surdo (adulto) figura 22, demonstrando particularidades desse grupo que somente o indivíduo surdo pode repassar a outro surdo.

Figura 22 - Identificação da Unidade II – Sala-piloto
Unidade II - Aspectos Educacionais dos Sujeitos Surdos



Fonte: http://cefort.ufam.edu.br/graduacao/ufam/file.php/65/Unidade_II.jpg

Acesso em: 24/07/2013

- Fórum tira dúvidas
- Aula Und II
- Vídeos Und II
- Fórum do filme: E seu nome é Jonas
- Atividade
- Material complementar Und II
- Vídeos Complementares Und II

Fonte: Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. Centro de Formação Continuada, desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino. Laboratório de Ambientes Hiperfídias de Aprendizagem do CEFORT.

O acadêmico futuro professor que atenderá os surdos, precisa tirar o foco da limitação auditiva, desmistificando a ideia de surdez como patologia, focalizando nas possibilidades e potenciais desse sujeito capaz de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem semelhante ao ouvinte, sendo necessário apenas o ambiente favorável para o bom desenvolvimento. No fórum do filme: E seu nome é Jonas, descrito na figura 23, onde o protagonista principal do filme é surdo, dessa forma, buscamos atingir mais um dos objetivos de uso da tecnologia listados por Júnior, Menezes e Castro (2007, p. 56) “Relacionar os conceitos com situações concretas do cotidiano”.

A perspectiva da discussão desse filme é a desconstrução do paradigma de que a surdez é uma deficiência patológica que limita o indivíduo que precisa de correção, ou de um ser que precisa de caridade e cuidados, um incapaz cognitivamente falando, sem perspectiva de desenvolvimento do conhecimento de forma geral. Abaixo, a figura 23 retirada do fórum.

Figura 23 - Fórum sobre o filme “E Seu nome é Jonas” – Sala-piloto



Fonte: Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. Centro de Formação Continuada, desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino. Laboratório de Ambientes Hiperfídias de Aprendizagem do CEFORT.

O acadêmico em formação tem a responsabilidade de mudar o discurso ideológico que impregna o imaginário das pessoas, por muitas vezes, dele próprio, passando a tratar o surdo como um indivíduo diferente no sentido cultural e linguístico. De acordo com esse pensamento, Gesser (2009, p. 281), afirma “[...] rejeitar um discurso ideológico dominante construído nos moldes do oralismo, que localiza o surdo em dimensões clínicas e terapêuticas da ‘cura’, da ‘reeducação’ e da ‘normalização’”.

Continuando com este pensamento, a autora cita sua participação em um dos diversos cursos de LIBRAS que frequentou com uma professora surda, ela própria teve que desconstruir a ideia que tinha do termo “surdo”, relatando que, “Ao utilizar o termo surdo, a professora estava tentando me mostrar um outro discurso sobre a surdez: o discurso pautado em paradigmas da diferença linguística e cultural” (GESSER, 2009, p. 281). Explanando ainda seu processo de desconstrução desse imaginário Gesser (2009, p. 281) registra:

Essa experiência fez-me compreender como estava presa à ideologia dominante ouvinte e como nela se inscrevia meu discurso. A minha ignorância sobre a realidade surda gerou em mim uma atitude vinculada aos estereótipos e aos imaginários sociais que constituem o poder e o saber clínico.

A desconstrução dessa ideia para algumas pessoas necessita de tempo e desprendimentos de velhas concepções. Não queremos, de forma alguma, aqui negar a surdez desses indivíduos, no entanto é necessário que os acadêmicos em formação tirem o foco da surdez e vislumbrem um novo caminho a ser trilhado na busca por atingir outros territórios e formas de trabalho para o desenvolvimento desses surdos que estão sob a sua responsabilidade de aprendizagem.

Sabemos que não será fácil, toda mudança gera um impacto, e nem todos estão preparados para mudar, é preciso estar aberto a essas alterações, é a revisão de conceitos enraizados por muito tempo no subjetivo de cada um, como Gesser (2009, p. 281) menciona seu próprio exemplo:

[...] Tive que me permitir certo tempo para desconstruir essa visão da deficiência que estava concretamente amarrada ao termo que utilizava para

nomear os surdos, e reconhecer a dimensão política da surdez que o uso do termo surdo, apropriadamente, conota.

Verificamos quanto a essas desconstruções o relato de um acadêmico que partilha da mesma visão de Gesser, registrando no fórum: *“Excelente indicação, foi possível visualizar claramente a questão do preconceito/discriminação que os surdos enfrentavam e desmistificar muitas concepções errôneas que eu tinha”*. Nesse relato, podemos observar o atendimento de mais uma das metas de uso da tecnologia que seria: “Buscar por correlacionar o material instrucional com as experiências de vida” (JÚNIOR, MENEZES e CASTRO, 2007, p. 56).

