



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES A DISTÂNCIA**

MARISA PINHEIRO MOURÃO

UBERLÂNDIA

2009

MARISA PINHEIRO MOURÃO

**ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES A DISTÂNCIA**

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

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Dr^a Arlete Aparecida Bertoldo Miranda

UBERLÂNDIA

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M931e Mourão, Marisa Pinheiro, 1983-

Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores a distância / Marisa Pinheiro Mourão. 2009.
226 f.: il.

Orientadora: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação a distância - Teses. 2. Libras (Língua Brasileira de Sinais) - Formação de professores - Teses. I. Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.018.43

MARISA PINHEIRO MOURÃO

ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

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

BANCA EXAMINADORA

Prof. ^a Dr^a. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia

Prof. ^a Dr^a. Silvana Malusá Baraúna
Universidade Federal de Uberlândia

Prof. ^a Dr^a. Ana Claudia Balieiro Lodi
Universidade Metodista de Piracicaba

Uberlândia, 03 de março de 2009

Aos meus pais,

Vanderley e Marina,

Por acreditarem nos meus sonhos e incentivá-los, permanentemente, ao longo dessa trajetória. Agradeço a fé sem limites da minha mãe e a força guerreira que sempre encontrei nos olhos do meu pai.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que colocou as pessoas certas, nos momentos certos, para que este trabalho pudesse ser realizado, e que me deu forças para chegar até aqui.

À Universidade Federal de Uberlândia, por meio da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela continuidade de acesso ao mundo acadêmico da pesquisa, aos queridos professores e funcionários, pelos ensinamentos dedicação e paciência.

À minha orientadora, Arlete Bertoldo Miranda, pela leitura cuidadosa, estímulo e valiosas contribuições, agradeço pela confiança depositada em mim na realização deste trabalho.

À FAPEMIG, por ter me concedido a bolsa para a realização desta pesquisa.

Aos meus pais, Vanderley Mourão e Marina Mourão, pelo exemplo, carinho, apoio constante, investimento, confiança e motivação durante toda minha vida.

Aos meus irmãos, Marivânia, Cecília e Vânderson, pelo carinho do convívio regado por alegrias e companheirismo, pela compreensão da falta de tempo e da distância.

Ao meu namorado Alexandre, pelo amor, paciência, orientações e apoio incondicional nos momentos de escrita.

Aos meus sogros, Sr. Antônio Coletto e Dona Socorro, pelo carinho e preocupação, que tão gentilmente fizeram da sua casa a minha nos momentos de estudo.

À Lázara Cristina da Silva, incentivadora, parceira e amiga, sempre preocupada com a minha formação. Agradeço por ter me motivando a investir nos estudos sobre a surdez, pelos sábios conselhos e amizade sincera em todos os momentos.

À minha amiga Aparecida Rossi, pela paciência no ensino da Libras e por ter me ensinado que não existe oposição entre “comunidade surda” e “comunidade ouvinte” quando falamos de amizade.

À empresa Megainfo e seus idealizadores, Beatriz Bernardes e Thadeu de Castro Bernardes, pela amizade e paciência. Agradeço pelos ensinamentos e confiança depositada e por terem tornado possível a realização de um sonho – o Librasnet.

À equipe desenvolvedora do Librasnet, Aparecida Rossi, Fabrício Camargos, Nathália Resende, Deive Alves, Rebeqa Alonso, Adriano Hamaguchi, Walcir Shimada, Pedro Cacique, Rafael Ribeiro, pelo esforço e dedicação ao projeto, pessoas sem as quais o Librasnet não existiria.

Ao CEPAE, setor que possibilitou ampliar meus horizontes sobre a Libras e a educação de pessoas surdas.

À Claudia Dechichi, Kátia Salles e Ivonete Ramos, por terem me dado a oportunidade de compartilhar dos trabalhos do CEPAE, pelas alegrias e parcerias estabelecidas, pela inquietação por uma inclusão verdadeira.

Às amigadas eternas com sabor de infância, Keli, Giseli, Livia, Sinária, Stephânia e Zelita, pelo apoio constante, carinho e compreensão em todas as horas, sempre presentes, mesmo distantes.

À Amanda, pelo companheirismo na jornada acadêmica, pelos momentos felizes e inesquecíveis.

Aos colegas do mestrado, Amanda, Alex, Douglas, Neil, Karen e Silvani, pois juntos trilhamos mais uma etapa importante de nossas vidas.

Às professoras Ana Claudia Lodi e Silvana Malusá, pelas valiosas contribuições na minha qualificação, que influenciaram nas minhas decisões e, com toda a certeza, no direcionamento deste estudo.

À toda a equipe do projeto “Professor e Surdez: Cruzando caminhos, produzindo novos olhares”. Aos tutores Ana Paula de Oliveira, Adauto Lopes, Aparecida Rossi, Camila Sousa, Clarice Silva, Cláudia Mônica, Dalmi Magalhães, Dalvani Silva, Dorcelita Gonçalves, Elisabeth Cunha, Eni Catarina, Geseane Silva, Jussara Tavares, Laura Moreno, Márcia Pacheco, Maria do Carmo, Marta Emídio, Mirley Freitas, Nize Gonçalves, Viviane Pereira e, aos professores formadores, Ana Beatriz Duarte, Cristiane Lima, Elemária Araújo, Keli Maria Silva, Kleyver Duarte, Leonardo Macedo, Paulo Sérgio Oliveira, Sarita Araújo, Vilma Aparecida de Souza e Wender Faleiro, profissionais envolvidos em lutas pessoais e políticas em prol da educação dos surdos.

Aos professores/alunos de todo o Brasil que participaram deste estudo, pelo interesse na educação dos surdos e pela riqueza de seus depoimentos.

A todos que, de alguma forma, colaboraram para realização e finalização deste trabalho o meu sincero obrigada!!!

Cada um que passa em nossa vida passa sozinho...
Porque cada pessoa é única para nós, e nenhuma substitui a outra.
Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só...
Levam um pouco de nós mesmos e nos deixam um pouco de si mesmos.
Há os que levam muito, mas não há os que não levam nada.
Há os que deixam muito, mas não há os que não deixam nada.
Esta é a mais bela realidade da vida...
A prova tremenda de que cada um é importante e que ninguém se aproxima do outro por acaso...

(Antoine de Saint-Exupéry)

ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

RESUMO

A realização deste estudo se pauta no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em 2002 e, na necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores, a fim de atuarem com alunos surdos, considerando a Libras como sua língua natural de comunicação. Em meio a este contexto, esta pesquisa, de natureza quali-quantitativa, tem por finalidade investigar e analisar as contribuições do curso Librasnet como ferramenta para a formação continuada de professores da rede pública de ensino de dezessete municípios do Brasil, no período de setembro de 2007 a abril de 2008. O Librasnet é parte integrante do projeto “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”, proposto pela Universidade Federal de Uberlândia e, aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 2007. O curso foi ministrado em uma plataforma de ensino a distância, por meio de recursos de animação em duas dimensões, apresentando 1000 sinais da Libras de forma contextualizada, bem como, discussões teóricas e metodológicas referentes à surdez e a educação de pessoas surdas. Foram analisados os dados referentes à participação, à avaliação e à conclusão do curso de 96 sujeitos, que, em sua maioria, não conheciam a Libras e não atuavam com alunos surdos, mas, que, estavam buscando, neste curso, conhecimentos teóricos e práticos que pudessem dar sustentação a sua atuação docente. Os principais aspectos mencionados, relacionados ao uso do Librasnet como uma ferramenta para a formação de professores foi a metodologia utilizada, o ambiente de aprendizagem interativo e lúdico e, o ensino da Libras de forma contextualizada. Para 100% dos participantes o curso oportunizou adquirir novos conhecimentos, tais como, o conhecimento do vocabulário básico da Libras, das peculiaridades envolvidas na educação de pessoas surdas, bem como, da ampliação e/ou revisão de conceitos, saberes e práticas educativas. A avaliação final, expressa pelos cursistas, apontou que o curso atendeu às suas expectativas, despertando o interesse para o aprendizado da Libras e o aprofundamento na educação de pessoas surdas, cumprindo assim, como o seu objetivo de formação continuada em educação especial na área da surdez.

Palavras-Chave: Língua Brasileira de Sinais, Formação de professores, Educação a Distância.

TEACHING THE LANGUAGE OF SIGNS AND BRAZILIAN TEACHER EDUCATION A DISTANCE

ABSTRACT

This study is based on recognition of the Brazilian Sign Language (Libras) in 2002, and the need for investment in initial and continuing training of teachers to work with deaf students, considering the Libras as their natural language of communication. Amidst this context, this research, both qualitative and quantitative, aims at investigating and analyzing the contributions of the course Librasnet as a tool for the continuing education of teachers in the public schools of seventeen municipalities in Brazil, from September 2007 to April 2008. The Librasnet is part of the project, "Professor and deafness: crossing paths, with new eyes", proposed by the Federal University of Uberlandia, and approved by the Ministry of Education (MEC) and Department of Special Education (SEESP) in 2007. The course was taught on a platform of distance education, through resources of animation in two dimensions, showing signs of 1000 Libras in context, and methodological and theoretical discussions concerning deafness and education of deaf people. We analyzed the data of participation, evaluation and completion of the course by 96 people, who, in their majority, did not know the Libras and did not work with deaf students, but were seeking in this way, theoretical and practical knowledge that could give support to their teaching activities. The main points mentioned related to the use of Librasnet as a tool for teacher training were: the methodology used the environment of interactive learning and entertainment, and the teaching of Libras in context. To 100% of the participants the course was an opportunity of new knowledge such as basic vocabulary of Libras, the peculiarities involved in the education of deaf people and the extension and/or revision of concepts, knowledge and educational practices. The final evaluation, expressed by the participants, indicated that the course met their expectations, arousing their interest for the learning and deepening of Libras in education of deaf people, thereby complying with its objective of continuing formation in special education in the field of deafness.

Keywords: Brazilian Sign Language, Teacher Training, Education, Distance.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRAEAD** – Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
- ASUL** – Associação de Surdos de Uberlândia
- CEPAE** – Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- EaD** – Educação a Distância
- FACED** – Faculdade de Educação
- FENEIS** – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- HTML** – HyperText Markup Language
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituições Públicas de Educação Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- Libras** – Língua Brasileira de Sinais
- Librasnet** – curso para o ensino da Língua Brasileira de Sinais via web
- MEC** – Ministério de Educação e Cultura
- PROEX** – Pró-reitoria de extensão, cultura e assuntos estudantis
- SEESP** – Secretaria de Educação Especial
- SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- TIC's** – Tecnologias da Informação e da Comunicação
- toLearn** – Plataforma de Educação a Distância
- UFU** – Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	As gerações de ensino a distância no mundo.....	55
Tabela 2	Crescimento do número de instituições autorizadas pelo MEC e CEEs a praticar EAD.....	59
Tabela 3	Roteiro para o desenvolvimento do curso Librasnet.....	81
Tabela 4	Conteúdo programático e tópicos do curso Librasnet.....	89
Tabela 5	Municípios aprovados com o curso da Universidade Federal de Uberlândia.....	104
Tabela 6	Relação e Acompanhamento geral dos sujeitos sorteados.....	109
Tabela 7	Acompanhamento de matrículas e acessos dos alunos.....	140
Tabela 8	Avaliação das Ferramentas Fórum e Mural.....	153
Tabela 9	Resultado da votação da enquete.....	157
Tabela 10	Utilização das Ferramentas por ordem crescente a frequência.....	214
Tabela 11	Distribuição das cidades por tempo médio de acesso.....	220

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Desenho das mãos	82
Figura 2	Desenho das expressões faciais	82
Figura 3	Desenho quadro a quadro da animação do sinal.....	83
Figura 4	Interface de Apresentação do curso Librasnet.....	83
Figura 5	Interface do ambiente de aprendizagem.....	84
Figura 6	Interface do Dicionário do curso Librasnet.....	85
Figura 7	Interface do Alfabeto Manual do curso Librasnet.....	86
Figura 8	Interface dos Jogos “Aprenda Brincando”	86
Figura 9	Interface do Teste de Verificação.....	87
Figura 10	Interface do “Você Sabia?”.....	87
Figura 11	Interface dos “Sinais Parecidos”.....	88
Figura 12	Distribuição das Cidades/Regiões do Brasil que participaram do curso.....	192

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I	Processo de desenvolvimento do curso Librasnet.....	191
Apêndice II	Distribuição das Cidades/Regiões do Brasil que participaram do curso	192
Apêndice III	Questionário 1.....	193
Apêndice IV	Questionário 2.....	195
Apêndice V	Questionário Final	197
Apêndice VI	Lista de apresentação e acompanhamento geral dos sujeitos sorteados....	203
Apêndice VII	Gráfico 2 - Distribuição dos participantes do curso por idades.....	206
Apêndice VIII	Gráfico 3 - Distribuição dos participantes por jornada de trabalho.....	206
Apêndice IX	Gráfico 4 - Distribuição da atuação docente por ciclos de Ensino.....	207
Apêndice X	Gráfico 5 - Distribuição dos participantes por Funções Desempenhadas	207
Apêndice XI	Gráfico 6 - Distribuição dos participantes por tempo de conclusão do último nível Acadêmico.....	208
Apêndice XII	Gráfico 7 - Distribuição dos participantes por tempo de experiência profissional.....	208
Apêndice XIII	Gráfico 8 - Distribuição dos participantes do curso por formação acadêmica.....	209
Apêndice XIV	Gráfico 9 - Distribuição dos participantes do curso por Cursos de Formação.....	209
Apêndice XV	Gráfico 10 - Quantitativo de escolas que possuem práticas de Educação Inclusiva.....	210
Apêndice XVI	Gráfico 11- Distribuição dos participantes por tempo de experiência na Educação Especial.....	210
Apêndice XVII	Bate-Papo 2	211
Apêndice XVIII	Avaliação Geral das Ferramentas.....	213
Apêndice XIX	Utilização das Ferramentas por ordem crescente a frequência.....	214
Apêndice XX	Estudo Dirigido.....	214
Apêndice XXI	Dinâmica da Caixinha.....	216
Apêndice XXII	Avaliação geral das lições 1 a 9 por indicadores.....	218
Apêndice XXIII	Avaliação utilizada no curso.....	219
Apêndice XXIV	Distribuição das cidades por tempo médio de acesso.....	220

LISTAS DE ANEXOS

Anexo I	Contrato de Parceria Universidade Federal de Uberlândia e Empresa Araújo e Araújo Ltda.....	222
Anexo II	Resultado da fase I do Edital n.º 6 do Processo de Seleção para o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.....	223
Anexo III	Depoimento dos participantes sobre a realização do curso.....	224

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O processo de construção da pesquisa: origens do estudo, o problema e a constituição dos seus objetivos..... 16

CAPÍTULO I

26

Olhares históricos sobre a surdez: onde está o surdo nesse contexto?

1.1 O cenário da educação inclusiva: descortinando os horizontes sobre a educação dos surdos..... 35

CAPÍTULO II

49

Formação de professores e educação a distância: em busca de elos e estratégia de apoio

2.1 Considerações sobre a Educação a Distância: da correspondência escrita à estratégia eletrônica..... 49

2.2 Educação a distância: em foco a formação continuada de professores

63

2.3. Elos entre as Tecnologias da Informação e Comunicação e a divulgação da Língua Brasileira de Sinais..... 71

2.4 Situando o curso Librasnet como ferramenta de apoio à formação continuada de professores..... 78

CAPÍTULO III

94

Delineando os caminhos da pesquisa: abordagens, instrumentos e rotas investigativas

3.1 Abordagem metodológica..... 94

3.2 O campo de investigação: “Professor e surdez, cruzando caminhos, produzindo novos olhares”

97

3.3 Os instrumentos da coleta de dados e os sujeitos da pesquisa..... 104

3.3.1 Questionários..... 105

3.3.2 Ferramentas de acompanhamento da participação e comunicação..... 106

3.3.3 Depoimentos dos alunos..... 107

3.3.4 O período da coleta de dados..... 107

3.3.5 Organização dos dados para análise..... 107

CAPÍTULO IV

Uma possível leitura dos dados: da geração dos registros aos procedimentos de análise.....	110
4.1 O perfil dos professores participantes do curso: uma análise da amostra.....	111
4.2 Expectativas e conhecimentos prévios dos alunos.....	119
4.3 Participação e avaliação do curso por parte dos sujeitos investigados.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICES	190
ANEXOS	221

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: ORIGENS DO ESTUDO, O PROBLEMA E A CONSTITUIÇÃO DOS SEUS OBJETIVOS

O homem carrega a sua luz dentro de si, e também a sua noite.
 Nasceu para compreender as coisas.
 É por isso que a razão multiplica nele as interrogações.
 Esta curiosidade é mais do que um querer-saber.
 É um querer-compreender pois recusa submeter-se ao decreto
 dos fatos pesados e esmagadores.
 Interroga o mundo porque quer transformá-lo.
 Interroga os outros porque se propõe penetrar no mistério
 deles, a fim de ajudá-los a viver a existência que
 recebeu e tecê-la segundo a sua própria arte.

(CHARBONNEAU, 1984, p. 28)

Diversos grupos sociais têm demonstrado grandes esforços em prol da conquista de seus direitos de acesso à educação e participação na sociedade, o que, de certa forma, evidencia a importância do momento histórico atual para a educação. A própria legislação brasileira vem, progressivamente, ampliando as garantias de universalização e democratização da educação (Constituição Federal 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/1996, Lei nº 11.114/2005).

O atual contexto educacional das pessoas surdas demonstra que, após décadas de discursos e práticas educacionais de reabilitação e normalização, nos últimos anos, houve avanços significativos no campo de pesquisas e produção de materiais para a melhoria das condições de inclusão do surdo na sociedade e na escola (QUADROS, 1997, 2005; DORZIAT, 1999; FERNANDES, 2003; SÁ, 2006). É notável o crescimento da consciência desse grupo em busca do reconhecimento da sua identidade, cultura e direitos.

Um importante marco dessas conquistas é a oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras –, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que torna a Libras a segunda língua oficial do país. Além disso, a regulamentação do Decreto nº. 5.626, no final de 2005, determina a inclusão desta língua como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior.

Essas conquistas precisam ser traduzidas em ações que permitam aos surdos o acesso a uma educação de qualidade. Logo, são necessárias, mais do que adaptações curriculares, mas a efetivação de rupturas ideológicas e a mudança da práxis pedagógica, bem como a transformação

do currículo básico presente na formação docente. Estas transformações precisam conduzir a uma ação docente que respeite e trabalhe com as diferenças dos surdos com base nas suas especificidades linguísticas, identitárias e sócio-culturais, determinadas por uma cultura e não mediante uma visão físico-biológica (SKLIAR, 1999; PERLIN 1998, 2004).

Skliar (1998, p.13) entende a surdez como uma “diferença” (...) não como espaço retórico, mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. “A cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado” (PERLIN, 2004 p. 77), e ainda, “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva” (PERLIN, 1998, p. 54).

No entanto apenas ter a consciência da transformação não é suficiente para habilitar os professores e instrumentalizá-los para agir na prática. Para isso, acreditamos serem necessários investimentos na formação acadêmica inicial e continuada desses profissionais, para que eles consigam desempenhar o seu trabalho junto aos aprendizes surdos, munidos de conhecimentos teóricos e práticos, a começar pelo aprendizado da Língua de Sinais.

Assim, vivemos dois movimentos complementares e congruentes: o movimento de inclusão escolar das pessoas surdas e o reconhecimento de suas lutas históricas no interior da sociedade, que é formada, em sua maioria, por ouvintes. Esses movimentos provocam a necessidade de uma significativa mudança na formação inicial e continuada dos professores, que agora se deparam com a necessidade de se prepararem profissionalmente para compreender as implicações pertinentes à surdez, bem como as orientações didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem adequadas a aprendizes surdos, o que envolve diretamente a Libras, pois esta passa a ser reconhecida como meio de comunicação e de ensino oficial a ser utilizado no processo educacional desse grupo de pessoas (Lei nº 10.436/2002).

A Libras, como qualquer outra língua, não se aprende de forma isolada e distante de seu uso social. Aprende-se por meio da interação com outros sujeitos, na vivência diária com a comunidade surda, elemento comumente ausente na vida da maioria dos professores das escolas regulares (QUADROS, 2003; NEMBRI & SILVA, 2007). Assim, partindo do princípio de que a Libras é a língua materna dos surdos brasileiros, entendemos que há uma necessidade urgente de torná-la acessível aos profissionais da educação que atuam com pessoas surdas, salientando que a comunicação é uma condição básica para qualquer processo de ensino aprendizagem.

Consideramos então, que o movimento de divulgação e ensino dessa língua poderá contribuir com a comunidade surda na garantia de uma participação mais efetiva na sociedade e o acesso a uma educação de qualidade a todos os seus membros.

Nesse contexto é que este estudo começa a se estruturar. Procuramos nos aliar à realidade atual pautada na busca de apoio e reforço ao trabalho educacional e de ações alternativas de formação docente, na qual as tecnologias da informação e da comunicação (TIC's), discutidas por Lévy (1999), Apple (1995), Moran (2004, 2007) e Kesnki (2003), são vistas como uma possibilidade de ampliar e favorecer a melhoria das condições de ensino e aprendizagem presentes em contextos dessa natureza seja eles escolares, ou não.

Não se pode negar, atualmente, que a disseminação da informação, aliada ao uso das mídias educativas, tem colocado recursos como o computador, a internet e o vídeo, a serviço da educação, e que se aliar a estas tecnologias, no oferecimento de cursos de formação de professores, pode se tornar uma ferramenta alternativa e diversificada para atender às demandas da realidade educacional de um país de dimensões continentais como o Brasil.

Uma parte significativa dessa transformação está relacionada ao uso da Educação a Distância como forma de atingir novos públicos e desenvolver novas metodologias de ensino (MORAN; 2004, 2007). A tendência atual é aliar tecnologia à educação e, em virtude desta nova realidade, torna-se cada vez mais necessária a implementação de uma nova cultura docente e discente nas instituições educacionais de nosso país. A educação a distância é uma oportunidade impar para que a instituição e os professores repensem e ampliem a sua prática educativa.

As tecnologias relacionadas à inclusão de pessoas surdas estão presentes em muitas iniciativas que vêm sendo desenvolvidas para difundir a Libras no Brasil, o que tem repercutido positivamente na educação dos surdos brasileiros, tais como: Capovilla & Raphael (2001); Dicionário Digital de Libras MEC/SEESP (2002); Misseno & Carvalho (2003); Lira (2003); Coradine (2002); Costa (2002).

Para situar este estudo, trago alguns retratos da minha jornada, cujo cume não se encontra no registro escrito das minhas palavras, mas nos caminhos que percorri antes de chegar até aqui. O tema desta pesquisa foi influenciado por um caminho que venho percorrendo há algum tempo. Foi neste caminhar que os horizontes foram revelados, apresentados, compartilhados e, muitas vezes, pareciam inalcançáveis, obrigando-me a parar, repensar e buscar uma nova direção. Outras

vezes, por mais difíceis que eles se mostravam, o caminhar se tornava cada vez mais surpreendente e prazeroso.

O desejo em realizar estudos que envolvessem pessoas surdas e a sua língua natural de comunicação (Libras), surgiu no decorrer da minha formação acadêmica, no curso de Pedagogia. Durante esse período, tive a oportunidade de participar de diversos eventos acadêmicos e estudos monográficos envolvendo esta área. Este contexto despertou-me para questionamentos novos, o que me levou a iniciar pesquisas abrangendo sujeitos surdos, as quais contribuíram para enriquecer minha base teórica sobre a importância da Língua de Sinais na comunicação e no processo de ensino e aprendizagem das pessoas surdas.

A minha experiência com a Libras e com a educação de pessoas surdas iniciou-se no ano de 2003, quando participei, como aluna, da disciplina optativa “Educação Especial”. Todos os assuntos eram extremamente novos e informativos, incluindo a “descoberta” de que os surdos se comunicavam por meio de uma “Língua”, composta por sinais, que, dentro de um contexto, podem traduzir qualquer situação e não por meio de gestos isolados ou do alfabeto manual. A partir daí, pude refletir sobre questões referentes aos conceitos que permeiam essa área e o quanto as pessoas surdas eram desacreditadas, tratadas mediante uma visão clínico-terapêutica, como “deficientes”, pouco capazes, numa busca insistente pela “cura” da surdez. A narrativa popular, aos poucos, foi substituída, por uma visão “sócio-antropológica”, que considera a surdez como uma diferença histórica, determinada por uma cultura e não pela própria diferença sensorial (SKLIAR, 1997).

Nesse período, matriculei-me em um curso de Libras, promovido por uma escola municipal da cidade de Uberlândia, considerada pólo em atendimento a alunos surdos, com salas específicas para estes educandos. Queria aprender mais sobre a realidade sócio-linguística das pessoas surdas para me comunicar com elas sem o intermédio de intérpretes. Pensava: afinal, de qual inclusão estamos falando se queremos que só o outro se adapte a nós? Que educação igualitária defendemos, se apenas o surdo tiver que aprender a nossa língua para participar da sociedade de fato? Estes questionamentos me impulsionaram a iniciar o primeiro curso de Libras, mas não imaginava quão árduo seria este aprendizado.

Nessa mesma escola, realizei um estudo monográfico que buscou fomentar discussões acerca da possibilidade de utilização da música na vida de crianças surdas, intitulado “No silêncio dos sons: música e surdez, construindo caminhos” (MOURÃO & SILVA, 2007).

Durante as visitas para coleta de dados, pude observar que a Língua de Sinais era considerada como primeira língua de instrução nos trabalhos dos professores, realizados com o apoio conjunto de profissionais surdos. No entanto, apesar do grande envolvimento dos professores bilíngues e dos instrutores surdos, percebi o quão urgente era necessário investir na formação inicial e continuada daqueles profissionais e, ainda, no desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis aos surdos, para, de fato, proporcionar uma educação de qualidade para estes aprendizes.

Paralelamente aos estudos monográficos, participei como bolsista projeto “Laboratório Pedagógico: Ampliando as condições didático-pedagógicas para o curso de Pedagogia”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no qual exercia atividades que incluíam a participação na elaboração e/ou acompanhamento de palestras, cursos e minicursos na área de formação continuada de professores da Educação Básica e do Ensino Superior; na formação de profissionais da Educação Especial e de alunos das demais licenciaturas da UFU. Alguns destes cursos eram realizados em parceria com o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE). Neste setor, participei como monitora de alguns eventos voltados para a educação de surdos e, também, de cursos de Libras, ministrados por instrutores surdos. Nesse contexto, pude conhecer alguns profissionais surdos e aprofundar meus estudos sobre a surdez e a Língua de Sinais. As discussões no grupo de estudos sobre surdez, me ajudaram a conhecer um pouco mais sobre a realidade, as dificuldades e as ansiedades dos profissionais que atuam com tais aprendizes.

No final de 2005, concluí a minha graduação em Pedagogia, mas não pensei que, ao final do curso, minha pesquisa com pessoas surdas se findaria, pois as minhas indagações eram ainda maiores do que aquelas que eu tinha ao ingressar no curso. Acreditava que era preciso juntar as mãos, olhares, ideias, reflexões e experiências para retirar os entraves na educação de pessoas surdas.

Após o término da graduação, participei do Projeto Incluir do Ministério da Educação (MEC) e da Secretária de Educação Especial (SEESP), no qual a UFU, por meio do CEPAE, participou com o projeto “A inclusão educacional na UFU: acesso, permanência e conclusão dos estudos”. Esse projeto teve por finalidade contribuir para a criação de políticas de promoção da inclusão e de ações afirmativas para pessoas com deficiência e também, com a discussão das reformas curriculares dos cursos da UFU para a formação de professores a fim de atuarem em

escolas inclusivas. Para tanto, foram criados projetos paralelos para mapear e descortinar as condições educacionais de alunos surdos, cegos e deficientes mentais matriculados nas escolas municipais e estaduais da cidade de Uberlândia.

A minha participação nesse projeto, com a coleta e a organização dos dados com educandos surdos, fez-me ver, na prática, as lacunas no processo educacional destes alunos, devido, principalmente, à falta de formação pedagógica especializada dos professores. As atividades de ensino, em sua maioria, não envolviam os aprendizes surdos, que passavam pelas aulas sem o aprendizado que lhes é de direito, em razão, principalmente, do desconhecimento, por parte dos professores, da Língua de Sinais.

Com a finalização desse projeto, fui convidada para trabalhar como pedagoga em uma empresa da cidade de Uberlândia – Megainfo –, que desenvolvia cursos de Educação a Distância, modalidade de educação pela qual eu tinha muito interesse em ampliar meus estudos. Trabalhei nessa empresa no desenvolvimento de um curso de Língua Brasileira de Sinais - o **Librasnet**¹.

Este curso seria o primeiro na modalidade a distância, mediado pela internet, para ensinar a Libras de forma contextualizada, utilizando a linguagem HTML (*HyperText Markup Language*) e recursos de animação em duas dimensões. Por ser o pioneiro na utilização de recursos de duas dimensões e de uma metodologia de ensino contextualizada, diferentemente dos outros materiais e cursos disponíveis e/ou em desenvolvimento no mercado², surgiu a questão que norteia esta pesquisa: O curso Librasnet poderia contribuir como uma ferramenta para a formação continuada de professores a distância destinados à educação de pessoas surdas?

Assim, em outubro de 2006, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com um projeto derivado deste trabalho, cujo objetivo consistia em analisar as contribuições do curso Librasnet na formação continuada de professores da cidade de Uberlândia-MG. O universo do estudo foi, posteriormente, modificado, em decorrência do surgimento de outras possibilidades mais amplas de coleta de dados, originárias da inserção da UFU, por meio do CEPAE, na rede de formação continuada de professores em

¹ Este curso foi desenvolvido pela empresa Araújo e Araújo Ltda que utiliza o nome fantasia Meg@info. Esta é uma empresa de base tecnológica, localizada em Uberlândia, Minas Gerais. Home-Page: www.megainfo.inf.br

² Para afirmar que este curso é pioneiro, realizamos uma pesquisa antes de seu desenvolvimento e, ao longo do mesmo. Constatamos que existem materiais semelhantes, alguns utilizando recursos 2D, mas que estes não são cursos de Libras a distância e, sim, dicionários e/ou sites para consulta desta língua, conforme pode ser visto no Capítulo II desta dissertação. A notícia do curso Librasnet como pioneiro pode ser comprovada, também, no site da Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED) <http://www2.abed.org.br/visualizaCurso.asp?Curso_ID=868> Acesso em: 22 mai. 2007 e da Federação Nacional de Surdos (FENEIS) <http://www.feneis.com.br/page/noticias_detalle.asp?categ=1&cod=561> Acesso em: 19 out. 2007.

educação Especial, na modalidade à distância, do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP), com o projeto³ intitulado “Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”, aprovado no segundo semestre de 2007.

A proposta consistia na oferta de um curso a distância, mediado pela internet, para a formação de 500 professores da rede pública, de vinte cidades do Brasil, em caráter de extensão. O objetivo do curso era o de funcionar como um suporte para o aprendizado da Libras e apresentar discussões teóricas e metodológicas sobre a surdez, suas implicações na educação e diretrizes gerais para a sociedade quanto à formação de profissionais para atuar na educação de pessoas surdas. Como parte prática, o curso utilizaria o Librasnet para o ensino da Libras, pois este já se encontrava totalmente concluído pela empresa supracitada, parceira da UFU desde 2006 **(Anexo I)**.

O projeto “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares” tornou-se um ambiente propício para investigar as contribuições do curso Librasnet como ferramenta para a formação continuada de professores à distância destinados à educação de pessoas surdas. Nesse momento, optei por modificar o foco da coleta de dados na dissertação, previsto, inicialmente, para ser realizado somente com professores da cidade de Uberlândia. Esta mudança se justificou como uma forma de agregar diferentes experiências, realidades e vivências, além da possibilidade de investigação de um grupo maior de professores pertencentes a diversas regiões do país.

Conforme as considerações realizadas nesta introdução, o desenvolvimento desta pesquisa se justifica pela necessidade de proporcionar aos professores ambientes alternativos para a sua formação continuada, a fim de atuarem com alunos surdos, com vistas a uma educação significativa, que respeite a sua diferença linguística, identitária e cultural, o que requer, por parte desses profissionais, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais e de uma formação teórica sólida para intervir na sua práxis pedagógica.

É necessário esclarecer que três vetores orientaram a formulação e o desenvolvimento deste estudo: a questão da importância da Língua Brasileira de Sinais para as pessoas surdas, a necessidade da formação continuada de professores para atuar junto a elas e a utilização da Educação a Distância como mediadora do processo de ensino e aprendizagem. A ligação entre

³ Este projeto foi elaborado pela autora desta dissertação juntamente com a Prof^ª Lázara Cristina da Silva, da Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação – FACED/UFU.

esses vetores configura-se como eixo norteador deste estudo e encaminham a sua discussão, buscando respostas para a sua fundamentação.

Dessa maneira, demarcamos como objetivo principal desta pesquisa investigar e analisar as contribuições do curso Librasnet, realizado na modalidade a distância, por meio da internet, como ferramenta para a formação continuada de professores da rede pública de ensino de dezessete municípios do Brasil, que atuam ou desejam atuar com a educação de pessoas surdas.

Apresentam-se como objetivos específicos, norteando as ações a serem desenvolvidas:

- Realizar um levantamento do perfil dos participantes;
- Identificar as expectativas e os conhecimentos prévios dos participantes sobre Educação a Distância, concepções de surdez, Língua Brasileira de Sinais e educação de pessoas surdas;
- Identificar o envolvimento dos participantes deste curso com a educação de alunos surdos;
- Identificar as principais dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos alunos na realização do curso Librasnet (acesso, realização das atividades, prazos, navegação, ferramentas de comunicação);
- Verificar a utilização das ferramentas de comunicação Fórum, Bate-Papo, Correio Eletrônico, Mural e Enquete;
- Mapear a avaliação final dos participantes sobre o curso Librasnet.

De uma maneira geral, pretendemos com este estudo contribuir com a formação de professores que atuam ou desejam atuar com aprendizes surdos, por meio da difusão da Libras e do oferecimento de um espaço para a reflexão e a discussão, junto aos profissionais da educação de várias regiões do país. Cabe ressaltar que este estudo não tem a finalidade de substituir a aquisição do uso social da Libras por meio do contato com a comunidade surda, mas, sim oferecer um espaço alternativo para a formação continuada de professores.

Essas são as razões e elementos que justificam este estudo. Compartilho das palavras de Hall (1997) que “todo discurso é situado e o coração tem suas razões (...)”, o que nos mostra que toda escolha que fazemos e as decisões que tomamos têm os seus “porquês”, e, também, com as palavras de Saint-Exupéry de “que ninguém se aproxima do outro por acaso”. Não acredito na

neutralidade do pesquisador na “sua” pesquisa, que, a meu ver, não poderia ser chamada de minha ou sua, pois foi escrita a muitas mãos e observada por diversos olhares.

Assim, convido a todos que abrirem esta dissertação à leitura pelas teias deste emaranhado de ideias que, aos poucos, foram se tornando reais: palavras escritas, fruto de partilha, aprendizado, diálogos, monólogos, observações, (re)leituras e (des)construções. Queria poder fazer deste trabalho mais do que um texto com citações, mas um convite às questões que um dia foram absolutamente estranhas para mim e hoje fazem parte de mim.

Dessa maneira, para responder às perguntas desta pesquisa, este estudo encontra-se organizado em quatro capítulos:

O primeiro capítulo intitulado, “**Olhares históricos sobre a surdez: onde está o surdo nesse contexto?**”, é dedicado às discussões pertinentes à surdez e ao conceito de surdez adotado para o desenvolvimento desta dissertação, assim como as diferentes filosofias educacionais de trabalho com os sujeitos surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo, bem como as consequências inerentes à escolha de cada uma. Ainda neste capítulo são abordados os avanços da educação de pessoas surdas e a questão da Língua de Sinais no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

O segundo capítulo, “**Formação de professores e Educação a Distância: em busca de elos e estratégias de apoio**”, busca realizar considerações sobre a EaD ao longo da história e algumas definições contemporâneas para o termo. Discutimos a questão da formação de professores no cenário atual, contextualizando a modalidade da educação a distância como suporte para essa formação perante as políticas públicas educacionais. Ainda neste capítulo apresentamos os materiais e cursos para o ensino e divulgação da Libras e, por último, situamos o curso Librasnet como ferramenta de apoio à formação continuada de professores.

O terceiro capítulo, “**Delineando os caminhos da pesquisa: abordagens, instrumentos e rotas investigativas**”, discorre sobre a concepção e os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste estudo, procurando delinear a abordagem adotada, os procedimentos de construção e análise de dados, a delimitação e a apresentação do *corpus* da pesquisa.

No quarto capítulo, “**Uma possível leitura dos dados: da geração dos registros aos procedimentos de análise**”, é dedicado à divulgação dos resultados do curso a partir dos questionários e depoimentos dos alunos, apoiados em três eixos de análise: 1) o perfil dos

professores participantes do curso; 2) as expectativas antes da realização do curso e os conhecimentos prévios sobre Educação a Distância, concepções de surdez, Língua Brasileira de Sinais e educação de surdos e; 3) a participação e a avaliação do curso por parte dos sujeitos investigados.

E, por fim, é chegado o momento das considerações finais. Indicamos os pontos principais do trabalho e apontamos as implicações e contribuições do estudo para a formação de professores destinados a educação de pessoas surdas, para a divulgação da Língua Brasileira de Sinais e para a Educação a Distância.

As referências contêm todos os autores(as) utilizados(as) na composição deste trabalho. Posteriormente, apresentamos os Apêndices, com todo o material de coleta de dados elaborados para o estudo e, por último, reunimos os Anexos.

CAPÍTULO I

OLHARES HISTÓRICOS SOBRE A SURDEZ: ONDE ESTÁ O SURDO NESSE CONTEXTO?

A Língua de Sinais, nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para a qual, na comunicação uns com os outros e como um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte lhes concedeu um substituto à altura. Para aqueles que não a entendem, é impossível perceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social dos que são privados da audição e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão. Tampouco são capazes de avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver duas pessoas surdas sobre a face da Terra e elas se encontrarem, serão usados sinais.

J. Schuyler Long - Diretor da Iowa School for the Deaf. (Long, 1910, *apud*, SACKS, 1998, p. 5)

Neste capítulo, são tecidas algumas discussões sobre a surdez, a educação de pessoas surdas, a Língua de Sinais e a formação de professores no cenário atual. Vimos, aqui, a necessidade de dirigir um olhar ao tempo, para verificar como o surdo foi “representado, percebido e educado” ao longo da história. É relevante, nesta discussão, considerar as identidades culturais e as trajetórias dos surdos, rompendo com a dicotomia entre comunidade “ouvinte” e comunidade “surda”. Antes, porém, deixamos explícito que estas discussões fazem parte da fundamentação teórica deste trabalho e que não é seu propósito realizar um relato minucioso a respeito da história do surdo e das nuances de sua educação até os dias atuais. O objetivo é situar o leitor e fornecer uma visão geral desta trajetória, buscando entendê-la em seus aspectos mais relevantes para esta pesquisa.

Ao contrário do que foi pensando por tantos séculos, a surdez não implica, obrigatoriamente, prejuízo ou limitação intelectual, psicológica e/ou física, muito menos em desvio de conduta. Segundo Góes (1996), não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pela família para o seu desenvolvimento e comunicação.

Dessa maneira, este estudo tem por base uma visão sócio-antropológica (SKLIAR, 1997), a qual defende o respeito às identidades e às propriedades culturais inerentes a cada grupo, proporcionando a autonomia e a independência social, econômica e pessoal. Nessa abordagem, a surdez é uma diferença que se constitui histórica e socialmente, caracterizando-se como uma experiência visual-gestual, que necessita ser aceita e respeitada.

A comunidade surda se origina em uma atitude diferente frente ao déficit, já que não leva em consideração o grau de perda auditiva de seus membros. A participação na comunidade surda se define pelo uso da Língua de Sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o alto reconhecimento e identificação como surdo, o reconhecimento como diferentes (...) fatores estes que levam a redefinir a surdez como diferença e não como deficiência. A Língua de Sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não em desvio da normalidade. (SKLIAR, 1997, pp. 143-144).

Ao lançarmos um olhar histórico sobre o passado, é possível perceber que a questão da “deficiência” nem sempre foi tratada no mundo como é hoje. Ela já percorreu caminhos bastante rudes e até bárbaros. Muitas comunidades primitivas e modernas praticaram a chamada “limpeza étnica”, em que matavam as crianças que nascessem com algum tipo de “defeito”. Durante muitos séculos, as pessoas surdas eram consideradas desprovidas da capacidade de pensar, pois não sabiam comunicar-se por meio da fala. Outras vezes, eram vistas como seres malignos ou deficientes mentais, incapazes de participar da sociedade (SILVA, 1986; MAZZOTTA, 1996; LACERDA, 1998; SOARES, 1999).

Segundo Cerveline (2003), quando diagnosticada a surdez, o senso comum traz uma representação daquele que não escuta, que é imediatamente assumida pela família. Assim, a representação social que se tem é do surdo como um ser incompleto, menor e que tem dificuldades para aprender. Não está em pauta a pessoa, na condição de sujeito que possui um conjunto de possibilidades que ultrapassam a sua limitação auditiva.

Na visão de Skliar (2003), a deficiência não é uma questão biológica, mas uma retórica cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes e/ou de suas famílias e/ou dos especialistas, ela está relacionada à ideia da normalidade e à sua historicidade. Para esse autor, apesar da “tentativa” da educação especial de romper o olhar microscópico focalizado sobre os indivíduos deficientes, ainda existe uma suspeita de que há algo de errado com esses sujeitos que precisa ser investigado: sua sexualidade, sua linguagem, seus hábitos, sua maneira de pensar, de raciocinar, suas formas de sentir e de desejar.

A obstinação do modelo clínico dentro da Educação Especial nos revela (...) a necessidade de definir com clareza se esta perspectiva educativa é aliada da pedagogia ou, como muitos outros supõem, se deve existir uma combinação, uma somatória provável de estratégias tanto terapêuticas como pedagógicas (SKLIAR, 1997, p. 11).

Nesse sentido, é fundamental refletirmos sobre alguns aspectos da educação de surdos ao longo da história, procurando compreender seus desdobramentos e influências sobre a educação na atualidade, bem como esclarecer o uso de algumas terminologias e conceitos que permeiam o sujeito surdo e o seu processo educacional.

Em cada contexto histórico, os surdos foram apresentados (e representados) por diversas terminologias: surdos-mudos, deficientes auditivos, mudinhos ou simplesmente surdos. Estes termos, muitas vezes, afetam a nossa forma de perceber e nos relacionar com o outro.

Sasaki (2005), ao discutir sobre a nomenclatura na área da surdez, coloca a questão: “quanto à pessoa do surdo, como nos referiremos a ela? Surda? Pessoa surda? Deficiente auditiva? Pessoa com deficiência auditiva? Portadora de deficiência auditiva? Portadora de surdez?”. O autor propõe que devemos “parar” de dizer ou escrever a palavra “portadora” como substantivo e como adjetivo. A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa, e esta pessoa não “porta” a sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo, ou adjetivo “portador” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que está presente na pessoa. Sasaki ainda comenta que “a origem dessa diversidade de termos está no grau da audição afetada”.

Consideramos, neste estudo, que o uso do termo “deficiência auditiva” parece sugerir um rótulo, remetendo o sujeito surdo, exclusivamente, a sua incapacidade de ouvir. Conforme Skliar (1998), existe uma diferença crucial entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença, por isso, o autor propõe o reconhecimento político da surdez como uma diferença e admite as especificidades da pessoa surda.

De acordo com o MEC/SEESP (2004, p. 10), os surdos são as pessoas que se identificam como surdas:

Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das experiências visuais. Entende-se cultura surda

como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define como grupo diferente de outros grupos.

Por isso, neste estudo, damos preferência ao uso do termo “surdo”, por considerar a surdez como **diferença**⁴ e não deficiência (PERLIN, 2006), visto que a palavra “deficiente”, ao longo de muitos séculos, foi utilizada de forma pejorativa, rotulando a pessoa surda como deficiente em todas as áreas. Segundo Perlin (1998, p. 56), “ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva”. Neste sentido, o conceito de surdez adotado neste trabalho tem por base quatro níveis diferenciados, porém, politicamente interdependentes os quais Skliar (1998, p. 11) define “como diferença política, como experiência visual⁵, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso da deficiência”.

A educação dessas pessoas, durante décadas, não fazia parte da educação em geral, pois era voltada para o caráter filantrópico do “cuidar e proteger”. Estas pessoas poderiam ser integradas à sociedade, após conseguirem alcançar um determinado nível de competências compatíveis com os padrões sociais vigentes. Tal postura “pouco exigia da sociedade em termos de modificação de atitudes” (SASSAKI, 1999, p. 35). No caso dos surdos, aliado a uma abordagem clínico-terapêutica, de caráter medicalizador, buscava-se normalizá-lo como única forma capaz de integrá-los à normalidade vigente. Ao converter a educação para um caráter terapêutico, busca-se a reeducação e compensação das pessoas com algum tipo de deficiência, vistas como educativamente incompletas, dependentes de outras pessoas, incapazes de trabalhar e isentas de deveres naturais a qualquer cidadão.

De acordo com Skliar (1998), nessa visão, o surdo é considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala, existindo, assim, uma tendência em perceber a surdez como uma deficiência, pois o sujeito surdo precisa ser “normalizado”, ou seja, é preciso tornar a sua vida a mais parecida possível com a dos ouvintes. Skliar (1998, p. 7) define esse conjunto de

⁴ Grifo do autor. É importante esclarecer que o conceito de diferença adotado neste estudo não é utilizado em sinônimo de diversidade, termo comumente utilizado pelo discurso liberal para se referir à pluralidade de identidades como uma condição natural da existência humana. Reconhecer a diversidade humana se faz necessário, mas é preciso considerar e respeitar às diferenças. Estas são compreendidas aqui como construções históricas e culturais produzidas em meio às relações de poder, “através de uma política de significação, isto é, por práticas de significação que são reflexivas e constitutivas das relações políticas e econômicas prevalentes” (EBERT, *apud* MCLAREN, 1997, p. 78).

⁵ O autor não restringe o visual a uma capacidade de produção e compreensão, especificamente, lingüística ou a uma modalidade singular de processamentos cognitivos. Experiência visual envolve todo tipo de significações ou produções, seja no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc.

representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo é obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte como “Ouvintismo”:

(...) processo pelo qual os ouvintes definem e tentam mudar a cultura surda. O termo sugere uma forma particular específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõe representações, práticas de significação, etc; em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos.

Nesta visão o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala. “Nesse olhar-se, e nesse narrar-se é que acontecem as percepções do ser ‘deficiente’, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 1998, p.15). Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do “problema” auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais.

Durante muitos séculos, não havia escolas para os surdos, pois eles eram considerados incapazes e, por isso, eram excluídos da sociedade. Alguns estudos sobre a história da educação de surdos mostraram que, durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, havia uma crença de que os surdos não fossem capazes de participar do processo de ensino e aprendizagem (QUADROS, 1997; SOARES, 1999; GÓES, 1996).

Somente no início do século XVI, começou-se a admitir que os surdos podiam aprender por meio de procedimentos pedagógicos, sendo o propósito dos professores ensiná-los a escrever, a falar e a compreender a língua oral. No entanto somente os surdos pertencentes às famílias abastadas tinham acesso à educação por meio de professores particulares (SOARES, 1999).

Soares (1999) aponta que a educação de pessoas surdas no Brasil, iniciou-se com a criação, em 1857, do Imperial Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro, pelo francês Ernest Huet, que veio ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II para trabalhar na educação de surdos. Contemporaneamente, conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Consoante com Quadros (1997), há duas fases claramente definidas na educação de surdos no Brasil, e, atualmente, há uma terceira fase que se configura em um processo de transição.

De acordo com essa autora, a primeira fase se constitui pela educação oralista, “que apresenta resquícios de sua ideologia até os dias de hoje. Basicamente, a proposta oralista

fundamenta-se na ‘recuperação’ da pessoa surda, chamada de deficiente auditivo” (QUADROS, 1997, p. 22), não permitindo que a Língua de Sinais seja usada no processo educativo e no ambiente familiar, desconsiderando as questões relacionadas à cultura e à comunidade surda.

Segundo Capovilla e Raphael (2001), o “Oralismo” é uma filosofia educacional para surdos, que enfatiza abordagens para o desenvolvimento da fala e a amplificação da audição e que rejeita, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da Língua de Sinais.

Sacks (1991) relata que a filosofia oralista dominou em todo o mundo até a década de 1960, quando Willian Stokoe publicou, em 1960, o artigo “*Sign Language Structure: An Outline of the Usual Communication System of the American Deaf*”, demonstrando que a American Sign Language (ASL), a Língua de Sinais usada pelos surdos americanos, era tão legítima quanto as línguas orais.

Com o passar do tempo, a filosofia educacional oralista passou a ser amplamente criticada. Conforme afirmam Quadros (1997, 2005) e Góes (1996), ao invés de eliminar a desigualdade entre surdos e ouvintes, reduzia as possibilidades de trocas sociais e de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos surdos.

Com o fracasso do Oralismo, surgiu uma nova filosofia educacional: a “Comunicação Total”, que consiste, na visão de Dorziat (1997), em um método de aprendizagem de comunicação baseado na Língua Portuguesa simultaneamente a sinais. Freeman, Carbin e Boese definem a Comunicação Total da seguinte forma:

A Comunicação Total inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, Língua de Sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo (1999, p.171)

Sanches (1990) e Dorziat (1997) apontam que o grande problema dessa filosofia é a mistura de duas línguas - a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais -, o que resulta numa terceira modalidade: o português sinalizado, em que ocorre a introdução de elementos gramaticais de uma língua na outra. Essa prática recebe, também, o nome de “Bimodalismo”⁶ e inviabiliza o uso adequado da Língua de Sinais na sua estrutura própria.

⁶ O Bimodalismo consiste no uso simultâneo de sinais e da fala, obedecendo à estrutura da língua oral. Essa proposta é criticada por Quadros (1997, p. 24), que esclarece que “não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada

Segundo Quadros (1997), essas duas primeiras fases caracterizam a maior parte da educação dos surdos no Brasil. Embora ainda hoje, em algumas escolas, exista a utilização “disfarçada” do Oralismo e da Comunicação Total, hoje, já é possível perceber, em instituições, anteriormente comprometidas com uma visão oralista e bimodalista, uma maior abertura para a utilização da Língua de Sinais em seus espaços, apoiados em trabalhos educacionais bilíngues, os quais postulam a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. Para Quadros (1997), a utilização desta filosofia se configura em uma terceira fase.

Quadros (1997, 2005) defende que o “Bilinguismo” é uma proposta de ensino que considera a Língua de Sinais como língua natural da criança surda, ou seja, como sua primeira língua, que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a língua portuguesa escrita, como língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da Língua de Sinais. Skliar (1997) aponta que, aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez precisam ser considerados em uma proposta séria de ensino à comunidade surda.

De acordo com Sanches (1992 *in* SKLIAR 1997, p. 147), a proposta educacional bilíngue demanda conhecimentos específicos e diferenciados para ensinar as duas línguas, necessitando a aplicação de quatro tópicos fundamentais: um ambiente apropriado às formas particulares de processamento comunicativo, cognitivo e linguístico de sujeitos surdos, seu desenvolvimento sócio-emocional íntegro baseado na identificação com adultos surdos, bem como, a possibilidade de que desenvolvam sem pressão uma teoria sobre o mundo que os rodeia e um completo acesso à informação curricular e cultural.

Sendo assim, tal abordagem depende da presença de professores bilíngues que tenham domínio das duas línguas envolvidas, utilizando cada uma em suas diferentes modalidades. “O professor que assumir essa tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais” (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 19). No entanto a proposta bilíngue não trata apenas da transposição de uma língua para outra, pois a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais possuem bases originárias distintas, princípios e regras gramaticais diferenciadas: “a Libras tem uma modalidade gestual-visual e a Língua Portuguesa, oral-auditiva (...) as diferenças não estão

em sinal palavra por palavra ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes”, e por Góes (1996), que acredita que o bimodalismo desconsidera a Língua de Sinais e sua riqueza estrutural e desestrutura também o português.

somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua” (RINALDI, 1997).

Na visão de Sá (2006), ao se fazer a defesa pela utilização do bilinguismo e de uma postura multicultural na educação de surdos, estamos pleiteando radicais mudanças. Segundo a autora, a Assembléia Geral da ONU (em dezembro de 1987) aceitou a recomendação de seus especialistas que, reunidos num Encontro Global, declararam: “os surdos (...) devem ser reconhecidos como uma minoria linguística, com o direito específico de ter suas línguas de sinais nativas aceitas como sua primeira língua oficial e como meio de comunicação e instrução, tendo serviços de intérpretes para suas línguas de sinais”⁷.

O primeiro passo para a implementação de um modelo bilíngue é a aceitação da Língua de Sinais como uma “língua verdadeira e completa, independente das línguas orais, com itens lexicais, morfológicos, sintáticos e semânticos” (NEMER, 2008)⁸. Essa aceitação deve partir, em primeiro lugar, da família do surdo, pois é esta que, muitas vezes, impõe o oralismo, temendo que a criança não se desenvolva normalmente como uma criança ouvinte (SKLIAR, 1997; ROSSI e LIMA, 2002, CERVELINE, 2003). Ao abrir espaço para a Língua de Sinais como primeira língua de instrução, é preciso entender que os surdos possuem uma cultura própria, que deve ser reconhecida e respeitada.

Skliar (1998b), ao abordar o Bilinguismo, faz uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos, posicionando-se da seguinte maneira:

Naturalmente, não se trata de medir o quanto a educação dos surdos se distancia dos formatos reeducativos, mas sim de saber quanto se aproxima realmente das concepções culturais e sociais dos surdos e da surdez. Percebe-se, contudo, concretamente, a necessidade de uma transformação objetiva quanto às atitudes, aos estereótipos e aos imaginários sociais que correspondem ao poder e ao saber clínico/terapêutico; transformação essa que implica toda uma desconstrução das grandes narrativas e dos contrastes binários (Bauman1991; Silva, 1995) presentes nessa educação; uma trajetória que implica, também, toda uma revisão sobre questões relacionadas com as identidades, as linguagens e o multiculturalismo dos surdos.

Lodi & Moura (2006) e Quadros & Schmiedt (2006) descrevem a realidade brasileira sobre a proposta educativa bilíngue:

⁷ Relatório Final do Encontro de Especialistas para Rever a Implementação do Programa Mundial de Ação em Relação aos Deficientes – Estocolmo – 17 a 22/8/1987, citado por Wrigley 1996, p. xiii in Sá, 2006 p.11.

⁸ Esta citação encontra-se disponível no endereço eletrônico <<http://www.rebecanemer.com.br/surdos/libras.html>> Acesso em: 18 set. 2008.

Infelizmente, as colocações realizadas sobre a educação bilíngue não se configuram como realidade da educação de surdos no Brasil. O desenvolvimento da Língua de Sinais como L1 é ainda restrito aos filhos e surdos usuários desta língua e às poucas experiências educacionais que possuem, em seu quadro de profissionais, professores surdos (LODI & MOURA, 2006, p. 2).

(...) ainda a criança surda brasileira deve “pular” o rio de um lado para o outro sem ter uma ponte. Assim, a criança vai ser alfabetizada na língua portuguesa sem ter sido “alfabetizada” na Língua de Sinais (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 30)

De acordo com Skliar (1997, p. 132), a maioria das crianças surdas - 95% ou 96% - não têm a mesma possibilidade que os filhos de pais surdos; pelo contrário, essas crianças crescem e se desenvolvem dentro de uma família ouvinte, que, geralmente, desconhece ou, se conhece, rejeita a Língua de Sinais. A desvantagem em que vivem os filhos surdos de pais ouvintes é percebida já nas primeiras interações comunicativas. Essas interações apresentam características críticas, originadas pelo tipo de informação que os pais recebem durante e depois do diagnóstico de surdez de seus filhos, e que modificam, substancialmente, o curso natural de suas expectativas de comunicação, sobretudo, no que se refere à modalidade de expressão e ao momento que essas evoluem.

Quadros & Paterno (2006) apontam que o conflito entre a Libras e o Português é reflexo das políticas linguísticas do Brasil, visto que esta ainda é pautada na crença de que o país seja monolíngue, favorecendo a Língua Portuguesa em detrimento das tantas outras línguas existentes no nosso país.

Portanto, ainda que a proposta educativa bilíngue seja a que mais se aproxime das necessidades educacionais dos sujeitos surdos, atualmente, ela ainda enfrenta grandes dificuldades de consolidação plena na realidade brasileira. Para Giordani (2004), a imposição das formas de aprender baseadas na cultura oral, aliada ao fato de professor e aluno não compartilharem da mesma língua, são agentes dificultadores na educação dos surdos. Para a autora, ainda há um “fazer de conta” de que a Língua de Sinais faz parte da escola com primeira língua e os professores, apesar de não negar a sua importância, a conhecem muito pouco e simplificam o seu uso.

A crítica à abordagem bilíngue está pautada no fato de que há um grande abismo entre a teorização sobre essa proposta e o que se vê no cotidiano vivenciado pelos surdos nas salas de aula regulares brasileiras. Lacerda (2002) aponta alguns entraves para efetivação de uma proposta

educativa bilíngue tais como: a falta de surdos adultos usuários de Língua de Sinais e habilitados como professores; o preconceito social ante a Língua de Sinais; a dificuldade de muitos em aceitar a comunidade surda como uma comunidade linguística especial, fazem com que a proposta de educação bilíngue avance lentamente, enfrentando grandes obstáculos e problemas.

A contextualização histórica do sujeito surdo e a apresentação de algumas terminologias e abordagens que permeiam, principalmente, a sua escolarização se fazem necessárias, pois o conhecimento destas é de suma importância para entender a sua realidade e em qual ponto estão situadas as discussões atuais sobre essa área. Sabe-se que um problema significativo na educação dos surdos hospeda-se na representação social durante séculos estabelecida, na qual o surdo é uma pessoa “incompleta”, “deficiente”, que sofre de uma patologia, necessitando de especialistas para ensiná-lo a falar, igualando-se aos padrões de normalidade da sociedade ouvinte. Nesse sentido, a negação da surdez, da Língua de Sinais e das identidades surdas são fatores balizam o desenvolvimento de práticas educativas significativas para esses sujeitos.

1.1 O cenário da educação inclusiva: descortinando os horizontes sobre a educação dos surdos

Existem, no Brasil, cerca de 5,7 milhões de pessoas com algum grau de perda auditiva, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Censo IBGE, 2000), sendo que 166.400⁹ são surdos profundos¹⁰. Essas pessoas encontram-se excluídas de diversas formas, de várias dimensões da vida social e produtiva. As dificuldades na comunicação, decorrentes da ausência e/ou da perda de audição e, conseqüentemente, da possibilidade de expressar-se naturalmente¹¹ por meio da língua oral, foram e, continuam sendo um dos principais aspectos de marginalização social das pessoas surdas no país.

⁹ A precisão desta informação encontrada no site do IBGE é questionável, tendo em vista a falta de instrumentos acurados de recursos humanos e critérios claros para um censo mais apurado. Esta não leva a um consenso sobre os dados numéricos relativos à população de surdos. Os dados apresentados no mesmo site se desencontram em diferentes páginas. Uma delas apresenta um resumo do censo de 2000, lê-se: “O número de surdos no Brasil era de **166.400**, sendo 80 mil mulheres e 86.400 homens. Além disso, cerca de 900 mil pessoas declararam ter grande dificuldade permanente de ouvir.”

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>. Informações distintas encontrei, em 06 de junho de 2008, em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/08052002tabulacao.shtm>. Nesta página, lê-se: “entre os 5,7 milhões de brasileiros com deficiência auditiva, **176.067** são incapazes de ouvir.”

¹⁰ Rinaldi (1997) apresenta a definição de “Surdez Profunda”, cuja perda auditiva é superior a 90 dB, não sendo possível à pessoa captar nenhuma sensação auditiva verbal espontaneamente.

¹¹ O surdo pode desenvolver a língua oral e fazer uso da leitura labial desde que receba acompanhamento fonoaudiológico específico a começar pela a infância. Quadros (1997 p. 22) enfatiza: “os profissionais que trabalham

Os dados anteriores indicam que existe um quantitativo considerável de pessoas surdas no país, usuárias naturais da Libras, o que a torna a segunda língua mais utilizada no Brasil. Entretanto, apesar de ser efetivamente a segunda, ainda existem sérios problemas de comunicação entre surdos e ouvintes, em sua maioria, originários da falta de conhecimento dos ouvintes da Libras e pelo fato de a maioria dos surdos, também, não dominarem a Língua Portuguesa.

