



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GRAZIELLY VILHALVA SILVA DO NASCIMENTO

**PARA LER VOZES NA TELA: A ESCOLA COMO
POTENCIALIZADORA DAS LEGENDAS COMO RECURSO DE
ACESSIBILIDADE PARA SURDOS**

**DOURADOS-MS
2018**

GRAZIELLY VILHALVA SILVA DO NASCIMENTO

**PARA LER VOZES NA TELA: A ESCOLA COMO
POTENCIALIZADORA DAS LEGENDAS COMO RECURSO DE
ACESSIBILIDADE PARA SURDOS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Doutorado da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação

Orientador: Prof. Dr. Reinaldo dos Santos

DOURADOS – MS
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

N244p Nascimento, Grazielly Vilhalva Silva Do

Para ler vozes na tela: a escola como potencializadora das legendas como recurso de acessibilidade para Surdos / Grazielly Vilhalva Silva Do Nascimento -- Dourados: UFGD, 2018.

252f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Reinaldo dos Santos

Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Tecnologias da informação e comunicação. 2. Inclusão Escolar e Social. 3. Educação Bilíngue. 4. Surdo. 5. Educationware. I. Título.

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

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte

GRAZIELLY VILHALVA SILVA DO NASCIMENTO

**PARA LER VOZES NA TELA: A ESCOLA COMO
POTENCIALIZADORA DAS LEGENDAS COMO RECURSO DE
ACESSIBILIDADE PARA SURDOS**

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Doutorado da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Reinaldo dos Santos. Área de concentração: História, Política e Gestão da Educação.
Linha de pesquisa: Educação e Diversidade

Data da defesa: 30 de janeiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos – UFGD
(orientador)

Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno – UFGD
(examinadora)

Profa. Dra. Aline Maira da Silva – UFGD
(examinadora)

Profa. Dra. Cassia Geciauskas Sofiato – USP
(examinadora)

Profa. Dra. Rute Izabel Simões Conceição – UFGD
(examinadora)

DOURADOS, MS

2018

À minha vó Isaura Vilhalva Chagas (in memoriam), pelos valores e ensinamentos transmitidos: perseverança, amor, fé, respeito e o valor dos estudos, mesmo sendo tão simples, implantou em nós a semente da busca pelo conhecimento.

Ao meu esposo Ricardo, pela amizade, incentivos, conselhos, cuidado e afeto, pelas parcerias da vida e da pesquisa, é por isso que te amo de janeiro a janeiro

Aos meus filhos Ana Beatriz, Pedro Augusto e Mariana Rafaela, que enchem minha vida de significados, afeto, amor, cuidado e aprendizagens permanentes.

Aos meus pais Delcia e Soares e meus irmãos Lillian e Joil, com quem aprendi as primeiras lições de vida e para a vida.

Aos surdos de Dourados, por me apresentarem este universo maravilhoso, especialmente a Cristina Huppes, por ser minha primeira aluna surda, com quem iniciei a trajetória na educação de surdos em minha primeira atuação como intérprete de Libras educacional

Ao meu Deus, para mim, fonte de vida, inspiração, alegria, contentamento, coragem e refrigério

AGRADECIMENTOS

AS MÃOS NA TESE

Mãos exigentes,
Mãos docentes,
Mãos corretoras,
Mãos amigas.

Mãos sinalizadoras,
Mãos parceiras,
Mãos precisas,
Mãos gentis.

Mãos grandes,
Mãos pequeninas,
Mãos que fazem chá e café,
Mãos que fazem cafuné e também massagem no pé,
Mãos de afeto.

Mãos calejadas, mãos cansadas,
Mãos ausentes,
Mãos que sinto saudades,
Mãos marcadas, mãos que curam,
Mãos amáveis.

Mão solitárias, mãos unidas,
Muitas mãos: uma autora, uma tese.
Por todas essas mãos, gratidão.

Autoria: Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento

Agradecimento nominal às pessoas por trás das mãos na tese:

**Mãos exigentes,
Mãos docentes,
Mãos corretoras,
Mãos amigas.**

Ao professor Dr. Reinaldo dos Santos, pelas orientações e condução desta pesquisa, pela exigência de sempre, que nos obriga a sair da zona de conforto e alçar novos voos, abrir novas trilhas e afastar-nos do lugar comum de produção, problematização e escrita, sempre objetivando a formação completa do pesquisador em todas as frentes e nuances necessárias para a realização de pesquisas diferenciadas e para a vida acadêmica. Sobrevivi!

Aos membros da banca de qualificação e defesa desta tese: Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato, Profa. Dra. Rute Izabel Simões Conceição, Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, Profa. Dra. Aline Maira da Silva e Prof. Dr. Reinaldo dos Santos, pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho, pelas correções criteriosas, reflexões e sugestões com vistas a aperfeiçoar o

trabalho e por me mostrarem outras possibilidades teóricas, metodológicas e empíricas, de coração agradeço!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFGD, em especial aos docentes que ministraram disciplinas durante o meu percurso como discente: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado, Profa. Dra. Carina Kaplan, Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff, Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real, Prof. Dr. Lucas Krotsch, Profa. Dra. Magda Sarat, Profa. Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira, Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno e Prof. Dr. Reinaldo dos Santos

**Mãos sinalizadoras,
Mãos parceiras,
Mãos precisas,
Mãos gentis.**

Aos participantes da pesquisa, surdos e ouvintes, pela disponibilidade, pela disposição e pelo compromisso com a pesquisa de campo desenvolvida.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias da Informação e Comunicação (GEPETIC), pelas discussões, interlocuções, pelo apoio e parceria na produção desta tese, em especial, aos doutorandos Ricardo Augusto Lins do Nascimento e Juliana Maria da Silva Lima, que me assistiram durante a pesquisa de campo. Aos mestrandos Eduarda Maria Coltro, Emerson Brandão da Silva, Jaqueline Machado Vieira e à doutoranda Vanessa Cristina Lourenço Cassoti Ferreira de Palma, pelo apoio na logística para a realização das bancas de qualificação e defesa.

Às doutorandas Juliana Maria da Silva Lima e Mariana Dezinho pelo serviço de interpretação em Libras realizado durante a sessão de defesa desta tese, pela amizade “forever”.

À Faculdade de Educação a Distância da UFGD, na pessoa de sua diretora, Profa. Dra. Elizabeth Matos Rocha e ao curso de Licenciatura em Letras Libras na pessoa de sua coordenadora Profa. Ma. Rosana de Fátima Janes Constâncio, por abrirem as portas para a realização desta pesquisa. Em especial, à Profa. Ma. Eliane Francisca Alves da Silva, que não mediu esforços para que tudo corresse sempre bem durante a pesquisa de campo. À Profa. Surda: Fernanda Martins de Brito, pela criação do sinal para o termo *educationware*.

Aos amigos e parceiros da jornada, que com suas presenças em momentos e espaços diferentes tornaram o percurso suave, pois caminha mais feliz quem caminha ombreado por amigos: Caroline Pereira Soares do Couto, Juliana Maria da Silva Lima, Karine Lanza, Mariana Dezinho, Miriam Névola Garcia.

Aos colegas da primeira turma de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, pelas trocas e adições na aprendizagem: Giovani Ferreira Bezerra, Márcia Maria Ribera Lopes, Marianne Pereira de Souza, Míria Izabel Campos, Núbea Rodrigues Xavier e Simone Estigarribia de Lima.

Aos meus pais Juvenil Soares Silva e Delcia Vilhalva Silva e minha sogra Rosa Maria Lins do Nascimento, por estarem sempre à disposição para buscar um neto(a) aqui e levar outro(a) acolá e por sempre dizerem: “Se precisar é só falar que damos um jeito”. Como foi e é bom contar com o apoio de vocês.

**Mãos grandes,
Mãos pequeninas,
Mãos que fazem chá e café,
Mãos que fazem cafuné e também massagem no pé,
Mãos de afeto.**

Ao meu esposo, amigo, parceiro Ricardo Augusto Lins do Nascimento. É difícil achar as palavras para expressar toda minha gratidão a você, pelo carinho, incentivo, apoio, sugestões, por ter ouvido sempre minhas ideias, meus desabafos e minhas angústias, pelo apoio prático na pesquisa e em casa, pela parceria incrível e única que me faz muito bem.

Aos meus filhos Ana Beatriz Silva do Nascimento, Pedro Augusto Silva do Nascimento e Mariana Rafaela Silva do Nascimento, vocês são sol e chuva, brisa suave e vento tempestuoso, mas a minha alegria se completa com vocês. Pedro e Bia, obrigada pela ajuda nas traduções dos textos em inglês e pelas companhias nos cafezinhos da tarde, Mariana obrigada pelos chás nas manhãs de estudos e pelas massagens nos pés depois da exaustão de um dia árduo de trabalho.

**Mãos calejadas, mãos cansadas,
Mãos ausentes,
Mãos que sinto saudades,
Mãos marcadas, mãos que curam,
Mãos amáveis.**

À minha avó Isaura Vilhalva das Chagas (*in memoriam*), que nos deixou 19 dias antes da minha banca de qualificação, pelo carinho, amor, orações e incentivo para estudarmos e perseverarmos, sempre dizendo: “Trabalha e estuda; é isso aí, minha filha: sem luta não há vitória”. Saudade e gratidão para sempre, vó!

Às mãos de Jesus Cristo, meu amigo fiel, meu abrigo em toda e qualquer circunstância, o teu amor me desfaz e me refaz constantemente.

**Mão solitárias, mãos unidas,
Muitas mãos: uma autora, uma tese.
Por todas essas mãos, gratidão.**

Minhas mãos somadas a muitas mãos. Iniciar e concluir o curso de Doutorado em Educação foi uma jornada intensa, marcada por transformações pessoais, intelectuais e profissionais. Finalizar esta tese representa o fechamento de um ciclo importante de minha formação acadêmica. Contudo, essa empreitada, que foi permeada de tantos desafios, renúncias, cansaço, mas também satisfação, alegria e novos saberes acadêmicos e para a vida, não foi percorrida sozinha, acredito que não conseguiria concluí-la se assim o fosse. Muitas mãos estiveram presentes, algumas mais de perto e diretamente ligadas à produção desta tese; outras, indiretamente, por meio da amizade e de momentos de descontração, em uma roda de tereré, um cafezinho, um bate papo para recarregar as energias... mãos que me deram apoio e sustento para que eu pudesse imergir nesse árduo processo de construção e produção do conhecimento. Muito obrigada!

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

(Arthur Schopenhauer)

RESUMO

O uso do recurso de legendas em objetos audiovisuais constitui uma das importantes vias de acessibilidade para as pessoas surdas. No entanto, para que essa via se efetive como um recurso para inclusão, alguns enfrentamentos precisam ser feitos. Dentre eles, destacamos a falta de preparação educacional dos usuários para interagirem com as legendas de forma autônoma e significativa. Por essa razão, esta tese de doutorado investigou as possibilidades de potencializar, no âmbito da educação, o uso de legenda em audiovisuais como recurso de acessibilidade e inclusão. A pesquisa teve como objetivo geral planejar, implementar e avaliar a efetividade de atividades didáticas voltadas para a ampliação, especialmente nos alunos surdos, das habilidades para interação com legendas presentes em objetos audiovisuais como recurso de acessibilidade e inclusão escolar e social. Ao conjunto dessas ações, denominamos de *educationware*. Os objetivos específicos foram: a) dimensionar o potencial das atividades didáticas planejadas e implementadas para a promoção da autonomia dos usuários na interação com o recurso de legendas audiovisuais; b) identificar e analisar as possibilidades e limitações do uso de atividades com legendas e possíveis formas de utilização do recurso para a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua pelos alunos surdos; c) desenvolver e conceituar, a partir deste estudo em particular, uma proposta educacional denominada *educationware* voltada para a formação e preparação dos alunos para o uso efetivo dos recursos de TICs; d) elaborar um guia didático para o uso do recurso de legenda em audiovisuais em situações de aprendizagem como meio de divulgação e contribuição social da pesquisa. O referencial teórico-metodológico parte das contribuições da teoria bourdieusiana sobre a escola e o *habitus* linguístico e pedagógico, além das contribuições de autores temáticos da área de comunicação, tecnologias de informação e comunicação (TICs), desenho universal, desenho universal na aprendizagem, educação bilíngue para surdos, acessibilidade e inclusão. A tese defendida é que o uso e a interação da pessoa surda com recursos de legendas em objetos tecnológicos, quando efetivado pelo *educationware* em espaços de educação formal e/ou informal, potencializam a acessibilidade, a inclusão e o exercício pleno da cidadania da pessoa surda. Quanto à natureza da pesquisa, ela foi desenvolvida sob a abordagem qualitativa e quantitativa por meio da metodologia de estudo de painel e sob uma perspectiva transdisciplinar. Participaram da pesquisa 20 surdos e 13 ouvintes por um período de oito meses. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição pública de ensino superior da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. Os procedimentos para geração e análise de dados envolveram: seleção e *downloads* de objetos audiovisuais (estudo de recepção de mídia), avaliação diagnóstica inicial e processual, coletas de depoimentos do grupo participante da pesquisa, implementação de atividades didáticas voltadas à interação com o recurso de legendas, e aplicação de 297 questionários, totalizando 2.970 perguntas, por meio dos quais realizamos o acompanhamento da evolução do grupo de participantes diante do consumo de legendas em audiovisuais. Os resultados revelam que a implementação de atividades didáticas com a finalidade de ampliar as habilidades de interação com legendas potencializam o uso efetivo do recurso e, conseqüentemente, geram impactos positivos na promoção da acessibilidade, inclusão escolar e social da pessoa surda. Por fim, a investigação ressalta a importância da etapa de preparação e formação, denominada de *educationware*, em espaços de educação formal e/ou informal, para o uso e interação com recursos tecnológicos, sem a qual, a efetivação da acessibilidade, da inclusão e do exercício pleno da cidadania podem ficar comprometida.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e comunicação. Inclusão Escolar e Social. Educação Bilíngue. Surdo. Educationware.

ABSTRACT

The use of subtitles in audiovisual objects is one of the important ways of accessibility for deaf people. However, in order for this path to be effective as a resource for inclusion, some confrontations must be done, among them, we highlight the lack of educational preparation of the users to interact in an autonomous and significant way with subtitles. For this reason, this doctoral thesis sought to investigate the possibilities of enhancing, within the scope of education, the use of subtitles in audiovisuals as a resource for accessibility and inclusion. The research had as general objective planning, implementing and evaluating the effectiveness of didactic activities aimed at the expansion, especially in deaf students, of the abilities to interact with subtitles present in audiovisual objects as a resource of accessibility and school and social inclusion. The set of these actions, we call *educationware*. The specific objectives were: a) to size the potential of planned and implemented didactic activities to promote users autonomy in the interaction with the audiovisual subtitles resource; b) identify and analyze the possibilities and limitations of the use of activities with subtitles and possible ways of using the resource for learning the Portuguese language as a second language by deaf students; c) develop and conceptualize, from this study in particular, an educational proposal called educationware aimed at the formation and preparation of students for the effective use of ICT resources; d) to elaborate a didactic guide for the use of the subtitle resource in audiovisuals in learning situations as way of dissemination and social contribution of the research. The theoretical-methodological referential starts from the contributions of the bourdieusian theory about the school and the linguistic and pedagogical habitus, in addition to the contributions of thematic authors in the area of communication, information and communication technologies (ICTs), universal design, universal design for learning, bilingual education for the deaf, accessibility and inclusion. The thesis is that the deaf person's use and interaction with subtitles resources in technological objects, when effected by educationware in formal and/or informal education spaces, enhance the accessibility, the inclusion and the full exercise of the deaf person's citizenship. Regarding the nature of the research, it was developed under the qualitative and quantitative approach through the panel study methodology. 20 deaf and 13 hearings took part in the research for a period of eight months. The research was carried out in a public institution of higher education in the city of Dourados, Mato Grosso do Sul. The procedures for data generation and analysis involved: selection and download of audiovisual objects (media reception study), initial and procedural diagnostic evaluation, collection of testimony from the research group, implementation of didactic activities aimed at the interaction with the subtitling resource and application of 297 questionnaires, in a total of 2,970 questions used to follow the evolution of the group of participants in face of the consumption of subtitles in audiovisuals and also photographic and video records. The results show that the implementation of didactic activities with the purpose of increasing the interaction skills with subtitles potentiate the effective use of the resource and, consequently, generate positive impacts in the promotion of accessibility, school and social inclusion of the deaf person. Finally, the research highlights the importance of having the stage of preparation and formation, denominated educationware, in formal and/or informal educational spaces for the use and interaction with technological resources, without which, the effectiveness accessibility, inclusion and full exercise of citizenship can be compromised.

Key-words: Information and Communication Technologies. Social and School Inclusion. Bilingual Education. Deaf. Educationware.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Teses e dissertações defendidas sobre acessibilidade aos conteúdos audiovisuais e legendas em Língua Portuguesa.....	15
QUADRO 2 - Recorte do manifesto do movimento surdo <i>Legenda para quem não Ouve, mas se Emociona</i>	53
QUADRO 3 - Organização sistemática das etapas da pesquisa.....	68
QUADRO 4 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	72
QUADRO 5 - Protocolo para seleção de objetos audiovisuais.....	75
QUADRO 6 - Protocolo para elaboração de questionário sobre objetos audiovisuais para observação da fadiga, velocidade, densidade e compreensão.....	83
QUADRO 7 - Sinopse <i>Partly Cloudy</i> ou <i>Parcialmente Nublado</i> (tradução livre).....	89
QUADRO 8 - Texto publicitário da propaganda de alistamento militar – 2016.....	91
QUADRO 9 - Sinopse do documentário <i>Ilha das Flores</i>	92
QUADRO 10 - Protocolo verbal para fechamento da etapa de avaliação diagnóstica inicial.....	101
QUADRO 11 - Plano de atividades de intervenção.....	118
QUADRO 12 - Ficha técnica do objeto audiovisual utilizado na atividade I.....	122
QUADRO 13 - Ficha técnica do objeto audiovisual utilizado na atividade II.....	124

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Legendas para surdos.....	50
FIGURA 2 - Principais respostas da Cinemark às perguntas frequentes.....	54
FIGURA 3 - Ciclo de vida da pesquisa.....	78
FIGURA 4 – Método de diagnóstico, avaliação, intervenção e análise (DAIA) utilizado na pesquisa de campo.....	79
FIGURA 5 - Modelo representativo do consumo e recepção de legendas.....	80
FIGURA 6 - Avaliação diagnóstica.....	87
FIGURA 7 - Imagens do curta-metragem <i>Partly Cloudy</i> . Captura de tela.....	90
FIGURA 8 - Propaganda publicitária sobre alistamento militar - 2016. Print de tela. Canal oficial do Ministério da Defesa no <i>YouTube</i>	91
FIGURA 9 – Curta-metragem <i>Ilha das Flores</i> . Print de tela.....	93
FIGURA 10 - Gráfico resumo de desempenho na Avaliação Diagnóstica Inicial.....	100
FIGURA 11 - Esquema <i>educationware</i>	110
FIGURA 12 - Princípios básicos do desenho universal na aprendizagem.....	114
Figura 13 - Captura de tela 10”, Programa Tecnologia em Libras: Evolução dos Meios de Comunicação I.....	121
Figura 14 - Captura de tela 1’12”, Programa Tecnologia em Libras: Evolução dos Meios de Comunicação I.....	122
FIGURA 15 - Captura de tela, 11”, Programa Tecnologia em Libras: Evolução dos Meios de Comunicação II.....	123
FIGURA 16 - Captura de tela, 1’42”. Programa Tecnologia em Libras: Evolução dos Meios de Comunicação II.....	123
FIGURA 17 – Pesquisa de campo, instruções para realização das atividades	128
FIGURA 18 - Fotografia digital: projeção e exibição do objeto audiovisual com liberação somente da legenda.....	128
FIGURA 19 - Fotografia digital: projeção e exibição do objeto audiovisual com liberação com legenda e cenas/imagens.....	129
FIGURA 20 - Fotografia digital: projeção e exibição do objeto audiovisual na totalidade.....	129

FIGURA 21 - Fotografia digital: procedimento utilizado para realizar a projeção e exibição do objeto audiovisual de forma segmentada.....	130
FIGURA 22 - Evolução de desempenho na primeira atividade de intervenção: <i>educationware</i>	131
FIGURA 23 - Resultados de acertos erros da atividade 1, primeira, segunda e terceira aplicação com participantes ouvintes.....	133
FIGURA 24 - Resumo geral de elevação de desempenho surdos e ouvintes - atividade I.....	135
FIGURA 25 - Elevação de desempenho por indicadores na atividade 2, participantes surdos.....	136
FIGURA 26 - Elevação de desempenho por indicadores na atividade 2, participantes ouvintes.....	137
FIGURA 27 - Resumo geral de elevação de desempenho surdos e ouvintes - atividade II.....	140
FIGURA 28 – Fechamento da pesquisa de campo, apresentação de resultados.....	144
FIGURA 29 - Fechamento da pesquisa de campo, apresentação de resultados e evolução de desempenho.....	145
FIGURA 30 – Fechamento da pesquisa de campo, apresentação de resultados, mostrando a relevância de desenvolvimento de propostas educativas e formativas.....	146
FIGURA 31 – Capa inicial, proposta de elaboração do guia didático LEVO – Lendo Vozes.....	148
Figura 32 - Visão geral do Guia Didático <i>Lendo Vozes</i> , versão em texto.....	153
Figura 33 - Logotipo para o Guia Didático.....	154

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Índice de acertos do Questionário 1 referente ao objeto audiovisual <i>Partly Cloudy (Parcialmente Nublado)</i> por participantes surdos.....	96
TABELA 2 – Índice de acertos do Questionário 2: objeto audiovisual “Informe publicitário Alistamento Militar ano 2016”.....	97
TABELA 3– Índice de acertos e erros por indicadores do Questionário 2, referente ao objeto audiovisual “Informe publicitário Alistamento Militar ano 2016” por participantes surdos.....	97
TABELA 4 – Índice de acertos do Questionário 4 - objeto audiovisual “Ilha das Flores”.....	98
TABELA 5 – Índice de acertos do Questionário 4 por indicadores - objeto audiovisual “Ilha das Flores”.....	98
TABELA 6 – Índice de acertos e elevação de desempenho por indicadores da Aplicação 1, 2 e 3 do questionário da Atividade 1 referente ao objeto audiovisual “Evolução dos meios de Comunicação I do Programa Tecnologia da TV INES” por participantes surdos.....	132
TABELA 7 – Índice de acertos por indicadores da Aplicação de questionário 1, 2 e 3 do questionário da Atividade 1 referente ao objeto audiovisual “Evolução dos meios de Comunicação I do Programa Tecnologia da TV INES” por participantes ouvintes.....	134
TABELA 8 - Índice de acertos e elevação de desempenho por indicadores da Aplicação 1, 2 e 3 do questionário da Atividade 2, referente ao objeto audiovisual “Evolução dos meios de Comunicação II do Programa Tecnologia da TV INES” por participantes surdos.....	138
TABELA 9 – Índice de acertos e elevação de desempenho por indicadores da Aplicação 1, 2 e 3 do questionário da Atividade 2, referente ao objeto audiovisual “Tecnologia II” por participantes ouvintes.....	138
TABELA 10 – Panorama geral de desempenho e ganho efetivo na evolução de desempenho surdos e ouvintes.....	141
TABELA 11 – Panorama geral de elevação de desempenho por indicadores e ganho efetivo dos participantes surdos.....	141
TABELA 12 – Panorama geral de elevação de desempenho por indicadores e ganho efetivo dos participantes ouvintes.....	142

LISTA DE SIGLAS

ACI	- Acompanhamento, comparação e intervenção
ADI	- Avaliação diagnóstica inicial
AEE	- Atendimento educacional especializado
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEADA	- Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
CEEJA	- Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEJAD	- Centro Educação de Jovens e Adultos de Dourados
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DAIA	- Diagnóstico, avaliação, intervenção e análise
DUA	- Desenho universal na aprendizagem
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
GEPETIC	- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação
IBICT	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
LATAV	Laboratório de Tradução Audiovisual
LETIC	- Laboratório de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação
Libras	- Língua Brasileira de Sinais
LP	- Língua Portuguesa
LSE	- Legendas para surdos e ensurdecidos
MCTI	- Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MEC	- Ministério da Educação
NUESP	- Núcleo de Educação Especial
P	- Participante
PAI	- Plano de Atividade de Intervenção
PNE-EI	- Plano Nacional de Educação-Educação Infantil
PPGEdu	- Programa de Pós-Graduação em Educação
RAMs	- Recursos de acessibilidade midiática
REME	- Rede Municipal de Ensino de Campo Grande
SECIS	- Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social
SED/MS	- Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul
TA	- Tecnologia assistiva
TICs	- Tecnologias de informação e comunicação
TILS	- Tradutor-intérprete de língua de sinais
UDL	- Universal Design for Learning
UECE	- Universidade Estadual do Ceará
UEMS	- Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UNAI	- Unidade de Apoio à Inclusão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Interseções e entrelaçamento de trilhas: objeto de pesquisa e pesquisadora, o lugar de encontro, junção e fusão.....	6
A tese e sua localização no espaço de produção do conhecimento: aproximações e distanciamentos temáticos.....	13
CAPÍTULO I - TECNOLOGIAS E INCLUSÃO DA PESSOA SURDA: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E LEGENDA COMO RECURSOS DE ACESSIBILIDADE	22
1.1 Caminhos, descaminhos e avanços na educação de surdos.....	23
1.2 Educação, TIC e inclusão da pessoa surda: desvendando trilhas do conhecimento.....	32
1.3 Recursos de legendas em audiovisuais como recurso de acessibilidade para pessoas surdas: aspectos técnicos e legais, sociais e educacionais.....	47
CAPÍTULO II - COMO SE LEEM VOZES? TRILHAS INVESTIGATIVAS E CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	59
2.1 Procedimentos teórico-metodológicos, lócus da pesquisa e seleção de participantes.....	64
2.2 Pesquisa de campo: conhecendo as trilhas e definindo rotas para “ver vozes”.....	77
2.3 Avaliação diagnóstica inicial: desvelando trilhas para o êxito no processo de formação e preparação para o uso e interação com o recurso de legendas.....	85
2.4 Entre imagens e palavras: mapeamento das dificuldades e potencialidades no uso do recurso de legenda por meio da avaliação diagnóstica inicial.....	94
2.5 Fechamento da etapa de avaliação diagnóstica: diálogo reflexivo e a escuta dos participantes da pesquisa.....	99
CAPÍTULO III - EDUCATIONWARE PARA ENSINAR A LER VOZES: O USO DO RECURSO DE LEGENDA E O GUIA DIDÁTICO LEVO-LENDO VOZES	108
3.1 A caminho da ação de intervenção: princípios constitutivos e norteadores da proposta.....	109
3.1.1 Princípios norteadores: bilinguismo aditivo e <i>habitus</i> pedagógico e linguísticos.....	115
3.2 <i>Educationware</i> no planejamento da intervenção: seleção de objetos audiovisuais e elaboração do Plano de Atividade de Intervenção (PAI).....	117
3.2.1 Nas trilhas do <i>educationware</i> : trilha 1 e trilha 2 da intervenção.....	126
3.2.2 Momento final com os participantes da pesquisa: avaliação do processo de investigação, apresentação de resultados e da proposta do guia didático Levo para o <i>educationware</i>	143

3.3 Lendo Vozes (LEVO): Guia Didático para o educationware de pessoas surdas e ouvintes para o uso autônomo de recurso de legenda em audiovisuais.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICES.....	174

INTRODUÇÃO

Um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção como e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela. (Manuel Castells, 2010, p. 40)

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) vêm nas últimas décadas transformando intensivamente nossas formas de comunicação e acesso à informação. As TICs modificaram e continuam a modificar nossas formas de interações sociais, de acesso ao conhecimento, de participação política e mesmo as formas de ensino-aprendizagem, gerando e demandando transformações também no bojo da educação e, por consequente, nas práticas docentes.

Neste mesmo íterim, tanto internacional como nacionalmente, iniciou-se um movimento de pressão pelo direito de todos à educação, que impulsionou o movimento de inclusão escolar. A declaração mundial de Educação para todos ocorrida no ano de 1990 em Jontien e a Declaração de Salamanca (1996) que versa sobre os princípios e linhas de ação para o atendimento das necessidades educacionais especiais levaram os países signatários, como o Brasil, a produzirem uma série de documentos legais e diretrizes políticas que visam garantir que todas as crianças, jovens e adultos, incluindo aqueles com deficiência, tenham acesso à educação básica e ao ensino superior em condições de igualdade de oportunidades.

Estes documentos buscam garantir o acesso, a permanência e a participação desses alunos, estabelecendo, entre outros, que a condição de deficiência não pode significar fator impeditivo para o acesso à educação, ao contrário, as escolas devem ajustar-se a todos esses

alunos de forma a atender suas necessidades específicas de aprendizagens (BRASIL, 2008; BRASIL 2015). Estabelece-se então para a escola o desafio de criar condições de participação plena das pessoas com deficiência, possibilitando a elas possibilidades de aprendizagens ativas por meio de contextos de ensino voltados para as formas plurais de aprendizagens de acordo com as necessidades específicas destes alunos. (BRASIL, 2008; BRASIL 2015, BRASIL, 2017).

Esta tese circunscreve-se neste espaço de tempo, da sociedade em rede, multiconectada e que continua a se transformar todos os dias com o surgimento de novas TICs e que, ao mesmo tempo, busca a promoção da inclusão não apenas escolar, mas também social.

A pesquisa foi desenvolvida na linha de Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e discutida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (GEPETIC) com o apoio do Laboratório de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (LETIC), onde também funciona o Núcleo de Tecnologia Assistiva da UFGD.

Resulta de um conjunto de investigações transdisciplinares que teve como objeto a avaliação da efetividade de atividades didáticas voltadas para a ampliação, especialmente nos alunos surdos, das habilidades para interação com legendas presentes em objetos audiovisuais como recurso de acessibilidade e inclusão escolar e social, atividades planejadas e implementadas a partir da concepção do que denominamos de *educationware*, conceito que incorpora a ação de preparar, mediante intervenção didático-pedagógica educacional, os estudantes para o uso e interação com recursos tecnológicos de forma mais satisfatória possível, visando, assim, a potencializar as habilidades para o uso de determinado recurso.

O conceito *educationware* emergiu das discussões realizadas junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias da Informação e Comunicação - GEPETIC e também durante as sessões de orientação desta tese, quando identificamos a ausência de ações educacionais sistematizadas com objetivos de preparar os alunos para interagirem de forma autônoma e efetiva com recursos de TICS ou de TA. Nesta pesquisa aceitamos o desafio de incorporar, conceituar e sistematizar o *educationware* constituindo-o como um dos conceitos norteadores desta tese de doutorado.

Durante o curso de Mestrado em Educação, desenvolvemos a pesquisa intitulada *Educação, Inclusão e TICs: o Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação como*

Recursos para Inclusão de Deficientes Auditivos. Naquele momento, investigamos as condições de acessibilidade aos conteúdos televisivos para as pessoas surdas e com deficiência auditiva e verificamos os aspectos legais e técnicos de produção, disponibilização e recepção dos conteúdos audiovisuais ditos acessíveis. Analisamos, mediante gravações de DVDs, diversos programas televisivos que continham legendas abertas e ocultas, *closed caption* e janela de Língua Brasileira de Sinais (Libras), em uma ampla pesquisa de campo cujos resultados demonstraram que, embora esses três recursos de acessibilidade midiática (RAMs)¹ de certa forma eram e são disponibilizados em alguns canais e programas da televisão brasileira, com o objetivo de promover a acessibilidade para pessoas surdas e com deficiência auditiva, havia e há neles uma série de limitações que restringem seu uso.

Os resultados da pesquisa de mestrado, concluída em 2013, revelaram que, quase sempre, em relação aos três recursos, há apenas a aparência de acessibilidade ou o que denominamos em nossas análises de pseudoacessibilidade. Essas limitações podem ser categorizadas em dois grupos: um grupo que abrange as limitações de natureza técnica e outro, que abrange as limitações de consumo na recepção por parte dos usuários. Entre as limitações no consumo e interação, encontra-se a falta de preparação educacional planejada com essa intencionalidade.

As limitações de natureza técnica resultam da falta de conhecimento específico sobre as necessidades das pessoas surdas por parte de quem formata, produz e disponibiliza os recursos, da falta de equipamentos adequados para disponibilização/transmissão e recepção dos recursos, mas também por falta de fiscalização e avaliação dos recursos disponibilizados. Por sua vez, as limitações centradas no consumo e interação do recurso e que envolvem a questão educacional ocorrem pelo desconhecimento, especialmente por parte dos professores, desta necessidade de intervenção, pela pouca ou nenhuma incorporação da legenda em audiovisuais em contextos e situações de ensino-aprendizagem na sala comum nem no atendimento educacional especializado (AEE)².

Entendemos que as tecnologias e seus constantes avanços podem melhorar a condição de vida das pessoas; contudo, as tecnologias só exercerão esse papel dependendo das circunstâncias em que forem pensadas, desenvolvidas, adaptadas, disseminadas e incorporadas não somente no campo social, mas também no campo educacional, pois, a depender desses fatores,

¹Sigla criada pela autora durante a pesquisa de mestrado para se referir à tríade de recursos de acessibilidade investigada: legendas abertas, *closed caption* e janela de Libras.

²Tomo esses espaços como referências porque é neles que os alunos surdos do município de Dourados, MS, estão matriculados, já que nesse município não há classes nem escolas bilíngues.

elas podem, ao invés de promover o bem-estar e a inclusão social, acentuar ainda mais a exclusão, de forma sutil, aquela que não é percebida, e é exatamente esse tipo de exclusão que os RAMs instauram.

O simples fato da existência e disponibilização de um dado recurso de TIC ou de tecnologia assistiva³ (TA) pode tornar-se problema quando as condições citadas acima não são favoráveis e esses recursos acabam por não atender as necessidades específicas de acessibilidade das pessoas que deles farão uso.

A acentuação dessa problemática se dá quando a sociedade em geral (pessoas que não utilizam os recursos, mas os “enxergam”) entende que a inclusão e acessibilidade estão acontecendo plenamente, pois vivemos em um contexto em que há uma ampla política pública de inclusão e de acessibilidade e de farta disponibilização de recursos tecnológicos, tornando invisíveis as condições precárias de acessibilidade.

O delineamento de nosso objeto de investigação e a proposta de *educationware* resultam da combinação e articulação entre: as políticas públicas de inclusão e acessibilidade voltadas para a pessoa com deficiência; importância das tecnologias da informação e comunicação e da tecnologia assistiva como facilitadores desse processo e do processo de ensino-aprendizagem; da condição *sine qua non* do uso dessas tecnologias para as interações sociais, políticas e comunicacionais na contemporaneidade; e, também, da constatação de lacunas presentes no âmbito educacional pela falta da preparação formal que potencialize o uso desses recursos de forma efetiva e autônoma, ou seja, uma educação para além dos muros da escola e comprometida com a inclusão.

A ação de *educationware* não se restringe aos alunos surdos nem ao recurso de legenda, nem a outros alunos com deficiência, mas sim a todos os alunos e a todo e qualquer recurso de tecnologia da informação e comunicação que requeira um preparo formal para sua melhor utilização, seja como recurso de ensino-aprendizagem a favor da educação, seja como recurso de comunicação ou interação cultural e social que na maioria das situações cotidianas ocorrem por meio das TICs.

Com relação ao recurso de legenda em audiovisuais, percebemos que havia e que há essa lacuna. Leitura seletiva e dinâmica, velocidade das legendas, repertório e vocabulário

³“Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”. (BRASIL, 2007).

linguístico, alternância entre apreciação das imagens e leitura constituem fatores que reforçam a importância da preparação para o uso deste recurso.

A dissertação de mestrado, citada acima, foi finalizada em março de 2013, e nos auxiliou na elaboração de um projeto que concorreu ao edital MCTI-SECIS/CNPq nº84/2013 coordenado pelo Prof. Dr. Reinaldo dos Santos, orientador da dissertação de mestrado e desta tese de doutorado. O projeto foi contemplado pelo edital citado, o que possibilitou ao nosso grupo de pesquisa, o desdobramento da pesquisa inicial, por meio da pesquisa de mestrado desenvolvida por Dezinho (2016) que tratou da questão da avaliação do recurso de legenda na televisão brasileira e também dessa pesquisa de Doutorado, que apesar de não ter recebido fomento em termos de bolsa de pesquisa, pôde usufruir de alguns materiais bibliográficos, insumos e equipamentos de TICs para a pesquisa de campo.

Poucas produções acadêmicas têm se debruçado sobre os aspectos educacionais que perpassam ou afetam as condições de acessibilidade. Muito se discute sobre a importância dos recursos de TICs e TA a serviço e a favor da Educação, ambos os recursos compreendidos como facilitadores da inclusão escolar e do trabalho docente, já que de fato podem oferecer suporte para o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos (TICs) e de autonomia para os alunos com deficiência (TA), mas pouco se discute sobre o papel da educação para potencializar o uso autônomo de tais recursos e para a promoção da acessibilidade.

A escassez de produções acadêmicas que contemplem nosso problema de pesquisa nos colocou a responsabilidade de avançarmos um pouco mais nas trilhas investigativas desta temática, e de inovarmos tanto no olhar com o qual olhamos para o nosso objeto investigativo, quanto nas proposições que ousamos fazer perante os dados coletados e analisados, imbuídos do compromisso social de contribuirmos na área da Educação para a promoção da acessibilidade em contraposição às condições de pseudoacessibilidade.

Estabelecer os objetivos, a metodologia, os procedimentos de pesquisa e os limites de nossa pesquisa foi uma tarefa complexa, árdua e delicada, seja em função da transdisciplinaridade⁴ temática que a pesquisa inevitavelmente abrange, como pela especificidade do objeto investigado somado à responsabilização educacional apresentada como uma das faces (não única) do problema de pseudoacessibilidade que as pessoas que necessitam desses

⁴ A *transdisciplinaridade*, diz respeito àquilo que *está ao mesmo tempo entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p.11).

recursos enfrentam e, finalmente, pela singularidade da educação de surdos que engloba tantos outros desafios e especificidades, os quais não deveríamos perder de vista, já que esse público teve o enfoque específico desta pesquisa.