Seguindo com o pensamento de Gesser (2009, p. 284) que contribui chamando atenção para a importância de trabalharmos essas questões na sala de aula:

[...] De qualquer modo, o importante é apontar aqui esse movimento que sai do discurso da deficiência para o discurso do reconhecimento político da surdez como diferença, e como essa conscientização pode proporcionar mudanças na forma como nos relacionamos como o outro.

Esse reconhecimento político da surdez como diferença e não só como deficiência precisa ser expandida, para que esse grupo possa se sentir mais acolhido como cidadãos. O desconhecimento de muitos acadêmicos sobre as dificuldades enfrentadas pelos surdos na sociedade e a concepção da surdez no viés político pôde ser percebidos no relato de uma das acadêmicas: *“O filme é espetacular... Mudou completamente a minha perspectiva em relação aos surdos, eu não tinha ideia de como era difícil e de como a luta é constante para que um surdo seja aceito dentro da sociedade”*.

Além das questões já tratadas, o filme “E Seu nome é Jonas”, lançado em 1979, retrata a questão da surdez como uma patologia de um indivíduo que precisa ser consertado. E mostra o conflito de uma família de ouvintes que tem um filho surdo e não sabe como lidar com a situação, demonstrando barreiras de comunicação enfrentadas pelo indivíduo surdo. O objetivo é que o acadêmico faça uma reflexão sobre essa barreira em diferentes áreas, tanto na sociedade de forma geral, quanto na escola e na própria família.

As discussões no fórum também estimularam os alunos a pensarem sobre essas barreiras de comunicação e informação nos dias atuais. Quando sugerimos uma atividade dissertativa para que fossem abordados os aspectos sociais, familiares e

educativos discutidos no filme e nos textos vistos na disciplina, os alunos passaram a fazer uma revisão dos temas abordados. Acreditamos que conseguimos esse objetivo da reflexão, conforme o registro do discente na sala virtual:

Observamos que muitas coisas têm melhorado com relação a este assunto através de lutas, manifestações, mobilizações e umas das vitórias dos povos surdos foi a oficialização da Língua Brasileira de Sinais como oficial do Brasil, contudo reconhecemos também que muitas coisas ainda precisam ser melhoradas e uma delas é que as universidades e instituições de ensino e pesquisas em geral precisam urgentemente de professores capacitados para atender esses tipos de alunos.

Esse foi um dos vários registros que demonstraram claramente que o movimento de construção realizado pelos acadêmicos deu um salto da teoria para a realidade vivida. Essa é uma das estratégias da tecnologia mencionadas por Júnior, Menezes, Castro (2007, p. 56): “Ênfase no significado dos conceitos apresentados, relacionando e distinguindo os novos conceitos do conhecimento anterior”.

Foi perceptível, nos registros dos acadêmicos, a construção de uma nova percepção da surdez, do indivíduo surdo e do uso das TICs que se descortina como nova ferramenta facilitadora na mediação das práticas pedagógicas do ensino da língua de sinais.

Diante das contribuições registradas na sala virtual e as potências que a tecnologia pode proporcionar aos cursistas da disciplina de LIBRAS B, que nos encaminhamos para o próximo capítulo que tratará das novas estratégias a serem traçadas para que o conhecimento de LIBRAS ultrapasse os muros da UFAM.

CAPÍTULO III

3 - LIBRAS B para além dos muros da UFAM: novas trilhas a serem traçadas

Diante de tudo que foi abordado na sala-piloto em nossas averiguações, acreditamos que poderíamos contribuir com a disciplina de LIBRAS B na construção de novos conhecimentos científicos e pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem dessa língua, projetamos a criação de um material em vídeo com identidade institucional para distribuição gratuita aos acadêmicos, facilitando o acesso as informações qualquer tempo.

O material foi desenvolvido em vídeo e seguiu a ementa da disciplina de LIBRAS B, bem como, incluiu algumas particularidades da região amazônica. Relataremos a seguir como se deu o processo de construção desse material.

De posse da ementa da disciplina que engloba as partes prática e teórica, separamos os conteúdos dando ênfase à parte prática, pois constitui o foco da elaboração do vídeo. Nesta ementa, estão previstos como prioridade os sinais de: alfabeto manual, pronomes, números em LIBRAS, vocabulário, sinais e palavras, conversação. Essa parte é considerada obrigatória.

Em nossa proposta, sugerimos, na parte prática, a complementação de outros sinais por entendermos a necessidade da utilização deles no cotidiano, o que reforça a aprendizagem tais como: saudações, dias da semana, os meses do ano, cores, frutas, estações do ano, itens escolares, as profissões da área da educação, animais, bebidas, família, cursos de graduação da UFAM, questões interrogativas, expressão facial, verbos, sinais com incorporação de negação, meios de comunicação e adjetivos de forma a enriquecer com novo vocabulário à medida que a língua se diversifica.