As pessoas surdas têm a Língua de Sinais, língua visual-gestual, como língua natural e é por meio desta que a maioria dos surdos tece as suas relações com o mundo. Para Sacks (1990, p.136), a Língua de Sinais existe e sustenta-se sobre dois pilares, o biológico e o cultural:

(...) aquilo que a distingue, seu “caráter”, é também biológico, pois se alicerça nos gestos, na iconicidade, numa visualidade radical que a diferencia de todas as línguas faladas. A língua emerge (biologicamente) de baixo, da necessidade irremediável que tem o indivíduo humano de pensar e se comunicar. Mas ela também é gerada, e transmitida (culturalmente) de cima, uma viva e urgente incorporação da história, de visões de mundo, das imagens e paixões de um povo. A Língua de Sinais é, para os surdos, uma adaptação única a um outro modo sensorial; mas é também, e igualmente, uma corporificação da identidade pessoal e cultural dessas pessoas.

Ainda na visão do autor, a Língua de Sinais deve ser apresentada e adquirida o mais cedo possível, caso contrário, o desenvolvimento da pessoa pode ser permanentemente prejudicado.

As crianças surdas precisam ser postas, primeiro, em contato com pessoas fluentes na Língua de Sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, tudo então pode decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado na leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma Língua de Sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente, ocorre o inverso (SACKS, 1991 p. 44).

Dessa maneira, Sacks (1990, p.135) aponta que “a surdez por si só não é o problema; o problema surge com o colapso da comunicação e da linguagem”, uma vez que, se não forem alcançadas as condições comunicativas adequadas, se a criança surda não for exposta a condições de linguagem e diálogo saudáveis, muitos problemas linguísticos, intelectuais, emocionais e

com surdos não duvidam de que o processo de aquisição da língua falada ocorre da mesma forma que acontece com a criança que ouve, porque esse processo exige um trabalho sistemático e formal”. É importante esclarecer que este trabalho não tem a pretensão de impor uma cultura ouvinte, buscando adequar os surdos aos padrões de normalidade muitas vezes disseminados “ocultamente” pela sociedade e transformá-los em “ouvintes-falantes”, mas, sim, reconhecer, discutir e divulgar a Língua de Sinais como língua natural de comunicação e expressão dos sujeitos surdos.

culturais podem ser observados. Assim, o desenvolvimento de uma Língua de Sinais, cuja aquisição se processa de maneira natural ao sujeito surdo, será a base para a aquisição de uma segunda língua, pois esta lhe dará as condições necessárias para o desenvolvimento de sua cognição, de sua autoestima e de sua identidade.

No Brasil, a Língua de Sinais, utilizada pela comunidade surda, foi reconhecida oficialmente pela Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, como Língua Brasileira de Sinais (Libras). A referida Lei define a Libras como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Art. 1º, parágrafo único) e ainda preconiza:

Art. 2º- 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.

De acordo com Ferreira Brito (1997), a Libras é dotada de uma gramática organizada a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da língua) que se estruturam com base em mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos. Estes possibilitam a produção de um número infinito de construções por meio de um número finito de regras. É dotada, também, de componentes pragmáticos, que regem, inclusive, o uso adequado das estruturas linguísticas da Libras, isto é, permitem aos seus usuários usar estruturas nos diferentes contextos que se lhes apresentam de forma a corresponder às diversas funções linguísticas que emergem da interação do dia a dia e dos outros tipos de uso da língua. Ainda na definição da autora (1995), a Libras têm sua estrutura gramatical fundamentada em alguns parâmetros que sustentam a sua formação nos diferentes níveis linguísticos. Três são seus parâmetros principais ou maiores: a Configuração da(s) mão(s)-(CM), o Movimento - (M) e o Ponto de Articulação - (PA); e outros três constituem seus parâmetros menores: Região de Contato, Orientação da(s) mão(s) e Disposição da(s) mão(s).

Com relação a sua “Estrutura Sintática”, Strobel & Fernandes (1998, p. 15), esclarecem que a Libras não pode ser estudada tendo como base a Língua Portuguesa, porque esta tem uma gramática diferenciada, independente da língua oral. A ordem dos sinais na construção de um enunciado obedece a regras próprias, que refletem a forma de o surdo processar suas ideias, com base em sua percepção visual-espacial da realidade. Esta possui regras gramaticais diferenciadas

do português, mas também é composta pelos níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. As autoras fornecem alguns exemplos para ilustrar a estrutura sintática da Libras:

Libras: IDADE VOCÊ (expressão facial de interrogação)

Português: “Quantos anos você tem?”

Libras: FLOR EU-DAR MULHER^BENÇÃO (verbo direcional)

Português: “Eu dei a flor para a mamãe.”

É importante frisar que a Lei nº. 10.436 reconhece a comunicação utilizada pelos surdos brasileiros como “Língua” e não como “Linguagem”, terminologia utilizava comumente pelas pessoas leigas no assunto. Diante disso, entender os conceitos de língua e linguagem é o ponto de partida para a compreensão da comunicação dos surdos. De acordo com Quadros (2004, pp.7-8):

Língua: é um sistema de signos compartilhado por uma comunidade linguística comum. A fala e os sinais são expressões de diferentes línguas. A língua é um fato social, ou seja, um sistema coletivo de uma determinada comunidade linguística. A língua é e expressão linguística que é tecida em meio a trocas sociais, culturais e políticas. As línguas naturais apresentam propriedades específicas da espécie humana: são recursivas (a partir de um número reduzido de regras, produz-se um número infinito de frases possíveis), são criativas (ou seja, independentes de estímulo), dispõem de uma multiplicidade de funções (função argumentativa, poética, conotativa, informativa, persuasiva, emotiva, etc.) e apresentam dupla articulação (as unidades são decomponíveis e apresentam forma e significado).

Linguagem: é utilizada num sentido mais abstrato do que língua, ou seja, refere-se ao conhecimento interno dos falantes-ouvintes de um língua. Também pode ser entendida num sentido mais amplo, ou seja, incluindo qualquer tipo de manifestação de intenção comunicativa, como por exemplo, a linguagem animal e todas as formas que o próprio ser humano utiliza para comunicar e expressar ideias e sentimentos além da expressão linguística (expressões corporais, mímica, gestos, etc.)

QUADROS (2003) entende como língua e linguagem qualquer forma utilizada com algum tipo de intenção comunicativa, incluindo a própria língua. Assim, podem ser compreendidas em dois diferentes níveis: (1) o nível biológico, como parte da faculdade da linguagem humana, e (2) o nível social, ao interferir na expressão humana final. No primeiro nível, discutem-se questões essenciais, como a aquisição da linguagem. Já no segundo nível, discutem-se aspectos relacionados com as representações discursivas e sociais permeadas por representações culturais. Ao se falar de implicações linguísticas para os surdos a serem consideradas pelas propostas de inclusão, Quadros (2003) orienta que estas devem incluir os dois

níveis de linguagem, chamando-nos a atenção para a questão das línguas, uma vez que a educação de surdos sempre envolveu o reconhecimento ou não da Língua de Sinais, a língua das pessoas surdas.

“As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social” (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 13).

Para Capovilla (2001), citado por Sasaki (2002), “Língua define um povo. Linguagem, um indivíduo”. Assim, do mesmo modo como o povo brasileiro é definido por uma língua ou idioma em comum, o Português (que o distingue dos povos de outros países com), a comunidade surda brasileira é definida por uma língua em comum, a Língua de Sinais Brasileira¹².

Posto o reconhecimento do status linguístico da comunicação por sinais utilizada pela comunidade de surdos no Brasil, a regulamentação da Lei nº. 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005 representam uma grande conquista para a comunidade surda e tem consequências extremamente favoráveis à participação efetiva desta nas mais diversas atividades da sociedade. A Lei ainda deixa claro, em parágrafo único, que “a Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Assim sendo, deve ser proporcionado aos alunos surdos um ensino bilíngue, que considere a Língua de Sinais como a língua natural dos surdos e a língua portuguesa como sua segunda língua.

No entanto, para que a proposta educativa bilíngue seja vivenciada de fato no objetivo ao qual se destina, enfoca-se a necessidade de um trabalho pedagógico que considere a surdez como uma diferença histórica, determinada por uma cultura e não pela própria diferença sensorial (PERLIN, 1998). Neste sentido, é essencial a transformação do currículo e da formação docente, contribuindo para que o espaço escolar seja capaz de propiciar um ambiente de construção do conhecimento que respeite as diferenças linguísticas, identitárias e especificidades culturais dos sujeitos surdos.

É a partir do reconhecimento das peculiaridades linguísticas dos surdos e do respeito aos seus modos de construção e apropriação da linguagem que a escola bilíngue deve ser pensada e concretizada. Com base nas políticas públicas atuais, que defendem uma escola inclusiva e o direito do surdo a sua língua materna (Lei 9.394/1996, Resolução CNE/CEB/2001 nº 2, Lei

¹² Esta citação, feita no artigo publicado por Sasaki, é originária de uma comunicação pessoal enviada por correio eletrônico em 08 jun. 2001.

10.436/2002 e Decreto 5.626/2005), abordamos uma questão que não poderia ser deixada à margem nesta discussão: a escola tem oferecido o mesmo conhecimento para todos, trabalhando com um currículo que respeite as diferenças e especificidades culturais e identitárias de aprendizes surdos?

É necessário, a partir dessa questão, direcionar o olhar para a inclusão escolar dos surdos, preconizada pela LDB/1996, em busca de reflexões, ações e práticas que conduzam a uma educação significativa e igualitária para esses sujeitos, no que tange ao respeito à sua língua e aos procedimentos metodológicos condizentes com as suas peculiaridades.

Para Correia (1997), qualquer tentativa de inclusão deve ser analisada e considerada em seus mais diversos aspectos, a fim de termos a garantia de que esta será a melhor opção para o indivíduo que apresenta algum tipo de deficiência física, sensorial ou intelectual.

De acordo com um documento publicado pelo MEC/SEESP (2006), sobre a “Evolução da Educação Especial no Brasil”, entre 1998 e 2006, foi possível constatar uma evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular, de 13,0%, em 1998, para 46,4%, em 2006, e uma queda de 87,0%, em 1998, para 53,6%, em 2006, das matrículas em escolas especializadas e classes especiais. Entre 2002 e 2006, houve crescimento de 194% das matrículas inclusivas, com crescimento de 175% em escolas com apoio pedagógico especializado e 208% em escolas sem apoio pedagógico especializado.

O Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais¹³, realizado em 2003, divulga que havia, aproximadamente, **56.024** alunos surdos matriculados na Educação Básica, 2.041, no Ensino Médio, e 665 alunos em Instituições de Ensino Superior no Brasil. Em 2004, os dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC) registraram a matrícula de **974** alunos e, em 2005, na Educação Básica, foram matriculados **66.261** alunos surdos. Já o Censo escolar realizado em 2005 aponta um número de **2.428** alunos no Ensino Superior e **69.420** mil alunos surdos, em 2006¹⁴, matriculados em escolas/classes especiais e/ou escolas regulares e classes comuns no Ensino Básico, tanto público, quanto privado.

No entanto, de acordo com o Parecer nº 50 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), publicado em 2005, em relação aos dados do Censo Escolar/2004, somente 2.791 alunos surdos conseguiram chegar ao Ensino Médio, ou seja,

¹³ Dados da Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC). Disponível no endereço eletrônico <<http://portal.mec.gov.br/seed/>> Acesso em: 20 ago. 2007.

¹⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2008.

apenas 3,6 % dos surdos brasileiros que ingressaram no sistema educacional alcançaram o final da Educação Básica.

Os dados acima indicam que há um aumento anual no número de surdos matriculados em escolas/classes especiais e/ou escolas regulares e classes comuns. Em contrapartida, podemos observar que existe um declínio notável entre o número de alunos surdos da Educação Básica, do Ensino Médio e o número de alunos do Ensino Superior, numa clara demonstração de que a exclusão escolar é o indicador da realidade vivenciada pelos surdos brasileiros, que, por séculos, tiveram a sua língua desconsiderada. Constatamos, com os dados supracitados, que uma parcela significativa de alunos surdos vai evadindo ao longo do percurso da escolarização, resultado de um processo de seletividade, exclusão, naturalização e negação de direitos. Essa evasão e exclusão, de uma forma geral, deriva-se, sobretudo, dos sérios problemas de comunicação entre surdos e ouvintes, originários da falta de conhecimento da Libras por ouvintes e pelo fato de a maioria dos surdos, também, não dominarem a Língua Portuguesa.

Na discussão do Parecer nº 50/CONADE/2005, as causas desse reduzido número de alunos e da evasão escolar refletida nos dados estatísticos são indicativas de problemas socioeconômicos, de vulnerabilidade social e de barreiras na comunicação entre professores, alunos surdos e entre os colegas. Esta realidade tem provocado um número expressivo de ações no Ministério Público relativas à não oferta de tradução/interpretação para os alunos surdos nas instituições privadas, bem como solicitações de Instituições Federais de Ensino Superior que não encontram uma forma de atender aos requisitos legais de acessibilidade à comunicação.

Apesar da crescente democratização do processo de inclusão, a maioria dos professores ainda possui pouco ou nenhum conhecimento e formação pedagógica para lidar com as diferentes necessidades de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos. A inclusão de alunos surdos nas escolas regulares tem ressoado em uma série de desafios sócioeducacionais, dentre os quais, podemos destacar a adaptação do espaço físico da escola, das metodologias de ensino e da formação inicial e continuada dos professores, ressaltando que não basta apenas que estes aprendam a Libras, mas, sim, aprendam em seus cursos de formação, como desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem que considere as necessidades de aprendizes surdos.

Na visão de Sá (2006), não se trata apenas de aceitar a Língua de Sinais, mas de viabilizá-la, pois todo o trabalho pedagógico de desenvolvimento cognitivo deve considerar a aquisição de uma primeira língua natural. Ainda na visão da autora, quando se opta por utilizar a Libras como

primeira língua no processo educativo dos surdos, necessita-se entender que tal postura altera toda a organização escolar: os objetivos pedagógicos, as práticas de ensino-aprendizagem e a participação da comunidade surda no processo escolar.

Para Fonte (2005), o debate nacional vem discutindo e apontando quais os compromissos para uma política de educação de surdos, e estes não reduzem os problemas de escolarização dos surdos ao uso desta ou daquela língua, mas à necessidade de ampliar essa discussão para o campo sócio-político.

Um desafio que se apresenta aos educadores é desenvolver estratégias de ensino e materiais didáticos que ofereçam aos alunos surdos uma educação de qualidade, proporcionando-lhes as exigências necessárias para sobreviverem às exigências do mundo atual (FONTE, 2005, p. 47).

As implicações educacionais da surdez precisam ser consideradas, superando o momento atual, em que a atenção de muitos profissionais envolvidos no ensino de surdos, numa perspectiva bilíngue, tem ficado restrita aos componentes linguísticos da Libras de forma isolada. Tem-se deixado de lado o desvendamento do fenômeno na sua totalidade, e, em consequência disso, diferentes posturas pedagógicas terminam convivendo no processo pedagógico, de forma a-crítica, reproduzindo, no cotidiano de sala de aula, estratégias consideradas eficazes no ensino de pessoas ouvintes, ou mesmo práticas adaptadas aos surdos, sem uma base epistemológica que dê sentido às ações (DORZIAT, 2004).

Percebemos, também, que a realidade da educação brasileira, vivenciada pelos educandos surdos ainda é marcada por uma naturalização da diferença que permeia as práticas escolares e o agir desse sujeito na sociedade em seu todo. Esse olhar contribui com a permanência de uma situação de exclusão sobre os demais, além de ficar sob a responsabilidade da escola “compensar os déficits sócio-culturais aos quais a criança surda está exposta por estar numa comunidade majoritariamente ouvinte” (SÁ, 2006, p. 89).

No que concerne à proposta educativa bilíngue, embora a reconhecendo como a que mais se aproxima das peculiaridades dos sujeitos surdos, ainda há uma série de questões de cunho político-pedagógico que merecem reflexão e necessitam de uma reestruturação dentro das escolas bilíngues para surdos.

O trabalho com alunos surdos necessita que suas diferenças sejam consideradas para dar-lhes o espaço para a sua realização emocional, cognitiva, social e linguística. No entanto trabalhar as diferenças não significa negá-las. A diferença linguística dos surdos é a sua identidade, e não

se resolverá o problema da educação desses aprendizes, afirmando que todos são iguais. Isso porque, se levarmos em conta as particularidades pertinentes a cada indivíduo, ficará fácil entender que o processo de ensino aprendizagem de iguais não existe. É pertinente então, evitar a pseudo-igualdade que oculta a incapacidade de trabalhar adequadamente com as diferenças de tais sujeitos.

Para Cavalcante *et al.* (2004), no que diz respeito ao papel e espaço da Libras e da Língua Portuguesa na organização curricular da escola, é preciso respeitar os espaços de uso das duas línguas, sabendo que isto demanda entendimento sobre a dialética existente na relação língua e cultura.

A inclusão que aqui se almeja é aquela que compreende o acesso igualitário ao conteúdo curricular. É relevante, além de incluir os surdos nas salas de aulas regulares, garantir a estes sujeitos o ingresso e a permanência na escola com qualidade educacional.

É a partir do reconhecimento das peculiaridades linguísticas dos surdos e do respeito aos seus modos de construção e apropriação da linguagem que a escola bilíngue para surdos precisa repensar o currículo da língua portuguesa e assumir politicamente a Língua de Sinais através da sistematização do currículo de Libras, pois, para que a Língua de Sinais seja usada em toda sua plenitude por todos, surdos e ouvintes, é preciso que ela se torne objeto de estudo sistemático dentro dos espaços escolares (CAVALCANTE *et al.* 2004, p. 2)

Essa postura exige que a escola esteja comprometida com a reconstrução histórica dos surdos e aberta a sua produção intelectual. Partindo do princípio que o conhecimento não é uma tarefa de um indivíduo isolado, mas inserido com outras pessoas no processo participativo, “se a escola oferecer aos surdos os instrumentos necessários à sua comunicação, seu potencial intelectual não será apenas preservado, mas seletamente estimulado” (ZICH, 2003, p. 122).

Portanto, a escola concebida como um organismo sociocultural vivo, coletivo, integrador e transformador, como um contexto de articulações contínuas, possui um conteúdo gerador, que permite que o surdo, por meio de variados contatos, perceba o outro com a própria singularidade e consiga perceber-se como pessoa pertencente ao universo coletivo. (ZICH, 2003, p. 126).

O trabalho escolar fundamentado nas diferenças e peculiaridades dos sujeitos surdos requer que a práxis pedagógica seja abordada por meio de uma atitude dialética, a qual pressupõe a participação de todos. Neste sentido, a escola precisa estar aberta ao diálogo e apta a atender às sugestões de seus educandos, oferecendo um maior número de alternativas para construção do conhecimento significativo.

O saber só é cultural na medida em que aparece para a criança como criação humana e social. Isso quer dizer que, o saber não poderia ser ensinado sem que, ao mesmo tempo, se ressaltassem sua significação humana e social e seu modo de elaboração humano e social (CHARLOT, 1979, p. 280).

Dessa forma, a mediação didática não deve afastar o aluno do seu cotidiano, mas, sim, reconsiderar criticamente esse cotidiano e, além disso, buscar relacioná-lo com o conhecimento construído historicamente. Nesse aspecto, para Zich (2003, p. 125):

A tomada de consciência do processo do próprio desenvolvimento pelo surdo se constitui na força desencadeadora de estímulos para o aperfeiçoamento pessoal. A busca de informação e conhecimento representa, no momento, as condições existenciais, e os surdos compreendem que o conhecimento precisa ser compartilhado, divulgado, ampliado.

Assim, enfocamos a necessidade de transformação do currículo e da formação docente, que levem a um conhecimento escolar que respeite e trabalhe com as diferenças dos surdos a partir de suas especificidades linguísticas, identitárias e sócio-culturais, determinadas por uma cultura e não pela própria diferença sensorial. No entanto apenas ter a consciência da transformação não é suficiente para habilitar os professores e instrumentalizá-los para o agir na prática. A dificuldade em considerar as diferenças na prática pedagógica indica a real necessidade de reformulação na formação do profissional de educação, que, sem fundamentação teórica e prática adequada, se sente vulnerável quanto aos instrumentos didáticos apropriados ao ensino e à aprendizagem desses alunos.

A garantia de uma escola que eduque de fato, superando as barreiras da comunicação, exige que a proposta pedagógica assegure recursos e serviços educacionais, para dar suporte complementar e/ou diferenciado daqueles comumente oferecidos, garantindo o atendimento às diferenças dos sujeitos surdos. Para isso, são necessários investimentos na formação acadêmica inicial e continuada desses profissionais, para que consigam desempenhar o seu trabalho junto aos aprendizes surdos munidos de conhecimentos teóricos e práticos, a começar pelo aprendizado da Língua de Sinais.

A formação de um educador cômico de seu papel de gerar situações discursivamente interessantes e contextualizadas para seus alunos, levando em conta suas características e peculiaridades para a aquisição da Língua de Sinais, é tarefa árdua e requer uma formação continuada e aprofundada (LACERDA, MANTELLATO & LODI, 2001, p. 5)

Em grande parte das escolas brasileiras que possuem alunos surdos, não há a atuação de intérpretes em salas de aula e, muito menos, professores regentes que dominem a Libras para atender à proposta educativa bilíngue. Além disso, mesmo que exista a presença do profissional intérprete na sala de aula, este tem apenas a função de “realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa”, “intermediar um processo interativo que envolve determinadas intenções conversacionais ou discursivas”, “tendo a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações” (MEC/SEESP, 2004, pp. 28-31). Em momento algum, o código de ética do profissional intérprete faz menção à necessidade da formação pedagógica específica nos conteúdos e/ou disciplinas que interpreta, pois a função de ministrar o processo de ensino e aprendizagem é exclusiva do professor que recebeu formação adequada para esse trabalho. Diante desta realidade, é imperioso que os professores que recebem alunos surdos aprendam a Libras para garantir condições mínimas ao aprendizado, partindo do fato de que não há como ensinar sem que exista uma comunicação entre o aluno e o professor.

Entendemos que o professor, ao desenvolver suas atividades curriculares voltadas para o ensino do aluno surdo precisa realizá-las utilizando a Libras, pois, segundo a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto 5626/2005, esse grupo de estudantes tem o direito de se comunicar, aprender e ser avaliado na sua primeira língua - a Libras. Neste caso, acreditamos na necessidade da existência de professores bilíngues, para realizar a escolarização desses alunos, uma vez que o intérprete não tem a função de ensinar e, na maioria dos casos, não possui formação pedagógica para o exercício da docência.

Partindo da premissa de que os cursos de licenciatura são espaços legítimos de formação de professores, é relevante que estes promovam discussões que envolvam fundamentação teórica e prática pertinentes à educação de surdos, as quais incluem o ensino da Língua Brasileira de Sinais. Assim, reconhecida a demanda e a necessidade de preparação de profissionais para atuar com alunos surdos, em 22 de dezembro de 2005, o Decreto nº. 5.626 veio a regulamentar a Lei nº. 10.436 e prevê a criação do Curso de Formação Letras/Libras e a presença curricular da Libras em todas as licenciaturas, a começar pelos cursos de Pedagogia, Letras e Fonoaudiologia.

O referido Decreto trata, também, do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, da formação do tradutor e intérprete de Libras e da Língua Portuguesa, da garantia do direito à educação e à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou

permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e da difusão da Libras. No seu capítulo II, o Art. 3º determina:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A aprovação desse Decreto constitui-se em um marco significativo das conquistas dos movimentos surdos. A partir da Lei nº. 10.436/2002 e do Decreto, a oferta de educação bilíngue passa a ser organizada pelos sistemas de ensino, como direito dos alunos surdos, fundamental ao exercício da cidadania, de modo a viabilizar-lhes o acesso aos conteúdos curriculares, levando em consideração, neste caso, que a leitura e escrita não dependem da oralidade. Os sistemas de ensino devem organizar classes ou escolas bilíngues, abertas a surdos e ouvintes; viabilizar cursos de qualificação profissional dos professores; organizar serviços de tradutor e intérprete de Libras para atuação nas classes que tenham surdos nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio, na educação profissional e na educação superior. A Libras, como 1ª língua, e a Língua Portuguesa, como 2ª língua, constituem complementação curricular específica a ser desenvolvida nas escolas em que o aluno surdo está matriculado.

De acordo com Quadros & Paterno (2006), a situação bilíngue está posta. No entanto os espaços de negociação ainda precisam ser instaurados. As políticas linguísticas ainda mantêm uma hierarquia vertical entre o Português e as demais línguas no Brasil, apesar de algumas iniciativas no sentido de reconhecimento das “diversidades” linguísticas do país.

Estamos diante de um processo simbólico de negociação política: a Língua de Sinais brasileira e a língua portuguesa na sociedade, incluindo o espaço educacional em que o surdo está inserido. Os espaços políticos que cada língua representa para uns e para outros não são os mesmos. Os surdos querem ter a Libras como a sua língua de instrução, sua língua para se comunicar com o mundo, compreender e interagir. Querem aprender o português, para que possam ter acesso aos documentos oficiais que são feitos nesta língua (leis, recibos, documentos) e exercer sua cidadania; para ter acesso a informações, à literatura e aos conhecimentos científicos (QUADROS & PATERNO, 2006, p. 22).

Para garantir que essa discussão entrasse efetivamente para as IES, o Decreto 5.626 torna um dever das universidades formar professores para atuar em contextos bilíngues de ensino, estabelecendo prazos para a “Formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras” em seu Cap. III:

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Esse Decreto desperta-nos a pensar em um currículo de Pedagogia que forme professores capacitados a trabalhar como educadores em situações bilíngues de aprendizagem, que requeira uma formação que possibilite a compreensão das peculiaridades surdas. Neste sentido, “as políticas linguísticas, que podem ser desmembradas deste decreto, terão impacto direto no povo surdo e na sua educação, pois possibilitarão a formação de profissionais qualificados para a atuação com os surdos, bem como a formação dos próprios surdos” (QUADROS & PATERNO, 2006, p. 23).

Na visão de Dorziat (1999), é preciso abrir espaço para uma epistemologia da surdez que trate ensino, desenvolvimento humano, sociedade e língua como a imbricação de várias áreas do conhecimento, embora preservando as especificidades que fazem desse um conhecimento único e intransferível.

É necessário, então, viabilizar o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir da sua língua natural e da língua oficial do seu país. Isso objetiva que a Língua de Sinais deve permear todo o trabalho pedagógico dirigido aos surdos, pois é, por meio dela que o sujeito surdo estabelecerá contato com o mundo de representações que o cerca e construirá suas próprias significações. Tendo em vista a importância da educação na produção do conhecimento e formação dos sujeitos, os alunos surdos não podem ficar à margem do processo educativo, pois o ser humano se constitui como sujeito nas relações sociais e nas experiências compartilhadas.

A educação de surdos, atualmente, já não pode ser descrita apenas através de grandes narrativas - oralismo, comunicação total, bilinguismo - nem como um produto de antagonismos fragmentários e oposições binárias -maioria/minoria, oralidade/gestualidade, ouvintes/surdos etc. Os temas de hoje transcendem ambos os estilos e ideologias dessa descrição obedecem a múltiplas trajetórias de análise (SKLIAR, 1998 b, p. 55).

O momento atual apresenta uma iminente necessidade de propor uma reflexão, pesquisas e trocas de experiências sobre as características do surdo e suas necessidades educacionais. Nessa

perspectiva, não há preocupação em negar as diferenças, mas fazer com que o surdo assuma o seu papel como cidadão brasileiro, em condições de participar ativamente da sociedade, o que requer uma visão para além dos subterfúgios teóricos e terminológicos, considerando as suas peculiaridades na inclusão social e na práxis escolar.

Para Skliar (1998), existe a possibilidade de estar sempre buscando e propondo, conhecendo a apropriação das potencialidades do sujeito surdo, voltadas para a análise dos discursos acerca da surdez, seja no contexto político, social e escolar inclusivistas, sem, entretanto, se esquivar da importância desse sujeito como agente de transformação, como um todo no meio social.

Ainda existem muitas barreiras para a consolidação de uma educação inclusiva e igualitária para os surdos. Entretanto elas estão sendo, aos poucos, minimizadas mediante as conquistas desse grupo de aprendizes. Primeiro, o reconhecimento do status linguístico da Libras, como meio de expressão e comunicação das comunidades de surdos brasileiras, posteriormente, o direito legal de serem ensinados em sua língua natural, por meio de uma educação bilíngue. No entanto o maior desafio para se obter uma educação significativa para esses sujeitos consiste na efetivação de propostas que garantam a formação permanente de professores especializados e uma produção acadêmica que possa dar sustentação à prática educativa, considerando a relação entre as pessoas de forma interdependente e complementar.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: em busca de elos e estratégia de apoio

O movimento é acelerado.
 A atualização é permanente.
 Novas informações derrubam velhas incertezas,
 Implodem teorias, reformulam leis, transformam hábitos,
 Alteram práticas, mudam as rotinas das pessoas.
 Informação que se desloca velozmente em todo o mundo.
 Todos precisam estar em “estado permanente de aprendizagem”.
 Sobre tudo.
 Sobretudo.
 (KENSKI, 2003, p. 100)

2.1 Considerações sobre a Educação a Distância: da correspondência escrita à estratégia eletrônica

Este capítulo pretende mostrar algumas definições para a Educação a Distância (EaD) e a sua construção ao longo da história, suas aplicações e finalidades em diferentes contextos, assim como o seu respaldo legal. A EaD avançou em termos quantitativos e qualitativos no cenário internacional, e as experiências brasileiras, atualmente, tem tido continuidade e indicadores de sucesso, o que torna esta modalidade de ensino uma alternativa viável para atender a um país de grandes distâncias geográficas, onde muitas pessoas não têm acesso à informação. Buscamos, também, discutir a utilização da EaD, mediada pela internet, na formação continuada de professores, bem como mostrar os elos entre as tecnologias da informação e comunicação na divulgação da Língua Brasileira de Sinais.

A humanidade, ao longo da história, sempre passou por ciclos de mudanças profundas ligadas à crescente evolução, acumulação de bens e utilização de novas tecnologias. Essas mudanças afetam o comportamento e as relações sociais e, por conseqüência, afetam, também, a educação. Na sociedade contemporânea, marcada pelo capitalismo neoliberal, vivemos em um mundo envolto por constantes transformações, pela rapidez com que as informações se propagam e pelas diferentes formas de acesso a elas. Nesse cenário, as tecnologias têm atingido grandes

avanços advindos da “sociedade da informação e do conhecimento”¹⁵ (GIDDENS, 2000; CASTELLS, 2000; MATTELART, 2002; ASSMANN, 2004), cujos impactos se refletem nos contextos socioeconômicos e, conseqüentemente, na cultura educacional, influenciando, de maneira evidente, a formação, a apreensão e a propagação dos saberes, bem como a própria ação dos sujeitos, em consequência de novos meios comunicacionais. Em decorrência, surge a relevância de pesquisarmos novas formas de aprender e ensinar que correspondam às necessidades do mundo globalizado.

Nesse cenário, a Educação a Distância - EaD -, atualmente, ministrada por conteúdos em uma “rede de alcance mundial¹⁶”, provoca uma mudança de paradigma, impulsionada pelo grande poder de comunicação e conexão de informações que a internet¹⁷ proporciona, fazendo-a emergir, cada vez mais, como uma ferramenta para ampliar e favorecer a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na busca pela informação e complementação de novos conhecimentos.

A utilização pedagógica do computador e, mais recentemente, Web¹⁸ contribuiu, significativamente, para ampliar as possibilidades de acesso a uma enorme quantidade de informações em todas as áreas de conhecimento.

A internet, além de ampliar e concretizar os processos de globalização da informação, oferece novas e variadas ferramentas de comunicação, que possibilitam a criação de mecanismos de interação social entre as pessoas no interior do mundo virtual. Tais mecanismos possibilitam,

¹⁵ A Unesco, em comunicação a imprensa de 3/11/2005, fez, pela primeira vez, uma forte diferenciação entre os conceitos de sociedade da informação e sociedade do conhecimento, indicando que, em termos sociais e culturais, o conceito de sociedade da informação, como vem sendo usado, está não só desatualizado como errado. A diferenciação entre os termos é que a Sociedade do conhecimento contribui para que o indivíduo se realize em sua realidade vivencial. Compreende configurações éticas e culturais e dimensões políticas. Já a Sociedade da informação, por outro lado, está limitada a um avanço de novas técnicas devotadas para transferir e almotaxar, o que pode ser uma “massa de dados indistintos” para aqueles que não têm as competências necessárias para se beneficiarem deste tecnospaço. Em nenhum momento a sociedade da informação pretendeu ser responsável pelo conhecimento gerado na sociedade. Há que se cuidar quando se for usar o termo sociedade da informação, seu significado é simples e limitado comparado ao vigor dinâmico de uma ação completada de conhecimento. Ver artigo “Knowledge versus information societies: UNESCO report takes stock of the difference” Disponível em <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=30586&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> Acesso em: 14 fev. 2008.

¹⁶ A WWW- World Wide Web é uma rede de comunicações que fornece informações como vídeos, sons e imagens (hipermídia) e documentos (hipertextos). Disponível em Dicionário Wikipédia, <http://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web> Acesso em: 25 nov. 2007.

¹⁷ Segundo uma decisão judicial da Corte dos Estados Unidos (EUA), a palavra internet não pode ser utilizada como uma marca, por tratar-se de um tipo de tecnologia de uso de domínio público. Por isso, neste estudo, a palavra aparece grafada em letras minúsculas.

¹⁸ Importante destacar que, ao contrário do que normalmente se pensa, a internet não é a mesma coisa que a World Wide Web. Na verdade, a Web é parte da Internet, ou melhor, é um amplo sistema de informações que emprega a Internet como meio de transmissão.

inclusive, a transmissão em tempo real de documentos e imagens criadas digitalmente com sistemas computacionais. Esse espaço virtual de comunicação entre as pessoas em tempo real foi denominado pelo pesquisador francês Pierre Lévy de “Ciberespaço” (LÉVY, 1999).

A imagem da EaD aliada à internet faz com que esse tipo de aprendizado se torne uma alternativa para expansão e democratização do ensino. Devido às múltiplas possibilidades tecnológicas, crescem o interesse e a motivação para a permanente autoinstrução e, também, a importância do suporte tecnológico para o acesso à informação. Ao utilizar a internet, as pessoas interagem virtualmente enviando e/ou recebendo informações, disponibilizam informações a outros usuários da rede, ou, simplesmente, pesquisam na rede utilizando os “links” ou caminhos que conduzem, página por página, a todos os arquivos publicados.

Os conceitos tradicionais de Educação a Distância (EaD) mudaram com a popularização da internet. Atualmente, percebe-se, entre os autores que têm discutido sobre o tema (MOORE, 1993; LITTO, 1999; PRETTI, 1996; MOORE E KEARSLEY, 1996; MORAN, 2000), uma grande quantidade de definições. Não por se tratar de uma área nova, mas de uma área que está em constante mutação.

É importante esclarecer que os termos “Ensino a Distância” e “Educação a Distância” são usados, muitas vezes, indistintamente, como se tivessem o mesmo significado. Segundo Landim (1997), existem diferenças importantes que devem ser consideradas: o termo “Ensino” está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento e instrução, já o termo “Educação” refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem, que leva o aluno a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar ativamente de seu próprio crescimento. Essa distinção é fundamental, pois fortalece o conceito de Educação a Distância, que tem acompanhado a própria evolução desse tipo de aprendizagem.

Moore (1993), em seu artigo “Teoria da Distância Transacional”, esclarece que a primeira tentativa em língua inglesa de definição e articulação de uma teoria da Educação a Distância surgiu em 1972. Nessa primeira teoria, afirmava-se que Educação a Distância não é uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas, sim, e mais importante, um conceito pedagógico. É um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno, que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo.

Para Litto (1999, p. 59):

A educação a distância é um sistema de aprendizagem, no qual o aluno está distante do professor ou da fonte de informação em termos de espaço, ou tempo, ou ambos, durante todo ou a maior parte do tempo da realização do curso ou da avaliação do conhecimento, sempre utilizando meios de comunicação convencionais (como material impresso, televisão e rádio) ou tecnologias mais recentes, para superar essas barreiras, tendo, atrás de si, uma ou mais Instituições de apoio responsáveis pelo seu planejamento, implementação, controle e avaliação.

Para Preti (1996, p. 27) a EaD pode ser entendida como:

uma alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir (...) Deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento.

Moore e Kearsley (1996, p.1) afirmam que o conceito fundamental da Educação a Distância é simples: alunos e professores estão separados pela distância e, algumas vezes, também pelo tempo. A EaD, para esses autores, é uma forma de aprendizado planejado que, normalmente, ocorre em locais diferentes do ensino, motivo pelo qual requer técnicas especiais na elaboração de um curso; técnicas de instrução educacional especiais; métodos especiais de comunicação eletrônica e outras tecnologias, assim como uma organização especial e estratégias administrativas.

De acordo com Moran (2000), a EaD é o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Nesse contexto, o professor continuará “dando aula”, e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão e alimentar, continuamente, os debates e as pesquisas com textos, páginas da internet, até mesmo fora do horário específico da aula, em vários tempos e espaços diferentes.

Os projetos de educação a distância tiveram seu respaldo acentuado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394, de 1996, que, no artigo 80, dispõe: “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os

níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. A EaD foi regulamentada por meio do Decreto no 2494, de 10 de fevereiro de 1998, que, em seu Art. 1º, define:

Ensino a distância é uma forma que possibilita a auto-aprendizagem, com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados e apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Dessa maneira, podemos mencionar que, a partir dos pontos de vista constitutivos da EaD contemporânea, neste trabalho, a expressão está sendo utilizada em seu sentido mais amplo, englobando as abordagens de ensino e aprendizagem que fazem uso de dispositivos eletrônicos e multimídia como ferramenta de apoio, havendo uma preocupação em proporcionar uma formação de maior abrangência, no qual o aluno desempenha um papel ativo na construção do conhecimento, no qual estão incluídos recursos de interatividade e orientações didático-metodológicas elaborados por um Tutor/Professor, independente de espaço e/ou de tempo.

Nesse sentido, devemos destacar que consideramos a EaD como um caminho a mais para que todas as pessoas, independentemente de sua condição sócio-econômica e cultural, possam ter acesso à informação e à educação, à medida que os sistemas digitais são utilizados para democratização e construção do saber, contrário aos interesses privatistas da educação.

No entanto a EaD não é uma descoberta recente. Ela tem uma longa história de experimentações, com sucessos e fracassos. Realizamos as considerações que se seguem sobre essa história buscando respaldo nos estudos de Landim (1997), Alves (1994), Moore e Kearsley (1996), Preti (1996); Alonso (1996) e Kenski (2005).

A primeira alternativa que permitiu as pessoas se comunicarem sem estar face a face foi a escrita. Desta maneira, pode-se relacionar a origem da EaD com as cartas de Platão e as epístolas de São Paulo. Devido a isso, Landim (1997) sugere que as mensagens trocadas pelos cristãos para difundir a palavra de Deus são a origem da comunicação educativa, por intermédio da escrita, com o objetivo de propiciar aprendizagem aos discípulos.

Por sua vez, Alves (1994, p.9) aponta que a tese de que a EaD se iniciou com a invenção da imprensa, quando, em 1450, Johannes Gutenberg, na Alemanha, inventou a impressão do tipo móvel. A partir do nascimento da imprensa, foram impulsionadas a difusão e a troca de informações entre pessoas que se encontravam geograficamente distantes. As escolas da época temiam que os livros impressos, até então, transcritos a próprio punho, e devido ao seu alto custo, inacessíveis à plebe, tornassem desnecessária a função do professor. De acordo com Alves

(1994), as pessoas pensavam que, havendo livros com valores acessíveis, bastaria lê-los em casa para ter acesso à educação. William Harper, no ano de 1886, chegou a afirmar: “Chegará o dia em que o volume da instrução recebida por correspondência será maior do que o transmitido nas aulas de nossas escolas e academias; em que o número de estudantes por correspondência ultrapassará o dos presenciais”.

Posteriormente, a invenção da imprensa e a conseqüente difusão das ideias pela utilização de meios gráficos ampliaram significativamente os mecanismos de debate e de busca de convencimento da população para a adoção de determinadas ideias e práticas sociais por meio da educação, dos sistemas de comunicação e da própria atividade política. Nesse contexto de transformação social, a distribuição, em grande escala, de informações impressas influenciou, sem dúvida, o advento do denominado ensino não-presencial (ROSENBERG, 2002, p. 17), que se caracteriza pela não-presença do estudante numa sala de aula convencional junto ao professor (ensino formal).

No entanto os primeiros registros efetivos da utilização de algum “treinamento” à distância de que se tem conhecimento datam do final do século XVIII e meados do século XIX, com o largo desenvolvimento das experiências de educação por correspondência. Desde então, essa modalidade de ensino passou a ser amplamente utilizada. Segundo Landim (1997, p. 2), o primeiro curso por correspondência de que se tem registro foi anunciado, em 1728, pela Gazeta de Boston, ao publicar o anúncio de Caleb Philipps, professor de taquigrafia, que oferecia material para ensino e tutoria por correspondência: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston”. Embora Landim mencione esse registro de 1728, Alves (1994, p.9) considera que a primeira experiência de EaD foi um curso de contabilidade na Suécia, em 1833.

Com a diminuição dos custos com o material impresso e dos correios, cada vez mais os cursos a distância foram se fortalecendo no mundo inteiro, surgindo a atuação e a intervenção da academia. Conforme mostram Moore e Kearsley (1996, p. 20), “a respeitabilidade da academia na formatação de cursos por correspondência foi formalmente reconhecida quando o estado de Nova Iorque autorizou o Chatauqua Institute, em 1883, a conferir diplomas utilizando este método”.

Alves (1994, p. 10) menciona a Illinois Wesleyan University como a primeira Universidade Aberta no mundo, tendo iniciado, em 1874, cursos por correspondência. Já Landim (1997, p. 2) considera que a “primeira instituição a fornecer cursos por correspondência foi a Sociedade de Línguas Modernas, em Berlim, que, em 1856, iniciou cursos de francês por correspondência”.

Nos Estados Unidos, entre 1880 e 1900, algumas universidades passaram a oferecer cursos por correspondência, podendo ser citada a Universidade de Chicago em 1892. De acordo com Litwin (2001), os primeiros cursos por correspondência ensinavam ofícios de pouco reconhecimento social e eram dirigidos, em sua maioria, a trabalhadores sem condições de estudar em escolas convencionais.

Apesar das divergências quanto à primeira instituição e ao primeiro curso a distância, Alves (1994), Moore e Kearsley (1996), Preti (1996) e Landim (1997) situam a importância da *Open University* da Inglaterra, criada em 1969, entre as mais bem-sucedidas experiências de educação a distância. A novidade, segundo Alves (1994, p.32), foi:

Uso integrado de material impresso, rádio e Televisão (através de um acordo com a BBC) e de contato pessoal, através de centros de atendimento espalhados no país, o fato de os alunos não necessitarem apresentar certificado de formação escolar anterior (ter 21 anos é suficiente para ingressar na universidade) e o alto nível dos cursos.

Segundo Sherron & Boettcher (1997), podemos identificar as seguintes gerações do ensino a distância descrita na **Tab. 1** a seguir:

Tabela 1 - As gerações de ensino a distância no mundo

GERAÇÃO	INÍCIO	CARACTERÍSTICAS
1	1850 - 1960	Começa com o estudo por correspondência por meio de materiais impressos e, depois, surgem o rádio e a televisão.
2	1960 - 1985	Além do material impresso, essa geração utiliza transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, fax, satélite e TV a cabo.
3	1985 - 1995	Esta geração é baseada em redes de computador, videoconferências, estações de trabalho multimídia e o uso da internet.
4	1995 até hoje	Utiliza meios de comunicação: correio eletrônico, chat, computador, internet em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, videoconferência, fax, papel impresso.

Fonte: Sherron & Boettcher, 1997, p. 41.

Alguns autores, como Prates & Loyolla (2000), estudam a EaD a partir de três gerações, voltando-se, especificamente, para a evolução tecnológica: Geração textual – em que o auto-

aprendizado era levado a efeito tendo como suporte textos simples, geralmente, utilizando o correio. Dominante até a década de 1960; Geração analógica – quando o auto-aprendizado era baseado em textos com suporte intenso de recursos como áudio e vídeo. Dominante entre os anos 1960 e 1980. Geração digital – na qual o auto-aprendizado tem como suporte, quase exclusivo, recursos tecnológicos altamente diferenciados. Dominante nos dias atuais.

Moore e Kearsley (1996) também identificam três gerações da EaD, porém não voltam o olhar totalmente para as tecnologias: Primeira (até 1970) – estudo por correspondência e materiais impressos enviados pelo correio; Segunda (1970) – surgimento das Universidades Abertas, utilização da televisão, do telefone, do rádio, das fitas de áudio e vídeo, satélite e TV a cabo; Terceira (1990) - baseada em redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia.

A partir de 1995 até hoje, os cursos de educação a distância estão diretamente ligados ao uso da internet, que viabiliza o tipo de interação entre alunos e professores, buscando superar a distância geográfica, por meio da utilização das ferramentas de comunicação e informação, como o correio eletrônico, bate-papo, interação por vídeo conferência, web-aulas, fóruns, entre outros.

No Brasil, as experiências mais notórias com a EaD estão mais associadas ao rádio do que ao material impresso. Alves (1994, p. 15) aponta a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, por Roquete Pinto, como o marco inicial da EaD no Brasil, “transmitindo programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, de línguas, de literatura infantil e outros de interesse comunitário”. Em 1936, foi criado o Instituto Rádio Técnico Monitor, com programas dirigidos ao ramo da eletrônica e, em 1941, o Instituto Universal Brasileiro, dedicado à formação profissional de nível elementar e médio, utilizando material impresso (ALVES, 1994; KENSKI, 2003). Dois anos mais tarde, em 1943, surgiu a Universidade do Ar, que utilizava programas radiofônicos para transmitir cursos de capacitação de professores e técnicas e competências para empresários e trabalhadores. Este programa permaneceu até 1944 e, em 1947, criou-se a Nova Universidade do Ar, patrocinada pelo SENAC, SESC e emissoras associadas.

Durante a década de 1959, a Diocese de Natal, no Rio Grande do Norte, e o Governo Federal abriram escolas radiofônicas que deram origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), um sistema radioeducativo: educação, conscientização, politização, educação sindicalista, cuja preocupação básica era alfabetizar e apoiar os primeiros passos da educação de

milhares de jovens e adultos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil (ALVES, 1994).

Em 1970, surgiu o Projeto Minerva (ALONSO, 1996; KENSKI, 2005), resultado de um convênio entre Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, para a produção de programas e cursos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial. O programa objetivava uma solução a curto prazo aos problemas do desenvolvimento econômico, social e político do país, e tinha como pano de fundo um período de crescimento econômico, conhecido como “o milagre brasileiro”, em que o pressuposto da educação era de “preparação de mão de obra para fazer frente a este desenvolvimento e a competição internacional” (ALONSO, 1996, p. 59).

De acordo com Mattelart (1994), nos anos 70, o número de analfabetos no Brasil era um entrave à modernização do país, e a solução para resolver tal problema foi a adoção das experiências de educação por satélite, baseadas no relatório *Advanced System for Communications and Education in National Development* (ASCEND), idealizado pela *Stanford University*, que preconizava a eficácia de um protótipo de “sistema total” de utilização do audiovisual com a finalidade de educação primária. Ainda de acordo com o autor, em 1974, surgiu o projeto SACI que, no formato de telenovela, atendia às quatro primeiras séries do primeiro grau.

No ano de 1978, a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho lançaram o Telecurso 2º. Grau, utilizando programas de TV e material impresso vendido em bancas de jornal, para preparar os alunos para o exame supletivo e, em 1995, foi lançado o Telecurso 2000, nos mesmos moldes (PRETI, 1996).

Em 1991, foi implantado, pela Secretaria Nacional de Educação Básica e Secretarias Estaduais de Educação, em parceria com a Fundação Roquette Pinto, o programa de atualização docente “Um Salto para o Futuro”, que compreendia a formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino básico (PRETI, 1996).

Na visão de Belloni (2006), a EaD surgiu, no Brasil, com a necessidade de enfatizar o modelo fordista de produção e o consumo em massa, e o discurso sobre aprendizagem aberta, por sua vez, enfatizava a necessidade específica e/ou mercados disponíveis necessários para atender a demanda. Porém, com as constantes mudanças do mundo globalizado, que preconiza a democratização do conhecimento, a EaD vem apresentando um novo alibi educacional, legitimador da nova fase do liberalismo, afastando-se, cada vez mais, dos modelos estandardizados e massificados de ensino.

Para Vianney & Barcia (1999), a nova geração de EaD que emergiu, no Brasil, na segunda metade dos anos 90, com o uso intensivo de tecnologias da comunicação e da informação, está transformando os conceitos clássicos da EaD, até então, de uma separação física entre o aluno e o professor ou a instituição de ensino, para um conceito atual de aproximação ou mesmo integração virtual entre os agentes dos processos de ensino-aprendizagem que se estabelecem. Segundo esses autores, essa mudança tem sido permitida pela adoção de recursos tecnológicos e por meio de estratégias de aprendizagem voltadas para a construção de ambientes virtuais de aprendizagem, utilizando, sobretudo, a internet e a vídeo-conferência como meios para as atividades de alta interatividade, a teleconferência, os serviços de telefonia e de correio para as atividades de média interatividade, coordenadas com o uso de materiais impressos, *cd-roms* e vídeo-aulas como mídias de armazenagem para conteúdos, atividades e exercícios de aprendizagem ou mesmo ambientes para aprendizagem por simulação ou imersão.

Saraiva (2006 p. 125) aponta que a comercialização da internet redesenhou o cenário da EaD, promovendo uma grande expansão. Os chamados ambientes de aprendizagem, sites desenhados para serem utilizados como suporte para a EaD, tornaram possível disponibilizar material para os alunos sem custos com impressão e postagem e são facilmente utilizáveis. Além disso, o uso de ferramentas de comunicação *on-line* tornou mais fácil a interação com o professor, permitindo, também, a interação com os colegas, o que não era possível até então.

Ao lado dessas mudanças paradigmáticas, podemos perceber que a EaD vem alcançando cada vez mais uma posição de destaque no Brasil, sendo vista por muitos como um instrumento de democratização do acesso à informação, proporcionando a participação e o acesso de pessoas excluídas dos processos educacionais, por questões de horário, localização de moradia ou falta de recursos materiais, entre outras causas. Este se apresenta talvez como o maior desafio da atualidade: alcançar o indivíduo que está sem tempo e não somente alcançar o indivíduo isolado, que está geograficamente distante. Assmann (2004, p.210) assim caracteriza o tempo da pós-modernidade:

Lembram-se do quadro de Salvador Dali, com aqueles “relógios que escorrem”? Ele ilustra, até certo ponto, o salto “temporal” para a pós-modernidade. Na modernidade, o tempo tendia a ser inflexível. [...] O tempo pós-moderno é viscoso. Exige relógio no pulso, mas nos perpassa e lambuza. Já não conhece encaixes perfeitos. Tempo exato e tempo solto ao mesmo tempo. Por algo surgiu a palavra de ordem: flexibilidade. Tempo do relógio (chrónos) e tempo vivo (a kairós bíblico), ao mesmo tempo. Tempo dos bits exatos, como forma de

expressão do dinheiro, das identificações, da escrita, do telefone e da TV digitais e, contudo, tempo no qual todas as fronteiras explodem.

No entanto, neste estudo, não vemos todas as iniciativas e crescimento da Educação a Distância de forma ingênua. O crescimento acelerado da EaD, mediada pelas tecnologias de comunicação, tem ocupado lugar de destaque no âmbito das políticas educacionais, que apontam para a urgência de uma formação individual cada vez mais aligeirada e utilitarista para atender à lógica do mercado. Com o aumento das demandas educacionais do país e com a necessidade de democratização do acesso ao ensino, a implantação da EaD, para todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, ganhou força com a sua regulamentação pela LDB nº 9.394 de 1996.

A exemplo do número de alunos, de acordo com a pesquisa do “Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância” (BRASIL/ABRAEAD, 2006), até 2006, existiam 217 instituições autorizadas oficialmente ou com cursos credenciados que praticavam Educação a Distância no país. A região Sul despontou como a que mais cresceu em número de instituições oficialmente credenciadas que ministram cursos a distância. Das 37 registradas em 2004, a região saltou para 61 em 2005. A região Sudeste é a que detém o maior número isolado de instituições, com 47,5% do total (103 instituições). O crescimento pode ser visto na **Tab.2** a seguir:

Tabela 2 - Crescimento do número de instituições autorizadas pelo sistema de Ensino (MEC e CEEs) a praticar EAD e de alunos no período 2004 a 2006

	2004	2005	CRESCIMENTO (%)
Número de instituições autorizadas ou com cursos credenciados	166	217	30,7%
Número de alunos nas instituições	309.957	504.204	62,6%

Fonte: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD/2006) p. 24.

A pesquisa revelou que dentre as 217 instituições supracitadas, somente 98 instituições, detêm 79% de todos os alunos que estudam por EaD no Brasil. Este universo é composto, majoritariamente, por instituições privadas. Elas são 51% do total. As públicas federais e estaduais são, juntas, 21,4% (p. 62). Essa maioria numérica das instituições privadas reflete-se na conta do número de cursos por classificação jurídica (privada, pública, organização sem fins lucrativos, fundação, outras). São elas as responsáveis pelo maior número de cursos apresentados,

respondendo por 63,4% dos cursos da amostra. Porém, na média de cursos por instituição, elas são ultrapassadas pelas instituições públicas, que apresentam um número maior de cursos por escola.

Segundo esse levantamento, em 2006, pelo menos 2,2 milhões de brasileiros se beneficiaram de algum curso de educação a distância no país, isso demonstra que um em cada oitenta brasileiros frequentou um curso a distância.

De acordo com o Comitê Gestor da internet no Brasil¹⁹, o número de pessoas com acesso doméstico à rede cresce exponencialmente, assim como a percepção das possibilidades do novo instrumento.

A última versão da pesquisa sobre o uso da internet no Brasil, a TIC Domicílios 2006, a par de muitos resultados interessantes, mostra que a rede é reconhecida como ferramenta de educação. E esse reconhecimento não está restrito aos grandes centros, onde o uso da internet já é corriqueiro e onde há infra-estrutura de porte adequado, mas, e especialmente, nos remotos rincões do país. O que a primeira vista pode surpreender, mostra-se bastante compreensível se examinado com um pouco mais de cuidado. Afinal, uma das principais características que a rede apresenta é sua crescente, quase infundável, carga de informação, e possibilidade dessa informação fluir entre dois pontos quaisquer, a custo baixo, mesmo que com infra-estrutura precária (p.35).

Os dados do O IBOPE/Net ratings²⁰, que acompanha o número de usuários domiciliares de internet no Brasil apontam um grande aumento no número de usuários em 2006, cujo número cresceu de 14.419 milhões para 22.910 milhões em 2008.

Não desconsiderarmos, neste estudo, as implicações do mundo globalizado, em que as diversidades de telecomunicações proporcionadas pelos recursos tecnológicos permitem o trânsito sem fronteiras e ampliam a possibilidade de acesso aos mais variados tipos de informação. Mais do que nunca, a velha frase “conhecimento é poder” se faz presente nas ações dos sujeitos, que, cada vez mais, precisam aprender com maior velocidade. Todavia a facilidade de acesso ao grande movimento da informação não é igual para todos. No caso dos surdos, por exemplo, a língua falada e escrita ainda se constitui o principal veículo da comunicação,

¹⁹ Comitê Gestor de internet no Brasil. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil 2006. Disponível em: <<http://www.cetic.br/tic/2006/indicadores-2006.pdf>> Acesso em: 16 dez. 2007.

²⁰ Este é o resultado da pesquisa “Internet Pública” Ibope/NetRatings realizada em julho de 2006. A pesquisa ouviu 16 mil pessoas em nove regiões metropolitanas brasileiras - São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Fortaleza, Salvador, Distrito Federal e Recife. Disponível em: <<http://www.teleco.com.br/internet.asp>> Acesso em: 01 jul. 2008.

independentemente das mídias utilizadas nesse processo, e estas não levam em conta, na maior parte das vezes, as necessidades dos sujeitos surdos.

Parece indiscutível a necessidade de ligação das tecnologias com a educação. Contudo os custos com as infraestruturas essenciais, bem como com os equipamentos, implicam verbas elevadas, que podem chocar com outras prioridades, sendo prudente manter certo equilíbrio, conforme indica Perrenoud (2002). Por outro lado, a utilização da internet levanta problemas políticos, econômicos, jurídicos e éticos, tais como:

desigualdade de acesso; controle dos custos reais e sua repartição; ausência de controlo e da validade da informação; impotência da justiça face a novas formas de propaganda racista, anti-semita, neonazista ou face à pornografia; incoerência da legislação face à mundialização da internet; novas formas de fraude e de burla; riscos de violação da vida privada sem precedentes; desvios publicitários e comerciais de todos os tipos (PERRENOUD, 2002, p. 78).

Apesar da “revolução digital” provocada pela criação dos telefones celulares, da Web e da internet, dentre outros, deve-se destacar que essa importante tecnologia ainda é uma realidade muito distante da grande parcela da população mundial, que, além de não ter acesso, sequer, ao mundo da informática, encontra-se inserida numa nova forma de exclusão social, a “exclusão digital”.

As vantagens da Educação a Distância apontadas por Landim (1997), tais como democratização do acesso à educação; aprendizagem autônoma e ligada à experiência; promoção de um ensino inovador e de qualidade, incentivo à educação permanente e redução de custos financeiros, só serão possíveis se o acesso aos recursos tecnológicos tornar-se não somente um direito, mas uma realidade para todos e todas independentemente da classe social.

No Brasil, a exclusão digital ainda é tão significativa no país, que atinge, inclusive, grande parte da população cujos salários garantem apenas o atendimento das necessidades básicas de sobrevivência (comida, roupa, moradia, transporte etc.), dentro de que, se encontra uma grande parte dos profissionais da educação que atuam nas redes públicas de ensino.

Por outro lado, as ações populares e as políticas públicas destinadas a minimizar o enorme quadro de exclusão digital são abordadas com a denominação “Inclusão Digital” e representam um canal privilegiado de combate, não somente ao analfabetismo digital, mas também à exclusão social, quando, por exemplo, é universalizado o voto popular por meio da utilização de urnas eletrônicas; quando são disponibilizados cartões eletrônicos de programas sociais, tais como o

Bolsa-Família, ou quando os jovens conseguem ingressar em cursos de computação em busca da conquista do seu primeiro emprego (Comitê para a Democratização da Informática – FGV/IBRES, 2003, p. 6)²¹.

Lévy (1999) chama a atenção para os “obstáculos humanos” como um dos responsáveis pelo crescente processo de exclusão, seja pelos “freios institucionais, políticos e culturais” e também pelos sentimentos de “incompetência e desqualificação”, provenientes do confronto com o novo, ou decorrente do contato com o desconhecido.

O objetivo da “educação para todos”, previsto desde a Constituição Federal de 1988, é o de proporcionar a emancipação social esperada pelos cidadãos, visto que é, por meio da educação (formal e não formal) que o ser humano pode apropriar-se dos conhecimentos necessários para uma participação efetiva na sociedade. No entanto, este objetivo ainda é um desafio e toma grandes proporções, quando a ele acrescenta-se uma educação de qualidade.

Dessa maneira, não é necessário somente sabermos que o desenvolvimento tecnológico permitiu a ampliação das fronteiras da Educação a Distância e propiciou a integração de diferentes modos de levar a informação e trocar ideias, mas compreendermos que esse desenvolvimento gerou a possibilidade de contar com um maior grau de autonomia pessoal para pesquisar e conhecer o mundo para benefício próprio. Por esses motivos, precisamos nos posicionar de maneira crítica e participar, ativamente, das lutas sociais pela superação da exclusão digital, em busca de uma sociedade da informação igualitária e acessível a todos, independente de suas condições sociais, econômicas, culturais ou físico-biológicas.