Apesar da complexidade desta pesquisa, das incertezas e temores a respeito dos resultados que se apresentariam, foram o interesse por novos saberes e aprendizagens, aliados às expectativas pelos resultados e achados da pesquisa, que nos mantiveram firmes neste percurso, com o compromisso e seriedade que devem permear as ações, tomadas de decisões, análises e discussões dos dados de um pesquisador perante a pesquisa científica.

Dessa forma, inicialmente assumimos os riscos e a responsabilidade de ter que refutar a tese inicial, caso os dados da pesquisa apontassem para essa tomada de decisão (risco este inevitável), mas, ao mesmo tempo, seguimos em cada etapa da pesquisa motivados pela perspectiva de comprovação da tese e, com ela, a satisfação e o contentamento de uma hipótese bem-sucedida, consciente de que estes são os riscos e as benesses que envolvem o processo de produção de novos conhecimentos e de que não há como se esquivar deles.

Interseções e entrelaçamento de trilhas: objeto de pesquisa e pesquisadora, o lugar de encontro, junção e fusão

Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses. (Rubem Alves)

Gil (2010, p.10) afirma que “os interesses pela escolha de problemas de pesquisa são determinados por diversos fatores. Os mais importantes são: os valores sociais do pesquisador e os incentivos sociais”. Essa afirmação colocou-me em autorreflexão, fiquei a pensar e indagar-me sobre os motivos, ou como anuncia o autor, os interesses, as vivências, as causas que me levaram até o meu objeto de pesquisa, a pensar sobre o lugar (onde) e o tempo (quando) em que essa interseção e o atravessamento ocorreram entre pesquisadora e o objeto investigado, gerando essa fusão, que teve como desdobramento: o anúncio, a produção e a apresentação desta tese de doutorado.

Imergir nesta reflexão significou revisitar lugares, histórias, momentos e estudos anteriores que me trouxeram até aqui; foi perceber que o conhecimento e todos esses vieses da trajetória e da formação do pesquisador e do desafio de construir uma tese também nos moldam e nos modificam, nos tomam e nos absorvem, e não nos devolvem igual. Não é apenas o trabalho do pesquisador sobre o objeto investigado, são também as inferências que, de alguma

forma, o processo de investigação e o objeto investigado passam a exercer sobre o pesquisador; é perceber que dessa relação simbiótica (pesquisador e objeto de investigação), enviesada por todos esses atravessamentos históricos, que emergiu o novo: a tese e a doutora em Educação.

Trabalhar com essa temática incidiu em um desafio pessoal e profissional dada a minha ligação com a comunidade surda de Dourados, Mato Grosso do Sul, local em que resido, trabalho e onde comecei a aprender, ainda na adolescência, a Libras. Minhas primeiras professoras de Libras continuam em minha trajetória, a ouvinte como colega de trabalho, e a surda, como aluna no ensino superior [...] (pausa e lágrimas). Nesse exato momento de escrita, do anúncio do lugar de onde falo, revisitando o passado em contato com o presente, me deparo e me aflijo com a desigualdade que as pessoas surdas enfrentam, com essa verdade perversa de como o acesso à educação e, em especial, à educação superior, não é igual para ouvintes e surdos; treze anos se passaram desde a minha última atuação como sua intérprete de Libras no ensino médio, e somente agora as portas da universidade se abriram para ela...

Nesse contato inicial com alguns surdos de Dourados, eu percebi, aos poucos, as dificuldades que eles enfrentavam e enfrentam (embora, de lá para cá, na área das políticas públicas de inclusão tenham ocorrido muitos avanços nesse sentido) diariamente em busca de igualdade e de acesso aos serviços básicos, como educação, saúde, lazer, meios de comunicação e informação, todos esses direitos obstruídos pelas barreiras linguísticas e às vezes atitudinais. O que para mim, ouvinte, era trivial e até mesmo invisível dada à naturalidade com que tinha e tenho acesso às informações, para os surdos não o era, não é..., superar a barreira linguística ainda é um desafio diário para as pessoas surdas, e chegam a ser contraditórias as dificuldades de acesso aos meios de comunicação e informação que essas pessoas enfrentam quando olhamos para uma sociedade altamente tecnológica, que deveria assegurar o direito à comunicação.

Minhas primeiras experiências com os surdos ocorreram em 1996 quando iniciei o meu primeiro curso de Libras. Lembro-me que meio cética e meio curiosa sobre a Libras e da forma de comunicação das pessoas surdas, dei os meus primeiros passos nessa jornada. Posteriormente, passei a atuar como tradutora-intérprete de língua de sinais (TILS) com serviços voluntários prestados na Primeira Igreja Batista de Dourados, e também passei a ter um contato maior com a comunidade surda local, e assim tomávamos tereré⁵, reuníamos na

⁵Tereré é uma bebida típica sul-mato-grossense, herança de nossos irmãos paraguaios. O preparo é feito com erva-mate colocada em um copo com bomba (tipo a de chimarrão) e regada com água com muito gelo; pode conter limão ou outras folhas como boldo, hortelã. A cultura do tereré aproxima as pessoas e fortalece laços de amizades, uma vez que, em geral, a bebida é tomada em uma roda de conversa e entre amigos.

casa de amigos e passávamos muito tempo conversando. A esse respeito, lembro-me que, com o passar das horas, os ouvintes iam embora manifestando o desejo de não ficarem mais ali enquanto nossos amigos surdos queriam ficar “para sempre”.

Anos depois, compreendi a necessidade deles, pois, muitas vezes, era a única oportunidade do dia ou da semana em que podiam romper com a solidão linguística e ter uma conversa de verdade, não restrita a gestos caseiros limitados. Isto porque seus pais e familiares não sabiam Libras, não havia intérpretes nas escolas e o *boom* da internet ainda não havia acontecido, nem os aparelhos de celulares haviam se popularizado e as possibilidades de comunicação eram ainda mais precárias, pois a Libras ainda não era reconhecida como língua.

Esse período de convivência mais estreita com as pessoas surdas possibilitou-me a aprendizagem da Libras, mas foi apenas em 2003, após concluir minha primeira graduação em Análise de Sistemas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e um ano após a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), é que o trabalho com a Libras passou a ser profissional, por meio da demanda que essa Lei colocou para as escolas e pela falta de profissionais da educação com conhecimento dessa língua.

Mais precisamente, foi em fevereiro de 2003, que recebi o convite das técnicas da Unidade de Apoio à Inclusão (UNAI) de Dourados, órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação, hoje conhecido como Núcleo de Educação Especial (NUESP), para atuar como intérprete de Libras no ensino médio em uma escola que oferecia escolarização na modalidade de educação de jovens e adultos, o que demandava alguém que tivesse uma certa fluência em Libras, já que os conteúdos do ensino médio são, digamos, “mais pesados”, e também pela modalidade de ensino em questão, já que o surdo adulto fluente em Libras também exigiria mais do intérprete.

Essa experiência foi um marco temporal em minha trajetória profissional, no chão da escola e em contato com os surdos e todas as dificuldades que juntos enfrentávamos na busca do direito de igualdade pelo direito de aprender tal como os ouvintes, algo que era para ser transitório tornou-se permanente por escolha, paixão e decisão.

A partir disso, questões que até então eram invisíveis para mim: a problemática da educação de surdos e a condição de fracasso escolar a que eles eram submetidos e a indiferença com que alguns professores se comportavam diante das necessidades específicas de aprendizagem e a diferença linguística destes alunos passaram a saltar-me aos olhos, e, mais

que isso, passaram a me incomodar e a fazer com que eu acampasse a luta pelo direito à educação que eles têm.

Mudei os rumos⁶, os sonhos e a profissão, e nessa jornada juntei-me a outros educadores espalhados pelo Brasil que lutaram e lutam pela educação dos surdos, pelo direito linguístico, pelo direito a uma educação que busca atender suas especificidades e que lhes possibilite galgar também os níveis mais elevados de ensino.

Assim, trabalhei por um período de sete anos como TILS no ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino de Dourados e municipal de Campo Grande⁷, além de trabalhar por dois anos, em um dos períodos, como professora bilíngue do Ceada situado em Campo Grande, MS, que oferecia escolarização para educação infantil e a primeira etapa do ensino fundamental mediante uma proposta pedagógica de educação bilíngue e, somente depois da conclusão dessas etapas, os alunos eram encaminhados para as escolas comuns; e assim tive a oportunidade de vivenciar uma experiência ímpar que me oportunizou muitas aprendizagens.

Delongarei um pouco mais sobre essa experiência do Ceada pela importância dela em minha formação e também como ato político, pois, em 2016, a SED/MS comunicou o fechamento das portas do Ceada como espaço de escolarização. Isto foi uma perda para as crianças surdas de Campo Grande e cidades do entorno (alguns alunos vinham de municípios como o de Sidrolândia, situado a 60 km de Campo Grande; tive dois alunos que percorriam com seus responsáveis esse percurso todos os dias para que pudessem ter acesso à educação bilíngue, ao convívio e ao desenvolvimento linguístico satisfatório).

O Ceada foi uma importante referência na educação e escolarização de surdos do Estado de Mato Grosso do Sul, o modelo bilíngue dele se configurava por aquele onde a Libras é a

⁶Durante esse percurso foi necessário repensar e redirecionar minha trajetória profissional. Cursei uma especialização em educação especial (2005) para conhecer mais de perto a área da educação e, em seguida, após ter certeza de que queria seguir nesta área, ingressei, por meio de vestibular, no curso de graduação em licenciatura plena Normal Superior (2006-2009), oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) para professores atuantes com formação fora da área ou apenas com o antigo magistério. Também me submeti com êxito às duas categorias do exame nacional para a certificação de proficiência na tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS-MEC-UFSC, 2007) e para certificação no uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2009), exame estabelecido pelo Decreto nº 5.626, de 17 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou a lei de Libras, Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002).

⁷Trabalhei de fevereiro de 2003 a dezembro de 2006 no Centro Estadual de Jovens e Adultos de Dourados, MS (CEJAD), vinculado à Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Atualmente, o CEJAD é conhecido como Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados (CEEJA). Em fevereiro de 2007, mudei-me para Campo Grande, MS, quando comecei a trabalhar em um período como professora bilíngue no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA) e, no outro período, como intérprete de Libras na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), onde residi até outubro de 2010, quando retornei para Dourados a fim de assumir o concurso para professora auxiliar da UFGD.

língua de instrução de todos os conteúdos e disciplinas e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, era ensinada como segunda língua.

As turmas eram compostas de alunos surdos matriculados de acordo com a série em que se encontravam. As turmas (entre seis e doze alunos matriculados) ficavam sob a responsabilidade de um professor regente bilíngue. Assim, todos os conteúdos de todas as disciplinas eram ministrados em Libras por esse professor sem a necessidade da presença de intérprete em sala de aula.

Para a aquisição da Libras e melhor desenvolvimento linguístico das crianças, havia semanalmente aula de Libras para os alunos ministradas por um instrutor surdo (nativo da língua) e, no contra turno, ofertavam-se ainda oficinas para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Além disso, os alunos tinham à disposição atendimento fonoaudiológico, serviços de terapia ocupacional, psicologia escolar e assistência social para os casos que necessitavam desses atendimentos. Semanalmente, eram ofertadas aulas em cursos livres de Libras para os familiares e acompanhantes dos alunos como forma de estimular e propiciar a comunicação adequada no contexto familiar.

Havia, ainda, um grupo de estudo dirigido que se reunia semanalmente cujo objetivo era fomentar entre os professores bilíngues o estudo e aprofundamento da abordagem de educação bilíngue, o contato com propostas e práticas de alfabetização e letramento de crianças surdas, o estudo de metodologias e estratégias de ensino diferenciadas, além das trocas de conhecimento entre os pares. Essas sessões de estudos, das quais pude participar quando lá atuei, eram precedidas pela leitura individual de livros e artigos acadêmicos específicos da área previamente selecionados e tinham o importante papel de orientar, ressignificar e fortalecer a práxis docente, em um processo contínuo de idas e vindas entre teoria e prática.

Trabalhar na única escola bilíngue para surdos de Mato Grosso do Sul possibilitou-me compreender alguns princípios que só conhecia até então nos livros e na teoria. O primeiro impacto que tive ao conhecer minha primeira turma de alunos surdos - crianças surdas com idade entre seis e sete anos que haviam concluído a etapa da educação infantil e ingressavam no ensino fundamental no segundo ano⁸ - foi o de quanto elas sinalizavam fluentemente,

⁸Esse episódio ocorreu exatamente no ano em que se iniciou nas escolas estaduais a transição para o ensino fundamental de oito para nove anos; por isso elas avançaram para o segundo ano, não cursando o primeiro ano efetivamente.

conversavam sobre tudo e, como quaisquer outras crianças da idade, não paravam de falar e perguntar.

Durante as aulas inquiriam, inferiam e participavam ativamente das discussões em torno do conteúdo ministrado; uma realidade bem diferente da que eu conhecia relativa à cidade de Dourados, onde as crianças surdas que conheci chegavam à escola com pouco ou nenhum conhecimento prévio da Libras, e era somente quando ingressavam no ensino fundamental, quase sempre sem pares linguísticos e sem um modelo linguístico ideal (surdo adulto) que passavam a “aprender” a Libras “ensinada” por um intérprete com o mínimo de Libras.

O intérprete passava a ser o seu modelo linguístico e o mediador da comunicação em seu processo de alfabetização em Língua Portuguesa feita nos moldes da alfabetização para crianças ouvintes, quando sequer uma língua essas crianças tinham adquirido. A questão linguística de um e outro grupo são completamente distintas, e são reveladoras do quanto o acesso à escola ou às classes bilíngues para surdos são importantes na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Vivenciar tais realidades e disparidades de contextos confirmaram o que Goldfeld (2002, p. 81) afirma a respeito dos prejuízos e atrasos da linguagem a que as crianças surdas são submetidas quando não têm acesso à língua de sinais desde pequeninas e de como o problema do surdo é muito mais social e cultural do que orgânico, pois, quando as condições do meio lhe são favoráveis, elas se desenvolvem de forma análoga às crianças ouvintes (GOLDFELD, 2002).

Este tempo que passei no CEADA foi de crescimento e amadurecimento profissional. Tive a possibilidade de realizar contrapontos entre teoria e prática. O conjunto de experiências que vivenciei modificaram-me como professora e inferem em minha construção e formação como pesquisadora. Nesse Centro pude perceber concretamente o quanto o acesso precoce à Libras, a interação linguística por meio do convívio com os pares e a utilização de estratégias de ensino voltadas para o atendimento das necessidades específicas dos alunos surdos geram um impacto positivo no desenvolvimento linguístico, social, comunicacional e acadêmico desses alunos.

Essas vivências despertaram-me a estudar e a buscar novos conhecimentos de forma a contribuir para a formação escolar/educacional das pessoas surdas no contexto da minha própria atuação profissional, rompendo com a dicotomia teoria e prática.

Em 2010, saio do cenário da educação básica para o ensino superior quando fui aprovada como professora auxiliar no concurso para provimento docente do magistério superior da UFGD, onde passei a trabalhar na área/vaga de educação especial: Libras e deficiência auditiva.

Com o intuito de aprofundar os meus estudos e trazer mais elementos teóricos para dialogar com a minha área de atuação, ingressei no curso de Mestrado em Educação dessa mesma instituição quando então iniciei minha formação oficial como pesquisadora.

No Mestrado em Educação elaborei minha dissertação (NASCIMENTO, 2013); uma pesquisa que mais tarde foi lançada em formato de livro impresso pela Editora Oikos (2016) e em *e-book* em (2017), ambas as publicações de distribuição gratuita e financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O título foi *Educação, Inclusão e TICs: Legendas e Janela de Libras com Recurso para Inclusão da Pessoa Surda e da Pessoa com Deficiência Auditiva*, e, assim com esta tese, minha dissertação foi desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Reinaldo dos Santos.

Para finalizar as intersecções, junções e fusão entre a trajetória da pesquisadora e o objeto de pesquisa desta tese, trago minha atuação diante da implantação do curso institucional de licenciatura em Letras Libras da Faculdade de Educação a Distância da UFGD, quando, de 2013 a 2015, atuei como coordenadora *pro tempore* e depois como efetiva, colaborando de uma forma mais efetiva com a questão da acessibilidade e da tecnologia da informação e retomando a luta pela educação de surdos, agora na formação de professores, preferencialmente surdos, para o ensino de Libras. Essa última experiência, dada à modalidade de educação a distância, contribuiu também para que eu pudesse ampliar a noção de barreiras na comunicação e passasse a olhar com mais atenção para a questão da acessibilidade aos meios de comunicação e informação por meio dos recursos das TICs.

Todas essas vivências e experiências profissionais e acadêmicas, somadas ao baixo número de pesquisas sobre o objeto investigado a partir da área da educação, fizeram-me retomar à pesquisa desenvolvida durante o curso de mestrado para desdobrá-la e aprofundá-la.

No campo científico, acredito que desde a pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, quando foram destacados diversos aspectos técnicos que precisam ser melhorados para a produção e oferta dos RAMs, e quando também foram observados os aspectos educacionais relacionados ao consumo e interação dos recursos, apontando, assim, o papel da escola como potencializadora do uso dos RAMs. Essas problematizações e os achados de pesquisa têm contribuído para as reflexões, discussões e interesse de outros pesquisadores da área de Educação, chamando a atenção para esse aspecto imbricado nas questões de acessibilidade. Não bastam as tecnologias e instrumentalizar a escola e a vida dos sujeitos, é preciso oferecer as condições de uso efetivo.

Ficou em suspenso, na dissertação de mestrado, o aprofundamento a respeito do papel da escola, ou melhor, de como a educação poderia efetivamente contribuir para a utilização desses recursos, o que retomo neste trabalho com o recorte do recurso de legenda.

A relevância social desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de promoção da inclusão na/e para além da escola. As pessoas surdas, por serem privadas no todo ou em parte do sentido da audição, necessitam de recursos de acessibilidade que atendam adequadamente suas necessidades específicas, para que então possam ter acesso efetivo à informação e cultura e não fiquem excluídas dos diferentes conteúdos audiovisuais em seus diferentes gêneros e estilos, ou ainda, para que não fiquem limitadas ao acesso apenas a determinados audiovisuais.

Quanto à relevância pessoal da pesquisa, retomo o primeiro parágrafo desta seção, e a afirmação de Gil (2010) sobre os fatores que determinam os interesses pela escolha de problemas de pesquisa pelo pesquisador. Acredito que o que o autor descreve como valor social do pesquisador, tenha sido o fator determinante em nossa escolha do problema de pesquisa em detrimento do incentivo social, uma vez que esta pesquisa não contou com nenhum tipo de fomento externo e também porque minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica congruem para esse aspecto.

A tese e sua localização no espaço de produção do conhecimento: aproximações e distanciamentos temáticos

Para estabelecermos os marcos, limites, diferenciações e avanços de nossa pesquisa em relação aos conhecimentos acadêmicos e científicos já produzidos sobre o tema e sobre o objeto investigado por nós, empreendemos buscas exploratórias no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), selecionando dissertações e teses que perpassavam nossa discussão.

Quanto ao método e aos critérios de busca, utilizamos algumas combinações entre os seguintes termos: legendas, audiovisual e televisão, surdos; cinema, acessibilidade, surdos; e filmes legendados, leitura de legendas. A respeito do recorte temporal, estabelecemos o período dos últimos dez anos de pesquisas, tomando como base o ano de 2015, em que realizamos nosso primeiro levantamento afim de refinarmos nosso projeto de pesquisa, **assim, o recorte inicial ficou delimitado entre 2005 e 2015**. Inserimos nesse rol, a tese de Neves (2005), que foi desenvolvida na Inglaterra, cuja aquisição se deu por meio de contato com a própria autora, que

nos enviou o arquivo via correio eletrônico. Essa pesquisadora é referência em acessibilidade audiovisual para surdos e deficientes auditivos e também em audiodescrição em seu país de origem, Portugal, e em toda a Europa, e por isso a presença dessa tese foi considerada por nós como um importante estudo que deveria compor nosso levantamento e rol de leituras.

Em 2017 fizemos uma atualização inserindo o trabalho de dissertação de mestrado produzido no âmbito do nosso grupo de pesquisa GEPETIC, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFGD, e encontramos mais uma tese de doutorado ao revisar a plataforma IBICT. Esses dois novos trabalhos foram concluídos em 2016 e foram incorporados ao nosso repertório de exploração temática, **ficando o recorte temporal final delimitado entre 2005 e 2017.**

Com relação à acessibilidade para as pessoas surdas aos conteúdos audiovisuais, poucos trabalhos foram ou vêm sendo desenvolvidos no Brasil de forma mais consistente, ou seja, vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Salientamos que para nosso estudo incluímos apenas as produções acadêmicas que tinham relação direta com nosso objeto investigativo, descartando aqueles que, mesmo aparecendo nos resultados de busca, de alguma forma se distanciavam demais da temática. Pagnez e Sofiato (2014, p. 241), ao empreenderem buscas nas mesmas plataformas a fim de delinear o estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil entre os anos de 2007 e 2011, relatam situação semelhante na localização de trabalhos nessas plataformas, “ao realizar o levantamento no Banco de Teses, foram lançados as palavras-chave e os resultados da busca apresentaram uma série de trabalhos que não tinham relação com os termos utilizados”.

Em nosso levantamento, nos deparamos com essa condição ao lançarmos as palavras-chave e, muitas vezes, os motores de busca das plataformas nos retornavam trabalhos que não possuíam relação com nossa investigação. O critério de seleção para a inserção dos trabalhos que aqui apresentamos foi feito a partir dos títulos, e somente os trabalhos cujos títulos perpassavam pela temática investigada e que apareceram nas buscas efetuadas estão presentes nesta tese. O segundo procedimento que realizamos foi a leitura de todos os resumos, sobre os quais nos embasamos para a descrição das produções. No Quadro 1, apresentamos em ordem cronológica o quadro final das pesquisas localizadas.

QUADRO 1 - Teses e dissertações defendidas sobre acessibilidade aos conteúdos audiovisuais e legendas em Língua Portuguesa (continua)

Ordem	Autoria/orientação	Título	Universidade/programa e ano da defesa
1	Josélia Neves Prof. Jorge Díaz-Cintas, PhD. Profa. Maria Teresa Roberto, PhD	Audiovisual translation: <i>subtitling for the deaf and hard-of-hearing</i>	Tese de doutoramento apresentada à Escola de Artes da Universidade de Surrey Roehampton, em Londres, em parceria com a Universidade de Aveiro. Roehampton University, Inglaterra, 2005.
2	André Ribeiro Reichert Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar Profa. Dra. Maura Corcine Lopes	Mídia televisiva sem som	Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
3	Caroline Selvatici Profa. Dra. Marcia do Amaral Peixoto Martins	<i>Closed caption: conquistas e questões</i>	Dissertação de Mestrado em Letras. Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro, 2010.
4	Michele Viana Minucci Profa. Dra. Maria Silvia Carnio	Avaliação da compreensão de leitura de legendas de filmes em escolares de ensino fundamental	Dissertação apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.
5	Nina Soares Lopes Diniz Profa. Dra. Celia Maria Magalhaes Profa. Dra. Vera Lucia Santiago Araújo	A segmentação em legendagem para surdos e ensurdecidos: um estudo baseado em <i>corpus</i>	Dissertação de Mestrado Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2012.
6	Ronie de Fagundes Brito Profa. Alice Theresinha Cybis Pereira, PhD	Modelo de referência para desenvolvimento de artefatos de apoio ao acesso dos surdos ao audiovisual	Tese de Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.
7	Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento Prof. Dr. Reinaldo dos Santos	Educação, inclusão e TICs: O uso de tecnologias da informação e comunicação como recursos para inclusão de deficientes auditivos	Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2013.

QUADRO 1 - Teses e dissertações defendidas sobre acessibilidade aos conteúdos audiovisuais e legendas em Língua Portuguesa (conclusão)

Ordem	Autoria/orientação	Título	Universidade/programa e ano da defesa
8	Silvane Daminelli Dra. Ana Cláudia de Souza	Filmes legendados: perspectiva para o ensino de leitura em língua materna	Tese de Doutorado em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.
9	Juliana Valeria de Melo Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva	Percepções do público surdo sobre acessibilidade no cinema	Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2015.
10	Mariana Dezinho Prof. Dr. Reinaldo do Santos	Avaliação da qualidade dos recursos de acessibilidade midiática na televisão brasileira: um estudo sobre legendas para surdos e deficientes auditivos	Dissertação de Mestrado em Educação da UFGD, 2016.
11	Patrícia Araújo Vieira Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo	A influência da segmentação e da velocidade na recepção de legendas para surdos e ensurdecidos (LSE)	Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, 2016.

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora (2017)

Encontramos doze produções relacionados à nossa pesquisa: quatro teses e sete dissertações de diferentes áreas do conhecimento; oito dessas produções foram produzidas nos últimos sete anos. Dos trabalhos analisados, apenas três dissertações de mestrado (duas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD) foram desenvolvidas na área de Educação e somente a nossa tese problematiza o papel da escola ou da educação formal imbricado nas formas de interação que ocorrem entre a pessoa surda e os RAMs. Destacamos ainda que “com o enfoque na acessibilidade audiovisual para surdos no Brasil”, encontramos apenas uma tese (BRITO, R., 2012) defendida na área de engenharia na Universidade Federal de Santa Catarina.

Sete destes trabalhos foram desenvolvidos sob a abordagem qualitativa (BRITO, R., 2012; DAMINELLI, 2014; DINIZ, 2012; MELO, 2015; NEVES, 2005; REICHERT, 2006; SELVATICI, 2010) e três sob a abordagem quantitativa-qualitativa (DEZINHO, 2016; MINUCCI, 2010; NASCIMENTO, 2013). Constatamos a ocorrência de pesquisa descritiva (NEVES, 2005), pesquisa aplicada (BRITO, R., 2012; MELO, 2015), pesquisa experimental (MINUCCI, 2010), pesquisa ação (DAMINELLI, 2014), estudos de recepção de mídia (DEZINHO, 2016; NASCIMENTO, 2013; NEVES, 2005; REICHERT, 2006) e estudo descritivo-exploratório com procedimento experimental de natureza quanti-qualitativa assim definida pela autora (VIEIRA, 2016).

Quanto às abordagens teóricas prevaleceram as perspectivas ancoradas nos estudos da tradução (DAMINELLI, 2014; NEVES, 2005; SELVATICI, 2010; VIEIRA, 2016), estudos culturais e surdos (NEVES, 2005; REICHERT, 2006), teoria dos polissistemas de Itamar Even-Zohar (SELVATICI, 2010), estudos da tradução baseados em *corpus* em interface com os estudos da tradução audiovisual de Kalantzi (DINIZ, 2012), teoria da ação comunicativa de Jurgen Habermas e economia das trocas linguísticas de Pierre Bourdieu (DEZINHO, 2016; NASCIMENTO, 2013) e três não evidenciaram de forma contundente suas perspectivas teóricas de abordagem (BRITO, R.; MELO, 2015; MINUCCI, 2010). Com relação aos procedimentos metodológicos, todos os trabalhos realizaram de forma prevalente: revisão de literatura e pesquisa de campo com coleta de dados realizada por diferentes instrumentos de pesquisa, como aplicação de questionários, realização de entrevistas, observações, filmagens, entre outros.

Com relação às produções analisadas, percebemos a presença da interdisciplinaridade em praticamente todas essas pesquisas. As áreas de investigações foram diversas e conforme pode ser observado no Quadro 1, as pesquisas desenvolvidas estiveram alocadas em programas de pós-graduação de diferentes áreas de conhecimento: Escola de Artes (1), Ciências Médicas (2), Letras (1), Estudos Linguísticos (1), Linguística Aplicada (1), Educação (3), Engenharia e Gestão do Conhecimento (1) e Estudos da Tradução (1)

Quanto aos objetivos e lócus de desenvolvimento desses trabalhos, têm-se: Neves (2005) buscou realizar mediante recepção de mídia uma análise do sistema de legendas de Portugal com o objetivo de produzir um manual de normas e diretrizes para produção de legendas para surdos e deficientes auditivos a ser seguido pelas emissoras de Portugal e de outros países da Europa. Reichert (2006) buscou, também por meio de um estudo de recepção de mídia, conhecer o que as pessoas surdas entendem e captam daquilo que estava sendo veiculado pelos programas que utilizam diferentes recursos ao transmitirem suas mensagens a esses telespectadores. Minucci (2010) teve como objetivo avaliar a compreensão da leitura de legendas de filmes em escolares de Ensino Fundamental (EF). Selvatici (2010) propôs, em seu estudo, traçar um panorama do uso da tecnologia *closed caption* no Brasil, analisando suas principais características e as diferenças em relação a outros modelos. Diniz (2012) dedicou-se a investigar questões relevantes da área de legendagem, concentrando-se especificamente na análise de categorias da segmentação entre linhas praticada nas legendagens para ouvintes e para surdos e ensurdecidos, produzidas em português brasileiro, do filme *Irmãos de Fé*, dirigido por Moacyr Góes, lançado e distribuído no Brasil em 2004 pela Columbia Pictures. Brito, R.

(2012) identificou e analisou as alternativas para o desenvolvimento de um modelo de referência que oriente o reuso de processos, métodos e técnicas para a produção de artefatos que promovam a acessibilidade de surdos aos conteúdos audiovisuais em plataformas digitais.

Nascimento (2013) buscou investigar o papel da escola na ampliação das possibilidades de uso e na superação de limites no consumo de programas televisivos mediados por RAMs, especificamente os de legendas abertas, *closed caption* e janela de Libras para surdos e deficientes auditivos.

Daminelli (2014) examinou a contribuição de obras cinematográficas estrangeiras como perspectiva para o ensino da leitura, por meio da criação de espaços favoráveis e instigadores à formação de leitores proficientes e aprendizagem de língua materna em contexto escolar, considerando a riqueza do texto fílmico, que constitui as obras cinematográficas.

Melo (2015) descreveu as percepções de um grupo de surdos sobre a acessibilidade no cinema e discutiu as tecnologias de acessibilidade - legendas descritivas em português, legendas *closed caption* e legendas visuais - que buscam incluir o surdo nesse espaço.

O estudo de Dezinho (2016) teve como objetivo geral criar um instrumento que auxilie os usuários de legendas a fazerem sua própria avaliação quanto à qualidade dos recursos, e o resultado de sua dissertação de mestrado foi a proposição de um protocolo de avaliação do recurso de legenda.

Por fim, Vieira (2016) investigou a influência dos problemas de segmentação linguística na legendagem para descobrir, por meio de testes específicos, a influência da segmentação linguística na recepção das legendas para surdos e ensurdecidos (LSE) nos diversos gêneros audiovisuais e que tipo de desconforto esses problemas causavam aos participantes da pesquisa: surdos e ouvintes. A autora relata que tomou como ponto de partida as pesquisas exploratórias e descritivas desenvolvidas no Laboratório de Tradução Audiovisual (LATAV) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que, desde 2002, investiga um modelo de LSE que atenda às necessidades dos espectadores surdos e ensurdecidos brasileiros, tendo como hipótese a noção de que uma segmentação linguística apropriada entre as linhas de uma legenda, respeitando o mais alto nível sintático e a estrutura dos sintagmas e orações complexas, possibilitaria uma recepção confortável dos espectadores surdos.

As aproximações de nossa investigação com as pesquisas apresentadas, apesar de abordagens, metodologias e objetivos diversos, se dão pela intencionalidade presente em todas elas de contribuir para a melhoria das condições de acessibilidade para surdos (11

produções), e também pelo uso de legendas em contexto educacional (1 produção), que, embora descolada das questões de acessibilidade e da educação de surdos, nos oferece pistas importantes sobre as atividades de intervenção por meio de legendas e possibilidades de diálogo temático.

Diante do trabalho de levantamento e análise das produções acadêmicas e suas contribuições, retornamos ao campo como pesquisadora, a fim de destrincharmos os aspectos educacionais imbricados no uso e consumo de legendas em audiovisuais, e retomamos as considerações finais de nossa dissertação de mestrado (NASCIMENTO, 2013, p. 142), “em termos educacionais, está posto para a escola o desafio de elaborar e organizar estratégias para que sua prática de ensino culmine em aprendizagem e auxilie seus alunos na utilização de tais recursos”.

Assim, formulamos o nosso **problema de pesquisa**: Como a educação pode inferir/interferir para a manutenção das condições de pseudoacessibilidade em audiovisuais ou como pode contribuir para a promoção da acessibilidade em audiovisuais?

Nossas hipóteses iniciais foram são as seguintes:

- a) a acessibilidade por meio de legendas em conteúdos audiovisuais pode ser efetivada quando as pessoas têm oportunidades escolares de preparação/formação para a recepção/interação com esses recursos;
- b) as pessoas, em geral, podem apresentar dificuldades no consumo de legendas em audiovisuais em função do pouco contato com o recurso e conseqüente falta de habilidade para o seu uso/consumo;
- c) os espaços educacionais podem se constituir enquanto *lócus* para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a interação com os conteúdos audiovisuais mediante a utilização do recurso de legenda;
- d) o emprego de audiovisuais e de atividades didáticas voltadas para o uso de legendas podem contribuir tanto para a ampliação de habilidades cognitivas para o uso e interação com recurso como para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

A **tese que defendemos** é que o uso e a interação da pessoa surda com recursos de legendas em objetos tecnológicos, quando efetivado pelo *educationware* em espaços de educação formal e/ou informal, potencializam a acessibilidade, a inclusão e o exercício pleno da cidadania da pessoa surda. A partir de nosso problema de pesquisa, das hipóteses iniciais e da tese defendida, estabelecemos o objetivo geral e os objetivos específicos da nossa investigação.

O **objetivo geral** foi planejar, implementar e avaliar a efetividade de atividades didáticas voltadas para a ampliação, especialmente nos alunos surdos, das habilidades para interação com legendas presentes em objetos audiovisuais como recurso de acessibilidade e inclusão escolar e social.

Os objetivos específicos foram:

- a) dimensionar o potencial das atividades didáticas planejadas e implementadas para a promoção da autonomia dos usuários na interação com o recurso de legendas audiovisuais;
- b) identificar e analisar as possibilidades e limitações do uso de atividades com legendas e possíveis formas de utilização do recurso para a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua pelos alunos surdos;
- c) desenvolver e conceituar, a partir deste caso particular que teve ênfase no uso do recurso de legenda, uma proposta educacional de formação e preparação dos alunos para o uso efetivo dos recursos de TICs;
- d) elaborar um guia didático para o uso do recurso de legenda em audiovisuais em situações de aprendizagens como meio de divulgação e contribuição social da pesquisa.

Com relação ao ***locus investigativo***, a pesquisa foi desenvolvida em Dourados, MS, tendo como participantes estudantes surdos e ouvintes de duas turmas do curso de Licenciatura em Letras Libras da Faculdade de Educação a Distância da UFGD (APÊNDICE A). As atividades de coleta de dados ocorreram durante os encontros presenciais das turmas e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Para uma melhor compreensão e apresentação dos dados da pesquisa, organizamos a tese em três capítulos. No **capítulo 1, Tecnologias e inclusão da pessoa surda: educação, comunicação e legenda como recursos de acessibilidade**, apresentamos uma discussão relacional entre sociedade da informação, educação, comunicação e inclusão da pessoa surda, analisamos as condições de comunicação e os bloqueios na comunicação que perpassam as produções de ensino e de acumulação de capital cultural e linguístico. Ao final evidenciamos o quanto o contexto em que vivemos, marcado pelas inovações e pelos avanços tecnológicos constantes, pode ao mesmo tempo ser um contexto de exclusão e até pior: o de acentuação do processo de exclusão dos grupos menos favorecidos (que podem ser tanto economicamente,

quanto culturalmente, linguisticamente, educacionalmente, etc.), e, nesta pesquisa em particular, analisamos a situação das pessoas surdas.

No **segundo capítulo**, intitulado **Como se leem vozes? Trilhas investigativas e concepções teórico-metodológicas**, tratamos dos aspectos práticos da pesquisa, delineando o percurso de investigação realizado durante a pesquisa de campo propriamente dita. Também apresentamos a etapa de avaliação diagnóstica desde a sua concepção até as considerações e contribuições desta etapa para o avanço da nossa investigação.

No **capítulo 3**, denominado **Educationware para ensinar a ler vozes: o uso do recurso de legenda e o guia didático LEVO – Lendo Vozes**, caracterizamos o *educationware*, o planejamento, a implementação, a avaliação processual e avaliação dos resultados obtidos na última fase da pesquisa de campo: a fase de intervenção, identificando as possibilidades e os limites da ação de *educationware*.

A partir das atividades didáticas elaboradas e validadas durante a intervenção elaboramos o Guia Didático LEVO - Lendo Vozes, que tem como objetivo subsidiar a prática de professores e educadores na promoção do *educationware* com pessoas surdas e ouvintes, preparando-as para a utilização adequada e autônoma do recurso de legenda em objetos audiovisuais. Este Guia Didático foi produzido a partir da pesquisa de campo e contou com as contribuições e sugestões dos participantes surdos para sua finalização. No último encontro com os participantes da pesquisa, apresentamos os resultados e as análises feitas sobre o potencial das atividades didáticas e da intervenção realizada e apresentamos ao grupo participante o projeto do Guia Didático – LEVO, momento em que puderam emitir suas contribuições e sugestões. Os detalhes analíticos e de elaboração do LEVO estão detalhados no referido capítulo.

Por fim, nas **considerações finais**, apresentamos o fechamento de todo o percurso investigativo, identificando os limites e as potencialidades do *educationware* desenvolvido na pesquisa de campo, bem como as possibilidades de aprofundamentos e desdobramentos em pesquisas futuras.