No segundo momento, priorizamos a criação de uma identidade visual³⁶ para a capa externa e interna do DVD, trazendo as cores da instituição, o símbolo da UFAM, o desenho de duas mãos em referência à LIBRAS e, salientando o contexto amazônico, a imagem de folhas como tela ao fundo da imagem verificados na Figuras 24 e 25.

Na capa externa, ainda inserimos a ficha técnica que apresenta o material as características do vídeo e os envolvidos na elaboração.

³⁶ Segundo o Guia de referência para produção de material didático em educação a distância, “a identidade é o conjunto de dados básicos pelos quais se dá sentido ou se reconhece alguma coisa”.

Figura 24 – Capa interna do DVD.



Fonte: Elaborado pela Autora (2015)

Figura 25 - Capa externa do DVD.



Fonte: Elaborado pela Autora (2015)

Para esse trabalho, tivemos o suporte da equipe do CEFORT, que nos orientou com as gravações em vídeo, bem como disponibilizou os equipamentos necessários. Na elaboração da sinalização durante filmagem, ressaltamos a importância do aceite da professora surda na realização dos sinais.

Ao iniciar à exibição do vídeo conforme figura 26, apresentamos as informações da legenda em Língua Portuguesa, além do logotipo para identificação da UFAM.

Figura 26 - Identificação da Instituição – DVD.

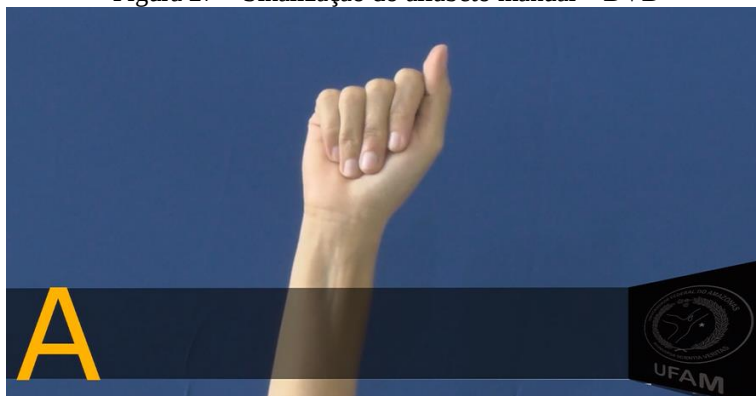


Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Quanto ao cenário, utilizamos um espaço cedido pelo DLLP, tendo como fundo um tecido de cor azul contrastando com a pele de quem está sinalizando, bem como a cor da vestimenta. Aumentamos a fonte da letra usada na legenda e a cor laranja foi escolhida para se destacar em relação à cor do fundo. Buscamos atender às orientações do Guia de referência para produção de material didático em educação a distância, que registra a construção de materiais e menciona “Existem muitas maneiras de utilização

de elementos visuais para criar e empregar imagens. Isto inclui ângulo, forma, massa, espaço, textura, equilíbrio, cor, tempo e movimento” (SOUZA, SILVA e LIMA, 2007, p. 34).

Figura 27 – Sinalização do alfabeto manual – DVD



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Durante a sinalização do alfabeto manual, estipulamos que a filmagem mostraria apenas as mãos figura 27, trazendo para percepção de quem assiste os detalhes dos movimentos das mãos e dos dedos, simultaneamente, a letra referente ao sinal é exibida no canto esquerdo da tela em Língua Portuguesa com fonte ampliada. A câmera foi projetada para o enquadramento das minúcias, buscando capturar com a máxima qualidade a configuração das mãos e dedos assim como os detalhes dos movimentos atendendo ao que especificam Souza, Silva e Lima (2007, p. 25): “A câmera pode, com uso de uma aproximação especial, chegar aos mínimos detalhes de um objeto [...]”.

Com a finalidade de organizar um conjunto de sinais referente a assuntos específicos, optamos por chamadas curtas de identificação na Língua Portuguesa entre os temas, escolhemos um cenário com fundo preto para diferenciar da cor utilizada no cenário das filmagens, o tamanho da fonte utilizada também foi ampliado na cor laranja para se destacar de acordo com a figura 28.

Figura 28 – Chamadas entre um tema e outro dos conteúdos.



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Quanto à identificação da datilologia,³⁷ durante a realização da soletração em Libras das palavras, a legenda foi trabalhada com espaçamento entre as letras e a sinalização realizada pausadamente, para que os acadêmicos, ao manusearem esse material, possam acompanhar a leitura visual do que está sendo sinalizado, como mostrado na figura 29:

Figura 29 – Sinalização pausada.