²¹ FGV/IBRE. Mapa da Exclusão Digital. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2003. Disponível em <http://www2.fgv.br/ibre/cps/mapa_exclusao/apresentacao/Texto_Principal_Parte1.pdf> Acesso em: 10 abr. 2007

2.2 Educação a distância: em foco a formação continuada de professores

O ponto de partida desta discussão baseia-se nas opiniões apresentadas por Freire, Lévy e Moran. Na visão de Freire (1998), é preciso que o educador se comprometa com a mudança, pois o próprio núcleo da experiência existencial é a consciência do homem como ser inacabado e em construção. Neste sentido, “a educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. [...] O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela” (FREIRE, 1998, pp. 27-28). Para Moran (1997, p. 8), ensinar com a internet será uma revolução, se mudarmos, simultaneamente, os paradigmas do ensino. “Caso contrário, servirá somente como um verniz, um paliativo ou uma jogada de *marketing* para dizer que o nosso ensino é moderno e cobrar preços mais caros nas já salgadas mensalidades”. Lévy (1997) ressalta que a tecnologia não é um autor autônomo, separado da sociedade e da cultura, mas emerge com base em uma rede sócio-técnica, na qual estão inseridas diversas instâncias sociais.

Na Sociedade do Conhecimento ou Sociedade Aprendente (ASSMANN, 2004), o estado de aprendizagem na vida do indivíduo é constante. Para Belloni (2006), a formação inicial torna-se rapidamente insuficiente e as tendências mais fortes apontam para uma “educação ao longo da vida”, mais integrada aos locais de trabalho, às necessidades e às expectativas dos indivíduos.

São diversas as reestruturações, as reformulações nas propostas pedagógicas, as novas formas e ferramentas para aprender e, em meio às mudanças do mundo globalizado e a partir destas, surge uma preocupação da escola em fazer com que a educação acompanhe o ritmo da evolução e atenda melhor aos seus alunos, pois ainda é vista como importante instrumento de emancipação dos sujeitos. Os alunos, por sua vez, chegam às escolas submersos nas informações provenientes, especialmente, da tecnologia das mídias, da internet e dos jogos eletrônicos.

A utilização de cursos na modalidade a distância, atualmente, tem repercutido substancialmente na formação de professores, que buscam espaços diversificados de estudo, reflexão e discussões teóricas/metodológicas, aliada ao aumento das exigências do governo brasileiro, nos últimos anos, pela certificação e ampliação da formação profissional²², que se depara com a defasagem nas condições de formação docente no país. Para os autores

²² A Legislação educacional brasileira, até o ano de 1996, permitia que os professores, ao terminarem o Ensino Médio profissionalizante pudessem atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), em seu Art. 87, institui-se a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da sua publicação. No parágrafo IV, coloca que “até o fim da Década da Educação (prevista para 2006), somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

supracitados, a realidade virtual tem proporcionado uma multiplicidade de ações e ferramentas para a criação de programas e projetos de formação utilizando-se das TICs como recurso metodológico, em decorrência de sua capacidade para longo alcance²³.

É inegável a influência do computador e da internet na educação, mas não se pode esquecer a importância do papel do educador nesse processo, que surge como um mediador entre as informações e os alunos. Veiga (2001, p.2) discorre sobre a aplicação da informática que surge como uma metodologia alternativa, o que, muitas vezes, auxilia o processo de aprendizagem. “O papel, então, dos professores não é apenas o de transmitir informações, é o de facilitador, mediador da construção do conhecimento”. Nesse contexto, o computador passa a ser o “aliado” do professor na aprendizagem, propiciando transformações no ambiente de aprender e questionando as formas de ensinar.

De acordo com Moran (1997 p. 2), o artigo 80, da LDB/1996, incentiva todas as modalidades de educação a distância e continuada, em todos os níveis. A utilização integrada das mídias eletrônicas e impressas pode ajudar a criar todas as modalidades de curso necessárias para dar um salto qualitativo na educação continuada, na formação permanente de educadores, na reeducação dos desempregados.

Assim, há uma imediata necessidade de dinamizar e acelerar os processos de informação da educação para contribuir com a expansão/democratização desta. De acordo com Moraes (1999), educar para a “Sociedade do Conhecimento” ou para a “Era da Informação” exige que sejam extrapoladas as questões didáticas, metodológicas de ensino e os conteúdos curriculares, na busca de caminhos mais adequados ao momento histórico em que vive a sociedade. Todos esses aspectos implicam refletir sobre a escola, os processos de ensino e aprendizagem e a reconfiguração do papel que a instituição de ensino, o professor e o próprio aluno deverão desempenhar na construção do conhecimento. A autora ainda acrescenta que, além de uma infraestrutura de comunicação adequada, de modelos de ensino e aprendizagem bem planejados, o sucesso de qualquer projeto nessa área depende, fundamentalmente, da formação das pessoas envolvidas na elaboração dos modelos pedagógicos, de decisões políticas apropriadas e da sua capacidade de realização.

²³ Neste momento, não proponho a discutir sobre a eficiência ou não dos cursos na modalidade a distância para a formação profissional, inicial e/ou continuada. Este estudo buscou investigar e analisar as contribuições de um curso de extensão a distância como ferramenta auxiliar na formação de professores e não tem o intuito de substituir a aprendizagem por meio do ensino presencial.

Atualmente, ainda se faz presente certo receio e, não raro, preconceito quanto ao uso da EaD em relação ao educação presencial. Para educadores como Moran (1994), as duas modalidades de ensino são necessárias, têm vantagens e desvantagens e, quando combinadas, oferecem melhores resultados. A questão, hoje, é como modificar os processos de ensino e aprendizagem convencionais e introduzir, simultaneamente, outras práticas pedagógicas inovadoras, tanto presenciais quanto não-presenciais. Isto, cientes de que em todos os níveis de ensino é possível utilizar diversos formatos de ensino não-presencial, desde a educação básica até os de altíssima especialização.

Segundo Meister (1999, p. 22), a metodologia da educação a distância atende aos paradigmas da aprendizagem no Século XXI, os quais indicam que o conhecimento deve estar disponível quando solicitado, em qualquer lugar e hora, não se limitando à sala de aula. O novo aluno deve aprender agindo num processo contínuo de aprendizagem.

Somado a isso, Moran (1994) reconhece que é preciso implantar e avaliar propostas corajosas de ensino inovador em todas as áreas da educação, dentro das quais existam processos de formação continuada e permanente dos profissionais da educação pública. Por outro lado, essas atitudes devem ser tomadas sem esperar da EaD e de sua mediação tecnológica a solução para todas as mazelas acumuladas ao longo de tantos planos governamentais, historicamente, descontraídos na esfera da educação pública brasileira.

Para atender, por exemplo, às exigências dos artigos 52, 62, 80 e 87, da LDBEN/1996, que estabelecem que “pelo menos um terço do corpo docente das instituições de ensino superior tenha titulação acadêmica de mestrado e doutorado” (ALVES & NOVA, 2003, p.4) e que professores que atuam na educação básica tenham formação em nível superior, as políticas públicas educacionais desempenham o papel de incentivar o desenvolvimento de programas de EaD em todos os níveis e modalidades e, principalmente, na educação continuada de professores. Aliada à dificuldade de atender a essas demandas por meio de cursos presenciais, a EaD destaca-se como um terreno fértil para a criação e desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada para professores. Como pontua Oliveira (2003, p.12):

A EaD está sendo apontada como uma alternativa para enfrentar o desafio de formação docente, no momento em que uma das linhas de ação do governo brasileiro é ampliar os programas de formação - inicial e continuada - dos professores, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país, já que estes vêm sendo considerados, cada vez mais, importantes agentes de mudanças.

Para Sacristán (1999), a função social do professor define-se pelas necessidades sociais de um sistema cultural e econômico a que deve dar respostas. Para ele, a construção da ideia do professor “ideal” está relacionada a um conjunto de valores, crenças, práticas pedagógicas, pretendidos pelo grupo social no qual a escola está inserida. A autonomia do professor torna-se, então, balizada por questões políticas e históricas, que assinalam o diálogo entre teoria e prática. “As aspirações educativas a que o professor deve dar resposta, crescem, à medida em que se tornam, dia para dia, mais etéreas ou invisíveis” (SACRISTÁN, 1999, p. 67).

A Secretaria de Educação a Distância elaborou o documento “Os Referencias de Qualidade para Cursos a Distância” (BRASIL, 2007), cujo objetivo é o de orientar a elaboração de projetos de cursos de graduação a distância, de modo a garantir a qualidade do ensino. Também prescreve as recomendações referentes aos diversos aspectos que devem ser considerados para a autorização do funcionamento de um curso de graduação junto ao MEC e apresenta novas exigências ao professor no momento atual:

Se na Modernidade o saber do professor assegurava um lugar de liderança, na Contemporaneidade garante, no máximo, um bom contrato. O próprio lugar de saber antes ocupado pelo professor agora compartilhado com outros atores, pois os docentes não apenas têm que aprender a utilizar as tecnologias de informação e comunicação e desenvolver a capacidade iniciar cursos a distância, como também devem aprender a conviver com os alunos que eventualmente conhecem mais a tecnologia do que eles mesmos, estabelecer uma ação de aprendizado recíproco (BRASIL, 2007, p. 8).

Adotar estratégias tecnológicas na EaD exige um repensar na relação professor-aluno e dos meios de comunicação e interação que poderão aproximar as pessoas, como também afastá-las. Conforme Belloni (2006), essas tendências sinalizam para alunos mais autônomos, maduros e sempre prontos a aprender. Nesse sentido, os ambientes devem prover as tecnologias e as facilidades para a implementação da interação, que busca viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. É importante salientar, porém, que não é o ambiente em si próprio que determina a interatividade, mas os atores que fazem parte desse cenário, objetivando a construção do conhecimento, de forma colaborativa.

Para Sacristán (1999 p. 87), constituir-se professor e ser professor faz parte de um processo complexo e constante, cuja ação consiste em solucionar problemas, tomar decisões num “processo que vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre”, por isso, a necessidade de se

estar atento às mudanças que ocorrem na sociedade, renovando-se e buscando caminhos alternativos para continuar, melhorar e se realizar.

Dessa maneira, o trabalho do professor é uma ação coletiva, dialética e não ocorre de forma isolada, mas na relação com o todo: aluno, escola, sociedade. Nesta perspectiva, Freire (2003 p. 22) argumenta: “o ensinar inexiste sem o aprender e vice-versa”, e nessa dinâmica os educandos se modificam continuamente em sujeitos autores e construtores dos seus saberes. Ainda na visão de Freire “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

Nesse propósito, o desafio da EaD é viabilizar o aprender mais autônomo, integrando o ser humano aos meios tecnológicos e proporcionando a ele ser o condutor deste processo. É também fazer um confronto dialético voltado para a reestruturação do processo de ensino e aprendizagem, integrado às tecnologias da informação e comunicação.

Segundo Novak & Gowin (1999, pp. 9-10), na sociedade do conhecimento, “torna-se imperioso que cada sujeito aprenda a aprender”, o que implica que uma pessoa seja entendida como uma finalidade central da educação, no sentido de se encarregar ela própria da construção do saber.

De acordo com Moran (2000), educar é colaborar para que professores e alunos, nas escolas e organizações, transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados e produtivos.

A evolução da educação por meio da tecnologia expandiu os horizontes, facilitando a aquisição de conhecimentos e agilizando a incorporação destes pelas pessoas, influenciando as escolas, os alunos e a formação dos professores. Nesse contexto, as ferramentas da informação e comunicação contribuem para “transformar a nossa paisagem, as relações sociais e as maneiras de trabalhar, de informar, de formar, de distrair, de consumir e mais fundamentalmente ainda, de falar, de escrever, de entrar em contacto, de consultar, de decidir, talvez pouco a pouco de pensar” (PERRENOUD, 2002, p. 77).

Mesmo tendo a consciência de que as tecnologias não substituem a atuação do professor, há um consenso sobre a influência destas na modificação do seu papel. Neste sentido, o professor

já não é tido como o detentor do saber, mas um parceiro do saber coletivo, que lhe compete organizar nesse cenário de mudanças atuais. Deste modo, esperamos do professor novas competências pedagógicas e conhecimentos adequados ao uso das TIC's, bem como das suas potencialidades, em busca de uma maior aproximação ao contexto tecnológico que bate às portas da escola. No entanto não podemos esquecer que a utilização da internet e de cursos na modalidade a distância implica o uso de recursos clássicos, os quais “fazem a diferença” em diversas tarefas escolares (PERRENOUD, 2002, p. 82):

- A lógica natural (na qual se inclui o estabelecimento de relações, de deduzir, de inferir, de compreender etapas de um processo, de transferir, de inovar);
- O domínio da escrita e da leitura (apesar de existirem imagens, é preciso ler de forma rápida e constantemente para poder navegar);
- A capacidade de decodificar informações (fortemente solicitada pelo grande número de mensagens multimídia).

Ainda na visão de Perrenoud, o emprego das tecnologias pode contribuir para reforçar as três competências acima referidas, mas não pode criá-las nem fazê-las evoluir de modo fulgurante. Para o autor, a tecnologia não faz desaparecer a desigualdade perante as tarefas intelectuais. Por vezes, pode mesmo reforçá-la, ou pode torná-la mais leve quando existem “ajudas”. O verdadeiro problema do uso das tecnologias, em particular, da internet, é de ordem pedagógica. Por outro lado, parece mais fácil a adaptação das crianças que os adultos às tecnologias (embora estes possam ter acesso mais facilmente, provavelmente, serão ultrapassados mais rapidamente).

É imperioso, então, buscarmos os pontos de convergência das diferentes correntes de pensamento e, dessa forma, unir os diferentes componentes, criando uma perspectiva diferenciada que poderá não só transformar o processo de formação dos professores, mas também, a formação dos alunos. Não podemos esquecer que tanto professores quanto alunos, antes de qualquer coisa, são cidadãos mergulhados em uma sociedade em constante transformação e, se a educação estiver desconectada desta realidade, se o professor não perceber os condicionantes sociais, econômicos ou políticos que influenciam a educação, ou as próprias diferenças entre as pessoas, é muito provável que seus alunos perceberão que fórmulas, inventos e os demais avanços tecnológicos não servem para promover o bem social, mas, sim, são instrumentos que aprofundam as desigualdades.

Para Libâneo (2003), a sociedade atual vive um paradigma produtivo, prevalecendo a produção, o desenvolvimento, o conhecimento, a inovação, a qualificação profissional, a educação. O novo paradigma produtivo estabelece a dinâmica do “*life long education*”, a educação ao longo da vida, ou ainda mais comumente, formação continuada, “onde as novas formas organizacionais do trabalho estão relacionadas com a necessidade de melhor qualificação profissional” (LIBÂNEO, 2003, p.19).

Segundo Perrenoud (2002), todos refletem na e sobre a ação, mas isto não quer dizer que se tornem profissionais reflexivos, pois essa prática consiste numa postura quase permanente. Sendo assim, formar bons principiantes tem a ver com formar pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, o que realmente fizeram e os resultados de tudo isso.

As atuais políticas públicas educacionais apontam para a importância da formação continuada do professor, para que este tenha a oportunidade de ampliar e/ou aprimorar os seus conhecimentos profissionais de ensino, tendo como base “uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas” (SACRISTÁN, 1999, p.76). Neste sentido, entendemos que a formação continuada do professor deve estar relacionada com o aprimoramento de sua prática educativa, a qual necessita de uma constante atualização em uma sociedade envolta por mudanças. Esta traz ao professor a possibilidade de continuar aprendendo e aprimorar continuamente a sua prática, a qual beneficiará também o seu aluno.

Dessa maneira, o desenvolvimento de espaços flexíveis de ensino e aprendizagem é um grande desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para a educação permanente. Por isso, ressaltamos a importância da EaD como alternativa para a formação continuada de professores, aliada às tecnologias como agente de mudanças e transformações das práticas pedagógicas, pela qual o aluno é instigado a investir em sua formação, apropriando-se de conhecimentos, numa relação mais dialógica com os atores envolvidos no contexto, formando uma rede colaborativa, em que os aspectos da interatividade são reforçados e a autonomia valorizada.

Para Demo (2006 p. 72), a formação continuada oferece a oportunidade dupla de refazer a formação “mal feita” originalmente e de impregnar a vida profissional em exercício do cuidado pleno de aprendizagem reconstrutiva infinda. Trata-se de fazer do professor o profissional da aprendizagem, o fulcro de uma comunidade profissional de aprendizagem (...) formação permanente significa tornar permanente a arte de aprender sempre, de modo reconstrutivo.

A formação contínua via EaD constitui uma modalidade ou ferramenta de ensino e aprendizagem caracterizada, antes de tudo, como uma alternativa pedagógica, que utiliza e/ou incorpora as tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de Homem e sociedade assumidas e a importância de considerar o contexto das populações a que se pretende servir.

Nessa modalidade, o professor/aluno tem uma dupla oportunidade: aprimorar a sua prática educativa por meio da sua formação permanente e, ao mesmo tempo, sentir-se desafiado e instigado pelas tecnologias, não como um simples “consumidor”, mas como sujeito ativo e responsável pela sua aprendizagem. Nesse prisma, Oliveira (2003 p. 42) menciona que a formação continuada de professores “deve ser pensada não somente quanto à apropriação e utilização das tecnologias da informação e comunicação, mas também como a formação de sujeitos construtores de conhecimento pensadores de sua prática”.

A formação contínua na EaD deve ser compreendida como uma prática educativa situada e condicionada histórica e politicamente, uma modalidade de fazer educação e de democratizar o conhecimento, um processo de ensino-aprendizagem mediatizado pelo uso de tecnologias e meios técnicos que favorecem uma comunicação bidirecional entre as pessoas. “É, portanto, uma alternativa pedagógica que se coloca hoje ao educador que tem uma prática fundamentada em uma racionalidade ética, solidária e compromissada com as mudanças sociais” (PRETI, 1996, p.27).

2.3. Elos entre as Tecnologias da Informação e Comunicação e a divulgação da Língua Brasileira de Sinais

É notória a questão da necessidade de formação especializada dos professores para atuar com aprendizes surdos dentro de uma sociedade globalizada, multicultural, tecnológica e em ritmo de atualização constante. Oriundos de uma formação aligeirada e superficial, que não consegue atender às especificidades comuns no cotidiano escolar, os professores que atuam com alunos surdos, na maioria das vezes, buscam cursos de formação pelo seu próprio interesse e/ou aprendem a trabalhar com a diferença desse aluno no próprio contato na sala de aula. Poucas escolas oferecem cursos de capacitação a seus professores e funcionários para atender a estes alunos em suas diferenças.

O desenvolvimento de recursos didáticos, cursos, softwares, ambientes de aprendizagem, entre outros, em um contexto tecnológico, que urge por uma permanente formação e atualização, tem oferecido diversas ferramentas e recursos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem da Libras e, também, para a atuação e a consulta por parte dos profissionais que atuam com pessoas surdas. Hoje, diversos sites e ambientes disponíveis na internet dispõem de conteúdos, propostas e recursos para auxiliar o professor na práxis escolar.

De acordo com Lodi *et al.* (2004), a escola que possui alunos surdos também deve prestar atenção às tecnologias que podem proporcionar as ferramentas necessárias para que seus alunos encontrem, por meio outras linguagens, oportunidades de inserção social.

Diante desse quadro, é possível a utilização da informática como recurso pedagógico, tanto com o uso da internet, para a realização de pesquisas direcionadas pelo educador e para a troca de comunicação por meio de e-mails, quanto pelo uso de softwares educacionais, cursos a distância, ambientes de aprendizagem on-line de diversos gêneros, entre outros.

Dentre as iniciativas realizadas recentemente, a Universidade Católica de Goiás (UCG) desenvolveu o primeiro curso de Libras *on-line* em nível de extensão, no ano de 2003. O curso foi oferecido pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da UCG, para a realização da comunidade interna da Universidade, com a utilização de vídeos no ambiente virtual ALDEIA, o qual dispõe das ferramentas “sala de aula”, correio eletrônico, fórum de discussão e bate-papo. Constatada a viabilidade do curso, após a primeira turma, outras foram organizadas e,

recentemente, o curso²⁴ teve seu conteúdo revisado e ampliado, passando a ser ministrado no ambiente virtual de aprendizagem Moodle²⁵ e disponibilizado para todos os interessados.

Outra instituição que está trabalhando para a inclusão dos surdos aliada às tecnologias digitais é a Universidade Federal de Alagoas, que desenvolve, desde 2002, no Departamento de Tecnologia da Informação, os projetos Falibras e graW²⁶ - Comunidades Virtuais de Aprendizagem na Web. O projeto graW é voltado para ensino e aprendizagem da Libras via web, destinado à comunidade surda e ouvinte, com a utilização de vídeos e animações de duas dimensões (2D) realizadas pelo programa *Adobe® Flash®* da Macromedia, oferecendo ferramentas de comunicação entre os usuários, como bate-papo e fórum, com a possibilidade de escrita da Libras. O repositório de Libras é uma base de dados contendo um dicionário da língua, assim como sua história e exercícios referentes ao seu aprendizado. O módulo de acesso a Libras ainda está em desenvolvimento.

Já o projeto Falibras, tem o apoio do CNPq e consiste na implementação de um sistema que capta a fala no microfone e exibe, no monitor de um computador, a interpretação do que foi dito em Libras, na sua forma gestual, por meio de animações em duas dimensões (2D). O processo de entrada de voz (ou texto) e saída com animação pode ser inserido em uma Central de Comunicações (operadora), tendo como entrada e saída telefones celulares.

Esses projetos surgiram da união de esforços de grupos de interesse no tema. De um lado, os projetos em desenvolvimento no Departamento de Tecnologia da Informação da UFAL (Falibras – CORADINE (2002), graW - COSTA (2002) e, do outro, projetos como o Programa JavaS - Java Surdos), do DFJUG - Brasília *Java Users Group* -, que objetiva capacitar os surdos com esta linguagem de programação visando a sua inserção no mercado de trabalho.

Quanto à comunicação via aparelho celular, foi criado, pelo Centro de Tecnologia de Software (CTS) de Brasília e também pelo DFJUG, o Torpedo Rybená²⁷, um aplicativo que permite a troca de mensagens entre usuários surdos e/ou ouvintes por meio de desenhos animados

²⁴ As informações sobre o curso encontram-se disponíveis no endereço eletrônico do site da UCG <<http://www2.ucg.br/cead/>> Acesso em: 05 fev. 2008.

²⁵ Moodle é o acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. È um software utilizado livremente sob os termos da Licença Pública. Moodle também ganha significado como uma nova palavra que indica uma forma de aprender, que utiliza a pedagogia construcionista social. Disponível no endereço: <<http://moodle.org>> Acesso em: 05 fev. 2008.

²⁶ As informações completas sobre o desenvolvimento destes dois projetos, encontram-se disponíveis no endereço <http://www.ricesu.com.br/colabora/n6/artigos/n_6/id03a.htm> Acesso em: 06 abr. 2007.

²⁷ As informações completas sobre o desenvolvimento destes dois projetos, encontram-se disponíveis no endereço <<http://www.rybena.org.br>> Acesso em: 06 abr. 2007.

em *flash* 2D. Este serviço converte mensagens de texto em português para a Libras de forma bem simplificada. Devido à diferença estrutural gramatical da Libras e da Língua Portuguesa, as animações não estão na estrutura da Libras, mas no Português Sinalizado. Esta versão representa, em sinais, a língua portuguesa, palavra a palavra, ou soletra todas as letras de uma palavra. Posteriormente, pretende-se desenvolver um sistema de processamento de palavras em português para a estrutura da Libras.

O CTS também desenvolveu o Player Rybená®²⁸, um tradutor que auxilia na compreensão do conteúdo de textos em português, convertendo qualquer página da internet ou texto escrito em português para a Libras, tornando-os acessíveis para a Comunidade Surda. Com este recurso, os usuários poderão selecionar, com o mouse, qualquer parte do texto de algum site e ver a tradução em Libras por intermédio de um desenho animado. Também criou o Atendimento Rybená®, para apoio técnico no atendimento a surdos, e a primeira versão de uma web aula, que tem por objetivo introduzir a Libras a pessoas leigas, diminuindo a fronteira da comunicação entre os ouvintes e os surdos.

As iniciativas dos projetos Rybená desenvolvidos pelo CTS e pelo DFJUG são muito interessantes para auxiliar os surdos no acesso às informações veiculadas pela internet e, também, na sua comunicação por meio de aparelhos celulares em sua língua natural. No entanto o uso do *Torpedo Rybená®* e do *Player Rybená®*, como tradutor de textos na internet, tem algumas limitações que não poderiam deixar de ser mencionadas aqui. Os textos e as mensagens traduzidas nem sempre proporcionam uma boa compreensão do conteúdo, pois o aplicativo só traduz verbos, por exemplo, quando estão no infinitivo; ao estarem flexionados, o tradutor faz a datilologia, e nem todas as palavras em português são entendidas pelos surdos, (Ex.: O homem trabalhou até meia-noite. O *player* fará a seguinte tradução: sinal de HOMEM, datilologia T-R-A-B-A-L-H-O-U, sinal ATÉ, sinal MEIA-NOITE), o que conduz ao português sinalizado e não a Libras na sua gramática própria. Além disso, o banco de dados com sinais da Libras ainda é pequeno, o que faz com que muitas palavras sejam soletradas com a datilologia.

Outras ações para a tradução de textos em português para a Libras têm surgido nesse cenário. O Tlibras Digital, iniciado em 2001, é apoiado pelo MEC/SEESP com recursos do

²⁸ Sites como o Senado Federal <<http://www.senado.gov.br/sf/>>, Revista Sentidos <<http://sentidos.uol.com.br/canais/>>, ONG Vez da Voz <<http://www.vezdavoiz.com.br/>>, Ministério Público da União <<http://www.mpt.gov.br/>>, entre outros, dispõem do Player Rybená para tradução do texto selecionado pelo usuário.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do convênio com a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) e coordenado pela Acessibilidade Brasil²⁹. O objetivo é a construção de um tradutor automático em tempo-real da Língua Portuguesa para a Libras, com a seguinte abrangência: ser utilizado em sala de aula; pela televisão digital (concomitantemente ou em substituição aos textos legendados); em vídeos; pela internet; na construção de livros visuais, traduzindo informações em português de origem textual ou sonora para Libras, por meio de sinais animados (*Flash 3D*), apresentados via computador.

De acordo com Lira (2003)³⁰, o Tlibras está sendo desenvolvido por três equipes, coordenadas pela Acessibilidade Brasil: a) Equipe Libras³¹: formada por pesquisadores surdos e linguistas especializados em Libras; b) Equipe de Linguagem Natural³²: formada por linguistas especializados em tradutores linguísticos e analistas de linguagem natural, e c) Equipe de Computação Gráfica³³, composta por analistas de sistemas e engenheiros de computação gráfica especializados em jogos e programação de animações gráficas. Para a formação do banco de dados de sinais e marcas semânticas, a primeira equipe precisou fazer um levantamento, pesquisar, filmar e detalhar todos os sinais da Libras existentes no Brasil (aproximadamente, 8.000 sinais) principalmente quanto ao seu significado e movimento.

O interessante, nesse projeto, é o processo de “*parsing*” – análise de uma frase por meio da utilização de conhecimentos linguísticos de uma língua para descobrir a maneira pela qual uma frase é estruturada. Seria um sistema de tradução baseado em interlíngua, língua fonte (português) e a língua alvo (Libras), utilizando a avaliação morfo/sintática/semântica de cada língua. Essa técnica é utilizada para não acontecer, por exemplo, uma tradução de “Meu cachorro come muito feijão” para “Meu feijão come muito cachorro” ou “Muito feijão come meu cachorro” (LIRA, 2003). Com este processo, seria gerada, após a tradução, uma notação em

²⁹ A Acessibilidade Brasil é uma organização da sociedade civil de interesse público voltada para o desenvolvimento de programas e soluções que privilegiem a inclusão digital de pessoas com necessidades educacionais especiais.

³⁰ Este artigo encontra-se disponível, integralmente, no site <<http://www.senac.br/BTS/293/boltec293d.htm> e/ou <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=18073>> Acesso em: 27 nov. 2007.

³¹ Equipe de Libras é formada por pesquisadores surdos e linguistas especializadas em Libras ligados à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Esta tem por objetivo básico alimentar o banco de dados de sinais para possibilitar o desmembramento, combinação e animação de sinais.

³² A equipe de Linguagem Natural – formada por linguistas especializados em tradutores linguísticos e analistas de linguagem natural. Tem o objetivo de desenvolver um sistema de tradução unidirecional de uma língua oral-auditiva, o português, para a representação linear (notação-libras) de uma língua gestual-visual que é a Libras.

³³ A equipe de Computação Gráfica é formada por analistas de sistemas e engenheiros de computação gráfica especializados em jogos e programação de animações gráficas da organização Acessibilidade Brasil.

Libras, isto é, uma frase em que o computador vai entender onde estão o sujeito, o verbo e o objeto.

A primeira etapa do projeto, para a confecção de livros infantis visuais, iniciada em 2002, atualmente, tem concluído 80% da pesquisa de Libras, 70% da Linguagem Natural e 10% de computação gráfica. O projeto, até o presente momento, ainda se encontra em fase de desenvolvimento. A sua utilização permitirá a integração linguística entre as pessoas surdas e ouvintes, tornando possível para pessoas surdas o acesso aos meios de comunicação e entretenimento.

Os ambientes e cursos descritos acima são mediados pelo computador, dependente e/ou independente do acesso a internet. No entanto existem outros produtos disponíveis no mercado, especificamente para o ensino de Libras, no formato de Dvd's e livros impressos e/ou eletrônicos.

A Associação do Jovem Aprendiz AJA³⁴ - uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, promove ações para a inclusão das pessoas surdas e para o ensino e divulgação de Libras. Por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação e com a parceria do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), oferece programas nacionais e cursos a distância de capacitação de docentes, de empresas públicas e privadas, para a comunicação em Libras a fim de aumentar a empregabilidade e promover a cidadania das pessoas surdas.

Dentre as ações e produtos da AJA, foi produzido um curso em DVD para a aprendizagem de Libras, a fim de atender às necessidades das pessoas que desejam aprender Libras nos mais remotos pontos do território brasileiro, até então, carentes de material educativo. O curso básico Libras é composto de um DVD com 43 minutos de duração, com diálogos e exercícios, distribuídos em 11 lições, abordando temas como o alfabeto, números, cumprimentos, família, meios de transporte, partes da casa e mobiliário, localização e objetos, natureza, vestuários, dias da semana, meses, alimentos e bebidas, profissões, cores, entre outros. Esse mesmo curso encontra-se disponível no formato eletrônico, para acesso e leitura *on-line*, e na versão para ser usada como apostila em cursos de Libras (*download*). Em ambos, estão disponíveis todos os sinais apresentados no DVD, separados por lições, que podem ser acessadas mediante a obtenção de uma senha/licença, cuja aquisição deve ser paga para a manutenção do serviço.

³⁴ Mais informações sobre este DVD encontra-se disponíveis no site <<http://www.libras.org.br/index.php>> Acesso em: 14 ago. 2007.

O MEC/SEESP também produziu, em 2002, o Dicionário Digital de Libras no formato *CD-Rom*. Foram distribuídos gratuitamente cerca de 15 mil dicionários para todo o País. Este produto foi criado para auxiliar a capacitação de professores para trabalhar com alunos surdos do Ensino Fundamental. Trata-se de um dicionário bilíngue – Português x Libras e Libras x Português –, que apresenta as palavras em movimento na Língua de Sinais, com bases linguísticas, organizado por especialistas surdos, filólogos, lexicólogos e linguistas, apresentando oito mil sinais com a utilização de vídeos.

Esse Dicionário tem um sistema que possibilita três formas de localização dos sinais, além de apresentá-los por meio de uma interface simples e clara. 1) Ordem alfabética: escolhe-se a letra e a palavra desejada, a seguir, será mostrada a acepção da palavra, um exemplo em uma frase, um exemplo em Libras, um vídeo do sinal, a classe gramatical da palavra e sua acepção. 2) Assunto: escolhe-se o assunto, a palavra desejada, e as mesmas descrições apresentadas por ordem alfabética ficarão disponíveis na tela para consulta. 3) Configuração de Mão: escolhe-se uma das 73 configurações de mãos mostradas na tela e vê-se uma lista de palavras para as quais o mesmo formato de mão é utilizado. Esse dicionário também é oferecido gratuitamente em formato *on-line* no site Acessibilidade Brasil, para divulgar, difundir e capacitar as pessoas para o uso da Libras.

Outro material de suporte para o ensino e aprendizagem da Libras é o Dicionário Enciclopédico Trilíngue da Libras (Português, Inglês e Língua de Sinais), elaborado pelo professor Fernando César Capovilla e Walquiria Duarte Raphael, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) em versão impressa. Publicado pela Edusp, o Dicionário apresenta dois volumes, num total de 1.620 páginas. Contém três capítulos introdutórios, um corpo de 9.500 sinais, um dicionário Inglês-Português, um índice semântico, três capítulos de Educação e três de Tecnologia em Deficiência Auditiva. Durante cerca de cinco anos, foram elaboradas pesquisas no IPUSP, com o apoio de várias organizações e professores especializados da FENEIS. O corpo de milhares de sinais do dicionário passou pela revisão de surdos em reuniões semanais na coordenação nacional de cursos de Libras da FENEIS. O dicionário foi aprovado após diversas reuniões e aperfeiçoamentos no laboratório de neuro-psicolinguística Cognitiva Experimental da USP e, por isso, hoje, este é o material mais respeitado para divulgação e consulta da Libras no Brasil.

A Prefeitura Municipal de São Paulo também desenvolveu um dicionário de Libras, elaborado pelo Programa ACESSA São Paulo³⁵, da Imprensa Oficial. Tem 43.606 verbetes, três mil vídeos, 4,5 mil sinônimos e cerca de 3,5 mil imagens, encontrando-se disponível apenas em CD-rom.

Assim, por meio do levantamento dos produtos existentes ou em desenvolvimento no mercado e nas demais instituições para ensinar a Libras, e/ou aqueles que objetivam tornar acessíveis informações e conteúdos em Libras para a comunidade surda, constatamos que houve muitos avanços, principalmente na área tecnológica, com vistas a uma inclusão igualitária das pessoas surdas. Grande parte encontra-se em fase de conclusão, em decorrência, sobretudo, à dificuldade de tradução do Português para a estrutura da Libras, o que gera uma frustração por parte da comunidade surda que não se comunica apenas com o alfabeto manual e/ou por meio do Português sinalizado.

Além disso, algumas animações/desenhos exibidos são compostos por linhas com formatos simples, com figuras em preto e branco, que não possibilitam uma compreensão adequada do sinal, desconsiderando, também, as características peculiares da gramática da Libras.

Apesar da existência de excelentes dicionários para difusão e consulta da Libras, estes, em sua maioria, apresentam o conteúdo de forma descontextualizada e não fornecem nenhuma orientação de como usar o que foi visto na prática. Por isso, partindo do pressuposto de que a aquisição de uma língua não é realizada por meio de consultas a dicionários e/ou gramáticas, mas, sim, a partir de interações concretas na comunicação entre as pessoas, recursos que se dirijam à Libras de forma contextualizada têm maiores possibilidades de se tornarem ferramentas mais interativas e eficientes.

³⁵ Mais informações sobre este dicionário encontram-se disponíveis em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/hotsite/libras/index.htm>> Acesso em: 14 mai. 2008.

2.4 Situando o curso Librasnet como ferramenta de apoio à formação continuada de professores

Em meio ao contexto, apresentado no item anterior, vimos que muitos materiais e estratégias vêm sendo produzidas em prol da difusão da Libras e da inclusão do surdo. Porém, esse cenário ainda revela algumas limitações, além de se restringir, muitas vezes, a materiais impressos, o que dificulta a sua circulação, dada às dimensões geográficas deste país. Outro fator limitante é a compreensão da complexidade da Libras, que utiliza movimentos gestuais e expressivos, que dificilmente pode ser esclarecida por meio de materiais impressos.

Pelos motivos supracitados, surgiu a necessidade de desenvolver um curso de Libras a distância para ser utilizado como uma ferramenta complementar de ensino e aprendizagem. Considerando, também, a necessidade de aprendizagem da Libras, por parte dos professores, familiares e demais pessoas que se relacionam com os surdos, desenvolver um curso para a divulgação dessa língua, mediado pela internet, poderia disseminar de forma abrangente o uso dessa comunicação e, levá-la até as regiões do país que não possuam uma pessoa habilitada para ensiná-la.

Sendo assim, no mês de fevereiro de 2006, uma empresa da cidade de Uberlândia-MG deu início ao desenvolvimento do “**Librasnet: curso para o ensino da Língua Brasileira de Sinais via web**”. Este, contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o trabalho de uma equipe multidisciplinar, composta por uma instrutora de Libras (surda), seis web designers, dois programadores, uma estagiária do curso de pedagogia, uma coordenadora pedagógica, autora da presente dissertação³⁶, um analista de sistema, uma coordenadora da área de marketing e propaganda, assessoria pedagógica da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia e, também, com a validação do curso, por meio da parceria com a Associação de Surdos de Uberlândia (ASUL).

Desenvolvido para ser ministrado na modalidade a distância, por meio de uma plataforma de ensino intitulada toLearn, na elaboração do Librasnet, procurou-se apresentar as informações

³⁶ As principais atividades desenvolvidas por mim no projeto foram: criar as histórias cotidianas na qual se davam o ensino da Libras e transformá-las em storyboard's para serem desenvolvidas pela equipe de designer; apresentar e discutir com a ASUL e demais pessoas envolvidas cada unidade de estudo; criar as atividades interativas; elaborar o dicionário em Libras, com os sinais, aceções e configurações de mãos; criar os tópicos avançados na seção “Você Sabia?”; elaborar os testes de múltipla escolha e dissertativos; orientar a equipe de design nas dúvidas para elaboração dos sinais; tirar as fotografias e fazer os filmes dos sinais com a instrutora em Libras para criação das animações.

de uma forma didática conciliando o processo industrial, as metodologias de designer e a seleção dos conteúdos.

O software de Gestão de Ensino a Distância – toLearn – é uma plataforma de gestão de cursos ministrados a distância, com a mediação da internet. Desenvolvida em linguagem de programação Java, utiliza a arquitetura Java2 *Platform Enterprise Edition* (J2EE), servidor de aplicações Java para web (TomCat) e um sistema de gerenciamento de banco de dados (MySQL).

Para a montagem do curso, utilizou-se a linguagem HTML (*HyperText Markup Language*) e recursos de animação em duas dimensões (2D), desenhadas com o suporte do software *Corel DRAW X* e animadas com o programa *Adobe® Flash® CS3 Professional 8*. Este último, assumiu a produção de forma mais expressiva pelas vantagens que apresentava: facilidade de utilização, tamanho reduzido do produto final, portabilidade, velocidade na construção de aplicações interativas (PRIMO, 2007), integração com XML e HTML e possibilidade do uso de componentes e Programação Orientada a Objeto. Trata-se de uma tecnologia de aprendizado rápido e fácil, apresentando uma linguagem de *scripts* simples e poderosa, o que torna o processo de desenvolvimento mais rápido se comparado a outros *softwares* similares.

Um dos principais benefícios do formato gerado pela opção por desenhos 2D é tamanho do arquivo final, cerca de 10% do tamanho de um vídeo tradicional, com o mesmo intervalo de tempo. Este é um fator fundamental para o desenvolvimento de conteúdo multimídia de um curso a distância via web, visto que a maioria dos usuários de internet ainda não possuem acesso a conexões de alta velocidade, conhecidas como “banda larga”³⁷. Aliado a esses fatores, o curso buscava apresentar cerca de 1.000 sinais, com a utilização de diversas ilustrações, o que tornaria inviável o uso de vídeos, devido à grande quantidade e ao tempo necessário para realização de um “*download*” desse tipo de arquivo.

Além disso, as animações de desenhos que exprimem movimentos complexos frontais ou laterais são mais bem visualizadas em animações vetoriais produzidas com o *Flash*, pois exibi-las em tamanhos maiores não afeta sua qualidade de resolução, ao mesmo tempo em que dispensa a transmissão de arquivos com tamanhos maiores. A utilização da animação é também um recurso eficaz para aproximar e despertar o interesse do público, visto que os personagens são

³⁷ De acordo com Teleco <<http://www.teleco.com.br>>, revista brasileira especializada em informações sobre a área de telecomunicações, atualmente, o acesso à internet por banda larga cresce a taxas de 90% ao ano no Brasil. Tem-se no país hoje, mais de 18 milhões de usuários de Internet.

estruturados com um nível de desenho bem definido recorrendo ao uso de cores e aos detalhes importantes na expressão facial e corporal, fundamentais na Língua de Sinais.

Constatamos que, em grande parte dos cursos presenciais para o ensino da Libras, a maior dificuldade para uma aprendizagem significativa desta Língua é a metodologia descontextualizada do conteúdo apresentado. Geralmente, nesses cursos, são utilizados livros e apostilas que apresentam a Libras de forma isolada e, muitas vezes, sem movimento. Os sinais são separados em categorias de forma que o aluno, ao finalizar o curso, não consegue se comunicar com o surdo, pois não sabe formar frases e utilizar os sinais em um contexto. Além disso, a gramática da Língua de Sinais, geralmente, não é discutida durante as aulas.

A partir da premissa de que não se aprende uma língua em dicionários e/ou gramáticas, mas a partir de situações de interação concretas que acontecem no dia-a-dia, havia uma preocupação em desenvolver um curso de Libras de forma contextualizada, privilegiando as situações emergentes da vida cotidiana.

Por esse motivo, o Librasnet foi desenvolvido com base em metodologia de ensino contextualizada (Libras em contexto), iniciando a apresentação do conteúdo pela comunicação básica, tal como a própria identidade das pessoas, suas características físicas, sua história, sua família, entre muitas outras situações de comunicação e relacionamento cotidiano. Seu ambiente de aprendizagem foi elaborado para um público leigo, e poderia ser utilizado, também, por pessoas usuárias da língua interessadas em conhecer recursos diversificados.

Nesse propósito, os conteúdos do curso foram escolhidos para serem apresentados nas atividades cotidianas do personagem Eduardo - Dudu, uma criança surda de dez anos de idade, narrador central da história, filho de pais ouvintes, realidade da maioria dos surdos brasileiros, tendo em vista que 90% a 95%³⁸ são filhos de pais ouvintes e, possivelmente, não encontram, no interior dos seus lares e nas relações com seus familiares, condições propícias ao desenvolvimento de uma língua (MARCHESI, 1995).

Os diálogos acontecem entre os personagens da família do Dudu: sua mãe Ana, seu pai José Carlos – Zeca e sua irmã Marina, todos eles ouvintes, que utilizam a Libras para se comunicarem com o Dudu em diversas situações e ambientes onde a história se contextualiza.

³⁸ Os livros digitalizados do MEC/SEESP (1997) apontam que o número de crianças surdas filhas de pais ouvintes e de 95%.

Outros personagens entram no decorrer do curso, como os avôs do Dudu, sua professora e um amigo surdo.

A equipe do projeto elaborou e seguiu um processo de desenvolvimento, em etapas, para a criação das Lições do curso, no qual se encontra exposto, resumidamente na **Tab. 3**, (**Apêndice I**). O início dessa estruturação começava com a Equipe Pedagógica, por meio da elaboração do “*Storyboard*”³⁹ das Lições, seu roteiro, atividades avaliativas e interativas, textos para compor o “Você Sabia?”, elaboração do dicionário com suas acepções, entre outros. Após a finalização de cada uma das Lições, era realizada uma revisão por parte da instrutora de Língua de Sinais, assim como o acompanhamento dos **desenhos das mãos** (**Fig. 1**).

Tabela 3 - Roteiro para o desenvolvimento do curso Librasnet

Nº ATV	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	RESPONSÁVEL
1.	Escrever / Estruturar lição / frases da lição	Pedagoga
2.	Discutir / corrigir / aprovar lição / frases	Instrutora surda
3.	Tirar fotos dos sinais	Equipe Pedagogia e Instrutora surda
4.	Filmar sinais	Equipe Pedagogia e
5.	Desenhar configuração de mãos dos sinais	Equipe Designer
6.	Animar sinais	Equipe Designer
7.	Programar atividades interativas	Equipe Programação
8.	Montagem das frases em Libras	Equipe Designer
9.	Criar dicionário da lição	Pedagoga
10.	Desenhar o cenário da lição	Equipe Programação
11.	Apresentar lição na ASUL	Coordenação e Pedagogia
12.	Identificar e corrigir pontos necessários	Equipe Designer

Fonte: Estrutura montada pela equipe de profissionais do curso Librasnet – Set. 2006

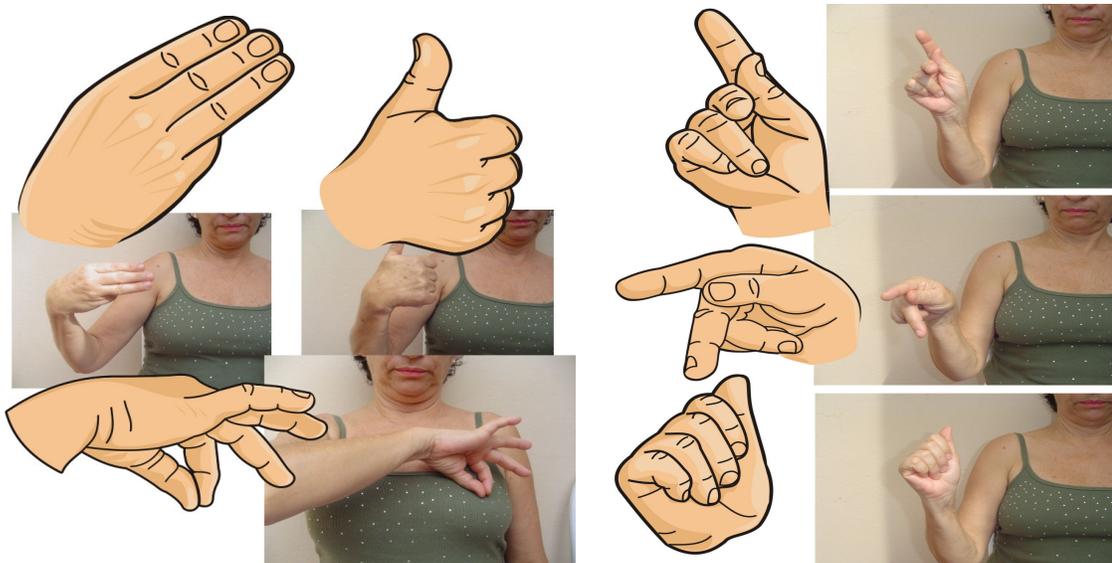
O desenho das mãos para confecção dos sinais era realizado com a ajuda de fotografias tiradas pela equipe pedagógica com a instrutora de Libras, quadro a quadro. Para alguns sinais, como por exemplo, o sinal EXPLICAR, foram necessários seis desenhos de mãos, em diferentes posições, para reproduzi-lo com mais fidelidade. Um banco de expressões faciais também foi

³⁹ *Storyboard* é uma ferramenta para criação de roteiros, contada em quadros. Lembra uma história em quadrinhos sem balões. É uma etapa na visualização de algo que será realizado em outro meio. Disponível em: <<http://www.spacca.com.br/educacao/storyboard.htm>> Acesso em: 14. set. 2008.

montado para cada personagem do curso para ser utilizado de acordo com o sinal, frase e/ou situação (**Fig. 2**).

Após o desenho das configurações de mãos necessárias para a montagem do sinal, era realizada a sua animação (**Fig. 3**) e, posteriormente, a organização de todos os sinais na estrutura da frase em Libras. Por último, a consultora pedagógica realizava as correções juntamente com a equipe pedagógica, e a Lição era apresentada à Associação de Surdos de Uberlândia (ASUL) para avaliação.

Figura 1 – Desenhos das mãos com a utilização de fotografias



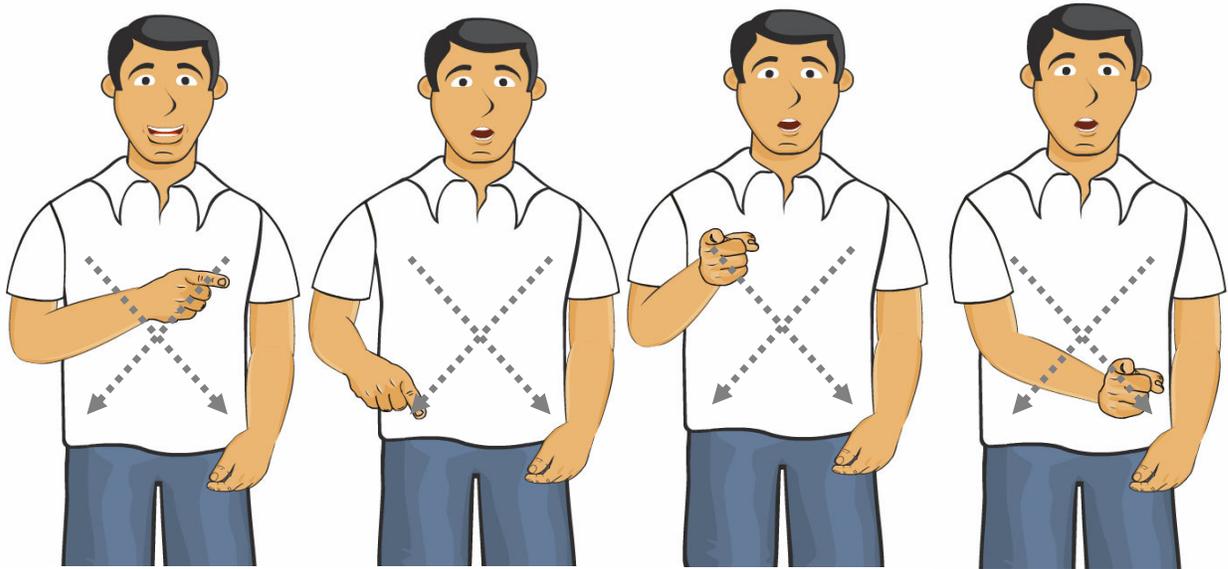
Fonte: Estrutura montada pela equipe de profissionais do curso Librasnet – Set. 2006

Figura 2 – Expressões faciais para animação dos sinais



Fonte: Estrutura montada pela equipe de profissionais do curso Librasnet – Set. 2006

Figura 3 – Desenho quadro a quadro do sinal cancelar



Fonte: Estrutura montada pela equipe de profissionais do curso Librasnet – Set. 2006

O ambiente de aprendizagem do Librasnet foi concebido para ser acessado, exclusivamente, via web para o suporte e o acompanhamento dos alunos. As estratégias metodológicas utilizadas para o ensino e a aprendizagem são baseadas na gramática da Libras, considerando as principais particularidades de uma língua gestual-visual, tais como: expressões corporais e faciais, configurações de mãos; ponto de articulação; movimento e orientação dos sinais, (FELIPE, 1997, 2001; FERREIRA BRITO, 1995, 1997).

Figura 4 - Interface de Apresentação do curso Librasnet



Fonte: Ambiente de aprendizagem do curso Librasnet – Jan. 2008

Durante todo o curso, é constante a utilização de imagens (desenhos ou fotos reais) associadas à apresentação de um novo sinal ou contexto, assim como os diálogos entre os personagens nas diversas situações de comunicação abordadas nas Lições. Para isso, o curso considera as diferenças estruturais próprias da Libras, distintas da estrutura da Língua Portuguesa, que se baseia na construção Sujeito-Verbo-Objeto. Na Libras, a frase, geralmente, tem uma sequência frasal topicalizada, que pode variar de acordo com o contexto (FERREIRA BRITO, 1997; STROBEL & FERNANDES, 1998; QUADROS, 2000).

Ao conversar, os personagens utilizam a Libras na sua estrutura e, ao lado, surge uma legenda com a tradução da frase na estrutura da Língua Portuguesa, como pode ser visto na **Fig. 5** a seguir:

* Português: “Hoje meu amigo vem visitar a minha casa.”

* Libras: “AMIGO VISITAR CASA MEU HOJE”⁴⁰

Figura 5 - Interface do ambiente de aprendizagem



Fonte: Ambiente de aprendizagem do curso Librasnet – Jan. 2008

O curso não tem a intenção de oferecer um conteúdo definitivo, bastando simplesmente o aluno visitar uma página e realizar os exercícios, mas sim promover debates, discussões e partilha de informações por meio das ferramentas de comunicação e interação (Fórum, Mural, Enquete, Bate-Papo, Correio-Eletrônico).

⁴⁰ É gramaticalmente incorreto, do ponto de vista da língua portuguesa, que segue a estrutura de escrita Sujeito-Verbo-Objeto, escrever na estrutura da Libras (Tópico-Comentário). No entanto a escrita em caixa alta é utilizada e aceita pela Federal Nacional de Surdos (FENEIS) para facilitar a exemplificação da estrutura de uma frase em Libras, escrevendo o nome dos sinais que seriam utilizados para sinalizar uma frase, considerando as suas diferenças gramaticais da Libras.

A fim de promover a facilitação do aprendizado, além das ferramentas de comunicação presentes na plataforma toLearn, foram criadas as “Ferramentas de suporte e interação no ambiente de aula”, com o objetivo de esclarecer as dúvidas sobre os sinais e iniciar os estudos sobre a gramática da Libras, com o intuito de propiciar aos alunos uma aprendizagem mais lúdica, dinâmica e interativa no decorrer do curso. Estas são descritas a seguir:

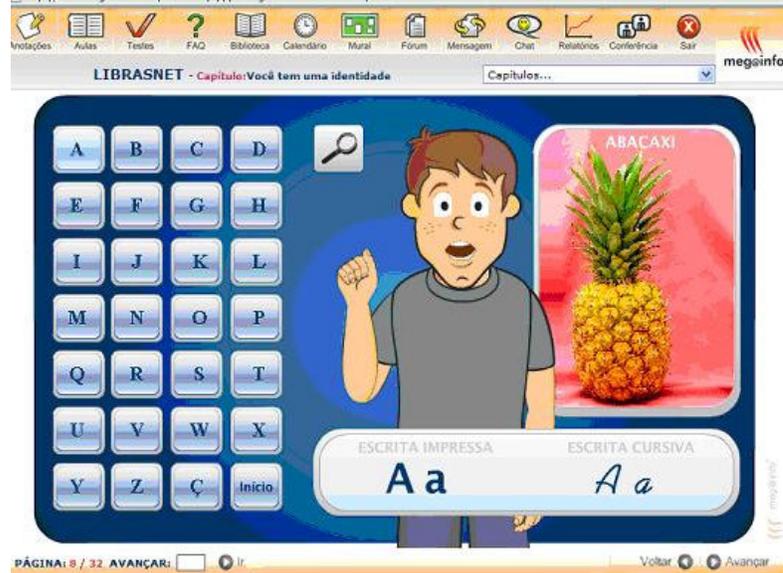
Dicionário da Lição: ferramenta disponível em todas as lições do curso; apresenta todos os sinais animados utilizados na Lição em que o aluno se encontra, bem como os seus significados e as configurações de mãos utilizadas na sua realização. Os sinais encontram-se organizados por ordem alfabética em cada Lição, como pode ser observado na **Fig. 6**.



Fonte: Ambiente de aprendizagem do curso Librasnet – Jan. 2008

Datilologia/Alfabeto Manual: disponível na primeira lição do curso; apresenta todas as letras do alfabeto associadas aos seus respectivos sinais, a imagens ilustrativas e a opção de ver a sua ampliação (**Fig. 7**).

Figura 7 - Interface do Alfabeto Manual do curso Librasnet



Fonte: Ambiente de aprendizagem do curso Librasnet – Jan. 2008

Aprenda Brincando: são atividades lúdicas, como jogos e atividades interativas que utilizam os sinais, palavras e imagens para o aluno fixar, de maneira divertida, os sinais aprendidos nas Lições, antes de realizar os Testes de Verificação, que terão as notas registradas na plataforma.

Figura 8 - Interface de um dos Jogos “Aprenda Brincando”



Fonte: Ambiente de aprendizagem do curso Librasnet – Jan. 2008

Testes de Verificação: são oportunidades de avaliação que permitem ao Tutor e ao aluno verificar o aprendizado dos temas trabalhados em cada Lição. Estes são distribuídos após a apresentação de um grupo de sinais na Lição, para não sobrecarregar o aprendizado do aluno, e trabalham com enunciados ora com sinais em Libras, com opções de respostas em Português e vice-versa, ora com frases na estrutura da Libras (**Fig. 9**).

Figura 9 - Interface de um Teste de Verificação



Fonte: Ambiente de aprendizagem do curso Librasnet – Jan. 2008

Você Sabia?: neste tópico, o aluno tem a oportunidade de conhecer mais sobre a gramática e estrutura da Libras e outros temas importantes relacionados à surdez (**Fig 10**).

Figura 10 - Interface do “Você Sabia?”



Fonte: Ambiente de aprendizagem do curso Librasnet – Jan. 2008

Sinais Parecidos: esta ferramenta tem o propósito de esclarecer as dúvidas geradas por um sinal semelhante a outro e que pode vir a gerar dificuldades de compreensão. Aqui, o aluno tem a oportunidade de visualizar que, com a mesma configuração de mão, ou tocando o mesmo ponto de articulação, podem existir vários sinais diferentes (**Fig. 11**).

Figura 11 - Interface dos “Sinais Parecidos”



Fonte: Ambiente de aprendizagem do curso Librasnet – Jan. 2008

Os sinais apresentados no curso correspondem ao módulo básico de cursos presenciais para o ensino da Libras e estão vinculados à comunicação do dia-a-dia, tais como: verbos; pronomes, adjetivos; sentimentos, expressões faciais, móveis, objetos, eletrodomésticos, roupas, cores, lugares, ambiente escolar, alimentos, corpo humano, higiene, doenças, remédios, cidade, profissões, noções de tempo, números, alfabeto, documentos pessoais, família, entre outros. No entanto estes não estão agrupados em categorias, mas encontram-se distribuídos em frases no decorrer das várias situações cotidianas que acontecem no curso.

O conteúdo programático do curso Librasnet foi organizado em uma Introdução e nove Lições, com uma carga horária estimada de 120 horas, considerando que, além da apresentação de 1.000 sinais em contexto, em cada Lição, são discutidos temas importantes relacionados à surdez, a gramática da Libras e a educação de pessoas surdas, as quais foram distribuídas da seguinte maneira:

Tabela 4 – Conteúdo programático e Lições do curso Librasnet.

LIÇÕES	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO CURSO LIBRASNET
Introdução	Apresentação do curso
Lição 1	Você tem uma identidade
Lição 2	Você tem uma história
Lição 3	A família e o trabalho
Lição 4	Minha casa: A sala e o banheiro
Lição 5	Minha casa: O quarto e as cores
Lição 6	Minha casa: A cozinha e os alimentos
Lição 7	A escola: A sala de aula do Dudu
Lição 8	A Escola: A sala de aula do Dudu - Parte II
Lição 9	As férias da família

Fonte: Conteúdo das Lições do curso Librasnet – Jan. 2008

Na parte introdutória é realizada uma apresentação do curso, explicando sobre a Língua Brasileira de Sinais, a Lei nº 10.456, de 2002, que a regulamenta; os parâmetros para realização dos sinais na Libras, tais como, configuração de mão; ponto de articulação; movimento; expressão facial e corporal; orientação/direção dos sinais, entre outros.

Os objetivos de cada Lição são descritos a seguir:

- 1. Você tem uma identidade:** Apresentação da Datilologia (alfabeto manual); dos principais sinais e frases relacionados à identidade de uma pessoa; dos sinais que identificam as características físicas; dos documentos de identificação pessoal; de informações sobre a gramática da Libras.
- 2. Você tem uma história:** Apresentação dos numerais cardinais e ordinais de 1 até 1.000; exemplificação do uso dos numerais para valores monetários, pesos e medidas; exemplificação o uso dos numerais para medidas de tempo: hora, minuto, dia, mês e ano; apresentação das diferentes configurações de mãos para os numerais ordinais, cardinais e de quantidade; apresentação dos diferentes contextos onde os numerais são utilizados.
- 3. A família e o trabalho:** Apresentação dos sinais e frases referentes à família, ao estado civil e ao grau de parentesco; apresentação dos sinais para as profissões, locais de trabalho; exemplificação de verbos e frases relacionados ao ambiente de trabalho.