CAPÍTULO I

TECNOLOGIAS E INCLUSÃO DA PESSOA SURDA: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E LEGENDA COMO RECURSOS DE ACESSIBILIDADE

Qualquer que seja sua relação com as mídias, certamente você percebeu que ela mudou muito nos últimos anos. A força desta ou de qualquer outra relação é determinado como as partes envolvidas lidam com mudanças. E, neste exato momento, há uma multiplicidade de mudanças em curso. (Mark Warshaw)

A sociedade contemporânea vivencia a era da informação, profundamente impactada pelas mudanças ocorridas no âmbito da comunicação, decorrentes dos avanços tecnológicos que resultaram em novos meios e formas de comunicação. O cerne dessas transformações refere-se às novas tecnologias da informação e comunicação que introduziram uma multiplicidade de padrões de comunicação (CASTELLS, 2010).

Nesse contexto, as experiências e as formas de comunicação têm se modificado continuamente. Castells (2010) aponta para a construção de uma nova cultura comunicacional fundamentada na comunicação multimodal e no processamento digital de informações, que “podem ser um fator de atenuação do processo de exclusão ou ainda de acentuação, dependendo da forma como é disseminada e de como as pessoas podem ter acesso a elas” (NASCIMENTO, 2016, p. 31).

As tecnologias e seus recursos podem facilitar a apropriação de conhecimentos (novos e tradicionais) das pessoas com ou sem deficiência, ouvintes ou surdas, à medida que todos possam ter acesso a elas sem nenhum tipo de impedimento, seja de que ordem for: econômica, técnica, educacional, linguística, entre outras, contribuindo assim para a inclusão social. Isso será possível por meio do desenvolvimento e disponibilização de recursos de tecnologias que atendam às necessidades de todas as pessoas e da formulação de estratégias e metodologias de ensino que as preparem para interagirem com e sobre eles.

Neste capítulo abordaremos e discutiremos a inclusão da pessoa surda na sociedade da informação contextualizando as transformações e os desafios da educação de surdos, bem como as novas demandas de aprendizagem para transitar nessa nova cultura comunicacional, entre elas, a necessidade de estratégias educacionais para a promoção da inclusão e acessibilidade perante os conteúdos audiovisuais por meio de recursos de legendas em audiovisuais.

1.1 Caminhos, descaminhos e avanços na educação de surdos

A história da educação de surdos, descrita por vários estudiosos da área do Brasil, revela um passado marcado por estigmas, fracasso e evasão escolar em função da incapacidade dos sistemas de ensino (escola comum ou escola especial) de atenderem esses alunos em suas necessidades linguísticas, culturais e de aprendizagem. Essas questões são temas recorrentes em pesquisas da área e dos cursos de formação de professores de surdos e de tradutores-intérpretes de Libras.

O momento atual da educação linguística para surdos veio se configurando juntamente com o movimento internacional de inclusão escolar e com as transformações tecnológicas que modificaram, sobretudo, os meios de comunicação e informação, de circulação do conhecimento e mesmo de acesso aos bens culturais. Assim, pretendemos demarcar e evidenciar essas mudanças para depois articulá-las, visto que se convergem em nossa investigação.

Entendemos o momento atual como de conquista e libertação para os surdos, “alforriados” do oralismo e de sua destituição linguística, situação que atravessou séculos e que limitava, excluía e inferiorizava as pessoas surdas. A obsessão por fazer o surdo falar (oralmente) tornou-se obstáculo para o desenvolvimento das potencialidades dessas pessoas e os levou a um presente doloroso em muitas situações ainda de resistência com as línguas orais, de menos-valia e de fracasso escolar e acadêmico (BOTELHO, 2002).

Diante de uma política de subtração linguística aplicada aos surdos em que o português deveria ser a única língua a ser adquirida, muitos surdos passaram a negar essa língua, pois ela representou, por muitos anos, uma ameaça ao uso da língua de sinais. Os surdos têm razão em assumir uma postura defensiva diante do português, uma vez que essa língua foi tida (e ainda é) como a língua melhor, a língua padrão, a língua superior em oposição à língua de sinais brasileira representada como uma opção, como um instrumento utilizado apenas caso o aluno surdo não tenha conseguido acessar a língua (entende-se aqui, como a Língua Portuguesa e,

portanto, os sinais como não língua). Quadros (2012), enfatiza que os surdos politizados já não aceitam mais isso e, portanto, implementam um movimento de resistência ainda no sentido de subtração, uma vez que o movimento é de oposição (QUADROS, 2012, p.192-193).

Resgatar essa história é olhar metaforicamente para o passado como por um retrovisor que permite identificar o que ficou para trás (ou não) e ao mesmo tempo por meio de um farol (educação linguística, reconhecimento da Libras como L1), a partir do tempo presente, iluminar o caminho a seguirmos em termos educacionais, tendo como base as pesquisas e os debates políticos nos quais as pessoas surdas apresentam suas necessidades: “nada sobre nós, sem nós”⁹. É preciso pensar sobre os recursos tecnológicos com as infinitas possibilidades comunicativas que eles têm proporcionado às pessoas surdas e ao mesmo tempo temer pelo retorno do oralismo ou neo-oralismo (SKLIAR, 1998) materializado e reformulado por meio do implante coclear¹⁰ amplamente difundido pela clínica e quase sempre pautados em um discurso com orientação monolíngue e não bilíngue.

Com relação à opção pela oralização por meio de terapias e até mesmo do implante coclear, entendemos que esse é um direito da pessoa surda e da família, resguardado pelo artigo 16 do capítulo IV do Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei de Libras, e deve ser respeitado (BRASIL, 2005). O direito de escolha e a liberdade de escolhas constituem prerrogativas que devem ser preservadas e asseguradas como princípio de uma sociedade democrática.

A preocupação incide apenas como alerta. Tememos que os recursos e avanços das tecnologias retomem de forma distorcida discursos ultrapassados em relação à língua de sinais

⁹Conferência de Madrid (CONGRESSO..., 2002).

¹⁰Capovilla (1998) escreveu um artigo completo sobre o tema com a finalidade de “preencher uma lacuna na bibliografia acerca de implante coclear fornecendo informações técnicas relevantes a surdos e a pais de crianças surdas que se encontram confrontados com o dilema de fazer ou não um implante coclear. O artigo convida o psicólogo a considerar o implante coclear como tema de aconselhamento e objeto de pesquisa. Reconhecendo o implante coclear e a língua de sinais como alternativas complementares na educação da criança surda, o psicólogo deve conduzir pesquisas clínicas e educacionais comparando a eficácia do implante e da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e acadêmico da criança surda”. (CAPOVILLA, 1998, p. 83). “O implante coclear é uma prótese eletrônica computadorizada que estimula diretamente o nervo auditivo na cóclea, desempenhando a função das células ciliares. É indicado em adultos com perda neurossensorial bilateral profunda, ocorrida na fase pós-linguística (após 2 a 4 anos de idade), mas por menos de dez anos, e que não se beneficiam de aparelhos de amplificação. E também indicado a crianças de 2-17 anos com perda auditiva neurossensorial bilateral profunda ocorrida na fase pré-linguística (i.e., antes da aquisição da linguagem oral, de 2-4 anos de idade), ou pós-linguística, mas desde que há menos de seis anos. Mas só é indicado para crianças após programa de reabilitação auditiva de seis meses com adaptação de aparelhos de amplificação que tenha fracassado em produzir reconhecimento de palavras em conjuntos fechados de sentenças. O implante multicanal auxilia na leitura labial e pode produzir compreensão auditiva independente dela”. (CAPOVILLA, 1998, p. 74).

e aos surdos, o que pode trazer prejuízos unicamente às crianças surdas e ao seu desenvolvimento, pois, conforme afirma Quadros (1997, p. 45):

A postura educacional perante as línguas de sinais interferiu no processo histórico das comunidades surdas. O fato de permitir e/ou não permitir que as pessoas usassem suas línguas visuais-espaciais provocaram profundas mudanças na vida das pessoas que integram tais comunidades. Percebe-se que os surdos passam a ter um papel importantíssimo no processo educacional no momento em que a língua de sinais passa a ser respeitada como uma língua própria dos membros deste grupo social.

Parafraseando Jenkins (2009, p. 369), “devemos estar atentos às dimensões éticas pelas quais estamos gerando conhecimento, produzindo cultura e nos envolvendo juntos na política”. Por essa razão, defendemos o modelo educacional bilíngue, no qual duas línguas coexistem para esses sujeitos, sendo a Libras sua primeira língua e a Língua Portuguesa sua segunda língua. A esse respeito Gesser (2009) esclarece:

Se respeitamos a língua de sinais e o direito do surdo a ser educado em sinais, devemos também respeitar o direito daqueles surdos que optam por também falar (oralizar) a Língua Portuguesa. O perigo está quando certas decisões são impostas, e as imposições e opressões, sabemos, vêm de todos os quadrantes. (GESSER, 2009, p. 51).

Por muito tempo, a educação de surdos no Brasil teve como preocupação central a oralização desses sujeitos, ou seja, ensiná-los a falar tal como nós ouvintes. Para alcançar tal objetivo, as terapias de fala mediada por recursos tecnológicos, que incluíam desde os aparelhos auditivos, fones de ouvido e todo o aparato típico do ambiente de trabalho de um fonoaudiólogo, não só estiveram presentes nas escolas especiais de surdos como dentro das salas de aulas e marcaram negativamente a vida de muitos alunos, hoje surdos adultos e idosos (GOLDFELD, 2002).

A oralização deixou marcas profundas na vida da maioria dos surdos. Pode-se dizer que a busca desenfreada pela recuperação da audição e promoção do desenvolvimento da fala vocalizada pelo surdo são objetos que se traduzem em vários sentimentos: dor, privação, aprovação, opressão, discriminação e frustração. Esta história dos surdos é narrada em muitos capítulos, e todos os surdos tem um fato triste para relatar. Ela traz resquícios muito vivos dos traumas que alguns surdos viveram em tempos que a língua de sinais foi violentamente banida e proibida. (GESSER, 2009, p. 50).

Nessa perspectiva, quando se tratava da escolarização dos alunos surdos, o currículo escolar e os conteúdos deste eram, muitas vezes, suprimidos em função de um objetivo maior oriundo da área médica, da concepção da surdez como deficiência, do clínico-patológico, que estranhamente ocupou lugar do pedagógico: a escola passou a trabalhar em uma vertente clínico-pedagógica que tinha como meta fazer os surdos falarem por meio de técnicas de

oralização e mais, a língua de sinais que não tinha *status* linguístico, era rechaçada pela escola sob a batuta dos profissionais da área da saúde.

Os sinais eram proibidos no ambiente escolar, estigmatizados e rejeitados em muitas famílias com filhos surdos, pois o pensamento era de que o uso de sinais deixaria os surdos preguiçosos, desmotivados a aprenderem a falar, e sem falar nos moldes dos ouvintes, a sua integração na família, escola e sociedade ficaria prejudicada e até mesmo impossibilitada.

Posteriormente surgiu outra abordagem de ensino, chamada de comunicação total ou bimodalismo, nesta abordagem, os profissionais e educadores de surdos recorriam a um sistema artificial de comunicação com as pessoas surdas, utilizando a língua de sinais de maneira instrumental, apenas como um recurso para o ensino da língua oral.

A abordagem da comunicação total surgiu diante do quadro alarmante do fracasso escolar dos surdos que não vinham desenvolvendo-se academicamente, já que, após anos de escolarização, muitos sequer haviam desenvolvido as habilidades básicas de leitura e escrita; e , ainda, para completar a ineficácia do método oralista, a maioria também concluía ou abandonava a escola sem aprender a falar a língua oral, frustrando especialmente a família, que se via perdida sem saber como se comunicar com a pessoa surda que pertencia ao seu núcleo familiar (QUADROS, 1997; GOLDFELD 2002).

No entanto, Quadros (1997) afirma que o bimodalismo também se revelou inadequado para a educação de surdos:

Esse sistema vem demonstrando não ser eficiente para o ensino da Língua Portuguesa, pois tem se verificado que as crianças surdas continuam com a defasagem tanto na leitura e escrita como no conhecimento dos conteúdos escolares. [...]. A partir das considerações sobre o oralismo e o bimodalismo, levantam-se as seguintes questões: Por que existem escolas especiais se as crianças continuam tendo difícil acesso às informações? Será que o problema não está nas propostas educacionais? Qual o papel da escola para o aluno surdo? (QUADROS, 1997, p. 27).

Diante da ineficácia desses dois modelos, emerge a abordagem de educação bilíngue¹¹ com o objetivo de tornar acessível para a criança surda a língua de sinais e a Língua Portuguesa possibilitando a coexistência destas duas línguas no espaço educacional em que o aluno surdo está inserido. A Libras foi reconhecida como a primeira língua das comunidades surdas do país

¹¹Tentando encontrar o “bi(multi)linguismo”, então entre tantas possíveis definições, percebe-se estar diante de grupos sociais que utilizam diferentes línguas em diferentes contextos, em diferentes espaços. Bilinguismo, então, pode ser considerado: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais. Aqui já temos uma relativização do “bi”, em bilinguismo, uma vez que genericamente os termos são usados para se referir ao uso de mais de uma língua, apesar de haver o termo.

(minoria) por meio da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL 2005). Esses documentos, em especial, marcam o direito à educação linguística para os surdos e o direito ao bilinguismo, ao serem bilíngues, o que nos leva a pensar sobre o que é o bilinguismo e, embora a resposta possa parecer simples,

[...] tal impressão se desfaz assim que refletimos mais demoradamente sobre o assunto. “Bilinguismo” representa uma infinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores. São inúmeras as configurações que levam ao “mesmo” ponto: “Bilinguismo”. (FLORY; SOUZA, 2009, p. 28).

A educação bilíngue como política educacional orienta o momento atual da educação de surdos, permeado ainda por diferentes concepções e perspectivas de operacionalizações de bilinguismo, o que tem levado muitos pesquisadores a investigarem e problematizarem o tema (GOLDFELD, 2002; LODI, 2014; QUADROS, 1997, 2012; SKLIAR, 1998).

Flory e Souza (2009) explicam que é possível encontrar diferentes pesquisas com diferentes resultados sobre o tema bilinguismo, muitas vezes com resultados bem contraditórios, o que torna essencial “levar em conta o tipo de Bilinguismo estudado em cada pesquisa, uma vez que resultados referentes a uma determinada configuração de Bilinguismo não serão necessariamente válidos para outros tipos de Bilinguismo” (FLORY; SOUZA, 2009, p. 24).

Para Quadros (2012), a política linguística brasileira (incluindo a Libras), assemelha-se a dos Estados Unidos que consistem em subtrair as línguas, ao invés de adicioná-las (bilinguismo aditivo¹²). Essa concepção e tendência é a que está contida nas políticas educacionais brasileiras, já que o ensino da Língua Portuguesa é quase exclusivo e a organização curricular em português deve ser assimilada pelo aluno, incidindo em políticas públicas de “assimilação” não apenas linguística, mas também cultural. Assim, caso o aluno não dê conta de assimilar o currículo “ele é visto como não capaz e este ainda é o modelo de

¹²De acordo com Flory e Souza (2009, p. 32), “uma diferenciação fundamental é a originalmente feita por Lambert (*apud* Butler e Hakuta, 2004) segundo o critério manutenção da língua materna ao se adquirir uma segunda língua. A partir desse critério, Lambert diferenciou entre o Bilinguismo Aditivo, aquele no qual a segunda língua é adquirida sem perda de proficiência na primeira, e o Bilinguismo Subtrativo, aquele no qual a segunda língua é adquirida às custas da primeira, ou seja, ao adquirir uma segunda língua, perde-se a proficiência na primeira. Butler e Hakuta (2004, p. 118) salientam que ‘para ser um bilíngue aditivo, as duas línguas aprendidas pelo bilíngue devem ser valorizadas na sociedade em que ele reside’ mostrando, assim, como as dimensões a partir das quais se interpretar o Bilinguismo se entrecruzam”.

escola inclusiva em nosso país” (QUADROS, 2012, p.188). Posto isso, a autora pergunta: E quanto as demais línguas faladas e sinalizadas no país?

[...] pessoas que crescem em uma sociedade na qual o monolinguismo e a uniculturalidade são promovidos como o modo normal de viver, frequentemente pensam que o bilinguismo existe somente para poucas pessoas. Muitas vezes, um país é oficialmente monolíngue, mesmo existindo uma grande diversidade de línguas utilizadas dentro de seu território. Por exemplo, segundo o IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística), o Brasil tem 220 línguas diferentes, das quais 180 são indígenas, 30 são línguas de emigração e duas, línguas de sinais. (FLORY; SOUZA, 2009, p. 24).

Em uma perspectiva aditiva, saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo, quanto nos campos político, social e cultural. Os alunos são estimulados a conhecer diferentes formas de organizar o mundo por meio das diferentes línguas em diferentes contextos culturais (QUADROS, 2012, p. 188).

Logo, a proposta que os estudiosos da Libras e os especialistas em educação de surdos defendem como a mais adequada seria a que Lódi (2014) nos expõe. Em termos gerais, a educação bilíngue para surdos considera que, inicialmente, eles devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1) nas relações sociais estabelecidas, preferencialmente, com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. Na falta desse profissional, é prevista na legislação a participação de adultos ouvintes bilíngues Libras-Língua Portuguesa, com formação/ certificação em Libras.

A partir do desenvolvimento dessa língua, o ensino-aprendizagem escolar da Língua Portuguesa (LP) em sua modalidade escrita pode ser iniciado, entendida como segunda língua das pessoas surdas (L2). Consideram-se ainda, nas práticas bilíngues para surdos, as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados, fato que demanda metodologias de ensino pensadas a partir da Libras (LODI, 2014, p. 166).

Esse modelo descrito por Lódi (2014), que de certa forma resume bem o anseio da comunidade surda, possibilitaria a aquisição da Libras nas relações sociais, no encontro “surdo-surdo” e somente depois se iniciaria aprendizagem da LP como segunda língua, sem a subtração da Libras.

Contudo, em geral, esta não é a realidade que vivencia a maioria dos surdos do Brasil, “os alunos surdos têm tido acesso a língua brasileira de sinais tardiamente, pois as escolas não

oportunizam o encontro adulto-surdo-aluno-surdo. Eles encontram os surdos adultos na fase da adolescência, normalmente, por acaso” (QUADROS, 2012, p. 191).

Esta tem sido uma equação difícil de ser superada, visto que, em geral, as crianças surdas chegam à escola sem o desenvolvimento linguístico esperado ou apropriado para a idade, não pela falta de capacidade, mas pela falta de modelo linguístico e contato precoce com a língua de sinais. Assim, “os surdos precisam ter a chance de desfrutar do encontro surdo-surdo” (QUADROS, 2012, p. 192), como meio de acessarem a língua de sinais o quanto antes, o que resultará em um desenvolvimento escolar mais tranquilo e consistente, incluindo as possibilidades de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de forma mais efetiva (QUADROS, 2012).

Baseada nos estudos de Quadros (2012), Lodi (2014) e Flory e Souza (2009), entendemos que a proposta de bilinguismo defendido para a educação de surdos seria a linguística cultural e aditiva, onde,

[...] se as duas línguas forem suficientemente valorizadas, o desenvolvimento cognitivo da criança derivará um benefício máximo da experiência bilíngue, que atuará como uma estimulação enriquecida levando a uma maior flexibilidade cognitiva em comparação com os pares monolíngues. Por outro lado, se o contexto sociocultural é tal que a língua materna¹³ seja desvalorizada no ambiente que circunda a criança, seu desenvolvimento cognitivo pode ficar atrasado em comparação com seus pares monolíngues. Em casos extremos, a criança bilíngue pode não estar apta a superar esse atraso. (HAMERS; BLANC, 2003, p. 29 *apud* FLORY; SOUZA, 2009, p. 36).

Nesse sentido, muitas pesquisas têm evidenciado as vantagens cognitivas resultantes do bilinguismo aditivo que não podem ser generalizadas para o bilinguismo subtrativo. No entanto, controlar as condições que geram a subtração linguística e suas “variáveis poluidoras” nem sempre é tranquilo, visto que envolve a valorização da língua e da cultura de origem pela família, pela comunidade e sociedade e ao *status* das línguas e culturas envolvidas (FLORY; SOUZA, 2009).

¹³Quadros e Karnopp (2004, p.30) ressaltam que “as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e conseqüentemente compartilham de uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação [...]. São, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como patologia da linguagem. Stokoe em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”. Portanto, a língua de sinais é a língua que os sujeitos surdos têm predisposição em aprender e é sua primeira língua (L1).

Quadros (2012) apresenta algumas considerações que devem ser minimamente pensadas sobre os vieses que atravessam o “bi” de bilinguismo na educação de surdos.

- modalidade das línguas: visuoespacial e oral auditiva;
- surdos filhos de pais ouvintes: os pais não conhecem a língua de sinais brasileira;
- o contexto de aquisição da língua de sinais: um contexto atípico, uma vez que a língua de sinais é adquirida tardiamente, mas mesmo assim tem *status* de L1;
- a língua portuguesa representa uma ameaça para os surdos;
- a idealização institucional dos *status* bilíngue para surdos: as políticas públicas determinam que os surdos devem aprender português;
- os surdos querem aprender “na” língua de sinais;
- revisão do *status* do português pelos próprios surdos. (QUADROS, 2012, p. 190).

Logo, a questão é como desenvolver uma proposta bilíngue linguística cultural e aditiva, nas condições atuais da educação de surdos, quando, em geral, os pais ouvintes não sabem Libras, as crianças são privadas do encontro surdo-surdo, o acesso à língua de sinais é tardio, e na perspectiva da inclusão escolar? O contexto que configura o bilinguismo para os surdos é “completamente atípico, uma vez que envolve modalidades de línguas diferentes, descobrir os laços de tais cruzamentos e das fronteiras que são estabelecidas é desafiador tanto para os surdos como para os ouvintes envolvidos” (QUADROS, 2012, p. 192).

A autora explica que a língua de sinais até é reconhecida, mas se privilegia a Língua Portuguesa como a língua de acesso ao conhecimento, e a Libras vem sendo utilizada de forma instrumental, como uma língua coadjuvante ou, ainda, ou uma língua secundária, cujas implicações no processo de ensino-aprendizagem do surdo é a exclusão. Por essa razão, os surdos lutam para que a Libras seja a língua de instrução em seus processos de ensino-aprendizagem. Para além da questão linguística, há uma questão política e social que envolve esse debate, os surdos têm se organizado em grupos com base nas relações sociais da diferença buscando então estratégias de resistência e autoafirmação (QUADROS, 2012).

Apesar de algumas resistências diante da Língua Portuguesa que alguns membros da comunidade surda acampam (em função da história da subtração da língua de sinais e das disputas de hierarquia entre as duas línguas no espaço escolar), há também entre essas lideranças surdas aqueles “que buscam o bilinguismo ‘aditivo’¹⁴ considerando o português

¹⁴De acordo com Flory e Souza (2009, p. 32), “uma diferenciação fundamental é a originalmente feita por Lambert (*apud* Butler e Hakuta, 2004) segundo o critério manutenção da língua materna ao se adquirir uma segunda

como um instrumento essencial de poder” (QUADROS, 2012, p.194). De fato, o é, como afirma Bourdieu (1994).

A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos. Daí a definição completa da competência como direito à palavra, isto é, à linguagem legítima como linguagem autorizada, como linguagem de autoridade. (BOURDIEU, 1983a, p. 5-6).

A questão da língua, como disputa, distinção, categorização, seleção e mesmo eliminação no sistema escolar e dos espaços sociais não é nova, e é sempre uma questão muito complexa, uma vez que a escola (conservadora) tende a valorizar a competência comunicativa de seus estudantes, e de certa forma o êxito escolar depende de uma língua e um modo de falar “escolar” que muito se aproxima da língua legítima, que é a dominante (BOURDIEU, 1983a, 2008a, 2008c).

A capacidade ou competência linguística (que essa escola requer) e o modo de falar “escolar” apresenta uma marca de distinção e mesmo de preconceito, que em geral relaciona-se com a origem social, os grupos (classes), de onde e como a língua do aluno foi adquirida: o que lhe confere também certo capital linguístico (que pode ser mais ou menos adequado à demanda escolar e social).

Pode-se se dizer que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua para surdos pode ocorrer desde que os processos educacionais respeitem o desenvolvimento linguístico das crianças; que os responsáveis pela educação, nos diferentes níveis de ensino conheçam as particularidades linguísticas e as questões que envolvem seu desenvolvimento/aprendizagem; que práticas de ensino pensadas para essa comunidade sejam delineadas e continuamente refletidas (LODI, 2014, p. 181).

Quanto às práticas de leitura e escrita, Lodi (2014) segue reforçando os conhecimentos das demais e nos meios de comunicação digital como a internet. A autora nos adverte ainda que “antes de pensarmos na produção escrita de uma língua, devemos possibilitar o conhecimento de leitura” (LODI, 2014, p. 179).

Constatamos, assim, que é preciso propiciar e oportunizar momentos e experiências de leitura com metodologias e estratégias planejadas levando em consideração as singularidades

língua. A partir desse critério, Lambert diferenciou entre o Bilinguismo Aditivo, aquele no qual a segunda língua é adquirida sem perda de proficiência na primeira, e o Bilinguismo Subtrativo, aquele no qual a segunda língua é adquirida às custas da primeira, ou seja, ao adquirir uma segunda língua, perde-se a proficiência na primeira. Butler e Hakuta (2004, p. 118) salientam que “para ser um bilíngue aditivo, as duas línguas aprendidas pelo bilíngue devem ser valorizadas na sociedade em que ele reside”, mostrando, assim, “como as dimensões a partir das quais se interpretar o Bilinguismo se entrecruzam”. (FLORY; SOUZA, 2009, p. 32).

dos alunos surdos, ao mesmo tempo é necessário utilizar “os meios de comunicação digital”, tanto pelas possibilidades de ensino e aprendizagem como pela característica do tempo presente, no qual muitos dos nossos processos de comunicação e de acesso à informação e conhecimento ocorrem.

Diante do exposto, vê-se quantos desafios se apresentam à escola (responsável pela educação formal), aos gestores, aos professores e aos alunos para que os surdos possam transitar entre essas duas línguas, tornando-se cidadãos bilíngues, autônomos e ativos social e politicamente.

1.2 Educação, TIC e inclusão da pessoa surda: desvendando trilhas do conhecimento

[...] o surdo não apresenta incapacidades linguísticas ou intelectuais inatas, mas quando não adquire uma língua que favorece seu desenvolvimento há impedimentos para o avanço de suas capacidades individuais e sociais. (QUILES, 2015, p. 201)

No debate de inclusão, acessibilidade e educação dos surdos, relacionam-se questões como: 1. desenvolvimento linguístico considerando a Libras como sua primeira língua; 2. educação bilíngue; 3. recursos de acessibilidade aos meios de comunicação e informação; 4. ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; que demandam toda uma “organização escolar (proposta pedagógica, acessibilidade, adequação curricular, práticas educativas)” que satisfaçam essas necessidades “e cumpra o objetivo educativo, e não seja apenas uma inclusão física dessa criança no espaço escolar” (KOTAKI; LACERDA, 2014, p. 202). Apesar da legitimação legal da diferença linguística da pessoa surda, o que muitos estudos têm demonstrado é que os direitos à educação das crianças surdas não vêm sendo respeitados. “A questão da diferença linguística, a identidade e cultura surda e de como apreendem o mundo ao seu redor são relevantes na educação de surdos” (KOTAKI; LACERDA, 2014, p. 202).

Entendemos que para as pessoas surdas poderem desfrutar de sua condição de cidadão brasileiro, assim como qualquer outro cidadão, há a necessidade da instauração de possibilidades de comunicação efetiva e do acesso autônomo à informação e comunicação. No caso dos surdos brasileiros, as barreiras linguísticas e a condição da surdez têm se estabelecido como fortes obstáculos ao acesso à informação e à comunicação, porém, esse não é um problema da surdez ou da pessoa surda, e sim um problema social que demanda uma modificação dos “saberes” até então produzidos.

Para Castells (2010), os novos meios de comunicação, por meio da multimídia, estabeleceram um padrão social/cultural que apresenta as seguintes características¹⁵:

Primeira: Diferenciação cultural muito difundida levando a segmentação de usuários/espectadores/leitores e ouvintes. As mensagens não são apenas segmentadas pelo mercado mediante as estratégias do emissor, mas também são cada vez mais diversificadas pelos usuários da mídia de acordo com os seus interesses, por intermédio da exploração das **vantagens das capacidades interativas** [...].

Segunda: Crescente estratificação social entre os usuários. Não apenas a opção da multimídia ficará restrita àqueles com tempo e dinheiro para o acesso e aos países e regiões com o necessário mercado potencial, mas também as **diferenças culturais/educacionais serão decisivas no uso da interação para o proveito de cada usuário**. A informação sobre o que procurar e o conhecimento sobre como usar a mensagem será essencial [...] delineando uma diferenciação de estratificação social em função da capacidade de alguns de selecionar circuitos multidirecionais de comunicação em detrimento daqueles que recebem um número restrito de opções pré-empacotadas, numa rede de comunicação interativa de comunidades auto selecionadas.

Terceira: a comunicação de todos os tipos de mensagem no mesmo sistema, ainda que este seja interativo e seletivo (sem dúvida, e exatamente por isso induz a uma integração de todas as mensagens em um **padrão cognitivo comum**).

Do ponto de vista do meio, diferentes modos de comunicação tendem a trocar códigos entre si: programas educacionais interativos parecem games, [...] e assim por diante. **Do ponto de vista do usuário** (como receptor e emissor, em um sistema interativo), a escolha de várias mensagens no mesmo modo de comunicação, **com facilidade de mudança de uma para outra, reduz a distância mental entre várias fontes de envolvimento cognitivo e sensorial**. (CASTELLS, 2010, p. 457-458, grifo nosso)

A partir da colocação do autor, vemos o imperativo da necessidade de se trabalhar com as tecnologias na preparação dos alunos para interagirem pelas TICs e com as TICs mediante práticas de mediações pedagógicas na busca do desenvolvimento das “capacidades interativas”, de forma que as tais “diferenças culturais/educacionais, que serão decisivas no uso da interação para o proveito de cada usuário”, sejam decisivas no sentido de inclusão e benefício na aprendizagem, comunicação e apropriação do conhecimento, explorando todos e quantos recursos tivermos disponíveis.

Jenkins (2009), ao falar sobre a cultura da convergência, afirma que nem todos os consumidores têm acesso às habilidades e aos recursos necessários para que sejam participantes plenos das práticas culturais e que cada vez mais a exclusão digital está causando preocupação

¹⁵Colocamos em grifo as características-chave em nossa discussão.

sobre a lacuna participativa. Se antes a preocupação era essencialmente com acesso, hoje, a preocupação está nos protocolos culturais de atuação nesses novos espaços.

Nesse cenário estão também as condições de comunicação e o acesso aos meios de informação e comunicação. Muitas vezes, não refletimos sobre o impacto da comunicação ou da ausência dela e ainda de condições precárias de comunicação para o exercício da cidadania da pessoa surda, o acesso à educação e o acesso aos meios de comunicação e informações. Como Jenkins (2009), podemos afirmar que a questão do acesso em si não é hoje constitutivo de problema, mas sim a ausência de habilidades para a participação; é necessário propiciar os protocolos de ação e práticas culturais na cultura da convergência.

Retomamos aqui a afirmação de Matellart (2009) utilizada na dissertação de mestrado, uma vez que esta continua a ser um imperativo para os dias de hoje. O autor afirma que a “luta pelos direitos humanos em geral e em particular na Comunicação está longe de terminar”, para sua finalização “novas formas de cidadania precisam ser imaginadas e conquistadas em função das necessidades dos nossos tempos, com o objetivo de materializar uma participação ativa dos cidadãos na vida social” (MATELLART, 2009, p. 34).

Cortina (2005), em sua obra *Cidadão do Mundo: para uma Teoria da Cidadania*, afirma que a discussão, já antiga, em torno do conceito de cidadania que engloba a moral, o direito e a política, ressurgiu nos anos de 1990 de forma contundente de maneira que a levou a indagar o motivo de tal retomada,

Que razões justificam a deslumbrante atualidade deste conceito?

Dentre as múltiplas razões que poderiam ser invocadas, uma parece constituir o alicerce sobre o qual se assentam as outras: a necessidade, nas sociedades pós industriais, de gerar entre seus membros, um tipo de identidade na qual se reconheçam e que os faça se sentir pertencentes a elas, porque é evidente que este tipo de sociedade sofre de uma falta de adesão por parte dos cidadãos ao conjunto da comunidade, e sem essa adesão é impossível responder conjuntamente aos desafios que se apresenta a todos. (CORTINA, 2005, p. 18).

Dois aspectos nos chamam atenção no início da resposta elaborada pela autora. Uma é a questão da necessidade de se resgatarem o lugar e o sentimento de pertença entre os membros de uma sociedade: a necessidade de se cunhar uma identidade pós-industrial menos individualista, menos descolada do macrossocial, e o segundo aspecto é o marco cronológico da retomada dessas discussões em torno da cidadania.

Isso porque dois dos principais marcos das políticas de inclusão atuais datam desse mesmo período, a saber, a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a

Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994) das quais o Brasil foi signatário e que assinalaram o desencadeamento de uma série de outros documentos legais que fortaleceram, em nosso país, a política de inclusão escolar e os preceitos por elas advogados.

Importante observarmos que a Declaração de Salamanca, em seu texto original, tem como alvo: “as crianças com deficiência e as bem dotadas, as que vivem nas ruas e as que trabalham, as oriundas de populações distantes ou nômades e as pertencentes as minorias étnicas, linguísticas ou culturais, bem como aquelas pertencentes a outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizados” (BRASIL, 1994, p. 17-18), não se restringindo apenas ao público-alvo da educação especial, como ocorreu no Brasil, o que ocasionou a redução da política de inclusão escolar à educação especial (BUENO, 2008).

Pressupomos que esses dois documentos sejam de conhecimento de todos os pesquisadores que discutem esse tema; no entanto, resgataremos de forma sintetizada a análise empreendida por Bueno (2008) sobre algumas das proposições implícitas nesses dois documentos: o referido autor coloca em suspenso a ideia de igualdade de direitos, nos instigando, assim, a aprofundarmos e acurarmos nossa percepção sobre a problemática da inclusão escolar.

Se por um lado, na declaração de Salamanca a ênfase se volta para a adoção de políticas e de práticas educacionais que permitam a inclusão da maior diversidade possível de alunos, por outro, não se pode deixar de lado que ela é derivada da preocupação com a chamada “escola para todos”, cujo marco maior foi a Declaração de Jontiem, que teve por finalidade precípua estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que todas as crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as “necessidades básicas de aprendizagem”.

O que essa última declaração apregoa é que cada pessoa - criança, jovem ou adulto - devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, p.2) e que essas necessidades se restringem à apropriação de habilidades básicas: leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento básico para participação social.

Mesmo que, mais adiante, a declaração se refira a “igualdade de direitos” que todas as crianças têm em relação à educação, fica no ar pergunta: toda e qualquer criança se restringirá a essas necessidades? Ou mais uma vez, sob capa de um discurso democrático, para todos, esconde-se a perspectiva de seletividade escolar? Por exemplo, quais pais, entre os membros dos estratos sociais superiores, irão se satisfazer sabendo que seus filhos se apropriaram apenas dessas necessidades? (BUENO, 2008, p. 46-47, grifo nosso).

Posto isso, a questão é sobre que tipo de inclusão escolar e conseqüentemente social está sendo garantida e ofertada? Até que ponto, os documentos legais nacionais e internacionais e

os discursos políticos de inclusão têm, em si, o poder de modificar os sistemas de ensino e sua estrutura de funcionamento e de modificar as dinâmicas de relações sociais no âmbito educacional, comunicacional, político e social? Para além da matrícula, permanência e participação, a proposta de inclusão atende as diferenças de seu público contemplando aprendizagens significativas?

Nos últimos anos, a educação de surdos no Brasil avançou consideravelmente no que se refere às políticas públicas de inclusão e acessibilidade, que vão desde o reconhecimento da Libras como um sistema linguístico legítimo das comunidades surdas brasileiras, à criação de cursos de formação de professores de Libras, pedagogos bilíngues, bacharéis em tradução e interpretação da Libras até à ampliação do conceito de barreiras e acessibilidade que até o ano 2000 (Lei nº 10.098) (BRASIL, 2000) era ainda compreendido apenas no plano físico e arquitetônico e, em 2004 (Decreto nº 5.296) (BRASIL, 2004) ampliou a noção incorporando as barreiras de comunicação.

Esses avanços podem ser constatados e compreendidos temporalmente por meio de estudos de documentos e fontes legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), Decreto-Lei nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), Plano Nacional de Educação-Educação Infantil (PNE-EI) (BRASIL, 2008), Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) dentre outros, que visam a garantir o acesso e permanência desse alunado no ensino comum, bem como o atendimento de suas necessidades específicas de aprendizagem.

As especificidades do público surdo em relação à Língua Portuguesa escrita são abarcadas pela política linguística da Libras no Brasil. Documentos como a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa designado pelas Portarias nº 1.060, de 30 de outubro de 2013 (BRASIL, 2013a), e nº 91, de 19 de novembro de 2013, do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (BRASIL, 2013b), Lei brasileira de inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), e principalmente os estudos da área da linguística, como o de Quadros e Karnopp (2004), e da educação bilíngue para surdos, como os de Lacerda (2009),

Lodi et al. (2009), Lodi, Melo e Fernandes (2012) e Lacerda, Santos e Fonseca (2014) que explicitam de maneira concisa essas especificidades linguísticas e reforçam a necessidade de metodologias e estratégias de ensino inovadoras que busquem superar as dificuldades e lacunas linguísticas. Lodi (2013, p. 166) afirma que

Hoje em dia, o diálogo entre a política educacional inclusiva e linguística para surdos tem sido um grande desafio a ser enfrentado nos espaços educacionais, na medida em que as escolas não estão preparadas para receber a diversidade e trabalhar com ela (de modo geral) e, no que se refere aos alunos surdos, com a diferença linguística em jogo e as implicações nas práticas de ensino decorrentes.

Bourdieu (2008a) afirma que, dos maiores obstáculos culturais que as crianças sofrem, especialmente nos primeiros de escolarização, os mais graves são os relacionados ao manejo da língua no ambiente escolar, em especial a língua falada no meio familiar de onde a criança vem, que em geral é ponto de atenção dos professores, e acrescenta ainda que a influência do meio linguístico de origem da criança não cessa jamais de influenciar em seu percurso escolar, em todas as carreiras universitárias e mesmo científicas.