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Algumas frases foram elaboradas e sinalizadas para comparação e diferenciação entre a estrutura gramatical da LIBRAS e a da Língua Portuguesa figura 30.

Figura 30 – Estrutura gramatical da LIBRAS

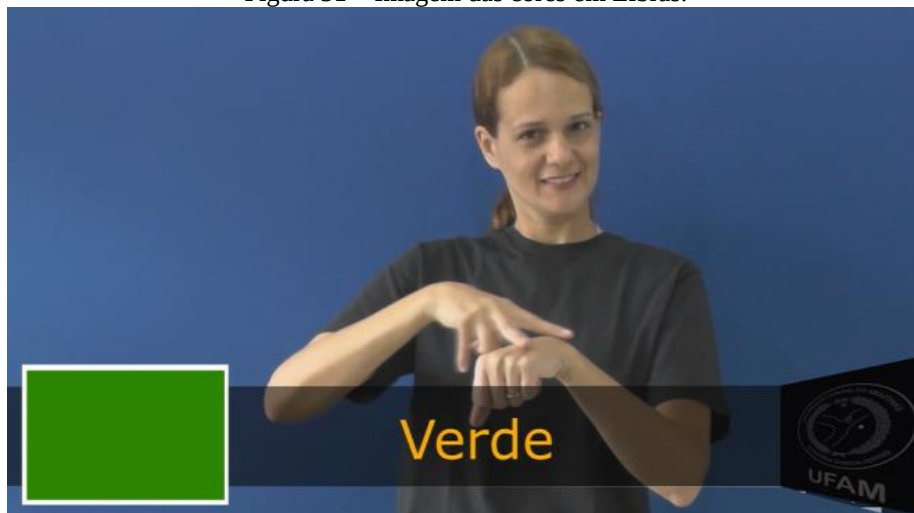


Fonte: Elaborado pela autora (2015)

³⁷ Datilologia é a soletração de uma palavra usando a LIBRAS.

Na realização de alguns sinais, foi inserida ao lado esquerdo a correspondência icônica³⁸ referente ao conteúdo sinalizado, como demonstrado na sinalização das cores figura 31:

Figura 31 – Imagem das cores em Libras.



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

No sentido de atender ao contexto da região amazônica, foram catalogados os sinais utilizados pela comunidade surda de Manaus para identificação das frutas típicas, animais, rios, etc. Desse modo, os registros em vídeo propiciam ao material o atendimento a especificidades únicas dessa região o que colabora para a divulgação da língua de sinais na capital e nos municípios, é o caso da sinalização dos rios Negro e Solimões observado na figura 32:

³⁸ “Uma foto é icônica porque reproduz a imagem do referente, isto é, a pessoa ou coisa fotografada. Assim também são alguns sinais da LIBRAS, gestos que fazem alusão à imagem do seu significado”. Extraído de: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Aspectos_linguisticos_Libras.pdf Acessado em: 18/3/2015.

Figura 32 – Sinais Específicos da Região Amazônica.

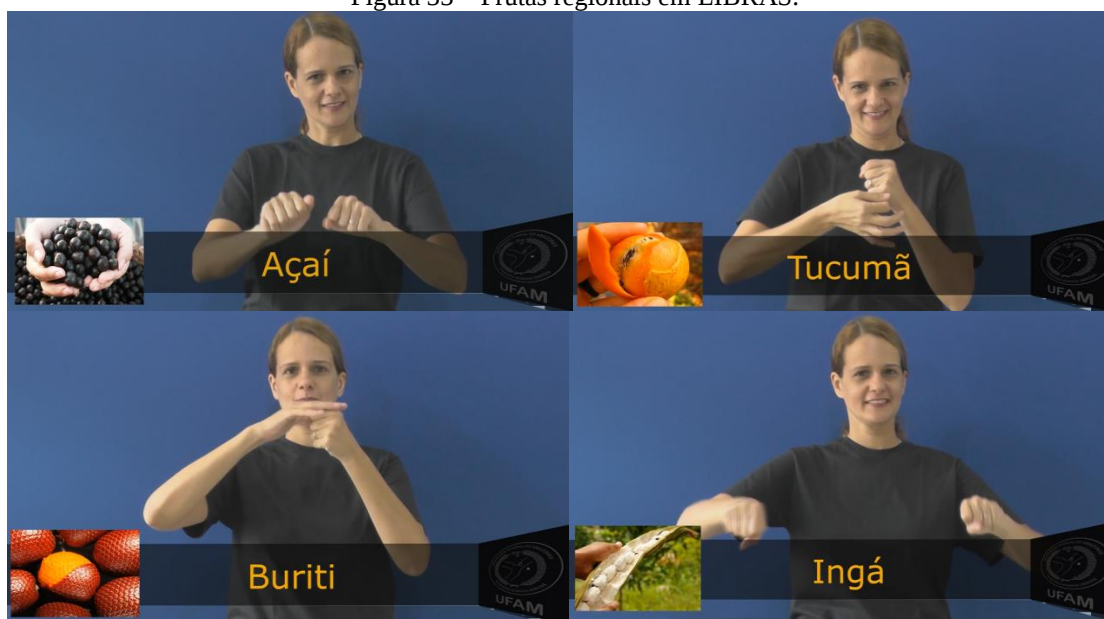


Fonte: Elaborado pela autora (2015)