4. **Minha casa: a sala e o banheiro:** Apresentação dos sinais e frases relativos ao ambiente da sala e do banheiro; atividades diárias no ambiente doméstico; explicação sobre a importância da Língua de Sinais e sobre o sistema de legenda oculta (*closed caption*);

5. **Minha casa: o quarto e as cores:** Apresentação dos sinais e frases relacionados ao ambiente do quarto; à informática, aos vestuários masculino e feminino; acessórios e cores;

6. **Minha casa: a cozinha e os alimentos:** Apresentação dos sinais e frases relacionados ao ambiente da cozinha; eletrodomésticos e utensílios; alimentos e bebidas; diálogos no contexto “Compras no supermercado”;

7. **A escola:** Apresentação dos sinais e frases concernentes ao ambiente da escola; materiais escolares; profissionais da educação; dias da semana e meses do ano; datas comemorativas; explicação sobre as filosofias educacionais para alunos surdos;

8. **A escola: a sala de aula do Dudu:** Apresentação dos sinais e frases relacionados ao corpo humano e à saúde; doenças e sintomas; uso dos adjetivos e do comparativo (igualdade, superioridade e inferioridade) na Libras;

9. **As férias da família:** Apresentação dos sinais e frases direcionados à natureza; aos animais domésticos e silvestres, aos insetos; as estações do ano; diálogos no contexto da fazenda; uso de frases exclamativas, interrogativas e afirmativas na Libras.

Para o aluno, são diversas as ferramentas presentes no ambiente de aula. Estas se constituem em instrumentos de comunicação e apoio que facilitam a discussão e disponibilizam uma interação que permite tirar o aluno do isolamento característico da educação a distância. O acesso à plataforma é possibilitado por meio do fornecimento de um login e uma senha fornecida pelo próprio sistema, via e-mail, no ato da matrícula.

Assim como em muitos cursos a distância, o Librasnet também necessita da mediação de um tutor/professor, que tem como função acompanhar e avaliar a participação dos alunos, responder as suas dúvidas, monitorando o curso passo a passo. A plataforma toLearn, onde o curso é hospedado, permite a gestão e o acompanhamento do aluno, sendo possível corrigir as atividades propostas, apoiar e estimular os alunos durante no curso. Essa plataforma é aberta, permitindo a inserção de novos conteúdos, assim como a ação e mediação de Tutores, utilizando os diversos relatórios referentes à turma, alertando-a em relação aos prazos para realização das atividades por meio da análise dos acessos, permanência e desempenho dos alunos.

Tal plataforma suporta um amplo conjunto de atividades e exercícios que facilitam o a hospedagem de um curso de Libras, por meio das estratégias pedagógicas usadas no ambiente de aula, (Dicionário, “Você Sabia?”, Aprenda Brincando, Sinais Parecidos) e, também, ferramentas de comunicação e interação, tais como: Fórum, Bate-Papo, Correio-Eletrônico, Enquete, Anotações, Biblioteca, Mural, FAQ, Relatórios de Atividades, entre outros, que facilitam a troca de informações entre o aluno e o professor/tutor e o suporte durante o curso, oferecendo as seguintes ferramentas⁴¹:

- **Anotações:** Espaço para dados pessoais. Só o aluno pode ler e escrever. Permite que sejam feitas anotações que o aluno julgar importantes sobre o assunto que está estudando no momento, as quais podem ser consultadas posteriormente;
- **Aulas:** Apresenta uma relação das aulas do curso e indica quais as páginas foram visitadas e/ou concluídas pelo aluno, bem como aquelas que ainda não foram estudadas;
- **Testes:** Relaciona todos os testes previstos para o curso e aponta quais já foram realizados pelo aluno;
- **FAQ:** Disponibiliza as perguntas mais frequentes dos alunos e que, geralmente, são do interesse de todos os participantes do curso;
- **Biblioteca:** Dispõe as referências textuais adotadas no curso, tais como artigos, leis, decretos, notícias, entre outras, recomendados pelos tutores para complementar seu aprendizado durante o curso;
- **Calendário:** Mostra quais são as atividades previstas para a turma e quais as datas desejáveis para a sua realização;
- **Mural:** Espaço destinado a avisos, recados e anotações pessoais dirigidos ao grupo e podem ser postados por todos os participantes da turma, sejam eles alunos ou tutores;
- **Fórum:** Espaço de livre discussão, que pode ser acessado a qualquer momento pelo aluno ou Tutor. Todos podem colocar seus comentários e opiniões e, ao Tutor, cabe o papel de mediar e debater a respeito dos assuntos abordados;
- **Mensagem:** Semelhante a um e-mail, trata-se da correspondência eletrônica pessoal e possibilita estabelecer uma comunicação com um, com vários ou com todos os

⁴¹ Estas definições estão presentes no “Manual do Aluno”, exclusivo para uso da plataforma toLearn e do curso Librasnet.

participantes da turma. É a plataforma que gerencia o envio e o recebimento dessas mensagens, e o seu envio somente é possível dentro do ambiente de aula;

- **Bate-Papo:** É o ambiente de interação para discussões, debates e comentários, em que os alunos interagem virtualmente, enviando mensagens e lendo a dos colegas em tempo real. Por meio dessa ferramenta, os alunos podem debater qualquer assunto previamente programado com o seu tutor e com os outros especialistas sobre o assunto em questão;
- **Relatórios:** o aluno pode acompanhar a sua evolução, dentro do curso, dia-a-dia, por meio de gráficos de participação e tempo de permanência no ambiente de aula, página por página.

Com o objetivo de tornar o ambiente de aula um espaço convidativo à aprendizagem e à troca colaborativa, a linguagem utilizada durante todo o curso busca uma comunicação mais próxima e participativa entre os tutores e cursistas, visando amenizar a distância espacial e geográfica entre eles, sem descartar, no entanto, as mais recentes orientações sobre terminologia, aparatos legais, metodologia, gramática da Libras e práticas pedagógicas adequadas aos sujeitos surdos.

Os principais assuntos disponibilizados na Biblioteca do curso e debatidos nos Fóruns e Bate-Papos, tratam sobre a Lei de reconhecimento da Libras nº 10.456/2002, o Decreto 5.626/2005, “Introdução à Gramática de Libras”, “Estrutura Linguística da Libras”, “Os processos de formação de palavras na Libras”, “Tipos de frases na Libras”, “A História da educação do surdo”, “Nomenclatura na área da surdez”, “A capacitação profissional do surdo”, “O aluno surdo na educação básica e superior”, “O início da escolarização do surdo”, “Aquisição da linguagem por crianças surdas”, “Conceito e classificação da deficiência auditiva”, “Educação Infantil para Surdos”.

O Tutor/Professor do curso Librasnet, necessita ter conhecimento em Libras e formação pedagógica adequada para atuar com as tecnologias da informação e com as metodologias necessárias ao processo de ensino e aprendizagem de sujeitos surdos. Por meio da figura deste Tutor, é possível sensibilizar os alunos sobre como utilizar as ferramentas da plataforma e os recursos do ambiente de aula. Também é possível promover a troca de experiência com os demais alunos, complementando e facilitando o processo de aprendizagem.

No curso Librasnet, a avaliação do desempenho é feita de forma processual, por meio de indicadores registrados em relatórios, dos exercícios de fixação, do “Aprenda Brincando” e, no

decorrer das lições, de modo contínuo e permanente, com o enfoque qualitativo, evitando classificar o aluno em termos de bom/mau, certo/errado, que descaracterizam os objetivos a serem alcançados. Essas avaliações são como pistas, como sinalizadores e não como instrumentos no qual se assinala somente uma “pontuação”.

Os relatórios disponíveis na plataforma toLearn para os Tutores e, também, para os alunos, disponibilizam todas as informações necessárias às avaliações, como número de acesso a cada aula, tempo de permanência no curso, participação nos Fóruns, Bate-Papos, Mural, Enquetes e demais atividades realizadas. Estas últimas não são divulgadas somente ao final de cada Lição, mas distribuídas após a apresentação de uma determinada quantidade de sinais. Caso o aluno julgue não estar preparado para a realização da atividade, ele tem a oportunidade de retornar e revisar toda a Lição, revendo todas as atividades interativas do “Aprenda Brincado”.

O ambiente de aprendizagem proposto pelo Librasnet permite uma navegação que vai além do simples “apertar de teclas”, mas a própria vontade e/ou necessidade do aluno tentar realizar o sinal demonstrado. À medida que o aluno visualiza os sinais e/ou frases, ele pode usá-los na sua comunicação básica do cotidiano, de forma a estimular a sua comunicação com usuários naturais da Libras, possibilitando, assim, sair do aprendizado virtual para o uso social da Língua.

Dessa maneira, descritas as peculiaridades do ambiente de aula proposto no curso Librasnet, assim como as suas estratégias pedagógicas, adentra-se em um momento crucial deste estudo: o oferecimento do curso. Entre fevereiro de 2006 a Julho de 2007, todas as nove Lições estavam finalizadas. O Librasnet era o primeiro curso na modalidade a distância para divulgar a Libras, de forma contextualizada, nas atividades cotidianas de uma criança surda.

CAPÍTULO III

DELINEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: ABORDAGENS, INSTRUMENTOS E ROTAS INVESTIGATIVAS

A viagem desenvolve-se sobre os rastros de outra viagem,
O olhar desenvolve-se sobre os rastros de outros olhares,
A leitura desenvolve-se sobre os rastros de outras leituras
(...) A viagem parece também a busca de uma
maneira de ler que é, ao mesmo tempo,
a maneira de olhar.

(LARROSA, 2000, pp. 62-64)

3.1 Abordagem metodológica

Este estudo foi concebido em áreas já investigadas, porém escassas de pesquisas unificadas: a Língua Brasileira de Sinais, a Formação de Professores e a Educação a Distância. Sendo assim, a rota desta jornada foi traçada em busca de um referencial teórico e de uma consistência metodológica que melhor atendesse à definição do objeto de estudo, dos instrumentos para coleta e análise de dados. Quais princípios teóricos e metodológicos deveriam ser adotados? Qual deveria ser o ponto de partida dessa rota investigativa? O caminho exato a ser percorrido não estava pronto, mas era preciso começar.

Assim, a pesquisa foi orientada pela abordagem metodológica quali-quantitativa, discutida por Chizzotti (1995), Romanelli & Biasoli-Alves (1998), Silva (1998), Serapioni (2000), Brito & Leonardos (2001). Para fundamentar a discussão sobre a formação de professores no cenário atual, baseado numa perspectiva de reflexão e aprendizagem aberta, aliada à modalidade da educação a distância como suporte para essa formação, encontramos respaldo nos estudos de Sacristán (1999), Litwin (2001), Perrenoud (2002), Lévy (1999), Kenski (2003), Moran (2004, 2007), entre outros. Para as discussões pertinentes à surdez, às diferentes filosofias educacionais de trabalho com os sujeitos surdos e à legitimidade da Língua Brasileira de Sinais, valem das contribuições de Ferreira Brito (1995, 1997), Quadros (1997, 2000, 2005), Quadros & Karnopp (2004), Skliar (1997, 1999, 2000), Capovilla & Raphael (2001), Sá (2006), Fernandes (2003), Felipe (2001, 2004). Também foram adotadas as disposições legais presentes nos decretos e leis que regulamentam a Libras, a educação brasileira em geral e a educação a

distância. (LDBEN nº 9394/1996, Lei nº. 10.436/2002, Decreto 5626/2005, Decreto nº 2494/1998).

Em meio a esses elementos conceituais, apresentamos os referenciais teóricos dos conceitos utilizados como base para o desenvolvimento da pesquisa. Buscamos, a partir desses autores, fornecer subsídios para um melhor entendimento do tema proposto e ampliar as possibilidades de análise dos fatores relacionados às questões que são objeto deste trabalho. São estes os conceitos que nortearão as reflexões que se seguem.

Dessa maneira, a pesquisa desenvolvida trata-se de um estudo de natureza predominantemente qualitativa, mas que também se fundamenta em dados quantitativos, por isso, definida, aqui, como uma pesquisa de cunho quali-quantitativo. No entanto, como discorrem Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), a adoção prévia de uma direção teórica não impede que outras categorias teóricas sejam posteriormente acrescentadas, desde que essas não sejam incompatíveis com a posição anterior.

As discussões sobre as “vantagens e desvantagens” da opção por uma abordagem qualitativa ou quantitativa, na definição dos aportes metodológicos de uma pesquisa, não é recente no meio acadêmico. No entanto, hoje, podemos perceber um rompimento com as posturas extremistas, pois as duas modalidades possuem seus papéis na pesquisa e precisam ser respeitadas. Nas palavras de Serapione (2000, p. 118), “do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferente”. Serapione também se posiciona quanto ao método: “não é se, e quanto, ele é verdadeiro, mas se, e quanto, ele é útil para arar o terreno empírico que temos em frente”. Ao passo que, a investigação quantitativa atua em níveis de realidade e tem como objetivo trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis, a investigação qualitativa, ao contrário, “trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões” (MINAYO & SANCHES, 1993 *apud* SERAPIONE, 2000, p. 188).

Entendemos que tal abordagem, por se fundamentar em dados fixados nas interações interpessoais, traz liberdade ao pesquisador para atuar no contexto investigado. Segundo Chizzotti (1995), a pesquisa qualitativa privilegia a consciência do sujeito e entende a realidade social como uma construção humana, que pode modificar o contexto em que atua. Para Triviños (1995), as informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas, podendo originar uma

exigência de novas buscas de dados. Isto acontece porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado de hipóteses levantadas à priori ou munido por uma rigorosidade metodológica.

De acordo com Serapioni (2000), quanto à abordagem quantitativa, esta possibilita a análise dos dados em termos de validade externa, generalizando e replicando os resultados adquiridos para o conjunto da comunidade em geral. Nas palavras de Romanelli & Biasoli-Alves (1998, p. 11), “enquanto o quantitativo se ocupa com ordens de grandezas e as suas relações, o qualitativo é um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável”, por isso, “é muito importante poder contar com achados obtidos com métodos qualitativos e quantitativos, que permitem garantir um razoável grau de validade externa e interna” (SERAPIONI, 2000, p. 189). Para Silva (1998) e Serapioni (2000), o que diferencia as duas abordagens é a forma de envolvimento do pesquisador com o objeto de pesquisa, a forma de coleta e análise dos dados.

Posto à margem a incomunicabilidade entre os métodos qualitativo e quantitativo, o pesquisador pode utilizá-los de forma complementar para a realização do estudo, encaminhando estratégias de integração na prática da investigação, valendo-se dos seus objetivos de pesquisa. Serapione (2000, p. 189) destaca: “Pode-se assumir, portanto, a partir destas colocações, que as estradas que conduzem à integração ou, pelo menos, à complementaridade entre métodos qualitativos e quantitativos não são fechadas, mas suficientemente abertas”. Quando estas abordagens são usadas de forma complementar, “utilizando-se estatística descritiva e apresentando-as conjuntamente a interpretação de dados qualitativos”, costuma-se chamar de triangulação metodológica (ROMANELLI & BIASOLI-ALVES 1998).

Brito e Leonardos (2001, p.15) descrevem a proposta da triangulação metodológica como um instrumento para validação dos dados. As autoras descrevem que o pesquisador possui relevante papel dentro no triângulo, destacando a sua posição de poder e a influência da sua subjetividade na produção do estudo. O triângulo equilátero busca descrever efetivamente o que se passa na pesquisa, e, em seus vértices, estão o pesquisador, a literatura científica e o objeto/sujeito de pesquisa. No seu centro, encontram-se as relações de poder e ética. Por sua vez, esse triângulo está inscrito em um círculo que representa o processo de pesquisa em seu conjunto, em que se encontram a comunidade científica, as metodologias de pesquisa, o senso comum e científico. As autoras ressaltam que “a simples justaposição dos elementos do triângulo é insuficiente; são os sistemas de relação entre esses elementos que poderão contribuir de forma

mais acurada ao conhecimento do processo de pesquisa” (BRITO & LEONARDOS, 2001, p.25). Neste processo, as autoras propõem o triângulo como uma forma de ordenamento da descrição na área das ciências sociais, insistindo na ideia de que toda pesquisa é uma forma de relação social. A relação triangular seria um meio de organizar o campo, em primeiro lugar, porque se origina na prática real de pesquisa das diferentes correntes e não de uma prática idealizada. Em segundo lugar, ao partir do que já existe, ele não exclui, ao contrário, destina-se a incluir, mediante o debate.

Outro ponto fundamental que as autoras discutem é a questão da objetividade/subjectividade do pesquisador diante do processo de investigação.

Tradicionalmente, o pesquisador definia-se por uma crença em sua incapacidade de investigação isenta e distanciada. [...] No entanto, o reconhecimento da subjectividade do pesquisador com pessoa historicamente situada, dotada de atributos e interesses provenientes de sua posição de classe, etnia, gênero, idade e orientação sexual foi, na verdade, uma preciosa contribuição no sentido de maior objetividade no processo de pesquisa. (BRITO E LEONARDOS, 2001, p.19).

Para Rabinow & Dreyfuss (1995, p.115), “o investigador não é mais o espectador desligado dos monumentos discursivos mudos”, pois, como qualquer outro investigador, está envolvido nas práticas sociais que analisa sendo, em parte, por elas produzido. Assim, ao justificar a escolha dos elementos que fornecem suporte a essa investigação, o reconhecimento da subjectividade do pesquisador, aliado às relações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa e aos aportes teóricos, se faz fundamental.

3.2 O campo de investigação: “Professor e surdez, cruzando caminhos, produzindo novos olhares”

Diante da chamada do MEC/SEESP para as Instituições Públicas de Educação Superior (IES), para a composição de uma rede de formação continuada a distância de professores em Educação Especial no país, prevista no edital n.º 02 de 26 de abril de 2007, a UFU elaborou, por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) e da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX), o projeto intitulado “Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”. Tal projeto concorreu à seleção do Edital n.º 2 junto ao Programa de Formação Continuada de Professores a Distância, sendo aprovado no segundo semestre de 2007.

O objetivo geral do programa consistiu em:

Formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino para o atendimento educacional especializado, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de ensino superior, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil - UAB, que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância, na área da educação especial.

Para viabilizar os objetivos do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, o Edital foi organizado em três fases que correspondem ao seu objeto:

2.1 cadastrar Instituições Públicas de Ensino Superior por meio de seleção de propostas de cursos de formação continuada para professores em exercício nas redes públicas federal, estadual e municipal de ensino básico na área de Educação Especial (FASE I), em nível e extensão (120 horas) e/ou nível de aperfeiçoamento (180 horas), na modalidade à distância;

2.2 receber propostas de adesão de Secretarias de Educação Municipal, Estadual e do Distrito Federal, bem como de instituições federais de ensino que atuam na educação básica (FASE II), para concorrerem a cursos do Programa de Formação Continuada de Professores na área de Educação Especial selecionados na FASE I;

2.3 articular as instituições cadastradas e suas propostas de cursos aprovadas (FASE I) com as demandas das Secretarias de Educação e instituições federais de ensino básico (FASE II), para que se proceda à seleção e classificação de cursos de formação continuada a serem ofertados (FASE III).

Assim, na Fase I, a UFU enviou o projeto do curso para a avaliação técnico-pedagógica, sob responsabilidade de uma equipe constituída de profissionais da área de Educação Especial e da Educação a Distância, nomeada pela SEESP/MEC para a seleção dos projetos. Mas a aprovação da proposta de curso, na FASE I, não garantia a sua oferta, pois ainda seria submetida à seleção na Fase III do Edital nº 2.

Após o cadastramento das IES na rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial a distância, as Secretarias de Educação interessadas deveriam enviar um plano de trabalho de acordo com sua demanda local ou regional, especificando o curso desejado e a respectiva IES ofertante (FASE I), indicando o quantitativo de professores que participariam do curso de formação continuada, bem como a relação de professores por curso. Os municípios poderiam solicitar uma ou mais turmas em um mesmo curso para professores de uma única cidade, para professores oriundos de uma micro-região do estado ou para professores oriundos de várias regiões do estado.

Por meio do Edital n.º 11 de 22 de agosto de 2007, a Secretaria de Educação Especial tornou público o resultado da fase I do Edital n.º 2 do Processo de Seleção para o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (**Anexo II**). O projeto enviado pela Universidade Federal de Uberlândia havia sido aprovado, e agora a UFU estava entre as 25 IES selecionadas pelo MEC para ministrar cursos de Educação a Distância na área de Educação Especial.

De acordo com o edital n.º 2 supracitado, as IES receberiam apoio financeiro para a primeira edição do curso com 20 turmas no mínimo, incluindo a produção do material didático, a formação de tutores e docentes e a oferta do curso. Segundo o item 1.1.4 do edital n.º 2, as cidades solicitantes de cursos deveriam respeitar os seguintes requisitos: “[...] iii. cada turma deverá ter de 20 a 25 alunos; iv. cada turma terá um tutor a distância; v. cada duas turmas terá um professor formador; vi. cada curso terá um coordenador; vii. cada curso poderá ter de 01 a 05 pesquisadores”.

Procedendo às exigências do edital, ainda neste item, a UFU deveria realizar o “Curso de formação de tutores em EaD”, presencial, de 40 horas, abordando o programa, o cronograma, os docentes responsáveis, professores formadores e a certificação do mesmo.

Antes de iniciar a oferta do curso para as vinte cidades envolvidas, foi realizada a seleção dos profissionais para dar início ao curso de formação. Esta ocorreu por meio de um edital eletrônico de convite para a inscrição e a seleção de educadores da rede pública para comporem o Projeto. Foram considerados critérios de seleção: formação e envolvimento com a educação especial, conhecimento da Libras e envolvimento com a comunidade surda. Outros fatores, como a proficiência em Libras, o tempo de atuação na docência, o trabalho junto a alunos surdos e o domínio de algumas ferramentas de informática, ajudaram a selecionar uma equipe que realmente atendesse às necessidades do projeto. Foram selecionados 38 profissionais, sendo: 10 Professores Formadores, 20 tutores, 1 Supervisora de EaD, 1 Coordenadora de Formação e Tutoria⁴², 4 professores pesquisadores e 1 intérprete, para acompanhar o curso de formação. A coordenação geral do projeto ficou a cargo de uma Professora da UFU e coordenadora do CEPAE, que

⁴² Visando garantir um suporte diário aos docentes envolvidos no projeto (professor formador, tutores, etc), foi criada a figura da coordenação de formação e tutoria, que possuía a função geral de coordenar, supervisionar, acompanhar e orientar as atividades cotidianas dos profissionais. A autora da presente dissertação atuou nessa função por ser membro responsável pela elaboração do Librasnet e por conhecer a plataforma de ensino a distância toLearn, além de estar desenvolvendo o seu projeto de mestrado, cujo objetivo central é analisar as contribuições do Librasnet na formação de professores.

respondeu, acadêmica e administrativamente, pelo projeto. A maioria das pessoas selecionadas atuava ou já havia atuado com alunos surdos e, por isso, conheciam a Libras e as problemáticas que perpassavam a educação desses sujeitos.

O objetivo do curso de formação foi o de ensinar a lidar com a plataforma de ensino a distância e também com as teorias que seriam abordadas. Para esse curso, foram destinadas 120 horas, das quais, 60 horas foram presenciais, voltadas para o ensino da utilização da plataforma toLearn, bem como a discussão sobre as questões que envolvem a surdez e a Libras, e 60 horas a distância, relativas ao curso Librasnet que os tutores e professores formadores deveriam realizar para vivenciar o curso antes da sua oferta. Assim, conheceriam seus recursos, a metodologia, as formas de avaliação e as dificuldades frequentes dos alunos e, desta forma, poderiam melhor orientá-los.

Dos 30 profissionais envolvidos no projeto, 29 eram professores da rede pública do município de Uberlândia e atuavam com a educação inclusiva e 1 professora era da cidade de Marzagão – GO. Estes profissionais eram graduados nas seguintes áreas: 5 Ciências Biológicas, 15 Pedagogia, 5 Letras, 3 Música, 1 Artes Plásticas, 1 Geografia, 1 Normal Superior, 1 Educação Física, 1 Odontologia. Todos os 20 Tutores selecionados possuíam Especialização, 2 Professores Formadores eram Mestres, 6 possuíam Especialização em Educação Especial e 2 eram graduados. Dos Professores Pesquisadores, 3 eram Doutores da área de Psicologia e 1 era Mestre da área de Educação. Quatro profissionais eram surdos e atuavam como instrutores de Libras e oito atuavam como intérpretes em escolas de Uberlândia.

Assim, foram definidas como função geral de cada um dos participantes:

Função do Tutor a Distância: responsável pela orientação e acompanhamento de uma turma de 25 (vinte e cinco) alunos, observando a participação e o envolvimento destes nas atividades desenvolvidas, considerando o compromisso com as atividades “on-line” sob sua responsabilidade direta. Tinha como funções gerais: cadastrar todas as atividades previstas no calendário da turma; liberar a matrícula dos alunos; acompanhar e estimular a participação dos alunos nas ferramentas de comunicação da plataforma; analisar relatórios de acesso, permanência e desempenho no curso; acompanhar o Fórum, o Mural, e as dúvidas dos alunos por intermédio de e-mail; abrir e acompanhar os Bate Papos; enviar semanalmente os relatórios de desempenho dos alunos do curso.

Função do Professor Formador: responsável pela orientação e acompanhamento dos tutores das turmas, observando a participação e envolvimento destes nas atividades desenvolvidas. Cada professor formador era responsável por duas turmas de 25 alunos cada. Tinha como funções gerais: assessorar o tutor em todas as atividades que se fizessem necessárias ao bom andamento do curso; elaborar testes dissertativos, de múltipla escolha, enquetes e assuntos para o Mural e Fórum, selecionar e/ou elaborar os temas para os Bate Papos e estudos dirigidos; participar dos Bate Papos; promover a sistematização e aprofundamento dos conteúdos veiculados no curso por meio do acompanhamento das ferramentas, do esclarecimento de dúvidas dos tutores e/ou alunos.

Função do Supervisor de Educação a Distância: responsável pela orientação e acompanhamento dos professores formadores, observando a participação e envolvimento destes nas atividades realizadas. Este recebia todos os relatórios de participação e desempenho dos alunos por parte dos professores formadores, analisando-os e sistematizando-os, para o repasse ao coordenador de formação e tutoria e posterior envio às cidades envolvidas.

Visando amenizar as dificuldades da comunicação via internet, o MEC/SEESP denominou um **Tutor Presencial** em cada uma das cidades para dar suporte aos alunos, visto que muitos profissionais envolvidos dispunham de pouco conhecimento em informática e não tinham computador/internet em suas residências. De acordo com o Ofício Circular nº 95/2007, enviado pela SEESP, em 13 de novembro de 2007, o Tutor Presencial atuaria como representante pedagógico da Secretaria de Educação (municipal, estadual e ou Federal) junto a IES pública ofertante do curso, exercendo a supervisão e o acompanhamento dos alunos no município sede/pólo. Esse profissional deveria também fornecer informações, periodicamente, quanto à dificuldade e ao acesso dos alunos no curso ao Tutor a Distância, além de participar conjuntamente com os alunos do curso em questão.

Ao todo, o curso seria ofertado gratuitamente⁴³ a 500 professores da rede pública de ensino, atendendo, em caráter de extensão (carga horária de 120 horas), a 20 municípios brasileiros. A formação das turmas deveria atender as exigências do edital nº 2 e 6, respeitando às normas para concessão de bolsas previstas na Lei nº 11.273, de fevereiro de 2006, modificada pela redação dada pela Lei nº 11.502, de julho de 2007. A referida lei “Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica”.

Art. 1º § 1º Poderão candidatar-se às bolsas de que trata o caput deste artigo os professores que:

I - **estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino;**

II - estiverem vinculados a um dos programas referidos no caput deste artigo.

Art. 2º § 2º A concessão das bolsas de estudo de que trata esta Lei **para professores estaduais e municipais** ficará condicionada à adesão dos respectivos entes federados aos programas instituídos pelo Ministério da Educação, mediante celebração de instrumento em que constem os correspondentes direitos e obrigações.

A formação de tutores compreendeu o período entre 14 de setembro a 20 de novembro de 2007. Durante este tempo, foi realizado o contato com todas as cidades, objetivando a obtenção da lista dos professores cursistas para efetivação da matrícula no curso. Nesse período, também, grande parte do material teórico foi trabalhado e inserido na Biblioteca da plataforma. Desta maneira, no mês de novembro de 2007, o curso estava pronto para ser ofertado aos 20 municípios do país selecionados pela SEESP.

A responsabilidade por todo o oferecimento do curso seria da Universidade, e a empresa Megainfo ofereceria a cessão da plataforma de ensino a distância “toLearn” e a disponibilização do curso Librasnet, bem como o suporte técnico durante todo o curso. A opção pela utilização deste curso, desenvolvido por uma empresa privada, aconteceu devido à ciência da complexidade e tempo disponível para a Universidade conseguir produzir um curso semelhante, valendo-se da

⁴³ Esta empresa já oferecia o Librasnet, em parceria com a UFU, visando à capacitação de funcionários da própria Universidade e também a outros públicos por um valor pré-estabelecido. Assim, era sabido que o perfil do público do curso Librasnet era composto, em sua maioria, por professores e familiares de pessoas surdas com limitações financeiras. Por meio do Professor e surdez, o curso foi disponibilizado gratuitamente para os professores das cidades selecionadas. A SEESP/MEC disponibilizou uma verba de R\$ 205.800,00, o que incluía o pagamento dos profissionais envolvidos, destinando R\$ 136.000,00 para pessoas físicas (tutores, professores formadores, supervisores de EaD, coordenação, professores pesquisadores, intérpretes, etc) e R\$ 55.600,00 para a empresa supracitada, o que incluía a disponibilização do Librasnet e a cessão e controle da plataforma toLearn de ensino a distância. O restante da verba seria gasto com a certificação e a publicação dos resultados do projeto.

ciência dos recursos que a UFU dispunha e dos prazos que foram estabelecidos pelo MEC/SEESP para dar início a oferta do curso. O Librasnet era o único curso no mercado que atendia às necessidades propostas pelo projeto “Professor e surdez” e, embora a UFU já possuísse uma plataforma de ensino a distância, esta não se encontrava adaptada para receber este curso e as ferramentas peculiares do seu ambiente de aprendizagem.

Por considerar que a educação de surdos ultrapassa a questão da Língua de Sinais, o curso foi composto por duas partes, apresentadas, concomitantemente, por meio da plataforma de ensino a distância toLearn. A primeira parte visava inserir o participante em questões pertinentes à educação de pessoas surdas, bem como fornecer um espaço para reflexão e discussão, que melhor atendesse à prática pedagógica e às necessidades de aprendizes surdos. Assim, envolveu estudos teóricos de temas como: história da educação de pessoas surdas no Brasil; concepções de surdez; filosofias educacionais para alunos surdos; práticas pedagógicas e surdez; cultura e identidade surda; Língua Brasileira de Sinais; entre outros. Tal parte foi desenvolvida por professores da Universidade Federal de Uberlândia e demais profissionais do projeto. A segunda consistiu na apresentação contextualizada de 1.000 sinais da Língua Brasileira de Sinais, explorando, também, as suas funções gramaticais por meio do curso Librasnet, em nove Lições.

3.3 - Os instrumentos da coleta de dados e os sujeitos da pesquisa

No que se refere aos elementos do cenário de estudo desta pesquisa, os seus atores encontram-se espalhados por diversos municípios do Brasil. Por meio do Edital n.º 11, de 22 de agosto de 2007, a SEESP tornou público o resultado da fase II do Edital n.º 6 do Processo de Seleção para o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Foram aprovadas com o curso de extensão proposto pela UFU/CEPAE as seguintes cidades descritas a seguir:

Tabela 5 – Municípios contemplados com o curso da Universidade Federal de Uberlândia.

Nº	UF	PROPONENTE	DEP. ADM.	Nº/TURMAS	Nº/ALUNOS DO CURSO
1	BA	Araci	Municipal	1	25
2	MG	Araguari	Municipal	1	26
3	MG	Congonhas	Municipal	1	25
4	RS	Derrubadas	Municipal	1	20
5	CE	Ererê	Municipal	1	21
6	SP	Ibaté	Municipal	1	25
7	GO	Ipameri	Municipal	1	26
8	SP	Itapecerica da Serra	Municipal	1	24
9	MG	Muriaé	Municipal	1	16
10	MG	Nova Serrana	Municipal	1	26
11	GO	Pires do Rio	Municipal	1	23
12	RS	Rio Grande	Municipal	1	25
13	GO	Rubiataba	Municipal	1	25
14	SC	Salete	Estadual	1	25
15	GO	São Miguel do Araguaia	Municipal	1	24
16	MG	Sete Lagoas	Municipal	1	26
17	SC	Taió	Estadual/Municipal	1	26
18	CE	Tamboril	Municipal	1	22
19	RJ	Três Rios	Municipal	1	25
20	ES	Vila Velha	Municipal	1	25
				Total	480⁴⁴

Fonte: resultado da fase II do Edital n.º 6 do Processo de Seleção para o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial

⁴⁴ Das 500 vagas disponibilizadas pelo Projeto, foram preenchidas 480, pois consideramos como “preenchidas”, aqueles alunos que efetivaram a sua matrícula e deram início ao curso.

As cidades que participaram do curso eram, em sua maioria, do interior do estado. A média populacional das cidades foi de 78.333 mil habitantes, sendo consideradas pelo IBGE (2000), cidades de pequeno porte, com menos de 100 mil habitantes. Apenas cinco cidades (Araguari, Itapecerica da Serra, Rio Grande, Sete Lagoas e Vila Velha), eram de médio porte, com mais de 100 mil habitantes. A região sudeste teve o maior número de municípios que solicitaram curso de formação continuada na área da surdez, sendo Minas Gerais o estado com um maior número de cidades (5), seguido de Goiás, na região Centro-Oeste, com quatro cidades **(Apêndice II)**.

Visando proporcionar uma análise criteriosa dos dados, este estudo se restringiu à análise de uma amostra de 20% dos alunos participantes do curso, o que correspondeu a 96 professores. Este grupo foi delimitado a 20% devido ao número de questões que necessitam ser consideradas à luz de uma abordagem quali-quantitativa para fundamentar o objeto de estudo desta dissertação.

Os dados foram colhidos pelos Tutores presenciais, Professores Formadores junto aos participantes das 20 turmas e organizados pela Coordenação de Formação e Tutoria. Como o projeto envolvia um quantitativo considerável de atores (480 alunos e 38 profissionais), o universo de questões a serem estudadas era bastante amplo e fértil, no que concerne a questões relativas à formação profissional, conhecimento sobre surdez, Língua de Sinais, educação a distância, educação especial, inclusão e formação docente. Embora nem todas essas questões se constituíssem o foco desta investigação, elas foram colhidas e organizadas em um acervo de dados e disponibilizadas no CEPAE para os Professores Pesquisadores e demais profissionais envolvidos no projeto.

Para a coleta de informações necessárias, referentes ao campo investigado, foram utilizados os seguintes instrumentos: Questionário 1, Questionário 2, Questionário Final, Ferramentas de acompanhamento da participação e Depoimentos dos alunos ao final do curso.

3.3.1 Questionários

Foram confeccionados⁴⁵ e aplicados três questionários para compor a coleta de dados deste estudo, composto por questões abertas e fechadas. Dois deles foram respondidos antes do início do curso, e o último, após a data limite estipulada para a sua finalização. O questionário 1

⁴⁵ Os questionários foram elaborados pela autora da presente dissertação e sua orientadora, em parceria com a equipe do projeto “Professor e Surdez”.

(**Apêndice III**), composto por duas partes, abordou, por um lado, questões de natureza pessoal e acadêmica dos alunos e, por outro, questões relativas aos conhecimentos prévios sobre a surdez, a educação a distância e a escolarização de pessoas surdas.

O questionário 2 (**Apêndice IV**) visava coletar informações referentes ao conhecimento dos alunos sobre a Libras e às expectativas quanto a realização do curso.

O questionário final (**Apêndice V**) tinha por objetivo registrar as opiniões dos participantes sobre a realização do curso. Foi composto também por duas etapas. Na primeira, o participante respondeu por meio de indicadores. Esta parte consistiu em avaliar a(s) lições que o aluno havia realizado; o ambiente de aprendizagem; a(s) ferramenta(s) da plataforma utilizada(s) e os critérios de avaliação do curso. A segunda parte foi composta por perguntas de “Sim ou Não”, que deveriam ser justificadas caso o aluno julgasse necessário. Essas perguntas compreenderam o acesso ao curso e a sua conclusão.

3.3.2 Ferramentas de acompanhamento da participação e comunicação

As ferramentas de acompanhamento da participação e comunicação disponíveis na plataforma toLearn, foram utilizadas para a coleta e posterior organização dos dados. Estas ferramentas permitiram um processo de acompanhamento contínuo e gerenciamento da participação por parte do Tutor/Professor, que teve acesso aos relatórios de todas as atividades *on-line* realizadas pelos alunos, tais como:

- Respostas às questões das enquetes, participação nos Fóruns de discussão, nos Bate-Papos e no Mural;
- Realização e desempenho nas atividades avaliativas cadastradas na plataforma;
- Número de acesso e tempo de permanência em cada página do curso.

Outras atividades foram propostas para além da utilização das ferramentas da plataforma, como o Estudo Dirigido e Dinâmico da Caixinha, que eram enviadas aos alunos ao final de cada lição e recolhidas para correção por parte dos Professores Formadores. Este material também foi empregado para compor a análise de dados desse estudo.

3.3.3 Depoimentos dos alunos

Para a coleta de dados, esta pesquisa também fez uso dos depoimentos colhidos ao final do curso. A pesquisa sociológica de Queiroz (1987) norteou o que este estudo denominou “depoimentos”, embora estes tenham sido colhidos a distância, com a mediação da internet. De acordo com a autora, nos depoimentos pessoais é o pesquisador quem define os temas e conduz sua abordagem, tendo em vista que este parte de um assunto específico, porém estimulando a narrativa livre e espontânea, por isso, configuram-se em textos de múltiplas interpretações, ricos em significados socialmente vividos.

No espaço eletrônico destinado aos depoimentos, foi indagado: qual a opinião do aluno sobre o curso após a sua finalização; qual(is) a(s) dificuldades este encontrou durante o curso; se ele havia conseguido aprender a maioria dos sinais propostos, e, por fim, havia um espaço livre para que o aluno deixasse um “depoimento” sobre o curso. Ao final, os alunos deveriam escolher se autorizavam ou não o seu depoimento para, em seguida, clicar em “enviar”.

3.3.4 O período da coleta de dados

O período para a coleta de dados desta pesquisa aconteceu entre o mês de novembro de 2007 a abril de 2008, período em que se deu a oferta do curso “Professor e surdez”. Como esta pesquisa reuniu docentes de várias localidades do Brasil, a internet foi uma ferramenta importantíssima para a coleta das informações. Esta ferramenta de comunicação foi utilizada desde a aplicação dos questionários, até a comunicação com os alunos, no decorrer do curso, realizada pelo Tutor e pelo Professor Formador nas suas respectivas turmas.

3.4.5 Organização dos dados para análise

Com a oferta do curso, no período supracitado, foram coletados 72,9% questionários iniciais (Q1), 73,5% questionários sobre conhecimento em Libras (Q2) e 216 questionários finais de avaliação (Q3), junto aos 480 cursistas de vinte municípios do Brasil.

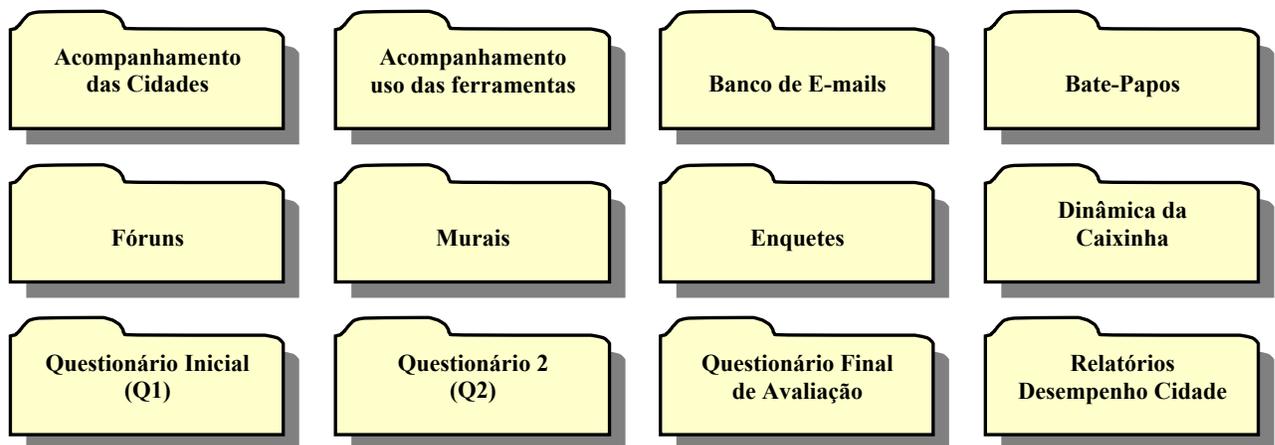
Não foi possível ter acesso a 100% dos questionários (480) devido à perda do material via eletrônica e/ou à não devolução deles pelos alunos e/ou Tutores responsáveis pelas cidades.

O critério de seleção dos sujeitos baseou-se no sorteio dos alunos que haviam respondido aos três questionários solicitados durante o curso. Constatamos que 166 pessoas se encaixaram

neste critério e, dentro desse quantitativo, realizamos o sorteio dos 96 sujeitos, buscando selecionar uma amostra de cada cidade. Caso alguma cidade não preenchesse esse requisito, o sorteio seria realizado com os alunos de outra cidade até completarem os 96 sujeitos. Nenhum outro critério, como, por exemplo, desempenho ou participação foi adotado, com o intuito de não forjar os resultados da pesquisa.

Os municípios Itapeperica da Serra – SP, Muriaé – MG e Tamboril – CE não enviaram os três questionários respondidos e, por este motivo, não foram considerados na análise deste estudo. Sendo assim, participaram apenas 17 cidades.

Além dos questionários, foram considerados como fonte de dados todo o percurso dos alunos no curso, as principais mensagens trocadas por e-mails entre os participantes e os tutores foram salvas e enviadas à coordenação, bem como todas as atividades desenvolvidas pelos alunos e suas respectivas participações no uso das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Essas foram, então, organizadas por cidade e, posteriormente, pelas seguintes categorias:



A partir dessa organização, os dados foram agrupados e catalogados por cidade e número de sujeitos (Sujeito 1 ao Sujeito 480) com o objetivo de realizar um resumo dos seus principais dados, como cidade à qual esta vinculado, sua idade, curso de formação, respostas ao Questionário 1, Questionário 2 e ao Questionário Final. A tabela também buscou registrar a realização do Depoimento Final por parte do aluno, a sua participação nas atividades do Bate-Papo, Fórum, Mural e Dinâmica da Caixinha, a data de Matrícula e Acesso ao curso, bem como o tempo de acesso no ambiente de aula e o seu aproveitamento final. Em seguida, foi organizada

uma tabela resumida (**Apêndice VI**), contendo a relação e acompanhamento geral apenas dos 96 sujeitos sorteados para fins de consulta, exemplificada na **Tab.6** a seguir:

Tabela 6- Relação e Acompanhamento geral dos sujeitos sorteados

Aluno	Cidade	Idade	Curso	Q1	Q2	Q3	Dep	BP	For	Mur	DC	Mat	Ace	Hrs	Média
Sujeito 1	Araci	39	Grad/Bio/inc	X	X	X	-	X	-	-	X	02-05	01-16	12:29	94,1
Sujeito 96	V. Velha	51	Pós/Ped	X	X	X	X	-	X	X		02-26	02-20	40:58	83,7

Com base nessa organização, ficou mais fácil proceder com análise de dados, pois, muitas vezes, os alunos, ao participarem das ferramentas, esqueciam-se de postar o nome, o que dificultava bastante a localização/identificação dos dados. Além disso, por meio dessa tabela, foi possível traçar um paralelo entre as datas de matrícula e acesso dos alunos e, se estas tinham influência no seu desempenho final e ainda, analisar qual/is cidade/s obtiveram melhor resultado no curso.

CAPÍTULO IV

UMA POSSÍVEL LEITURA DOS DADOS: DA GERAÇÃO DOS REGISTROS AOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Cada autor-narrador tece a sua história singular fundamentado em experiências da vida cotidiana. Estas, por sua vez, são determinadas pelas perspectivas de uma coletividade, definidas pela sociedade, pela cultura e pela ideologia dominante (...) O homem portanto, é um ser social por condição. É produto e produtor das relações vividas com os outros e com o meio.

(LUCHESEI, 2003 p. 93)

Esta parte da dissertação é, para nós, de importância ímpar na constituição deste estudo. Sem desconsiderar a importância dos demais elementos que constituem este trabalho, vemos a análise como momento de maior empenho, por ser esta a etapa de apreciação reflexiva e crítica acerca daquilo que presenciamos e construímos ao longo do desenvolvimento de nossa investigação. É o momento em que as nossas crenças e “pré-conceitos” são colocados em cheque.

Como escreve Freire (1996, p. 32): “pesquise para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Pesquisar é, pois, procurar, e só procura quem se acha insatisfeito, inquieto, curioso; quem se sente desafiado por alguma situação. Calixto (2003, p. 100) expressa os sentimentos do pesquisador ante a esse instante de ponderações sobre seu objeto de estudo:

Talvez fosse mais prudente não falar da angústia de pesquisadores diante de seus dados, a solidão da reflexão ao buscar entender o que os olhos alcançaram, mas a compreensão ainda não atingiu. Sem dúvida, deixar de lado esse momento, como algo não acontecido, talvez pudesse conferir maior credibilidade a essa investigação. Afinal, que frequentemente se espera dos pesquisadores, no senso comum, é que tem a certeza absoluta do que procuram e do devem encontrar. Talvez porque muitas vezes nossas escritas falam muito mais das descobertas, das conclusões a que chegamos, do que das metamorfoses que experimentamos ao longo da investigação.

Ao longo deste trabalho, muitas foram as questões que surgiram. Várias ficaram sem respostas. Porém o simples fato de existirem e virem à tona leva-nos ao movimento de dilatação

de ideias, de ruptura com os padrões, de leitura e re-leitura de dados, afastando-nos da comodidade das “verdades” que nos rodeiam e amarram.

Antes de adentrarmos a análise dos dados, vale ressaltar que este trabalho teve como objetivo principal investigar as contribuições do curso Librasnet, realizado na modalidade a distância, por meio da internet, para a formação continuada de professores da rede pública de ensino de dezessete municípios do Brasil, que atuam ou desejam atuar com a educação de pessoas surdas.

Para o cumprimento desse objetivo agrupamos os dados em três eixos de análise:

- a) O perfil dos participantes do curso;
- b) Expectativas e conhecimentos prévios dos participantes;
- c) Participação e avaliação do curso por parte dos sujeitos.

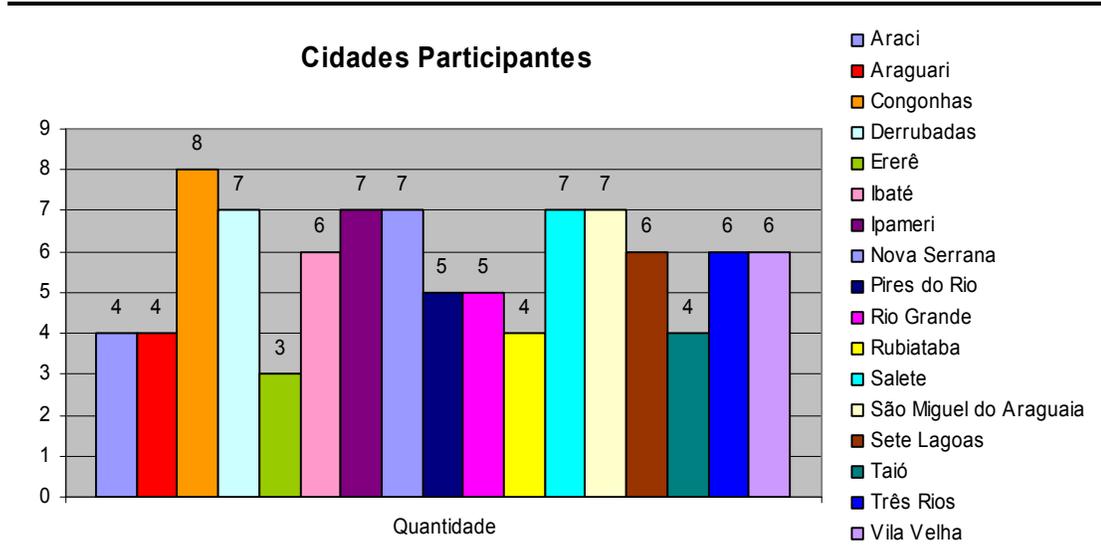
4.1 O perfil dos professores participantes do curso: uma análise da amostra

Em qualquer curso que envolva a educação, é necessário compreender que estamos lidando com a formação de sujeitos situados histórica, econômica, cultural e socialmente, vinculados, portanto, às condições concretas para a sua viabilização; sujeitos que, uma vez situados, são condicionados por sua realidade, ao mesmo tempo em que se sentem impossibilitados para modificá-la.

Nessas circunstâncias, foi fundamental realizar, antes do início do curso, um mapeamento acerca do perfil dos cursistas que participaram desse curso de formação continuada, buscando investigar suas condições de trabalho, gênero, idade, grau de instrução, tempo de experiência profissional e nível de conhecimento na área, procurando analisar se esses fatores influenciaram no andamento do curso.

O quantitativo de sujeitos analisados por cidade está distribuído no **Graf. 1** a seguir, perfazendo um total de 96 cursistas:

Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos por cidade



Fonte: Cidades participantes do Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares

A amostra selecionada para o estudo revelou que 94 participantes eram do sexo feminino e, apenas 2 eram do sexo masculino.⁴⁶

Segundo o MEC/INEP (2003), a distribuição dos professores por gênero varia bastante de acordo com a disciplina e a série. Em Língua Portuguesa, independentemente da série avaliada, a proporção de professores do sexo feminino representa a maioria. No entanto a proporção de mulheres vai diminuindo gradativamente, conforme a série pesquisada aumenta. Já em Matemática, a proporção de docentes do sexo feminino é maior na 4ª série (91,1%), e diminui paulatinamente até a 3ª série do Ensino Médio, quando a proporção de docentes do sexo masculino assume a maioria, representando 54,7% dos docentes.

Algumas pesquisas, como as de Pessanha (1994) e Souza & Sisson (2003) vêm sendo realizadas acerca das questões relacionadas com os estudos de gênero e a docência. Pessanha (1994) afirma que, considerando a origem da divisão social do trabalho, o magistério consolidou-se como uma categoria eminentemente feminina. Os dados dessas pesquisas destacam a presença

⁴⁶.Este dado aproxima-se bastante da análise geral, a qual apontou dentre os 480 cursistas, 94,8% do sexo feminino e apenas 5,2% do sexo masculino, indicando que a maioria das cidades tinha ao menos um participante do sexo masculino, exceto as cidades de Muriaé – MG; Derrubadas – RS; Ibaté – SP e Itapeçerica da Serra – SP

feminina nessa carreira. Considerando que, historicamente, coube ao homem o papel de provedor, os baixos salários pagos ao magistério representam um elemento determinante da presença feminina na docência.

A predominância da mulher no âmbito educacional não é um fenômeno recente na história da educação brasileira. A presença do sexo feminino, desde o final do século XIX, já era maioria no corpo docente das escolas primárias brasileiras. As atividades relacionadas à docência, como a de professora e pedagoga, eram executadas por mulheres na maioria das salas de aula, especialmente, nos níveis de pré-escola e fundamental, situação que perpetuou até o século XX (SOUZA e SISSON, 2003).

Quanto às idades, 82% dos sujeitos investigados tinham entre 30 e 50 anos, o que demonstra um público maduro, com mais tempo de docência e especialização profissional. Recém formados com idade entre 20 e 24 anos foram encontrados apenas nas cidades de Araci – BA e Derrubadas – RS, representando apenas 4,2% (**Apêndice VII**).

Constatamos que mais da metade dos professores (53,1%), em todas as cidades participantes, assumem jornadas de trabalho acima de 40 horas semanais (dois turnos) e, 10,4% trabalham em três turnos (**Apêndice VIII**).

Esta realidade está presente em todo o Brasil, conforme apontam as “Estatísticas dos Professores no Brasil”, publicadas pelo MEC/INEP (2003). O documento mostra que a maioria dos docentes do país tem carga horária semanal superior a 20 horas. Nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a jornada desses profissionais é preocupante, em especial, na 3ª série do Ensino Médio, em que quase 25% dos docentes estão submetidos a uma jornada semanal superior a 40 horas.

As causas para a carga horária de trabalho elevada, provavelmente, tem duas razões: 1) a falta de professores faz com que eles atuem em mais de um turno ou mesmo em mais de uma escola e, principalmente, 2) a necessidade de aumentar os rendimentos. Independentemente da causa, a dupla ou tripla jornada, com certeza, compromete o desempenho do professor, pois concorre com outras atividades que exigem tempo adicional para docência: planejamento das atividades em sala de aula, disponibilidade para oferecer atendimento ao aluno e atividades administrativas relacionadas à escola (MEC/INEP, 2003).

Ressaltamos que a sociedade do conhecimento tem oferecido oportunidades educativas além da sala de aula tradicional, o que reforça também a necessidade de uma revisão do papel do

professor, que, hoje, já não pode mais se limitar a criar condições de aprendizagem para seus alunos permanecendo somente na sala de aula, mas deve incluir a interação com o mundo mediatizado pelas tecnologias. No entanto, com as condições de trabalho com que os professores se deparam, é difícil desempenhar um trabalho de qualidade quando se tem que trabalhar demasiadamente para sobreviver dignamente, restando-lhes pouco tempo para se qualificar, planejar e refletir sobre sua prática docente.

Lüdke e Boing (2004) fazem referência ao salário do professor brasileiro em relação ao de outros países. Os autores afirmam ser contrastante a comparação da nossa situação com o que ocorre em outros países, onde, além de mais dignos, os salários não apresentam a disparidade entre os níveis de ensino e as regiões do país, como acontece aqui.

Entretanto ressaltamos que os aspectos salariais, apesar de mais indicativos, são apenas uma das várias facetas que envolvem a precarização do trabalho dos professores. Lüdke e Boing (2004), destacam outros fatores necessários para minimizar os efeitos da precarização do trabalho desses profissionais, como por exemplo, a parceria e a pesquisa, como duas forças capazes de mobilizar situações concretas, de ajudar a recuperar o prestígio das funções docentes e reverter a tendência histórica em reduzir a importância dos professores na sociedade.

Diante dos desafios e das oportunidades com que nos deparamos, é necessário realizar constantes análises, reflexões e críticas voltadas para a necessidade da presença do professor de maneira responsável, reflexiva e competente. Assim, para que o professor continue atuando no processo educativo, atendendo a estas características, precisa ser oferecida, além de uma sólida formação básica, a oportunidade de formação continuada que o capacite a participar do processo de preparação de cidadãos capazes de atuar na modernidade.

Constatamos, também, que 100% dos cursistas investigados estão vinculados à rede pública de ensino e trabalham direta e/ou indiretamente na docência da Educação Básica⁴⁷. A maioria dos participantes investigados (55,6%) atuam no Ensino Fundamental, dividindo-se em 38% na primeira etapa e 17,6% na segunda etapa do Ensino Fundamental. Quatro professores desse universo declararam ser bilíngues, dominando a Libras e a Língua Portuguesa. Na Educação Infantil, concentram-se 3,3% dos professores e, no Ensino Médio, 7,4%. Apenas um professor está na Educação de Jovens e Adultos (**Apêndice IX**).

⁴⁷ A Educação Básica compreende a Educação Infantil (0 a 5 anos), o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Quanto às funções desempenhadas pelos sujeitos investigados no período do curso, foi possível encontrar a função de professor/a, supervisor/a, bibliotecário/a, coordenador/a, fonoaudiólogo/a, psicólogo/a, auxiliar de secretaria, intérprete de Língua de Sinais e Psicopedagogo/a. Considerando que, em muitos casos, os sujeitos deste estudo assumiam mais de uma função, constatamos que a maior parte das atividades desempenhadas estava concentrada na função docente, com um percentual de 67,1%; 8,3% na orientação escolar e 7,4% na direção. **(Apêndice X)**.

Outro dado importante é que 75% dos investigados concluíram o último nível acadêmico entre os anos de 2000 e 2008, ou seja, há menos de oito anos, indicando que a maioria deles está buscando sua atualização e investindo na formação continuada. Apenas 5,2% concluíram o último nível acadêmico antes de 1990 **(Apêndice XI)**.

Essa constatação pode ser mencionada devido ao tempo de experiência profissional dos participantes do curso, haja vista que 68,7% contavam mais de dez anos de docência e, apenas 10,4%, menos de cinco anos **(Apêndice XII)**.

Além disso, de acordo com os dados da Saeb/2001, disponibilizados pelo MEC/INEP (2003), a ampla maioria dos professores (percentual que varia de 80% a 89,5%) alegou ter participado de, pelo menos, alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos.

Temos, hoje, no Brasil, conforme aponta o Censo Escolar de 2003 (MEC/INEP), 2,9 milhões de funções docentes, sendo que cerca de 700 mil relativas ao Ensino Fundamental e Médio, são exercidas por professores sem a devida habilitação (MOTA *et al.*, 2006). Ainda refletindo sobre esta temática, esses autores destacam a importância do nível de formação docente em relação ao desempenho dos estudantes, revelando ser essencial o desenvolvimento de políticas públicas que criem oportunidades de formação docente em nível superior – com qualidade – a todos os professores que busquem o magistério.

De acordo com o MEC/INEP (2003), a percentagem média de professores de 4ª série do Ensino Fundamental, com capacitação em nível de pós-graduação (considerando Especialização, Mestrado e Doutorado), é muito baixa no Brasil e varia bastante entre as regiões. À medida que a série aumenta, a capacitação dos professores em nível de pós-graduação aumenta. Considerando apenas mestrado e doutorado, o percentual de professores com este grau de formação não chega a 1% para os professores da 4ª série; 2%, para os professores da 8ª e 5ª e para os professores da 3ª série do Ensino Médio.

Neste estudo, esse dado nacional não se confirmou, pois, no que se refere ao grau de instrução, mais da metade dos participantes que compunham nossa amostra neste curso (59,4%) cursaram Pós-Graduação *Lato-sensu*⁴⁸, 31,3% Graduação e 1% possuía o nível de Mestrado. Esses resultados indicam um alto grau de formação dos participantes, diferente da realidade nacional em que menos de 30% dos professores frequentaram pós-graduações em 2001 (MEC/INEP, 2003), (**Apêndice XIII**).

Ressalta-se, aqui, a importância de investimentos em cursos de formação continuada de qualidade para que os professores consigam desenvolver um trabalho de qualidade permanente e contínuo, buscando a integração teoria e prática, em condições de significar/resignificar em sua atuação, a teoria estudada.

Essa perspectiva de relação entre teoria e prática envolve o exercício de uma práxis transformadora da natureza e da sociedade (PIMENTA, 2005). Freire (1996) complementa esta questão explicando que a separação entre teoria e prática implica uma perda de significado da teoria devido à elaboração sem aplicação e, de forma análoga, a prática sem teoria resulta em instâncias puramente ativistas e sem significado real.

Diante dessa questão, torna-se necessária uma formação inicial e continuada do professor que aborde princípios políticos e ideológicos. Os projetos políticos de formação de professores precisam ter compromisso com uma qualidade percebida não apenas como uma questão técnica, mas também, de forma bem alicerçada, numa qualidade política, e a universidade continua sendo o espaço capaz de estruturar este projeto (FREITAS, 1995 p. 135).

Para que o professor alcance autonomia na sua atuação, a natureza do trabalho docente deve ser constantemente revisada, buscando compreender suas limitações diante das necessidades que se apresentam à docência na sociedade contemporânea, que começa a reconhecer a relevância desse clássico ofício na mediação entre informação e conhecimento e seus nexos com a construção da democracia social (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 168).

“O ser profissional-professor, hoje, exige muito além do que o domínio de um conhecimento específico a ser trabalhado. Falamos hoje da redefinição de espaços, de tecnologias da informação e da comunicação” (MALUSÁ BARAÚNA, p.147, 2003). Na visão da autora, é

⁴⁸ São considerados como cursos de especialização, são mais direcionados à atuação profissional e atualização dos bacharéis. Têm carga horária mínima de 360 horas e se encontram nesta categoria os cursos de especialização, os cursos de aperfeiçoamento, bem como os cursos designados como MBA.

preciso que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua. Acrescenta-se às exigências atuais a necessidade de o professor estar preparado para a inclusão social.