Os desafios para a inclusão não apenas escolar, mas também social da pessoa surda, são muitos, e todos perpassam pelo aspecto comunicacional em um cenário marcado pela tecnologização da vida. Apesar de todo o aparato tecnológico disponível no âmbito escolar e social, ainda perduram muitas barreiras de comunicação, seja pela falta de acesso aos recursos, seja pela precariedade na disponibilização deles ou do acesso, e ainda pela falta de preparo para interação com os recursos disponibilizados.

“O que caracteriza o novo sistema de comunicação baseado na integração em rede digitalizada de múltiplos modos de comunicação, é sua capacidade de inclusão e abrangência de todas as expressões culturais” (CASTELLS, 2010, p. 460-461). O autor segue explicitando que o preço a ser pago pela inclusão é a adaptação a sua lógica, aos seus pontos de entrada, a sua codificação e decodificação,

A questão em jogo não é que o meio seja mensagem: mensagens são mensagens. E como mantêm as características enquanto são misturadas no processo de comunicação simbólica, elas embaralham seus códigos neste processo criando um contexto semântico multifacetado composto de uma mistura aleatória de vários sentidos. (CASTELLS, 2010, p. 458).

Em contraponto a Jenkins (2009) sobre a cultura da convergência, que, de acordo com o autor, relaciona três conceitos¹⁶ – “convergências dos meios de comunicação, cultura

¹⁶“Por **convergência**, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, a cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação,

participativa e inteligência coletiva”, a questão principal desse novo momento informacional e comunicacional também transcende a questão do acesso (embora seja a porta principal), porque deverá depender também para além do maior acesso às tecnologias, maior familiaridade com os novos tipos de interação social que elas permitem e um domínio mais pleno das habilidades conceituais que os consumidores desenvolveram em resposta à convergência de mídias.

Quando discutimos a utilização pelas pessoas surdas dos recursos de legendas, que é um recurso das TICs, e levamos essa discussão para o bojo da ação escolar, não há como fugir da discussão e do debate sobre a inclusão escolar.

A questão do ensino-aprendizagem de leitura e escrita da Língua Portuguesa que perpassam a educação de surdos, a questão da diferença linguística, que é uma marca desse alunado, e de como a escola, por meio de suas práticas, ignora ou minoriza essa diferença os expondo a recorrentes violências simbólicas¹⁷ são problemáticas que precisam ser enfrentadas com seriedade e não apenas denunciadas.

A conjuntura atual da educação de surdos, em termos de políticas públicas e práticas escolares, muitas vezes, os relegam ao lugar há muito tempo ocupado por eles – o lugar do fracasso escolar, porém com um peso maior, tal como o vivenciado pelos “excluídos do interior”, que depois da empolgação com a possibilidade de obtenção de um diploma escolar e vislumbre com a democratização no acesso ao sistema de ensino francês foram fadados,

[...]a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, à medida que tiveram sua chance, e na medida que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar, e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior dos postos no mercado de trabalho está reservada, por direito, e

que vão a quase qualquer parte em busca de experiências de entretenimento que desejam A **Inteligência Coletiva** é uma inteligência distribuída, valorizada e coordenada em tempo real, resultando numa mobilização efetiva das competências. Para Lévy, a inteligência coletiva (IC) é, basicamente, a partilha de funções cognitivas, como a memória, a percepção e o aprendizado, que podem ser mais bem compartilhadas quando aumentadas e transformadas por sistemas técnicos e externos ao organismo humano. **Cultura participativa** contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar de produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo” (JENKINS, 2009, p. 29-30, grifo do autor).

¹⁷A “violência simbólica” seria o processo de imposição de um arbitrário cultural como cultura universal, por meio de imposições dissimuladas. Compreende-se que a expressão violência simbólica, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não violenta, seja imposta para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário imposição simbólica. Compreende-se ao mesmo tempo a dependência dessa teoria geral da violência simbólica (seja ela exercida pelo curandeiro, pelo padre, pelo profeta, pelo propagandista, pelo professor, pelo psiquiatra ou pelo psicanalista) a uma teoria geral da violência e violência legítima. Dependência de que é testemunha diretamente a substituíbilidade das diferentes formas de violência social e, indiretamente, a homologia entre o monopólio escolar da violência simbólica legítima e o monopólio estatal do exercício legítimo da violência física (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 18).

ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos de um diploma. (o que explica que o fracasso escolar, seja vivido cada vez mais acentuadamente, como uma catástrofe. (BOURDIEU, 2008d, p. 221).

No que se refere à mudança da prática de ensino dentro das salas de aula, sabemos que os documentos legais garantem, por sua vez, a entrada, o acesso, e podem apontar caminhos, conceber formas, meios e modelos a serem implementados, porém, a legislação, por si só, embora de relevância inquestionável, não garante a mudança de postura e o compromisso efetivo com o exercício de cidadania e de práticas compromissadas com a promoção da autonomia dos estudantes. Karnopp e Pereira (2012) afirmam que muito do insucesso e evasão escolar dos surdos poderia ser evitado se a escola se preocupasse em tornar os alunos leitores e não apenas codificadores e decodificadores e ainda que formação de professores não deveria se preocupar em apenas proporcionar métodos e procedimentos e sim incentivar os professores a pesquisar as especificidades do processo de leitura e escrita dos surdos com enfoque na situação bilíngue dos alunos surdos.

Ao concordamos que o processo de exclusão não é independente nem atemporal, podemos afirmar que o movimento de inclusão também não é dissociado dos demais contextos da sociedade do século XXI. Nessa perspectiva, a sociedade da informação é a mesma sociedade que anseia por inclusão; então podemos estabelecer uma relação de interdependência entre inclusão, TICs e condições de acesso e uso dos recursos tecnológicos de comunicação e informação (NASCIMENTO, 2013).

Gesser (2009), em seu livro *Libras? Que Língua é essa?* Apresenta 31 perguntas e respostas sobre mitos e crenças populares a respeito da Libras, o surdo e a surdez. Nessa obra, a autora evidencia o quanto ainda há de equívocos, preconceitos e barreiras sociais para que a pessoa surda exerça sua cidadania por meio de sua forma diferenciada de ouvir e falar.

Podemos afirmar que a educação e a inclusão social das pessoas surdas ainda vivenciam uma disputa linguística situada entre o discurso da inclusão e acessibilidade e falta de uma cultura inclusiva, do respeito e atendimento às diferenças linguísticas dos surdos. Com relação aos RAMs, suas formas de disponibilização e aos pré-requisitos necessários para sua utilização, essa afirmação fica bastante evidente (NASCIMENTO, 2013).

O contexto atual nos mostra que quanto à escolarização desses alunos, eles encontram-se ora incluídos em classes comuns de escolas regulares, ora matriculados em contextos bilíngues dentro de escolas ditas bilíngues ou especiais, porém, muitas vezes, “esquecidos” no que se refere à potencialização de ações educativas e de uma prática bilíngue capaz de permitir

a eles o acesso aos níveis mais elevados de ensino com habilidades e competências compatíveis com o nível de ensino alcançado.

Tais constatações demonstram que, embora haja todo um aparato legal para a promoção da aprendizagem significativa do aluno surdo, existem lacunas a serem preenchidas, bem como conceitos e paradigmas que precisam ser desconstruídos. Isso se dá muitas vezes porque esses iniciam sua vida escolar em grande desvantagem, não com relação às suas potencialidades inatas ou adquiridas, mas com relação à “não língua”, ou à falta de uma língua que lhes oferecerá caminhos para a construção de seu próprio conhecimento.

Por meio dessas constatações, percebemos a íntima relação entre o fracasso escolar dos alunos surdos, com forte prejuízo nas habilidades de leitura e escrita da Língua Portuguesa, e o atraso no desenvolvimento da linguagem e na aquisição da Língua de Sinais. O nível de fluência em Libras do próprio aluno surdo refletirá na vida escolar, daí a importância da aquisição precoce de sua língua natural¹⁸, que deveria começar na Educação Infantil, mas ainda é negligenciada.

A escola é o local onde se deve priorizar o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos, por meio do ensino da Libras nos diferentes níveis de ensino, e trabalhar com o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, de forma a desenvolver nos alunos a habilidade de realizar leituras dinâmicas e fluentes, pois, no que se refere especificamente aos recursos como legendas ofertados em diversos programas de televisão, há uma clara necessidade de domínio da leitura e competências linguísticas desenvolvidas na Língua Portuguesa. Hoje, por meio das políticas de inclusão e dos avanços tecnológicos, essas pessoas podem experimentar um novo momento histórico, tendo as diversas tecnologias a seu favor.

A área da tecnologia assistiva, articulada com as políticas de acessibilidade vigentes no Brasil, pode contribuir significativamente para a promoção da autonomia e bem-estar dessas pessoas, desde que sejam efetivadas ações que contribuam para a geração de recursos e serviços na área de acessibilidade, além de pesquisas que problematizem e analisem os recursos já existentes a fim de elencar limitações e potenciais deles, mas principalmente que proporcionem

¹⁸As línguas de sinais são consideradas pela linguística como línguas naturais, pois atendem todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, tendo a capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças na interação entre os utentes dela (QUADROS; KARNOPP, 2004).

o desenvolvimento de novos produtos (recursos) e estratégias para a utilização bem-sucedida desses recursos (serviços).

Porém, nos chama atenção também o fato de que muitos ouvintes também não gostam e nem utilizam as legendas; os cinemas são uma prova dessa realidade, no município de Dourados, por exemplo, raramente é exibido algum filme legendado, porque não há público interessado.

Essa realidade mostra que esta não é então apenas uma dificuldade das pessoas surdas, o que falta na verdade é uma prática educativa que preparem os sujeitos para essa interação/utilização do recurso de legenda. De uma forma geral, temos cada dia mais recursos tecnológicos a nosso dispor; temos discutido a importância da incorporação das TICs na educação como recurso de ensino-aprendizagem; porém, pouco tem se discutido sobre a necessidade de se “educar” para a utilização de tais recursos, o saber usar, interagir, aplicar no contexto diário de forma eficiente e significativa.

Nos preceitos de inclusão, a comunicação, os processos de comunicação, de acesso à informação e aos meios de comunicação e informação são premissas básicas para a participação social e para o exercício da cidadania de qualquer pessoa. Entendemos que para o exercício da cidadania é necessária a existência de condições de cidadania, o que muitas vezes pode demandar recursos e estratégias para além do aparato jurídico.

Ser reconhecido juridicamente como um cidadão, na prática, não significa garantias para o exercício da cidadania, e a partir dessa concepção acreditamos que a pessoa surda, em função de sua diferença linguística e de sua forma de apreensão do mundo, que se dá pelo visual, tem em algumas situações o estatuto de sua cidadania prejudicado, colocando em questão os princípios de inclusão, justiça social e bem-estar social.

Para fundamentarmos nosso ponto de vista, trazemos o exemplo das redes sociais, uma vitrine da vida pessoal e pública, onde as postagens e comportamentos dos usuários (agentes sociais) levam “terceiros” a elaborarem juízo de valor muitas vezes negativos sobre determinado usuário.

Dependendo da forma de exposição, o agente social, por não conhecer o campo das redes sociais e não conhecer, como aponta Bourdieu (2004), as regras do jogo e a sua posição no campo, postam e tecem comentários que muitas vezes lhe causam prejuízos, seja pelo juízo de valor negativo que os outros usuários da rede podem formar sobre esse agente, seja por

prejuízos com impactos na sua vida social, como ser demitido do trabalho, sofrer um processo criminal por calúnia, assédio, racismo, entre outros.

Entendemos que a escola precisa se abrir para as novas práticas de ensino que incorporem as TICs como recursos para o ensino-aprendizagem, mas também que prepare os alunos para atuarem adequadamente na sociedade informacional. Permanecer em inércia traduz a dificuldade que a escola apresenta em incorporar as mudanças sociais de sua época.

A inclusão da pessoa surda está posta para a educação e sociedade, porém, a comunidade surda brasileira cada vez mais empoderada reivindica mudanças no campo prático, compreende-se como cidadã de direitos e quer condições para exercer sua cidadania, participar dos debates e decisões políticas, comunitárias e mesmo sociais, cotidianas, corriqueiras.

Portanto, precisa haver uma mobilização a fim de cumprir a lei (acessibilidade, inclusão, educação bilíngue) e assegurar os direitos fundamentais da Constituição (BRASIL, 1998), onde as pessoas surdas também se enquadram. Durante o percurso de revisão de literatura transdisciplinar (educação de surdos, inclusão e TICs), percebemos que essas são três áreas emergentes que ao mesmo tempo se apresentam como desafios (cada uma em separado) contemporâneos para a educação.

Em nossa pesquisa, ainda que não seja possível dissociar totalmente essas três áreas, queremos dar um enfoque à questão da preparação educacional para o uso de TICs. Em O'Reilly (2015, p. 241), temos que

A educação é hoje uma prioridade discutida no mundo inteiro. Diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas, proclamando tornar seus sistemas mais eficientes e equitativos na busca por uma nova cidadania. Dentre as exigências está a capacidade de enfrentar a revolução tecnológica que se instalou no processo produtivo, acrescida de seus desdobramentos políticos, sociais e éticos.

Ao mesmo tempo, como mostramos no início deste tópico, a história da educação de surdos é marcada por ambiguidades e conflitos políticos, metodológicos e ideológicos que

[...] embora tenham como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, acabam determinando uma série de limitações levando – os ao final de anos de escolarização fundamental (não alcançada por muitos) a não serem capazes de ler ou escrever satisfatoriamente ou a terem um domínio adequado de conteúdos acadêmicos. (LACERDA, 2009, p. 11).

As pessoas surdas, por vezes sentem dificuldade no manejo da Língua Portuguesa. Karnopp (2012, p.153-155) afirma que com frequência os surdos relatam a dificuldade em compreender a estrutura e o funcionamento da LP, o que acaba por fazer que a leitura, análise

e produção textual sejam atividades árduas com impacto em suas vidas acadêmicas e profissionais, e ao mesmo tempo a autora esclarece, também, que, nesses relatos, os surdos afirmam:

- a) atividades de leitura não fazem parte do seu cotidiano escolar;
- b) nem sempre a língua de sinais é aceita ou considerada pelo interlocutor no processo de leitura e construção de sentidos dos textos;
- c) na escola predomina o enfoque na leitura e escrita da Língua Portuguesa, silenciando as narrativas, releituras e traduções dos significados construídos em sinais, relegando assim a língua de sinais que acaba sendo um mero suporte a serviço da língua majoritária.

Karnopp (2012) nos explica que esses fatos podem ser decorrentes das práticas pedagógicas que por quase um século foram predominantes na educação de surdos, e que permitem traçar um perfil da situação da leitura e escrita, cuja centralidade era o ensino do “bem falar e bem escrever” a Língua Portuguesa, de forma que a prática de leitura era mínima. “O valor social dos diferentes códigos linguísticos disponíveis numa sociedade dada e num momento dado (isto é, sua rentabilidade econômica e simbólica) depende sempre da distância que os separa da norma linguística que a Escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos de ‘correção linguística’” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 147).

Nesse sentido, a autora relata ainda que ao entrevistar um grupo de oito surdos universitários sobre a questão da leitura na escola, eles declararam que somente agora, na universidade, estavam lendo os primeiros dois livros¹⁹ de suas vidas, e que após anos de percurso escolar, somente agora eles tinham recebido tal solicitação, pois, na escola, de acordo com o depoimento coletado pela autora, a leitura requerida era sempre de textos curtos e fáceis. “[...]. Os professores julgam que seus alunos têm extrema dificuldade de ler e escrever. Sendo assim, a estratégia utilizada na escola é a da ‘evitação’, ou seja, evita-se atividades que envolvam a leitura e a escrita, pressupondo que ‘os alunos’ não gostam” (KARNOPP, 2012, p. 154).

Por fim, uma das surdas, que participou de sua pesquisa sobre a leitura na escola, declarou que durante o Ensino Médio ao inquirirem ao professor sobre o porquê de não ler livros já que agora estavam no Ensino Médio, o professor respondeu-lhes: “que tal atividade era de extrema dificuldade para alunos surdos e que eles precisavam estudar primeiro o

¹⁹A *Revolução dos Bichos*, de George Orwell, e *O Voo da Gaivota*, de Emanuelle Laborit (KARNOPP, 2012).

vocabulário, a gramática e a estruturação com frases em pequenos textos para depois realizarem leitura de livros” (KARNOPP, 2012, p. 155).

O estudo de KARNOPP (2012) sobre as práticas de leitura vivenciada pelos alunos surdos em sua trajetória escolar converge com as afirmações de Bourdieu e Passeron (2014) sobre a linguagem e a relação com a linguagem no cotidiano escolar.

Os autores afirmam que “o rendimento informativo da comunicação é sempre em função da competência linguística dos receptores”, em relação ao código da língua legítima, nesse caso dos surdos, a Língua Portuguesa.

No caso da “evitação” dos professores de surdos em relação às práticas de leitura, temos que “a desigual distribuição entre os diferentes grupos sociais do capital linguístico escolarmente rentável constitui uma das mediações mais bem dissimuladas” pelas quais se instaura a relação de fracasso ou êxito escolar nas diferentes etapas de ensino, incluindo o universitário. (Mais precisamente o valor, no mercado escolar do capital linguístico que dispõe cada indivíduo é função da distância entre o tipo de dominação simbólica exigido pela escola e o domínio prático da linguagem que ele deve a sua primeira educação de classe)²⁰.

Para além do contexto escolar, temos a questão social, na qual diversas barreiras comunicativas dificultam e até mesmo impedem a plena participação social da pessoa surda. Em meio a tudo isso, temos as mídias, as tecnologias digitais da informação e comunicação que colocam para os sujeitos mais uma competência a ser desenvolvida dentro da competência comunicativa, a competência digital e competência comunicativa digital.

Ao abordarmos as competências comunicativas digitais, nos referimos também às competências necessárias para o uso desses recursos, “aos processos e produtos que se relacionam com o conhecimento em constante transformação. São tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos, porém, que tem como resultado a aquisição de informações” (O'REILLY, 2015, p. 251).

Por meio dessas concepções, compreendemos que há uma urgência em desenvolvermos estratégias que possibilitem ampliar para as pessoas surdas o acesso aos meios de comunicação

²⁰“Vê-se por exemplo que a complexidade da língua não é levada em conta somente na avaliação explícita das qualidades de forma que os exercícios de linguagem, redação ou dissertação, hipoteticamente medem, mas também em todas as operações intelectuais (demonstração matemática tanto quanto decifração de uma obra de arte) que supõe o manejo de esquemas complexos para o qual estão desigualmente dispostos indivíduos dotados de um domínio prático da língua que predispões desigualmente ao domínio simbólico em sua forma mais realizada” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 147).

e informação de forma a ampliar as competências digitais, de comunicação digital, como forma de exercício da cidadania.

Os recursos de tecnologias da informação e comunicação e de tecnologia assistiva são essenciais para vida moderna, notoriamente o acesso à informação e comunicação local e global ocorrem hoje em grande parte por vias tecnológicas e mais especificamente pelas TICs.

Essa realidade é tão intensa que até mesmo as relações mais simples do cotidiano familiar vivenciam esse impacto e essas transformações. Uma dessas modificações pode ser percebida pela comunicação dentro do ambiente doméstico, onde, muitas vezes, a prática de chamar os integrantes da família para o almoço, como o velho bater na porta ou “gritinhos” para chamar alguém para alguma outra atividade, por exemplo, ações típicas do ambiente doméstico, passaram a ser substituídas por trocas de mensagens instantâneas por meio de aplicativos como *WhatsApp*.

A sociedade da informação e seus constantes avanços tecnológicos nos trazem hoje o conceito de mídia convergente²¹ anunciado por Jenkins (2009), que é uma realidade, ou seja, estratégias que insiram as pessoas surdas nesse contexto eliminando as barreiras de acesso à comunicação devem ser incentivadas e produzidas.

A mídia convergente transformou a lógica e a ordem das coisas nos meios de informação e comunicação, sobretudo de produção. O antes telespectador/receptor passivo tornou-se também ativo e passou a produzir e disseminar na rede de internet uma infinidade de vídeos e informações que hoje não são passíveis de regulação para oferta de janela de Libras, mas que facilmente podem disponibilizar legendas em LP ou em qualquer outro idioma por meio dos geradores automáticos ou por outros programas de inserção de legendas; assim, o recurso de legenda torna-se o mais eficaz e amplo quanto à facilidade de disponibilização e opções de acesso.

²¹O caráter da convergência não é tomado sob o enfoque tecnológico apenas, mas cultural, também. A mídia convergente é assumida como aquela capaz de fazer circular os conteúdos de diversos sistemas midiáticos, direcionados a um espaço comum, considerando-se, necessariamente, as consequentes relações de transformação que se vinculam à “cultura participativa” e à “inteligência coletiva” nesse fluxo, como afirma Jenkins (2009, p. 20). A mídia convergente requer, portanto, o potencial tecnológico e mudanças de hábitos, de cultura, de formas comunicacionais, por parte do docente e do aluno, também. Para ilustrar, o aspecto da convergência tecnológica e transformação cultural, um *SmartPhone* é um bom exemplo de tecnologia digital convergente, com dispositivos que se fundiram e exigiram aquisição de novos hábitos por parte do usuário, já que o aparelho, com tela *touchscreen* capacitiva, permite o controle com as mãos para manipulação de som, imagem, *games* e navegação ao gosto do usuário. Não há como negar a ampliação da interatividade e interconectividade (ROCHA, 2013).

A *Netflix*, um exemplo popularizado de *streaming*, disponibiliza um número considerável de séries, filmes e documentários produzidos em diversos países e línguas, acessível a todos os não falantes e leitores da língua original em que foram produzidos, por meio do recurso de legendas.

Com relação ao recurso de janela de Libras, esta exige um trabalho maior em sua disponibilização, pois, além dos critérios técnicos para disponibilização do recurso, há também uma demanda do conhecimento e proficiência na Libras para sua produção. Contudo, sabemos que ela é o recurso que garante a acessibilidade aos objetos audiovisuais de comunicação para todos aqueles surdos que não são alfabetizados, por exemplo, as crianças surdas. Além disso, propicia um conforto linguístico que o recurso de legenda não pode oferecer, uma vez que a primeira língua das pessoas surdas é a língua de sinais conforme apontam vários linguistas pesquisadores das línguas de sinais (BRITO, L., 1995; GESSER, 2009; QUADROS; KARNOPP, 2004).

A janela de Libras não é disponibilizada em tamanho adequado e, em algumas situações, visivelmente, o TILS não está preparado para aquela atuação profissional, além do regionalismo dos sinais naturalmente presente nas interpretações, mas que, às vezes, dificulta o entendimento de um usuário de outra região (NASCIMENTO, 2013).

As questões apontadas na aquisição de português escrito por surdos vêm expor uma situação que requer ações específicas e especializadas. Se por um lado, têm-se os fenômenos típicos da aquisição de segunda língua, o que desmistifica visões alarmistas, por outro lado, são inegáveis as especificidades da situação de aquisição da (modalidade escrita da) língua oral pelo surdo, o que torna imprescindível o oferecimento de condições adequadas ao seu desenvolvimento acadêmico e intelectual. Nesse sentido, um procedimento essencial é que a escola faça o diagnóstico das necessidades educacionais do aluno surdo, a fim de orientar suas ações. Ao mesmo tempo, é necessário desenvolver um amplo intercâmbio de informações e experiências entre profissionais e interessados nessa questão, incluindo-se primordialmente a própria comunidade surda e sua família, a fim de ampliar o conhecimento da realidade do surdo, na busca do entendimento de sua complexa situação linguística e (multi)cultural. (SALLES et al., 2004, p. 132).

A Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil, determina em seu parágrafo único que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2002). Os estudiosos da área da educação de surdos, como Lacerda (2000), Lódi, Mélo e Fernandes (2012) e Quadros (1997, 2006, 2007), e muitos surdos também apontam para a necessidade de se aprender a LP escrita, pois, apesar das dificuldades que os surdos brasileiros vêm historicamente vivenciando no processo de aquisição dessa segunda língua, é por meio dela que são

regidos os documentos oficiais do país e muitas outras fontes de informação e cultura, incluindo o processo de escolarização e posteriormente a vida acadêmica no ensino superior.

Diante de todas essas mudanças e possibilidades, permanecem ainda em muitas situações a falta de preparo para a interação e utilização desses recursos e lacunas quanto à exploração de todo o potencial desses recursos dentro da escola, por meio da incorporação dessas tendências tecnológicas nas práticas de ensino-aprendizagem de forma a promover inovações metodológicas no ensino.

1.3 Recursos de legendas em audiovisuais como recurso de acessibilidade para pessoas surdas: aspectos técnicos e legais, sociais e educacionais

De acordo com Santos, T. (2014), as primeiras ocorrências de legendas se deram em filmes do cinema mudo por entre 1895 e 1930 e tinham como objetivo somente marcar o texto e intertítulos dos filmes mudos. Por volta de 1930, começaram a ser produzidos os filmes com característica de audiovisual, quando, então, as pessoas surdas não puderam mais acessar plenamente as obras cinemáticas. Assim, um surdo cubano chamado Emersom Romero, que atuou em vários filmes do cinema mudo como ator, selecionou filmes e colocou alguns intertítulos com a finalidade de propiciar alguma acessibilidade. A história das legendas deriva dessa iniciativa (SANTOS, T., 2014).

A legenda audiovisual é um recurso que tem como objetivo principal disponibilizar, em forma de texto móvel, os sons e falas por meio da transcrição de conteúdos audiovisuais (podem ser traduzidos e/ou adaptados), assim, é um dos aportes importantes para a promoção da acessibilidade aos conteúdos audiovisuais, constituindo-se então como um recurso de acessibilidade (NEVES, 2007).

Por sua vez, a “legendagem” seria o processo de transcrição para a Língua Portuguesa (no caso da acessibilidade no Brasil), dos diálogos e de demais elementos da obra audiovisual, quando necessário para a compreensão pelo público em geral. De acordo com Vieira (2016), existem basicamente dois tipos de legendagem: interlinguística e intralinguística.

- a) legendagem interlinguística - Envolve o processo de tradução das falas orais (língua-fonte) e transposição para o texto escrito na língua-alvo. Exemplo: áudio original em francês e legenda disponibilizada em Língua Portuguesa. Esse tipo de legendagem é necessário sempre que o conteúdo do objeto audiovisual for produzido em língua estrangeira;

- b) legendagem intralinguística - Legendas escritas na mesma língua do áudio original do objeto e conteúdo audiovisual, transposição da modalidade oral para a modalidade escrita.

As legendas são classificadas, de forma geral, em três tipos e podem estar disponíveis em conteúdos audiovisuais da televisão aberta ou fechada, vídeos da internet e outros materiais audiovisuais:

- a) legenda fechada (*closed caption*) - Este tipo de legenda precisa ser ativado pelo usuário acionando o ícone CC do controle remoto;
- b) legendas abertas (*open caption*) – Não precisam ser acionadas, aparecem integradas diretamente no vídeo;
- c) legendas ao vivo ou em tempo real (*real time caption*) - Inseridas ao vivo, ou seja, são criadas e disponibilizadas simultaneamente por profissionais especializados

Quanto à forma de disponibilização, ou seja, como irão aparecer no vídeo (entrar, deslizar e sair do vídeo) há pelo menos cinco possibilidades descritas por Neves (2007):

Legenda fixa/em bloco - Apresentação da legenda como um todo, de forma sincronizada com o som/imagem mantendo-se imóvel durante a sua exibição.

Legenda móvel (*crawl*) - A legenda surge em movimento, da direita para a esquerda, de forma contínua, sem preocupação de sincronização com as falas (em Portugal, situação frequentemente utilizada em blocos noticiosos e em mensagens de rodapé apresentadas em programas interativos);

Legenda cumulativa (*add-on*) - Uma segunda legenda é apresentada, por baixo da primeira, sem que a primeira seja retirada ou movida do lugar inicial. Esta técnica é particularmente útil em situações de pergunta e resposta, podendo contribuir para efeitos de suspense e para a manutenção de maior coesão entre pergunta e resposta.

Legenda rolante (*roll-up*) - Sempre que uma nova legenda entra, a legenda anterior sobe uma linha, até um total de 3-4 linhas. Esta técnica é particularmente utilizada em legendagem ao vivo (com transcrição integral do texto verbal) pelo que não contempla cuidados no que diz respeito a divisões de legendas ou a cortes.

Legenda tipo “karaoke” - Introdução da legenda palavra-a-palavra, de forma sincronizada, até que se forme a legenda completa. Poderá ter aplicação prática na legendagem de canções, permitindo uma estreita sincronização entre a legenda e o ritmo da melodia. (NEVES, 2007, p.14).

Ainda de acordo com Instrução Normativa nº128, de 13 de setembro de 2016, da Agência Nacional de Cinema (ANCINE, 2016), as modalidades de provimento dos recursos de acessibilidade, que são as opções de provimento de conteúdo acessível nos segmentos de distribuição e exibição cinematográfica, podem ser classificadas quanto à possibilidade de

acionamento e desligamento dos recursos, e de consumo dos recursos por apenas uma parcela dos consumidores, que se dividem em:

- a) modalidade aberta: modalidade na qual não é possível o desligamento dos recursos de acessibilidade;
- b) modalidade fechada: modalidade na qual é possível o acionamento e desligamento dos recursos de acessibilidade;
- c) modalidade fechada coletiva: modalidade fechada na qual o acionamento dos recursos de acessibilidade impacta todos os espectadores;
- d) modalidade fechada individual: modalidade fechada na qual o acionamento dos recursos de acessibilidade impacta apenas uma parcela dos espectadores.

De acordo com Frio (2013), um conceito importante dentro da legendagem é o de tradução, desenvolvido por Michel Garneau em 1978, com o objetivo de unir duas práticas interligadas: a tradução e a adaptação. O conceito de tradução traz a ideia de que toda tradução é também adaptação com partes traduzidas e outras adaptadas para alcançar a língua-alvo.

O recurso de legendas tem como uma de suas vantagens o potencial de alcançar um público bem diversificado com diferentes objetivos e finalidades de uso. Pode ser utilizado por pessoas em processo de alfabetização da língua materna, pessoas que estão aprendendo uma segunda língua (língua estrangeira), pessoas surdas, ensurdecidas ou com deficiência auditiva, pessoas que desejam ter acesso a um conteúdo audiovisual produzido em língua estrangeira, e, ainda, pode ser utilizado em locais públicos ou privados em que haja televisão em situações que os ruídos e atividades do local não permitam o acionamento do som ou impedem a escuta adequada mesmo por ouvintes, como em salas de espera de clínicas, hospitais, órgãos públicos em geral.

A Figura 1 apresenta um esquema organizado a partir da junção de várias figuras elaborado com fins meramente didáticos para justificar o uso de recurso de legendas como tecnologia didática mediante o desenvolvimento de estratégias e metodologias didáticas que preparem os alunos para interagirem com tais recursos. A Libras é a primeira língua da pessoa surda, a língua que lhe propicia conforto linguístico e suas primeiras experiências com o mundo, assim como a Língua Portuguesa é para nós ouvintes.

Situamos o uso das legendas em LP como uma das alternativas e possibilidade de inclusão e acessibilidade, não a melhor, mas a mais ampla em termos de possibilidades de acesso a uma variedade de objetos e conteúdos audiovisuais, além disso, o uso de legendas,

quando trabalhado previamente em contextos educacionais, pode auxiliar na aquisição da LP modalidade escrita.

Retomando Castells (2010) e o seu conceito de multimídia na era da Informação, e o conceito que Jenkins (2009) que desloca a multimídia para a ideia de convergência, temos que, cada dia mais caminhamos para o desenvolvimento e estabelecimento da cultura da convergência de mídias, na qual há uma integração dos meios e formatos midiáticos (rádio, TV, internet, telefone, computador e outros), cuja principal característica se ancora na nova lógica de produção de conteúdo, antes centrada nas emissoras de televisão, produtoras de vídeos e empresas de comunicação em geral, e hoje há uma forte tendência de produção individual.

FIGURA 1 – Legendas para surdos.



Fonte: Figura ilustrativa elaborada pela autora (NASCIMENTO, 2017)

As pessoas surdas já utilizam amplamente essa nova tendência por meio de diversos canais no *Youtube* onde disseminam conteúdos em língua de sinais com temáticas variáveis e com objetivos também diversos. A TIC, a internet e a mídia convergente têm propiciado experiências de comunicação em língua de sinais de forma contundente com possibilidades de divulgar a língua de sinais que antes das inovações nos meios de comunicação e informação não eram possíveis.

Essas possibilidades são importantes para o armazenamento de uma língua visual, disseminação da cultura surda e da própria língua de sinais, além disso, permite aos surdos não

alfabetizados em Língua Portuguesa acessarem a esses conteúdos e informações e também para os surdos alfabetizados, permite o conforto linguístico.

A cultura da convergência e o *upgrade* constante dos recursos tecnológicos em comunicação e informação modificaram substancialmente e para melhor as possibilidades e condições de comunicação para as pessoas surdas.

As possibilidades de enviar e receber mensagens por vídeos em Libras, o envio e recebimento de mensagens instantâneas com textos curtos e/ou *emojis* transformaram e trouxeram muitas facilidades para a vida das pessoas surdas.

Entretanto as legendas em audiovisuais também, sob nossa percepção, constitui um recurso importante de acessibilidade aos conteúdos audiovisuais e de acesso à Língua Portuguesa podendo auxiliar no desenvolvimento de práticas de leitura prazerosas e descontraídas. Conforme afirma Gutierrez (2011, p. 64), “a leitura de legendas mesmo contribuindo para o acesso das mensagens podem ser consideradas um processo difícil para a maioria dos surdos”.

A dificuldade apontada por Gutierrez (2011), com relação à leitura de legendas por pessoas surdas, situa-se no fato da Língua Portuguesa na modalidade escrita ser a segunda língua das pessoas surdas e pelo fato das modalidades das línguas serem diferentes.

Contudo, o problema não está na pessoa surda e sim na educação. O ensino da LP como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos ainda constitui um desafio para a maioria os professores de surdos, pois demanda estratégias e metodologias diferenciadas que não fizeram parte da formação inicial e continuada do profissional docente.

O trabalho pedagógico com o recurso de legendas possibilitaria inovar em sala de aula unindo TICs, prática de leitura e potencialização da acessibilidade no cotidiano das pessoas surdas. O recurso de legenda em audiovisuais permite o acesso a uma vasta gama de conteúdos e mídias, por exemplo, os conteúdos do *YouTube*, onde vários vídeos da plataforma possuem o recurso de legenda mediante o gerador automático de legendagem.

A campanha nacional *Legenda para quem não Ouve, mas se Emociona*²² mobilizada pela comunidade surda, reivindica a disponibilização de legenda em audiovisual para promoção da acessibilidade. O manifesto dessa campanha demonstra que a comunidade surda tem lutado e reivindicado a oferta de legendas em todos os espaços possíveis e passíveis de utilização desse

²²Para saber mais sobre esta campanha, acesse o *site*: www.legendanacional.com.br

recurso, como uma forma de garantia de acessibilidade aos meios de comunicação e informação e também que propicia o exercício de sua cidadania sem impedimentos.

A campanha teve início em 2004 por meio de uma iniciativa de protesto individual e, ao longo dos anos, foi sendo aderida por membros da comunidade surda, que, pelas redes sociais e pelo uso de camisetas com a frase *Legenda para quem não Ouve, mas se Emociona*, reforçam e inteiram a sociedade sobre o direito à acessibilidade.

O manifesto, divulgado em 2015, representa a trajetória de 11 anos de luta e reivindicações e se encontra disponível no endereço eletrônico do movimento. O grupo reivindica melhorias na qualidade das legendas ofertadas e a ampliação da oferta do recurso, estendendo-o para além dos conteúdos televisivos. No Quadro 2 apresentamos um recorte do manifesto.

Surdos e ouvintes precisam de preparação específica para interagirem com o recurso de legenda que demanda habilidade de leitura dinâmica e conciliação entre leitura e apreensão das cenas do objeto audiovisual. Em nossa pesquisa de mestrado (NASCIMENTO, 2013), constatamos que praticamente as mesmas dificuldades descritas pelas pessoas surdas quanto ao uso desses recursos são apontadas por pessoas ouvintes, ressalvadas as especificidades das pessoas surdas em relação à Língua Portuguesa, que para elas são segunda língua.

Conforme Daminelli (2014),

[...] muitas são as queixas no que diz respeito à leitura das legendas. O espectador não dá conta de ler as legendas, ver as imagens e ouvir o som. Desta forma, a legendagem estabelece uma relação de conflito com a totalidade do produto, podendo ocasionar, de certa forma, rejeição, que está ligada ao ato de ler as legendas. (DAMINELLI, 2014, p. 30).

Um reflexo dessa realidade pode ser percebido no pequeno público de ouvintes que se interessa pelas sessões de cinemas com filmes legendados. Para exemplificar essa realidade, abaixo trazemos *print* da página oficial do Cinemark (Figura 2) em resposta às perguntas mais frequentes que eles recebem de seus clientes. No *site* citado, explicam que o motivo de contarem com uma oferta maior de filmes dublados em detrimento de filmes legendados é a preferência da maioria do público por esse tipo de versão.

Tal relato apenas reforça o quanto o público ouvinte também apresenta dificuldades na interação com esses recursos e como a baixa procura por tal perfil influencia na disponibilização dos recursos nas obras audiovisuais.

O uso planejado das TICs na educação, em seus espaços formais e informais, dinamiza o processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento e incorporação de estratégias e metodologias que ampliem as possibilidades de inclusão para além dos muros da escola e destes contextos educacionais de aprendizagem é uma necessidade que atribui um sentido social importante que possibilita o exercício pleno da cidadania e melhora em um ponto, as condições de acessibilidade, por isso a importância do *educationware* na preparação dos usuários para utilização e interação com os recursos de tecnologia, aqui especificamente do recurso de legenda.

QUADRO 2 - Recorte do manifesto do movimento surdo *Legenda para quem não Ouve, mas se Emociona*.