A importância desses registros revelam-se na sua divulgação, pois muitos sinais são de conhecimento apenas da comunidade surda, o que resalta sua necessidade do registro em vídeo ou impresso, facilitando, assim, a propagação e usabilidade da LIBRAS. Essa captura abre novos caminhos de aprendizagem, além de atender a uma das estratégias para o uso da tecnologia, mencionada pelos autores Júnior, Menezes e Castro (2007, p. 56): “Diminuir a sobrecarga de trabalho através do uso de mecanismos inteligentes para: coleta e distribuição de conhecimento...”. O material foi ilustrado com imagens regionais tornando acessível o entendimento do que está sendo apresentado como exibido na figura 33.

De posse dessas informações, os acadêmicos podem delas se apropriar e distribuí-las na rede do saber consolidando e ampliando o vocabulário conforme diversidade linguística.

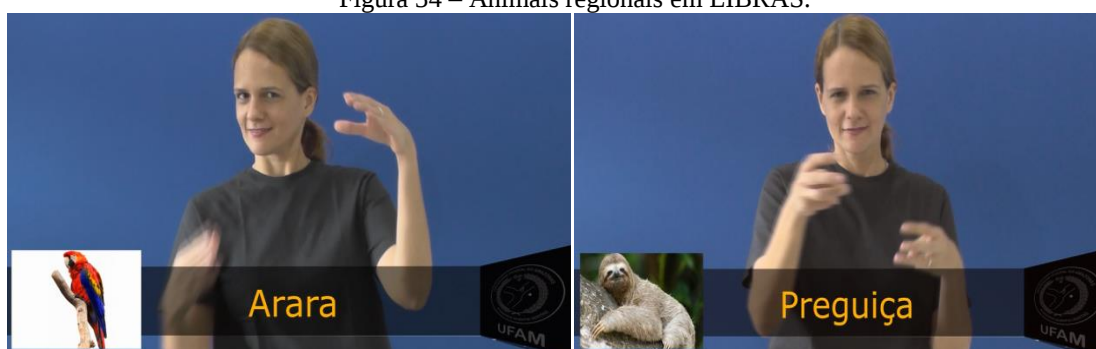
Figura 33 – Frutas regionais em LIBRAS.



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Também inserimos os sinais dos animais e algumas especificidades regionais amazônicas, para que qualquer pessoa pudesse aprender, pois, ao lado esquerdo da tela, os sinais fazem relação com a imagem dos animais e frutas figura 33 e 34. Nesse sentido, facilitaria a inclusão dos alunos surdos na escola regular, motivando as crianças ouvintes para o aprendizado da LIBRAS, além da alfabetização da criança surda.

Figura 34 – Animais regionais em LIBRAS.



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Durante a realização dos sinais, podemos observar as diferentes expressões faciais integrantes da gramática da LIBRAS, a exemplo a figura 35, onde se observa na sinalização e expressão facial labial para designar animal de pequeno porte nesse caso, a formiga, bem como para qualquer outro sinal que representem o substantivo e adjetivo no grau diminutivo na língua de sinais.

Ainda na figura 35 na frase “Qual dos dois?”, a expressão facial faz a diferença no entendimento do receptor decodificando a mensagem como uma opção de escolha que ficticiamente está nas mãos de quem sinaliza.

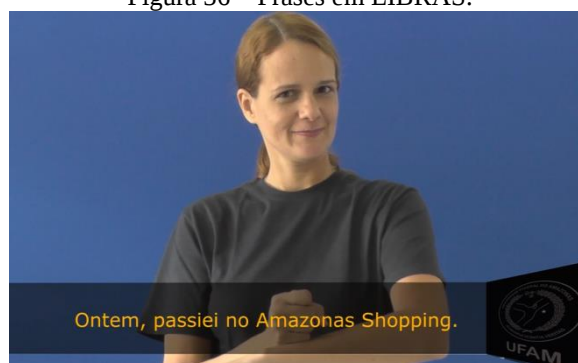
Figura 35 – Expressões faciais.



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Na elaboração das frases em língua de sinais, podemos verificar o tempo verbal, pontos turísticos e a identificação dos bairros de Manaus, dentre outros sinais identificados nas gravações, como exposto na figura 36.