Quanto à formação inicial dos sujeitos investigados participantes do curso, a graduação que sobressaiu foi o curso de Pedagogia (64,8%), seguida dos cursos de Letras (10,3%) e História (7,9%), (**Apêndice XIV**).

No que tange às práticas de educação inclusiva, 70,8% dos professores afirmaram que nas escolas em que atuavam, haviam alunos com algum tipo de deficiência, e apenas 15,6% afirmaram que a escola não tinha alunos incluídos, justificando a negativa com o argumento de que a escola não estava adaptada e/ou não contava com professores qualificados para atender a esses alunos (**Apêndice XV**).

Desse universo de 96 professores, 54 responderam que atuavam com um ou mais alunos com algum tipo de deficiência, 39 responderam que não trabalhavam, e três professores responderam que já haviam atuado, mas, no momento, não trabalhavam com nenhum aluno com alguma deficiência física, sensorial ou intelectual em sala de aula.

No que se refere ao tempo de atuação profissional na Educação Especial, foi encontrada uma média de 3,6 anos de experiência para os 54 participantes sujeitos deste estudo, que confirmaram atuar na área, sendo que 27,8% dos professores trabalhavam há apenas um ano com aluno/s com alguma deficiência física, sensorial ou intelectual, e apenas um participante estava há 17 anos na educação de alunos surdos (**Apêndice XVI**).

Foi possível perceber que alguns professores desempenhavam suas funções em centros de apóio à educação especial, como foi o caso de dois professores da cidade de Nova Serrana – MG, que atuavam no Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva (CRAEI), como pode ser percebido na fala de uma professora a seguir:

Trabalho em um órgão da secretaria de educação e cultura, denominado CRAEI, que atende a todas as escolas (municipais, estaduais e particulares) do município de Nova Serrana, tendo por finalidade atender os alunos com necessidades educacionais especiais, oferecendo: suporte e apoio, favorecendo a inclusão social e educacional dos que a ela não tem acesso, respeitando as suas necessidades e aptidões em todos os níveis de ensino (Sujeito 46).

Já nas cidades de Santa Catarina, Salete e Taió, as práticas de educação especial, direcionadas aos educandos matriculados na rede regular de ensino, tinham caráter complementar e ou suplementar, sendo apoiadas pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado

(SAEDE), por meio de serviços específicos, de caráter de atendimento pedagógico e, também, serviços de natureza social ou educacional, como educação profissional, centros de convivência, entre outros, como pode ser observado nas falas dos professores a seguir:

Trabalho na educação especial mais especificamente com a inclusão, sou professora do SAEDE e presto assessoria aos professores que trabalham no ensino regular com portadores de deficiência mental (Sujeito 87).

Os professores que afirmaram não haver alunos com deficiência incluídos na escola (15,6%) se posicionavam sobre o porquê da não-inclusão. As principais justificativas estavam relacionadas à falta de capacitação dos professores das escolas regulares para assumir uma sala com alunos com algum tipo de deficiência, à falta de adaptação arquitetônica das escolas e à escassez de materiais adaptados.

É necessário adaptações físicas nas instituições educacionais e recursos para dar melhor condições de vida as pessoas com deficiência (Sujeito 19).

Não, pois ainda as escolas não se encontram preparadas nem quanto a estrutura física, bem como a qualificação de seu quadro docente. (Sujeito 38)

Esses resultados evidenciam que é necessária a preparação/adaptação das escolas, tanto no aspecto estrutural arquitetônico quanto no aspecto de formação dos profissionais da educação. Com relação às condições físicas inadequadas, é importante ponderar que essas são inerentes às dificuldades de todo o ensino e não só para as pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual.

Quanto aos tipos deficiência atendidas nas escolas, a maioria (42,9%) correspondia aos alunos surdos e/ou com diversas perdas auditivas, 23,8% aos alunos com algum grau de deficiência intelectual, 14,3% aos alunos cegos e/ou com baixa-visão, 7,9% aos alunos com algum tipo de deficiência física, 6,3% a alunos autistas e 4,8% aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Traçando um paralelo entre os dados encontrados neste estudo e os dados apresentados pelo Censo Escolar/2006 (INEP/MEC), a Deficiência Mental relevou-se como o tipo de deficiência que mais se destacou nas escolas do país. Já a Deficiência Auditiva ou surdez revelou-se como o tipo de deficiência mais encontrado neste estudo, e, no Censo/2006, encontra-se em 5º lugar, precedida pelas Condutas Típicas (2º) e pela Deficiência Múltipla (3º).

O fato mais interessante é que 56,2% dos professores desse universo de análise atendiam diversos alunos com deficiências físicas, sensoriais e intelectuais, o que nos mostra que a preocupação com a educação para todos é latente em nossa sociedade que, cada vez mais, tem se mostrando aberta ao contato com as diferenças, buscando, de alguma forma, entender melhor esses sujeitos, contrapondo-se ao modelo anterior de “educação especial”, que favorecia a estigmatização e a discriminação.

4.2 Expectativas e conhecimentos prévios dos alunos

Nesta parte da análise, buscamos verificar as expectativas dos alunos em relação ao curso e quais os motivos que os levaram a se matricular. Também, procuramos identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a Educação a Distância e a sua opinião em relação à formação docente em ambiente virtual, buscando averiguar quais as vantagens e desvantagens que estes julgavam possuir um curso de Libras em um ambiente virtual de aprendizagem. Em seguida, procuramos realizar uma análise das concepções dos professores sobre a surdez, a Libras e a educação de surdos, bem como identificar o envolvimento desses participantes em práticas educativas envolvendo alunos surdos.

A realização deste curso de formação continuada a distância implicou também uma intenção em desenvolver maneiras alternativas de acesso ao conhecimento. Para Landim (1997), as opções proporcionadas pelos múltiplos recursos da multimídia permitem o acesso a uma grande quantidade de informações e viabilizam novas formas de relações interpessoais.

Na visão de Andradre (1997), a distância é um grande desafio, mas não é jamais a fronteira final da educação. Aquele que trabalha e não tem horários compatíveis com os rígidos horários escolares, aqueles que têm dificuldades físicas de locomoção, aqueles que querem criar o seu próprio programa de estudo poderão encontrar, na educação a distância, a saída moderna e eficiente para as suas demandas.

Neste estudo, as cidades participantes do curso, localizam-se em regiões do interior do país e são, em sua maioria, cidades pequenas, geralmente, na divisa territorial com outros estados, sendo a educação a distância, nestes casos, uma alternativa de ensino e aprendizagem para atender à demanda local.

A maioria dos professores (52,1%) que realizaram o curso nunca havia participado de cursos na modalidade a distância, mas 45,8% já haviam cursado ou que estavam realizando

algum curso naquele período. Este dado denota que a grande parte dos alunos não tinham familiaridade com as tecnologias utilizadas no curso a distância, o que, gerou alguns casos de desistência e dificuldades na execução das atividades.

Os alunos que responderam afirmativamente sobre a participação de cursos na modalidade a distância, opinaram sobre a experiência com respostas que permitiram a identificação de algumas opiniões, tais como: a necessidade de “ter dedicação e compromisso no estudo”, a “possibilidade de adequação do tempo”, a “ampliação do conhecimento”, o “aprender a lidar com situações cotidianas”, o “modo diferente de ensinar e aprender”, o “constante aperfeiçoamento”, o “crescimento profissional”, a “interação e troca de experiência com pessoas de outros países e do Brasil”, “fornece alicerce na prática docente”, e, para alguns professores, “em nível de formação equivale o mesmo de um curso presencial”.

As novas formas de aprendizagem e a utilização da EaD como instrumento capaz de mediar este processo vem se ampliando rápida e progressivamente, e, com este estudo, pudemos perceber que os professores confirmaram esse crescimento, pois todos aqueles que já realizaram cursos a distância consideraram como positiva a utilização desta modalidade de ensino. No entanto, um dos grandes desafios atuais diz respeito ao uso educacional das tecnologias por parte dos professores, tornando-se urgente um redimensionamento das práticas educacionais, de forma a romper com os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem.

Ser profissional da educação implica, cada vez mais, estar receptivo à formação permanente, estar consciente da importância das tecnologias e estar predisposto a uma mudança contínua na procura da sua profissionalidade. Isto é, implica possuir um conjunto de “ferramentas” que, através de um auto-aperfeiçoamento constante, permitam um crescimento profissional em direção à excelência. (MIEIRINHOS, 2006 p.54).

Dentre os sujeitos investigados, 89 opinaram sobre esta modalidade de ensino, destacando qual(is) a(s) sua(s) finalidade(s). Não foi possível identificar nenhuma resposta negativa sobre a EaD, pois, em todas as respostas, identificamos uma visão desta modalidade como uma “estratégia de ensino”, “alternativa”, “recurso”, “oportunidade”, “instrumento” de “acesso à informações e conteúdos que possam contribuir com a “atualização”, a “qualificação”, o “aperfeiçoamento” e a “formação docente”. Nas falas de 45 professores, foi possível identificar o uso da EaD com as finalidades supracitadas:

É uma oportunidade que facilita a busca do conhecimento das pessoas, que estão sem estímulo para voltar às instituições de ensino convencional (Sujeito 11).

É um instrumento de ensino que vem atender as necessidades do mundo em que vivemos. Para pessoas autônomas, disciplinadas e interessadas em sua formação (Sujeito 45).

É um forma democrática de acesso à informações e conteúdos a alunos que não conseguem tê-lo de outra forma (Sujeito 77).

É uma alternativa para a formação continuada. Acho que serviria para todos aqueles que desejam se graduar ou aperfeiçoar, pois conhecimento é sempre bem vindo (Sujeito 81).

É uma possibilidade viável de formação e muito gratificante e eficaz. Serviria para qualquer pessoa que busca por conhecimento e compromete-se na busca constante de informações e atualizações (Sujeito 85).

Trinta e oito professores apontaram, em suas falas, que a EaD serviria para atender às pessoas que não têm tempo disponível para se dedicarem a um curso presencial, em razão das longas jornadas de trabalho.

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que possibilita as pessoas adequarem seu tempo de estudo com trabalho, tornando mais acessível a possibilidade do profissional está sempre se qualificando (Sujeito 7).

Acho de grande importância, já que o corre, corre diário muitas vezes não permite que possamos nos sentar em uma cadeira de sala de aula. Para aquelas pessoas que buscam uma graduação e ou aperfeiçoamento e não tenham como frequentar regularmente a sala de aula (Sujeito 54).

É uma modalidade de ensino, que o aluno não tem a obrigatoriedade do horário marcado. Acredito que é uma das melhores alternativas da atualidade, pois serve para profissionais que não dispõem de horários marcados e rígidos (Sujeito 78).

Dezenove professores destacaram que essa modalidade de ensino “é uma oportunidade necessária para garantir a formação de pessoas que vivem longe das grandes cidades ou na zona rural” (Sujeito 4), uma vez que na cidade onde moram não lhes são oferecidos cursos voltados para a sua formação.

Acho ótima, já que não precisamos ter a preocupação de viajar e o tempo para o estudo nós mesmos que adequamos, serve principalmente para as pessoas que moram em cidades pequenas onde não há diversidades de ensino (Sujeito 92).

É uma alternativa de estudo e aperfeiçoamento para quem quer trabalhar de forma autônoma, não tem disponibilidade de locomoção, rompendo distâncias; é mais flexível, podendo adaptar dias e horários (Sujeito 18).

É uma nova oportunidade de ampliar os conhecimentos, e levar às pessoas, que não possuem universidades em sua cidade, cursos de especializações, graduações, extensão e aperfeiçoamento (Sujeito 27).

Seis professores destacaram que a EaD atende, também, às pessoas que não têm condições financeiras para realizar um curso de formação presencial em suas cidades ou se deslocarem para outras cidades em busca destes.

A EAD é uma modalidade mais personalizada, mais prática e menos dispendiosa, economicamente (Sujeito 18).

É uma oportunidade de oferecer estudo e orientação para aqueles que, não tem condições financeiras de sair da sua cidade, quando a mesma não oferece (Sujeito 36).

É uma excelente forma de poder se atualizar principalmente para pessoas como eu quero mora em cidades do interior, pois fica difícil ter acesso a cursos, porque temos que sair para outras cidades e às vezes o gasto dificulta muito isso (Sujeito 41).

Alguns alunos salientaram que, para a realização de um curso a distância, é necessário o domínio de conhecimentos básicos na área da informática:

Eu não faria um curso de pós-graduação a distância porque não conheço quase nada de informática. Penso que o modelo “totalmente” à distância é adequado para pessoas com habilidades em informática, com autonomia para leitura e escrita e que saibam gerenciar e administrar o próprio aprendizado. Eu não me encaixo neste quadro (Sujeito 25).

Vejo esta modalidade como uma inovação, mas ela serve somente para aqueles que conseguirem se sobressair o mínimo diante do computador, desde a digitação até receber e enviar mensagens (Sujeito 14).

O modelo “totalmente” à distância é adequado para pessoas com habilidades em informática, com autonomia para leitura e escrita e que saibam gerenciar e administrar o próprio aprendizado (Sujeito 31).

Para Mieirinhos (2006), o fato de os professores não dominarem as ferramentas informáticas condiciona, necessariamente, a sua capacidade de envolvimento e desempenho em ambientes virtuais de aprendizagem.

A maioria dos professores apontou, também, que o bom desempenho em cursos de Educação a Distância depende do interesse, da dedicação e do empenho do aluno.

O curso a distancia serve para todas as pessoas que levam realmente a sério o que querem aprender e não apenas mais um certificado. Ele exige muito

comprometimento por parte do cursista, bastante estudo e pesquisa paralela ao curso (Sujeito 27).

Tenho certeza que quem leva o aperfeiçoamento a sério não importa se é frequentado ou à distância, a diferença está na dedicação com que se faz. Quando se há dedicação, poderá se tão bom ou melhor do que um curso com aula presencial (Sujeito 42).

Esta modalidade de ensino serve para todos os educadores e estudantes com bastante disciplina, pois requer muita dedicação e momentos de estudo solitário (Sujeito 65).

Antes da entrada no ambiente de aula, os sujeitos participantes expressaram as suas expectativas quanto à realização do curso. Todos os cursistas investigados demonstraram interesse em suas falas, justificando-se com argumentos que variaram desde a possibilidade de ampliar os conhecimentos na área até a expectativa de aprenderem a se comunicar melhor com as pessoas surdas em geral, como pode ser percebido em algumas falas a seguir:

Penso que será um curso extremamente útil para que, desta forma, eu possa me relacionar melhor com nossos alunos surdos (Sujeito 10).

Possuo muito pouco conhecimento sobre esta área, então espero aprender algo que realmente poderei usar no dia-a-dia da minha profissão de docente (Sujeito 32).

Quero muito saber mais sobre o assunto, aprender não apenas sinais soltos, mas o contexto deles. Acho que o professor tem obrigação de saber o básico da língua dos surdos, pois na prática poderemos ter um aluno surdo e aí perguntarei: como farei pra ensinar esta criança? (Sujeito 57).

Essas falas denotam que os professores estavam preocupados com a sua formação e buscavam, neste curso, discussões teóricas que pudessem contribuir com sua atuação docente. Embora a maioria não atuasse com alunos surdos, todos demonstraram a necessidade de se qualificar e de adquirir conhecimentos básicos, caso, futuramente, viesse a ter algum aluno surdo. Alguns estavam “apreensivos”, “curiosos” e “ansiosos”, pois este seria o “primeiro curso de formação on-line”. Três participantes mencionaram que há muito tempo tinham o desejo de “aprender Libras” mas que, em suas cidades, não havia nenhum profissional habilitado para ensinar essa língua.

Estou muito ansiosa e cheia de expectativa, pois é primeiro curso a distância que faço e de um assunto que sempre tive muita vontade de aprender (Sujeito 15).

Muitas vezes já quis fazer um curso de Libras, mas por falta de alguém que ensine na minha cidade eu não consegui. Estou ansiosa para o início do curso; as minhas expectativas são de aproveitar o máximo de informações possíveis para que eu possa aprofundar o conhecimento sobre o assunto (Sujeito 79).

Quarenta e sete sujeitos declararam que tinham expectativas de que o curso propiciasse “aprender a Libras” e que, ao final, conseguissem se comunicar “facilmente” com alunos surdos.

É importante esclarecer, aqui, que o objetivo do curso era o de “funcionar com um suporte para o ensino da Libras e para a realização de discussões teóricas sobre a surdez, suas implicações na educação e diretrizes gerais para a sociedade quanto à formação de profissionais da educação de surdos, num processo de formação continuada”. Sendo assim, após o término do curso, os participantes não conseguiriam atingir o objetivo almejado descrito a seguir:

Estar apta a interagir com pessoas surdas, pois tenho muita vontade de conversar fluentemente em LIBRAS, acho um máximo (Sujeito 12).

Espero, após o curso conseguir me comunicar com facilidade com os deficientes auditivos (Sujeito 31).

Conseguir terminar o curso sabendo a Língua de Sinais “libras”, e poder atender as crianças surdas (Sujeito 43).

Acreditamos que o aprendizado de qualquer língua, seja ela na modalidade oral/auditiva ou visual/gestual, acontece pelo uso social da língua, ou seja, por meio da interação com pessoas falantes nativos, e que o seu aperfeiçoamento e fluência são adquiridos por meio da prática e uso constante. Este curso não tinha então, a intenção de substituir a formação básica presencial em Libras, mesmo porque tínhamos a consciência de que essa formação requer a presença de um professor surdo, inclusive, para verificar a correta produção dos sinais pelos participantes. Em um dos depoimentos, podemos perceber a preocupação de uma participante com este “aprendizado”:

Para aprender uma língua é preciso ter contato com esta língua. Muitas pessoas que fazem curso de Libras, por não trabalharem com surdos, por não terem contato com surdos na família, no local de trabalho ou em seu círculo de amizades e acabam esquecendo e não adquirem fluência nesta língua. Como sempre tive ideia deste contato ser pessoa/pessoa, gostaria de ver como ensinam LIBRAS de maneira virtual (Sujeito 91).

Este estudo também buscou investigar se os sujeitos investigados tinham algum tipo de contato com pessoas surdas. Constatamos que vinte e cinco sujeitos já conheciam/utilizavam a Libras e trabalhavam com pessoas surdas, e treze tinham amigos surdos. Apenas um participante utilizava a Libras por ter pessoas surdas na família, e quatro sujeitos indicaram que conheciam a Libras e que, apesar de não praticar esta língua no momento da pesquisa, tinham interesse em aprofundar seus conhecimentos para atender à demanda da inclusão: “Aprendi, mas não utilizo a libras porque não tenho contato diário com nenhum surdo, mas creio que, como sou professora,

poderei ter algum aluno com esta deficiência incluído na minha sala algum dia”; “Aprendi porque quero realizar trabalhos futuros com surdos” (Sujeito 66).

Constatamos que apenas dezessete sujeitos nunca tiveram contato com pessoas surdas e que a maioria expressiva (74 sujeitos) já teve contato em uma determinada situação e por períodos de tempo variados.

Sim, na rotina da escola, mas não como meu aluno. Tenho contato informalmente desde 2002 (Sujeito 39).

Sim. Trabalho em escola Especial há 10 anos com alunos surdos (Sujeito 53).

Sim, convivo diariamente, pois tenho uma filha surda e trabalho com aluno surdo (Sujeito 45).

Sim, sou filha de surdos (Sujeito 55).

Sim. Durante o período em que realizei o Curso na Área de Surdez. O mesmo foi realizado em uma escola que atende alunos surdos e alguns professores do curso eram surdos (Sujeito 84).

Sim. Em contatos rápidos que se limitam a acenos (Sujeito 18).

Identificamos que, dos sujeitos investigados, vinte e cinco conhecem a Língua Brasileira de Sinais e já a utilizaram em diferentes situações do seu cotidiano. A maioria (66 sujeitos) não conhece a Libras, mas manifestaram interesse em aprendê-la. Daqueles que conhecem a Libras, dezenove afirmaram que possuíam um nível de conhecimento básico da língua, com o uso de sinais e frases isoladas. Cinco sujeitos responderam que conseguiam se comunicar com frases e diálogos mais elaborados e, apenas um, revelou que se comunicava facilmente com a Libras, pois atuava como intérprete de Língua de Sinais.

No que tange aos conhecimentos prévios sobre a surdez, foi possível perceber, nos depoimentos de 76 professores, a definição de surdez como “deficiência auditiva”, “incapacidade de ouvir”, “doença”, “defasagem”, “perda parcial ou total da audição”, “ausência de audição”, “deficiência do sentido da audição, que impossibilita a comunicação”, “diminuição da capacidade de percepção normal dos sons”, “deficiência sensorial que acarreta a perda total ou parcial da audição e pode ser congênita ou adquirida”.

A surdez pode ser leve, moderada ou severa, depende do grau de audição do indivíduo, a leve e moderada pode ser solucionada, às vezes, com o uso de aparelho auditivo, a severa não, pois o comprometimento pode ser total (Sujeito 02).

Surdez é um déficit, total ou parcial, na capacidade auditiva causada por um problema congênito ou de doença adquirida (Sujeito 28).

Um problema biológico, físico de audição que dificulta a pessoa ouvir (Sujeito 65).

Surdez é uma característica da pessoa que não ouve, que tem algum problema no ouvido que pode ser parcial ou moderado e isso causa grande problema na vida escolar. Então quanto mais cedo diagnosticado o problema melhor as chances de se curar (Sujeito 13).

Para Dorziat (2004), essas definições ainda são frutos de uma visão clínico-reabilitadora, em que os surdos, considerados portadores de uma patologia, deveriam aprender a expressar-se oralmente, se quisessem vislumbrar alguma participação na sociedade. De acordo com Skliar (1997), a oposição entre sujeito normal/sujeito deficiente impede a educação dos surdos, particularmente, uma compreensão de teorias e de políticas educacionais mais amplas.

Essa visão afeta toda a educação dos surdos, pois a maioria dos professores adota, em seu trabalho pedagógico, uma ação terapêutica, preocupada com a “reabilitação” da audição e desenvolvimento da fala, esquecendo-se de que “a pessoa surda é um sujeito eminentemente social (...) que tem em si impressas as diferenças individuais, as influências sociais, educacionais, culturais e históricas que compõem o cotidiano humano” (SILVA & NEMBRI, 2007, p. 17).

Para alguns professores, a surdez foi definida como uma “espécie de doença”, “defeito invisível”, “limitação que pode ser superada” ou “problema sério”, como pode ser ilustrado com as falas a seguir:

É uma espécie de doença provocada por um distúrbio, seja ele qual for (Sujeito 49).

É deficiência no ouvido que causa perda auditiva ou já nasce com ela. É um defeito invisível e a audição é o sentido que mais nos coloca dentro do mundo e a perda a audição é inestimável (Sujeito 18).

Problema sério que afeta várias pessoas na nossa sociedade e que a impede de participar da sociedade (Sujeito 22).

Uma característica que alguns indivíduos possuem, mas se for tratada de forma correta e este receba orientações e recursos pode viver de forma adequada (Sujeito 30).

São pessoas com síndrome de surdez (Sujeito 74).

Para Skliar (1997, pp. 112-113), a visão clínico-terapêutica “entende a surdez estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduz educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva”. Esse autor ressalta que, com base nessa visão, a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das

crianças surdas, estabelecendo, assim, uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral, sendo a noção de desenvolvimento cognitivo condicionada ao maior ou menor domínio que as crianças surdas adquirem da língua oral.

Para Fernandes (1990 p. 38), “a surdez é uma deficiência não visível fisicamente e se limita a atingir uma pequena parte da anatomia do indivíduo. Suas consequências são extraordinárias no que concerne ao desenvolvimento emocional, social e educacional do surdo”. Um dos sujeitos investigados compartilha da opinião supracitada de imperceptibilidade aparente da surdez, porém associada a uma visão de “defeito”, cujas consequências “têm um valor inestimável” na vida da pessoa surda:

Surdez é um defeito invisível. Costuma-se não perceber a importância da audição em nossas vidas, a não ser quando começa a faltar a nós próprios. Esta perda tem um valor inestimável (Sujeito 71).

Em uma fala, podemos perceber a visão de uma professora ao tentar definir a surdez: “surdez é algo que aos olhos do professor despreparado é um ‘problema’ em sua sala de aula, é não saber como lidar com este aluno, como ensiná-lo, como fazê-lo entender” (Sujeito 15). Essa professora ilustra bem o sentimento dos professores, que, em geral, manifesta-se nos primeiros contatos com um aluno surdo. São sentimentos de medo do desconhecido e, não raro, de rejeição, principalmente pelo fato de esse aluno se comunicar de uma forma diferente.

Apesar do entendimento sobre a surdez sob o prisma físico-biológico, cinco professores apresentaram, em suas definições, que a “falta de audição” não impede o desenvolvimento escolar do aluno surdo, desde que o professor estabeleça uma comunicação, seja ele de qual modalidade ou recurso for.

A falta de audição que não impede a aprendizagem, desde que o aluno seja motivado e também interaja com o professor (Sujeito 40).

É um estado físico da pessoa, mas quando tem uma proposta de trabalho que respeita e trabalhe no campo do espaço-visual, são como todas as pessoas (Sujeito 15).

É um problema auditivo que não impede o aprendizado desde que o aluno seja atendido de maneira correta na sala de aula (Sujeito 27).

Nos depoimentos de sete sujeitos investigados, esteve presente a ligação da surdez ao uso de um sistema de comunicação por meio de “gestos”:

Quando a criança não consegue ouvir o que as pessoas ao redor falam mais nada impedem deles se comunicarem através de gestos (Sujeito 19).

É a incapacidade do indivíduo de discernir palavras ditas por outro indivíduo, fazendo assim com que se torne necessária uma linguagem alternativa para que se comuniquem (Sujeito 23).

Uma pessoa que não ouve e nem fala mais que mesmo assim tem capacidade de aprender através de gestos (Sujeito 14).

Apenas em seis falas foi possível identificar uma definição da surdez mais próxima à visão sócio-antropológica (SKLIAR, 1997), que vê o surdo como participante de uma comunidade linguística diferente, com valores culturais próprios, tendo a Língua de Sinais com sua língua natural de comunicação e não como uma patologia.

É uma diferença linguística e cultural (Sujeito 44).

De acordo com minhas leituras, a palavra “surdez” tem uma representação de falta, de doença, de incapacidade, de deficiência, numa visão clínico-terapêutica. Mas se a pergunta for: quem é o surdo? Eu diria que considero a visão antropológica onde o surdo é uma pessoa que tem uma diferença linguística-cultural, tem um outro canal de comunicação (visual-espacial), tem uma língua própria (Língua de Sinais), com uma cultura e uma identidade própria e que muito vem lutando para garantir seus direitos como cidadão e conquistar seu espaço na sociedade (Sujeito 47).

Skliar, ao prefaciando Botelho (1998, p.10), argumenta que reconhecer a diferença não significa uma aceitação formal nem uma autorização para que os surdos sejam diferentes. A definição da surdez sob a perspectiva da diferença, supõe considerar a “dimensão política, a dimensão ontológica visual, a presença de múltiplas identidades surdas e a [não] localização da surdez nos discursos sobre a deficiência”.

Dentre os vinte e cinco professores que trabalham com alunos surdos, a maioria (15) atua há mais de dois anos e, dez há apenas um ano, o que denota que esta ainda é uma experiência nova para eles, como ilustra a professora: “para mim é uma descoberta, uma nova etapa em minha vida docente” (Sujeito 27).

Já alfabetizei uma aluna na 1ª série do Ensino fundamental, onde não tive nenhum apoio e pude sentir o que é trabalhar com essa deficiência, mas ao meu ver e com a ajuda da criança obtive sucesso (Sujeito 37).

Em nossa cidade, temos, um política que caminha com sucesso, oferecendo aos surdos, questões que outrora foram negados (Sujeito 95).

Trabalho com um aluno que não surdo profundo no EJA - 1ª série. Trabalhar com pessoas surdas deve exigir técnicas diferenciadas da escola tradicional já

que trabalhamos muito com o som e, na verdade para o surdo a visão é o mais importante (Sujeito 22).

Os sujeitos investigados opinaram sobre o processo de escolarização de pessoas surdas, ressaltando a sua importância e trazendo à tona questões como o direito de todas as pessoas à educação (26 sujeitos), garantia conquistada desde a Constituição Federal de 1988.

As pessoas surdas têm os mesmos direitos que os ouvintes já que todos têm o direito à escola (Sujeito 81).

A escolarização é um direito de todos independente das suas necessidades especiais (Sujeito 76).

É um direito extremamente necessário para a formação do surdo enquanto cidadão para poder ser incluído na sociedade e entrar no mercado de trabalho (Sujeito 79).

Para Mantoan (2003, p.36), quando a Constituição de 1988 garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, ela não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Os surdos são pessoas como qualquer outra e precisam não só escolarizar-se, como educar-se, adquirir cultura formal e informal. A escola precisa atender essas pessoas e oferecer a elas as condições para que possam aprender, porque elas são capazes como qualquer outra pessoa e tem os mesmos direitos que uma pessoa sem deficiência (Sujeito 95).

Grande parte dos sujeitos que participaram deste estudo (34) acreditam que o processo de escolarização de pessoas surdas “é necessário e importante” e demanda a formação continuada de professores, a utilização de recursos diversificados e a abertura para a utilização da Libras nos espaços escolares para atender a esses alunos em suas necessidades. Ao se referirem a esse processo, argumentaram que:

(...) só será bem sucedido com professores que foram bem preparados e que possuam o domínio de libras para que o mesmo consiga estabelecer uma comunicação com o aluno (Sujeito 12).

É normal como outro qualquer, porém é necessário que os educadores estejam aptos para desempenharem este trabalho para que o mesmo tenha bom êxito (Sujeito 2).

Deverá pautar-se nas potencialidades destes, com a utilização de recursos diversificados e mudanças atitudinais que lhe assegure o efetivo acesso aos conhecimentos socialmente construídos e a reelaboração dos mesmos partindo de suas habilidades prévias num processo contínuo e inacabado de aprendizado (Sujeito 35).

Foi possível constatar que as concepções de surdez apresentadas até aqui, pela maioria dos professores, tem sua raiz irrigada na “condição física da falta de audição”. Entretanto, é necessário, para a realização de práticas pedagógicas significativas com alunos surdos, considerar que a surdez não pode se limitar a uma questão biológica, pois “se, por um lado, o homem é fundamentalmente orgânico em sua estrutura, por outro, no seu desenvolvimento, sua marca principal é a cultura” (SOUZA, 1994, p. 33). “O grau de perda auditiva na comunidade surda é um dado irrelevante. Os ouvintes é quem têm a prática de classificar os surdos segundo os padrões de perda de audição” (MOURÃO & SILVA, 2007, p. 115).

No que tange à escolarização de pessoas surdas, alguns professores (22) acreditam que este é um processo difícil e longe de ser o ideal, já que os docentes das escolas públicas brasileiras ainda não estão preparados para trabalhar com esses alunos, pelo fato de demandar o uso de uma língua diferente e formação pedagógica especializada.

Acho que é um processo difícil, porque é necessário conhecimento em Libras. Entendo que o ideal deveria ser uma classe de surdos em escolas regulares, pois o ensino para pessoas surdas necessita de recursos especiais para que eles consigam apreender determinados conceitos (Sujeito 47).

Um processo difícil e insatisfatório em muitas escolas, que exige estudo e dedicação, pois além de aprender LIBRAS para uma comunicação adequada precisamos de conhecimento a respeito de como ensinar, por onde começar a ensinar uma criança que muita das vezes nem foi estimulada e a família não sabe por onde passou (Sujeito 11).

Na fala de cinco professores, foi possível perceber a preferência pela existência dentro da escola regular de salas específicas para alunos surdos, cuja língua de instrução, utilizada nas atividades de ensino e aprendizagem, seja a Libras.

(...) entendo que o ideal deveria ser uma classe separada de surdos em escolas regulares, pois o ensino para pessoas surdas necessita de recursos especiais para que eles consigam apreender determinados conceitos e também porque o ideal seria que a Libras fosse a língua de instrução (Sujeito 41).

As escolas não estão preparadas para a inclusão. No caso da inclusão do surdo na sala de aula junto com alunos ouvintes, precisa de trabalhos diferenciados para sua aprendizagem, na maioria dos casos ficam abandonados nas salas de aula, pois a eles é oferecido o mesmo tipo de atividades dos ouvintes, daí, seu processo de escolarização é lento e na maioria das vezes, passa anos dentro das salas de aula tornando-se um grande copista. Já tive a experiência de trabalhar como professora bilíngue e um instrutor surdo em uma sala só de alunos surdos e o trabalho foi simplesmente MARAVILHOSO (Sujeito 94).

Quatro professores acreditam que uma parte da escolarização do aluno surdo, especialmente a inicial, deveria acontecer em classes específicas para surdos, pois a maioria dos surdos que chegam à escola não domina nem a Língua de Sinais, nem a Língua Portuguesa, o que dificulta o trabalho do professor e, conseqüentemente, a sua educação.

Acho que eles devem começar a sua escolarização em uma escola de surdos, após ingressar no ensino médio e superior, tem condições de estarem em uma sala regular de ouvintes com o acompanhamento de intérpretes, pois muitas vezes quando o surdo chega a escola não sabe Libras e também não oralizam, o que torna muito difícil a intervenção do professor (Sujeito 96).

A Declaração de Salamanca (1994, p. 6), destinou um trecho específico à educação de surdos, dada a sua peculiaridade: “Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da Língua de Sinais como meio de comunicação entre os surdos”. Tal documento sugere que, devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos, “a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares”.

Um sujeito investigado acredita que a educação de pessoas surdas deve ser desvinculada da Educação Especial:

O processo de escolarização da pessoa surda precisa ser revisto em nosso país e desvinculado da Educação especial e centrada na diferença linguística dos alunos, pois a inclusão de surdos em sala para alunos ouvintes não tem sido nem um pouco satisfatória (Sujeito 94).

De acordo com Skliar (1997, p.33), “os surdos estão forçados a existir na Educação Especial”. Ora, o rótulo “especial” não desloca as minorias surdas para a visão étnica de surdez, ao contrário, esse rótulo mascara o preconceito de forma muito melindrosa. Para o autor, o rótulo especial conota, essencialmente, o discurso do desvio da normalidade, porque acaba entrincheirando indivíduos surdos e todos os ditos deficientes em um mesmo bloco de localização.

Em uma carta aberta enviada ao MEC/SEESP⁴⁹, pesquisadores e profissionais envolvidos com a educação de pessoas surdas, da Universidade Federal da Bahia e da Paraíba, criticam a versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2007), cuja proposta, acreditam esses profissionais, “traz orientações

⁴⁹ Disponível em: <http://www.feneis.com.br/page/manifestacoes_detalle.asp?categ=1&cod=580> Acesso em: 14 jan. 2008.

que prejudicarão, em muito, os destinos da educação de surdos no Brasil, caso não sejam revistas”.

A carta reclama que tal política traz a visão equivocada de que Educação Inclusiva é sinônimo de Inclusão escolar, de educação realizada em escolas comuns e que, se esse conceito não for revisto, as escolas de surdos e as classes de surdos podem deixar de existir no Brasil, o que não é o desejo da maioria das comunidades de surdos nem o de uma grande parcela de professores e de pesquisadores da área. Estes defendem que “há que se lutar pelo que é melhor para os surdos, e o melhor é que tenham uma escola que seja um verdadeiro ambiente linguístico natural para a aquisição precoce da Língua de Sinais e que seja iluminada pela Cultura Surda e pela Pedagogia Surda”.

Capovilla e Raphael (2001) também acreditam que as escolas especiais para surdos produzem competências significativamente superiores às produzidas por escolas comuns, em termos de compreensão de leitura e produção de escrita em Português, além de compreensão da Libras.

Pelo depoimento dos professores que atuam com alunos surdos, percebemos que as práticas ainda não levam em conta as necessidades desses sujeitos, principalmente no que tange ao uso da Libras e à presença de um profissional intérprete habilitado, no caso da inclusão desses alunos em salas de aula regulares. Além disso, em algumas escolas, ainda é comum o pensamento de que “falar de frente para o surdo” ou “colocá-lo perto do professor” o atenderia em suas peculiaridades, o que não é verdade, pois não são todos os surdos que conseguem realizar leitura labial, e, mesmo os que conseguem, não compreendem 100% do que está sendo passado, ou seja, a leitura labial não garante o aprendizado deste aluno.

Trabalho na Secretara Municipal de Educação, e na Rede possui aproximadamente 20 alunos entre surdez parcial e surdez profunda. Na Rede Municipal que atende da Educação infantil ao 9º ano ainda não se utiliza Libras na escola regular, os alunos surdos freqüentam salas recursos da Rede Estadual para aprenderem a Língua de Sinais. Intérpretes com formação reconhecida pelo MEC são poucos, mas existem muitas pessoas que traduzem a libras apenas com o curso básico (Sujeito 86).

Para Fine (1996), em média, apenas 25% do que se diz pode ser identificado pelos melhores leitores labiais do mundo. Além disso, mudanças da posição do rosto da pessoa causam perdas de informação para o surdo que faz a leitura labial, o que gera a necessidade da pessoa manter um foco constante no rosto do interlocutor, o que, às vezes, gera certo desconforto entre

os ouvintes, além de causar cansaço ao surdo quando faz a leitura labial por um longo período de tempo.

Compreendemos que se faz necessária a inserção da Língua de Sinais nos espaços escolares, deixando de ser utilizada apenas como recurso pelo professor ouvinte. Caberia à escola estimular o aprendizado da Libras por parte dos professores e, também, dos alunos surdos que não a dominam, visto que esta é a língua natural dos surdos brasileiros (Lei nº. 10.436/2002), que garante o desenvolvimento de sua cognição, de sua autoestima e de sua identidade, sendo, ainda, a base para a aquisição da Língua Portuguesa (SACKS, 1990, p.135).

A escola sempre atendeu alunos com deficiência auditiva e nós professores buscamos meios para melhor atendê-los, mas sem um intérprete de libras, fica bem difícil este trabalho. A turma é reduzida, a aluna devia assentar-se no centro da sala e os professores eram orientados a dar aulas sempre de frente para ela, pois ninguém conhecia libras, exceto o professor de artes, mas a própria aluna também não dominava a linguagem (Sujeito 86).

É um atendimento complicado, não se usa libras e sim algumas mímicas (Sujeito 58).

A aceitação e uso da Libras no espaço escolar assusta alguns professores, que afirmam: “deve ser complicado ensinar uma criança usando Libras” (Sujeito 58), ou por não terem experiência com alunos surdos: “acredito ser muito difícil, pois não sei Libras e não tenho ainda nenhuma experiência nesta prática” (Sujeito 67). No entanto vinte e seis professores demonstram entendimento sobre a importância da Libras na escolarização do surdo e que o uso desta, acarreta práticas diferenciadas que atendam às peculiaridades deste aluno:

É preciso considerar esta diferença linguística e cultural que se reflete na comunicação, na maneira de aprender, na maneira de ver e perceber o mundo. É imprescindível o contato do surdo com seus pares para aprender naturalmente a sua língua. O português é uma língua estrangeira para o surdo; é preciso antes dominar a língua materna. A avaliação deve ser vista sob este enfoque e não comparar a produção textual do surdo com a do ouvinte.

De acordo com Dorziat (2004, p. 103), o uso da Língua de Sinais é critério básico para trabalhar com alunos surdos, assim como as línguas orais no ensino de ouvintes. Os professores necessitam entender que a Libras não é apenas um código adequado para o estabelecimento da comunicação professor-aluno, aluno-aluno, mas é a ferramenta mais importante na assimilação dos significados, na formação de sentido e na consequente estruturação do pensamento para os surdos. Além disso, é o meio de, mediante o entendimento da cultura de um grupo, fazer o

conhecimento fluir de forma mais apropriada e contribuir para que ele seja fator de desenvolvimento não apenas individual, mas do grupo, da cultura surda.

É tempo de reconhecer a língua de sinais, a escrita de sinais, a riqueza cultural que a comunidade surda traz com suas experiências sociais, culturais e científicas. Se não somos competentes na língua usada pela comunidade surda e desconhecemos a riqueza cultural que pode ser traduzida de forma Surda, precisamos buscar esse conhecimento ou optar por outra carreira profissional. A educação de surdos não pode mais continuar refêem da falta de conhecimento dos profissionais (QUADROS, 2000, p. 61).

Dorziat (2004) ressalta que a atenção dos profissionais não pode ficar restrita aos componentes linguísticos de forma isolada, pois todas as implicações educacionais da surdez precisam ser consideradas, como a necessidade de assumir posturas pedagógicas críticas e o uso de estratégias diversificadas das comumente utilizadas para o ensino de pessoas ouvintes.

Sete professores mencionaram que a família, na maioria das vezes, não participa da vida escolar do(s) seu(s) filho(s), deixando toda a responsabilidade a cargo da escola.

As famílias deixam a desejar e acabam se acomodando deixando à escola o dever até mesmo de “cuidar” de seus filhos. Outras vezes, as famílias nem os levam à escola, pois não os enxergam como pessoas capazes de terem uma vida normal; os vêem com dependentes eternos (Sujeito 9).

Não depende apenas do professor em sala de aula, necessita também o auxílio da família, que deveria aprender o necessário para auxiliar seu filho em casa, na sociedade e nos estudos. É necessária também uma integração entre a família, escola e aluno (Sujeito 36).

Em outras falas, os professores já apresentam pensamentos diferentes quanto à participação e o envolvimento da família na educação de seus filhos e a importância de pensar a escolarização juntamente com toda a equipe escolar.

Em uma das escolas tem educação inclusiva, que está sendo trabalhada com tranquilidade, pois os professores atuam juntos, tendo o acompanhamento da família, que tem um papel muito importante. Cabe ressaltar que no início houve dificuldades, porém com a compreensão e cooperação dos professores, alunos, pais, direção e funcionários o resultado com certeza, pode ser considerado positivo (Sujeito 43).

No que concerne ao papel da família com relação à inclusão, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 2005 p. 4) demanda que as escolas e professores:

(...) encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiência nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes a provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.

Outra descoberta interessante é o desconhecimento sobre as características do quadro apresentado pelos alunos, por parte de quatro professores que atuavam na educação de surdos. Este é motivo de confusão, tanto para compreensão do caso como para a prática pedagógica. Alguns professores, muitas vezes, relacionam um tipo de deficiência à outra, sendo que, nem sempre, uma está ligada a outra. Por exemplo, a surdez não está diretamente associada à deficiência intelectual ou à mudez. No entanto, recorrentemente, os professores, em suas falas, associaram algumas deficiências a outras.

A gente atende aqui na escola diversas as deficiências, inclusive tenho um aluno que é deficiente auditivo e tem também uma deficiência mental, mas não sei em qual grau (Sujeito 9).

A escola em que trabalho atende alunos com déficit de aprendizagem, surdo e mudo. (Sujeito 21)

No que se refere à definição do termo “Libras” por parte dos sujeitos investigados, muitos demonstraram uma compreensão equivocada, não possuindo a ideia de que “é uma língua em que a comunidade surda expressa suas ideias, pensamentos, poesia e arte, utilizando-a como meio e fim de interação social, cultural e científica” (QUADROS, 200, p. 55). Dezesesseis sujeitos definiram a Libras como um “método”, “sistema”, “sinais”, “código”, “linguagem por sinais”, “linguagem das mãos”, “linguagem de gestos” e/ou “linguagem do surdo-modo”, conforme ilustrado a seguir:

Um método de sinais pelo qual comunicamos com os surdos ou a linguagem dos surdos (Sujeito 24).

Penso ser um código direcionado a comunicação dos surdos (Sujeito 25)

Sistema de comunicação e de ensino através de gestos e sinais que as pessoas deficientes auditivas que não sabem falar utilizam para se comunicarem com outras pessoas (Sujeito 81).

Penso que é um tipo de linguagem que pode ser utilizada tanto por quem possui deficiência auditiva quanto por quem não possui (Sujeito 72)

Libras é um meio de comunicação, onde usamos a linguagem das mãos (Sujeito 57).

Dois sujeitos disseram não possuir nenhum conhecimento a respeito do assunto (Sujeito 3 e 23), e nove definiram a Libras com concepções distorcidas, como a ideia de que esta é uma “linguagem universal”, uma “comunicação pela datilologia e/ou soletração manual”, “um alfabeto diferente”, “sinais gráficos” e, até mesmo, a negação da importância dessa língua para o desenvolvimento da pessoa surda:

Entendo como método educativo condutivista, onde o surdo não é ensinado a falar, e sim, responder perguntas sem desenvolver sua capacidade de produzir discursos espontâneos e coerentes (Sujeito 14).

Tenho dois cursos básicos de LIBRAS (...) é uma linguagem alternativa muito vasta já que se trata de uma linguagem universal (Sujeito 51).

São sinais gráficos ou gestuais usados para integrar pessoas com ou sem deficiência auditiva e visual (Sujeito 56).

Penso que seja um alfabeto diferente para o conhecimento de pessoas que tenham problemas visuais (Sujeito 79).

Para Felipe (2001), esse é um pensamento comum entre a maioria dos ouvintes que não tem contato com a comunidade surda. Muitos acreditam que a Libras é a Língua Portuguesa expressa com as mãos, na qual os sinais substituem as palavras. Outros pensam que ela é uma linguagem como a linguagem das abelhas ou do corpo, como a mímica. Muitas pensam, ainda, que ela é somente um conjunto de gestos que interpretam as línguas orais.

Forma de comunicação utilizando a linguagem de sinais correspondente a letras do alfabeto e expressões (Sujeito 12).

Comunicação por gestos e pela datilologia, a primeira língua da pessoa com surdez e necessária a ela e à sociedade como um todo (Sujeito 22).

Libras é a tradução das palavras da linguagem falada para a gestual e vice-versa (Sujeito 74).

Quadros (2003, p. 100) esclarece que “uma palavra escrita no português não apresenta nenhuma analogia com uma palavra na Língua de Sinais brasileira”. Felipe (2001) afirma que também é comum a crença de que exista somente uma Língua de Sinais no mundo. No entanto, assim como cada país possui uma língua oral diferente, as pessoas surdas também, em diversos países do mundo, estão inseridas em “Culturas Surdas”, que possuem suas próprias Línguas de Sinais.

Entre as pessoas que acreditam que Libras é realmente uma língua, há algumas que ainda pensam que ela é limitada e expressa apenas informações concretas, e que não é capaz de transmitir ideias abstratas. “Os profissionais não acreditam que por meio da Língua de Sinais seja

possível discutir os avanços científicos e tecnológicos que cabem a escola trabalhar, delegando à escrita o papel de assumir tal função” (QUADROS, 2003, p. 100).

Penso que a libras é uma língua, mas que é muito resumida se comparada ao português. Eu sempre percebo muita limitação nas traduções e interpretações. É como se sempre as pessoas resumissem o português. Eu acho que não poderia fazer isso pois o conhecimento fica limitado para essas pessoas (Sujeito 82).

Trinta e um sujeitos definiram a Libras com uma “linguagem” utilizada como meio de comunicação entre os “deficientes auditivos”/“surdos”/surdo-mudos”. Entre estes, onze afirmaram que essa é a “Linguagem Brasileira de Sinais”, e vinte sujeitos a definiram como “linguagem de sinais” e/ou como “língua gestual”.

É a linguagem de sinais dos surdos-mudos e que significa Linguagem Brasileira de Sinais (Sujeito 30).

É a linguagem brasileira de sinais, utilizada como meio de comunicação com portadores de deficiência auditiva (Sujeito 43).

É a Linguagem de sinais e é uma das maneiras do deficiente auditivo se comunicar utilizando gestos (Sujeito 33).

Linguagem utilizada para comunicação. Linguagem dos sinais (Sujeito 20).

Uma linguagem que usa os gestos para pessoas surdas poderem compreender o mundo em sua volta e se comunicarem (Sujeito 15).

De acordo com Felipe (200, p. 19), as Línguas de Sinais, como qualquer outra língua, aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta às mudanças culturais e tecnológicas. A língua de sinais brasileira apresenta uma estrutura gramatical rica e é usada pelos surdos brasileiros para expressar ideias, pensamentos, sonhos, arte e histórias e reproduzem discursos, assim como qualquer outra língua (QUADROS, 2003, p.92).

(...) é uma língua espaço-visual, tem todas as características, componentes e singularidades como qualquer outra língua; é uma língua viva, sofrendo constantemente adequações e é esta que expressa e melhor organiza o pensamento da pessoa surda (Sujeito 96).

Desde 2002, foi reconhecido, no Brasil, o estatuto linguístico da Libras, pela Lei nº. 10.436. Hoje, as pesquisas de Quadros (1997, 2004), Ferreira Brito (1995, 1997), Felipe (1997, 2001), Quadros & Karnopp (2004), comprovam que a Língua Brasileira de Sinais é comparável, em complexidade e expressividade, a quaisquer línguas orais.

A compreensão da Libras como uma “língua” foi reconhecida por trinta e dois sujeitos. As repostas variaram entre “língua de sinais”, “língua dos surdos brasileiros” e “língua oficial dos surdos”. Desses, apenas dezoito sujeitos forneceram a definição correta para o termo Libras – “Língua Brasileira de Sinais”, utilizada como meio de comunicação dos surdos brasileiros. Três sujeitos também mencionaram que esta deve ser a primeira língua para os surdos.

Libras é a Língua Brasileira de Sinais, é o meio de comunicação através da qual os surdos se comunicam (Sujeito 19).

LIBRAS a língua de sinais dos surdos no Brasil, é aquela em que eles conseguem se expressar de forma segura, é aquela que eles realmente entendem e conseguem internalizar o que lhes é passado (Sujeito 94).

LIBRAS é um instrumento linguístico de projeção nacional (Língua Brasileira de Sinais) e de inclusão das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, sendo esta língua materna dos surdos brasileiros (Sujeito 91).

Três sujeitos demonstraram entender que a Libras é uma língua de modalidade visual-gestual: A Libras é uma língua de modalidade gestual-visual, porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão (Sujeito 89).

De acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)⁵⁰ a Libras é composta por todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos, preenchendo, assim, os requisitos científicos necessários para ser considerada como instrumento linguístico de poder e força. Possui todos os componentes classificatórios identificáveis de uma língua e demanda de prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua.

Foi possível identificar, na fala de cinco sujeitos, uma definição que demonstra o entendimento de que a Libras fundamenta-se em uma gramática própria:

É uma língua gramaticalmente estruturada utilizada pelos surdos brasileiros, que tem toda uma estrutura gramatical como a outra língua (Sujeito 93).

É uma comunicação entre a comunidade de pessoas surdas. Agora é claro que para se comunicar, não é necessário apenas saber os sinais isolados, mas é importante saber a gramática que envolve essa comunicação e é aí que entra minha dificuldade (Sujeito 47).

É a língua de sinais dos surdos brasileiros e possui uma gramática e estrutura própria (Sujeito 67).

⁵⁰ Disponível em: <http://www.feneis.com.br/p_libras.htm> Acesso em: 21 jan. 2006.

Para Silva & Malusá Baraúna (2007, p. 63), a realidade vivida pela maioria dos professores é a de “desconhecimento da Língua de Sinais – sua estrutura gramatical e lexical, sua abrangência e complexidade”, o que torna deficitária a relação do professor regente com a língua, gera preconceitos e dificulta as condições de ensino e aprendizagem. Assim, muitas vezes, a Língua de Sinais passa a ser utilizada no cotidiano da sala como uma mímica para traduzir, grosseiramente, algumas palavras do português, como sinais soltos sem contextualização.

Acreditamos que “o ensino da língua de sinais é um processo de reflexão sobre a própria língua que sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente” (QUADROS, 2000, p. 59).

Diante da compreensão da Libras exposta pelos sujeitos desta pesquisa, foi possível perceber que a maioria possui um entendimento limitado e, em muitos casos, equivocados sobre o que é essa língua e a sua importância para o desenvolvimento das pessoas surdas, não entendendo ainda, que esta é um elemento essencial na comunicação do surdo com o mundo e que, se ela não existir no interior das escolas, nas relações familiares e em toda a sociedade, certamente, o desenvolvimento desses sujeitos será prejudicado.

4.3 Participação e avaliação do curso por parte dos sujeitos investigados

Neste momento, buscamos identificar as principais dificuldades e/ou facilidades manifestadas pelos alunos na realização do curso e verificar se essas influenciaram no seu desempenho.

Para controlar a matrícula e o acesso dos alunos, foi realizado um acompanhamento semanal com o objetivo de verificar se as turmas já estavam formadas, considerando como ideal que todos os alunos começassem o curso na mesma semana, a fim de não haver prejuízos temporais para a sua realização e conclusão. No retorno a um desses e-mails, uma tutora respondeu:

Sent: Sat, 01 Mar 2008 16:14:10
Subject: acompanhamento_02_03

Infelizmente não posso confirmar este quadro para você, pois a minha turma ainda está sendo substituída. E agora, o que vou fazer? Já estou ficando confusa. É igual uma sala de aula: imagina se todo dia chega um aluno novo ou sai da escola. As vezes a gente já começou com a matéria e tem que ficar voltando várias vezes! A escola tem calendário a cumprir? Nosso curso também! Já te

enviei o nome dos 8 (oito) alunos novatos, esses não tenho informação nenhuma do curso para te passar, vou verificar os demais e te envio, ok?

Essas dificuldades transcorreram durante grande parte da realização do curso, mas a Universidade não poderia deixar vagas em aberto, ciente que outras pessoas queriam realizar o curso e não tinham seus nomes nas listas iniciais. O acompanhamento semanal era necessário, pois quanto mais distante do início do curso o aluno substituto entrava, menores eram as suas chances de conseguir um bom desempenho. A **Tab. 7**, a seguir, mostra a quantidade de alunos presentes nas listas enviadas pelas cidades e a evolução do número de matrículas e acesso. A disparidade entre a realização da matrícula e a data de acesso no ambiente de aula é uma constante.

Tabela 7. Acompanhamento de matrículas e acessos dos alunos

	31 jan	06 fev	18 fev	02 mar	24 mar	12 abr	30 abr
Quantidade de alunos	477	488	488	490	501	512	523
Pediram matrícula	359	377	414	444	479	479	480
Acessaram	215	254	325	389	456	460	461

Fonte: Evolução das matrículas das cidades participantes no curso “Professor e surdez”

Por meio deste acompanhamento, buscamos verificar quais as causas que levavam à delonga na realização da matrícula e ao efetivo acesso ao curso. Transcorridos quinze dias após o início do curso, conforme pode ser observado na **Tab. 7**, dos 480 alunos, 359 haviam solicitado matrícula e, apenas 215 haviam acessado; uma diferença de mais de 100 alunos, que permaneceu contrastante durante quase toda a realização do curso.

Identificamos que esse problema foi ocasionado pelo escasso domínio de informática, pois os alunos, ao realizarem a sua matrícula, recebiam uma senha para o acesso ao curso no e-mail pessoal. No entanto, muitas vezes, eles digitavam endereços de forma incorreta, esquecendo-se de colocar pontos, hífen, arrobas, underline’s e extensões como “.com” ou “.br”. Ao detectar o erro, o tutor entrava em contato com o aluno e este tinha que solicitar novamente a sua matrícula.

Outro dado relevante é que a maioria dos alunos (87,5%) teve um computador disponível para realizar o curso durante a sua execução, e somente 12,5% não tinham acesso a este. Identificamos que o local de maior acesso foi o ambiente doméstico (66,7%), seguido pelo local

de trabalho (34,8%). Também houve casos de alunos que realizaram todo o curso em *Lan Houses*, em residências de pessoas próximas (7,3%), na residência do Tutor Presencial e/ou em Pólo da Universidade Aberta do Brasil (2%). Foi possível diagnosticar, também, que, um número reduzido de Secretarias de Educação cumpriu os critérios previstos no “Termo de Adesão” do Edital nº. 6, proporcionando aos cursistas as condições mínimas para a realização do curso, pois apenas 10,4% dos alunos informaram realizá-lo em local organizado e/ou alugado pelas secretarias.

28,1% dos alunos consideraram que a falta de um computador disponível influenciou o seu desempenho no curso, pois o realizaram no local de trabalho, onde, geralmente, havia outros professores que usavam as máquinas locais. Os alunos que realizaram o curso em *Lan House* revelaram que era difícil ter um acesso constante ao curso, pois ali era dispendioso ficar várias horas. A maioria acreditava que se possuíssem um computador em suas residências teriam obtido um melhor desempenho no curso.

No começo precisei da disponibilidade de outros, pois vários professores da escola também estavam fazendo o curso (Sujeito 21).

Não tenho computador em casa e na escola só tem uma, por isso tive que procurar uma lan house e não ficava muito tempo já que me custava muito caro (Sujeito 17).

Se tivesse um computador em casa poderia fazer com mais calma e revisar mais vezes os conteúdos e com certeza meu desempenho teria sido melhor (Sujeito 64).

Não tenho internet em casa (moro no interior) por este motivo ficou difícil acessar somente nos horários de trabalho, pouco tempo disponível por isso a minha frequência foi muito baixa (Sujeito 34).

Para 71,9% esse fator foi irrelevante, pois tinham acesso fácil a um computador em suas residências e/ou locais de trabalho.

Nunca me faltou computador, tenho na minha casa e mesmo se não tivesse a escola na qual trabalho tem ótimo computador disponível para os professores (Sujeito 11).

Apesar de não ter internet em casa, consegui fazer o curso em horários alternados, em momentos de folga num local proporcionado pela secretaria da educação da cidade (Sujeito 48).

96,9% dos sujeitos investigados consideraram que a configuração do computador, como memória, processador, entre outros, foi suficiente para realizar o curso, e apenas 3,1% discordaram.

70,8% dos participantes não tiveram dificuldades em realizar os procedimentos solicitados para a configuração do computador antes de iniciar o curso, pois tinham conhecimento em informática e, outros, quando não possuíam, pediam ajuda a um técnico. 29,2% apresentaram dificuldade na realização de algum procedimento, tais como “Instalação do programa *adobe flash player*” (28,6%), configuração do “Nível de segurança do internet *Explorer*” (17,9%), “Limpeza os *cookies*⁵¹ da máquina” (14,9%) e, 46,4 tiveram dificuldades em realizar todos os procedimentos. Três alunos revelaram que tiveram dificuldades, mas com a “explicação da tutora ficou fácil”.

A configuração do computador era necessária para que o aluno conseguisse realizar o curso sem nenhum problema na sua navegação e visualização. Os tutores enviaram e-mails explicativos indicando qual a configuração mínima das máquinas para a realização do curso e quais os programas precisariam ser instalados. Caso o aluno não instalasse, por exemplo, o “*plug-in*⁵² do programa *Adobe Flash Player*⁵³”, ele não conseguiria visualizar as animações do curso Librasnet; se não configurasse o “nível de segurança do internet *explorer*”, poderia bloquear os testes das Lições, e estes não poderiam ser realizados; caso o aluno bloqueasse os *pop-ups*⁵⁴, não poderia participar das atividades como enquetes, pois estas apareciam como “janelas”. Além disso, todos os programas recomendados para instalação eram gratuitos e fáceis de instalar com as orientações “passo a passo” que o tutor enviava por e-mail.

Foi possível aferir, por meio das respostas fornecidas no Questionário 3, que 71,9% dos participantes investigados possuíam um horário disponível para acessar o curso, e apenas 28,1%

⁵¹ Um *cookie* é um pequeno texto que os sites podem enviar aos navegadores, anexado a qualquer conexão. Nas visitas posteriores o navegador reenvia os dados para o servidor dono do *cookie*. A transmissão de cookies, por padrão, é invisível ao usuário. Mas você pode configurar o seu navegador para lhe alertar sobre eles ou ver os cookies armazenados. Os sites geralmente usam os *cookies* para distinguir usuários e memorizar preferências. Disponível em: <<http://br.mozdev.org/firefox/cookies>> Acesso em: 03 dez. 2008.

⁵² Um *plug-in* é um programa de computador que serve normalmente para adicionar funções a outros programas maiores, provendo alguma funcionalidade especial ou muito específica. Geralmente são programas pequenos e leves. Os exemplos típicos são os para exibição de figuras, para rodar arquivos multimídia, para criptografar e decifrar e-mails num programa de e-mail, ou para filtrar imagens em programas gráficos. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Plugin>> Acesso em: 03 dez. 2008.