Diante do que aqui foi considerado e exposto, o grupo da Campanha da Legenda Nacional manifesta as seguintes reivindicações:

1 Do cinema

1.1 legendagem descritiva em documentários, filmes e curtas nacionais e estrangeiros, para salas comerciais, festivais e outras exposições de cinema;

1.2 legendagem descritiva em *trailers* exibidos no início das sessões de documentários, curtas e filmes nacionais e estrangeiros;

1.3 ter no mínimo uma sessão por dia e em horário acessível com legendagem descritiva para cada documentário, filme e curta nacional e estrangeiro nas salas comerciais, festivais e outras exposições.

2 Da televisão

2.1 legendagem descritiva em toda a programação de todos os canais da rede aberta e das redes de televisão por assinatura;

2.2 legendagem descritiva em todas as propagandas de qualquer natureza;

2.3 legendagem descritiva no horário político e nas propagandas políticas.

3 Do teatro

3.1 legendagem descritiva em todas as peças teatrais;

3.2 ter no mínimo uma sessão com legendagem descritiva para cada peça teatral.

4 Da internet

4.1 legendagem descritiva em sistemas de *streaming*;

4.2 legendagem descritiva de todas as propagandas de qualquer natureza;

4.3 legendagem descritiva nos canais de qualquer natureza de *sites* que permitam carregamento e compartilhamento de vídeos em formato digital.

5 Da produção e circulação de CD/DVDs

5.1 legendagem descritiva em todo o conteúdo de documentários, filmes e curtas de produção nacional e estrangeira, inclusive nos extras;

5.2 legendagem descritiva em todo o conteúdo de musicais de produção nacional e estrangeira, inclusive nos extras;

5.3 legendagem descritiva em todo o conteúdo de material didático com fins educacionais, culturais, comerciais e de qualquer natureza.

6 Do acesso à informação

6.1 legendagem descritiva com finalidade de informação sobre os meios de transporte e em suas principais vias como rodoviárias, estações de trens e aeroportos;

6.2 legendagem descritiva em museus, mostras, exposições e outras formas de fomento à educação e à cultura;

6.3 legendagem descritiva em toda e qualquer informação que se comunique, independente do lugar, situação ou meio a que se vincule, gerando uma igualdade de acesso.

Sendo assim, compreende-se que a legenda é algo que desejamos e pelo qual lutamos, uma vez que é algo inerente a nossa cidadania. Nós, da Campanha da Legenda Nacional, fazemos questão de ficar à disposição para demais elucidacões, contribuições e apoio que necessitem.

Nada sobre nós, sem nós!

Atenciosamente,
Grupo da Campanha da Legenda Nacional
Brasil, setembro de 2015

Fonte: LEGENDA NACIONAL. *Manifesto da legenda nacional!* 7 set. 2015. Disponível em: <<http://www.legendanacional.com.br/noticia.php?id=2528>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

FIGURA 2 - Principais respostas da Cinemark às perguntas frequentes.



Fonte: CINEMARK. *Perguntas frequentes*. 2016. Disponível em: <<https://www.cinemark.com.br/contato/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 20 set. 2017.

Embora as legendas abertas não contemplem as marcações necessárias que devem ocorrer no recurso *closed caption*, como a indicação de falas das personagens, músicas de fundo, barulhos e outros, elas se apresentam como uma alternativa que amplia as possibilidades das pessoas surdas de acessarem a diversos conteúdos audiovisuais. Pode ser compreendida então como um importante recurso tecnológico e linguístico que possibilita às pessoas surdas, que sabem ler, o acesso a vários conteúdos audiovisuais. Além disso, o uso recorrente de legendas contribui para a ampliação de vocabulário da Língua Portuguesa e elevação do nível da proficiência em leitura.

A comunicação faz parte de nosso cotidiano e por meio dela interagimos social, afetiva e politicamente, dentre outros. Para que o exercício da cidadania ocorra de forma plena e satisfatória é necessário o acesso adequado a todas as formas de comunicação.

As barreiras e os obstáculos que dificultam esse acesso devem ser eliminados, e, para isso, os recursos das TICs, da TA, o conceito de desenho universal e de *educationware* devem articular-se para a promoção da acessibilidade. A lei brasileira de inclusão nº 13.146/2015 considera para fins de aplicação da lei, que.

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

[...]

- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (BRASIL, 2015).

A inclusão da pessoa surda e a promoção de condições de acesso, permanência e participação à educação, lazer, cultura, meios de comunicação e informação, entre outros, constituem ainda desafios no cotidiano dessas pessoas, pois, apesar de contarem com um amplo conjunto de instrumentos jurídicos que assegurem esses direitos, ainda sofrem com as barreiras linguísticas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais, por falta de uma cultura social inclusiva.

O acesso pleno aos meios de comunicação e informação para as pessoas surdas e com deficiência auditiva implica disponibilização de RAMs, como a janela de Libras, legendagem e legendagem descritiva.

Mediante dados de pesquisas coletados e analisados durante o curso de mestrado (2011-2013) em Educação, observamos que há uma necessidade de se pensar em propostas de serviço de preparação para o uso dos RAMs que focalizem o uso dos recursos por meio de desenvolvimento de estratégias e tecnologias didáticas que potencializem suas utilizações.

Embora haja a disponibilização desses recursos, legenda oculta, legendas abertas e janela de Libras, eles podem não estar sendo desfrutados efetivamente por aqueles que deles necessitam, seja pela falta de preparação/formação para utilização, quer pela inadequação dos recursos às necessidades reais desses sujeitos.

Com relação à oferta e disponibilização dos RAMs, identificamos problemas que, de maneira resumida, podem ser categorizados em dois eixos:

- a) problemas de natureza técnica: como descumprimento das diretrizes para produção e disponibilização dos RAM, e, ainda, limitações nos equipamentos de transmissão e/ou de recepção desses recursos;
- b) problemas de natureza formativa educacional: identificamos que, em muitas situações, os usuários dos recursos não estão devidamente preparados para interagirem com os recursos, isso porque faltam ações de formação e preparação que potencializem a utilização autônoma e eficaz destes.

Essas duas problemáticas produzem o que denominamos de “condições de pseudoacessibilidade” (NASCIMENTO, 2013), ou seja, quando há apenas aparência de acessibilidade, mas não há efetividade na oferta e nem no uso dos recursos, comprometendo o objetivo final, que é a promoção de acessibilidade aos conteúdos audiovisuais e aos meios de comunicação e informação.

Quanto aos problemas de natureza técnica, as mudanças poderão ocorrer a partir de medidas de fiscalização, denúncias, cobranças e dos avanços tecnológicos.

Quanto à natureza formativa, propomos que ações no âmbito da educação formal e informal, a saber, em escolas, salas de recursos (AEE), associações de surdos e de intérpretes de Libras, centros de referência em assistência social, centros comunitários, igrejas e projetos educacionais desenvolvidas extra escolas, por exemplo, mobilizem por meio de projetos, cursos ou aulas às tecnologias didáticas que potencializem o uso de tais recursos.

Nesse sentido, é importante destacarmos que as universidades e o Ensino superior têm um papel fundamental em preparar os futuros professores para o desenvolvimento das referidas ações formativas no contexto escolar, oportunizando já na formação inicial o contato e as possibilidades de analisar as possibilidades de uma ação pedagógica de intervenção, uma vez que são os professores que cotidianamente se deparam, “no chão da escola” com as problemáticas acima elencadas. Conforme afirma Jesus (2008),

O desafio que se apresenta é tentar instituir outras práticas de potencialização dos saberes-fazer, de modo que a presença de alunos, em situação de desvantagem, de qualquer natureza, não seja paralisadora de ações docentes.

[...] formar profissionais investigadores capazes de, na dinâmica da relação teoria-prática, construir uma outra lógica de ensino, criando comunidades autocríticas de investigação comprometidas em promover melhores condições de educação. (JESUS, 2008, p.75)

Na área de tecnologia assistiva preconiza-se a disponibilização dos recursos de TA e também o serviço de preparação do usuário perante o recurso de forma a tornar efetivo e autônomo o uso dos recursos disponibilizados.

Quando desenvolvemos a pesquisa de mestrado, os documentos legais analisados não caracterizavam explicitamente os RAMs como TA e sim como um recurso de TIC. Na época, apontamos a necessidade de revisão por causa da ausência de serviços (preparação para utilização de forma autônoma).

Em 2016, a Instrução Normativa nº 128 (ANCINE, 2016) apresenta uma compressão dos RAMs incluindo os recursos de legendas, a Libras e a audiodescrição como TA ou ajuda técnica. Esse documento, como um todo, representa um importante avanço para ampliação e garantia da acessibilidade nos cinemas mediante a fixação de regras, quantitativos, prazos e penalidades para a oferta de acessibilidade e também contribui para a ampliação da discussão,

para além da oferta e disponibilização dos recursos com ênfase nas estratégias, nas metodologias, nas práticas e nos serviços que tenham como meta promover a funcionalidade e a participação da pessoa surda e da pessoa com deficiência visual, conforme se observa na referida Instrução: “Art. 3º. As salas de exibição comercial deverão dispor de tecnologia assistiva voltada à fruição dos recursos de legendagem, legendagem descritiva, audiodescrição e LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais” (ANCINE, 2016).

Há muitas vantagens e possibilidades de se trabalhar com o recurso de legendas com finalidades educativas, formativas, linguística e política. Diferentes pesquisas (MINUCCI, 2010; NASCIMENTO, 2013; DAMINELLI 2014; DEZINHO, 2016, entre outros) evidenciam o potencial do recurso de legendas como recurso didático e tecnológico para o ensino e aprendizagem de língua materna e línguas estrangeiras, desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e ainda ampliação de repertório linguístico tanto com crianças, como com jovens e adultos.

O desafio maior consiste em articular uma proposta de ensino a ser desenvolvida que valorize a diferença linguística dos alunos surdos, especialmente quando o contexto da sala de aula for caracterizado pelo de inclusão escolar. Nesse caso, o trabalho pedagógico com legendas deverá evitar a

pedagogia de privação eficiente, capaz de mascarar sob as operações patentes de seleção a ação mecânica dos mecanismos tendentes a assegurar de forma quase automática, (isto é, conforme as leis que regem qualquer modalidade de transmissão cultural) a exclusão de certos destinatários, de certas categorias de mensagem pedagógica. (BOURDIEU, 2011b, p.311).

Ao mesmo tempo, é necessário um esforço para a promoção do bilinguismo aditivo (QUADROS, 2012), e, em caso de impossibilidade, que se evite o bilinguismo subtrativo. Tudo isso por meio de uma proposta dialógica que incentive e estimule a leitura, que coloque ambos os alunos, surdos e ouvintes, em contato com as duas línguas, mediante uma proposição prática que considere as diferenças linguísticas e que não furte os alunos surdos das práticas de leitura por meio das estratégias de “evitação” denunciadas por Karnopp (2012).

CAPÍTULO II

COMO SE LEEM VOZES? TRILHAS INVESTIGATIVAS E CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

[...] O problema que desejo lhes propor como tema de reflexão e de discussão: Será que se pode ler um texto sem se interrogar sobre o que significa ler? A condição preliminar de toda construção de objeto é o controle da relação muitas vezes inconsciente, obscura, com o objeto a ser construído (muitos discursos sobre o objeto na verdade não passam de projeções da relação objetiva do sujeito com o objeto). É aplicando esse princípio muito geral que pergunto: será que se pode ler qualquer coisa sem se perguntar o que significa ler, sem se perguntar quais são as condições sociais de possibilidade da leitura?
(BOURDIEU, 2004, p.134)

Neste capítulo apresentamos o delineamento de nossa investigação, a delimitação do objeto de pesquisa, o lócus e período de desenvolvimento e os caminhos percorridos na pesquisa, apresentando as encruzilhadas, as tomadas de decisões e parte da pesquisa de campo.

Pela inviabilidade temporal de se trabalhar com os dois principais recursos de acessibilidade aos conteúdos audiovisuais disponíveis e legislados para pessoas surdas brasileiras, que são a janela de Libras e o recurso de legenda, optamos por trabalhar com os recursos de legendas em LP, apontando o papel da escola na preparação/formação dos estudantes para sua utilização.

Conforme anunciado nas páginas introdutórias deste trabalho, nossa pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem de natureza qualitativa e quantitativa. Realizamos um estudo de recepção e seleção de mídias (objetos audiovisuais), elaboração de protocolos e instrumentos de coleta de dados, como questionários.

As pessoas surdas, por muito tempo, tiveram suas possibilidades de comunicação restringidas em função de uma sociedade de maioria ouvinte, cuja língua majoritária não apenas

difere da língua de sinais das pessoas surdas gramaticalmente, mas também na modalidade de língua: oral *versus* visuoespacial. Somado a isto, sabemos que, em um passado recente, nem a legislação nacional e nem as tecnologias da informação e comunicação disponíveis amparavam o direito comunicacional da pessoa surda.

Fatos que podem ser comprovados em primeiro lugar pelo recém reconhecimento legal da Libras como um sistema de comunicação legítimo das comunidades surdas do Brasil, quando então lhe foi conferido um *status* linguístico, isso a pouco mais de uma década e, em segundo lugar, pela popularização recente dos meios de comunicação e informação mais modernos, como: computadores, *smartstvs*, TV por assinatura, acesso à internet e celulares com tecnologia 4G. Esse último, sem dúvida, a “cereja do bolo”, visto que se baseia muito mais na transferência de dados (vídeos, mensagens de textos multimodais, possibilidades de chamadas por vídeos mediante o uso de aplicativos como WhatsApp e *Facetime*, entre outros) pela internet do que a efetuação de ligações telefônicas.

Mudanças positivas e significativas têm facilitado a comunicação dos surdos, por exemplo, as mudanças na telefonia móvel que permitem não apenas trocarem mensagens de texto para se comunicarem, mas até mesmo possibilidades de se comunicarem na língua de sinais com os falantes da língua por meio das chamadas de vídeos. Há, no entanto, algumas barreiras que ainda não permitem o acesso pleno aos meios de comunicação e informação com implicações sociais, educacionais e política.

Uma dessas barreiras refere-se aos conteúdos audiovisuais característicos da televisão aberta e fechada, da indústria de entretenimento cinematográfica e da maioria dos conteúdos disponíveis em plataformas de compartilhamento e distribuição digital de vídeos, como o *YouTube*. Alguns desses conteúdos disponibilizam o recurso de legenda, outros não, e, então, precisam se contentar apenas com o visual (imagens). Porém, isso é um obstáculo que não permite a apropriação integral, a interpretação desses conteúdos fica restrita, já que a própria natureza de tais objetos comunicacionais é audiovisual, ou seja, imagem e som.

Apesar de as pessoas surdas serem visuais, a natureza dos conteúdos audiovisuais não permite a compreensão de suas mensagens apenas pela apreensão do visual. Para entender de fato o conteúdo assistido, é preciso relacionar as imagens com o áudio. No caso da acessibilidade para as pessoas surdas ou mesmo para ouvintes (quando se trata de um objeto audiovisual produzido em língua estrangeira que não é dublado), as legendas têm a função de

cumprir o papel fundamental do áudio, pois ela possibilita o acesso por meio da Língua Portuguesa escrita, e é preciso resguardar o direito de acesso e de igualdade para essas pessoas.

A escolha pela legenda em LP se deu porque, em termos de legislação atualmente vigente, é o recurso de acessibilidade que deve ser disponibilizado em uma carga horária maior na grade televisiva em detrimento da janela de Libras.

Dessa forma, entendemos que a discussão em torno da acessibilidade televisiva para as pessoas surdas por meio do recurso de legenda constitui uma das vias para a efetivação da acessibilidade e do desenvolvimento de competências comunicativas.

Finalmente, compreendemos que as legendas permitem o acesso aos conteúdos audiovisuais não só da televisão, mas de objetos audiovisuais disponíveis também na internet, como já anunciado, mas, principalmente, vai ao encontro da proposta de educação bilíngue, que tem como objetivo empoderar os surdos nas duas línguas, Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita. Logo, dizer que as legendas não servem para as pessoas surdas por causa da língua é afirmar que o surdo não tem capacidade para aprender a Língua Portuguesa (o que é uma inverdade) e é, ao mesmo tempo, controverso em relação ao modelo bilíngue pelo qual a comunidade surda tanto luta e defende.

Muitas vezes, por trás de um discurso de entendimento e aceitação de que a Língua Portuguesa é a segunda língua dos surdos, há uma negação, e sob nossa opinião, não desinteressada, de oportunidades de aprendizagem desta língua para os alunos surdos “já que os professores julgam que seus alunos - (surdos) - têm extrema dificuldade de ler e escrever” (KARNOPP, 2012, p.154). Assim, muitas vezes, têm-se não só evitado (estratégia de “evitação” denunciada pela autora) as atividades que estimulam a prática de leitura pelos alunos surdos, como se tem disfarçado tal tática, por meio de um discurso de aceitação da diferença, que incide em uma “pedagogia de privação eficiente” por meio de dissimulação, tal como coloca Bourdieu (2011b).

Além disso, temos observado, tal como Karnopp (2012) evidenciou, que quase sempre as atividades/práticas de leitura oferecidas ou propostas aos alunos surdos são geralmente mínimas e restritas a textos curtos e fáceis, além de serem em muitas situações atividades infantilizadas, ou que sejam infantis pela natureza da atividade e objeto da atividade, mas aplicada a faixas etárias inadequadas. Nas oficinas de Língua Portuguesa para surdos que tenho participado, tem de fato nos chamado a atenção o tipo de atividades propostas, praticamente todas voltadas a atividades primárias de alfabetização na Língua Portuguesa, aquelas a serem

trabalhadas com crianças surdas no ensino fundamental (primeira etapa), mas isto não é anunciado.

Será que os surdos não estão chegando aos níveis mais elevados de ensino? Os alunos surdos não crescem? Desconfiamos que não são essas as perguntas a serem feitas, e sim: Será que continuam limitando a aprendizagem de Língua Portuguesa pelos alunos surdos por meio da oferta recorrente de atividades voltadas para os primeiros anos do ensino fundamental? Quais as práticas de leitura esses alunos têm vivenciado ao longo de sua escolarização? É necessário refletirmos sobre essas questões e começarmos a observar e mesmo a estabelecermos essas questões como objeto de novas investigações com dados e análises mais aprofundadas.

A seguir transcrevemos um relato que a pesquisadora Karnopp (2012) traz para nós evidenciando as negações que os alunos surdos vêm vivenciando em relação às práticas de leitura de LP. O relato começa com o questionamento que uma aluna surda fez ao seu professor de Língua Portuguesa:

Porque não lemos livros agora que estamos no Ensino Médio?

E o professor respondeu que tal atividade era de extrema dificuldade para alunos surdos e que eles precisavam estudar primeiro o vocabulário, a gramática e a estruturação de frases em pequenos textos para depois realizarem a leitura de livros. Contrariados com a resposta do professor, foram em horário extraclasse até a biblioteca para escolherem alguns livros. Lá chegando o bibliotecário lhes ofereceu somente alguns livros fininhos, infantilizados, recomendando que aqueles eram mais fáceis para eles. Os livros então indicados não foram lidos, pois não eram de interesse dos alunos, e, ao mesmo tempo, eles não queriam sair da biblioteca com um livro indicado para uma faixa etária diferente daquela em que se encontravam. Temiam que alguém questionasse a utilização de um livro infantil para um público adulto, jovem como eles. Retornaram e seguiram as aulas do Ensino Médio sem a leitura de um único livro. (KARNOPP, 2012, p. 154-155).

Constatamos que, se por um lado, há dificuldades com a questão da Libras na escola inclusiva, utilizada às vezes como mero instrumental de acesso à LP como uma espécie de subtração linguística da língua de sinais (QUADROS, 2012), por outro, há também essa “conformação” em relação à Língua Portuguesa que gera deformação na aprendizagem.

Dessa forma, como “aceitação da diferença linguística de forma não desinteressada”, que citamos anteriormente, queremos demonstrar mecanismos de conformação, negação e comodismo pedagógico à favor da manutenção do *modus operandi* (no sentido de deixemos tudo como está) que alguns professores internalizam e referendam em suas práticas (ainda que

o discurso seja outro...), o *habitus*²³ professoral conservador, que resiste às mudanças, já que objetivar tais práticas requer modificações no planejamento e nos planos de ensino, é necessário ainda investimento de tempo em pesquisa para o enfrentamento da nova demanda que se coloca para o professor de surdos, especialmente em escolas inclusivas. Contudo, muitas vezes, até mesmo professores especializados (AEE, ou ainda de classes e escolas bilíngues) podem usar desse subterfúgio para justificar a oferta do “mínimo” como suficiente para esses alunos, “a eficácia específica das sanções do mercado²⁴ escolar resultam de que tais sanções se exercem com toda aparência de legitimidade” (BOURDIEU, 2011b, p. 308).

“Eis aí um dos mecanismos pelos quais o mercado escolar consegue impor às suas próprias vítimas o reconhecimento efetivo de suas sanções conseguindo dissimular a verdade objetiva dos mecanismos e dos requisitos sociais que a determinam”. (BOURDIEU, 2011b, p.311).

Lacerda (2014) afirma que é necessário considerar as singularidades dos alunos surdos não para limitar a oferta de estratégias metodológicas para o ensino dos alunos surdos, ao contrário, para propor inovações didáticas que favoreçam aprendizagem dos alunos surdos.

Ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes. Discute-se muito que a sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa contextualizar os conteúdos a serem trabalhados apoiando-os quando possível em filmes, texto de literaturas, manchetes de jornais, programas televisivos, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa (LACERDA, 2014, p. 185).

23“[...] condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações” (BOURDIEU, 2009, p. 87), ou ainda “o exercício da faculdade de ser condicionável, como capacidade natural de adquirir capacidades não naturais, arbitrárias” (BOURDIEU, 2001, p. 189).

24Dou ao termo mercado um sentido muito amplo. “[...]. Não se trata de dizer que todo mercado é um mercado econômico. O que está em questão, quando dois locutores se falam, é a relação objetiva entre suas competências, não apenas sua competência linguística (seu domínio mais ou menos completo da linguagem legítima), mas também o conjunto de sua competência social, seu direito a falar, que depende objetivamente de seu sexo, sua idade, sua religião, seu estatuto econômico, e seu estatuto social, assim como das informações que poderiam ser conhecidas antes ou ser antecipadas através de indícios imperceptíveis (ele é cortês, ele tem uma medalha, etc. Esta relação passa sua estrutura para o mercado e define um certo tipo de lei da formação de preços. Há uma microeconomia e uma macroeconomia de produtos linguísticos, estando claro que a microeconomia nunca é autônoma em relação às leis macroeconômicas”. (BOURDIEU, 1983b, p. 3-4). Bourdieu estabelece nos sistemas simbólicos de produção uma economia das trocas simbólicas, incorporando termos do capitalismo como economia, capital, mercado, investimento, lucro e interesse, expandindo suas aplicações de uso e atribuindo novos sentidos e significados que rompem com o economicismo e determinismo material.

A partir dessas considerações e percepções, entendemos que o que falta é a preparação para a interação e o uso do recurso de legenda, uma ação educacional para o uso das tecnologias oferecendo oportunidades que melhorem as condições de acesso no âmbito pessoal, a situação comunicacional, que não sancione o direito das pessoas surdas, seja por dissimulações com aparência de legitimação linguística, seja por desvalorização.

O uso de legendas como recurso de inclusão nos remete ao conceito de desenho universal²⁵, ou seja, as legendas textuais em LP podem beneficiar as pessoas surdas, ouvintes falantes do português e estrangeiros, beneficiando, assim, diversas situações e contextos de consumo de material audiovisual e de aprendizagem da LP. E é na prática que as habilidades interacionais de associação entre imagens e palavras, e mesmo de leitura, serão desenvolvidas, “a competência prática é adquirida em situação, na prática: o que é adquirido é, inseparavelmente, o domínio prático da linguagem e o domínio prático das situações, que permitem produzir o discurso adequado numa situação determinada” (BOURDIEU, 1983a, p. 158).

2.1 Procedimentos teórico-metodológicos, lócus da pesquisa e seleção de participantes

Realizar pesquisa pressupõe, a partir de um ponto de partida, que, em geral, é o problema de pesquisa, estabelecer um caminho a ser percorrido a fim de atingir os objetivos propostos. Delimitar esse escopo ou traçar esse percurso envolve não somente a delimitação dos procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta de dados, mas também o paradigma epistemológico que irá fornecer o fundamento teórico-metodológico necessário para se fazer ciência.

De acordo com Gil (2010, p. 1),

A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser relacionado corretamente ao problema. A pesquisa é desenvolvida mediante concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica.

Pelos motivos descritos por Gil acreditamos que nosso problema de investigação possui relevância para a área da Educação, Letras e de inclusão social e escolar, haja vista poucas produções e pesquisas disponíveis acerca da temática. A respeito do nosso objeto de

²⁵Desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam a atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004).

investigação, a partir do próprio levantamento das produções acadêmicas existentes, foi possível percebermos a carência de pesquisas com enfoque na produção, disponibilização e consumo de legendas em objetos audiovisuais como recurso para inclusão das pessoas surdas.

Constatamos também a ocorrência de diversas perspectivas teóricas e o enfoque de diferentes facetas do recurso de legenda, a depender da área do conhecimento, na qual a pesquisa estava alocada, e dos objetivos almejados. Nas ciências humanas não há a prevalência de um único paradigma epistemológico. Severino (2007) explica que na contemporaneidade houve na área de ciências humanas um rompimento com o monolitismo do paradigma positivista que, por muito tempo, perdurou nessa área e, a partir dessa ruptura, outros pressupostos epistemológicos passaram a ser assumidos para fundamentar o conhecimento do homem.

Esta a razão de se falar, na contemporaneidade, de um pluralismo epistemológico, ou seja, há várias possibilidades de se entender a relação sujeito/objeto quando da experiência do conhecimento, configurando-se várias perspectivas epistemológicas. Por sua vez, essas novas posições epistemológicas carregam consigo outros pressupostos ontológicos, ou seja, outras formas de cosmovisão que sustentam as concepções acerca da relação sujeito/objeto. (SEVERINO, 2007, p. 12).

Elegemos para o desenvolvimento de nossa investigação a “abordagem qualitativa e quantitativa”, pois, de acordo com Fonseca (2002, p. 20), “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”. Sobre o emprego de abordagem mista, entendemos que, em nosso estudo, há a necessidade de avaliação do maior número possível das evidências demonstradas pelos dados coletados durante a pesquisa, tanto dos dados quantitativos, com uma mensuração mais precisa a ser demonstrada por meio dos indicadores elaborados a partir dos resultados dos questionários, quanto por meio da abordagem qualitativa, que nos permitirá adquirir uma compreensão aprofundada do contexto social da pesquisa e das percepções dos participantes de modo a fazer uma boa interpretação da realidade em nossas análises finais (CANO, 2012).

Com efeito, diversas pesquisas bem-sucedidas utilizam técnicas eminentemente qualitativas em conjunto com outras quantitativas, por exemplo, conduzindo entrevistas ou grupos focais para preparar um questionário ou para ajudar a entender os resultados do *survey*. Em suma, ambas as abordagens podem ser consideradas complementares muito mais do que antagônicas, a despeito do esforço de alguns para enfatizar a dicotomia. (CANO, 2012, p. 110).

Quanto à modalidade e metodologia para coleta e análise dos dados, utilizamos o “estudo de painel” com algumas características de pesquisa-ação²⁶, sendo prevalente, porém, a metodologia

²⁶Gil (2010, p. 151-155) esclarece que “a pesquisa-ação apresenta um conjunto de ações específicas organizadas em etapas: a) fase exploratória; b) formulação do problema; c) construção de hipóteses; d) realização do

do estudo de painel. Babbie (1999, p. 103) define o estudo de painel como aquele que “envolve a coleta de dados, ao longo do tempo, da mesma amostra de respondentes, o ponto forte dos estudos de painel é a capacidade de examinar os mesmos respondentes em diferentes ocasiões”.

Os estudos de painéis, no campo da investigação científica, são originários de experimentos realizados em universidades alemãs no período de guerras e entre guerras, nas mais diferentes áreas de pesquisa. O nome painel foi atribuído a essa metodologia porque os dados eram organizados e registrados na forma de um quadro de indicadores. Nesse modelo de estudo, o pesquisador pode não só acompanhar, mas também modificar e inserir um elemento novo, **promovendo uma intervenção quando necessário ou desejável**. Alguns outros nomes podem ser atribuídos aos estudos ditos de painel, como: *panel data*, painel de dados, estudos longitudinais, *survey*, acompanhamento, comparação e intervenção (ACI). (NASCIMENTO, 2013, p. 66, grifo nosso),

Nossa investigação afastou-se da metodologia da pesquisa-ação à medida que nosso objeto de investigação e a formulação de nosso problema de pesquisa não emanaram das necessidades apresentadas pelo grupo participante da pesquisa, visto que resultou de uma lacuna investigativa identificada em nossa pesquisa de mestrado mediante os dados coletados e análises realizadas na época (NASCIMENTO, 2013).

As propostas de ações na fase de intervenção também não resultaram de uma discussão coletiva com o grupo de interesse ou de um momento em que tenhamos recolhidos propostas dos participantes juntamente com contribuições de especialistas a fim de organizarmos as diretrizes de pesquisa e da ação (GIL, 2010). A princípio, nossa meta com a atividade de intervenção também não tratava de gerar mudanças em uma realidade específica, mas sim propormos atividades didáticas para identificar o potencial do uso de recurso de legenda no âmbito da educação e dimensionar a necessidade de uma preparação formal para o uso efetivo desse recurso.

A metodologia de painel consiste no acompanhamento de um ou mais grupos, por meio de observação, questionários, entrevistas e coleta de dados em cadernos de campo, na busca por um histórico de desenvolvimento do objeto estudado no interior do grupo[...]. A pesquisa de painel também é conhecida como *survey*. Conforme Fonseca (2002, p. 33), ela pode ser definida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características, as ações ou as opiniões de determinado grupo de pessoas indicado como representante de uma população alvo, utilizando um instrumento de pesquisa, usualmente um questionário. Esse método permite ao pesquisador fazer comparações

seminário; e) seleção de amostra; f) coleta de dados; g) análise dos dados; h) elaboração do plano de ação; i) divulgação dos resultados”. Quanto às características de pesquisa-ação encontram-se a similaridade da realização de algumas etapas citadas por Gil, por exemplo, a nossa etapa de avaliação diagnóstica inicial (ADI) se assemelha em parte à fase exploratória da pesquisa-ação, exceto o fato de que já tínhamos o problema de pesquisa definido, essencialmente a etapa “d” não foi contemplada em nossa metodologia; já as etapas “e”, “f”, “g”, “h” e “i” são semelhantes em termos de operacionalização, mas não em concepção, visto que as tomadas de decisões foram escolhas da pesquisadora e não do coletivo.

entre as diferentes informações obtidas, podendo modificá-las ou fazer a inserção de um novo elemento. (SANTOS, M., 2008, p. 130).

Os procedimentos de análise foram desenhados e estruturados em termos de tabulação e compilação de dados, por meio da elaboração de um projeto único com um banco de dados digital gerado de planilhas eletrônicas no *Excel*, que foi sendo alimentado regularmente após cada sessão de coleta; dessa forma, mantivemos todos os questionários e suas respectivas tabulações em ordem. Os gráficos e tabelas que utilizamos para procedermos com as análises foram gerados automaticamente pela versão gratuita do software Qlik View integrado com a base de dados do Excel, que permitiu explorar, medir e monitorar os dados da pesquisa com condições de gerenciamento específico dos achados da pesquisa a partir do escopo dos questionários aplicados.

Com relação à análise dos dados, Quivy e Campenhoudt (2013) nos advertem:

O objetivo da investigação é responder à pergunta de partida. Para este efeito, o investigador formula hipóteses e procede às observações que elas exigem. Trata-se se em seguida de verificar se as informações recolhidas correspondem de fato às hipóteses, ou, noutros termos, se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pela hipótese. O primeiro objetivo desta fase de análise das informações é, portanto, a verificação empírica.

Mas a realidade é mais rica e mais matizada do que as hipóteses que elaboramos a seu respeito. Uma observação séria revela frequentemente outros fatos além dos esperados e outras relações que não devemos negligenciar. Por conseguinte, as análises das informações têm uma segunda função: interpretar estes fatos inesperados e rever ou afinar as hipóteses para que, nas conclusões, o investigador esteja em condições de sugerir aperfeiçoamentos do seu modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro. É o segundo objetivo desta nova etapa. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2013, p. 211).

Com relação à perspectiva teórico-metodológica da pesquisa, conforme já anunciado, a conduzimos pelo viés da transdisciplinaridade temática que a natureza da investigação demandou. Porém, pretendemos consolidá-la na matriz teórica bourdieusiana, explorando suas contribuições sobre a escola como espaço que privilegia a reprodução da cultura dominante (incluindo a língua), e utilizando conceitos como o *habitus*, mercado linguístico e escolar que se relacionam diretamente na dificuldade dos professores e educadores de incorporarem novas práticas de ensino a partir das novas tecnologias, que devem extrapolar a mera instrumentalização do espaço escolar, e que infere também na própria discussão e prática da inclusão escolar e social, que se circunscreve em um campo repleto de regras, posições, as quais não podem ser modificadas simplesmente por força de leis ou quaisquer outros aparatos jurídicos.

É preciso mexer nesse campo, aprender novas estratégias e a mexer as peças dentro do campo, como em um jogo de xadrez, de forma a fazer com que o estudante surdo se mova do

lugar do fracasso escolar, do não saber Língua Portuguesa, para o lugar de apropriação de capital linguístico, cultural e social (BOURDIEU, 2008c).

Para a etapa de pesquisa de campo, utilizamos, dentro do estudo de painel, o método diagnóstico, avaliação, intervenção e análise (DAIA) com técnicas de pesquisa documental, bibliográfica, estudo de recepção audiovisual (seleção de material audiovisual com legendas em LP) e elaboração de questionários sobre o conteúdo dos objetos audiovisuais selecionados. Subdividimos a organização do estudo, a seguir apresentada, de acordo com o Quadro 3.

QUADRO 3 - Organização sistemática das etapas da pesquisa.

Ordem	Procedimentos
1	Pesquisa bibliográfica de fundamentação teórica: com leituras de obras teóricas sobre educação e educação e sociedade, tecnologias da informação e comunicação (TICs) e educação e inclusão para estabelecimento das bases teóricas e conceituais do estudo.
2	Pesquisa bibliográfica de fundamentação metodológica: com leituras de obras teórico-metodológicas sobre abordagens qualitativas e quantitativas, pesquisa de campo e tecnológica, para o embasamento dos procedimentos de pesquisa e abordagem do projeto.
3	Pesquisa bibliográfica de fundamentação temática: com leituras sobre temas como educação de surdos, bilinguismo para surdos, inclusão, acessibilidade, TICs na educação.
4	Balanço intermediário da pesquisa bibliográfica: com sistematização e interpretação dos dados, elaboração de relatório parcial e elaboração de uma publicação para divulgação e debate de resultados parciais, bem como revisão da literatura, com identificação de demandas de retomadas e complementações das leituras.
5	Pesquisa documental: levantamento e coleta de documentos de legislação, para a elaboração do modelo didático a ser implementado em pesquisa de campo.
6	Balanço intermediário da pesquisa bibliográfica: com sistematização e interpretação dos dados, organização de um banco de dados, elaboração de relatório parcial e elaboração de uma publicação para divulgação e debate de resultados parciais da pesquisa documental, com identificação de demandas de retomadas e complementações de pesquisa documental.
7	Pesquisa de campo: avaliação diagnóstica, elaboração e implementação de atividades didáticas e avaliação por meio da aplicação de questionários, realização de entrevistas e coleta de imagens fotográficas para obtenção de dados a serem cotejados com os obtidos na pesquisa bibliográfica e documental.
8	Balanço intermediário da pesquisa de campo: com sistematização e interpretação dos dados, tabulação de questionários, transcrição de entrevistas, organização de banco de imagens fotográficas, elaboração de relatório parcial e de uma publicação para divulgação e debate dos resultados da pesquisa de campo.
9	Balanço final e difusão dos resultados alcançados: elaboração de relatório final e publicação de artigos e/ou livro sobre os resultados da pesquisa.

Nossa pesquisa foi desenvolvida em Dourados, MS, tendo como participantes estudantes surdos e ouvintes de duas turmas do curso de Licenciatura em Letras Libras da Faculdade de Educação a Distância da UFGD. As atividades de coleta de dados ocorreram durante os encontros presenciais das turmas e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A decisão pela participação de surdos e ouvintes na pesquisa foi baseada em três aspectos:

- a) a centralidade da prática de educação inclusiva no atendimento do direito à educação dos surdos, mesmo que não seja este o modelo ideal para a oferta da educação bilíngue, é este o modelo que vem sendo implementado e ao qual a maioria dos estudantes surdos do Brasil tem tido acesso, incluindo os surdos da cidade de Dourados, onde a pesquisa foi desenvolvida. Assim, queríamos desenvolver uma pesquisa que pudesse contribuir para a melhoria, do ponto de vista educacional, das condições de acessibilidade aos conteúdos audiovisuais servindo como um referencial para práticas futuras, e, por essa razão, a constituição de um grupo misto permitiu uma contextualização mais próxima da realidade, que é a de inclusão escolar (o que não limita a realização de práticas similares a contextos não mistos e não inclusivos, como escolas ou classes bilíngues, e mesmo em momentos do AEE voltado para alunos surdos);
- b) os ouvintes, em sua maioria, também não possuem habilidades plenamente desenvolvidas para a interação com o recurso de legendas, conforme comprovou a pesquisa de Daminelli (2014) e que também ficou evidenciado no primeiro capítulo por meio da resposta do Cinemark na seção perguntas frequentes do *site* da empresa, a falta de público para os filmes exibidos com legendas faz com que a oferta seja reduzida;
- c) em nossa proposta, buscamos conduzir a pesquisa por meio da prática de bilinguismo aditivo, analisando as possibilidades de sua operacionalização em um contexto misto. A Libras foi língua de instrução em todas as etapas, e na etapa de intervenção da pesquisa, optamos por objetos audiovisuais que continham as duas línguas, o que coloca as línguas em condições de igualdade e os dois públicos (surdos e ouvintes) em contato com a sua primeira língua e com uma segunda língua. Tomada de decisão que fizemos levando em consideração os questionamentos de Quadros (2012):

E quanto as demais línguas faladas e sinalizadas no país? Por que tais línguas não dividem espaços dentro das escolas?