Figura 36 – Frases em LIBRAS.



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Para simbolizar os sinais arbitrários³⁹ e a incorporação de negação, usamos a imagem das mãos para configurar a identidade do vídeo, como observamos ao lado esquerdo do vídeo figura 37.

³⁹ São aqueles que não mantêm nenhuma semelhança com o dado da realidade que representam. Uma das propriedades básicas de uma língua é a arbitrariedade existente entre significante e referente. Durante muito tempo afirmou-se que as línguas de sinais não eram línguas por serem icônicas, não representando, portanto, conceitos abstratos. Isso não é verdade, pois em língua de sinais tais conceitos também podem ser representados em toda sua complexidade.

(Extraído de: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Aspectos_linguisticos_LIBRAS.pdf). Acessado em: 18/3/2015.

Figura 37 – Imagem das mãos.



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

O material compreende os sinais atuais das TICs utilizadas no meio da comunidade surda, visto que os mesmos já se apropriaram das tecnologias em sua comunicação, agregando a esses acadêmicos as informações que, certamente, serão usadas na comunicação. Seguem abaixo os exemplos figura 38:

Figura 38 – Sinais das diferentes TICs.



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Dessa, forma finalizamos a apresentação do material elaborado no percurso dessa pesquisa, acreditando que essa é apenas uma das estratégias de ensino aprendizagem da LIBRAS, que facilitarão a inclusão e a propagação da língua bem como o acesso ao público em geral, consolidando novos caminhos na cartografia da LIBRAS dentro e para além da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua brasileira de sinais - LIBRAS repousa sobre um território em constantes mudanças, e que precisa ser consolidado num ambiente mais favorável ao desenvolvimento e sua expansão. Observamos que a conquista de novos horizontes aconteceram de forma árdua e continua sendo objeto de muitas reivindicações da comunidade surda, distante de acreditarmos que os movimentos por melhores condições foram cessados e que muito ainda precisa ser trilhado, apresentamos as considerações sobre essa suposição.

No campo da educação, muitas foram as conquistas da comunidade surda através dos agenciamentos de novos atores, principalmente com a mediação das TICs, diante das transformações sociais como um todo. Não pretendemos aqui finalizar o estudo, pois a cartografia deixa sempre abertas possibilidades que são as estratégias inovadoras. A cartografia nos possibilitou um olhar do que já existia e a projeção de novas trilhas.

Averiguando o percurso percorrido, detectamos novos caminhos que comprovam, de forma eficaz, que a mediação da tecnologia perpassa o ensino e aprendizagem da língua de sinais. A ideia de criação de uma sala virtual não está em oposição ao ensino presencial, nem disputa com essa modalidade, pelo contrário, se entrelaçam e se completam para atender ao conhecimento produzido na rede da inteligência coletiva, conforme os registros apresentados pelos atores envolvidos nesses resultados.

Conforme a efetivação da sala-piloto, agregaram-se diversos agenciamentos, dentre eles: as TICs, os acadêmicos, os professores, a bibliografia de base, os vídeos, e etc., todos envolvidos na grande conexão do conhecimento onde cada ator compartilhou com o saber e a experiência tornando a inteligência produzida na coletividade cada dia mais produtiva em um processo constante da melhoria do ensino e aprendizagem.

As dificuldades na elaboração da sala-piloto foram parcialmente superadas, porém apontaram para novas pistas sob a forma de agregar uma nova compreensão ao processo do conhecimento, tecnologia assistiva e o *ciberespaço*, expandindo perspectivas e ampliando a percepção para o conhecimento adquirido pelos acadêmicos.

Assim, o processo do conhecimento da LIBRAS não se restringe apenas ao espaço acadêmico, mas passa a fazer parte do indivíduo com o objetivo de construir um

novo conhecimentos na interação com o outro, dentro das escolas regulares bem como na sociedade, recriando a inteligência coletiva com o foco na Libras e no sujeito surdo visto de pelo viés da antropologia onde o foco sai da surdez encarada como algo que precisa de correção e passa a investir na potencialidade do uso da Libras e da criação de um ambiente favorável à comunicação do surdo, como um ser capaz de seu pleno desenvolvimento.

Dentro dessa perspectiva, almeja-se oportunizar e melhorar a qualificação profissional do indivíduo, construindo novas oportunidades para inserção no mercado de trabalho, desmistificando a ideia de que o indivíduo surdo encontra barreiras para desempenhar o seu papel e suas habilidades na sociedade.