⁵³ As animações e desenhos feitas no Librasnet utilizaram o programa Adobe Flash Player.

⁵⁴ O *pop-up* é uma janela extra que abre no navegador ao visitar uma página da internet ou acessar uma hiperligação específica. Ela é utilizada pelos criadores do site para abrir alguma informação extra ou como meio de propaganda. Há algum tempo, os navegadores já vêm com a opção de bloquear as janelas indesejadas no próprio navegador. Mesmo assim os *pop-ups* continuam usando, em vez de códigos HTML, códigos em Flash e em Javascript, que são muito mais difíceis de serem bloqueados. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Pop-up>> Acesso em: 03 dez. 2008.

realizavam o curso em períodos variados, de acordo com a sua disponibilidade. O período noturno foi revelado, pela maioria dos cursistas (54,2%), como de maior acesso, seguido pelos períodos matutino e vespertino, com o mesmo percentual de acesso cada um (18,6%).

Constatamos que a preferência pelo acesso noturno justificava-se pelas informações obtidas no Questionário 1, o qual mostrou que mais da metade dos profissionais envolvidos no curso assumiam jornadas de trabalho acima de 40 horas semanais, geralmente, nos turnos da manhã e da tarde. Além disso, aqueles que não possuíam um horário fixo para o acesso, em grande parte, tinham uma tripla jornada de trabalho.

O suporte recebido a distância por parte do Tutor ajudou a solucionar as dificuldades de acesso para 94,8% dos sujeitos investigados. Apenas 5,2% responderam que o Tutor não ajudou satisfatoriamente a resolver essas dificuldades.

Analisando as justificativas apresentadas pelos participantes, que revelaram insatisfação quanto ao trabalho do tutor, foi possível identificar que elas, em sua maioria, eram equivocadas, pois das justificativas todas se relacionavam a problemas relativos à estabilidade e às condições da internet e/ou da plataforma, e não da ação dos tutores. Neste sentido, podemos considerar que os tutores conseguiram auxiliar aos participantes na solução das dificuldades encontradas relativas ao acesso, pois, 94,8% sujeitos, pontuaram que a esta ação foi positiva.

90,6% dos participantes identificaram a existência de problemas de estabilidade no site, no entanto, quando direcionamos a questão à frequência da ocorrência, 76,1% posicionaram-se que os problemas ocorriam apenas algumas vezes, sendo que, apenas 5,2% afirmaram ocorrer frequentemente e, 9,4% raramente.

Esses fatores influenciaram o desempenho no curso para 41,7% dos participantes. Dentre esses, 16,6% relacionaram os problemas de instabilidade apresentados pelo site e/ou plataforma, gerava atraso na realização das atividades, tais como os “Testes de Verificação”.

O acesso a plataforma foi lento com algumas falhas no envio e recebimento de mensagens, também o envio das respostas de testes (Sujeito 48).

Às vezes estava super empolgada com o curso e a plataforma dava problemas (Sujeito 48).

Porque no período da noite que eu estava com mais disponibilidade de fazer a aula, o site estava congestionado porque devia ter muita gente acessando ao mesmo tempo (Sujeito 48).

17,5 % mencionaram que a instabilidade apresentada pelo site foi apenas no início do curso e que esta foi contornada.

Apenas no início do curso tivemos problemas com lentidão e atrasou a realização das atividades previstas no calendário (Sujeito 83).

No início do curso os problemas de acesso, principalmente a lentidão da plataforma e impossibilidade de acessar o site, aí fiquei meio atrasada, mas quando melhorou passei a acessar normalmente (Sujeito 91).

No início foi um pouco difícil, mas depois em fevereiro tudo se resolveu além da acessibilidade depois ficar ótima (Sujeito 28).

Identificamos que para 7,6% esses problemas não estavam relacionados diretamente à instabilidade do site, mas, sim, a problemas de conexão local com a internet, de ordens pessoais e, ainda, de ansiedade na realização de algo novo ou preocupação de não conseguir cumprir as atividades propostas.

Porque quase não participei nos chats e outros trabalhos, devido os problemas com a internet local (Sujeito 29).

Antes tinha dois horários para fazer o curso e a minha barriga não estava tão grande. Depois foi ficando cada vez mais difícil (Sujeito 11).

(...) eu tive vários problemas, pois o computador era novo, eu não sabia como conectar o curso, sem contar que eu não sabia como pegar a senha para entrar no curso, que consegui quase um mês depois da matrícula (Sujeito 2).

Devido ao meu pouco tempo e muita vontade de aprender ficava ansiosa e não conseguia muita coisa (Sujeito 69).

No início, estava um tanto preocupada justamente pelo cumprimento do prazo de entrega das atividades, mas depois ok (Sujeito 53).

No entanto, para a maioria dos participantes (58,3%), tais problemas não influenciaram no seu desempenho no curso.

Não tive problemas nenhum com estabilidade (Sujeito 63).

Com o auxílio da tutora, os raros problemas foram resolvidos (Sujeito 61).

Se tinha algum probleminha eu era persistente e no final valeu a pena... (Sujeito 18).

Se ficava lento algumas vezes, eu procurava compensar o tempo em outros horários com um tempo maior de estudo (Sujeito 27).

Verificamos também que o tipo de conexão com a internet mais utilizada pelos sujeitos investigados foi a Banda Larga (80,2%) e que 18,6% utilizaram a conexão discada. Apenas 1,1% possuíam a internet via rádio. 82,7% consideraram que o tipo e a velocidade de conexão com a internet influenciou positivamente o seu desempenho no curso, e 17,3% julgaram que influenciou de forma negativa.

Sim, pois antes eu tinha Internet Discada depois meu computador estragou logo em seguida o arrumei e coloquei Internet Banda Larga que foi de grande valia para realização do curso (Sujeito 61).

No início estava terrível para acessar, depois que passou de 100Kv para 1 mega deu tudo certo (Sujeito 17).

Os computadores que usei estavam conectados da forma necessária para acessar o curso (Sujeito 38).

A conexão utilizada, banda larga, me proporcionou abrir o curso com rapidez e facilidade, podendo estudar as lições num período maior de tempo e no momento em que eu estava disponível (Sujeito 76).

Os sujeitos investigados forneceram diversas sugestões para a melhoria do acesso ao curso, algumas que se dirigem às melhorias no site, outras para uma melhor adequação/preparação das Secretarias de Educação para realização do curso.

Abrir todas as lições juntas (Sujeito 85).

Criar um site para cada turma para evitar a lentidão e aumentar os horários do chat para tirarmos dúvidas (Sujeito 9).

Deixar disponível o curso para podermos continuar acessando e estudando (Sujeito 79).

Encaminhar às Secretarias de Educação propostas para criarem laboratórios de informática destinados à educadores para que quando surgir essas oportunidades, eles possam usufruir dos cursos sem encontrar tantas barreiras (Sujeito 4).

As secretarias deveriam pedir a ajuda para um técnico na instalação dos programas e configuração do computador, pois para a maioria foi o primeiro curso via internet (Sujeito 16).

O uso das ferramentas de comunicação presentes no ambiente de aprendizagem a distância do curso Librasnet permitiram um processo de acompanhamento contínuo e gerenciamento da participação dos cursistas por parte do Tutor a Distância. Ao entrar/logar no curso, o Tutor tinha acesso a uma tela, pela qual podia administrar e acompanhar as atividades dos seus alunos, utilizando todas as ferramentas nela contidas. Essa tela permitia as seguintes ações:

- Visualizar o curso;
- Criar/Editar Testes Processuais;
- Criar/Editar Testes de Múltipla Escolha;
- Corrigir Teste(s);
- Desativar Aluno;

- Editar Calendário da Turma, inserindo novas atividades;
- Visualizar e enviar mensagens para o Fórum da Turma;
- Visualizar e enviar mensagens para o Mural da Turma;
- Criar Enquete(s) para a Turma. Editar e acompanhar os resultados das já criadas;
- Enviar Mensagens para os Alunos da Turma;
- Abrir/Criar uma sala virtual de Bate-Papo para conversar com seus alunos;
- Visualizar os relatórios de desempenho referentes à sua turma, tal como número de acesso e tempo de permanência em cada página do curso.

Verificamos que, dentre os sujeitos investigados, 61,5% utilizaram a ferramenta Fórum. Nesse curso, o Fórum foi utilizado para tratar temas que poderiam ser aprofundados ao longo do estudo e expostos ao debate coletivo. Para Santos (2003), essa ferramenta “permite o registro e a comunicação de significados por todo o coletivo através da tecnologia, permite que a mensagem circulada seja comentada por todos os sujeitos do processo de comunicação”. Nesse espaço de discussão, os cursistas e tutores não precisavam se conectar simultaneamente no ambiente de aula, caracterizado como um ambiente assíncrono.

A comunicação assíncrona proporciona não só a criação de temas de discussões entre estudantes e professores, mas, sobretudo, a troca de sentidos construídos por cada singularidade. Cada sujeito, na sua diferença pode expressar e produzir saberes, desenvolver competências comunicativas, contribuindo para e construindo a comunicação e o conhecimento coletivamente (SANTOS, 2003, p. 229).

As questões postadas pelo Tutor nessa ferramenta envolveram explicações sobre a Língua de Sinais, a sua diferente modalidade, a de mecanismos sintáticos específicos, as suas especificidades nacionais e a sua importância para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das pessoas surdas na interação, discussão e fundamentação de qualquer assunto. Para esta questão, foi levantada a seguinte discussão na abertura do primeiro Fórum:

Fórum 1 – Após a leitura do texto 1, comente a frase: “Entretanto, esta não é a realidade de milhares de alunos surdos que freqüentam as nossas escolas do nosso País. Sabemos que, na maioria dos casos, o aluno surdo entra e sai da escola sem o aprendizado que lhes é de direito, como a aprendizagem da Libras como sua primeira língua e sem dominar a língua portuguesa”.

Refleta sobre o exposto acima e faça comentários sobre as possíveis causas que explicam o fracasso do aluno surdo no que se refere ao seu processo de escolarização.

(Fórum aberto pelos tutores do curso “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”)

Em resposta a essa questão, os alunos se posicionaram com diferentes opiniões, que variaram de cidade para cidade e de acordo com a condução do Tutor. No entanto, apesar de não ser nosso objetivo realizar uma discussão de todos os temas discutidos nos Fóruns, Murais e Bate-Papos, realizamos uma leitura de todos eles e constatamos que o posicionamento dos alunos, as opiniões sobre a surdez, a escolarização de surdos e a Libras, foi se ampliando ao longo do curso, com os textos enviados e o incentivo à pesquisa, com as mediações feitas pelos tutores e professores formadores nessas ferramentas e, principalmente, pela troca de saberes e experiências.

Em relação ao primeiro Fórum, os alunos se posicionaram de maneira crítica e reflexiva, demonstrando certa inquietação sobre a “culpa do fracasso escolar” de alunos surdos e, ainda, buscando justificativas para entender essa realidade que se encontra presente em muitas escolas do país. As reflexões apresentadas foram muito oportunas, revelando que os alunos se aprofundaram em suas pesquisas e estudos a respeito do tema. A seguir, estão alguns fragmentos que sintetizam as principais opiniões:

26/02/2008 – (...) acredito que o fracasso do aluno surdo quanto ao seu aprendizado se dá principalmente porque nem as famílias e nem as escolas tem condições para auxiliar os mesmos. Nós professores ainda não sabemos como lidar com a situação, sabemos que o surdo precisa aprender, mas como? Se nossa prática é voltada apenas para o ouvinte? O professor se perturba com a situação mas que condições o mesmo tem de mudar a realidade? Vejo que aprender libras ainda é PRIVILEGIO de poucos a maioria das escolas da nossa região agora que está dando os primeiros passos em relação ao alunos surdos. E algumas famílias ainda resistem ao aprendizado da libras não sei exatamente porque mas percebo certa resistência (...) (Sujeito 88).

29/02/2008 - Eu também penso assim como vocês, que o surdo enfrenta grandes problemas, que iniciam dentro de sua própria casa, onde os seus familiares na maioria das vezes, não fazem questão de aprender a língua de sinais, muito pelo contrário, querem que seus filhos surdos, sejam oralizados, porque assim talvez camuflam a surdez, que ainda é um tabu social; e nas escolas, geralmente os professores ainda não possuem o preparo necessário para lidar com esse aluno, o que dificulta muito (...) (Sujeito 90).

10/03/2008 - O fracasso escolar que se abate sobre os surdos reflete um processo de dominação de grupos dominantes, do ponto de vista econômico, social e cultural. Sobre isso recai como ponto importante, a falta de formação dos professores diante da proposta de uma educação inclusiva. Formação esta que contemple cursos, debates, seminários, reflexões teóricas e práticas em relação a essa educação. Outro fator fundamental é a falta de inserção da língua de sinais nos espaços escolares, que em sua maioria é utilizada apenas como recurso pelo

professor ouvinte (...) Apesar de todos os obstáculos e dificuldades nós professores devemos estar envolvidos com o processo de inclusão (...) É preciso que saibamos compreender, ouvir, atender as angústias, os anseios, às lutas e, principalmente, reconhecer as conquistas, por menores que sejam, pois é de pequenos fragmentos que de constroem pavilhões (sujeito 36)

O segundo Fórum procurou esclarecer e, ao mesmo tempo, abrir uma discussão sobre os diversos graus e tipos de perda auditiva, a época em que ocorreu a surdez, a idade em que se iniciou o processo de escolarização e as implicações destes fatores em relação ao tipo de trabalho a ser desenvolvido com o aluno surdo. A questão aberta nesse Fórum foi a seguinte:

Fórum 2 - Em sua opinião, a escola está preparada para lidar com essas diferenças? Será que realmente a educação de pessoas surdas acontece de forma adequada, sob uma prática pedagógica que proporciona um desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo? Compartilhe com seus colegas o que você pensa sobre estas questões!

(Fórum aberto pelos tutores do curso “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”)

As respostas apresentadas no segundo Fórum, a respeito do tema proposto, apontaram uma preocupação dos sujeitos investigados com a questão legal, considerando que esta ainda não garante aos professores o entendimento do “processo escolar do aluno surdo”, pois a escola não lhes fornece às condições necessárias para a sua atuação. Além disso, demonstraram entendimento da importância da Libras para a escolarização do sujeito surdo. A maioria dos sujeitos associou as dificuldades da prática pedagógica que atenda às diferenças dos alunos surdos à falta de especialistas, de materiais adequados, às classes numerosas e aos salários defasados.

02/03/2008 - (...) a maioria das crianças surdas não apresenta nenhum outro comprometimento neurológico e tem condições de acompanhar a aprendizagem de alunos ouvintes. Nós professores e nosso sistema de ensino é que não possibilita este desenvolvimento, estamos dando os primeiros passos para oferecer estas possibilidades, sempre a lei vem primeiro, no caso da inclusão não foi diferente, depois começamos a ter acesso aos treinamentos e finalmente uma adequação física e material didático, pedagógico (Sujeito 77).

03/03/2008 - As dificuldades para trabalhar com as diferenças dos surdos não são nada empolgantes. Falta de especialistas, falta de materiais adequados, classes numerosas, salários defasados e uma complexa variedades de comportamentos mal compreendidos pelo professor. Uma coisa é muito clara. Precisamos agir! Nossos sistemas de educação estão gritando por ajuda. Cabe principalmente a nós, professores/heróis, iniciarmos este processo (...) Não sabemos direito as decisões a serem tomadas, mas estamos buscando conhecimentos, informações, ideias. A isto podemos chamar de ações. Estamos

fazendo algo de bom! Estamos acreditando que nós somos capazes de mudar a educação de surdos (Sujeito 28).

05/03/2008 - (...) As famílias resistem ao uso de e sempre esperam que ainda ocorra um milagre. E quando se dão conta que não vai acontecer, as crianças surdas já criaram um código próprio, e quando vão a escola, onde o professor não domina a Libras, ficam marginalizadas. Fica difícil para o professor pois eles não usam a Libras, usam sinais criados na própria família. (Sujeito 53).

15/03/2008 - O importante é que as políticas públicas se atentem para o fato de que não se inclui dessa forma. Somente colocar o aluno surdo numa sala regular não resolve o problema...é necessário que o aluno(a) conte com alguém dentro da sala de aula que seja habilitado em libras para ajudar o aluno a se sentir realmente incluído. É preciso que o governo saia do discurso e realmente crie políticas públicas específicas que garantam o aprendizado do aluno surdo.

27/03/2008– (...) percebe-se que a maioria dos alunos surdos encontra dificuldades em associar a Libras, língua usada em sua comunicação diária com o Português escrito, que é usado mais na escola, pois são duas línguas muito diferentes. A verdade é que a prática escolar não encontra professores qualificados suficientemente para lidar com alunos surdos. É por isso que a maioria dos alunos surdos não consegue ler e escrever satisfatoriamente, pois os professores não sabem lidar com suas diferenças (Sujeito 60).

O último Fórum aberto tratava da realidade sócioeducativa bilíngue dos sujeitos surdos e quais seriam as influências e funções dessas duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), de modalidades distintas, no plano político-pedagógico da escola.

Fórum 3 - A língua é uma das marcas mais importantes da identidade de um grupo ou indivíduo. A educação voltada para diferentes grupos deve abranger todas as línguas utilizadas por seus membros num mesmo ambiente educacional. Diante disso, **qual é a importância da Libras na educação de pessoas surdas? O que você entende por Bilinguismo na educação de pessoas surdas? Compartilhe conosco as suas reflexões!**

(Fórum aberto pelos tutores do curso “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”)

A maioria dos participantes expressou suas angústias, posicionando-se a respeito dessas questões. Algumas reflexões e trocas de experiências são expostas a seguir:

26/03/2008 - Penso que a Língua Portuguesa deve ser a segunda língua do aluno surdo, o que não acontece. A maioria de nossos alunos surdos não sabe libras e os professores tentam ensinar o português escrito e na realidade eles não aprendem nem libras nem português. Frequentam a escola, convivem com os colegas mas não estão adquirindo aprendizado formal. O que fazer para mudar esta realidade? Às vezes penso que o melhor seria que os alunos surdos frequentassem apenas a escola especial durante a sua alfabetização e depois fossem incluídos na escola regular (Sujeito 13).

30/03/2008 - O correto é que o bilinguismo seja a língua de sinais usada nas escolas, e em seguida a leitura e a escrita da língua oficial do país onde se vive. Mas para que o bilinguismo e a libras seja desenvolvida nas escolas para os alunos surdos vai depender da vontade política do governo e é claro o professor fazer a capacitação contínua (Sujeito 7).

01/04/2008 - Hoje, posso dizer que é possível uma educação bilíngue . Quando os surdos chegaram na escola no início de 2007, houve uma inquietação geral. Todos perguntavam: e agora? Sem estrutura física, sem recursos humanos, sem informação e conhecimento. Tínhamos uma ignorância enorme. Bastou, contudo, o desejo de meia dúzia de pessoas que acreditavam no projeto (...) as salas de aulas possuem intérpretes (5ª à 8ª série); temos Libras incluída na grade curricular (1ª à 4ª série), e ainda, curso de Libras para comunidade. Estamos nos preparando. Precisamos de muito ainda, mas, é um bom início. Os alunos se encontram aqui desenvolvendo cada vez mais, respeitando os percursos deles e os nossos de aprendizagem (Sujeito 96).

Outros Fóruns foram abertos a critério de cada Tutor e de acordo com o envolvimento da turma. No entanto, algumas informações foram perdidas, em decorrência da falta de domínio da informática de alguns tutores que não conseguiram salvar parte e/ou total das mensagens postadas pelos alunos. Percebemos que quando houve uma boa mediação/condução por parte do tutor, houve um maior envolvimento dos cursistas na partilha e na troca de ideias com os outros participantes.

Quanto ao uso do Mural, foi possível identificar que 45,8% dos sujeitos investigados utilizaram essa ferramenta. Nesse curso, esse foi um espaço destinado a avisos, recados e troca de informações dirigidas ao grupo e que poderiam ser postadas por todos os participantes da turma. Os tutores e professores responsáveis pelas cidades postaram alguns posicionamentos, assuntos e opiniões nesse espaço, que poderiam ser somente informativos, de acordo com a receptividade da turma, bem como chamarem para a reflexão. Algumas informações abordadas nessa ferramenta foram referentes às terminologias da Língua de Sinais e da surdez, ambas discutidas por Sasaki (2002).

Mural 1 - Quanto à pessoa do surdo, como chamaremos esta pessoa? Como nos referiremos a ela? Surda? Pessoa surda? Deficiente auditiva? Portadora de deficiência auditiva? Portadora de surdez?

Em primeiro lugar, vamos parar de dizer ou escrever a palavra “portadora” (como substantivo e como adjetivo). A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não “porta” sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que está presente na pessoa (...).

Mural 2 - Quanto à Língua de Sinais, quais são os termos corretos? Linguagem de sinais? Linguagem Brasileira de Sinais? Língua de sinais? Língua dos sinais? Língua Brasileira de Sinais? Língua de Sinais Brasileira? Libras? LIBRAS?

Primeiramente, é preciso entender que se trata de uma língua e não de uma linguagem. Assim, ficam descartados os termos “linguagem de sinais” e “Linguagem Brasileira de Sinais”. De acordo com Fernando Capovilla, “Língua define um povo. Linguagem, um indivíduo” (...).

As mensagens postadas no Mural demonstram o envolvimento dos participantes investigados com o curso, sobretudo, devido ao fato de a maioria possuir pouco conhecimento sobre essa área. Em geral, os alunos teciam comentários após as discussões nos Bate-Papos, quando surgia alguma dúvida no curso, ou quando pediam sugestões de práticas e materiais aos colegas e tutores do curso para se aprofundarem a respeito do tema.

Título: Primeiro Chat Librasnet / **Data da postagem:** 2008-02-27

Nosso primeiro chat foi muito bom! Fiquei feliz ao notar o interesse e profissionalismo da turma! O espaço do mural é nosso lugar de encontro e troca de mensagens 😊 com a turma toda, façam bom uso dele! Espero encontrar todos vocês no próximo chat semana que vem! (Professora formadora).

Título: Re: Aluno novo / **Data da postagem:** 28-02-2008

Olá (...) Pelo que pesquisei sobre esse caso, encontrei na biblioteca do curso o texto Aquisição da Linguagem por crianças surdas. Estou providenciando o material para passar para outros colegas e te ajudará muito resolver a inclusão do aluno surdo. Espero colaborar (Sujeito 29).

Título: Quanto a pessoa surda / **Data da postagem:** 2008-03-11

Vejo que a melhor forma de chamar uma pessoa surda é aquela que não o coloque de forma pejorativa, descaracterizando-o e além do mais colocando um preconceito à frente (Sujeito 58).

Título: Comentário sobre a pessoa surda / **Data da postagem:** 2008-03-07

O que percebe é que para a família, chamar uma pessoa de surdo é muitas vezes tido como ofensa, parece ser mais acessível chamá-la de deficiente auditivo. Acho que é uma questão de identificação ou não com a comunidade surda e com a Libras (Sujeito 23).

Título: Êi pessoal, vamos comunicar!! / **Data da postagem:** 2008-02-28

😊 Olha gente, vocês não sabem o quanto estou feliz por já consegui, pouquinho é claro, me comunicar com colegas de curso através da "LIBRAS". Logo estarei muito melhor e aí, esta barreira será coisa do passado! Vamos lá gente vamos despertar para este aprendizado (...) Um abraço a todos! (Sujeito 25)

Título: Reunião presencial com os alunos / **Data da postagem:** 2008-03-09

Caros colegas, amanhã dia 10 estaremos reunidos no laboratório de informática da escola a partir das dezessete horas. Na oportunidade entre em entre assuntos,

estaremos estudando os sinais. Por favor, preciso falar com todos. Um abraço!!!
(Tutora Presencial)

Título: Resposta "Quanto a Língua de Sinais" / **Data da postagem:** 2008-03-11
Agora acredito que a Libras é uma língua, já que existem regras para a sua utilização e não só isso, como também é uma maneira ou forma de comunicação. A Libras fornece subsídios e alavanca a comunicação entre pessoas porque utiliza sinais específicos para uma melhor estrutura comunicativa (Sujeito 1).

Título: Tá chegando no final!!! / **Data da postagem:** 2008-04-09
Nossa que tristeza!!! Passou rapidinho!!! Quanta informação!!! Precisa de mais uns dois cursos para digerir tudo! (Sujeito 87).

Título: Tudo que é bom dura pouco / **Data da postagem:** 2008-04-16
Ah pessoal, é uma pena que acabou, já tô com saudades do Dudu kkkkkk! Outra coisa: o meu filho tem 5 anos e adorou fazer o curso comigo! (Sujeito 61).

Título: Agradecimento / **Data da postagem:** 01-05-2008
Agradeço a (...) pela atenção prestada durante o curso e aproveito para dizer que toda a equipe está de parabéns; o curso é muito motivador!. Ficarei no aguardo de sua continuidade. Abraços a todos e obrigada pela oportunidade (Sujeito 30).

Título: Tchau Dudu / **Data da postagem:** 17-04-2008
Cheguei à última lição. É muito triste quando o Dudu começa a se despedir. Parece o último dia de aula de um curso presencial. Gostei muito e adoraria fazer novos módulos de aprofundamento. Valeu pela parceria com todos vocês, professores cursistas (...) UFU, SEESP e MEC. Obrigada e parabéns a todos.

Diagnosticamos que as ferramentas Fórum e Mural favoreceram a integração dos participantes, o sentimento de pertença ao grupo, a troca de ideias, questionamentos e dúvidas, a crítica e autocrítica, as discussões temáticas, a colaboração por meio da troca de experiências e a descoberta de muitos para a necessidade de continuar os estudos na área.

Os sujeitos investigados avaliaram as duas ferramentas, expressando as suas opiniões por meio de indicadores (1-6) e de respostas abertas, como ilustra a **Tab. 8** a seguir:

Tabela 8 – Avaliação das Ferramentas Fórum e Mural

Critérios avaliados	Avaliação do uso das Ferramentas de Interação						Total
	Não realizei-1	Fraco-2	Regular3	Bom-4	Muito Bom-5	Ótimo-6	
Temas abordados nos Fóruns	22	-	5	16	34	19	96
Relação dos temas dos Fóruns com a formação de professores	24	-	9	8	32	23	96
Sua participação nos Fóruns	37	5	19	18	11	6	96
Temas abordados no Mural	9	2	9	19	36	21	96
Relação dos temas do Mural com a formação de professores	10	3	8	16	36	23	96
Sua participação no Mural	52	3	2	11	18	10	96

Fonte: Informações colhidas por meio do Questionário 3 do curso "Professor e surdez"

Por meio da análise da **Tab. 8**, identificamos que, dos participantes que tiveram acesso aos **temas abordados no Fórum**, 6,7% os avaliaram como “regular”; 21,6% “bom”, 45,9% “muito bom”, e 25,7% avaliaram como “ótimo”. Quanto à **relação dos temas dos Fóruns com a formação de professores**, dos cursistas que leram as postagens, 76,4% atribuíram uma avaliação entre “muito bom” e “ótimo”. Dentre os 59 sujeitos que utilizaram essa ferramenta, 8,5% a **avaliaram a sua participação** como “fraca”, 32,2% como “regular”, e apenas 10,1% a avaliaram como “ótima”.

Daqueles que tiveram acesso aos **temas abordados no Mural**, 2,3% avaliaram como “fraco”; 10,3% “regular”, 21,8% “bom”, 41,4% “muito bom”, e 24,1% avaliaram como “ótimo”. Quanto à **relação dos temas dos Murais com a formação de professores**, 68,6% atribuíram uma avaliação entre “muito bom” e “ótimo”. Dentre os 44 sujeitos que utilizaram esta ferramenta, 6,8% a **avaliaram a sua participação** como “fraca”, 4,5% como “regular”, e 63,6% a avaliaram entre “muito bom” e “ótimo”.

Quanto à utilização da ferramenta Bate-Papo, constatamos que 76,1% dos sujeitos investigados tiveram participação em, ao menos, um dos quatro Chats oficiais que ocorreram durante a realização do curso.

Nesse curso, a ferramenta Bate-Papo foi intitulada como “Café com Libras” (Apêndice III). O foco do **primeiro** debate foi conhecer o perfil dos participantes do curso, o que já conhecia sobre a surdez, se já trabalhavam na área, quais recursos e materiais utilizavam, como era o trabalho em suas cidades, etc.. Todos os debates tinham um tema específico a ser aprofundado. O ponto de partida do primeiro foi a leitura do artigo “**O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor**⁵⁵”, que se encontrava na Biblioteca do curso e também foi enviado por e-mail com uma semana de antecedência. O ideal era que os cursistas lessem o texto antes do Bate-Papo, pois ele seria a base para os tutores e professores formadores direcionarem as perguntas para a discussão nessa ferramenta.

De acordo com Santos (2003), os “chats” possibilitam que os participantes se comuniquem em tempo real, com hora marcada, envolvendo todos que estiverem conectados no ambiente virtual de aprendizagem. Além de possibilitar uma comunicação *todos-todos*, essa ferramenta também permite uma comunicação *online* mais reservada com qualquer participante –

⁵⁵ Este artigo foi elaborado por Angélica Bronzatto de Paiva e Silva e Maria Cristina da Cunha Pereira, da Universidade de Campinas.

um-um. A comunicação no Chat começa a partir da identificação com que o outro escreve, com suas ideias, não tendo como referências questões de aparência física, gênero, sexualidade, etc., que, comumente, condicionam a sociabilidade em ambientes presenciais. A autora ainda esclarece que não é a interface que vai determinar o nível das interações e seus conteúdos, e, sim, a dinâmica comunicativa que a comunidade desenvolverá.

O assunto tratado, no segundo Bate-Papo, foi o Decreto nº 5.626/2005, o qual dispõe sobre a inserção da Libras, como disciplina curricular obrigatória, nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia (**Apêndice XVII**). O foco desse debate foi o impacto do Decreto supracitado na educação dos surdos no Brasil e os desafios a serem suplantados⁵⁶. As questões que nortearam o debate tinham como objetivo socializar o que os cursistas pensavam sobre esse tema e problematizar sobre a preferência que a Lei dá para as pessoas surdas ministrarem a disciplina de Libras. “Quais os obstáculos para a implementação do Decreto nº 5.626 na escola pública brasileira? Quais fatores que aumentam as lacunas entre o legal e o real?”. Quinze cidades realizaram o debate, e o resumo de uma delas é transcrito a seguir, envolvendo alguns dos sujeitos investigados neste estudo:

21:15 Tutor : Boa noite queridos!

21:19 Tutor: Nós discutiremos sobre os textos, os pontos de vistas, etc. Lançarei a primeira pergunta e desenvolveremos o assunto, um de cada vez. A Professora formadora também participará do chat. Qualquer um pode lançar perguntas que sejam pertinentes ao assunto

21:28 Sujeito 12: Estou um pouco ansiosa, pois é a primeira vez que participo de um chat

21:32 Tutor : Não se preocupem meninas. Será uma conversa muito boa!

21:32 Professora Formadora : Boa noite pessoal, sejam bem vindos ao chat do Librasnet. Estou muito feliz de fazer parte do chat com vocês

21:36 Professora Formadora : A inclusão da disciplina de Libras pode contribuir para modificação da visão que a sociedade tem do surdo, esclarecendo que principalmente a língua de sinais é uma língua como qualquer outra. O que vcs pensam disso?

21:38 Sujeito 12: Estou aprendendo muito e com isso percebendo a dificuldade que o deficiente auditivo tem para se comunicar com a sociedade

21:38 Sujeito 9: Acredito que pode contribuir, mas pode restringir também. Por causa da falta de professores qualificados

21:38 Sujeito 14: Penso que a visão que as pessoas possuem da língua de sinais precisa mudar muito, mas estamos no caminho certo.

21:39 Sujeito 16: Sim, pois nossas escolas não possuem recursos didáticos que apoiam a educação de surdos.

⁵⁶ Texto de Ronice Muller de Quadros e Uéslei Paterno.

21:39 Sujeito 12: Acredito que a partir do momento que a libras for mais conhecida, a visão da que a sociedade tem em relação ao surdo (incapaz, coitado...) irá mudar.

21:39 Sujeito 17: Eu acredito que sim. Esta inclusão será de suma importância para os alunos surdos e também para os professores.

21:41 Sujeito 9: Com certeza, quanto mais pessoas tiverem acesso a Libras, melhor será a visão que têm dos surdos

21:41 Sujeito 14: Principalmente para os professores que se sentem impotentes diante de seu aluno surdo sem saber se comunicar com o mesmo. É uma exclusão dupla.

21:41 Professora Formadora: Concordo com a 9, tem que mudar a visão, tratar o surdo, como ser humano normal, apenas com uma língua diferente.

21:41 Tutor: Temos o prazo de 10 anos para nos adaptarmos a esta lei. O problema é que no Brasil sempre se deixa tudo para última hora. Já existem algumas ações, mais ainda são poucas.

21:43 Professora Formadora: É fundamental que o professor de libras tenha uma qualificação adequada.

21:43 Sujeito 16: Os surdos precisam fazer parte do processo, não adianta a lei ficar só no papel.

21:43 Sujeito 17: A falta de continuidade dos projetos na mudança de política, talvez atrase mais ainda

21:44 Sujeito 9: Nossas leis são consideradas as mais modernas no que diz respeito aos direitos dos cidadãos. Mas só funcionam no papel.

21:45 Sujeito 18: Muitas vezes a visão que se tem de um determinado assunto depende do conhecimento. É preciso incluir a disciplina LIBRAS o mais rápido possível, pois o surdo tem direito de aprender na sua própria língua

22:38 Professora Formadora: O momento de discussão foi riquíssimo e muito proveitoso para mim e creio que para muitos.

22:40 Sujeito 18: Professora, tenho participado das dificuldades e conquistas em relação a inclusão em nossas escolas. Acredito que este curso veio fortalecer ainda mais esta luta. Um abraço!

22:40 Sujeito 12: Tutora, espero poder participar de outro bate papo, espero que o curso intermediário aconteça. Obrigada por tudo, um abraço.

22:42 Tutora: Obrigada pela companhia! Um abraço e que vocês façam a diferença!

Dentre os 76,1 % dos sujeitos que participaram dessa ferramenta, 43,8% avaliaram como “ótimo” os **temas abordados nos Bate-Papos**, 37% “muito bom” e 16,4% como “bom”. Quanto à **relação dos temas dos Bate-Papos com a formação de professores**, 41,1% avaliaram como “ótimo”, 42,5% “muito bom”, 12,3% como “bom” e, 2,7% como “regular”. A maioria dos participantes, 52%, considerou que a sua **participação nesta ferramenta** pode ser indicada como “muito bom” e “ótimo”, 13,7% a avaliaram como “regular”, e 9,5% como “fraca” (**Apêndice XVIII**).

No que se refere ao uso do correio-eletrônico (e-mails), foi possível montar um banco de dados para cada cidade, com as principais mensagens trocadas entre tutor a distância e cursistas.

Esta foi a principal forma da comunicação utilizada durante o curso, pois grande parte das informações, tais como textos para estudo, convites para participação nas ferramentas, nos relatórios de acompanhamento, nos avisos e, também, nas conversas esporádicas entre tutores, alunos e professores formadores, era realizada por meio do correio-eletrônico.

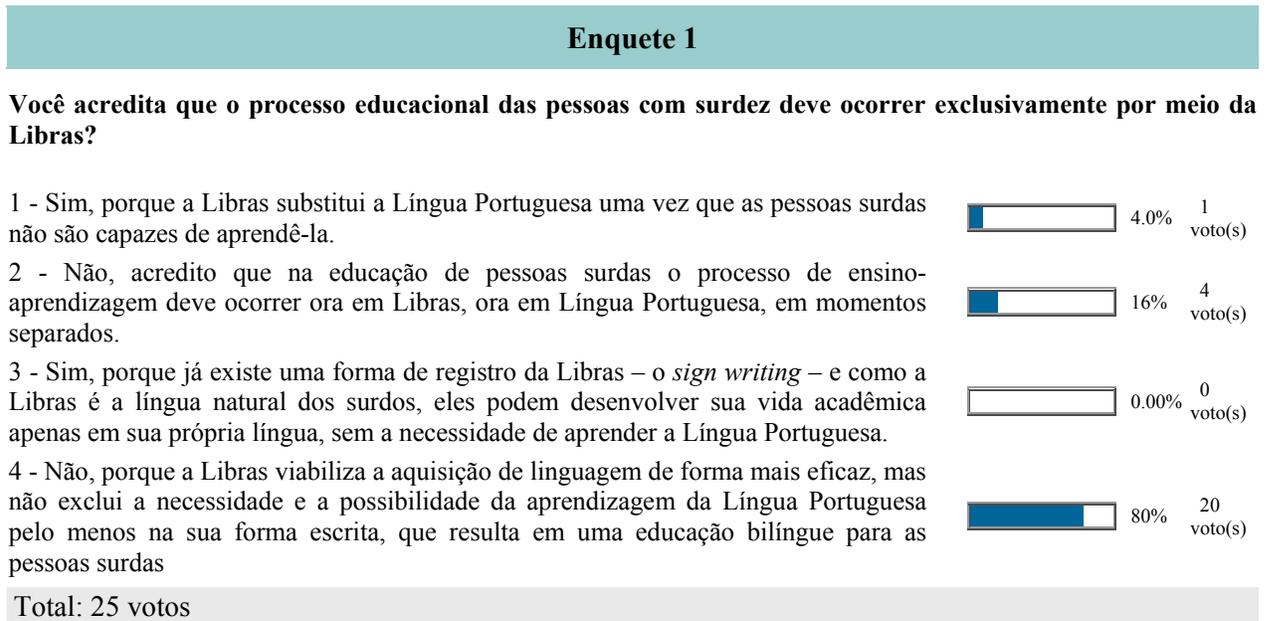
Devido ao quantitativo de mensagens, nos detemos, aqui, somente a identificar a frequência de uso pelos participantes. Alguns alunos precisaram abrir uma conta de e-mail para a realização do curso, pois muitos ainda não possuíam e, geralmente, aqueles que estavam utilizando essa comunicação há pouco tempo apresentaram algumas dificuldades que ocasionaram um prejuízo a sua participação no curso, tais como a leitura dos textos e trabalhos enviados como anexo no e-mail. Foi possível constatar, pelas reclamações de alguns tutores à coordenação, que muitos alunos demoravam a retornar as mensagens enviadas, principalmente quando se tratavam de alguma atividade como a “Dinâmica da Caixinha”.

Os sujeitos analisados avaliaram a **qualidade das informações transmitidas pelos Tutores utilizando o correio-eletrônico**. A maior parte dos participantes (51%) indicou como “ótimo”, 32,3 % “muito bom”, 14,5% “bom”, 2,1% “regular”, e apenas 2,1% como “fraco”. No que se refere à **avaliação do uso** dessa comunicação pelos participantes, a maioria (46,9%) considerou como “muito bom”, 23,9 % “ótimo”, 23,9% “bom”, 2,1% “regular”, e apenas 3,1% avaliaram como “fraco”.

No que tange ao uso da ferramenta “**Enquete**”, foram abertas quatro questões durante todo o curso, com o intuito de realizar pesquisas com perguntas variadas entre os cursistas. As enquetes apareciam em forma de *pop-ups* (janelas) com uma pergunta e, geralmente, com três a quatro opções de respostas. Era estabelecido um prazo entre uma semana e dez dias para os alunos participarem e, ao final desse prazo, os resultados podiam ser divulgados e discutidos pelos tutores e professores formadores com suas turmas. Como muitos alunos não conseguiram configurar corretamente os seus computadores, quando não conseguiam visualizar as enquetes e comunicavam ao tutor, a questão era enviada pelo seu e-mail com um pedido de retorno.

A primeira enquete ficou disponível entre 28/02 a 10/03/2008. A questão a ser votada era: “Você acredita que o processo educacional das pessoas surdas deve ocorrer exclusivamente por meio da Libras?”. Os alunos de dezoito cidades votaram, embora a quantidade tenha variado muito, oscilando entre vinte e cinco votos em uma, e apenas três em outra. O resultado da votação de cidade é ilustrado a seguir:

Tabela 9 – Resultado da votação da enquete



Fonte: Resultado da votação da enquete da cidade de Taió- RS em 11/03/2008 no curso Librasnet

Quanto às **perguntas levantadas pelas enquetes**, 71,3% dos participantes avaliaram entre “muito bom” e “ótimo”, e apenas 11,5% entre “regular” e “fraco”. A maioria dos sujeitos (67,9%), considerou entre “muito bom” e “ótimo” a **relação dos temas das enquetes com a formação de professores**, e 12,8% entre “regular” e “fraco”. No que se refere à **avaliação da sua participação** nessa ferramenta, a maioria (66,6%) considerou entre “muito bom” e “ótimo” e, apenas 12,8% avaliou entre “regular” e “fraco”. 79,3 % dos participantes consideraram que a **linguagem utilizada**, nessas ferramentas, por parte do Tutor, pode ser classificada entre “muito bom” e “ótimo”

Os participantes numeraram, por ordem crescente de frequência, a ferramenta que mais utilizaram no decorrer do curso. O correio-eletrônico destacou-se como a ferramenta mais utilizada em número de frequência 1 (23,2%), seguido pelo Relatório de Testes (22,7%) e pelo Calendário (13,3%). As ferramentas menos utilizadas (frequência 8), foi o Fórum (25,2%), seguido pela ferramenta Mural (18,3%) e pelo Bate-Papo (13,6%), (**Apêndice XIX**).

Cinquenta e quatro sujeitos investigados deixaram sugestões que se referem a elogios e/ou melhoria nessas ferramentas. A maioria (70,3%) considerou que as ferramentas foram funcionais e/ou contribuíram para o esclarecimento de dúvidas. Alguns (16) participantes justificaram que o pouco uso da ferramenta Bate-Papo deu-se devido à impossibilidade de participação no horário escolhido pela maioria da turma. A sugestão que deram foi a realização do mesmo debate em dias

e/ou horários diferentes. Dois participantes indicaram que as ferramentas deveriam ser mais bem explicadas/cobradas desde o início do curso com mais clareza e precisão.

As ferramentas foram muito úteis para aprendizagem e fixação dos conteúdos e para o esclarecimento de dúvidas. Eu postava uma dúvida e logo o tutor e outros cursistas respondiam (Sujeito 75).

A participação nos chats fica um pouco comprometida pela necessidade de se estabelecer um horário fixo para todos estarem conectados e interagindo. A dificuldade é que muitos trabalham e estudam em horários diferentes, sendo quase impossível reunir todos os participantes no mesmo momento. Acredito que ferramentas como o Fórum e mural sejam melhores, pois todos podem expressar sua opinião, ainda que em momentos distintos (Sujeito 37).

As ferramentas utilizadas no curso proporcionou ao aluno maior rapidez no que se refere a esclarecimentos sobre dúvidas relacionadas ao curso, e em que andamento ou qual atividade esse aluno tinha feito, quais lições deveria fazer, qual teste não fez, etc (Sujeito 21).

Apesar de não ter participado dos momentos coletivos, recebi os conteúdos dos mesmos pelo meu email, isso me ajudou muito, pois devido a dupla jornada de trabalho eu nunca pude participar de nenhum chat (Sujeito 40).

Outras atividades foram propostas além da utilização das ferramentas da plataforma, como o Estudo Dirigido e a Dinâmica da Caixinha (**Apêndice XX e XXI**), que eram enviadas aos alunos ao final de cada Lição e recolhidas para correção por parte dos Professores Formadores. 73,9% dos participantes deste estudo retornaram, pelo menos, uma Dinâmica da Caixinha, dentre as nove que foram elaboradas para o decorrer do curso.

Os sujeitos investigados também efetivaram uma avaliação das nove Lições concluídas e expressaram a sua opinião por meio de indicadores (1-6) em relação ao conteúdo apresentado, a metodologia e linguagem utilizada, à relação do conteúdo com a formação de professores, aos prazos para realização das atividades, à qualidade estética na apresentação do conteúdo, à usabilidade⁵⁷ e acessibilidade da plataforma, à utilização de desenhos 2D para apresentação dos sinais, à visualização dos sinais, à utilização de frases na estrutura da Libras, ao dicionário, aos assuntos do “Você Sabia” e, por fim, à utilização de imagens associadas aos sinais.

Todos esses itens foram avaliados separadamente em cada Lição (1 a 9), e, posteriormente, o resultado obtido em cada uma foi somado, sendo gerada uma tabela de avaliação geral (**Apêndice XXII**).

⁵⁷ Nível de facilidade de uso na realização das tarefas e navegação no ambiente de aula e plataforma.

Quanto ao **conteúdo** apresentado, 51,9% dos participantes avaliaram como “ótimo”, 42,6%, “muito bom”, e apenas 5,5% como “bom”. O conteúdo se refere a todos os itens visualizados nas Lições, como sinais, frases, informações e exemplos em Libras, entre outros. 90,8% dos sujeitos indicaram entre “muito bom” e “ótimo” a **relação do conteúdo e formação de professores**, e apenas 7,3% consideraram como “regular”.

Dos sujeitos investigados, sessenta e sete deixaram **sugestões** quanto ao conteúdo do curso. As respostas abertas estavam de acordo com os dados obtidos por meio dos indicadores, pois, dentre os participantes que justificaram suas opiniões, 77,6% expressaram, que o conteúdo do curso foi “ótimo”, “excelente” e “muito bom”.

A apresentação dos conteúdos trabalhados foi ótima, de forma clara e objetiva (Sujeito 71).

Os conteúdos são ótimos, muito bem selecionados e bem condizentes com a realidade, são noções maravilhosas, ADOREI... (Sujeito 23).

Acho que todas as lições foram muito bem elaboradas, com clareza e simplicidade e considerou que somos iniciantes nessa língua (Sujeito 29).

O conteúdo foi bem apresentado através de uma ordem cronológica, dentro uma historia, facilitando a compreensão (Sujeito 60).

Os conteúdos foram excelentes, pois de certa forma são assuntos relacionados ao cotidiano escolar e social (Sujeito 58).

Simplesmente perfeito. Amei todas as dinâmicas apresentadas (Sujeito 2).

O conteúdo do curso foi ótimo, as informações que obtive foram de grande aproveitamento O curso forneceu a base para um futuro aprimoramento em Libras (Sujeito 82).

Quanto à **linguagem utilizada** para a apresentação do conteúdo, 93,3% dos cursistas avaliaram entre “muito bom” e “ótimo”, e apenas 6,7% como “bom”: “achei muito bom o curso ter usado uma linguagem do dia a dia, aumentando nosso vocabulário de LIBRAS do próprio contexto” (Sujeito 12).

13,4% dos participantes indicaram como “fraco” os **prazos para realização das atividades**, 6,6% “regular”, 29,6% “bom” e, 60,6% entre “muito bom” e “ótimo”.

(...) só acho que deve dar mais tempo pois não estamos tão familiarizados (Sujeito 17).

Gostaria, se possível, que o curso fosse mais longo,ou seja, tivéssemos mais aulas, principalmente com os desenhos animados (Sujeito 49).

Penso que as atividades deveriam ter um maior prazo para as realizações, visto que o professor hoje em dia trabalha muitas vezes em jornada tripla e não lhe sobra muito tempo para a realização das atividades (Sujeito 22).

As frases utilizadas em libras são complexas e requer um estudo mais profundo, mas fiquei apaixonada pelo curso (Sujeito 72).

Quanto à **utilização de desenhos 2D**, para apresentação dos sinais do curso, 71,3% dos participantes avaliaram como “ótimo” e 24,2% como “muito bom”. No que tange à **visualização** dos mesmos, 91,7% dos cursistas, indicaram entre “muito bom” e “ótimo” e, quanto à **contextualização dos sinais**, 95,7% avaliaram entre “muito bom” e “ótimo”.

Alguns cursistas (5,2%) apontaram, em suas falas, que a visualização dos sinais e/ou frases deveria ser mais lenta. Dois sugeriram que houvesse, além dos dicionários por Lição, um dicionário geral dos sinais, e um sugeriu que o curso fosse disponibilizado em DVD para todos os alunos participantes.

A visualização dos sinais é muito rápida e não dá tempo para que acompanhemos (Sujeito 5).

O curso foi ótimo em si, mas o que acho que os sinais deveriam ser mais lentos para melhor acompanhamento das palavras e frases (Sujeito 41).

Queria que se fosse possível gravar essas aulas em dvd, e enviar para nós cursistas seria muito gratificante pois ajudaria a lembrar os sinais (Sujeito 39).

Com a utilização de questões abertas, foi perguntado aos cursistas se eles haviam conseguido **compreender os sinais** apresentados durante o curso. 94,8% dos sujeitos investigados responderam “Sim”, e apenas 4,2% “Não”. As dificuldades relacionadas por estes últimos foi o tempo/velocidade para visualização do sinal, principalmente em frases, e um participante indicou que suas dificuldades estavam relacionadas às diferenças regionais, pois, em sua cidade, eram utilizados alguns sinais diferentes do curso.

Quanto à **utilização de frases na estrutura da Libras**, a maioria dos participantes (71,3%) consideraram entre “muito bom” e “ótimo” esta metodologia, 22,5% “bom” e 6,2% entre “regular” e “fraco”. A maioria dos sujeitos apresentou dificuldades iniciais em compreender a construção das frases em Libras, dificuldade que, no decorrer do curso, foi sanada. Um cursista sugeriu que houvesse um recurso em áudio para explicar passo a passo a construção das frases. Outro sugeriu que a construção dessas frases deveria obedecer à sequência da Língua Portuguesa. No entanto esclarecemos que as duas últimas sugestões não condizem com a proposta do curso, que é a de apresentar as peculiaridades gramaticais da Libras, como a sua estrutura frasal, buscando evitar, ao máximo, a associação com a Língua Portuguesa, assim como no aprendizado de outras línguas.

Tive algumas dúvidas de identificar o sinal no contexto da frase. Tinha que ir ao dicionário várias vezes ver o sinal separado, mas depois acabava entendendo bem. Acho que é questão de prática, igual quando a gente faz um curso de inglês e a “teacher” insiste que só podemos falar inglês na sala (Sujeito 11).

Acho que nas frases deveria utilizar um método que facilitasse a aprendizagem. ex: Linguagem oral explicando passo a passo (Sujeito 75).

Que a seqüência de sinais seja de acordo com a língua portuguesa (Sujeito 10).

A maioria dos sujeitos investigados (85,4%) afirmou que conseguiu **compreender as frases na estrutura da Libras**, e 14,6% não conseguiram. As principais justificativas para essa compreensão são apresentadas a seguir:

Tive dificuldades nas frases. Acho que é pelo fato de não estar praticando ou seja meu tempo foi pouco para praticar; infelizmente (Sujeito 15).

Sim, porque elas não estavam na ordem do português (Sujeito 66).

Tive dificuldades nas frases porque eram extensas e a explicação para mim deveria ser na ordem dos sinais (Libras) e depois em português (Sujeito 50).

Devido o meu tempo de acesso tardio acabei me preocupando em apenas ver as lições e testes e não pude fazer as dinâmicas (Sujeito 58).

Para mim foi muito difícil e ainda tenho algumas dúvidas, pois não é fácil entender a seqüência da Libras (Sujeito 13).

Preciso de mais tempo e interação com surdos (Sujeito 69).

No que diz respeito ao **Dicionário**, a maioria dos participantes (95,3%) atribuíram uma avaliação entre “muito bom” e “ótimo” a visualização deste em cada Lição, com seus respectivos conceitos e configuração de mãos. Apenas um cursista sugeriu que: “Deveria haver um dicionário geral dos sinais e não só com os sinais de cada lição” (Sujeito 33).

Quanto aos assuntos abordados no **“Você Sabia?”**, 58,4% dos sujeitos avaliaram como “ótimo”, 28,4% “muito bom”, e apenas 12,1% como “bom”. No que se refere à **usabilidade** da plataforma, 29,9% consideraram como “bom”, 38,5% “muito bom”, e 22,5% como “ótimo”. 9,1% avaliaram a usabilidade entre “fraco” e “regular”. Alguns participantes justificaram esta opinião:

Não culpo somente a plataforma, pois tive problemas com minha internet e um pouco de dificuldade no começo para entender os aplicativos (Sujeito 16).

Olhe para mim tudo estava muito bom, no início teve uns “probleminhas” aí com a usabilidade do site mas foram superados e aí tudo correu muito bem (Sujeito 4).

Quanto ao item 7 (usabilidade) na minha opinião fica difícil quando acontece um imprevisto (cai a energia ou dá algum problema na internet) nesse momento

temos que ficar esperando algum tempo para acessar. As vezes fica complicado porque no meu caso não tenho computador em casa e preciso ficar esperando (Sujeito 88).

Em relação à **avaliação** utilizada no curso, investigamos a opinião dos alunos sobre as atividades do “Aprenda Brincando”, dos “Testes de Verificação” e das “Dinâmicas da Caixinha”, bem como do uso dos relatórios de acompanhamento e participação (**Apêndice XXIII**).

A maioria dos sujeitos investigados (95,8%) concordou com a metodologia de avaliação, e apenas 4,2% discordaram. Dentre esses, 88,5% consideraram entre “muito bom” e “ótimo” o **método de avaliação** utilizado no curso. Quanto às atividades do “**Aprenda Brincando**”, 86,4% dos cursistas avaliaram como “ótimo”, e quanto à relação dessas com o conteúdo trabalhado, 94,8% expressaram a mesma opinião. 84,4% dos sujeitos avaliaram como “ótima” a sua participação no “Aprenda Brincando”. Por meio de respostas abertas de 51 sujeitos, foi possível perceber que estas atividades era o “momento preferido” pelos participantes do curso.

Achei o aprenda brincando excelente, aproveitei o máximo e podíamos treinar quanto vezes desse vontade. A cada lição eu ficava esperando a surpresa que viria quando aparecia um aprenda brincando (Sujeito 13).

(...) o aprenda brincando é quando mais fixa os conteúdos na minha opinião (Sujeito 75).

Em relação à metodologia de avaliação nos “**Testes de Verificação**”, 77,1% dos participantes indicaram como “ótimo”. Quanto ao **uso de perguntas com sinais** e alternativas em português nos testes, a maioria (66,7%) avaliou como “ótimo”, e 58,3% expressaram com o mesmo indicador a sua opinião sobre o **uso de perguntas com frases em Libras** e alternativas em português. Já a avaliação da compreensão dos enunciados **utilizando sinais** foi maior (58,3%) do que os enunciados **utilizando frases em Libras** (34,4%).

Quanto às **Dinâmicas da Caixinha**, 73,9% dos sujeitos analisados realizaram esta atividade. Desses, 85,9% conseguiram compreendê-la, e, apenas 14,1% não conseguiram. Pelas opiniões apresentadas percebemos que quase todos os participantes tiveram dificuldades iniciais para compreender essa atividade, mas, ao longo do curso elas foram sanadas para a maioria. Dois cursistas opinaram que essa dinâmica seria melhor se fosse realizada em um grupo de estudo.

Realizei com o meu entendimento, não sei se ficaram corretas pois não retornei para o tutor (Sujeito 21).

Nessa atividade é que descobri o quanto ainda é preciso estudar para conseguir estruturar as frases em libras. A língua portuguesa quer sempre falar mais alta e é

ai que as falhas acontecem (Sujeito 39).

Entendi, mas achei que fosse muito difícil fazê-las, mas depois a tutora esclareceu minhas dúvidas disse que era daquele jeito que fazia. Ganhei confiança (Sujeito 53).

No que se refere ao “**Relatório de desempenho**”, 78,1% dos sujeitos investigados consideraram entre “muito bom” e “ótimo” o recebimento deste ao final de cada lição. Ao todo, foram enviados por correio-eletrônico oito relatórios aos alunos. Estes continham informações sobre os prazos para finalização do curso, atividades já realizadas, tempo de acesso e explicações sobre as dúvidas mais frequentes, como a “visualização” dos testes, a certificação, entre outros.

O objetivo do relatório era o de funcionar como uma bússola para direcionar o aluno no curso e incentivá-lo e/ou alertá-lo à participação e sugeria que, ao final de uma semana, o aluno contabilizasse, pelo menos, 7 horas de estudo.

Como o curso possuía uma duração estimada de 120 horas, foram distribuídos 55% para as horas de estudo na plataforma (*online*), considerando o quantitativo de conteúdos do curso e, 45%, para as atividades extra-plataforma (*offline*), como estudo, pesquisa, leitura dos textos, reuniões presenciais, entre outros. Isso exigiria que o aluno, além da realização das atividades, obtivesse no mínimo 70% de frequência no curso e, 70% no seu desempenho nas aulas.

Quatro alunos expressaram que o “Relatório de Desempenho” funcionava como um norteador, porém sugeriram que o aluno fosse avaliado individualmente. Um cursista mencionou que o relatório causava muita ansiedade e, outro, considerou que este “assustava”, pois o professor não tinha muito tempo para estudar.

Acho muito bom, mas penso que precisava avaliar o desempenho de cada aluno e não do grupo junto, pois assim os que acessam pouco ficam prejudicados (Sujeito 23).

Penso que os relatórios de desempenho muitas vezes nos assustavam, pois, como já disse anteriormente, o tempo do professor é muito escasso (Sujeito 6).

A maioria dos cursistas que justificou a sua opinião sobre a avaliação utilizada, considerou que, em geral, ela foi “proveitosa”, “contribuiu para ampliar o conhecimento”, “foram criativas e de fácil compreensão”. Seis sujeitos relacionaram novamente que os prazos para realização das atividades deveriam ser ampliados e três, expressaram que a avaliação poderia ser melhor se houvesse mais participação do tutor presencial e/ou encontros presenciais para solucionar as dúvidas.

As avaliações em geral foram criativas e de fácil compreensão (Sujeito 93).

As dinâmicas foram bem proveitosas, porém o tempo era curto para realizá-las. Seria bem interessante realizá-las em grupo do que individual (Sujeito 20).

Foram excelentes, porém tive um pouco de dificuldade quanto a formação de frases (Sujeito 89).

Foi muito bom do jeito de avaliar, no entanto o tutor presencial deveria ter uma participação maior pois os alunos ficariam mais interessados (Sujeito 25).

A avaliação foi ótima, mas uma interação presencial seria de grande importância (Sujeito 67).

O curso proporcionou ao aluno diferentes formas de avaliação como: testes de verificação; estudo dirigido; mural; fórum; chats; enquetes; dinâmica da caixinha. Isso enriqueceu muito o curso, tornando-o mais envolvente (Sujeito 14).

Quanto ao desempenho obtido no curso, a maioria dos cursistas (94,8%) considerou que os resultados corresponderam às suas expectativas, e apenas 5,2% não ficaram satisfeitos. Algumas justificativas apresentadas por eles foram:

Não. Sinceramente, me esforcei e pensava ter maior desempenho, mas acho que não comandi tudo como era preciso e o tempo não foi suficiente o que frustrava a cada relatório (Sujeito 48).

Minhas dificuldades se deram em função do não domínio de informática, de disponibilidade e sobretudo conclui a falta que me fez a internet em casa pois poderia estar acessando, após o trabalho, e certamente sairia ganhado tanto em qualidade quanto em tempo de estudo (Sujeito 73).

Acho que não foi bom, porque é muito importante para estes cursos ter um computador disponível e espero que nos próximos cursos eu já tenha o meu para melhor participação e rendimento. (Sujeito 2).

Ao final do curso, foi elaborado um **relatório geral de desempenho** por cidades, o qual constava a nota dos **36 testes** realizados pelos alunos e o seu desempenho final, bem como o seu **percentual de acesso**. Esse último variou, substancialmente, de uma cidade para outra, considerando que, na cidade de Ererê-CE, a média de acesso dos alunos foi de 8 horas e 51 minutos, enquanto, na cidade de Salete-RS, a média foi de 54 horas e 13 minutos (**Apêndice XXIV**). Como apenas 255 alunos conseguiram atingir a média em 20/04/2008, o curso foi prorrogado até o dia 30/04/2008, o que contribuiu para elevar este número para 349 aprovações ao seu término.

Os sujeitos analisados neste estudo tiveram uma média final de 34 horas e 46 minutos de estudo na plataforma, sendo que, 26% contabilizaram menos de 20 horas de estudo e 11,5%,

acima de 50 horas. No que se refere à média final de desempenho nas atividades, a média foi de 91% e, apenas dois cursistas não conseguiram obter 70%.

Após a finalização do curso, encontrava-se disponível na última tela do ambiente de aula um pequeno formulário para os participantes realizarem a sua avaliação, se posicionando sobre os seguintes aspectos: qual a opinião sobre o curso, quais a/s dificuldade/s na realização do mesmo, e se haviam conseguido aprender sobre o conteúdo apresentado.