Em uma perspectiva aditiva, saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto no campo político, social e cultural. Os alunos são estimulados a conhecer diferentes formas de organizar o mundo através de diferentes línguas em diferentes contextos culturais. (QUADROS, 2012, p.188)

Quanto à escolha do local da pesquisa, a justificamos pelos seguintes motivos:

- a) em ambientes escolares da educação básica ou universitária, onde os professores possuem apenas os horários de aula presenciais para transmissão de conteúdos e mediação da aprendizagem de seus alunos, a cessão deste espaço de tempo para o desenvolvimento de nossa pesquisa prejudicaria o bom desenvolvimento das atividades escolares/acadêmicas, uma vez que nossa pesquisa demandou vários encontros para a realização de atividades didáticas pelos participantes, o que pressupõe uma logística adequada em termos de ambiente e tempo a serem disponibilizados pela gestão acadêmica ou escolar, o que no âmbito da educação exclusivamente de modalidade presencial se tornava mais dificultoso, uma vez que a concessão dos tempos de aulas poderiam levar os estudantes a perdas significativas de conteúdos e atrasos no cumprimento da grade curricular;
- b) o fato de que os estudantes de Letras Libras já atuarem ou a expectativa de que irão atuar na educação de surdos, o que faz com que a pesquisa contribua para seu processo formativo, despertando-os para a necessidade e as possibilidades do trabalho com legendas no ambiente escolar de forma a incorporarem em suas práticas docentes um olhar diferenciado para a questão da acessibilidade e o papel da escola perante o uso desses recursos;
- c) a aceitabilidade da coordenação do curso e do corpo docente mediante a autorização para a realização da pesquisa (gestão) e a cessão de horários de aula pelos professores para que durante os encontros presenciais a pesquisa pudesse ser realizada, já que, em função do curso ser na modalidade de educação a distância, os professores e estudantes possuem o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como principal espaço de ensino-aprendizagem; logo, a cessão de 50 a 60 minutos de aula dos encontros presenciais não representaram perdas, os professores gentilmente transpuseram o conteúdo e debate que seriam feitos neste tempo que utilizamos para o AVA;
- d) o interesse da gestão e do corpo docente do curso por entenderem a relevância social desta pesquisa e, ao mesmo tempo, por oportunizarem aos estudantes do curso de Letras Libras contato com uma temática ligada diretamente a sua área de formação e atuação, como uma forma de conscientizá-los sobre a importância de se pensar em uma inclusão para além dos muros da escola.

Na época da pesquisa de campo, o curso de Letras Libras estava com três turmas diferentes em andamento. O curso é ofertado na modalidade de educação a distância com encontros presenciais mensais, momentos em que ocorreu a pesquisa de campo apenas no polo de Dourados. A realização da pesquisa empírica foi autorizada pela coordenação do curso após consentimento do corpo docente (APÊNDICE A).

A adesão à pesquisa foi feita por parte dos estudantes das turmas vigentes após apresentação pela pesquisadora dos objetivos do estudo e da finalidade estritamente acadêmica dos dados coletados, momento em que foram expostos também os procedimentos e etapas da pesquisa e informações sobre a forma de divulgação dos participantes. Mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) iniciamos a coleta de dados.

O curso de Letras Libras da UFGD é hoje oferecido exclusivamente pela modalidade de educação a distância. Logo, o principal espaço de mediação da aprendizagem entre professores-alunos e alunos-alunos não é a sala de aula em si, e sim o AVA, onde os alunos fazem trocas constantes entre si e com os professores das disciplinas por meio do espaço de interação, vídeo aulas e realizações de aulas via WEB conferências. Os encontros presenciais servem para fortalecer essa rede de conhecimento e para a realização de atividades avaliativas práticas e avaliações presenciais.

Essa característica²⁷ de funcionamento do curso possibilitou nosso acesso às turmas e também ao desenvolvimento da pesquisa nesse espaço, pois nossa proposta investigativa demandava certo tempo presencial com os participantes da pesquisa, e não apenas uma presença passiva por meio de observações e coletas de dados pontuais; requeria uma presença ativa que demandava tempo com os participantes para a realização das atividades propostas nas três fases principais de coleta: avaliação inicial (diagnóstico), intervenção e avaliação final. A gestão do curso com o corpo docente disponibilizou um horário específico para nosso contato com as turmas, geralmente de uma hora dentro da programação dos encontros presenciais. Sobre a regularidade dos encontros, eles ocorreram uma vez por mês, às sextas-feiras, no período noturno, e aos sábados, em horário integral. Nossas coletas ocorreram sempre aos sábados pela manhã.

²⁷Esta proposta seria de difícil implementação em espaços de educação formal onde as aulas ocorressem de forma exclusivamente presencial; pois isso implicaria subtrair dos alunos e professores um tempo significativo de aprendizagem dos conteúdos obrigatórios em função da cessão do espaço para a realização da pesquisa. Ao mesmo tempo, que aglutinar, em horários extra aulas, um número razoável de participantes surdos e ouvintes em um espaço com estrutura mínima suficiente também poderia ser um fator impeditivo, por não termos em Dourados uma escola exclusiva para surdos; em geral, eles estão matriculados em escolas comuns em diferentes bairros.

Os participantes da pesquisa foram então alunos regularmente matriculados no curso, ouvintes e surdos que residem em diferentes municípios e Estados, sendo que muitos já atuam como profissionais da educação e especificamente com educação de surdos.

Embora os participantes pertençam a duas turmas distintas, os momentos de coletas foram sempre realizados em conjunto no mesmo espaço/tempo. Contamos com participação de 33 participantes, sendo 13 ouvintes e 20 surdos, que representaram 14 municípios e três Estados: Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Paraná, nesta pesquisa. No Quadro 4, apresentamos o perfil desses participantes com o cuidado de não os identificar.

Conforme o Quadro 4, 13 pessoas ouvintes participaram da pesquisa e cinco delas já se encontravam atuando no contexto da educação de surdos. Quanto aos participantes surdos²⁸, tivemos um total de 20 pessoas, sendo que a maioria estava na primeira formação acadêmica. Há uma maior diversificação de residência estabelecida em municípios diferentes, com relação à atuação profissional: três trabalham como instrutores de Libras nos cursos de formação continuada oferecidos para professores das redes de educação municipais e estaduais de suas localidades de origem; um trabalha como professor de Libras no ensino superior e um trabalha como professor regente na educação infantil.

QUADRO 4 - Perfil dos participantes da pesquisa. (continua)

Participantes (P)	Formação em nível superior anterior	Atuação profissional em educação
P1	Administração de Empresa	Não
P2	Não	Não
P3	Não	Não
P4	Pedagogia	Professor de Educação Infantil
P5	Enfermagem	Não
P6	Não	Não
P7	Não	Não
P8	Não	Não
P9	Não	Não
P10	Artes Visuais	Tradutor-intérprete de Libras
P11	Letras	Professor de atendimento educacional especializado (AEE) surdos
P12	Serviço Social	Tradutor-intérprete de Libras
P13	Letras	Tradutor-intérprete de Libras
P14	Não	Não
P15	Não	Não

²⁸Aqui fizemos a opção de trabalharmos com o público de participantes surdos compreendidos por nós como aqueles que independentemente do grau de perda auditiva fazem uso contínuo da Libras, sendo alguns dos participantes da pesquisa bilíngues e oralizados na Língua Portuguesa. Contudo, o recurso de legenda, como já apontado, não é produzido exclusivamente para pessoas surdas, mas possui alto potencial para ser utilizado como recurso de acessibilidade.

QUADRO 4 - Perfil dos participantes da pesquisa. (conclusão)

Participantes (P)	Formação em nível superior anterior	Atuação profissional em educação
P16	Não	Não
P17	Artes Visuais	Professor de Educação Infantil
P18	Não	Instrutor de Libras
P19	Não	Não
P20	Não	Não
P21	Não	Não
P22	Não	Não
P23	Não	Não
P24	Não	Não
P25	Não	Não
P26	Pedagogia	Professor de Libras
P27	Não	Não
P28	Não	Não
P30	Pedagogia	Instrutor de Libras
P31	Não	Não
P32	Não	Não
P33	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados por meio do questionário socioeconômico (APÊNDICE C).

A partir dessa composição e arranjo, iniciamos a etapa de coleta de dados, que foi organizada em quatro fases: diagnóstico e avaliação inicial, intervenção, avaliação e análise dos dados. No total realizamos sete encontros mensais com o grupo participante; as atividades de pesquisa de campo tiveram início em março de 2017 e finalizaram-se em outubro do mesmo ano (APÊNDICE I e J). Os encontros aconteceram da seguinte forma:

- a) **encontro inicial** ocorrido em **4 de março de 2017**: nesta ocasião, fizemos a apresentação da proposta de pesquisa e de seus objetivos a todos os estudantes presentes, também explicamos de que maneira pretendíamos coletar os dados e o tempo previsto de duração da pesquisa, abrimos um espaço para perguntas, dúvidas e comentários que os presentes quisessem fazer. Nesta oportunidade, aqueles que concordaram em participar e contribuir com nossa investigação assinaram, como já citado, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi lido e explicado em Libras (APÊNDICE B);
- b) **fase de avaliação diagnóstica inicial**: realizamos dois encontros em 2017: um no dia **8 de abril** e outro no dia **6 de maio**. No primeiro encontro houve a exibição de dois objetos audiovisuais e aplicação de dois questionários relacionados a eles e, no segundo encontro, exibimos um objeto audiovisual e aplicamos o questionário

correspondente. Após estes procedimentos realizamos o fechamento verbal dessa etapa;

- c) **fase de intervenção:** promovemos quatro encontros, nas seguintes datas, em 2017: **3 de junho, 1º de julho, 5 de agosto e 7 de outubro** (no mês de setembro, a pedido da coordenação de curso não houve encontro, sendo este transferido para o mês de outubro). Nos três primeiros encontros, exibimos um único objeto audiovisual e aplicamos três questionários correspondentes aos objetos audiovisuais. O último encontro, realizado em outubro, foi para apresentarmos aos participantes da pesquisa os resultados e análises, e uma proposta de produto social da tese.

Em cada fase do encontro utilizamos metodologias e estratégias específicas para a realização das atividades propostas que serão detalhadas mais à frente nos itens específicos dos capítulos desta tese. Com relação aos objetos audiovisuais, para cada etapa da pesquisa de campo, primeiramente, houve a necessidade de realizarmos um “estudo de mídia”, que consistiu na “seleção de vídeos” disponíveis no *YouTube* com legendas em Língua Portuguesa, consideradas inicialmente pela pesquisadora como razoavelmente boas. Como a qualidade das legendas não é objeto de investigação deste estudo²⁹, o trabalho na seleção de objetos audiovisuais foi realizado com base nos seguintes quesitos e categorias:

- a) tempo de duração do vídeo (curta-metragem: duração de até 30 minutos);
- b) presença ou não de legendas em Língua Portuguesa;
- c) categorias mais assistidas e populares:
 - entretenimento: animações, filmes, esportes, seriados, séries, novelas, entre outros;
 - publicidade e propaganda: campanhas, produtos e serviços;
 - Institucionais e educativos: programas educativos, documentários gerais, programas políticos e sobre cidadania).

Sobre o tempo de “duração do vídeo”, optamos por trabalhar com vídeos que se enquadrassem na categoria de curta-metragem. Sobre isso, Alcântara (2014, p. 17) assim elucida:

Segundo definição da maioria dos dicionários, esse tipo de produção é definido como Filme Curto, cuja duração é geralmente inferior a 30 minutos. No entanto, as características de um curta-metragem vão muito além do seu

²⁹As pesquisas desenvolvidas por Nascimento (2013) e Dezinho (2016) abordam esse aspecto do recurso de legendas e também discutem uma proposta de avaliação da qualidade dos recursos e podem ser consultadas para se saber mais sobre esses aspectos.

formato. Outras propriedades relacionadas à sua curta duração conferem-lhe peculiaridades discursivas importantes, como o reduzido número de personagens e diálogos, condensação narrativa que, por sua vez, leva à condensação da linguagem e da ação; tempo da história, na maioria dos casos, linear; verossimilhança com a realidade, grande carga emotiva e sugestiva, além de apresentar desfechos geralmente surpreendentes. E, pela sua natureza cinematográfica, é grande a possibilidade de veicular conteúdos culturais com valores educativos. Por isso mesmo, torna-se uma fonte inesgotável e valiosa para trabalhar aspectos da interação humana, como cultura e linguagem.

A importância de não apresentarmos objetos audiovisuais fragmentados, justifica-se no fato de que fragmentos de vídeos poderiam comprometer a compreensão do todo, induzindo os respondentes dos questionários ao erro, além disso, o fator tempo disponível para a realização das atividades com os participantes da pesquisa precisava ser respeitado dentro do que foi acordado com a coordenação do curso. Assim, estabelecemos que para esta pesquisa, as escolhas dos objetos audiovisuais deveriam ter como um dos critérios de seleção a característica de curta-metragem dos vídeos selecionados.

Com relação às categorias dos objetos audiovisuais, cabe observar e contemplar a adequação ao público-alvo, e os níveis de dificuldade de interação com o recurso de legenda, conforme o Quadro 5.

QUADRO 5 - Protocolo para seleção de objetos audiovisuais.

Protocolo para seleção de objetos audiovisuais para proposição de atividades de formação e preparação de estudantes para o uso e interação com o recurso de legenda	
Níveis de dificuldade de interação com o recurso de legenda	Objeto audiovisual
Fácil	Pouca ou nenhuma densidade verbal oral, conseqüentemente pouca ou nenhuma legenda, ou ainda, baixa densidade imagética.; velocidade das legendas observáveis como baixa ou moderada quando presentes.
Intermediário	Presença de legendas, densidade verbal ou imagética moderada e velocidade das legendas de baixa a alta.
Difícil	Presença de legendas, densidade verbal ou imagética de moderada a alta, velocidade das legendas de baixa a alta.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Este protocolo foi feito para nortear nossas escolhas prévias dos objetos audiovisuais; isso de acordo com o objetivo de cada etapa e atividade proposta, por exemplo, na fase de avaliação diagnóstica inicial nos propomos a trabalhar com os três níveis de dificuldades para avaliar o desempenho dos estudantes a partir da interação com o recurso de legenda e pensarmos em estratégias e proposições para a etapa de intervenção. A aplicação desse protocolo deve

sempre levar em consideração o perfil do público participante, especialmente, quanto ao grau de escolaridade e interesse.

Essa classificação é apenas um norte que o educador utilizou para o estudo de recepção e seleção de mídias, que, de certa forma será subjetivo à medida que é perceptual, mas, ao mesmo tempo, objetivo na proporção em que cada educador deve levar em conta as características dos seus alunos (público-alvo) para escolher o conteúdo que melhor se adéque a sua realidade dada como conhecida. Além disso, cada objeto audiovisual é único, e mesmo pertencendo a um mesmo gênero, pode apresentar características estilísticas e de conteúdo totalmente diferente, assim as categorias não podem ser totalmente objetivadas. A escolha depende de fatores diversos e subjetivos, motivos pelo qual optamos pelo não enrijecimento do protocolo.

Jenkins (2009) nos apresenta uma definição de modelo de comunicação a partir das proposições da historiadora Lisa Gilteman (2006). Esta autora oferece um modelo de mídia que trabalha em dois níveis: no primeiro, um meio é uma tecnologia que permite uma comunicação; no segundo, um meio é um conjunto de “protocolos” associados ou práticas culturais que cresceram em torno dessa tecnologia, e que estão longe de serem estáticos, as dimensões tecnológicas da mídia e mudanças nos protocolos sobre o qual estamos produzindo e consumindo mídias.

A utilização de pelo menos um curta-metragem sem legendas com característica de cinema mudo para cada etapa da pesquisa de campo serviu como ponto de partida e um dos marcos para as análises quantitativas. No estudo desenvolvido por Daminelli (2014), cujo objetivo era o uso de legendas cinematográficas para o ensino de língua materna no contexto escolar, a autora explica que

[...] inicialmente é importante possibilitar ao participante da pesquisa a familiarização e aproximação com o objeto em questão. Assim, pelo viés da afetividade e por meio de uma animação, por exemplo, visamos preparar o estudante, no que diz respeito à aproximação temática e cinematográfica em sala de aula, para a exibição e suposta aceitação dos outros objetos audiovisuais selecionados. (DAMINELLI, 2014, p. 50).

A partir desse pressuposto, optamos por iniciar a etapa da pesquisa de campo com um objeto audiovisual que não exigisse do espectador/estudante dividir o tempo entre imagem e escrita. Levando em consideração tais aspectos, optamos por um filme sem legenda. Nossa

intenção, inicialmente, foi possibilitar ao estudante a familiarização e aproximação com o objeto em questão.

Os instrumentos de coleta de dados foram constituídos por um *corpus* de questionários estruturados sobre os objetos audiovisuais previamente selecionados. Também elaboramos na etapa de desenvolvimento, um protocolo para nortear a elaboração dos questionários sobre os objetos audiovisuais selecionado. Esse protocolo contempla quatro dimensões de análise: velocidade, densidade (verbal e visual) que devem ser analisadas criteriosamente a fim de percebermos as dificuldades dos participantes e de desenvolvermos atividades que auxiliem na superação desses obstáculos.

Essas quatro dimensões foram elencadas pela pesquisadora e para tal considerou apenas objetos audiovisuais com legendas razoavelmente boas. Quanto ao protocolo padrão para a elaboração dos questionários, seleção dos objetos audiovisuais, elaboração dos instrumentos de coleta, escolha dos *lócus* de pesquisa e realização da pesquisa de campo, faremos o detalhamento mais à frente em uma seção específica.

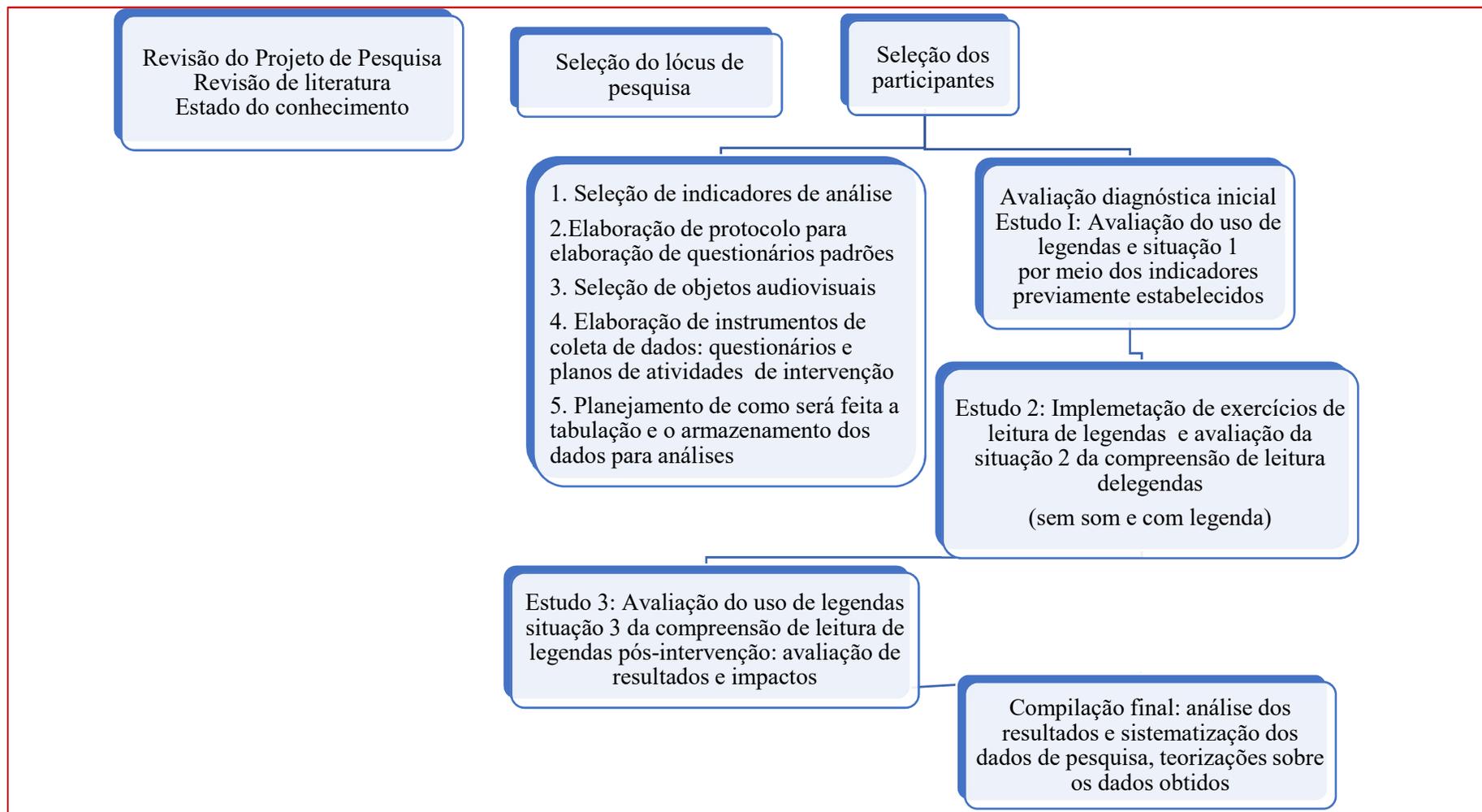
A Figura 3 apresenta o ciclo de vida da pesquisa, que teve como objetivo nortear as etapas de execução.

2.2 Pesquisa de campo: conhecendo as trilhas e definindo rotas para “ver vozes”

Nesta seção apresentamos o percurso de investigação realizado durante a pesquisa de campo propriamente dita. Para uma melhor compreensão, ele está organizado em subseções de forma a facilitar a exposição das etapas e dos procedimentos de pesquisa.

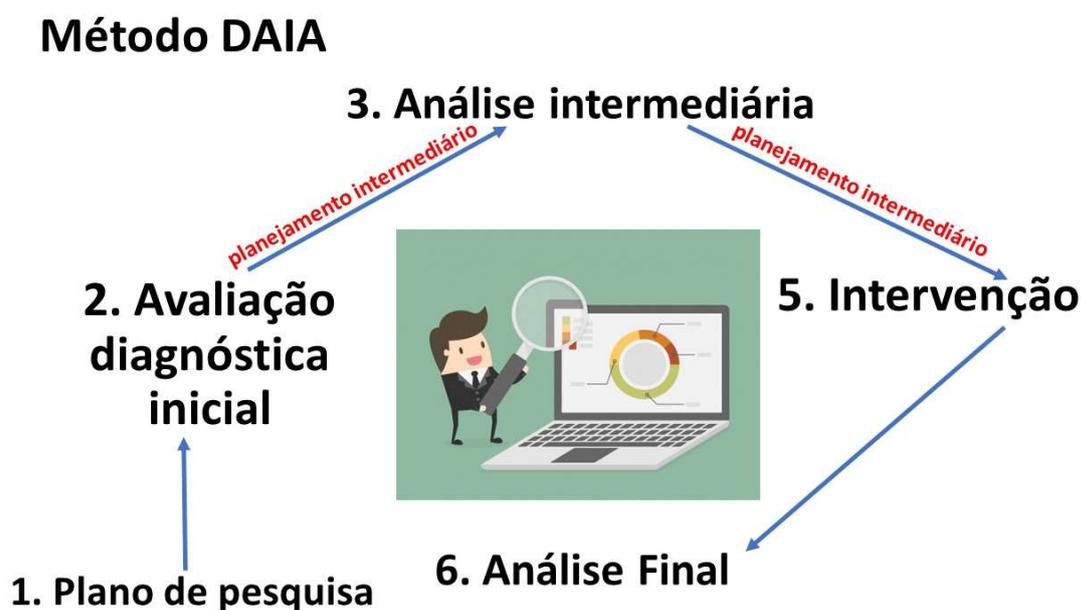
Na figura 3 apresentamos o planejamento inicial com o ciclo de vida da pesquisa.

FIGURA 3 - Ciclo de vida da pesquisa.



Para a realização desta pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa e quantitativa e a metodologia de estudo de painel, que nos permitiu acompanhar por um determinado período o mesmo número de respondentes, ao mesmo tempo em que fazemos inferências e analisamos as mudanças ocorridas ou não a partir delas. Na pesquisa de campo com as participantes da pesquisa, empregamos o método DAIA (Figura 4).

FIGURA 4 – Método de diagnóstico, avaliação, intervenção e análise (DAIA) utilizado na pesquisa de campo.

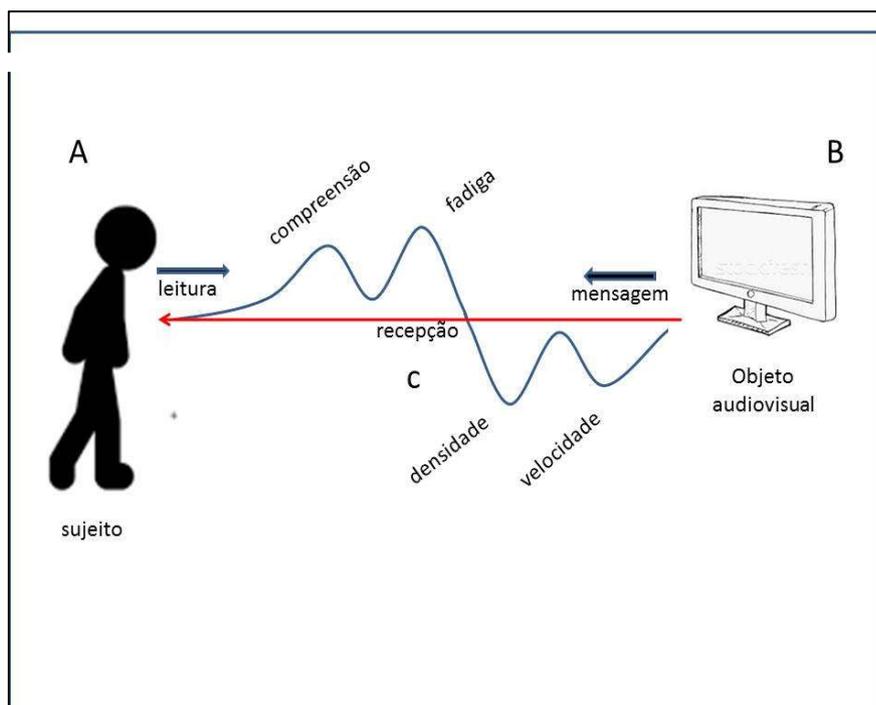


Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a Figura 4 evidencia, esse método permite que os ajustes, tomadas de decisões e o planejamento sejam feitos em “curso”, ou seja, ao longo do desenvolvimento do processo de investigação, de acordo com os objetivos desejados e em função dos dados e das variáveis (condições adversas) que eventualmente ocorram durante as etapas da pesquisa de campo.

Na Figura 5, buscamos representar o processo de consumo e interação com o recurso de legenda em audiovisual e as dimensões, que, conforme explicado anteriormente, elegemos como as principais, entre outras, que podem significar obstáculos no processo de interação com o recurso de legenda e no consumo do conteúdo audiovisual.

FIGURA 5 - Modelo representativo do consumo e recepção de legendas.



Fonte: Elaborado por esta pesquisadora (2016).

Dentre outras dimensões possíveis de serem acrescentadas no processo do uso e/ou consumo de legendas, entendemos serem estas as principais, tendo como referência a pesquisa por nós desenvolvida durante o curso de mestrado (NASCIMENTO, 2013), onde foram apontados que a velocidade, o vocabulário e a fadiga interferem diretamente na interação com o recurso de legenda e conseqüentemente na compreensão geral do objeto audiovisual assistido.

A “**compreensão**” de um texto varia de acordo com o contexto e as circunstâncias de leitura, sendo influenciada por diversos fatores, porém, eles destacam o aspecto autor/leitor, explicam que os conhecimentos selecionados pelo autor na/e para a constituição do texto “criam” um leitor modelo, ou seja, a forma como é produzido pode exigir mais ou menos conhecimento prévio de seus leitores. Rotineiramente, nos deparamos com diferentes tipos de textos veiculados em diferentes meios de comunicação cuja produção se destina a um público-alvo, a um determinado tipo de leitor, evidenciando o que eles nomeiam “princípio interacional constitutivo do texto”, do uso da língua (KOCH; ELIAS, 2014).

Além dos fatores de compreensão da leitura derivados do autor e do leitor, há os derivados do texto que dizem respeito a sua legibilidade, podendo ser materiais, linguístico ou de conteúdo (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005).

Dentre os “aspectos materiais” que podem comprometer a compreensão, os autores citam: o tamanho, a clareza das letras, a cor, a textura do papel, a fonte

empregada, a variedade tipográfica, a constituição dos parágrafos muito longos, “e em se tratando da escrita digital”, a qualidade da tela e o uso apenas de maiúsculas ou de minúsculas ou excesso de abreviações.

Além dos fatores materiais, há “fatores linguísticos” que podem dificultar a compreensão [...]. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 28, grifo nosso).

Concordamos com Daminelli (2014) quando afirma que, apesar de o texto fílmico parecer simples, se a legenda não for recebida e lida com atenção, o espectador não terá acesso à compreensão da obra; contudo, entendemos que os aspectos materiais e os fatores linguísticos apontados por Koch e Elias (2014) geram impacto no resultado final a que o leitor chega a termos de compreensão.

A “**fadiga**” constitui uma dimensão analisada do ponto de vista do cansaço natural que o consumo de legendas predispõe o telespectador, ou seja, depois de um determinado tempo mobilizando as capacidades de leitura, atribuição de sentido, focalização nas legendas e na imagem simultaneamente, a velocidade e densidade verbal e de imagens levam o leitor ao cansaço e à diminuição da atenção e concentração. Outro aspecto da fadiga pode ser compreendido do ponto de vista do estado anterior do leitor ou consumidor do recurso de legendas perante elas, ou seja, o cansaço físico ou mental prévio constituirá como uma barreira na interação com o recurso, diminuindo a atenção e capacidade de processamento cognitivo, acentuando perdas, gerando sono, por exemplo. Esse último aspecto, no entanto, é subjetivo e, portanto, de difícil mensuração, embora acreditemos que gere impactos na interação com o recurso. Em nossa pesquisa, vamos atribuir à fadiga trechos do objeto audiovisual que cumulem densidade verbal, de imagem, velocidade.

A “**densidade**” pode ocorrer nas imagens e ações do vídeo, verbalmente tanto em quantidade e intensidade de falas refletidas na legenda ou em termos de vocabulário, que pode ser denso à medida que exige um conhecimento prévio mais específico sobre os termos ou assunto apresentado na legenda, dependendo do objeto audiovisual apresentado.

A “**velocidade**” também constitui uma das dimensões importantes a ser observada porque, dentre os problemas de ordem técnica, incluindo atrasos e tamanho da letra e da televisão, a velocidade também foi apontada por usuários do recurso de legendas, ouvintes, surdos e deficientes auditivos, como um fator de dificuldade e desestimulador para o consumo de legenda. Mesmo aqueles que têm um grau de escolaridade mais elevado apontaram a questão da “rapidez”, ou seja, a velocidade das legendas como um fator de dificuldade para acompanhá-las e ao mesmo tempo acompanhar as imagens (NASCIMENTO, 2013).

Também em Nascimento (2013, p. 60), temos que a velocidade das legendas é condicionada ao tempo disponível para cada uma delas, o que depende de três fatores: a quantidade de texto, a velocidade de leitura dos telespectadores (normalmente entre 150 a 180 palavras por minuto) e os intervalos entre uma legenda e outra (aproximadamente meio segundo). A velocidade e o ritmo do texto audiovisual exigem um grande esforço de leitura seletiva e de memória.

Essas quatro dimensões elencadas constituem os elementos de análise de percepção do receptor/consumidor que priorizamos na elaboração dos instrumentos questionários. Neles, essas dimensões foram transformadas em indicadores de análise. “Elaboramos então um protocolo padrão para elaboração dos questionários” que contemplassem, durante o processo de elaboração desse instrumento, os quatro indicadores que constituem as quatro categorias de análise: fadiga, velocidade, densidade e compreensão. Esse protocolo para elaboração de questionários pode ser utilizado para qualquer objeto audiovisual (QUADRO 6).

A partir dos dois protocolos elaborados (QUADROS 5 e 6), selecionamos os objetos audiovisuais e elaboramos os instrumentos questionários para cada um deles.

QUADRO 6 - Protocolo para elaboração de questionário sobre objetos audiovisuais para observação da fadiga, velocidade, densidade e compreensão (continua)

Instrumento 2. Protocolo para elaboração de questionários sobre objetos audiovisuais					
Indicador	Número de questões	Objetivo da questão	Variações	Tipo/abordagem	Pergunta
F A D I G A	1 a 3	Dimensionar perdas no processo de recepção em função ou decorrência da fadiga (perda de detalhes e totalização) Perdas relacionados a detalhes da obra Elementos pontuais Elementos centrais Elementos relacionais Início (20%), meio e fim (30 e 70) (71 a 90) (uma pergunta para cada trecho) <i>Variações:</i> trabalhar nas alternâncias e busca de respostas relativas ao tema, problema, moral, narrativa, fato. Viu toda a peça? O que o participante perde em termos de compreensão tem a ver com complexidade do vídeo?	Elaborar (questões que tenha que pensar ou relacionar. Podem ser feitas em blocos de três em diferentes momentos do vídeo). a. Fácil b. Intermediária c. Avançada: raciocínio extrapolação	Imagem, legenda ou os dois	
V E L O C I D A D E	1 a 3	Verificar se o participante consegue ler legendas, requerer informações que exijam a observação do campo visual, como exemplo, a cor da roupa ou o cenário ou ainda uma informação dada naquele momento.	Elaborar perguntas relacionadas a trechos do objeto audiovisual onde as legendas ou conversações são mais intensas e rápidas. a. Fácil b. Intermediária c. Avançada	Imagem, legenda ou os dois	

QUADRO 6 - Protocolo para elaboração de questionário sobre objetos audiovisuais para observação da fadiga, velocidade, densidade e compreensão (conclusão).

Instrumento 2. Protocolo para elaboração de questionários sobre objetos audiovisuais					
Indicador	Número de questões	Objetivo da questão	Variações	Tipo/abordagem	Pergunta
D E N S I D A D E	1 a 3	Dimensionar de que maneira aspectos relacionados no tipo de pergunta (item anterior) influencia na utilização de legendas como recurso de acessibilidade e de acesso à informação e comunicação, transpondo as barreiras de comunicação da língua oral, fonte contida no objeto para a legenda.	Elaborar perguntas relacionadas a trechos do objeto audiovisual que requeiram, por exemplo: idioma diferenciado, expressões idiomáticas gírias, regionalismo, jargões técnicos/profissionais ou que sejam excessivamente erudito, arcaísmo e neologismo, hibridismo idiomático	Imagem, legenda ou os dois	
C O M P R E E N S Ã O	1 a 3	Verificar se o participante compreendeu os aspectos mais gerais sobre o conteúdo do objeto audiovisual.	Elaborar perguntas pontuais referentes a aspectos mais gerais.	Imagem, legenda ou os dois	

2.3 Avaliação diagnóstica inicial: desvelando trilhas para o êxito no processo de formação e preparação para o uso e interação com o recurso de legendas

Antes de propormos as atividades didáticas com a finalidade de melhorar as condições de interação e utilização do recurso de legenda, que é o objetivo geral desta tese de doutorado, fomos ao campo para realizar um diagnóstico e uma avaliação inicial para conhecer a realidade local onde a pesquisa foi desenvolvida e a partir dessa avaliação inicial elaboramos as atividades de preparação para a utilização do recurso de legenda. De acordo com os parâmetros curriculares nacionais,

A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de auto regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. (BRASIL, 1997, p. 39).

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar. (BRASIL, 1997, p. 52).

A ideia de se trabalhar com a avaliação diagnóstica inicial partiu da premissa de que para atingirmos o objetivo a que nos propomos era necessário considerar o contexto e a realidade dos participantes da pesquisa quanto ao uso do recurso de legenda, e ainda um conjunto de conhecimentos já adquiridos, experiências pessoais, raciocínio e estratégias espontâneas, atitudes e hábitos adquiridos em relação à aprendizagem (BALLESTER, 2003).