A cartografia expande novos horizontes que nos direcionam para uma rota de fuga, não para fugirmos do problema, mas no sentido de abertura de um novo caminho. Em uma analogia, a sala-piloto se torna o rizoma que produz o agenciamento, representado por um mapa que registra as constantes mudanças no território. Ao usarmos o material em mídia da empresa “Sinais.com”, fizemos uma sobreposição do que já existia com o que foi sendo projetado e produzido na cartografia.

Ao nos apropriarmos de diversos recursos tecnológicos para nos desterritorializar dos conhecimentos da sala presencial e nos reterritorializarmos na sala-piloto, foram necessárias a transposição do material e a utilização das ferramentas como: vídeos com o ensino de LIBRAS, textos, *powerpoint*, fórum, *chat*, mensagem, diário e e-mail para mediação dos conhecimentos, sendo o elo principal dessa cadeia a língua de sinais. As diferentes temáticas propostas pela ementa foram discutidas pelos acadêmicos nos fóruns na sala-piloto fazendo um *link* com a sala presencial.

Ao acessar o fórum na sala-piloto, verificamos que os discentes realizavam também uma revisão dos conteúdos teóricos. Quanto à parte prática, os vídeos sobre os sinais (vistos nas aulas presenciais) podiam ser revisados a qualquer momento minimizando as dúvidas e acelerando o processo de aprendizagem. As discussões nos *chats* nos esclareciam sobre questões referentes às atividades. Por fim, os alunos fizeram uma reflexão sintetizando tudo o que foi aprendido postando como atividade final.

Ao concluirmos a investigação, ressaltamos que a tecnologia pode contribuir com o ensino aprendizagem da LIBRAS, como segunda língua, partindo do que propomos com a criação da sala virtual, para a disciplina de LIBRAS B, em consonância com a sala presencial

do curso de Pedagogia como instrumento experimental e posteriormente disponibilizando para outros cursos bem como aos demais interessados. Assim, entendemos que haverá maior interação entre acadêmicos, desenvolvimento de projetos científicos, alavancando o pioneirismo da UFAM na utilização deste método.

As novas pistas continuam emergindo dessa produção, indicando novos caminhos a serem trilhados, a aplicação desse material na prática da sala de aula bem como a exploração da ferramenta “glossário” em LIBRAS, com o objetivo de ampliação dos conhecimentos e como a produção de materiais específicos para cada área do conhecimento atendendo às diferentes licenciaturas, criando um arcabouço de material para o aprofundamento dos sinais, bem como a possibilidade de criação de uma pós-graduação que pudesse atender à rede de ensino na capital e nos municípios na área de LIBRAS.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola** - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>>. Acesso em: 26 de set. de 2014.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

BRITO, Fábio Bezerra de. NEVES, Sylvia Lia Grespan. XAVIER, André Nogueira. O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da libras e pela construção de uma política linguística no Brasil: In. ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (Org.). **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: Feneis, 2013. 169 p.: 21 cm (Série Pesquisas).

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado Federal. 1988.

_____. **Lei nº 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. D.O.U. de 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 26 de set. de 2014.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. D.O.U. de 25 de abr. de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 24 de set. de 2013.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. D.O.U. de 23 de dez. de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 26 de ago. de 2014.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta a Lei 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 das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. D.O.U. de 03. De dez. de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 26 de set. 2014.

_____. **Portaria Normativa Nº 11, de 9 de agosto de 2006**. Institui o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa – PROLIBRAS. D.O.U. de 10. Ago. de 2006. Disponível em:

<http://www.unioeste.br/prg/download/portaria_norm_11_06_proLibras.pdf> Acesso em: 20 de jan. 2015.

_____. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em 25 de jun. de 2015.

_____. **Portaria Nº 2.253, de 18 de outubro de 2001.** Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2001/por_2001_2253_MEC_regulamentacao_oferecimento.pdf> Acesso 12 de nov. de 2013.

_____. **Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** D. O. U. de 13/12/2004, Seção 1, p. 34 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf> Acesso em: 26 de set. 2014.

_____. **Projeto de Lei do Senado nº 131, de 1996.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e dá outras providências, em reunião realizada em 28 de outubro de 1998. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/publicacoes/diarios/pdf/sf/1998/11/16111998.pdf>> Acesso em: 26 de set. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 22 de ago. 2013.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios.** ano 1. unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012. [57] p.

ISBN 978-85-7783-124-1

Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf> Acesso em 22 de ago. 2013

BRITO, Fabio Bezerra, **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais.** 2013. 276 p. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../FABIO_BEZERRA_DE_BRITO.pdf> Acesso em: 26 de set. 2014.

CAETANO, Juliana Fonseca; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A Libras no currículo de cursos de licenciatura: estudo de caso das Ciências Biológicas: In.: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. 1. ed. São Carlos: Edufscar, 2013.