98,9% dos sujeitos investigados indicaram que estavam satisfeitos com o curso. O único cursista que manifestou não estar satisfeito, apresentou a justificativa de que o mesmo não fornecia uma “sustentação sólida para formar o professor bilíngue” (Sujeito 81), e como já esclarecermos anteriormente, este não era o objetivo do curso.

Algumas opiniões que apareceram como maior frequência nos depoimentos relacionadas à satisfação com o curso foi à **ludicidade na apresentação do conteúdo**, à **contextualização dos sinais** e à **diversidade de atividades e conteúdos** propostos no curso.

(...) o curso foi muito bem elaborado com imagens perfeitas e de grande qualidade, os sinais são super fáceis de entender e na verdade até sentirei saudades desta família do Dudu que tanto me ensinou (Sujeito 22).

Conheci outros sinais diferentes do que usamos aqui e também gostei de participar do “aprenda brincando” onde as atividades lúdicas foram muito importantes para o meu aprendizado (Sujeito 51).

Este curso é ótimo, interativo, dinâmico, participativo e integrado com a realidade ponto fundamental para a aprendizagem...hoje tenho orgulho em dizer que aprendei um pouco sobre LIBRAS (Sujeito 95).

Achei o curso de excelente qualidade, de fácil entendimento, com exercícios muito bem elaborados (...) Tenho uma filha surda e trabalho com surdos e quanto eles viram adoraram os desenhos, queriam fazer também (Sujeito 3).

O curso foi excelente, a maneira como nos foi apresentado possibilitou um grande interesse em realizá-lo, pois, foram lições agradáveis de fazer, com situações muito criativas (Sujeito 46).

Dois cursistas relacionaram a importância desse curso devido à falta de um profissional surdo para ensinar Libras em suas cidades: “Agradeço a oportunidade que vocês me proporcionaram em fazer o Curso de Libras, o qual não é de fácil acesso na cidade em que resido” (Sujeito 88). Outro ponto destacado por dezesseis cursistas foi à contribuição do curso nas atividades escolares e na comunicação com alunos e demais pessoas surdas.

Adorei fazer este curso, hoje tenho uma noção de como é a comunicação entre as pessoas surdas. Tenho amigos surdos em minha cidade e hoje posso conversar

com eles. Eles se sentem muito felizes quando conversamos na língua deles. Foi gratificante para minha profissão e o curso realmente foi ótimo (Sujeito 42).

Com a base obtida consegui uma maior proximidade com meus alunos surdos, pois tive acesso aos sinais que podem ser usados na sala de aula facilitando a interação em libras com um aluno surdo (Sujeito 38).

Esse curso foi de grande importância em minha vida... Pois tenho amigos surdos. Agora posso me comunicar com eles, e entender tudo o que eles tem para me "falar"!!! (Sujeito 59).

Adorei o curso, principalmente, porque esclareceu dúvidas que eu tinha com meu aluno surdo, e eu pude ter um pouco de comunicação com ele (Sujeito 74).

Participar desse curso foi uma oportunidade importantíssima pois, aprendi muito não só conteúdos como lidar com surdos (Sujeito 81).

Oito participantes apontaram que o curso proporcionou uma nova compreensão a respeito da surdez, da Libras e da educação de pessoas surdas.

O curso de libras da librasnet ampliou meus horizontes e meu conhecimento em relação a libras com uma língua bem difícil de aprender. Este curso me mostrou que uma educação bilíngue tem que ser uma realidade presente no espaço escolar. Essa língua libras tem que estar acessível a todas as crianças independentemente de ser surdo ou não. É maravilhoso conhecer outra língua, estou muito triste de terminar o curso, o Dudu fez parte da minha vida todo este tempo de aprendizado (...) (Sujeito 84).

Estou satisfeita pois consegui desenvolver todas as atividades e vejo que aprendi pelo menos um pouco de todos os sinais apresentados. Além de desenvolver outra visão do que é a surdez (Sujeito 33).

Foi maravilhoso aprender e se envolver nesse projeto. Entrar no mundo da pessoa com surdez. Eu aprendi mais nesse universo novo que vou ensinar a eles, recomendo a todas as pessoas entrar neste aprendizado. É preciso ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolaridade das pessoas com surdez ao da língua, mas sim de ampliá-la para toda a sociedade (...) (Sujeito 24).

Participar do curso foi um desafio maravilhoso em minha vida acadêmica. As informações obtidas me fizeram crescer em relação as pessoas surdas, quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa, pois a língua é parte de nós mesmos (Sujeito 15).

Para 15 cursistas, o curso despertou o interesse em aprofundar os estudos sobre esse tema. Em algumas falas, expressaram o desejo em realizar cursos de Libras na modalidade presencial, em outras, o desejo em realizar uma graduação ou pós-graduação nesta área, e, ainda, de se tornar um intérprete dessa língua.

Porque pude aprender muito, foi uma experiência e tanto, agora quero me aperfeiçoar mais, continuar estudo e praticar o que eu aprendi (Sujeito 90).

Tive uma oportunidade única de aprender, alias iniciar na aprendizagem de

Libras em alto estilo, porque quero muito fazer outros cursos. Vocês são perfeitamente maravilhosos no que se propõem fazer (Sujeito 63).

Adorei fazer esse curso, foi excelente. Quero continuar estudando mais e mais, e fazer uma pós na área de libras. Estou triste que o curso acabou, mas feliz pela oportunidade que tive de aprender um pouco de libras (...) (Sujeito 31)

O curso foi de grande importância para mim, pois jamais pensei em aprender Libras e estou empenhada em aprimorar mais. É um curso sério, muito organizado (Sujeito 11)

Obrigado por terem me dado essa oportunidade de fazer esse curso maravilhoso, amo a língua de sinais e pretendo ser uma ótima intérprete, claro que é difícil, mas com certeza conseguirei (Sujeito 7).

Todos os cursistas investigados, em seu depoimento final, agradeceram à oportunidade de ter participado do curso, e apontaram a realização do curso como um fator importante na sua formação profissional. Em 21 falas, foi possível diagnosticar o interesse dos participantes em cursar outros módulos, caso esses viessem a ser oferecidos.

Parabéns a equipe organizadora e todos que tiveram envolvidos nesse projeto, e gostaria de dar continuidade neste curso porque sei que foi só o começo porque tenho muito a aprender e conto com uma nova oportunidade (Sujeito 1).

(...) fiquei feliz em participar deste curso e aprender um pouco sobre LIBRAS, gostaria de fazer outros cursos para aprimorar mais! (Sujeito 29).

Queria acrescentar algo mais na minha prática educacional, conhecer mais sobre Libras e o aluno surdo e tive oportunidade de conhecer outros profissionais na área da surdez e que desejam somar saberes com outros colegas, oferecendo através deste curso subsídios para ajudar o profissional que atua junto ao aluno surdo. Gostei muito do curso, gostei tanto que desejo fazer os outros níveis!!!! (Sujeito 48).

Quero parabenizar por esta iniciativa de ministrar este curso. Era uma necessidade urgente para nós, e este curso veio de encontro a essas nessa cidade, e o importante é que superou as minhas expectativas, maravilhoso, muito bem elaborado os conteúdos, claro, objetivo. Muito obrigada por esta oportunidade espero quem sabe ser convidada para dar continuidade neste curso, sei que este é só o começo, quero aprender muito ainda, adorei (Sujeito 55).

O curso veio somar para minha vida profissional e relacionamentos com meus amigos surdos. Gostaria que o curso tivesse o 2º modulo para aprender mais sobre a Língua Brasileira de Sinais (Sujeito 69).

Alguns alunos relacionaram, também, que gostariam que o material ficasse disponível mesmo após a finalização do curso ou, que fosse disponibilizado em Cd-rom para que as escolas e professores pudessem revisar constantemente o seu aprendizado. Outros, expressaram, até mesmo, que sentiriam “saudade” dos personagens, especialmente, do Dudu.

Gostaria que o conteúdo do curso ficasse disponível para que possamos acessá-lo sempre que precisarmos, pois se não estivermos em contato com pessoas surdas, podemos vir a esquecer parte do conteúdo. Amei o curso pois com certeza, foi de grande valia para todos (Sujeito 16).

Quando soube que o DUDU iria se despedir na lição nº 9, protelei por uma semana até concluí-la e quanto ele se despediu, senti um aperto no peito. Não acreditei no que senti. Ele praticamente já fazia parte de nossa família. Foi realmente muito bom interagir com ele (Sujeito 65).

Terminando o último e nono capítulo desse curso, já comecei a sentir saudade, pois sempre que podia tinha a maior curiosidade de abrir um novo capítulo sentindo um gostinho de surpresa (...) Já sinto saudades de todos, dos personagens do curso, principalmente o Dudu e sua família, que ficam gravados suas imagens comigo e com eles podemos aprender sobre libras (Sujeito 77).

Amei o curso! E como disse uma colega de escola, também matriculada “é como se o virtual se tornasse real”, só isso pode explicar minha tristeza ao ver a despedida do Dudu! O curso é excelente, por isso mesmo, gostaria de solicitar-lhes a disponibilização das aulas para revisões posteriores. Foi uma grande oportunidade de aprendizado (Sujeito 94).

Quanto à conclusão do curso, **a avaliação final expressa pelos participantes**, apontou que o curso atendeu às necessidades básicas do público em questão, formado em sua maioria, por professores em atuação. Os principais aspectos mencionados foi à metodologia utilizada, o uso de imagens para a visualização dos sinais, o ambiente de aprendizagem atrativo e à contextualização do conteúdo. A principal dificuldade relacionada, foi à usabilidade da plataforma no início do curso, a compreensão das frases na estrutura da Libras, o prazo estabelecido para a sua realização, a memorização dos sinais e, principalmente, às dificuldades de ordem técnicas, como a falta de um computador com acesso à internet, e, também de domínio da informática.

Sendo assim, podemos considerar que o curso, para a maioria dos participantes, contribui para o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais e para a sua formação profissional com vistas à atuação na educação de pessoas surdas. Diagnosticamos também um grande interesse desses sujeitos em colocar em prática os conhecimentos adquiridos, de rever e modificar suas práticas e dar continuidade ao aprendizado da Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento sem a experiência pessoal é inútil. A sabedoria que guardamos dentro de nós não proporciona nenhum benefício se for estática, pois será mera erudição. Se esse conhecimento é levado à prática, terá então valor (...) O conhecimento se torna válido quando se traduz em ações que promovem o bem da humanidade.

(PUEBLA, 1997, p. 21)

As reflexões realizadas nesse estudo tiveram como premissa a investigação e análise das contribuições do curso Librasnet como uma ferramenta para a formação continuada de professores da rede pública de ensino que atuavam ou desejavam atuar com a educação de pessoas surdas. Buscamos encontrar respostas à questão proposta e trabalhar com os objetivos específicos para, paralelamente, realizar algumas considerações que não poderiam se findar com esse estudo.

Primeiramente, acreditamos que é preciso viabilizar o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir da sua língua natural, sem desconsiderar, no entanto, a língua oficial do seu país. Esse acreditar implica em diversas rupturas, mudanças de concepções e, sobretudo, no reconhecimento dessa língua na educação dos surdos, o que recai, “naturalmente”, na viabilização da Libras em todo o processo de comunicação desses sujeitos, e destes, com as pessoas com os quais se relacionam, na qual está inclusa a presença do professor.

Os surdos têm direito a uma educação de qualidade, que valorize sua identidade como sujeito, tendo a Língua de Sinais como língua natural e acesso a um currículo que leve em conta às suas diferenças linguísticas, identitárias e culturais. Essa abertura requer profissionais capacitados para que possamos consolidar uma educação significativa, com a equiparação de oportunidades e o exercício pleno de seus direitos de cidadão.

No entanto, o reconhecimento da Língua de Sinais nem sempre é uma tarefa fácil. Nos espaços escolares, implica uma condição de aprendiz por parte do professor. Este processo remete a senso comum do processo educativo escolar onde o professor é o dono do saber. Mas hoje já sabemos que não basta ter um vocabulário extenso de uma língua, precisamos habituar com esta língua, vivenciá-la, para poder nos comunicar e ensinar por meio dela.

Neste curso foi possível identificar vários sentimentos, concepções, anseios, rupturas e, principalmente, inquietações com a educação atual, onde as condições de trabalho precárias interferiram diretamente na formação do professor, ou melhor, na concretização desta. Podemos inferir que, a maioria dos participantes desse curso, retratou a realidade dos docentes brasileiros que também compartilham de elevadas cargas de trabalho e baixos salários.

Outro importante fator descoberto foi que, apesar da dupla ou tripla jornada de trabalho, os sujeitos investigados estão buscando a sua atualização e investindo em sua formação continuada, considerando que a maioria dos participantes cursou pós-graduação e, concluiu o seu último nível acadêmico há menos de 10 anos.

Este estudo abrangeu um público, em que, a maior parte dos sujeitos, era composta por pessoas entre 30 e 50 anos, dado que revelou também, profissionais com um maior tempo de docência e especialização profissional, onde a maioria, contava com mais de dez anos de experiência na área educacional.

No que se refere às práticas de educação inclusiva, esse estudo revelou que a maioria dos cursistas atuava com algum tipo de deficiência sensorial, física e/ou intelectual há mais de três anos. O atendimento a alunos surdos, destacou-se nos depoimentos dos professores, como o tipo de deficiência mais encontrada nas escolas. Além disso, foi possível perceber professores mais preocupados em se preparar para atender a esses alunos, compartilhando de uma visão de escola aberta para o diálogo, para a discussão das diferenças e para a revisão das metodologias e recursos utilizados.

Esses dados evidenciaram o quão urgente se faz a adaptação arquitetônica das escolas e a qualificação do seu corpo docente, tornando-se imprescindível que as instituições públicas encontrem elementos de pesquisa nessa experiência para subsidiar seu posicionamento e, prioritariamente, contribuir com o debate envolvendo essas questões, inclusive propondo alternativas de sua utilização, buscando a proposição de ações positivas e coerentes com a realidade nacional. Assim, ao professor, precisa ser oferecido, além da formação básica, a oportunidade da formação continuada, que o capacite para atender ao processo educativo de maneira crítica, reflexiva e competente.

E essa deve ser a mola propulsora para responder aos desafios contemporâneos, especialmente às questões em sala de aula: um repensar da teoria existente que tenha como horizonte a concepção de uma escola como instituição educativa e social, onde os professores

possam desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre a educação, mas desenvolver, também, as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem em torno da escola, pelo desenvolvimento de sua prática pedagógica e dos princípios inclusivos.

Outra questão importante, analisada nesse estudo, foi às concepções dos cursistas sobre a surdez, a Língua Brasileira de Sinais e a educação de pessoas surdas. As respostas obtidas revelaram que a maioria não conhecia a Libras, mas tinham contato com pessoas surdas na escola onde atuavam e, por esse motivo, manifestaram o desejo em aprendê-la e adquirir conhecimentos sobre a educação de pessoas surdas.

As concepções de surdez expressas pela maioria dos participantes, antes da realização do curso, denotaram uma compreensão limitada do sujeito surdo, produto de uma visão clínico-terapêutica, preocupada com a reabilitação da audição e com o desenvolvimento da fala. Para alguns profissionais que já desenvolviam trabalhos com alunos surdos, essa visão já apontou para o conhecimento de algumas peculiaridades implicadas na educação desses sujeitos, tal como o uso de um sistema de comunicação diferente dos demais alunos, e, também, uma concepção mais próxima à abordagem sócio-antropológica a qual entende, substancialmente, a surdez como uma diferença linguística, aliada a uma dimensão política, visual, identitária e ontológica.

A maioria dos sujeitos acreditava que o processo de escolarização de pessoas surdas é indispensável e importante, e demanda uma formação inicial e continuada de qualidade que forneça sustentação às práticas escolares. Ao se referirem sobre essa necessidade, julgavam que este era um processo difícil e que estava longe de ser o ideal, expressando que a educação desses sujeitos só seria bem sucedida se os professores estiverem preparados para atendê-los em suas diferenças, sobretudo, aprendendo a Língua de Sinais.

Quanto à compreensão do termo Libras, a maior parte dos profissionais, antes da realização do curso, não tinham o conhecimento que esta era a sigla para a Língua Brasileira de Sinais, manifestando, ainda, um pensamento restrito sobre essa língua e, em muitos casos, equivocado e recursivo à comparação com a Língua Portuguesa. Poucos sujeitos demonstraram uma compreensão da comunicação utilizada pelos surdos brasileiros como uma língua, dotada de regras e gramática própria.

Essas concepções serviram como ponto de partida para as discussões que foram realizadas no ambiente de aprendizagem do curso e por meio da utilização de suas ferramentas de

comunicação. O uso dessas possibilitou o acompanhamento contínuo e sistemático dos cursistas, registrando a sua participação e envolvimento no curso, bem como as suas reflexões e opiniões postadas e/ou compartilhadas.

Constatamos que as ferramentas Fórum e Mural foram frequentemente utilizadas pelos participantes do curso, e, que estas serviram para aprofundar e discutir temas relevantes sobre a educação de surdos, para o esclarecimento de dúvidas, expressão de anseios, angústias e partilha de informações. Por meio dos depoimentos postados nessas ferramentas foi possível perceber que os sujeitos, ao longo do curso, foram complementando, ampliando e/ou modificando às suas concepções a respeito da educação de pessoas surdas, da Libras, da formação de professores, e, também, da importância da confluência dessas no desenvolvimento desses sujeitos. Pudemos chegar a essas considerações realizando comparações entre os depoimentos postados nessas ferramentas com os apresentados no início do curso, os quais apontaram que a maior parte dos sujeitos investigados possuía pouco, ou nenhum, conhecimento sobre essa área.

Uma parte expressiva dos cursistas avaliou de forma positiva o uso dessas ferramentas, bem como, os temas abordados e à relação desses com a formação de professores. No entanto, no que se refere a sua auto-avaliação, muitos participantes afirmaram que devido às longas jornadas de trabalho, a sua participação assídua nessas ferramentas foi prejudicada.

Outra ferramenta com grande utilização foi o Bate-Papo. Nela os conteúdos selecionados foram mais aprofundados e a troca de vivências e saberes fluíram com uma maior espontaneidade. A maioria dos participantes relacionou como positivo os debates nessa realizados nessa ferramenta, onde a mediação do Tutor e do Professore formador, em tempo real, contribuíram para uma melhor compreensão dos temas, embora tenham relatado a impossibilidade de participação em muitos momentos.

A troca de mensagens pelo correio-eletrônico também foi uma constante no decorrer do curso, e foi indicada pelos cursistas, como a ferramenta de uso mais frequente, seguida pelo relatório de acompanhamento e participação.

A maioria dos participantes considerou que estas ferramentas foram funcionais e contribuíram para o esclarecimento de dúvidas, troca de informações e para o seu desempenho no curso.

Desta maneira, após inventariar sobre a participação dos alunos no curso, foi possível perceber que houve uma transformação na concepção ideológica dos atores envolvidos com a

educação de surdos e/ou com o desejo de atuarem com esses sujeitos. O sujeito surdo foi, progressivamente, entendido por muitos, como alguém com identidade e características próprias, que requer práticas pedagógicas educativas distintas da educação de alunos ouvintes.

Para 100% dos participantes, o curso oportunizou adquirir novos conhecimentos, sendo o aprendizado da Libras, relacionado, nos depoimentos de 78 sujeitos. Outros aspectos destacados foram: conhecimento da realidade dos surdos brasileiros e das principais dificuldades que esses enfrentam na sua escolarização e inclusão social; a oportunidade de aprender mais sobre a educação inclusiva para trabalhar com as pessoas surdas; a revisão de conceitos, saberes e práticas da educação de surdos; conhecimento de diferentes sinais utilizados em outras regiões do país; compreensão das estratégias e materiais específicos para o trabalho com o aluno surdo; ampliação da comunicação com pessoas surdas usuárias da Libras; uso do computador e da informática; enriquecimento do vocabulário da Libras, e facilitação da compreensão da sua gramática.

E por fim, para 98,9% dos sujeitos investigados, o curso cumpriu com o objetivo de formação continuada em educação especial na área da surdez. A maioria dos cursistas considerou que o curso despertou o interesse para o aprendizado dessa língua e a necessidade de continuar se aperfeiçoando, estudando e pesquisando sobre ela, pois o mesmo abriu caminho para novos rumos e esclarecimentos de conceitos. Estes, também, relacionaram que o curso contribuiu para o seu crescimento pessoal e profissional e, que este, foi o primeiro passo para o investimento em sua formação continuada, revelando, ainda, a preocupação e o desejo de colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

Em um primeiro momento, o curso causou expectativas, receios, tensão e questionamentos. Em outro, causou impacto, impasse, novidade, vontade de aprender, de fazer, de mudar, de se comunicar. Ainda para outros, ampliou o hábito de leitura de textos ao convidar a fazer uma leitura de “sinais e expressões” em um ambiente virtual de aprendizagem.

Em síntese, podemos destacar como contribuições dessa pesquisa a utilização desse curso a distância, mediado pela internet, como uma ferramenta de divulgação da Língua Brasileira de Sinais, levando-a as regiões do país que não contavam com um usuário natural dessa língua para mediar o processo de ensino-aprendizagem, e, também para a ampliação de alternativas para promover a formação de profissionais da educação capacitados para atuar numa proposta de

escola inclusiva, que busca atender alunos aos alunos surdos em suas diferenças, proporcionando condições igualitárias de acesso aos conhecimentos socialmente acumulados.

Esperamos que esse estudo possa contribuir para a formação continuada de professores para atuar junto aos educandos surdos, especialmente àqueles preocupados em proporcionar uma educação de qualidade a estes aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M.. A educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, Oreste (org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996.
- ALVES, J. R. M.. **A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994. ALVES, João Roberto Moreira. **Educação a Distância e as Tecnologias de Informação e Aprendizagem**, 1995. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>> Acesso em: 15. out. 2007.
- ALVES, L.; NOVA, C.. Educação a distância: limites e possibilidades. In: ALVES, L. NOVA, C.. (Orgs.) **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJER, F.. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais – Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.
- APPLE, M. W. **As Tecnologias em Educação: Parte da solução ou parte do problema?** In: APPLE, M. W. Trabalho Docente e Textos (150-173). Porto Alegre: Artes Médias, 1995.
- ANDRADRE, P. (1997). **A internet e o ensino à distância**. Disponível em: <<http://student.dei.uc.pt/~pandrade/sf/>> Acesso em: 05 abr. 2008.
- ANDRE, M.; SIMOES, R. H. S., CARVALHO, J. M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educ. Soc., Dec. 1999, vol.20, no.68, p.301-309. ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ASSMANN, H.. **Reencantar a educação - rumo à sociedade aprendente**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARAÚNA MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S.. (Orgs). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factach Editora, 2003.
- BELLONI, M. L.. **Educação a Distância**. 4. ed. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BOTELHO, P.. **Segredos e Silêncios na Educação de Surdos**. Autêntica, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação Especial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>> Acesso em: 27 set. 2008.

BRASIL, **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: 02 jul. 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. (Org) Giuseppe Rinaldi et al. **Deficiência Auditiva**. Série Atualidades Pedagógicas, n. 4. Brasília: SEESP, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio a educação dos surdos. (Org) QUADROS, R. M. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL, Secretaria de Ensino Superior. **Instituições Credenciadas/Cursos ou Programas autorizados**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu>> Acesso em: 02 jun. 2008.

BRASIL, Secretaria de Ensino Superior. **Os Referencias de Qualidade para Cursos a Distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>> Acesso em: 27 nov. 2007.

BRASIL, Secretaria de Ensino Superior. **Regulamentação da Educação a Distância no Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=61Itemid=190>> Acesso em: 02 jun. 2008.

BRASIL. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância - ABRAEAD**. Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, Associação Brasileira de Educação a Distância, Instituto Monitor. São Paulo: Instituto Monitor Ltda, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto N. 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 18 mai. 2006 ou <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 04 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.494** de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB/Lei n.º9.394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Decreto%202.494.pdf>> Acesso em: 27 nov. 2007.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.622** de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>> Acesso em: 27 nov. 2007.

BRASIL. **Ensino a Distância, regulamentação no Brasil**. Brasília, MEC, 2006. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seed/regulamenta.shtm>> Acesso em: 20 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais. **Estatísticas dos professores no Brasil**, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>> Acesso em: 28 set. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. SEF. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial. **Evolução da educação especial no Brasil**. 2006. p. 01-11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2008.

BRITO, A. X.; LEONARDOS, A. C.. **A identidade nas Pesquisas Qualitativas: Construção de um Quadro Analítico**. São Paulo: Cortez. Cadernos de Pesquisa. N. 113, Julho/2001.

BUENO, J. G. S.. **Surdez, linguagem e cultura**. Cad. CEDES, Sept. 1998, vol.19, nº.46, p.41-56.

- CALIXTO, A. C. **Nem tudo que quer na rede é peixe: saberes docente posteridade educativas na /da internet**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia Faculdade de Educação. Uberlândia, 2003.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira, Volume I: Sinais de A a L**. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- CASTELLS, M.. **A sociedade em rede**, vol.1, São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CERVELINE, N. H.. **A musicalidade do surdo**. São Paulo: Plexus, 2003.
- CHARBONNEAU, P. E.. **A crônica da solidão**. São Paulo: EPU, 1984.
- CHARLOT, B. **A mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CHIZZOTTI, A.. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez. 1995. 2ª. Edição.
- CORADINE, L. C., ALBUQUERQUE, F. C., BRITO, P. H. S., SILVA R. L., SILVA, T. F. L. Sistema Falibras: Interpretação animada, em LIBRAS, de palavras e expressões em português. **II Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial – CIIEE 2002**.
- CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.
- COSTA, E. B.; JUNIOR, M.; PAES, R.; LEITE, C. grW: A Web Interactive Environment to Support Undergraduate Courses. **Proceedings of the World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education – E-Learn 2002**. Montréal, Canadá, 2002.
- DEMO, P.. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. . In SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 87-104, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2154/1806>> Acesso em: 09 set. 2008.

FELIPE, T. A.. Introdução à Gramática de Libras. In: BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial: Deficiência Auditiva**. Org. RINALDI, G. et al. Série Atualidades Pedagógicas;. - n. 4, Volume I. Brasília: 1997. Disponível em: <http://www.ines.org.br/ines_livros/37/37_PRINCIPAL.HTM>. Acesso em: 11 dez. 2006.

FELIPE, T. A.. Os processos de formação de palavra na Libras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.199-216, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S.. **Libras em Contexto: curso básico, livro do professor instrutor**. Brasília : Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC/ SEESP, 2001.

FERNANDES, E.. **Linguagem e Surdez**. Artmed, 2003.

_____. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro, Editora Agir, 1990.

FERREIRA BRITO, L.. Estrutura Linguística da Libras. In: BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial: Deficiência Auditiva**. Org. RINALDI, G. et al. Série Atualidades Pedagógicas;. - n. 4, Volume I. Brasília: 1997. Disponível em: <http://www.ines.org.br/ines_livros/35/35_PRINCIPAL.HTM>. Acesso em: 11 dez. 2006.

_____. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1995.

FINE, P. J *et al.* La sordera en la primera y segunda infancia. In: CICCONE, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: cultura Médica, 1996.

FONTE, Z. M. L. F. **A educação de surdos e a prática pedagógica dos professores ouvintes: análise a partir do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREMAN, Roger D.; CARBIN, Clifton F.; BOESE, Robert J. **Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

GIDDENS, A.. **O mundo na era da globalização**, Lisboa: Editorial Presença, 2000.

GIORDANI, L. F.; Letramentos na Educação de Surdos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C.. (orgs). **A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

HALL, S.. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. LIV, S. (org). Trad. Adelaine la Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

KELMAN, C. A.. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E.. (org.), **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, Mediação, 2005.

KENSKI, V. M.. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. FE/USP. 05, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/030-TC-C5>> Acesso em: 17 nov. 2006.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. (Série Prática Pedagógica). Campinas, SP: Papiros, 2003.

_____. Tecnologias na educação presencial e a distancia. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. (Orgs). **Educação a distancia: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003. p. 25-42.

_____. **O Desafio da Educação a Distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=12,1>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

LACERDA, C. B. F.. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jul. 2008.

LACERDA, C. B. F.; MANTELATTO, S. A.; LODI, A. C. B.. Problematizando o ensino de língua de sinais: discutindo aspectos metodológicos. In: **Anais do VI Congresso Latino americano de Educacion Bilingue-Bicultural para Sordos**. Santiago de Chile, julho de 2001.

LANDIM, C. M.. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: [s/n], 1997.

LARROSA, J.. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascararas**. Belo Horizonte: Autêntica, 200.

LÉVY, P.. **As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática**. 13ª ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C... **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências educacionais e profissão docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIRA, G. A.. **Boletim Técnico do Senac**. O impacto da tecnologia na educação e inclusão social da pessoa portadora de deficiência auditiva: Tlibras tradutor digital Português X Língua Brasileira de Sinais – Libras. Rio de janeiro. V. 29, n. 3, p. 42-51, dez., 2003.

LITTO, F. M.. O Ensino a Distância no Mundo. **1º Seminário de Ensino a Distância da Pontificia**. Associação Brasileira de Educação a Distância ABED, São Paulo: Universidade Católica de Campinas, Setembro, 1999.

LITWIN, E.. (org). **Educação a Distância: Temas para o Debate de Uma Nova Agenda Educativa**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LOBO NETO, F. J. S.. **Educação a Distância: do ensino por correspondência à atual educação a distância. Parte 3 – Aula 1**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/curso3a.htm>> Acesso em 10 de set. 2007.

LODI, A. C. B.. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B; HARRISON, K. M. P; CAMPOS, S. R.L. de; TESKE, (orgs.). **Letramento e minorias**. 2ª. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

LODI, A. C. B.; MOURA, M. C.. **Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação Social**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.1-13, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

LOTUFO, E. C. O. A.. **Leitura e escrita de surdos: coerências entre teoria e a prática no enfoque bilíngue** . Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2005.

LUDKE, M.; BOING, L. A.. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educ. Soc. [online]. 2004, v. 25, n. 89, p. 1159-1180.

MANTOAN, M. T. E.. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, C. D; MOSQUERA, J. J. M (Orgs). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 27-40.

MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. Em: C. COLL; J. PALACIOS, A. MARCHESI (org.): **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MATTELART, A.. **Comunicação mundo: história das ideias e das estratégias**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S.. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

McLAREN, P.. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEIRINHOS, M. F. A. **Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua**. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Portugal, 2006.

MEISTER, J. C.. **Educação Corporativa**. Tradução: Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. Título original – Corporate Universities. São Paulo: Makron Books, 1999.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O.. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MISSENO, E.; CARVALHO, R. M. A.. Curso de Língua Brasileira de Sinais - Libras on-line: relato de uma experiência. **VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa**. Monterrey, México, 2003. p.1143-1147. Disponível em:

<<http://libra.niee.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2004/breve/breves1143-1147.pdf>> Acesso em: 02 mai. 2007.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G.. **Distance Education: A systems view**. Boston: Wadsworth Publishing Company, 1996. Disponível em: <http://www.escolanet.com.br/sala_leitura/hist_ead.html> Acesso em: 14 out. 2007.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. In KEEGAN, D. Theoretical Principles of Distance Education. London: Routledge, 1993, p. 22-38. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. Tradução Wilson Azevedo. São Paulo, Agosto 2002. Disponível em <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf> Acesso em: 06 mai. 2008.

MONTEIRO, I. A.. **A formação inicial do professor: curso de Pedagogia e os desafios postos pela prática**. Anais do X ENDIPE, CD-ROM. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços, 2002.

MORAES, M. C.. Novas Tendências para o uso das tecnologias da informação na educação. In: FAZENDA, I. (et al) **Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias**. Campo Grande: Editora UFMS, 1999.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 8. ed. Campinas : Papirus, 2004.

MORAN, J. M.. **Tecnologias e reencantamento do mundo**. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995. p. 24-26 Disponível no endereço eletrônico <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>> Acesso em: 04 fev. 2008.

MORAN, J. M.. **A educação que Desejamos - Novos Desafios E Como Chegar Lá**. 1. ed. Campinas : Papirus, 2007.

_____. **Como utilizar a Internet na educação**. Ci. Inf. , Brasília, v. 26, n.2, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-5.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2008.

_____. A utilização pedagógica da internet na construção da aprendizagem. **1º Fórum de Discussão. Realização: Associação Brasileira de Tecnológica Educacional - ABT/MG** , 30 jun. 2000.

_____. **Novos Caminhos no Ensino a Distância. Informe CEAD - Centro de Educação a Distância.** SENAI. Rio de Janeiro, Ano 1, n. 5, out/nov/dez, p. 1-3, 1994. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/distanci.htm>> Acesso em: 10 abr. 2007.

MOTA, R.; FILHO, H. C.; CASSIANO, W. S., 2006, Universidade aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de Educação a Distância, in **Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores.** Brasília: Secretaria de Educação a Distância, pp. 13-26.

MOURÃO, M. P.; SILVA, L. C.. No silêncio dos sons: música e surdez construindo caminhos. In. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, jan./jun., 2007. p. 169- 182.

MOURÃO, M. P; SILVA, L. C.; CUNHA, E. F.. Inclusão de alunos surdos, cegos e com baixa visão: entre a realidade e a utopia. In: DECHICHI, C; SILVA, L. C.. **INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: Teoria e prática na Diversidade.** Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 297-331.

NOVAK, J. D; GOWIN, D. B.. **Aprender a Aprender.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

OLIVEIRA, E. G.. **Educação a distância na transição paradigmática.** Campinas: Papirus, 2003.

PERLIN, G. T.. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. B. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998, p.51-73.

PERLIN, G. T.. Surdos por uma pedagogia da diferença. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, M. C.. (Org.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006, v. II, p. 9-25.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G.. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo. Cortez Ed. 2002.

PRATES, M.; LOYOLLA, W. P. D. C. **Educação a distância mediada por computador (EDMC): Uma proposta pedagógica [on-line]**. Disponível em: <<http://www.puccamp.br/~prates/edmc.html>> Acesso em: 06 mai. 2008.

PRETI, O.. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996.

PRIMO, A.. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PUEBLA, E. **Educar com o coração : uma educação que desenvolve a intuição**. 4. ed.. São Paulo:. Peiropólis, 1997.

QUADROS, R. M.. **Alfabetização e ensino da Língua de Sinais**. Textura, Canoas, n. 3, p. 53-62, 2000.

_____. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Ponto de Vista , Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

_____. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E.. (org.), **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, Mediação, 2005. p. 26-36.

_____. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: **Anais do III Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para surdos**, 21 a 23 de Julho de 1997. p.70-87. Disponível em : <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/a_escrita_l2/aquiscao_L1_L2.pdf> Acesso em 24 jan. 2007.

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

_____. Estrutura da frase da Língua Brasileira de Sinais. In: II Congresso Nacional da ABRALIN. Florianópolis, 1999. **Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN**. Florianópolis, UFCS, 2000.

_____. **Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos**. São Paulo: Estilos da Clínica, 2000, vol 7. p. 72-95.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B.. **Língua de Sinais brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre. Artes Médicas. 2004.

QUADROS, R. M.; PATERNO, U.. Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros. **Informativo Técnico-Científico Espaço, INES** - Rio de Janeiro, n. 25/26, p.19-25. jan/dez 2006. Disponível em: <<http://www.ines.org.br/paginas/Revista/espaco25.pdf>> Acesso em: 16/01/08.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P.. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. 1. ed. Porto Alegre: Gráfica Palotti - MEC, 2006.

QUEIRÓZ, M. I. P. **Relatos orais: do “dizível ao indizível”**. Ciência e Cultura, Rio de Janeiro, 1987. p. 272-286.

RABINOW, P., DREYFUSS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. V. Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa** - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP/CAPES; Ribeirão Preto:Editora Legis – Summa, 1998.

ROSENBERG, M. J. **e-Learning: Estratégias para a transmissão do conhecimento na era digital**. Makron Books, São Paulo, 2002.

SÁ, N. R. L.. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

_____. **Educação de Surdos: a Caminho do Bilinguismo**. EDUF, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In; NÓVOA, A.. **Profissão Professor**. 2 ed.. Porto. Porto Editora, 1999. p. 67-92.

SACS, O.. **Vendo vozes. Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: imago, 1990.

SANTOS, E. O.. Articulação de saberes na EAD online. In: SILVA, Marco (org). **Educação online: teoria, práticas, legislação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, pp. 219-321.

SARAIVA, K.. **Outros tempos, outros espaços: Internet e Educação.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

SASSAKI, R. K.. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. **Nomenclatura na área da surdez.** Consultor de inclusão social, 16 jun. 2005. Disponível em: <http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=16545http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/deficiencia/0007/Nomenclatura_na_area_da_surdez.pdf> Acesso em: 04 mar. 2006.

SERAPIONI, M.. **Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração.** Revista Ciência & Saúde Coletiva, 2000. p. 187-192.

SERRON, G.T., BOETTCHER, J. V. **Distante learning: the shift to interactivity.** In Professional Paper Series nº 17. 1997. Disponível em <www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB3017.pdf> Acesso em: 10 de set. 2007.

SILVA, A. C.; NEMBRI, A. G.. **Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, L. C.; MALUSÁ BARAÚNA, S. A inclusão do aluno surdo: algumas reflexões sobre um cotidiano investigado. In. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 16, n. 27, jan./jun., 2007. p. 55- 68.

SILVA, M. (org.). **Educação Online: Teorias, Práticas, Legislação, Formação Corporativa.** 1.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, O. M.. **A Epopéia Ignorada: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje.** São Paulo : CEDAS, 1986.

SILVA, R. C.. **A Falsa Dicotomia Qualitativo-Quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas.** In. Romanelli, G.; Biasoli-Alves, Z.M.M. **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP/CAPES;** Ribeirão Preto: Editora Legis Summa, 1998. p.1-20.

SKLIAR, C. B. (Org.). A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n. 2, p.15 - 33, 2000.

_____. (org). **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre, Mediação, 1999.

_____. (org). **Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação especial**. Porto Alegre, Mediação, 1997.

_____. (org). **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de janeiro: DP&A, 2003.

_____. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**. Anped, Mai/Jun/Jul/Ago 1998, nº 8. p. 44- 57.

_____. Metodologias Específicas ao Ensino de Surdos: Análise Crítica. In: **Brasil. Secretaria de Educação especial Deficiência Auditiva**. RINALDI, Giuseppe. (org). Brasília: SEESP, 1997a. p 299-308.

SOARES, M. A. L.. **A educação do surdo no Brasil**. EDUSF; Editora Autores Associados, 1999.

SOUZA, M. V.; SISSON, M. C.. **Gênero e trabalho na área educacional: a realidade dos secretários municipais de educação no Rio Grande do Sul**. Disponível em: <www.fee.rs.gov.br/sitefee/download/mulher/2003/artigo4.pdf> Acesso em: 05 dez. 2008

PESSANHA, E.. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUZA, S. J.. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, Papirus, 1994.

STOKOE, W.. C. **Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf**. New York: University of Buffalo Press, 1960. (Tradução Minha: Estrutura da língua gestual: Um esboço do sistema de comunicação visual dos surdos americanos)

STROBEL, K. L.. FERNANDES, S.. **Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED, SUED, DEE, 1998. p. 1-37.

TRINIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas S.A. 1995.

VALLIN, C.. O desenvolvimento humano e a internet. In: VALENTE, José Armando; PRADO, E. B.; ALMEIDA, M. E. B. (orgs). **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercam, 2003.

VEIGA, M. S.. Computador e Educação? Uma ótima combinação. In: BELLO, P. J. L.. **Pedagogia em foco**. Petrópolis - RJ, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/ineud01.htm>> Acesso em: 25 set. 2007.

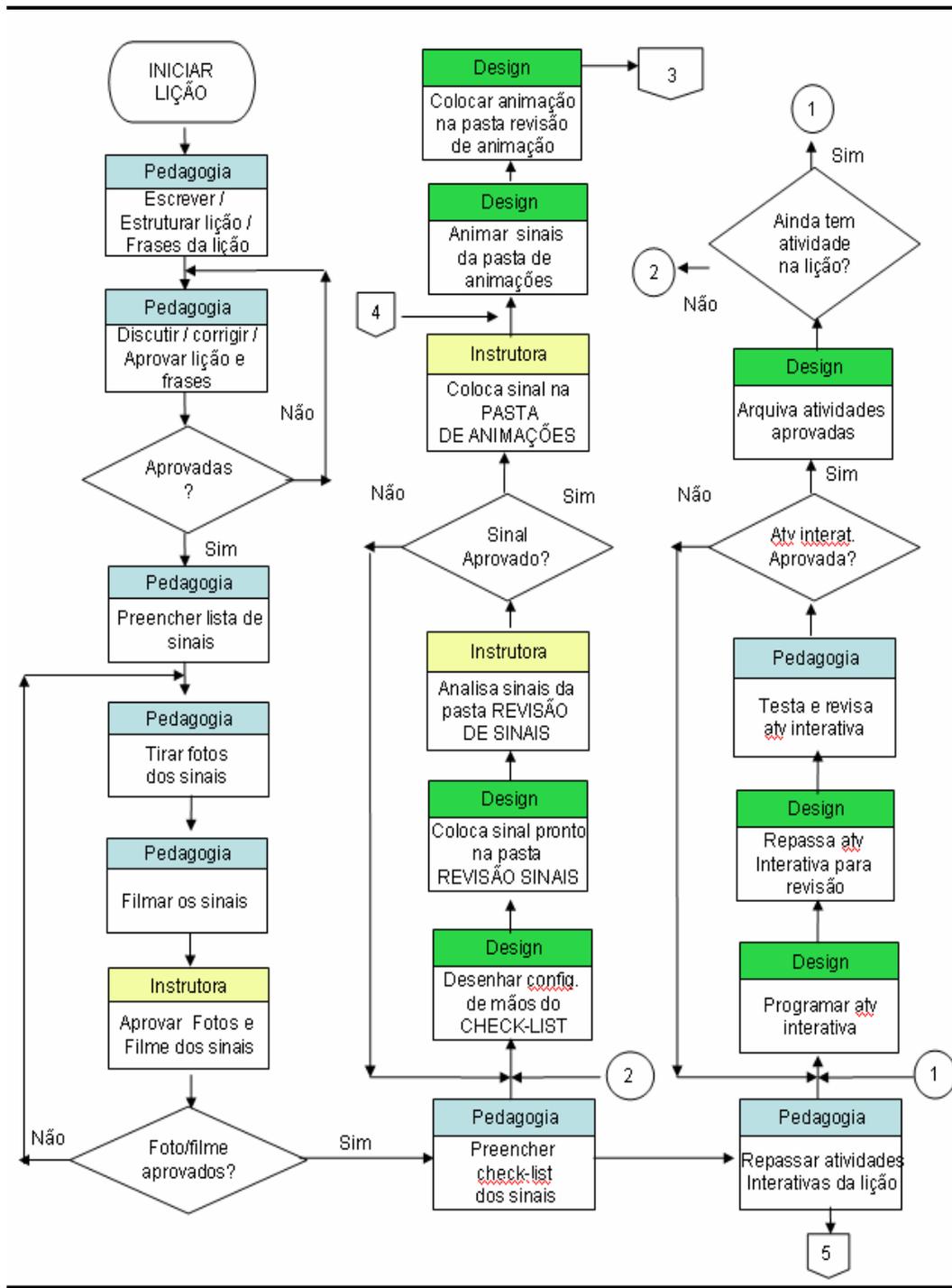
VIANNEY, J.; BARCIA, R. M.. Universidade virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para instituições de ensino superior. **Revista Estudos**, Associação Brasileira das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior, vol. 26, nov., 1999.

ZICH, A C.. **Reflexão sobre a educação escolar dos surdos**. Guarapuava, Paraná. v.4 n2 p. 121-126 jul/dez. 2003. Disponível em <<http://www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v4n2/reflex%E3o.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE I

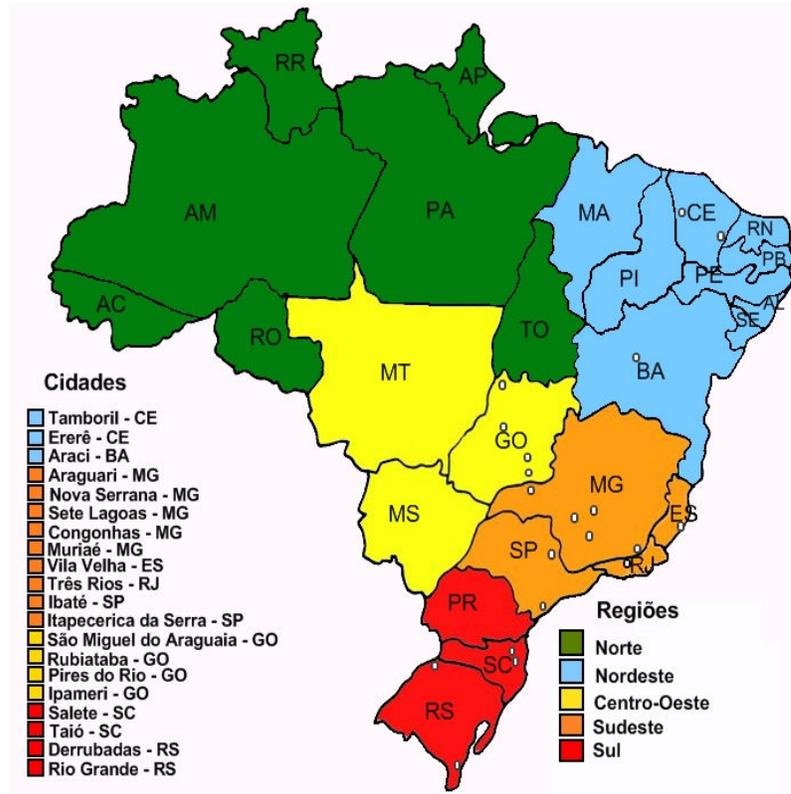
Processo de desenvolvimento do curso Librasnet



Fonte: Roteiro de desenvolvimento do curso Librasnet – Megainfo Junho/2006

APÊNDICE II

Figura 12 – Distribuição das Cidades/Regiões do Brasil que participaram do curso



Fonte: Cidades participantes do curso “Professor e surdez: Cruzando caminhos, produzindo novos olhares”

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO 1

FICHA DE INSCRIÇÃO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PROJETO: PROFESSOR E SURDEZ: CRUZANDO CAMINHOS, PRODUZINDO NOVOS OLHARES.

INFORMAÇÕES PESSOAIS:		
Nome:		
Endereço completo		
Telefones:	E-mail	
Sexo: <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino	Data de nascimento	Idade
INFORMAÇÕES ACADÊMICAS:		
<input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Pós-Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Nível Médio Ano de conclusão do último nível acadêmico		
PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS ÚLTIMOS 05 ANOS:		
<input type="checkbox"/> Mini-Cursos <input type="checkbox"/> Cursos de Extensão <input type="checkbox"/> Cursos de Aperfeiçoamento <input type="checkbox"/> Outros.		
PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS		
<input type="checkbox"/> Palestras <input type="checkbox"/> Mini-Cursos <input type="checkbox"/> Seminários <input type="checkbox"/> Congressos <input type="checkbox"/> Oficinas Outros. Quais		
QUAIS AS ÚLTIMAS LEITURAS QUE VOCÊ REALIZOU:		
TÍTULO	AUTOR	
INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS:		
FUNÇÕES DESEMPENHADAS	INSTITUIÇÃO	PERÍODO
INFORMAÇÕES ADICIONAIS:		
1) Já participou de cursos de Educação à distância? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Em caso afirmativo informar:		
Nome do curso:	Período de realização:	Instituição:
2) O que achou da experiência?		
3) O que você pensa sobre a Educação à Distância? E para quem serviria esta modalidade de ensino?		
4) Você participaria de um curso de graduação ou Pós-Graduação à distância? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Por quê?		
5) O que você sabe sobre Educação Inclusiva? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quais?		
6) Na sua escola tem práticas de Educação Inclusiva? – Justifique.		
7) Como você pensa a Educação Especial, considerando a realidade do Brasil?		
8) O que você entende por surdez?		

9) O que você pensa sobre o processo de escolarização de pessoas surdas?
10) O que você entende por LIBRAS?
11) O que você entende por Oralismo em Educação de pessoas surdas?
12) O que você entende por bilinguismo em Educação de pessoas surdas?
13) Qual a relação entre a prática pedagógica do professor e as filosofias educacionais para surdos (bilinguismo, oralismo..)?
14) Você já teve algum tipo de contato com pessoas surdas? Em caso afirmativo informar em que situação e por quanto tempo.
15) Na sua cidade possui associação de surdos? () Sim () Não () Não sei
16) Na escola que você trabalha existem alunos surdos? () Sim () Não Em caso afirmativo, informar quantos e série que estão matriculados.
17) Como é realizado o atendimento para estes alunos, como se procede o ensino e a enturmação dos mesmos? Utiliza-se a Libras ou a comunicação oral neste processo?
18) As pessoas surdas de sua cidade utilizam a Libras? () sim () Não () Não sei Em caso afirmativo, em qual situação? () Na escola () No trabalho () Na Igreja () Na família
19) Em sua cidade existe Interpretes de Libras? () Sim () Não Em caso afirmativo, informar aproximadamente a quantidade e onde atuam.
20) Qual a relação das famílias dos alunos surdos com a escola?
21) Como é a aceitação da Libras por parte da família dos alunos surdos?
22) Na escola que você trabalha existem pessoas com outras deficiências? () Sim () Não Em caso afirmativo, que deficiências? Como acontece o acompanhamento escolar destes alunos? Como ocorre a formação de professores para atender a estes alunos? Quais têm sido os resultados com o trabalho desenvolvido?
23) Este é seu espaço, deixe aqui informações que você julga importantes que não foram solicitadas nesta ficha. Dê sugestões e registre suas reclamações.

APÊNDICE IV

QUESTIONÁRIO 2

PROJETO: PROFESSOR E SURDEZ: CRUZANDO CAMINHOS, PRODUZINDO NOVOS OLHARES.

1. Você já conhece o curso Librasnet? () Sim () Não
Em caso afirmativo informar quando e como.
2. Em sua opinião, você terá facilidades para fazer o curso Librasnet? Se a resposta for afirmativa, cite as facilidades que você julga que terá.
3. Em sua opinião, você enfrentará dificuldades para fazer o curso Librasnet? Se a resposta for afirmativa, cite as dificuldades que você julga que terá.
4. Quais as suas expectativas com o curso Librasnet?
5. Por que você se matriculou no curso a distância: professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares do qual o curso Librasnet é parte?
6. Você conhece / utiliza a Libras? () Sim () Não () Não, mas gostaria de conhecer.
7. Caso a resposta acima seja afirmativa, qual o seu nível de conhecimento? () Básico (500 / 1000 sinais / pequenas frases) () Intermediário (1.000 / 3.000 sinais – frases pequenas e grandes) () Avançado (mais de 3.000 sinais / comunica-se facilmente)
8. Por que utiliza a Libras? () Tem surdos na família () Trabalha com surdos () Estuda com surdos () Tem amigo surdo () É surdo () Outros. Quais?
9. Onde você aprendeu a Libras? () Cursos de formação continuada () Curso de curta duração em Libras (____ hrs) () Aprendeu em contato com surdos () Aprendeu estudando sozinho () Outros. Quais?
10. Quanto à apresentação do conteúdo do curso de Libras que você realizou, qual a dificuldade encontrada no aprendizado da Libras? () A ilustração dos sinais não tinha movimento () Os desenhos dos sinais não tinham boa qualidade () Não usavam fotografias / imagens para ilustrar o sinal apresentado () Os sinais eram apresentados por ordem alfabética

<input type="checkbox"/> Os sinais eram apresentados por assunto / categoria <input type="checkbox"/> O professor não ensinava frases, a Libras era descontextualizada, apenas palavras soltas <input type="checkbox"/> Outros. Quais?
11. Que tipos de avaliações você sugere para um curso de Libras?
<input type="checkbox"/> Conversas com alunos, em Libras <input type="checkbox"/> Conversas com alunos, em Libras e em português <input type="checkbox"/> Apresentações em vídeos para o aluno fazer a interpretação <input type="checkbox"/> O desenho de um sinal, impresso e um espaço para o aluno escrever o nome do sinal <input type="checkbox"/> A apresentação da palavra em português para que o aluno faça o sinal <input type="checkbox"/> A apresentação do sinal em Libras para o aluno apontar a palavra em português <input type="checkbox"/> Outros. Quais?
12. Quais as vantagens você considera possuir um curso de Libras pela internet?
<input type="checkbox"/> Um maior número de pessoas poderia aprender <input type="checkbox"/> Levar este conhecimento às comunidades que não possuem especialistas em Libras <input type="checkbox"/> Poderia ser utilizado em casa e/ou na escola <input type="checkbox"/> Possibilitaria a comunicação com surdos de diferentes cidades do Brasil através dos recursos tecnológicos como e-mail, webcam, vídeo conferência, chats, etc. <input type="checkbox"/> É mais um recurso didático a ser utilizado pelo instrutor de Libras <input type="checkbox"/> Outros. Quais?
13. E quais as desvantagens?
<input type="checkbox"/> Dificuldade de acesso à internet <input type="checkbox"/> Dificultaria o contato com a comunidade surda <input type="checkbox"/> Dificuldades no acompanhamento dos resultados obtidos <input type="checkbox"/> Dificuldade no esclarecimento de dúvidas <input type="checkbox"/> Outros. Quais?
14. Quais são os recursos você considera imprescindíveis em um curso de Libras pela internet?
<input type="checkbox"/> Vídeos <input type="checkbox"/> Animações dos sinais <input type="checkbox"/> Desenhos dos sinais <input type="checkbox"/> Estórias em Libras <input type="checkbox"/> Exercícios de fixação <input type="checkbox"/> Fotos ou desenhos ilustrativos <input type="checkbox"/> A configuração das mãos <input type="checkbox"/> Recursos de Sign Writing (registro escrito dos sinais) <input type="checkbox"/> Todas as frases em Libras <input type="checkbox"/> Outros. Especificar
15. Quanto ao conteúdo de um curso de Libras a distância, utilizando a internet, em sua opinião, como deve ser apresentado?
<input type="checkbox"/> Um dicionário com vídeo dos sinais, em ordem alfabética <input type="checkbox"/> Um dicionário com vídeo dos sinais, organizado por assunto <input type="checkbox"/> Um livro didático, com ilustrações e animações, com os sinais apresentados dentro de um contexto, utilizando a Libras, e a Língua Portuguesa <input type="checkbox"/> Um livro didático, com ilustrações e animações, com os sinais apresentados dentro de um contexto, utilizando somente a Libras <input type="checkbox"/> Outros. Especificar

conteúdo:									
7- Quanto à usabilidade (nível de facilidade de uso da plataforma para realização das tarefas):									
8- Quanto à acessibilidade (acesso as informações em formatos alternativos)?									
9- Quanto à utilização do recurso 2D (desenhos animados) para apresentação dos sinais do curso:									
10- Quanto à visualização dos sinais do curso:									
11- Quanto à contextualização dos sinais em ambientes e situações do cotidiano:									
12- Quanto à utilização de frases na estrutura da Libras:									
13- Quanto à visualização das frases em Libras?									
14- Quanto ao “Dicionário” com sinais, conceito e configuração de mão:									
15- Quanto aos assuntos abordados no “Você Sabia” :									
16- Quanto à utilização de imagens associadas aos sinais:									
17- Opinião e/ou sugestões quanto à apresentação do conteúdo em geral:									

Avalie a(s) Ferramenta (s) que você foi utilizou, expressando a sua opinião com os indicadores e respostas abertas:

3. FERRAMENTAS DO CURSO	INDICADOR
3.1 FERRAMENTAS DE INTERAÇÃO	
1- Quanto aos temas abordados nos Chats :	
2- Quanto à relação dos temas dos chats com a formação de professores:	
3- Como você avalia a sua participação nos chats?	
4- Quanto aos temas abordados nos Fóruns :	
5- Quanto à relação dos temas dos Fóruns com a formação de professores:	
6- Como você avalia a sua participação nos Fóruns?	
7- Quanto as informações/conteúdos transmitidos pelo Tutor por meio do Correio Eletrônico (e-mails):	
8- Qual avalia a sua participação no uso do correio eletrônico (e-mails)?	
9- Quanto às “Dinâmicas da Caixa” e estudo dirigido:	
10- Como você avalia a sua participação nas Dinâmicas da Caixa:	
11- Quanto aos temas abordados no “Mural” :	
12- Quanto à relação dos temas do Mural com a formação de professores:	
13- Como você avalia a sua participação no Mural:	
14- Quanto às perguntas levantadas nas “Enquetes” :	
15- Quanto à relação dos temas das enquetes com a formação de professores:	
16- Como você avalia a sua participação nas enquetes?	

17- Quanto à linguagem utilizada nestas ferramentas por parte do Tutor :	
18- Quanto à linguagem utilizada nestas ferramentas por parte do Professor Formador :	
19- Quanto à utilização da ferramenta “ Mensagem ” no curso para se comunicar com o tutor e com seus colegas?	
3.2 OUTRAS FERRAMENTAS	INDICADOR
22- Quanto à ferramenta “ Calendário ”:	
23- Quanto à utilização da ferramenta Calendário para a sua orientação no curso:	
24- Quanto ao conteúdo do material disponível na ferramenta “ Biblioteca ”:	
25- Quanto à relação do conteúdo da Biblioteca com a formação de professores:	
26- Como você avalia a sua participação na ferramenta Biblioteca?	
27- Quanto às ferramentas “ Relatório ”, “ Testes ” e “ Aulas ”:	
28- Quanto à utilização das ferramentas Relatório, Testes e Aulas para a sua orientação no curso:	
29- Quanto à ferramenta “ FAQ ” (perguntas frequentes):	
30- Quanto ao esclarecimento de dúvida (as) após consulta a ferramenta “ FAQ ”:	
31- Opinião e/ou sugestões quanto às ferramentas utilizadas no curso:	
32- Numere em ordem crescente a frequência com que você utilizava as ferramentas do curso: (1 – maior frequência/ 8 – menor frequência) () E-mail () Calendário () Chat () Fórum () Dinâmica da Caixinha () Biblioteca () Relatório/Testes/Aulas () Mural	

4. AVALIAÇÃO UTILIZADA NO CURSO	INDICADOR
1- Quanto ao método de avaliação do curso:	
2- Quanto às atividades do “ Aprenda Brincando ”:	
3- Quanto à relação das atividades do “Aprenda Brincando” com o conteúdo trabalhado no curso:	
4- Como você avalia a sua participação no “Aprenda Brincando”:	
5- Quanto à metodologia aplicada nos “ Testes de Verificação ”:	
6- Quanto ao uso de perguntas com sinais e alternativas em português nos “Testes de Verificação”:	
7- Como você avalia a sua compreensão nos testes de verificação com sinais?	
8- Quanto ao uso de perguntas com frases em Libras e alternativas em português nos testes de verificação:	
9- Como você avalia a sua compreensão nos testes de verificação com frases em Libras?	
10- Quanto à linguagem utilizada nos enunciados/perguntas dos “Testes de Verificação” e do “Aprenda Brincando”:	
11- Quanto à relação das atividades da “ Dinâmica da Caixinha ” e a facilitação do seu aprendizado:	
12- Quanto ao recebimento, ao final de cada Lição, do “ Relatório de Desempenho ” (Notas, Acesso):	
13- Quanto à linguagem utilizada nos Relatórios de Desempenho:	
14- Quanto à utilização dos relatórios de desempenho para a sua orientação no	

curso:	
15- Sugestões quanto à avaliação do curso em geral:	

5.AMBIENTE DE APRENDIZAGEM – Librasnet	INDICADOR
1- Quanto à navegação no ambiente de aprendizagem:	
2- Quanto à aprendizagem colaborativa* no ambiente de aprendizagem: (*ação conjunta entre o aluno e o professor em busca da compreensão e interpretação da informação).	
3- Quanto à interação com os colegas e com o tutor no ambiente de aprendizagem:	
4- Quanto aos recursos de acessibilidade no ambiente de aprendizagem:	
5- Quanto às ferramentas de um curso a distância no ambiente de aprendizagem:	
6- Sugestões quanto ao ambiente de aprendizagem em geral:	

Para as perguntas a seguir, responda Sim ou Não e justifique, caso julgue necessário:

6. ACESSO AO CURSO
1- Havia um horário disponível para acessar o curso? Sim () Não () Qual? Manhã () Tarde () Noite ()
2- Você teve um computador disponível para acessar o curso durante todo o seu período de realização? Sim () Não () Qual Local? () Casa () Trabalho () Lan House () Conhecidos () Local organizado e/ou alugado pela Secretaria () Outros
3- A configuração do seu computador (memória, processador, etc) foi suficiente para realizar o curso? Sim () Não ()
4- O suporte recebido a distância do Tutor ajudou a solucionar as dificuldades de acesso? Sim () Não ()
5- O site apresentou algum problema de estabilidade , como por exemplo, momentos com lentidão ou falhas acompanhadas de mensagens de erro? Sim () Não () Com que frequência? () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente
6- Você considera que estes problemas influenciaram o seu desempenho no curso? Sim () Não () Justifique:
7- Qual o tipo de conexão com a Internet você utilizava para realizar o curso? () Discada () Banda Larga
8- A velocidade de conexão com a internet foi suficiente para acessar o curso? Sim () Não ()
9- O tipo de conexão com a internet influenciou no seu desempenho no curso?