Além disso, a etapa de avaliação diagnóstica inicial teria um papel importante como um balizador de nossas estratégias de seleção e exibição dos objetos audiovisuais e de aplicação das atividades. Por meio dessa etapa, seria possível avaliar as nossas escolhas prévias e ainda realizar os ajustes e modificações necessárias ao nosso próprio planejamento feito para a etapa de intervenção, assim, elegemos cinco critérios principais de observação:

- a) exibição/projeção dos objetos audiovisuais: descartando para a fase subsequente, por exemplo, certos modelos de vídeos que por motivos de conteúdo, tempo de duração, qualidade das legendas, como tamanho, cor, contraste aliados ou não às

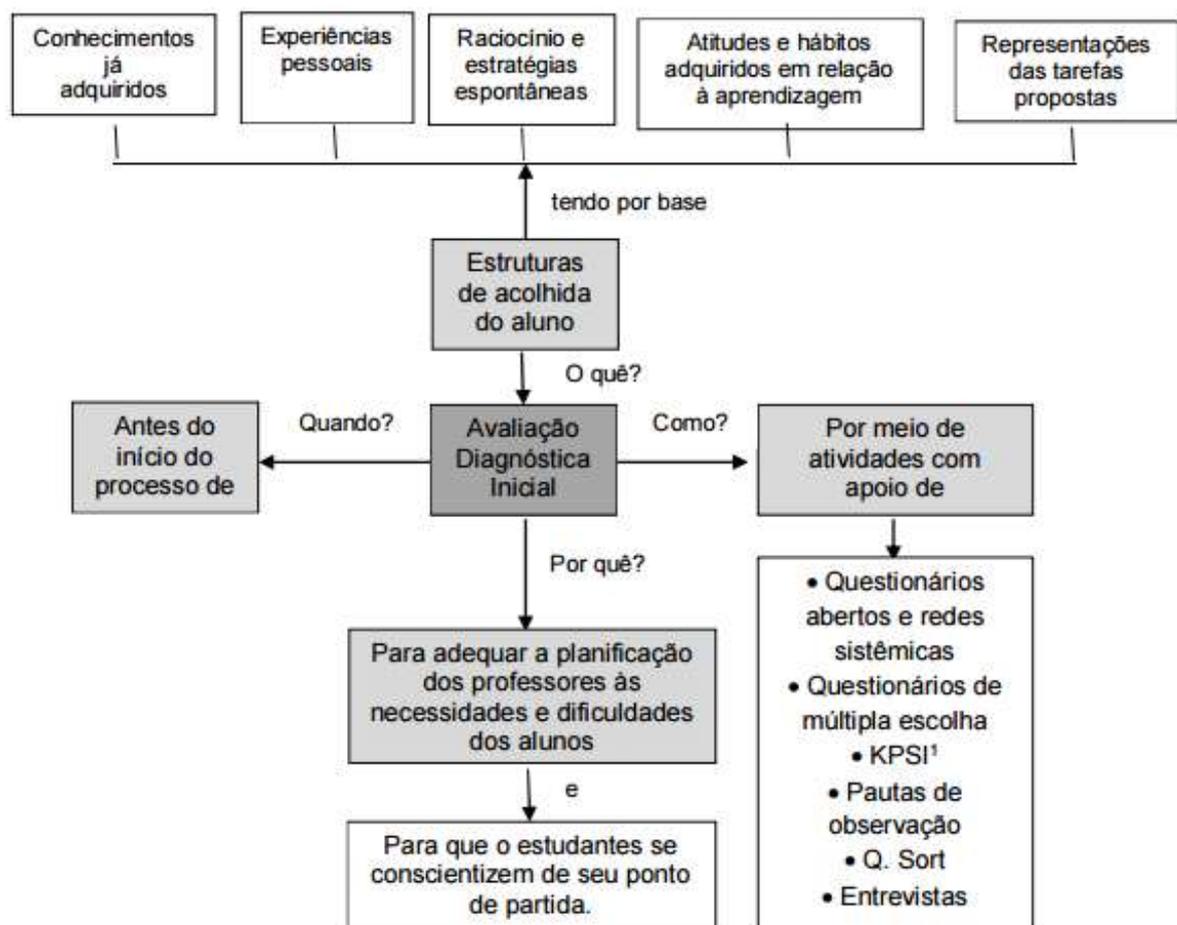
características do espaço de exibição, como tamanho da sala, e iluminação do ambiente e recursos de exibição se mostraram inadequados. Isso porque a seleção de vídeos foi feita em ambiente diferenciado, em *desktop* pessoal, o que pode ter um impacto visual diferente quando projetado em proporção maior, sofrendo impacto também das condições do ambiente, especialmente, a iluminação. Logo, a partir da avaliação diagnóstica inicial seria possível revisar as escolhas e seleção desses objetos mantendo, modificando ou descartando certos modelos;

- b) observações ao comportamento dos participantes da pesquisa quanto ao interesse, atenção e envolvimento com as atividades, de forma a formular estratégias para continuidade do vínculo dos participantes com a pesquisa, uma vez que pesquisas de campo (relativamente longa e com encontros longe um do outro), podem naturalmente, ao longo do processo, ser impactadas pela evasão e dispersão dos participantes;
- c) a partir da experiência de aplicação do instrumento questionário nessa etapa, planejar a forma mais adequada de aplicação e recolhimento de questionários na etapa subsequente, de forma a garantir a melhor estratégia para uma boa coleta de dados na fase de intervenção;
- d) adequação/readequação do planejamento quanto ao fator tempo cedido para a pesquisa: quando elaboramos um planejamento, o controle do tempo é um dos aspectos fundamentais, especialmente quando estamos utilizando um espaço cedido e contamos com a participação voluntária. Cumprir com o que foi combinado demonstra respeito não só aos participantes da pesquisa, mas também à instituição que acolheu a pesquisa e o pesquisador. Assim, embora às vezes tenhamos muitas ideias e até mesmo necessidades exploratórias e investigativas atreladas ao nosso objeto de investigação, a adequação ao tempo é primordial. Se necessário, o pesquisador deve fazer escolhas, quanto à coleta de dados essencial e prioritária e outras que podem ser deixadas em segundo plano, e até mesmo não serem coletadas, caso não seja possível. O que não pode haver é uma inversão, e o pesquisador se perder no processo, coletando o que poderia ser descartado e deixando de coletar o primordial. Nesse momento da avaliação diagnóstica inicial, seria possível avaliar o tempo realmente disponível para a proposição das atividades, considerando a média do tempo real de entrada e saída da sala de aula onde a pesquisa acontece, organização de equipamentos, instruções, retomada de foco dos participantes e controle de imprevistos diversos;

Só então, a partir dessa realidade devidamente mapeada e analisada, levando em consideração os cinco critérios elencados anteriormente, apresentamos e propomos as atividades didáticas que auxiliariam na superação das dificuldades e preencheriam algumas lacunas formativas necessárias para o uso e consumo de legendas, comprovando ou refutando a tese que defendemos: de que o uso e a interação da pessoa surda com recursos de legendas em objetos tecnológicos quando efetivado pelo *educationware* em espaços de educação formal e/ou informal, potencializam a acessibilidade, a inclusão e o exercício pleno da cidadania da pessoa surda.

O diagrama proposto por Ballester (2003) explicita o caminho da avaliação diagnóstica que procuramos seguir em nossa pesquisa (FIGURA 6).

FIGURA 6 - Avaliação diagnóstica.



¹KPSI - Knowledge and Prior Study Inventory (inventário de conhecimento e estudo prévio).
Fonte: Ballester (2003) *apud* Lorencini (2013).

Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, na fase de avaliação diagnóstica inicial, contamos com o apoio de uma assistente de pesquisa, membro pesquisadora do GEPETIC, grupo de pesquisa ao qual integramos. A presença dessa assistente de pesquisa no lócus investigativo foi fundamental, pois nos auxiliou efetuando a observação dos participantes durante as atividades, realizando registros fotográficos enquanto conduzíamos a pesquisa, ajudando na distribuição e no recolhimento de atividades, o que contribuiu sobremaneira na otimização do tempo que já era escasso e no planejamento dos encontros subsequentes, pois sempre debatíamos sobre a realização do encontro, trocando impressões e pensando em possíveis estratégias para a realização das atividades e coleta de dados vindouras.

Esta assistente, que nos acompanhou nesta primeira fase da pesquisa de campo, possui formação em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa pelo Letras - Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), polo UFGD, desde 2012, e também contribuiu nas instruções para a realização das atividades, visto que em algumas situações, mesmo após as instruções dadas em Libras pela pesquisadora antes do início das atividades, surgiram dúvidas dos participantes no decorrer da atividade; e enquanto a pesquisadora atendia um participante, a assistente nos auxiliava prestando informações a outro, agilizando assim nosso atendimento prestado aos participantes e otimizando mais uma vez o tempo da realização da pesquisa.

Por termos um tempo pequeno para a realização das atividades (em média uma hora para cada encontro), o cuidado e planejamento com as atividades, distribuição, recolhimento, organização e montagem de equipamentos e projeção dos vídeos precisou ser bem calculado e a presença da assistente de pesquisa nos ajudou sobremaneira a evitar o desperdício e o extravasamento de tempo, dando celeridade e agilidade a todos esses pormenores necessários.

Para essa primeira etapa, após assistirmos a diversos objetos audiovisuais, selecionamos três deles com o cuidado de contemplar as três categorias, fácil, intermediário e avançado, por nós elencadas. Todos os objetos audiovisuais utilizados nesta pesquisa foram acessados pelo *YouTube* onde estão disponíveis e foram utilizados nesta pesquisa com fins estritamente didáticos.

O primeiro, exibido para o grupo de participantes surdos e ouvintes teve como objetivo promover a aproximação e familiarização com a dinâmica da pesquisa, motivo pelo qual escolhemos o curta-metragem do gênero de animação: *Partly Cloudy* (Parcialmente Nublado). Essa animação possui 5' e 49'' (cinco minutos e quarenta e nove segundos) e foi lançada em 2009, nos Estados Unidos. Esse curta-metragem foi dirigido e escrito por Peter Sohn, com a produção de

Kevin Reher, e originalmente aparece nos extras do DVD do filme *Up*, da Pixar, mesma produtora que produziu esse curta, e encontra-se disponível em vários canais do YouTube.

No Quadro 7 apresentamos a sinopse desse curta-metragem e, em seguida, na Figura 7, alguns *prints* de tela com trechos visuais da animação.

QUADRO 7 - Sinopse *Partly Cloudy* ou *Parcialmente Nublado* (tradução livre)

Partly cloudy apresenta um mundo em que todos os seres vivos são criados por nuvens e levados até suas respectivas casas por cegonhas. As nuvens esculpem desde os pequenos até os grandes animais e seres humanos, depois dão vida a cada um e entregam às cegonhas para que elas façam o resto. Em meio a toda essa harmonia temos Gus, uma nuvem nublada que esculpe filhotes aterrorizantes de crocodilos, porcos-espinhos, tubarões e outros seres perigosos. Claro que a cegonha de Gus está sempre apavorada, dividida entre sua segurança e a amizade que sente pela nuvem excluída. Filmes curta-metragem de animação tem o costume de trazer alguma reflexão acerca da vida, a mensagem desse é bem clara: ponderar sobre os mais diversos assuntos acerca de amizade, companheirismo, amor, diferenças, problemas e soluções. Gus representa aquela parte da sociedade moderna que precisa fazer um trabalho complicado que algumas pessoas podem não gostar, é dele a responsabilidade por criar as criaturas perigosas da terra, mas sem elas o mundo não seria o mesmo e tudo viraria um verdadeiro caos, já Peck, a cegonha, faz a vez daqueles amigos que apoiam essas pessoas em suas tarefas e fazem o possível para ajudá-los. Portanto, o que esse filme nos propõe é uma análise de como na vida devemos encarar nossos problemas de frente e lutar por nossos ideais e mostrar que todos somos engrenagens dessa máquina imensa chamada Planeta Terra.

Fonte: ANDRADE, Rafael Beck. *Parcialmente nublado, de Peter Sohn*: um curta-metragem maravilhoso sobre amizade, diferenças e soluções para os problemas. Crítica postada em 8 de junho de 2012. Disponível em: <<http://projeto399filmes.blogspot.com.br/2012/06/287-parcialmente-nublado-de-peter-sohn.html>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

Esse curta-metragem, além de ter uma mensagem positiva perante os enfrentamentos necessários para lidar com os obstáculos que se interpõem na vida em sociedade e de trazer à tona uma discussão sobre a aceitação da diferença e de como podemos aprender a lidar com elas, por meio da criação de estratégias de aceitação e acolhimento, o que de certa forma vai ao encontro da luta da comunidade surda diante do preconceito e discriminação em uma sociedade majoritariamente ouvinte, possibilitou iniciar a pesquisa de uma forma empática e significativa, uma vez que todas os objetos audiovisuais foram cuidadosamente selecionados com o objetivo de, para além do cumprimento de uma etapa de coleta de dados, produzir aprendizagens e momentos significativos de interação e trocas de saberes. Esse curta-metragem não contém legendas nem diálogos orais, a compreensão da narrativa ocorre pela trama visual do filme enquadrado por nós na categoria “fácil” em função da ausência de legendas como critério estabelecido *a priori*.

FIGURA 7 - Imagens do curta-metragem *Partly Cloudy*. Captura de tela.



Fonte: YOUTUBE. *Partly cloudy*. 18 nov. 2013. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=7DmLkugdh9s>>. Acesso em: 18 set. 2016.

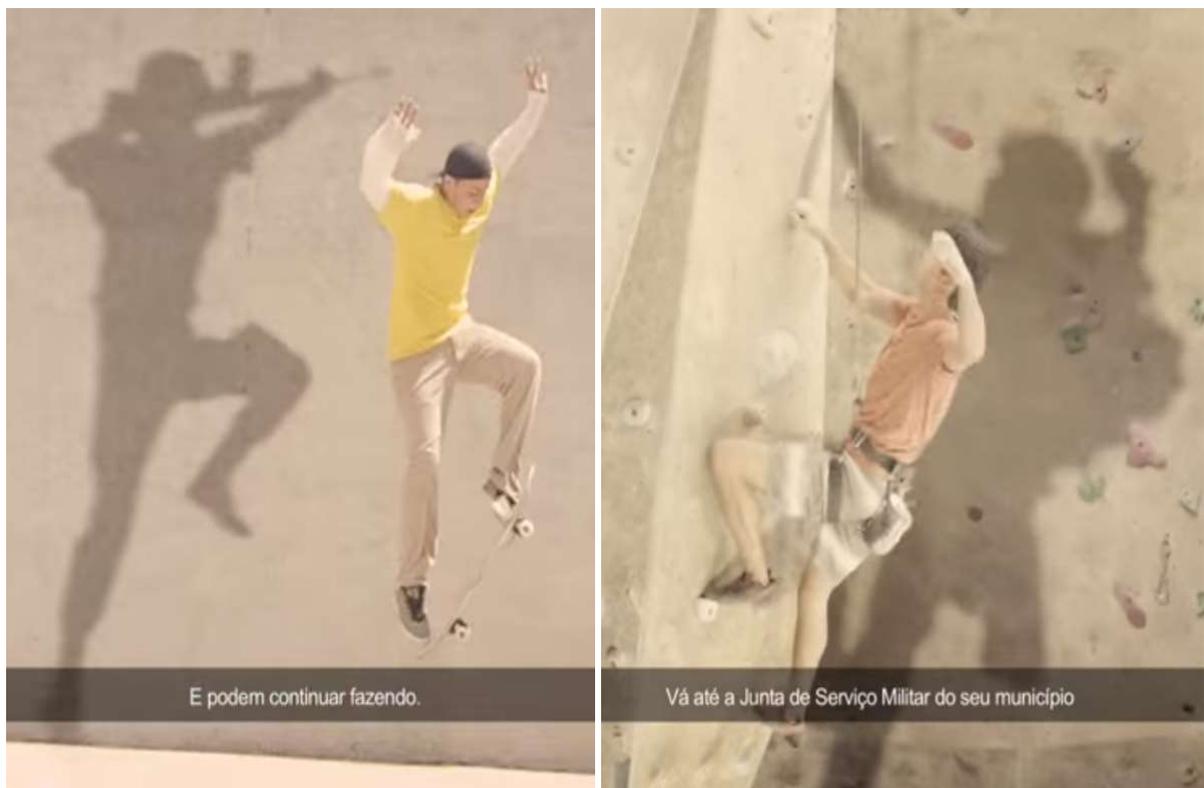
Por sua vez, o segundo objeto audiovisual apresentado foi a propaganda publicitária em prol do alistamento militar em 2016, com a duração de 35” (trinta e cinco segundos), do Ministério da Defesa, o qual foi enquadrado na categoria intermediário quanto ao grau de dificuldade. No Quadro 8, apresentamos o texto publicitário dessa campanha publicitária, e na Figura 8, a propaganda publicitária de alistamento militar.

QUADRO 8 - Texto publicitário da propaganda de alistamento militar – 2016.

Emoção e desafio sempre fizeram parte da sua vida. E podem continuar fazendo. Se você completa 18 anos até 31 de dezembro, aliste-se no Serviço Militar. Vá até a Junta de Serviço Militar do seu município com duas fotos 3x4 e sua certidão de nascimento ou documento equivalente. Você tem até o último dia útil de junho para ficar em dia com nosso país. Serviço Militar. Com você o Brasil é mais forte. Governo Federal.

Fonte: Texto digitado pela autora da transcrição da legenda do filme publicitário: BRASIL. Ministério da Defesa. *Alistamento militar*: 2016. Brasília, DF: MD, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4Qr5uk2khyU>>. Acesso em: 18 set. 2016.

FIGURA 8 - Propaganda publicitária sobre alistamento militar - 2016. *Print* de tela. Canal oficial do Ministério da Defesa no YouTube.



Fonte: BRASIL. Ministério da Defesa. *Alistamento militar*: 2016. Brasília, DF: MD, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4Qr5uk2khyU>>. Acesso em: 18 set. 2016.

O terceiro objeto audiovisual exibido foi o curta-metragem, do gênero documentário, intitulado *Ilha das Flores*, com roteiro e direção do cineasta brasileiro Jorge Furtado, e foi produzido em 1989 pela Casa de Cinema de Porto Alegre, RS, por meio dos produtores Giba Assis Brasil, Nôra Gulart e Monica Schimiedt. Esse curta-metragem tem a duração de 13' (treze minutos).

Para a escolha desse objeto audiovisual nos baseamos nos critérios estabelecidos no protocolo I, mas também nos preocupamos em exibir conteúdos audiovisuais que contribuíssem com o debate crítico sempre que possível, e indubitavelmente esse curta-metragem, por apontar cenas reais da desigualdade social, a perda do valor humano diante do consumismo e da exclusão social a que muitas pessoas estão submetidas, cumpre com a função social da pesquisa, no despertamento da consciência dos participantes para os múltiplos contextos de exclusão.

Embora esse documentário apresente um encadeamento preciso de ideias, ele realiza diversas interconexões de assuntos e conceitos, o que demanda do leitor das legendas vários conhecimentos prévios e uma agilidade na concatenação das ideias e dos conceitos apresentados durante o filme. Por essa razão, o classificamos na categoria difícil dentro de nossa etapa de diagnóstico e avaliação inicial. No Quadro 9, apresentamos a sinopse do documentário e, em seguida, na Figura 9, algumas cenas desse objeto audiovisual.

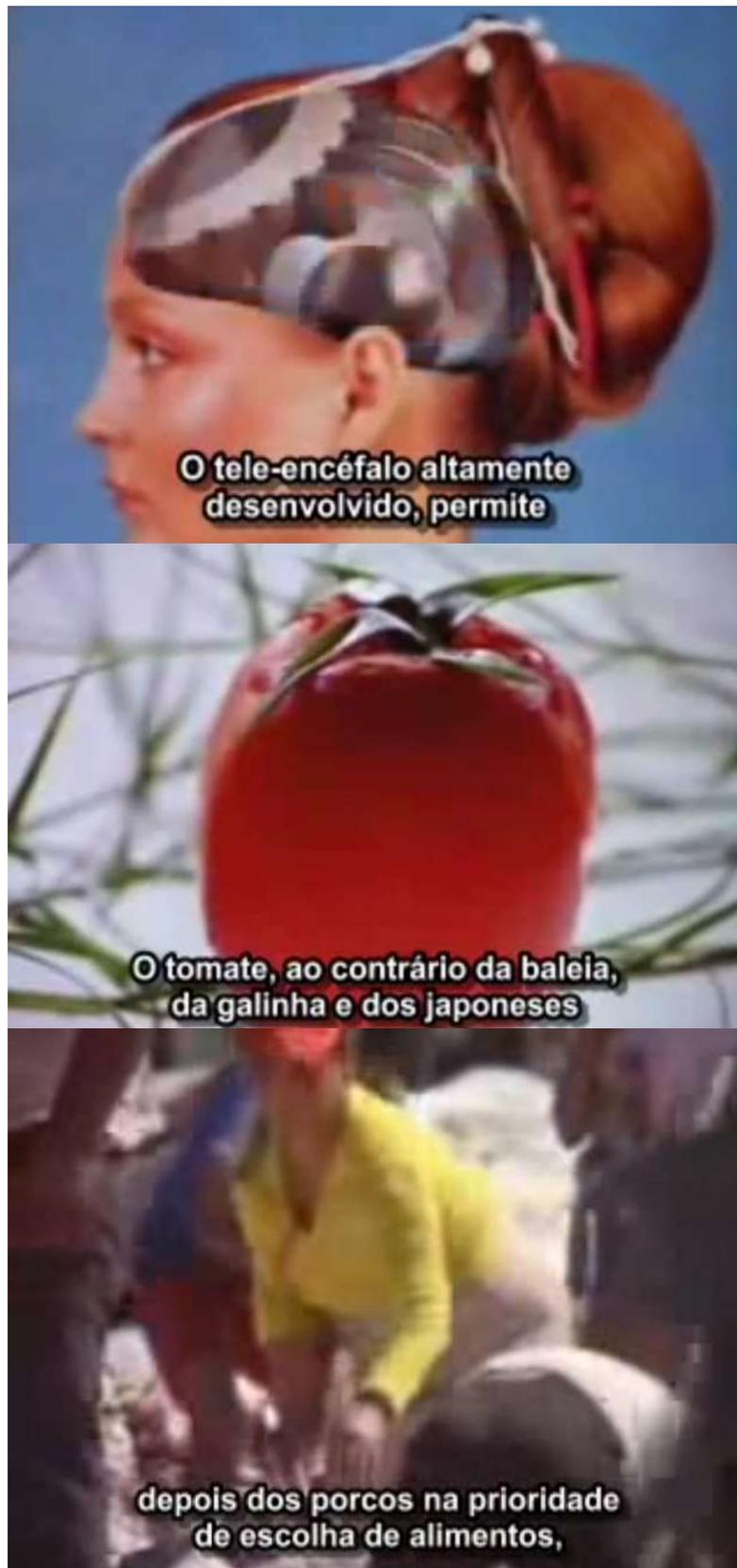
QUADRO 9 - Sinopse do documentário *Ilha das Flores*

O documentário *Ilha das Flores* é uma produção de Mônica Schimiedt, Giba Assis Brasil, Nôra Gulart, com roteiro de Jorge Furtado. *Ilha das Flores* é um local na cidade de Porto Alegre destinado ao depósito de lixo. O curta apresenta a trajetória de um tomate, desde a colheita ao descarte por uma dona de casa, até a chegada ao lixão da ilha, onde crianças disputam alimentos que sequer servia de alimento para os porcos.

O curta faz uma crítica às desigualdades sociais geradas pelo sistema capitalista e a ausência de políticas públicas para solucionar a miséria de parte da população brasileira. Demonstra seres humanos numa condição abaixo de porcos, esse fato é narrado no documentário da seguinte forma: “O tomate / plantado pelo senhor Suzuki, / trocado por dinheiro com o supermercado, / trocado pelo dinheiro que dona Anete trocou por perfumes extraídos das flores, / recusado para o molho da carne de porco, / jogado no lixo / e recusado pelos porcos como alimento / está agora disponível para os seres humanos da Ilha das Flores”.

Outra parte do filme interessante para discutir a exclusão social alarmante gerada pelo modelo capitalista é: “O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores depois dos porcos na prioridade de escolha de alimentos é o fato de não terem dinheiro nem dono”

Fonte: BRASIL. Brasil Escola. *Documentário Ilha das Flores*. Por Wagner de Cerqueira e Francisco. 2017. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/documentario-ilha-das-flores.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

FIGURA 9 – Curta-metragem *Ilha das Flores*. Print de tela.

Fonte: BRASIL; Brasil Escola. *Documentário Ilha das Flores*. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LETSDS8qm9U>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

Após a exibição de cada um desses objetos audiovisuais, aplicamos o instrumento questionário. Para cada objeto, elaboramos um questionário específico com dez questões cada, todas as questões relacionadas ao conteúdo audiovisual deles: questionário 1 (APÊNDICE D), questionário 2 (APÊNDICE E) e questionário 3 (APÊNDICE F). O questionário 3, originalmente planejado e elaborado, não foi aplicado porque na hora da exibição de seu objeto audiovisual correspondente ocorreu um erro com as legendas e o vídeo do gênero documentário *Quem paga o Preço*, correspondente a ele, foi descartado no momento da coleta/pesquisa de campo sendo então substituído pelo questionário 4 (APÊNDICE F).

Os questionários foram elaborados com perguntas sobre o conteúdo dos vídeos, tendo como referencial para sua elaboração o “protocolo para elaboração de questionários sobre objetos audiovisuais” (ver Quadro 6). Após a seleção de cada objeto audiovisual, assistimos, em média, de três a quatro vezes cada um para a elaboração das questões e respectiva classificação quanto aos indicadores eleitos: velocidade, fadiga, densidade e compreensão.

Importante relatarmos que submetemos um dos questionários a um teste prévio com três participantes voluntários e externos ao grupo de participantes atuais da pesquisa. Essa aplicação serviu para verificarmos a assertividade quanto aos indicadores atribuídos a cada questão, fazendo a validação ou correção quando identificada alguma distorção. Por exemplo, em uma questão de densidade e velocidade, esperávamos mais respostas erradas que nos outros indicadores; então, esses ajustes e correções foram feitos antes da pesquisa com os participantes para ter início efetivo.

A etapa de diagnóstico e avaliação inicial foi feita em três encontros, primeiramente com a apresentação da pesquisa e seus objetivos e recolhimento da assinatura no Termo de Consentimento Livre; posteriormente iniciamos as atividades práticas por meio da exibição dos três objetos audiovisuais e a aplicação de seus respectivos questionários. Essa etapa teve a duração de três encontros com a duração de, em média, uma hora cada.

2.4 Entre imagens e palavras: mapeamento das dificuldades e potencialidades no uso do recurso de legenda por meio da avaliação diagnóstica inicial

Após a aplicação dos três questionários e da realização do protocolo verbal (APÊNDICE G) para fechamento da fase de avaliação diagnóstica, iniciamos as tabulações dos dados advindos dos questionários de forma a conhecer a realidade e orientar nossa proposição didática na fase de intervenção.

Com relação aos questionários, vamos apresentar um resumo geral e um por indicador de cada questionário dos participantes surdos e ouvintes. Os questionários foram elaborados em Língua Portuguesa e apenas as instruções sobre o preenchimento foram dadas aos participantes surdos e ouvintes. Não foi feita a tradução em Libras dos questionários em nenhum momento da pesquisa, visto que as atividades propostas e a investigação quanto ao uso do recurso de legenda envolvem a leitura em Língua Portuguesa, no entanto, as instruções e respostas a dúvidas foram feitas em Libras.

Como já apresentado, a Língua Portuguesa não é a língua materna das pessoas surdas, a Libras é a primeira língua destas pessoas e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, sua segunda língua. Tal fator deve ser considerado durante as análises de desempenho, pois corresponde ao mesmo que ouvintes respondendo questionários em língua estrangeira da qual são aprendizes, certamente o desempenho diminuiria se assim o fosse.

A participação de ouvintes na pesquisa é importante para dimensionar o impacto das atividades propostas em ambos os grupos e as possibilidades de desenvolvimento e práticas de ensino inclusivas, onde todos os alunos podem de alguma forma se beneficiar.

Na Tabela 1, onde apresentamos o índice de acertos dos participantes surdos e ouvintes, é possível observar a disparidade entre os dois grupos, o que endossa a situação de desvantagem que os surdos sofrem em relação aos ouvintes e as oportunidades de aprendizagens que ainda em função da língua privilegia os ouvintes (GOLDFELD, 2002).

Sob a ótica de Bourdieu (2015b), podemos dizer que a escola como espaço de ensino-aprendizagem em muitas situações acentua essas desigualdades/desvantagens presentes no processo aprendizagem dos estudantes surdos. Isso se dá quando as práticas de ensino valorizam somente a língua padrão e um público de alunos que possuem boa competência linguística nesta dada língua. Assim, não toma como ponto de partida, para o ensino desta língua, a realidade das crianças que não a dominam como por exemplo, os alunos surdos, em função de sua própria diferença linguística, “eximindo-se de oferecer a todos explicitamente o que exige de todos implicitamente, quer exigir de todos uniformemente o que não lhe foi dado, a saber sobretudo a competência linguística”. (BOURDIEU, 2015b, p. 306).

Em geral, nos contextos de ensino aprendizagem, o desempenho efetivo do estudante dependerá da distância entre a competência linguística e cultural implicitamente exigida pela transmissão escolar da cultura escolar e a competência linguística e cultural assimilada e adquirida por ele no seio familiar e social. (BOURDIEU, 2015b).

TABELA 1 – Índice de acertos do Questionário 1 referente ao objeto audiovisual *Partly Cloudy* (*Parcialmente Nublado*) por participantes surdos

Participantes	Acertos%
Surdos (L2)	54,50
Ouvintes (L1)	77,69

L2 – Português como segunda língua.

L1 – Português como primeira língua (língua materna)

Fonte: Arquivo da pesquisadora - Questionário 1. Avaliação diagnóstica inicial.

Ao demonstrarmos esses dados, não queremos afirmar a supremacia linguística de ouvintes sobre os surdos, ao contrário, o que percebemos é que enquanto educadores de surdos ainda não demos conta de atender as necessidades específicas de aprendizagem das crianças surdas, por uma série de fatores, a falta de estratégias de ensino pode ser destacada como uma delas. Com essa ressalva, trazemos alguns dados iniciais com nossas observações e impressões.

O questionário 1, referente ao objeto audiovisual *Partly Cloudy* (*Parcialmente Nublado*), continha como indicador apenas a compreensão geral do conteúdo uma vez que não possui legendas nem diálogos verbais. A trama fílmica pode ser compreendida apenas pela visualidade.

Esse primeiro resultado com índices gerais de acertos, quando comparado aos questionários subsequentes, evidencia uma diminuição progressiva no desempenho a partir do momento em que ocorreu a inserção do recurso de legenda, necessário nos outros objetos audiovisuais para o acesso aos conteúdos em sua totalidade, uma vez que neles há a inserção verbal por meio da fala dos atores, apresentadores ou narradores. Esse decréscimo ocorreu tanto para o grupo de participantes surdos quanto aos ouvintes (TABELA 1).

Com relação a essa primeira atividade, embora o objeto audiovisual em questão não contivesse legenda, o questionário aplicado foi em LP, o que pode justificar a diferença de desempenho inicial entre surdos e ouvintes, pois o segundo grupo interage com sua primeira língua, ao passo que o primeiro interage com segunda língua. É muito importante que se tenha sempre isso em mente ao analisar os resultados da pesquisa.

O objetivo dessa etapa foi mapear a elevação e queda de desempenho dependendo das características e dos conteúdos de todos os objetos audiovisuais exibidos nela, e, além disso, identificar possíveis problemas quanto à exibição de determinado tipo de objeto audiovisual selecionado, para que na etapa de formação eles fossem eliminados e outras adequações pudessem ser feitas.

A partir do questionário 2, as perguntas já foram organizadas levando em consideração os indicadores elencados: compreensão, fadiga, velocidade e densidade. Por essa razão, apresentaremos os resultados sempre em duas tabelas de cada objeto audiovisual: desempenho geral (TABELA 2) e desempenho por indicadores (TABELA 3).

A Tabela 2 contém o índice geral de acertos e a Tabela 3, os índices de acertos por indicadores referentes à aplicação do questionário 2.

TABELA 2 – Índice de acertos do Questionário 2: objeto audiovisual “Informe publicitário Alistamento Militar ano 2016”

Participantes	Acertos (%)
Surdos (L2)	51,50
Ouvintes (L1)	71,54

L2 – Português como segunda língua.

L1 – Português como primeira língua (língua materna).

Fonte: Arquivo da pesquisadora - Questionário 2. Avaliação diagnóstica inicial.

TABELA 3 – Índice de acertos por indicadores do Questionário 2 referentes ao objeto audiovisual “Informe publicitário Alistamento Militar ano 2016” por participantes surdos

Indicador	Surdos (%)	Ouvintes (%)
Compreensão	75,00	96,15
Fadiga	46,67	69,23
Velocidade	51,67	66,67
Densidade	55,00	76,92

L2 – Português como segunda língua;

L1 – Português como primeira língua (língua materna);

Fonte: Arquivo da pesquisadora - Questionário 2. Avaliação diagnóstica inicial.

A Tabela 2 demonstra uma redução no percentual de acertos dos dois grupos quando comparado ao questionário 1. Essa perda, embora pequena, não pode ser desconsiderada. Com esse objeto audiovisual, iniciamos a inserção da legenda, e, apesar de o vídeo ter menos de dois minutos de duração com razoável densidade de informações, evidencia-se a queda no desempenho nos dois grupos.

Um dos motivos para essa queda pode ser a dificuldade de os participantes visualizarem as legendas, uma vez que, por se tratar de um objeto audiovisual de campanha publicitária, a legenda disponibilizada possui uma fonte muito pequena e o contraste também não contribui muito para que o recurso cumpra sua finalidade. Infelizmente essa é uma característica comum nesse tipo de objeto audiovisual no Brasil.

Os participantes da pesquisa reclamaram do tamanho da legenda. Esse episódio nos levou a descartar essa categoria de objeto audiovisual na fase de formação, e outros objetos

semelhantes que haviam sido selecionados em função da categoria (propagandas e campanhas publicitárias) foram em seguida descartados.

Na Tabela 3 apresentamos o percentual referente aos indicadores elencados como critérios para análise em nossa pesquisa. Fica evidente que, apesar das perdas, o sentido geral do informe publicitário foi apreendido pelos participantes, pois o indicador compreensão demonstra um índice relativamente bom com 75% de acerto pelos participantes surdos e 96,15% pelos participantes ouvintes.

Nesse momento observamos que os indicadores fadiga, velocidade e densidade fazem decrescer o índice de acertos nas respostas marcadas dentro de cada questionário específico.

A Tabela 3 nos mostra dados muito interessantes com relação à progressão do grau de dificuldade dos objetos audiovisuais em termos de conteúdo e indicadores (TABELAS 4 e 5), migrando da categoria fácil para intermediária até a difícil. Quando comparamos o índice geral de desempenho dos questionários 1, 2 e 4, ou seja, Tabelas 1, 2, 4, verificamos uma queda progressiva no total de acertos, isso à medida que os objetos audiovisuais exibidos vão demandando do usuário do recurso de legenda, em função de sua complexidade temática, maiores habilidades de leitura e interatividade com o recurso.

TABELA 4 – Índice de acertos do Questionário 4 - objeto audiovisual “Ilha das Flores”

Participantes	Acertos (%)
Surdos	45,00
Ouvintes	65,73

L2 – Português como segunda língua.

L1 – Português como primeira língua (língua materna).

Fonte: Questionário 4. Avaliação diagnóstica inicial.

TABELA 5 – Índice de acertos do Questionário 4 por indicadores - objeto audiovisual “Ilha das Flores”

Indicador	Surdos (%)	Ouvintes (%)
Compreensão	35,00	64,10
Fadiga	50,00	65,38
Velocidade	46,67	47,69
Densidade	36,00	64,10

L2 – Português como segunda língua;

L1 – Português como primeira língua (língua materna);

Fonte: Questionário 4 - Avaliação diagnóstica inicial.

Ao considerarmos os quatro indicadores categorizados dentro dos três questionários percebemos, ao analisarmos a Tabela 5, que o índice do indicador densidade do terceiro objeto audiovisual exibido se parecia em proporção tanto de erros quanto de acertos com o indicador

compreensão, afetando, nesse caso, diretamente o desempenho dos participantes surdos e dos ouvintes praticamente na mesma proporção.

O curta-metragem do gênero documentário *Ilha das Flores* possui praticamente o dobro de duração do primeiro curta-metragem exibido e, além da quantidade de informações contidas nesse objeto audiovisual, há a necessidade de mobilização de conhecimentos prévios por parte de quem o está assistindo, tanto de conhecimento escolar como de vocabulário. Nesse objeto audiovisual, a agilidade na leitura da legenda e no acompanhamento das imagens e cenas, leitura dinâmica é necessária.

Nas Tabelas 1, 2 e 3, em relação aos participantes surdos, constatamos que nas duas primeiras o índice geral de acertos ficou pouco acima de 50% de aproveitamento, o que já é emblemático, pois, no caso do acesso às informações, a perda de 50% dos informes em uma campanha publicitária de saúde pública, segurança ou de educação, como informações sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, pode significar o não acesso a informações imprescindíveis para que o objetivo principal da mensagem veiculada contida no objeto audiovisual, seja na televisão ou em plataformas da WEB, seja apreendido pelo telespectador.

Na Figura 10, demonstramos a evolução dos participantes quanto à interação com os três primeiros objetos audiovisuais exibidos.

Com relação aos dados dos três questionários é possível afirmar que, conforme mudamos a categoria do objeto audiovisual de fácil, intermediário ao difícil, o desempenho diminuiu nos dois grupos. Com relação à progressão de queda de desempenho dos três questionários, ela representou aproximadamente 10% do primeiro para o último para o grupo de participantes surdos e 12% para o grupo de participantes ouvintes, basicamente um empate técnico.

2.5 Fechamento da etapa de avaliação diagnóstica: diálogo reflexivo e a escuta dos participantes da pesquisa

Ao final do terceiro encontro, realizamos o fechamento desta etapa por meio de uma conversa coletiva com o grupo sobre o recurso de legendas. Essa conversa foi conduzida e mediada pela pesquisadora seguindo um roteiro previamente estabelecido por meio de um protocolo verbal (QUADRO 10 e ANEXO G). Essa atividade foi registrada por meio de gravação audiovisual e registros fotográficos.

FIGURA 10 - Resumo de desempenho na Avaliação Diagnóstica Inicial.



QUADRO 10 - Protocolo verbal para fechamento da etapa de avaliação diagnóstica inicial.

Protocolo verbal para fechamento da etapa de avaliação diagnóstica inicial
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Perceber como os participantes se sentiram em relação a realização das atividades de avaliação inicial e aos primeiros contatos com as legendas dentro da pesquisa de forma a fornecer subsídios para pensar e elaborar estratégias para o desenvolvimento da fase subsequente; 2. Verificar as expectativas dos participantes para a próxima etapa da pesquisa: intervenção com atividades de preparação para o uso do recurso de legenda de forma a minimizar perdas e evasão; 3. Motivar os participantes para a continuidade na pesquisa por meio do acolhimento e da escuta do outro, os fazendo perceber a importância desta pesquisa para a educação e inclusão das pessoas surdas; 4. Identificar a ocorrência de práticas pedagógicas com uso do recurso de legendas nas vivências dos participantes; <p>Roteiro de perguntas</p> <p>A) Vocês acham importante a presença do recurso de legendas nos conteúdos audiovisuais (televisão, filmes, vídeos da internet, etc...)?</p> <p>B) Quem aqui utiliza frequentemente o recurso de legendas?</p> <p>C) Como se sentem em relação às legendas com as quais interagem?</p> <p>D) Na opinião de vocês, como a escola poderia auxiliar na preparação para utilização do recurso de legendas?</p> <p>E) Vocês já realizaram alguma atividade na escola com o objetivo de melhorar a interação com o recurso de legenda?</p>

Por meio dessas cinco perguntas previamente elaboradas, conduzimos o diálogo, quando todos tiveram oportunidade de manifestar sua opinião, tanto os ouvintes como os surdos. Esse momento de conversa e reflexão com os participantes da pesquisa, surdos e ouvintes foi muito prazeroso. Até então, o grupo de surdos e ouvintes vinham apenas participando da pesquisa seguindo os comandos e realizando as atividades avaliativas conforme as instruções da pesquisadora.