CASTRO JÚNIOR, Alberto Nogueira; MENEZES, Crediné Silva de; CASTRO, Thaís Helena Chaves de. **“Guia de referência para produção gráfica de material didático em educação a distância”**. THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa (Org). Pró-Reitoria de Ensino e Graduação/ Centro de Educação a Distância. Manaus: Edua, 2007.

CATAPAN, Araci Hack; THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. Trabalho, consumo e educação: implicações na gestão do trabalho pedagógico. In **Amazônida**: revista do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, ano 1, n.1 (1996).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 2000. V. 1.

FENEIS. **Estatuto da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/page/estatuto.asp>>. Acesso em 23 de set. 2014.

_____. Imagem de Natal. Jornal da Feneis, Rio de Janeiro, nº 1, p. 1, dez 1993b. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/arquivos/jornal%20da%20feneis.pdf>. Acesso em 09 de out. de 2014.

FELIPE, Tanya Amaro. **Libras em Contexto**: Curso básico: livro do estudante. 8. ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Org.) **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Oficina Universitária. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2012.

Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/home/publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf. Acesso em: 16 de ago. 2014.

GUARINELLO, Ana Cristina. BERBERIAN, Ana Paula. SANTANA, Ana Paula. MASSI, Giselle. PAULA, Mabel de. **“A Inserção do Aluno Surdo no Ensino Regular: Visão de um Grupo de Professores do Estado do Paraná”**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.317-330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/02.pdf>. Acesso em: 29 de abr. de 2015

LANNA Júnior, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. : il. 28X24 cm.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. de Carlos Irineu da Costa. Ed. 34. 1ª ed. 15ª reimpressão 1997. Rio de Janeiro.

_____. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Loyola. 34. 1ª ed. 1999. São Paulo.

_____. **Educação a distância**. Entrevista, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IttySRqwELs>. Acesso em 22 de ago. 2013.

MEC. Informações sobre a quantidade de centros no Brasil CAS. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17437&Itemid=817. Acesso em: 26 de out. 2014

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2ª. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

PARREIRAS, Vicente Aguiar. Interação reflexiva na sala de aula virtual e o processo de aprendizagem: In. MENEZES, Vera Lúcia. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora. UFMG, 2010.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **“Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade”**. PASSOS,

Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de. (Org.). Porto Alegre: Meridional, 2012.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **LIBRAS conhecimento além dos sinais**. 1ª. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

ROCHA, Solange Maria da. **O Ines e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2; ed. Rio de Janeiro: Ines, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade do Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011. 116 p. (Coleção questões da nossa época, v.11).

SEGALA, Sueli Ramalho e KOJIMA, Catarina Kiguti. **A imagem do pensamento – Libras**. São Paulo: Escala Educacional, 2012.

SILVA, César Augusto de Assis. **“Da falta à diferença no espaço público: considerações sobre a missão cristã voltada para a surdez”**. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho/2008, Porto Seguro, Bahia, Brasil. GT 24 Etnias e Religiosidade: perspectivas políticas e cosmológicas. Disponível em:

http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2024/cesar%20augusto%20de%20assis%20silva.pdf

Acesso em: 26 set. de 2014

SOUZA, Luiz Carlos Martins de. SILVA, Maria Matilde C. Hosannah da. LIMA, Salete da Silva. **“Guia de referência para produção gráfica de material didático em educação a distância”**. THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa (Org.). Pró-Reitoria de Ensino e Graduação/ Centro de Educação a Distância. Manaus: Edua, 2007.

SURDEZ e tecnologia. **Jornal da Feneis**. Rio de Janeiro, nº 14, p. 1, março a maio 1998. Disponível em: < <http://www.feneis.org.br/arquivos/jornal%20da%20feneis%20-14.pdf>>

Acesso em 13 out. 2014.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 1ª. ed. Florianópolis: UFSC, 2008.

ULBRICHT, Vania Ribas: **Ambientes adaptativos**: trilhando novos caminhos para hipermídia. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda. 2006. 170 p. (Coleção Hipermediando).

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos - Brasília: MEC; Seesp, 2004. 94 p.

THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. **O Parlamento das Técnicas e dos Homens** - um estudo sobre as redefinições do trabalho numa indústria da Zona Franca de Manaus. CTC. UFSC. Tese de doutorado. 2001.

THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa; BRITO, Luiz Carlos Cerquinho. **Projeto de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico graduação@ufam**. 2010. Disponível em: <<http://faced.UFAM.edu.br/portal/images/stories/arquivos/projetograduaaoUFAM.pdf>>, Acesso em: 15 de jul. de 2013.

RAMOS, Clélia Regina. **Histórico da Feneis até o ano de 1988**. Arara Azul. [2004?] Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf>> Acesso em 23 set. 2014.

APÊNDICE I

Capa Externa do DVD



APÊNDICE II

Capa Interna do DVD