Sim () Não () Justifique:
10- A falta de um computador disponível para acessar o curso influenciou o seu desempenho no curso? Sim () Não () Justifique:
11- Você teve dificuldades em realizar os procedimentos solicitados para configuração do seu computador antes de iniciar o curso? Sim () Não () Qual (is) ? () Instalação do flash player () Nível de segurança do internet Explorer () Limpar a máquina () Todos
12- Sugestões quanto ao acesso ao curso:

7. CONCLUSÃO DO CURSO

1- Qual a sua avaliação geral em relação ao curso?
2- Você está satisfeita(o) com o curso? () Sim () Não Justifique
3- O curso oportunizou adquirir e construir novos conhecimentos? () Sim () Não Quais?
4- O curso cumpriu o objetivo de formação continuada em educação especial na área específica ofertada? () Sim () Não Justifique
5- Participaria novamente de um curso a distância oferecido pelo MEC/SEESP e pela Universidade Federal de Uberlândia? () Sim () Não
6- Depois desta experiência, o que você pensa sobre a utilização de um curso a distância como suporte para o aprendizado da Libras?
7- E para a formação de professores?
8- Quais os aspectos você relacionaria para a melhoria deste curso?
9- Deseja sugerir outras atividades interativas para o curso? Qual (is)?
10- A plataforma toLearn disponibilizada pela empresa Megainfo e seus recursos correspondeu as suas expectativas? Caso conheça algum outro ambiente de EAD faça uma comparação. () Sim () Não
11- Você se interagiu com os outros alunos do curso? () Sim () Não Justifique
12- Você conseguiu compreender os sinais do curso? () Sim () Não Justifique, caso a resposta seja não

<p>13- Você conseguiu compreender as frases na estrutura da Libras no curso? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Justifique, caso a resposta seja não</p>
<p>14- Você conseguiu compreender as Dinâmicas da Caixinha? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Justifique, caso a resposta seja não</p>
<p>15- O desempenho obtido no curso correspondeu às suas expectativas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Justifique, caso a resposta seja não</p>
<p>16- Você concorda com a avaliação utilizada neste curso, mencionada no item 4 deste questionário? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Justifique, caso a resposta seja não</p>
<p>17- Depois desta experiência, qual(is) a(s) vantagem(s) você considera possuir um curso de Libras a distância mediado pela internet para a formação de professores?</p> <p><input type="checkbox"/> Um maior número de pessoas poderia aprender <input type="checkbox"/> Levar este conhecimento às comunidades que não possuem especialistas em Libras <input type="checkbox"/> Poderia ser utilizado em casa e/ou na escola <input type="checkbox"/> Possibilitaria a comunicação com surdos de diferentes cidades do Brasil através dos recursos tecnológicos como e-mail, webcam, vídeo conferência, chats, etc. <input type="checkbox"/> É mais um recurso didático a ser utilizado pelo instrutor de Libras <input type="checkbox"/> Outros. Quais?</p>
<p>18- Depois desta experiência, qual(is) a(s) desvantagem(s) você considera possuir um curso de Libras a distância mediado pela internet para a formação de professores?</p> <p><input type="checkbox"/> Dificuldade de acesso à internet <input type="checkbox"/> Dificultaria o contato com a comunidade surda <input type="checkbox"/> Dificuldades o acompanhamento dos resultados obtidos <input type="checkbox"/> Dificuldade o esclarecimento de dúvidas <input type="checkbox"/> Outros. Quais?</p>
<p>19- O que você entende por surdez após a realização deste curso?</p>
<p>20- O que você pensa sobre o processo de escolarização de pessoas surdas após a realização deste curso?</p>
<p>21- O que você entende por LIBRAS após a realização deste curso?</p>
<p>22- O que você entende por Oralismo em educação de pessoas surdas após a realização deste curso?</p>
<p>23- O que você entende por Bilinguismo em Educação de pessoas surdas após a realização deste curso?</p>
<p>24- Qual a relação entre a prática pedagógica do professor e as filosofias educacionais para surdos (bilinguismo, oralismo, comunicação total) após a realização deste curso??</p>

APÊNDICE VI

LISTA DE APRESENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO GERAL DOS SUJEITOS SORTEADOS

Abreviaturas		
Ida – Idade	Mur – Mural	Mat – Data da matrícula
Curso – Curso de Formação	Dep – Depoimento	Ace – Data do primeiro acesso
Q1 – Questionário Inicial	BP – Bate Papo	Hrs – Tempo total de permanência do curso
Q2 – Questionário 2	For – Fórum	Méd – Média de desempenho no curso
Q3 – Questionário final de avaliação	DC – Dinâmica da Caixinha	

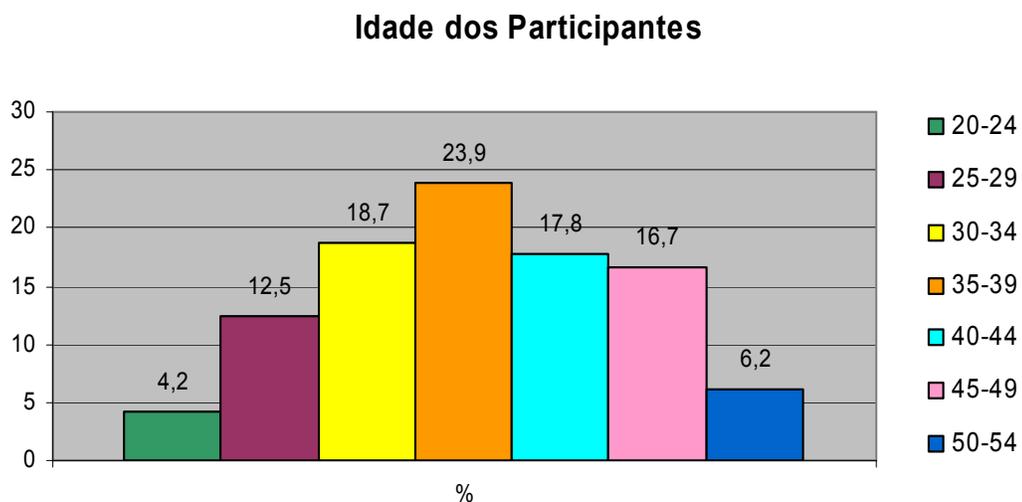
Aluno	Cidade	Ida	Curso	Q1	Q2	Fin	Dep	BP	For	Mur	DC	Mat	Ace	Hrs	Méd
1. Sujeito	Araci	39	Grad/Bio/inc	X	X	X	-	X	-	-	X	01-16	02-05	12:29	94,1
2. Sujeito	Araci	28	Pós/Ped	X	X	X	-	X	X	X	X	02-05	02-06	30:41	83,4
3. Sujeito	Araci	24	Grad/Bio/inc	X	X	X	X	-	X	-	-	03-06	03-13	10:36	94,1
4. Sujeito	Araci	39	Grad/Bio/inc	X	X	X	X	X	-	X	-	02-29	03-14	14:30	85,4
5. Sujeito	Araguari	42	Grad/Ped	X	X	X	X	X	X	-	X	01-22	01-30	41:07	95,6
6. Sujeito	Araguari	46	Pós/Ped	X	X	X	-	X	X	-	-	01-24	01-31	27:08	68,2
7. Sujeito	Araguari	36	Pós/Ped	X	X	X	-	-	X	X	X	01-25	01-27	22:21	87,2
8. Sujeito	Araguari	39	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	X	X	01-31	02-03	31:06	97,2
9. Sujeito	Congonhas	35	Pós/Letras	X	X	X	X	X	X	-	-	02-01	02-27	23:41	98,0
10. Sujeito	Congonhas	28	Pós/Econo	X	X	X	X	X	X	X	X	01-15	02-24	26:41	99,6
11. Sujeito	Congonhas	42	Pós/Bio	X	X	X	X	-	X	-	X	01-15	01-16	32:57	97,3
12. Sujeito	Congonhas	30	Pós/Letras	X	X	X	X	X	-	-	X	01-16	01-19	33:12	97,9
13. Sujeito	Congonhas	38	Pós/Filo	X	X	X	X	X	X	X	X	01-18	01-18	40:13	91,0
14. Sujeito	Congonhas	46	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	-	X	01-15	01-24	38:20	98,9
15. Sujeito	Congonhas	48	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	-	X	02-24	02-26	18:50	96,3
16. Sujeito	Congonhas	45	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	-	X	01-24	02-27	37:09	88,2
17. Sujeito	Derrubadas	24	Grad/Ped/Inc	X	X	X	X	X	-	X	X	01-17	02-01	14:49	92,2
18. Sujeito	Derrubadas	32	Pós/Hist	X	X	X	X	X	X	-	X	01-16	02-06	11:22	80,7
19. Sujeito	Derrubadas	22	Grad/Ped/Inc	X	X	X	X	X	-	-	X	01-16	02-01	18:07	89,8
20. Sujeito	Derrubadas	32	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	X	X	01-16	02-06	22:04	95,0
21. Sujeito	Derrubadas	35	Grad/Ped	X	X	X	X	X	X	-	X	01-16	02-01	17:30	82,9
22. Sujeito	Derrubadas	33	Grad/Geo	X	X	X	X	X	-	-	X	01-26	02-01	30:31	90,4
23. Sujeito	Derrubadas	24	Grad/Bio	X	X	X	X	X	X	-	X	02-04	01-31	13:58	92,2
24. Sujeito	Ererê	31	Grad/Geo	X	X	X	X	-	-	-	-	01-22	02-25	9:31	78,7
25. Sujeito	Ererê	29	Grad/Ped	X	X	X	X	-	-	X	-	01-22	01-29	15:33	74,6
26. Sujeito	Ererê	26	Pós/Letras	X	X	X	X	-	-	-	-	01-21	02-02	19:28	70,3
27. Sujeito	Ibaté	34	Pós/Geo	X	X	X	X	-	X	-	X	01-18	02-11	14:28	89,5
28. Sujeito	Ibaté	35	Grad/Ped	X	X	X	X	-	-	X	X	02-12	01-19	34:18	94,9
29. Sujeito	Ibaté	42	Grad/Ped	X	X	X	X	-	X	-	X	01-19	01-16	46:38	92,2
30. Sujeito	Ibaté	28	Grad/Ped	X	X	X	X	X	-	X	X	01-18	02-11	27:30	96,4
31. Sujeito	Ibaté	32	Grad/Ped	X	X	X	X	-	-	X	-	01-14	02-09	18:44	89,4
32. Sujeito	Ibaté	36	Grad/Ped	X	X	X	X	-	X	-	X	01-15	02-21	28:55	90,5
33. Sujeito	Ipameri	48	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	-	-	01-28	01-30	24:10	98,5
34. Sujeito	Ipameri	51	Grad/Ped	X	X	X	X	X	-	-	-	01-18	01-16	37:06	83,8

35.	Sujeito	Ipameri	28	Grad/Ped	X	X	X	X	X	X	X	01-17	01-17	45:55	93,4
36.	Sujeito	Ipameri	48	Grad/Geo	X	X	X	X	X	-	-	01-15	01-21	45:45	95,4
37.	Sujeito	Ipameri	47	Grad/Geo	X	X	X	X	X	X	-	01-15	01-18	31:14	94,7
38.	Sujeito	Ipameri	44	Pós/Ped	X	X	X	X	X	-	-	01-15	01-17	33:35	91,6
39.	Sujeito	Ipameri	25	Grad/Letras	X	X	X	X	X	X	X	01-14	01-16	35:42	97,2
40.	Sujeito	N. Serrana	28	N. Médio	X	X	X	-	X	-	-	01-15	02-03	81:56	96,9
41.	Sujeito	N. Serrana	31	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	-	01-15	01-16	35:52	94,5
42.	Sujeito	N. Serrana	43	Pós/Ped	X	X	X	X	X	-	-	01-15	01-20	43:48	98,0
43.	Sujeito	N. Serrana	51	Grad/N.Superior	X	X	X	-	X	X	X	01-15	01-19	48:10	89,8
44.	Sujeito	N. Serrana	33	Pós/Letras	X	X	X	X	-	X	X	01-27	02-26	29:51	93,3
45.	Sujeito	N. Serrana	32	Pós/Fono	X	X	X	-	X	X	-	01-15	02-20	28:53	96,8
46.	Sujeito	N. Serrana	35	Pós/Ped	X	X	X	X	X	-	X	01-14	02-21	31:55	90,9
47.	Sujeito	Pires do Rio	34	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	-	01-15	01-30	25:49	92,0
48.	Sujeito	Pires do Rio	31	Grad/Hist	X	X	X	-	X	-	-	01-15	01-29	14:26	91,9
49.	Sujeito	Pires do Rio	34	Pos/Letras	X	X	X	X	X	X	-	01-17	01-25	46:50	93,8
50.	Sujeito	Pires do Rio	36	Pós/Ped	X	X	X	X	X	-	-	01-15	01-18	28:40	93,3
51.	Sujeito	Pires do Rio	30	Pós/Letras	X	X	X	X	X	X	-	01-16	01-20	21:20	95,6
52.	Sujeito	Rio Grande	49	Grad/Letras	X	X	X	X	X	-	-	02-08	02-14	29:19	83,7
53.	Sujeito	Rio Grande	47	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	X	01-14	01-17	51:39	98,1
54.	Sujeito	Rio Grande	37	Pós/Mat	X	X	X	X	X	-	-	01-14	01-16	22:37	98,3
55.	Sujeito	Rio Grande	34	Pós/Hist	X	X	X	X	X	X	X	01-17	01-22	24:46	96,4
56.	Sujeito	Rio Grande	48	Pós/Ped	X	X	X	X	X	-	-	01-16	01-24	14:10	94,8
57.	Sujeito	Rubiataba	34	Pós/Ped	X	X	X	-	X	X	-	01-28	01-30	26:11	82,5
58.	Sujeito	Rubiataba	39	Pós/Ped	X	X	X	X	X	-	X	01-24	01-27	23:30	76,0
59.	Sujeito	Rubiataba	36	Grad/Ped	X	X	X	X	X	X	-	01-22	02-01	30:17	88,0
60.	Sujeito	Rubiataba	39	Grad/Hist	X	X	X	X	X	-	X	01-24	02-01	47:54	84,1
61.	Sujeito	S. Lagoas	39	Ms./Hist	X	X	X	-	X	X	X	01-15	01-16	16:18	83,6
62.	Sujeito	S. Lagoas	29	Pós/Ped	X	X	X	X	X	-	-	01-15	01-18	27:54	62,7
63.	Sujeito	S. Lagoas	43	Pós/Ped	X	X	X	X	X	-	X	02-28	02-29	39:15	94,5
64.	Sujeito	S. Lagoas	44	Grad/Ped	X	X	X	-	X	X	X	01-15	01-18	26:48	80,9
65.	Sujeito	S. Lagoas	47	Grad/Ped	X	X	X	X	-	-	X	01-16	01-18	19:30	79,8
66.	Sujeito	S. Lagoas	40	Grad/Ped	X	X	X	X	-	-	X	04-03	04-10	74:18	95,3
67.	Sujeito	S. M. Araguaia	41	Pós/Ped	X	X	X	X	-	X	X	01-15	02-03	23:42	87,6
68.	Sujeito	S. M. Araguaia	39	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	X	01-21	01-24	26:53	96,9
69.	Sujeito	S. M. Araguaia	40	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	X	02-01	02-01	19:40	88,6
70.	Sujeito	S. M. Araguaia	33	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	-	01-28	03-03	14:56	83,9
71.	Sujeito	S. M. Araguaia	39	Grad/Psic	X	X	X	-	X	-	X	01-15	01-16	20:41	95,0
72.	Sujeito	S. M. Araguaia	40	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	X	01-22	01-24	22:44	87,7
73.	Sujeito	S. M. Araguaia	41	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	X	01-28	02-10	88:03	98,5
74.	Sujeito	Salete	39	Grad/Ped	X	X	X	X	X	X	X	01-15	01-19	36:46	87,8
75.	Sujeito	Salete	38	Pós/Ped	X	X	X	-	X	-	X	01-15	01-20	100:04	91,0
76.	Sujeito	Salete	43	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	-	01-15	01-16	99:58	91,2
77.	Sujeito	Salete	45	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	X	01-15	01-18	122:47	98,1
78.	Sujeito	Salete	49	Grad/Ped	X	X	X	X	X	X	X	01-15	01-16	49:12	92,8
79.	Sujeito	Salete	28	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	X	01-22	01-29	40:54	89,1
80.	Sujeito	Salete	40	Pós/Ped	X	X	X	X	X	-	X	01-17	01-19	90:27	97,2
81.	Sujeito	T. Rios	47	Grad/Ped/Inc	X	X	X	X	-	X	-	02-28	02-08	43:01	93,8
82.	Sujeito	T. Rios	54	Pós/Hist	X	X	X	X	-	-	-	01-22	02-26	37:16	96,1
83.	Sujeito	T. Rios	51	Pós/N.Superior	X	X	X	X	-	X	-	03-13	03-13	30:47	94,0

84.	Sujeito	T. Rios	42	Grad/Letras	X	X	X	-	-	X	-	X	01-17	01-21	29:29	95,6
85.	Sujeito	T. Rios	45	N.Médio	X	X	X	X	-	-	-	-	01-17	01-22	26:32	86,7
86.	Sujeito	T. Rios	39	Pós/Ped	X	X	X	X	-	-	-	-	01-29	02-01	16:14	98,4
87.	Sujeito	Taió	54	Grad/Ped	X	X	X	X	X	X	X	X	01-14	01-16	111:47	94,0
88.	Sujeito	Taió	41	Pós/Ped	X	X	X	-	X	X	X	X	01-27	01-31	33:41	93,8
89.	Sujeito	Taió	26	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	-	X	02-12	02-15	68:21	94,2
90.	Sujeito	Taió	33	Grad/Ped	X	X	X	X	X	X	-	-	01-16	01-18	28:12	86,4
91.	Sujeito	V. Velha	41	Pós/Ped	X	X	X	X	X	-	X	X	02-02	01-31	15:34	97,9
92.	Sujeito	V. Velha	27	Pós/Hist	X	X	X	X	X	X	X	X	01-17	01-17	15:09	98,5
93.	Sujeito	V. Velha	37	Pós/Geo	X	X	X	X	-	-	-	X	02-14	02-27	20:06	95,8
94.	Sujeito	V. Velha	35	Pós/Ped	X	X	X	-	X	X	-	X	02-12	02-05	14:23	93,1
95.	Sujeito	V. Velha	45	Pós/Ped	X	X	X	X	X	X	X	-	02-06	01-16	21:40	97,6
96.	Sujeito	V. Velha	51	Pós/Ped	X	X	X	X	-	X	X	-	02-20	02-26	40:58	83,7
				Médias e/ou Totais	96	96	96	80	73	59	44	71			34:46	91,02

APÊNDICE VII

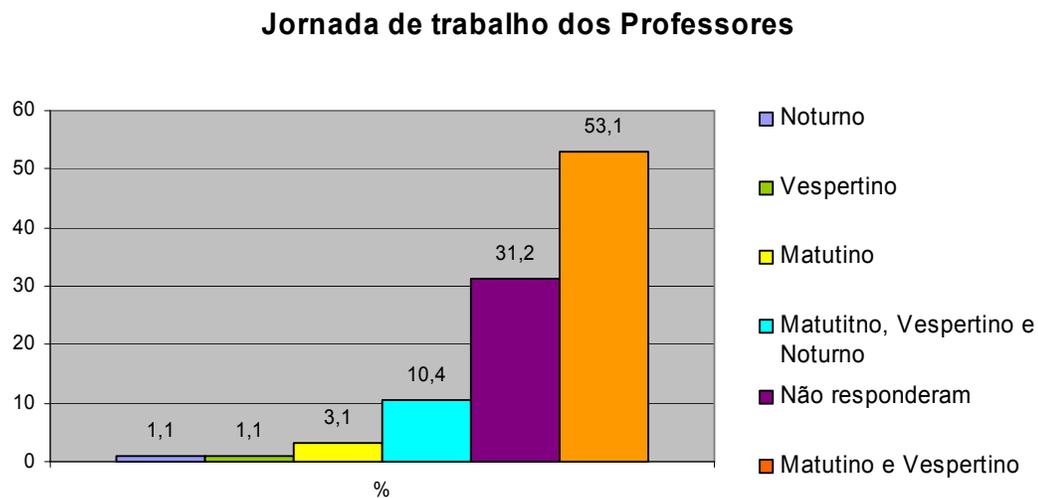
Gráfico 2 - Distribuição dos participantes do curso por idades



Fonte: Questionários respondidos no curso Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares

APÊNDICE VIII

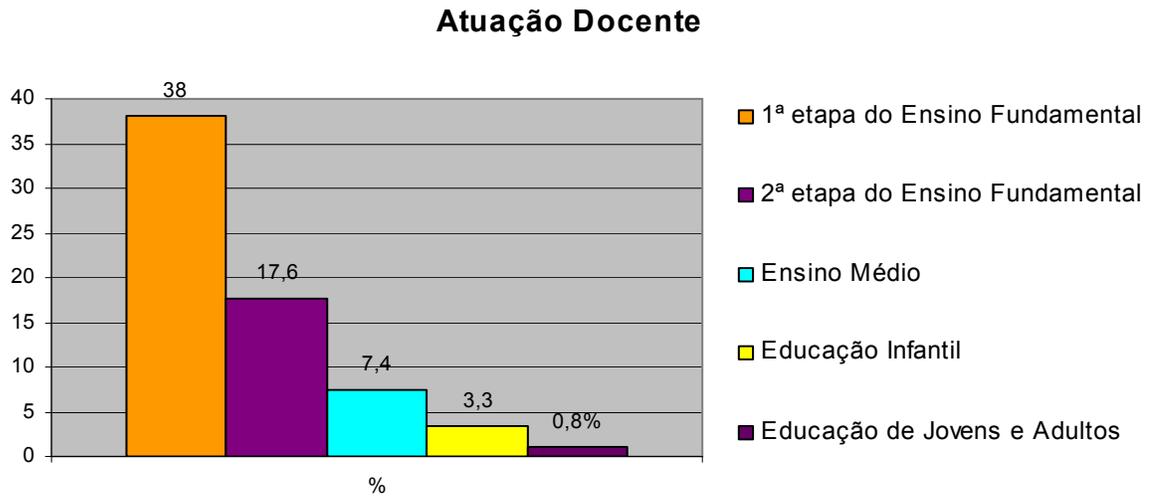
Gráfico 3 - Distribuição dos participantes do curso por jornada de trabalho



Fonte: Questionários respondidos no curso Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares

APÊNDICE IX

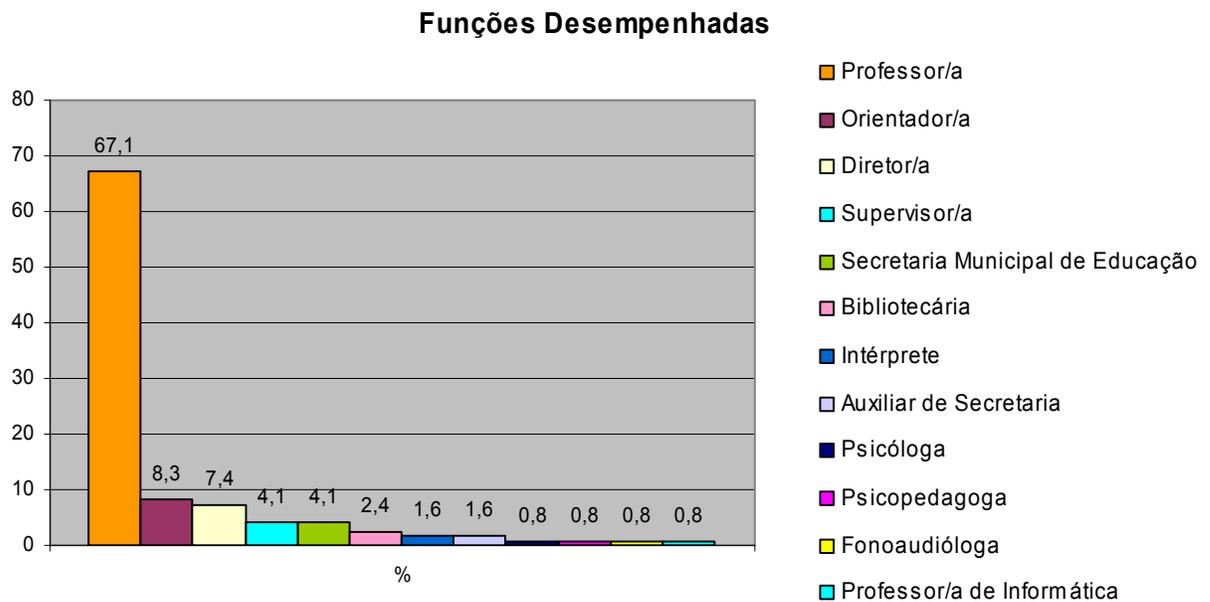
Gráfico 4 – Distribuição da atuação docente por ciclos de Ensino



Fonte: Questionários respondidos no curso Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares

APÊNDICE X

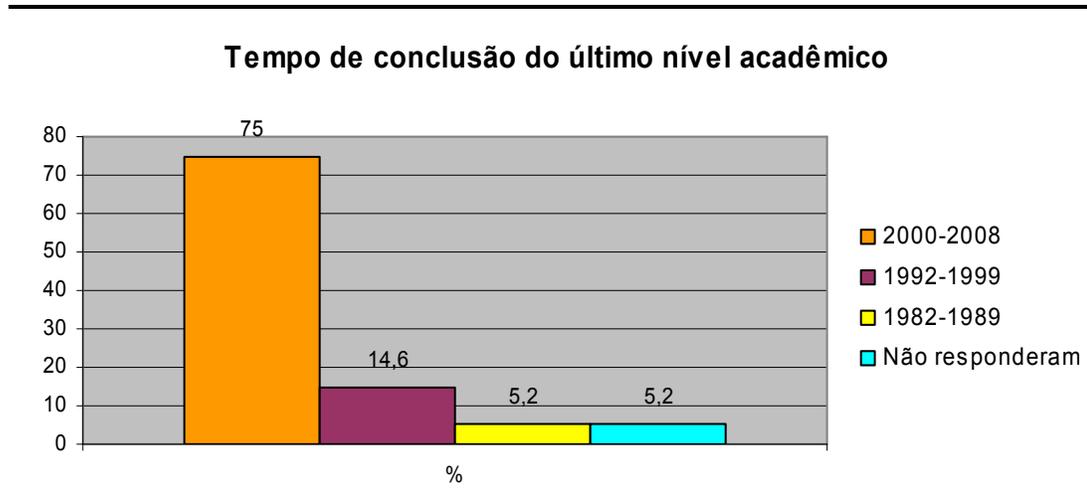
Gráfico 5 – Distribuição dos participantes por Funções Desempenhadas



Fonte: Questionários respondidos no curso Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares

APÊNDICE XI

Gráfico 6 - Distribuição dos participantes por tempo de conclusão do último nível Acadêmico



Fonte: Questionários respondidos no curso Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares

APÊNDICE XII

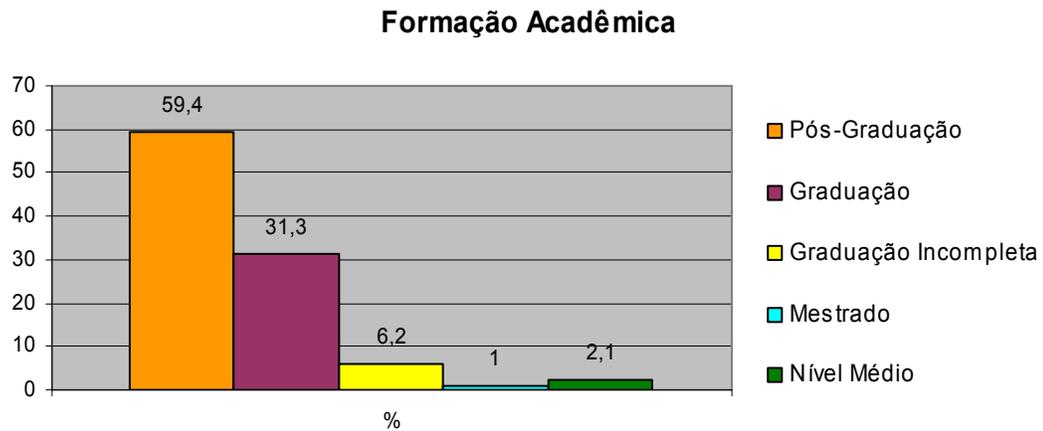
Gráfico 7 - Distribuição dos participantes por tempo de experiência profissional



Fonte: Questionários respondidos no curso Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares

APÊNDICE XIII

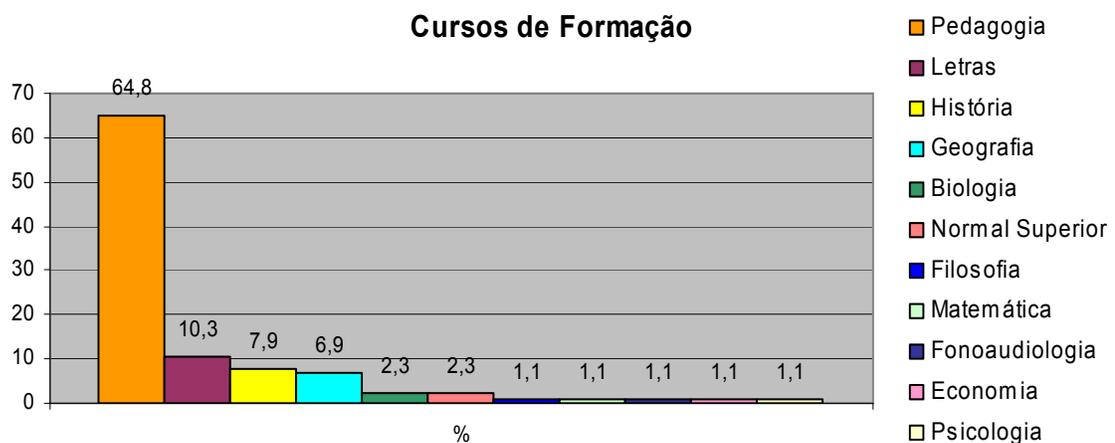
Gráfico 8 - Distribuição dos participantes do curso por formação acadêmica



Fonte: Questionários respondidos no curso Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares

APÊNDICE XIV

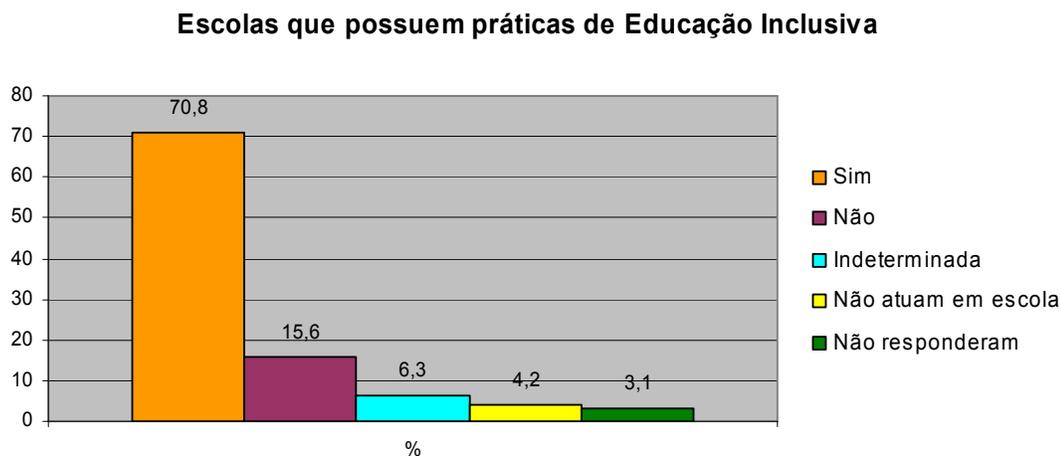
Gráfico 9 - Distribuição dos participantes do curso por Cursos de Formação



Fonte: Questionários respondidos no curso Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares

APÊNDICE XV

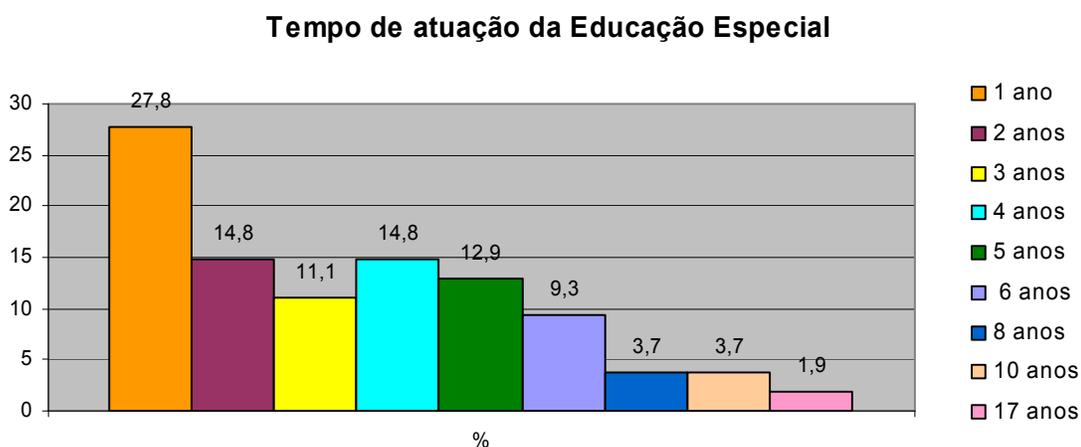
Gráfico 10 – Quantitativo de escolas que possuem práticas de Educação Inclusiva



Fonte: Questionários respondidos no curso Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares

APÊNDICE XVI

Gráfico 11- Distribuição dos participantes por tempo de experiência na Educação Especial



Fonte: Questionários respondidos no curso Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares

APÊNDICE XVII

BATE-PAPO 2

Olá,

Já estavam com saudades do nosso Café com Libras? Esse aroma delicioso vai estar presente em mais um Chat.

O assunto desta semana é o **Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**.

Este Decreto 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.

Para esquentar o nosso Chat (pois café bom é aquele quentinho...) selecionamos um texto que discute os impactos e desafios do Decreto nº 5626 na educação dos surdos brasileiros.

Assim, coloque a água no fogo e prepare-se para nosso II Chat.

Para isso, você precisa ler os dois textos em anexos e que também constam em nossa biblioteca na plataforma. Na página do curso, abra o ícone Biblioteca, lá você encontrará os textos do nosso II Chat:

- ↪ O primeiro texto traz o **Decreto nº 5.626** na íntegra para que você possa conhecê-lo e, se já conhece, fazer uma (re)leitura do mesmo.
- ↪ O segundo texto trata-se de um debate de pesquisadores acerca do impacto do **Decreto nº 5.626** na educação dos surdos no Brasil e os desafios a serem suplantados. (QUADROS, Ronice Muller de & PATERNO, Uéslei. Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros.Pp.19-25.
- ↪ Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/Revista/espaco25.pdf>

Perguntas norteadoras de nosso Chat:

1. O que vocês acham sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia?
2. A lei nº 10.436 dá preferência para as pessoas surdas ministrarem a disciplina de Libras e ao mesmo tempo, apresenta 3 perfis de profissionais que poderão ministrar a disciplina, sendo o primeiro: “professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação”. Como conseguiremos atingir este primeiro perfil se a maioria dos surdos não tem curso superior?

3. Considerando o texto *Políticas lingüísticas: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros* e realidade da escola pública brasileira, posicione-se em relação a seguinte afirmação:

“Não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do cenário da proposta escolar, mas sim tornar possível a existência das línguas, reconhecendo-as de fato e constituindo um espaço de negociação permanente. O espaço de negociação instaura-se no reconhecimento do outro.”

4. Quais os obstáculos para a implementação do **Decreto nº 5.626** na escola pública brasileira? Quais fatores que aumentam as lacunas entre o legal e o real?

Estou esperando você para o nosso café. Acesse o seu curso, na data e hora programada. Abra o ícone Chat e venha conversar conosco...

APÊNDICE XVIII

AVALIAÇÃO GERAL DAS FERRAMENTAS

Critérios avaliados	Avaliação Geral das Ferramentas por indicadores							
	Não realizei 1	Fraco 2	Regular 3	Bom 4	Muito Bom 5	Ótimo 6		
1- Temas abordados nos Fóruns	22	-	5	16	34	19	96	
2- Relação dos temas dos Fóruns com a formação de professores	24	-	9	8	32	23	96	
3- Sua participação nos Fóruns	37	5	19	18	11	6	96	
4- Temas abordados no Mural	9	2	9	19	36	21	96	
5- Relação dos temas do Mural com a formação de professores	10	3	8	16	36	23	96	
6- Sua participação no Mural	52	3	2	11	18	10	96	
7- Temas abordados nos Bate-Papos	23	-	2	12	27	32	96	
8- Relação dos temas dos Bate-Papos com a formação de professores:	23	1	2	9	31	30	96	
9- Sua participação nos Bate-Papos	23	7	10	18	22	16	96	
10- Informações transmitidas pelo Tutor por e-mails	-	2	2	14	31	49	96	
11- Sua participação no uso do correio eletrônico (e-mails)	-	3	2	23	45	23	96	
12- Perguntas levantadas nas "Enquetes" :	9	2	8	15	28	34	96	
13- Relação dos temas das enquetes com a formação de professores	18	3	7	15	26	27	96	
14- Sua participação nas enquetes	18	1	9	16	23	29	96	
15- Linguagem utilizada nestas ferramentas por parte do Tutor :	4	-	2	17	32	41	96	
16- Linguagem utilizada nestas ferramentas por parte do Professor Formador	7	-	2	13	31	43	96	
17- Dinâmicas da Caixinha e estudo dirigido	25	2	3	18	30	18	96	
18- Sua participação nas Dinâmicas da Caixinha :	25	3	9	19	29	11	96	
19- Utilização da ferramenta "Mensagem" para se comunicar com o tutor e com seus colegas	6	3	12	13	30	32	96	
20- Ferramenta "Calendário"	2	1	5	22	31	35	96	
21- Utilização da ferramenta Calendário para a sua orientação no curso:	2	2	6	24	30	32	96	
22- Conteúdo do material disponível na ferramenta "Biblioteca"	3	1	7	6	34	45	96	
23- Relação do conteúdo da Biblioteca com a formação de professores:	3	1	7	6	34	45	96	
24- Sua participação na ferramenta Biblioteca	3	2	13	29	27	22	96	
25- Ferramentas "Relatório" , "Testes" e "Aulas"	-	-	3	12	36	45	96	
26- Utilização do Relatório, Testes e Aulas para orientação no curso	-	-	4	14	33	45	96	
27- Ferramenta "FAQ" (perguntas frequentes)	23	3	6	18	35	11	96	
28- Esclarecimento de dúvida (as) após consulta a ferramenta "FAQ"	23	3	6	17	34	13	96	

Fonte: Informações colhidas por meio do Questionário 3 do curso "Professor e surdez"

APÊNDICE XIX

Tabela 10 - Utilização das Ferramentas por ordem crescente a frequência (1 – maior frequência/ 8 – menor frequência)

Ferramentas	1	2	3	4	5	6	7	8
1. E-mail	54	15	9	4	1	2	4	7
2. Relatórios	53	19	5	3	1	4	2	8
3. Calendário	31	8	11	7	7	8	6	15
4. D.Caixa	25	10	9	13	8	5	8	17
5. Chat	23	3	9	12	13	8	4	20
6. Biblioteca	21	10	17	12	9	9	6	16
7. Fórum	15	6	10	6	11	6	9	37
8. Mural	11	2	6	8	8	10	17	27
Frequência	1	2	3	4	5	6	7	8

Fonte: Informações colhidas por meio do Questionário 3 do curso “Professor e surdez”

APÊNDICE XX

ESTUDO DIRIGIDO - TIPOS DE FRASES NA LIBRAS

As línguas de sinais utilizam das expressões faciais e corporais para se estabelecer tipos de frases, como as entonações na língua portuguesa. Por isso para perceber se uma frase em LIBRAS está na forma afirmativa, exclamativa, interrogativa, negativa ou imperativa, precisa-se estar atento às expressões faciais e corporais, que são feitas simultaneamente com certos sinais ou com toda a frase.

- **FORMA AFIRMATIVA:** A expressão facial é neutra.
Exemplo: MEU NOME E-D-U-A-R-D-O.
- **FORMA INTERROGATIVA:** Sobrancelhas franzidas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima.
Exemplo: NOME?
- **FORMA EXCLAMATIVA:** Sobrancelhas levantadas e um ligeiro movimento da cabeça, inclinando-se para cima e para baixo. Pode ainda vir também com um intensificador representado pela boca fechada com um movimento para baixo.
Exemplo: EU VIAJAR PRAIA FÉRIAS, LEGAL! BONITO LÁ!
- **FORMA NEGATIVA:** A negação pode ser feita através de três processos:
 - a) Com o acréscimo do sinal NÃO a frase afirmativa:
Exemplo: BLUSA FEIA(O) COMPRAR NÃO
 - b) Com a incorporação de um movimento contrário ao sinal negado: NEGAÇÃO
Exemplo: GOSTAR-NÃO CARNE, PREFERIR FRANGO, PEIXE.

- c) Com um aceno de cabeça que pode ser feito simultaneamente com a ação que está sendo negada juntamente com os processos acima.

Exemplo: EU VIAJAR PODER NÃO

Vimos que a estruturação das sentenças em LIBRAS quanto à ordem dos argumentos (complementos inclusive sujeito) é diferente daquela do português e que, inclusive as marcas de flexão são bastante específicas da modalidade visual-espacial de língua porque se apóiam na direcionalidade do movimento do sinal.

Entretanto, vamos enfatizar aqui um nível estrutural das sentenças em ambas as línguas em que as semelhanças são bem maiores do que as especificidades. Trata-se da estrutura argumental das sentenças. Desse ponto de vista, toda sentença tem um núcleo que é o elemento que possui valência/valor. Em geral, o verbo é que possui valência e, como tal, é ele que determina o número e tipos de argumentos ou complementos necessários. Dentro desta concepção, inclusive o sujeito é considerado um argumento.

Assim diremos que um verbo como “enviar”, em português, e ENVIAR, em LIBRAS, são verbos com a mesma valência porque os dois pedem três argumentos ou complementos:

Paulo **enviou** o livro ao amigo

LIVRO AMIGO P-A-U-L-O **ENVIAR** (o livro ao amigo o Paulo enviou)

Nos dois exemplos, o primeiro em português e o segundo em LIBRAS, independentemente da ordem, pode-se observar que as sentenças são constituídas de um núcleo e de três argumentos ou complementos:

Enviar	núcleo ou palavra com valência	
Paulo	argumento 1	aquele que envia, papel semântico ‘fonte’, função gramatical ‘sujeito’
Amigo	argumento 2	aquele para quem se envia, papel semântico ‘alvo’, função gramatical ‘objeto indireto’
Livro	argumento 3	aquilo que é enviado, papel semântico ‘tema’, função gramatical ‘objeto direto’

Esse tipo de análise das sentenças da LIBRAS e do português mostra como a estrutura sintático-semântica pode ser a mesma.

FONTES:

Brasil, Secretaria de Educação Especial. Deficiência Auditiva / organizado por Giuseppe Rinaldi et al. - Brasília: SEESP, 1997. VI. - (série Atualidades Pedagógicas; n. 4).1.Deficiência Auditiva.I. Rinaldi, Giuseppe. II – Título. CDU 376.353. Volume III Fascículo 7: A Língua Brasileira de Sinais - Introdução à Gramática de LIBRAS

APÊNDICE XXI

DINÂMICA DA CAIXINHA

Prezado (a) aluno (a),

Provavelmente todos vocês já finalizaram a Lição 1. Veja esta lista: são os sinais apresentados na lição 1.

ATIVIDADES

1. Exercite os sinais aprendidos na primeira lição nas frases abaixo:
Observe que a ordem das palavras em LIBRAS se difere da Língua Portuguesa.
Língua Portuguesa (LP) / LIBRAS (LS)

LP: Meu nome é Eduardo.

LS: Nome meu E-D-U-A-R-D-O.

LP: Eu tenho 21 anos.

LS: Idade 21.

LP: Meu amigo é moreno.

LS: Amigo meu moreno.

LP: Eu tenho olhos azuis.

LS: Olhos azul ter

LP: Quantos anos você tem?

LS: Idade você + [expressão interrogativa]

LP: Qual é o seu nome?

LS: Nome você + [expressão interrogativa]

LP: Eu quero estudar LIBRAS.

LS: Querer estudar LIBRAS – ou – Querer LIBRAS estudar.

2. Agora é com você!!!
Escreva algumas frases em língua portuguesa utilizando o léxico que você aprendeu na lição 1.

Depois tente realiza-las em LIBRAS.

Feito isso escreva ambas as frases (em língua portuguesa – LP, e em LIBRAS – LS), como feito na atividade anterior e encaminhe para o seu tutor.

APÊNDICE XXII

AVALIAÇÃO GERAL DAS LIÇÕES 1 A 9 POR INDICADORES

Critérios avaliados	Avaliação Geral das Lições 1 a 9 por indicadores (1-6)							Total
	Não realizei	Fraco	Regular	Bom	Muito Bom	Ótimo		
1- Conteúdo apresentado	1	2	3	4	5	6		
Quantidade				48	368	448		864
%				5,5	42,6	51,9		100%
2- Metodologia utilizada	1	2	3	4	5	6		
Quantidade			10	75	267	512		864
%			1,1	8,7	30,9	59,3		100%
3- Linguagem utilizada:	1	2	3	4	5	6		
Quantidade				58	385	421		864
%				6,7	44,6	48,7		100%
4- Relação do conteúdo e formação de professores:	1	2	3	4	5	6		
Quantidade	9		9	63	381	402		864
%	1,1		1,1	7,3	44,2	46,6		100%
5- Prazos das atividades:	1	2	3	4	5	6		
Quantidade		27	57	256	270	254		864
%		3,1	6,6	29,6	31,2	29,4		100%
6- Qualidade estética na apresentação do conteúdo:	1	2	3	4	5	6		
Quantidade				59	232	573		864
%				6,8	26,9	66,3		100%
7- Usabilidade	1	2	3	4	5	6		
Quantidade		19	60	258	333	194		864
%		2,2	6,9	29,9	38,5	22,5		100%
8- Acessibilidade	1	2	3	4	5	6		
Quantidade		4	65	245	349	201		864
%		0,4	7,5	28,3	40,4	23,3		100%
9- Utilização do recurso 2D	1	2	3	4	5	6		
Quantidade				39	209	616		864
%				4,5	24,2	71,3		100%
10- Visualização dos sinais:	1	2	3	4	5	6		
Quantidade				72	312	480		864
%				8,3	36,1	55,6		100%
11- Contextualização dos sinais:	1	2	3	4	5	6		
Quantidade				41	310	513		864
%				4,7	35,8	59,9		100%
12- Utilização de frases na estrutura da Libras :	1	2	3	4	5	6		
Quantidade		27	27	194	323	293		864
%		3,1	3,1	22,5	37,4	33,9		100%
13- Visualização das frases em libras	1	2	3	4	5	6		
Quantidade				130	346	376		864
%				15,1	40,1	43,5		100%
14- Dicionário de sinais	1	2	3	4	5	6		
Quantidade				40	280	544		864
%				4,6	32,4	62,9		100%
15- Assuntos abordados no “Você Sabia” :	1	2	3	4	5	6		
Quantidade				105	245	505		864
%				12,1	28,4	58,4		100%
16- Utilização de imagens associadas aos sinais:	1	2	3	4	5	6		
Quantidade				18	253	593		864
%				2,1	29,3	68,6		100%

Fonte: Informações colhidas por meio do Questionário 3 do curso “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”.

APÊNDICE XXIII

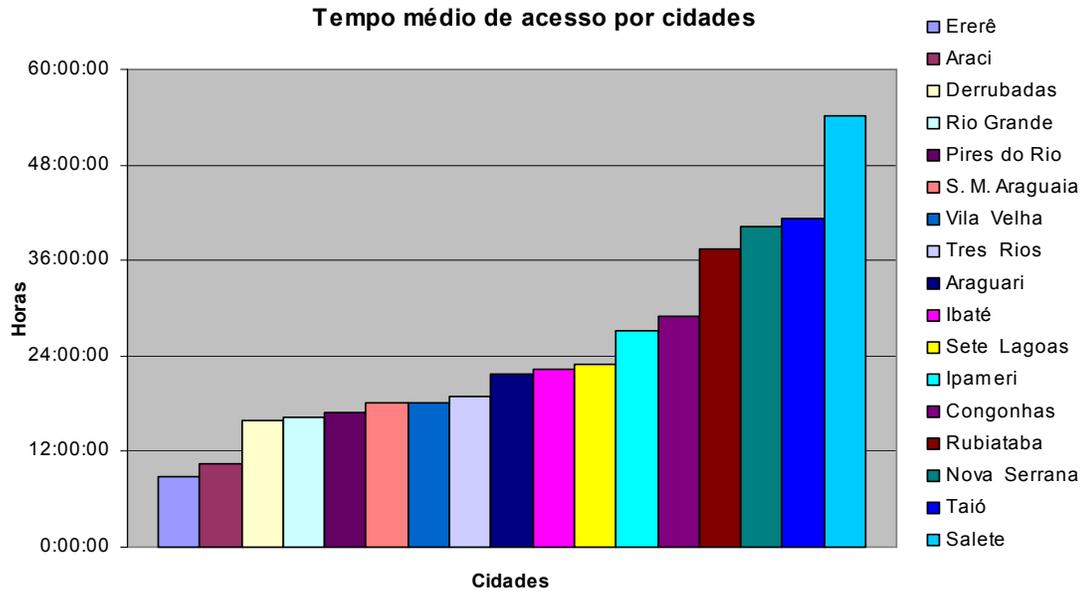
AVALIAÇÃO UTILIZADA NO CURSO

Critérios avaliados	Avaliação utilizada no curso						
	Não realizei 1	Fraco 2	Regular 3	Bom 4	Muito Bom 5	Ótimo 6	
1- Método de avaliação do curso	-	-	2	9	37	48	96
2- Atividades do " Aprenda Brincando "	-	-	-	2	11	83	96
3- Relação das atividades do "Aprenda Brincando" com o conteúdo trabalhado no curso:	-	-	-	1	4	91	96
4- Sua participação no "Aprenda Brincando"	-	-	-	1	14	81	96
5- Metodologia aplicada nos " Testes de Verificação "	-	-	-	6	16	74	96
6- Uso de perguntas com sinais e alternativas em português nos "Testes de Verificação"	-	-	-	6	26	64	96
7- Sua compreensão nos testes de verificação com sinais	-	-	-	7	33	56	96
8- Uso de perguntas com frases em Libras e alternativas em português nos testes de verificação	-	-	2	21	30	43	96
9- Sua compreensão nos testes de verificação com frases em Libras	-	-	6	28	29	33	96
10- Linguagem utilizada nos enunciados dos "Testes de Verificação" e do "Aprenda Brincando"	-	1	10	20	59	6	96
11- Relação das atividades da " Dinâmica da Caixa " e a facilitação do seu aprendizado	25	-	-	2	5	64	96
12- Recebimento, ao final de cada Lição, do " Relatório de Desempenho " (Notas, Acesso)	-	-	4	17	34	41	96
13- Linguagem utilizada nos Relatórios de Desempenho	-	-	2	16	37	41	96
14- Utilização dos relatórios de desempenho para a sua orientação no curso	-	-	2	9	40	45	96

Fonte: Informações colhidas por meio do Questionário 3 do curso "Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares".

APÊNDICE XXIV

Tabela 11 – Distribuição das cidades por tempo médio de acesso



Fonte: Cidades participantes do curso Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE ADITIVO

TERMO ADITIVO QUE ENTRE SI CELEBRAM A MEGAINFO E A UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU COM INTERVENIÊNCIA DO NÚCLEO DE ESTUDOS EM PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS DO ENSINO DA CULTURA CORPORAL - NEPECC/UFU, PARA O FIM QUE ESPECIFICA.

A UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, doravante denominada UFU, sediada na cidade de Uberlândia, MG, inscrita no CGC sob o nº 25.648.387/0001-18, neste ato representada por seu Reitor, Prof. Dr. Arquimedes Diógenes Ciloni, brasileiro, casado, residente e domiciliado em Uberlândia, portador da CI no 6.960.788-SP e do CIC Nº 982.968.928-04, denominada simplesmente de CONTRATANTE, e de outro lado Araújo & Araújo Ltda., nome fantasia **Megainfo**, com sede à Rua Rodolfo Correa, 167, na cidade de Uberlândia, inscrita no CNPJ sob n.º 03738810/0001-38 e Inscrição Estadual isenta, neste ato representada pela sua sócia gerente Maria Beatriz Ferreira de Araújo Bernardes, de ora em diante chamada simplesmente de CONTRATADA, têm entre si, como justo e acordado, na melhor forma do direito, as partes concordam em assinar o presente contrato, nos termos e condições aqui definidos, acordam em celebrar o presente **Termo Aditivo**, mediante as seguintes cláusulas e condições:

FUNDAMENTO: A efetivação do presente **Termo Aditivo** se dá por dispensa de licitação, com fulcro no inciso XIII do art. 24 da Lei 8666, de 21/06/93 e alterações posteriores.

Considerando

1. O contrato de cessão de software estabelecido entre a UFU e a MEGAINFO em 27 de junho de 2006 cuja finalidade é viabilizar a implementação de programas de ensino a distância no contexto da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX.
2. Que a cláusula 6ª do citado contrato estabelece a possibilidade de incluir aditamentos ou alterar, total ou parcialmente, qualquer uma das suas cláusulas, desde que formalizados por escrito e em comum acordo entre as partes interessadas.
3. A necessidade de ampliar a abrangência do citado Contrato de Cessão de Software para viabilizar a realização de programas e projetos conjuntos de ensino a distância mediante a utilização do software cedido pela MEGAINFO à Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da UFU, tal como explicitado no ponto 5.1 da cláusula 5ª do citado contrato.
4. Que o Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal – NEPECC/UFU desenvolve de acordo com o Termo de Cooperação assinado entre a UFU e a PUC/São Paulo em 26/12/2005, atividades de ensino a distância em parceria com o Centro de Artes e Educação Física da PUC, São Paulo, criado para atender ao Convênio nº 019/2004-SEB/MEC, celebrado entre a União por intermédio do **Ministério da Educação** e da **Secretaria Nacional de Educação Básica**.

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

O presente **Termo Aditivo** tem por objetivo viabilizar a realização de programas e projetos de cursos de extensão, aperfeiçoamento e pós-graduação *lato sensu* utilizando a plataforma TO-LEARN da MEGAINFO por intermédio do **Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal** da Faculdade de Educação Física da UFU – NEPECC/UFU.

G A
MMS

ANEXO II



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL - FASE I

CURSOS SELECIONADOS

INSTITUIÇÕES	CURSOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL		
	NIVEL	AREA	CURSO
UEPA - Universidade Estadual do Pará	Extensão	Deficiência Mental	Educação de Pessoas com Deficiência Mental
	Extensão	Deficiência Sensorial - Auditiva	Educação de Surdos sob o Enfoque da Inclusão
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas	Aperfeiçoamento	Deficiências Física, Sensorial e Mental	Educação Especial para Professores
UFAL - Universidade Federal de Alagoas	Extensão	Deficiência Mental	Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental para o Atendimento do(a) aluno(a) com deficiência mental
UFU – Universidade Federal de Uberlândia	Extensão	Deficiência Sensorial -Auditiva	Professor e Surdez: Cruzando caminhos, produzindo novos olhares.
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	Especialização	Deficiência Sensorial Auditiva e Déficit Cognitivo	Déficit Cognitivo e Educação de Surdos
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora	Extensão	Deficiência Física	Atividade Física para pessoas com Deficiência
Universidade Federal de São Carlos -UFSCar	Aperfeiçoamento	Deficiência Sensorial: Visual	Inclusão Educacional do Deficiente Visual: baixa visão e cegueira na Educação Infantil

ANEXO III

DEPOIMENTO DOS PARTICIPANTES SOBRE A REALIZAÇÃO DO CURSO

21/04/2008 - Pretendo, principalmente, praticar o que eu consegui aprender durante o curso, não há melhor treinamento que junto a um aluno surdo. Minha intenção também é iniciar um outro curso de Libras aqui em minha cidade, gostei muito da experiência. As minhas atividades espero melhorar mais daqui pra frente com os próximos alunos surdos que receber (Sujeito 10).

27/04/2008 - Encontrei o objetivo que sempre busquei e agora me sinto realizada para novas conquistas e ajudar outras pessoas a sentirem-se melhor. Uma forma de viver melhor e ensinar outras pessoas, poder ajudar de alguma forma pessoas que precisam melhorar suas vidas. Acredito que esse curso irá me acrescentar conhecimento para realizar essa vontade que tenho há muito tempo. (Sujeito 45).

22/04/2008 - De acordo com a realidade que vivo na escola, pretendo praticar e aperfeiçoar o que aprendi no curso, pois percebo que a escola ainda não tem uma metodologia adequada para atender os alunos surdos. Irei fazer o possível para que o meu aluno aprenda. (Sujeito 52).

26/04/2008 - pretendo trabalhar de forma criativa e objetiva na vida de meu aluno, pois gostei muito do curso e estou tentando me aperfeiçoar cada vez mais. Vou até fazer um curso somente aos sábados em uma cidade perto de Congonhas. Assim acredito que será melhor tanto para meu aluno quanto para mim enquanto profissional! Através do curso eu pude perceber a importância de aprender a falar com os surdos. (Sujeito 83).

19/04/2008 - Vejo como muito difícil o entendimento da língua de sinais. Estou aprendendo agora através deste curso. Pretendo colocar em prática o que aprendi e, com certeza, aprenderei muito mais com meu aluno surdo que está maravilhado por saber que seus professores estão interessados em aprender sua língua. (Sujeito 88).

18/04/2008 - Quero agradecer a oportunidade maravilhosa que tive de fazer esse curso, o meu aprendizado foi de grande valia. No inicio tive muita vontade de desistir, pois não tinha conhecimento algum de informática, não sabia se quer ligar um computador o que me fez ficar aquém das expectativas e da minha vontade. Apesar de não trabalhar em escolas quero poder continuar aprendendo e fazer outros cursos que me serão bem mais proveitosos, pois meu agora o meu conhecimento foi ampliado de varias formas. OBRIGADA a todas as pessoas que desenvolveram (Sujeito 5).

21/04/2008 - Este curso para mim foi de grande valia e complementou o primeiro curso realizado. Muito aprendi, cresci intelectualmente e gostaria muito de realizar o curso intermediário para aprender mais, já comecei e gostaria de concluir o meu aprendizado me qualificando cada vez mais. Agradeço de coração a oportunidade de realizá-lo! (Sujeito 14).

17/04/2008 - Pretendo colocar em pratica o que aprendi com as crianças de uma maneira bem alegre e tranqüila, pois através do curso me sinto mais segura e confiante ao lidar com esses desafios, que o nosso cotidiano nos proporciona e através da teoria obtive experiências que tanto me enriqueceu o meu lado pessoal e profissional. (Sujeito 30).

25/04/2008 - Não trabalho com alunos surdos, mas a partir deste curso vou fazer MAIS palestras E CURSOS NA AREA, pois até então para mim que sou professora e trabalho com educação ambiental era impossível, desconhecida a Língua de Sinais. Agora tudo fica mais fácil, sei que falta muito ainda para obter um conhecimento, mas já dei o primeiro passo. As práticas pedagógicas usadas no curso são riquíssimas. (Sujeito 26).