Após a realização da última atividade avaliativa dessa primeira, retomamos com os participantes da pesquisa os objetivos desta, reiteramos a importância da contribuição e da permanência deles nesse processo investigativo e explicamos como se daria a etapa subsequente.

Severino (2007) explica que em uma proposta ou um processo avaliativo é necessário que o professor ou, no nosso caso, o pesquisador, informe os alunos ou participantes da

pesquisa, os esclareça, os encoraje, orientando-os no prosseguimento de sua jornada como aprendizes, daí a importância desse momento para o fechamento da etapa de avaliação diagnóstica inicial. A avaliação que a princípio analisa o desempenho precisa ter como referências necessárias os objetivos e metas da proposta da pesquisa,

tendo-se então bem claro que se está tratando de construção de conhecimento e que este não seja apenas apropriado e repetido mecanicamente, mas analisado e reinventado. Competência, crítica e criatividade são as dimensões cuja presença pode assegurar a função diagnóstica e construtiva da avaliação. (SEVERINO, 2007, p. 271).

Essa atividade final da avaliação diagnóstica inicial “quebrou” a frieza do processo de coleta inicial dos dados, possibilitou a escuta do outro e trouxe para nós uma percepção para além do que os dados quantitativos coletados podem mensurar, propiciando uma articulação de abordagens, quantitativa e qualitativa, pois “avaliar não é apenas medir; a mensuração é apenas um instrumento técnico-operacional do processo que precisa ser prioritariamente qualitativo” (SEVERINO, 2007, p. 272).

Os participantes surdos declararam utilizarem de forma recorrente o recurso de legendas tanto o *closed caption*, para acessar os conteúdos audiovisuais na televisão, como as legendas disponíveis em séries e documentários do *Netflix*, filmes e outros, como conteúdos audiovisuais disponíveis nas várias plataformas da *WEB*.

Nas falas dos participantes surdos, apesar de afirmarem a importância do recurso de legendas para eles e de terem familiaridade com o recurso, no sentido de uso, eles também afirmaram que nem sempre é fácil utilizar as legendas, citando dificuldades no uso, já apontadas com detalhes por nós na dissertação de mestrado (NASCIMENTO, 2013) como velocidade, qualidade do recurso, vocabulário, dificuldade de conciliar a leitura da legenda e em acompanhar as imagens e cenas simultaneamente.

Alguns surdos afirmaram preferir as legendas à janela de Libras porque, segundo eles, conciliar a leitura dessa janela e acompanhar as cenas de um filme ou série, por exemplo, é mais difícil que acompanhar as legendas e as cenas. Além disso, alguns relataram que aproveitam para treinar a Língua Portuguesa, aprender novas palavras por meio da utilização do recurso; outros relataram que o recurso é complicado, porque é rápido e a Língua Portuguesa é muito difícil. O participante P19 nos explicou da seguinte maneira:

Quando eu assisto filmes e séries da *Netflix*, eu utilizo as legendas, não tem janela de Libras, mas eu penso que a legenda é melhor para interagir, porque eu leio bem rápido e acompanho as cenas. A janela de Libras é diferente, quando tem na televisão, por exemplo, é bem pequena e no cantinho e tem que

prestar mais atenção nela, nos sinais, e quando desvio olhar, já foi, perdi o que foi falado. A legenda, às vezes é difícil, mas eu ainda prefiro a legenda e aproveito para aprender e treinar meu português, e as imagens também ajudam a compreender muitas coisas no contexto. (P19).

Esse depoimento evidencia que os obstáculos para as pessoas surdas acessarem aos conteúdos audiovisuais perduram e são complexos, apesar da política de inclusão e acessibilidade, pois envolvem aspectos relacionados às normas técnicas de produção dos recursos que nem sempre são levadas em consideração no momento em que são produzidos e disponibilizados e a ausência de um processo de fiscalização mais rígido, com aplicação de penalidades e multas que realmente gerem impactos em que infringem as normas técnicas, faz com que a situação percore.

Com relação à fala do participante sobre a janela de Libras, para além do tamanho inadequado da janela de Libras, já discutido em minha dissertação de mestrado (NASCIMENTO, 2013, p. 61-64), o depoimento me chamou atenção sobre o foco de atenção dispensado à janela de Libras e o desvio do olhar necessário para a apreensão das imagens. Isso porque no processo de produção e disponibilização de legendas existem critérios de segmentação, número de caracteres e linhas na tela, bem como o tempo ideal de disponibilização do recurso na tela, fatores que influenciam o processo de leitura e interação com o recurso.

A pesquisa desenvolvida por Vieira (2016), feita com participantes surdos e ouvintes, trabalhou com a hipótese de que uma segmentação linguística apropriada entre as linhas de uma legenda, respeitando o mais alto nível sintático (KARAMITROGLOU, 1998) e a estrutura dos sintagmas e orações complexas, possibilitaria uma recepção confortável dos espectadores surdos. A partir dessa hipótese, a pesquisadora testou a segmentação linguística e a velocidade com procedimentos experimentais utilizando o rastreamento ocular. O primeiro estudo verificou o custo do processamento na movimentação ocular em legendas de duas linhas nas duas velocidades (145 e 180 palavras por minuto) com e sem problemas de segmentação linguística. O segundo, realizado durante e após os experimentos, procurou observar se as respostas dos participantes, pelos relatos e questionários, indicavam a interferência da velocidade e da segmentação linguística durante a recepção (VIEIRA, 2016).

A pesquisa de Vieira nos leva a problematizar a questão da janela de Libras, que embora não seja o nosso foco de pesquisa, constitui outro recurso de acessibilidade importante para as pessoas surdas usuárias de Libras e que também merece atenção e pesquisas que contribuam para melhorias na oferta do recurso. Nesse sentido, seria interessante pesquisas que se

debruçassem sobre a questão da segmentação das frases em sinais e o rastreamento ocular, em um paralelo com o estudo de Vieira, para formatar do ponto de vista linguístico (porque referenciais técnicos sobre a disponibilização e a materialidade do recurso já existem), um modelo ideal de sinalização, velocidade, tempo de transição e exibição da tradução em Libras na janela de Libras, minimizando perdas e dificuldades como a apontadas pelo participante P16. Hipoteticamente, esse paralelo poderia gerar um impacto muito positivo na produção de janelas de Libras e na acessibilidade caso se comprovasse essa influência.

Sobre as dificuldades na interação com recurso, a participante surda P11 relatou o seguinte:

As legendas são rápidas, às vezes são confusas pra mim, tem palavra que eu não conheço ainda, nem sempre eu conheço todas as palavras que aparecem e às vezes, pelo contexto eu entendo, mas nem sempre, às vezes, fica um pouco confuso mesmo e eu perco. (Depoimento P11).

Sobre os participantes ouvintes, eles nos informaram que não possuem o hábito de utilizar o recurso de legendas. Afirmaram que mesmo com relação a filmes locados ou séries da *Netflix*, por exemplo, eles utilizam o recurso de dublagem, recorrem às legendas apenas quando não há a opção da dublagem ou se ela for muito ruim, e disseram que acham exaustiva a utilização da legenda pelos motivos apontados pelos participantes surdos.

Pesquisadora: E você ouvintes, utilizam as legendas?

Grupo de ouvintes: Não, geralmente não. (responde P2).

Pesquisadora: Nem em filmes, séries, quando assistem *Netflix*?

Grupo de ouvintes: Não, eu assisto dublado mesmo (responde P2). (os demais ouvintes próximos, concordam fazendo movimento positivo com a cabeça).

Pesquisadora: Vocês ouvintes, todos vocês concordam? Todos preferem a dublagem, ou alguém aqui prefere a legenda?

Grupo de ouvintes: Sim, eu também prefiro dublado, quase não uso legendas. (responde P12). Os demais acenam com a cabeça em sinal de concordância.

Essa informação mostra que as mesmas dificuldades também se apresentam para os ouvintes apesar de ser incontestável o conforto linguístico diferenciado entre surdos e ouvintes, pois, no caso dos ouvintes, o consumo de legendas se dá em sua própria língua materna na modalidade escrita, e, para os surdos, ocorre em sua segunda língua.

Com relação às perguntas relacionadas à escola e ao uso do recurso de legendas, tanto os surdos quanto os ouvintes declararam que nunca passaram por momentos formativos específicos para o uso de legendas, mas que, eventualmente, algum professor já levou um filme

com legendas (por causa de ter o aluno surdo incluído) para trabalhar ou complementar algum conteúdo específico em sala de aula.

Eu sempre levo vídeo com legendas em minhas aulas, eu sou surdo e dou aula para ouvintes, então utilizo o recurso sempre, nos vídeos em Libras com legendas para os ouvintes e também, às vezes, as legendas são para mim mesmo, quando levo algum vídeo que achei interessante, que tem a ver com o tema da aula e está em língua oral, aí a legenda em Língua Portuguesa é para mim mesmo. Tem as duas possibilidades que eu uso, depende do contexto. (Depoimento P33).

Apesar da fala do participante P33 demonstrar que o recurso é bastante útil em suas aulas, ao questionar sobre uma proposta de uso para preparação para a interação com o recurso, ele e os demais surdos e ouvintes afirmaram que até então não tinham pensado nessa possibilidade da utilização do recurso de legenda no contexto educacional em uma perspectiva formativa e de preparação para o uso do recurso. Quanto a ideias para essa proposta, não souberam opinar naquele momento em função de ser uma proposição nova para eles.

Apesar das diferenças linguísticas, esses relatos evidenciaram que para o consumo de legendas ser efetivo, independentemente de ser surdo ou ouvinte, é necessário o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que passam necessariamente pela questão educacional.

- Considerações sobre a etapa de avaliação diagnóstica inicial

Encerramos a etapa de avaliação diagnóstica inicial conforme o programado, e a partir dos dados advindos dela demos início ao planejamento da fase de proposição didática (ou intervenção), que será apresentada detalhadamente no próximo tópico.

A avaliação diagnóstica inicial foi fundamental para a elaboração da etapa seguinte, pois, por meio dela, foi possível:

- a) otimizar o tempo para a realização das atividades didáticas (fase de intervenção). Isso, a partir da dinâmica percebida durante a etapa de avaliação diagnóstica inicial, considerando fatores como tempo de entrada e saída do pesquisador em sala, já que era cedido um tempo de aula para realização da pesquisa, tempo gasto para a montagem dos equipamentos, tempo dedicado às instruções e orientações quanto à atividade a ser realizada, tempo de exibição e média de tempo que os participantes levavam para responder a cada instrumento questionário;

- b) verificar as condições de iluminação e luz natural do ambiente e o impacto delas sobre a exibição do objeto audiovisual como um todo, descartando objetos que pudessem ser inadequados às condições do ambiente de pesquisa;
- c) prever a partir de imprevistos ocorridos durante a avaliação diagnóstica inicial possíveis problemas para a execução da atividade ou exibição do objeto audiovisual que poderiam ocorrer na fase de proposição didática (intervenção) e assim minimizar possibilidades de perdas de dados e atividades;
- d) perceber elementos e dados importantes no processo de avaliação, ou seja:
 - avaliar qualitativamente: observando como se dá o consumo de objeto audiovisual coletivamente e quais os possíveis impactos em termos atenção, fadiga, dispersão, distração e outros;
 - avaliar quantitativamente: computando e mensurando o desempenho inicial e final dos participantes em cada etapa da pesquisa;
 - triangular os dados qualitativo e quantitativo: buscar estratégias para uma análise final equilibrada.

Em suma, a avaliação diagnóstica possibilitou uma maior assertividade no planejamento da etapa subsequente (intervenção). A mensuração inicial de desempenho nos forneceu um ponto de partida quantitativo e as condições ambientais, temporais, somadas ao envolvimento e formas de participação dos sujeitos da pesquisa, nos forneceram um ponto de partida qualitativo, onde ajustes no planejamento puderam ser feitos antes da execução da nova etapa.

Com relação aos ajustes, constatamos que o tempo de duração dos vídeos precisariam ser menores, ou seja, as escolhas de curtas-metragens mais longos (até 30 minutos) tiveram que ser descartados e substituídos por vídeos com duração entre cinco e oito minutos, para que a realização das atividades não ficassem incompletas, da mesma forma pequenas peças publicitárias com legendas abertas também foram retiradas em função da qualidade da legenda inferir demasiadamente no momento de exibição/projeção e conseqüentemente na coleta de dados.

Percebemos, também, que na segunda etapa da pesquisa, seria interessante incluir a Libras nos audiovisuais para equalizar as condições de acesso linguístico, em uma modalidade de bilinguismo aditivo para os dois grupos (surdos e ouvintes).

A meta estabelecida para a próxima etapa envolveria a segmentação de objetos audiovisuais com objetivo de trabalharmos das partes para o todo, incluindo ao final também o

som original do objeto audiovisual e a Libras. A Libras continuaria a ser a língua de instrução durante todas as atividades da pesquisa, o instrumento de coleta principal (questionários) mantidos em Língua Portuguesa. Antes e após cada exibição, deveriam ser feitas a apresentação do objeto audiovisual e as retomadas, respectivamente, tirando dúvida quanto ao vocabulário sempre que requerido, tanto da Libras como da Língua Portuguesa.

CAPÍTULO III

EDUCATIONWARE PARA ENSINAR A LER VOZES: O USO DO RECURSO DE LEGENDA E O GUIA DIDÁTICO LEVO-LENDO VOZES

[...] Houve muitas obras, em certo momento, nas quais intervinha a palavra "leitura". Chegava a ser uma espécie de senha do idioleto intelectual. E, talvez por eu ser impertinente, fui levado a me interrogar sobre essa coisa não interrogada. Por exemplo, a tradição medieval opunha o lector, que comenta o discurso já estabelecido, e o auctor, que produz um discurso novo (BOURDIEU, 2004, p. 135)

Neste terceiro e último capítulo, apresentamos a construção do conceito de *educationware* dentro da tese, o delineamento da etapa de intervenção, as fórmulas elaboradas para análise quantitativa e mensuração de resultados, procedimentos de aplicação das atividades de intervenção e coleta de dados dessa fase, bem como o resultado final e as análises quantitativas e qualitativas dos dados empreendidas de forma articulada ao nosso referencial teórico e temático. Também apresentamos a proposta de criação do Guia Didático que elaboramos a partir dos dados da pesquisa - ***Lendo Vozes (LEVO)***: Guia Didático para o *educationware* de pessoas surdas e ouvintes para o uso autônomo de recurso de legenda em audiovisuais, que têm como objetivo difundir, entre professores e educadores em geral, a proposta e a importância de ações de *educationware*, em especial para o uso do recurso de legenda em audiovisuais. O guia foi elaborado como um referencial didático norteador para práticas futuras. Esse material foi elaborado por meio da sistematização de partes que compuseram esta tese, e nele apresentamos os aspectos legais, teóricos-conceituais e práticos relacionados à acessibilidade aos audiovisuais para surdos e ouvintes e os princípios da ação de *educationware* que visa preparar os alunos para a interação e utilização efetiva dos recursos.

3.1 A caminho da ação de intervenção: princípios constitutivos e norteadores da proposta

Após o fechamento da fase de avaliação diagnóstica inicial, apresentada no capítulo 2, nos debruçamos sobre as considerações e constatações resultantes dela, juntamente com o aprofundamento de leituras temáticas e teórico-metodológicas a fim de planejarmos e orientarmos a construção desta última e principal etapa investigativa de nossa tese de doutorado.

Em nossa pesquisa, como anunciado desde o início, buscamos uma abordagem de intervenção que pudesse ser implementada em diferentes contextos de aprendizagem, desde que as diferenças dos contextos e dos aprendizes sejam consideradas e analisadas pelo professor ou educador responsável (assim, podendo ser desenvolvida também em espaços de educação informal). No entanto, enfatizamos (apenas como reforço, pois também já colocamos essa questão) que nossa ação de intervenção, propriamente dita, foi realizada com surdos e ouvintes, tendo a Libras como língua de instrução nas mediações das atividades e os instrumentos de coleta de dados (questionários) aplicados em Língua Portuguesa, com esclarecimento de dúvidas sobre o vocabulário sempre que fomos solicitados.

Alicerçamos o planejamento das atividades de intervenção mediante a articulação de alguns conceitos e princípios de ação, que descreveremos a seguir: a) *educationware*; b) pedagogia visual; c) desenho universal da aprendizagem e desenho universal; tendo como princípios de ação: a) o bilinguismo aditivo (já discutido em capítulos anteriores) e b) o desenvolvimento de novos *habitus* pedagógicos e linguísticos.

Articular esses conceitos e princípios não foi uma tarefa ou construção fácil, demandou estudos específicos de forma a extrair de cada um aquilo que contribuiria efetivamente para a construção de nossa ação de intervenção, que fundaram o nosso primeiro conceito, o *educationware*.

- O conceito de *educationware*

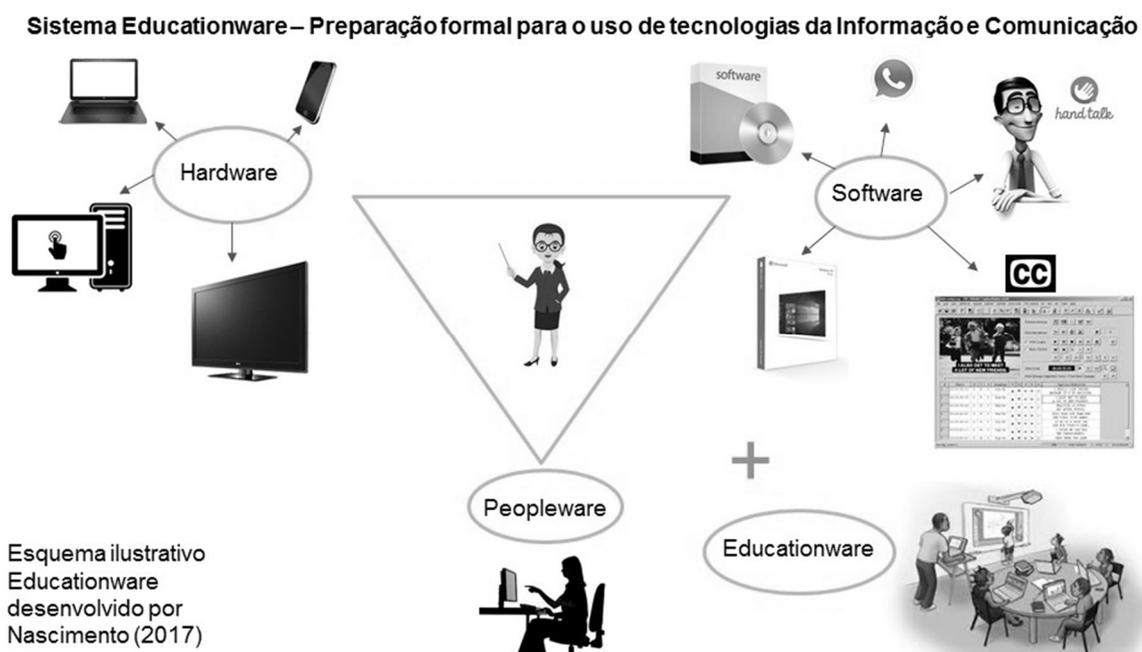
Educationware é a dimensão educativo-formativa a que os usuários dos sistemas tecnológicos devem ser submetidos para aprender a interagir autônoma e eficazmente com os recursos e equipamentos (*hardware, software e peopleware*) que integram o processo de desenvolvimento e de uso de tecnologias da informação no âmbito educacional e fora dele.³⁰

³⁰ Conceituação elaborada pela autora da tese.

No desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação, há algumas dimensões do processo que não podem ser desconsideradas: *hardware*, *software* e *peopleware*, pois são interdependentes dentro do processo de desenvolvimento. O *hardware* compreende a parte física (exemplos: mouse, teclado, monitor, placas internas); *software* são os programas e aplicativos que fazem funcionar o *hardware* e *peopleware* são as pessoas envolvidas: usuários comuns e profissionais da área.

Esses são conceitos básicos da área de tecnologia, qualquer sistema ou aplicativo precisa desses três elementos. No entanto, quando relacionamos as TICs à educação, identificamos a falta de uma quarta dimensão no sistema, a qual denominamos *educationware*, que seria a preparação dos usuários para a interação com os recursos e equipamentos de forma autônoma, plena e satisfatória. Propomos a adição dessa quarta dimensão e, assim, o sistema ficaria estruturado conforme a Figura 11.

FIGURA 11 - Esquema *educationware*.



Fonte: Esquema ilustrativo desenvolvido pela autora.

Conforme anunciado nas páginas introdutórias desta tese, este conceito nasceu no âmbito das discussões do Gepetic - Grupo de Pesquisas e Estudos em Tecnologia da Informação e Comunicação da UFGD, do qual faço parte desde 2011, e nas sessões de orientação desta tese de doutorado em específico.

Resulta de um processo de produção do conhecimento cumulativo, que vem desde as primeiras discussões feitas junto ao orientador desta tese para a realização da pesquisa desenvolvida do curso de mestrado em Educação até a investigação atual, ou seja, desta pesquisa. Durante este tempo viemos amadurecendo o conceito, e o materializamos enquanto prática e conceituação nesta tese de doutorado.

A proposta de *educationware* nos propicia o alinhamento com os avanços tecnológicos e também com as políticas públicas educacionais. Como exemplo, citamos a Base Nacional Comum Curricular que foi aprovada recentemente (dez./2017), e estabelece dez competências gerais que devem nortear o currículo da educação básica, das quais duas se relacionam diretamente com o *educationware*, como: a) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; e b) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p. 9).

A necessidade de preparar as pessoas para interagirem adequadamente com os recursos das TICs é a gênese do conceito *educationware*. Essa preparação passa tanto pela parte mais técnica como também, a depender do recurso, por aspectos educacionais, comportamentais, éticos, de segurança, entre outros, tal proposição vai ao encontro do reconhecimento da Base Nacional Comum Curricular acerca do papel da educação, que “deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)”.

Nessa perspectiva, propomos o desenvolvimento de atividades didáticas que potencializem em médio e longo prazo a utilização do recurso de legenda em audiovisuais por meio de uma preparação educacional.

- A pedagogia visual

Lacerda (2014), ao discorrer sobre o papel das estratégias metodológicas para os alunos surdos, reafirma a importância da pedagogia como área de conhecimento que busca

acompanhar os avanços tecnológicos e conseqüentemente sociais, nos apresentando a noção de pedagogia visual e dos aspectos da visualidade na educação de surdos, a partir de Campello (2008) que devem ser consideradas no desenvolvimento de propostas educacionais que contemplem a criação de ferramentas e didáticas próprias nas diferentes áreas do conhecimento (artes, comunicação, informática e outras).

A questão da visualidade é muito importante para os surdos, mas não apenas os alunos surdos se beneficiam de uma prática pedagógica que explore o visual, os alunos ouvintes também têm suas possibilidades de aprendizagem ampliadas. A pedagogia visual, de acordo com Lacerda (2014), se efetivaria pela apropriação do uso de imagens em diferentes formatos (fotografia, filmes, programas televisivos, mapas conceituais e outros) como facilitadoras da aprendizagem de diversos conteúdos e disciplinas, uma vez que a imagem ou imagens despertam os alunos, surdos e ouvintes, para os debates e discussões que serão produzidos em sala de aula, pois eles podem formular suas hipóteses prévias a partir das imagens.

A pedagogia visual na educação de surdos consiste na exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, do signo, do significado e da semiótica³¹ visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético do surdo (CAMPELLO, 2008, p.130 apud LACERDA 2014, p. 190)

A partir dessa constatação, acreditamos que a utilização de diferentes tipos de recursos visuais, incluindo os audiovisuais, ampliam as possibilidades de aprendizagem de conteúdos diversos e significação do mundo, visto que as imagens contribuem para a construção de sentidos pelo aluno surdo (e ouvinte), conforme afirmam as autoras Lacerda (2014) e Campello (2008). Por essas razões, acreditamos que os audiovisuais com legendas em Língua Portuguesa ampliam as possibilidades dos surdos, não somente de acessarem ao conteúdo desses objetos, mas de fato podem contribuir para a prática de leitura e construção de sentidos que são facilitadas e complementadas pelas imagens e cenas do objeto audiovisual e vice e versa, enquanto a legenda demanda uma leitura dinâmica e, às vezes, seletiva, as imagens complementam a construção de sentido do objeto audiovisual facilitando o processo de leitura.

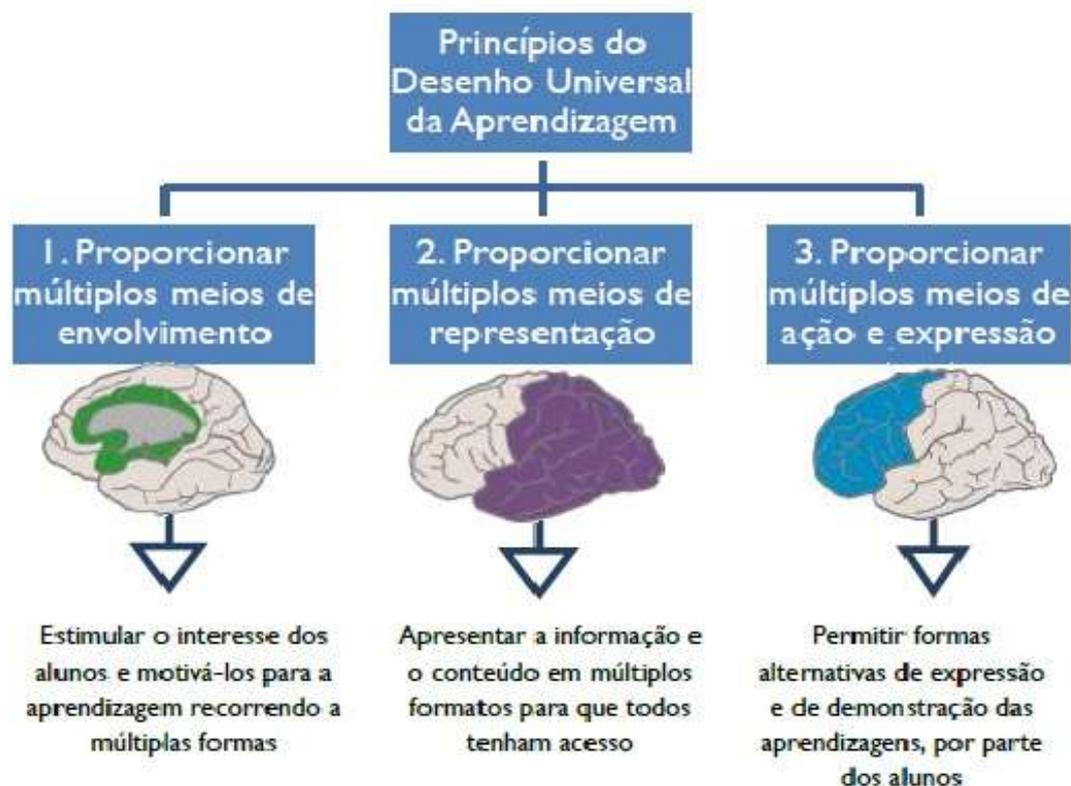
³¹“O campo de estudo da semiótica imagética é a parte da semiótica geral, ciência interessada no estudo dos signos, contudo é no campo da semiótica imagética que as questões visuais são mais exploradas”. (LACERDA, 2014, p. 187).

Ainda, a facilidade do surdo em relação à visualidade também contribui para a nossa expectativa gerada inicialmente com relação à implementação da ação pedagógica de intervenção para avaliar a efetividade de atividades didáticas voltadas para a ampliação, especialmente dos alunos surdos, das habilidades para interação com legendas presentes em objetos audiovisuais como recurso de acessibilidade e inclusão escolar e social. “Para favorecer a aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar o conteúdo em Libras, é preciso explicar os conteúdos da sala de aula utilizando toda a potencialidade visual que essa língua tem” (LACERDA, 2014, p. 186).

- Desenho universal da aprendizagem e desenho universal

Também incorporamos em nossa metodologia e proposta de intervenção algumas características do Universal Design for Learning (UDL): Desenho Universal na Aprendizagem (DUA). Os autores portugueses Alves, Ribeiro e Simões (2013) explicam que o UDL se originou e se inspirou no conceito de Design Universal, desenho universal, aplicado inicialmente à arquitetura, na qual as adaptações realizadas para atender as necessidades específicas das pessoas com deficiências tenderiam a beneficiar a todos, independentemente da condição de deficiência. A Figura 12 apresenta os princípios básicos do desenho universal na aprendizagem e nos ajuda a entender melhor este conceito. Ao contrário do que pode se pensar a DUA não propõe um modelo homogeneizado de ensino e sim um modelo que explore ao máximo todas as potencialidades e estratégias didáticas para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

FIGURA 12 - Princípios básicos do desenho universal na aprendizagem.



Fonte: NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>. Acesso

O desenho universal na aprendizagem compreende que não há um único método de ensino que possa satisfazer as necessidades de todos os alunos ao mesmo tempo, ao contrário, prevê que múltiplos e flexíveis caminhos são necessários,

Trata-se de uma abordagem que procura que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades para aprender, concebendo a utilização de ambientes educativos que ajudam os alunos a desenvolver conhecimentos, competências e entusiasmo na aprendizagem (ROSE & MEYER, 2006). Por exemplo, a legendagem de vídeos é uma mais valia para alunos com deficiência auditiva, mas também beneficia alunos que estão a aprender uma língua, alunos com dificuldades na leitura, alunos com déficit de atenção-concentração e, eventualmente, alunos de turmas numerosas e “barulhentas”, entre outros, suportando estilos e ritmos na aprendizagem diversificados defendidas pela UNESCO (2004, p. 17): “This way of learning that is personal and unique is also referred to as modalities or styles of learning³²”. (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013, p. 6).

A aproximação com a abordagem do DUA, em termos práticos, foi importante para o nosso planeamento e para o embasamento de nossa pesquisa de campo, mais especificamente

³²“Esta forma de aprender, que é pessoal e única, engloba também as modalidades ou os estilos de aprendizagem”. (Tradução livre)

na fase de intervenção/implementação e avaliação dos resultados das atividades, momento em que participantes surdos e ouvintes estiveram presentes.

Salientamos que o objetivo da participação na pesquisa dos dois perfis de participantes, surdos e ouvintes, converge exatamente com a concepção do DUA, uma vez que, em nossa realidade local, os estudantes surdos basicamente acessam à educação pelo viés da inclusão escolar³³, ou seja, estão matriculados nas classes comuns de ensino da rede municipal e estadual de ensino e acreditamos que esta é a realidade da maioria dos estudantes surdos do Brasil. Nossa intenção foi desenvolver uma proposta o mais próximo da realidade, que pudesse futuramente ser colocada em prática pelos professores de alunos surdos, sem o uso de subterfúgios de que esse tipo de atividade é apenas para aluno surdos.

De acordo com Nunes e Madureira (2015), o DUA considera que, para que a aprendizagem aconteça de fato, os professores devem levar em consideração no momento do planejamento, as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas, ou seja, quando o docente inicia o processo de organização de uma intervenção pedagógica há a necessidade de que ele a organize equacionando sistematicamente estratégias diversificadas, garantindo que todos os alunos se sintam motivados para aprender, que todos têm facilidade em acessar e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciem experiências de acordo com as suas necessidades específicas e possibilidades de expressão e comunicação (NUNES; MADUREIRA, 2015).

3.1.1 Princípios norteadores: bilinguismo aditivo e *habitus* pedagógico e linguísticos

Os alunos que chegam ao mercado escolar sabem antecipadamente das oportunidades de recompensa ou das sanções prometidas a tal ou qual tipo de linguagem. Ou seja, a situação escolar enquanto situação linguística de um tipo particular exerce uma censura formidável sobre todos aqueles que sabem previamente, com conhecimento de causa, das oportunidades de lucro e de perda que têm dada a competência linguística de que dispõem. E o silêncio de alguns não passa de um interesse que eles compreendem muito bem. Um dos problemas que é colocado por este questionário é o de saber quem governa a situação linguística escolar. Será que o professor é o capitão a bordo? Será que

³³ Ainda que a inclusão escolar não seja o modelo ideal preconizado principalmente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, visto que, como já discutido, as crianças surdas precisam de modelos linguísticos da Libras (adultos surdos) e convivências com os pares linguísticos. Além disso, a proposta pode ser feita em escolas ou classe de surdos (bilíngues), porque pensamos que isto é mais fácil de o professor bilíngue ou especializado entender e compreender de que não há impedimentos do que um professor regente de uma escola comum que tende a ser mais restritivo e possui pouco conhecimento sobre o assunto.

ele tem verdadeiramente a iniciativa na definição da aceitabilidade? Será que ele domina as leis do mercado? (BOURDIEU, 1983b, p.4),

A partir da afirmação e dos questionamentos apresentados nesse fragmento de Bourdieu (1983b), retomamos discussão sobre a questão da comunicação das pessoas surdas e das condições de acessibilidade, da sua condição bilíngue e da importância dessas duas línguas em suas práticas sociais, em concepção de bilinguismo aditivo, tal como exposto no capítulo I desta tese.

Quando Bourdieu (1983b) afirma que “a situação escolar enquanto situação linguística de um tipo particular exerce uma censura formidável sobre todos aqueles que sabem previamente, com conhecimento de causa, das oportunidades de lucro e de perda que têm dada a competência linguística de que dispõem”, transpomos essa situação para o nosso debate, quando em Karnopp (2012), vimos estratégia de “evitação” a partir do depoimento dos alunos. Percebemos que essas práticas levam à internalização de *habitus* que privam ou limitam os alunos surdos de possibilidades de aprendizagem resultantes das práticas de leitura orientadas e incentivadas que aqui vamos denominar de “*habitus* de evitação”.

Ao pensarmos sobre essa questão, ocorre-nos também que tais *habitus* podem gerar nos alunos um outro tipo de *habitus*, o da conformação, e assim os professores de alunos surdos vão conduzindo suas aulas sem lançarem mão de recursos e estratégias diferenciadas na busca da promoção de aprendizagens significativas para esses alunos, enquanto isso, os surdos vão avançando de séries/anos escolares e em idade, com a inculcação (no sentido de *habitus* internalizado) que não podem ler, que a Língua Portuguesa não é para eles.

Assim, propomos nessa intervenção uma inversão: gerar novas práticas que propiciem novas percepções e concepções do professor com relação à diferença linguística do surdo com relação a sua capacidade para ser bilíngue, por meio de práticas que podem gerar novos *habitus* pedagógicos e novos *habitus* linguísticos (para todos os alunos envolvidos no processo, surdos e ouvintes).

O princípio das estratégias é o *habitus* linguístico – disposição permanente em relação à linguagem e às situações de interação, objetivamente ajustada a um dado nível de aceitabilidade. O *habitus* integra o conjunto das disposições que constituem a competência ampliada definindo para um agente determinado a estratégia linguística que está adaptada às suas chances particulares de lucro, tendo em vista sua competência específica e sua autoridade. Princípio das censuras, o sentido do aceitável como dimensão do sentido dos limites (que é condição de classe incorporada) é o que permite avaliar o grau de oficialidade das situações e determinar se é o momento de falar e que linguagem falar numa ocasião social situada num determinado ponto da escala de oficialidade. Não aprendemos a gramática de um lado e a arte da ocasião oportuna de outro: o

sistema dos reforços seletivos constitui, em cada um de nós, uma espécie de sentido dos usos linguísticos que define o grau de coerção que um determinado campo faz pesar sobre a palavra. (BOURDIEU, 1983a, p. 170-171).

Absolutamente, há uma relação de lutas simbólicas das pessoas surdas no mercado linguístico, tanto escolar como no social, na busca pela aceitabilidade da língua de sinais como língua legítima, mas há também essa luta pelo reconhecimento e pelo direito de ser bilíngue, de se tornar bilíngue e de transitar pelas duas línguas, não por imposição de leis e políticas educacionais (QUADROS, 2012), mas pelo querer ser bilíngue, pelo querer aprender a Língua Portuguesa e, nesse aprender, apreender significados e sentido social.

3.2 *Educationware* no planejamento da intervenção: seleção de objetos audiovisuais e elaboração do Plano de Atividade de Intervenção (PAI)

O nosso planejamento consistiu no estudo e escolha dos conceitos e princípios norteadores apresentados no tópico anterior, seguido do estudo de mídia, no qual dedicamos tempo assistindo e analisando a vários objetos audiovisuais (vídeos) disponíveis na internet, a fim de escolhermos aqueles que se adequassem ao nosso principal objetivo da etapa: o de promover uma formação/preparação para o uso e interação efetiva com o recurso de legenda com os participantes. Também realizamos buscas de planos de aula no *site* do “Portal do Professor do Ministério de Educação”³⁴ na tentativa de encontrarmos alguma ideia ou estratégia que subsidiasse nossa proposta e prática de proposição/intervenção pedagógica por meio da elaboração de atividades didáticas que trabalhasse com esse tipo de recurso (vídeo e legenda), mas não encontramos ocorrências de sugestões de aulas com objetivos similares

Depois desses estudos prévios e de reflexões sobre as considerações tecidas ao final da avaliação diagnóstica inicial, escolhemos dois objetos audiovisuais para serem trabalhados, e organizamos, a partir dos objetos selecionados, as atividades didáticas a serem desenvolvidas em dois encontros programados para essa etapa. Elaboramos um PAI, apresentado no Quadro 11.

Assim, realizamos quatro encontros, nas seguintes datas: **3 de junho de 2017, 1º de julho de 2017, 6 de agosto de 2017 e 7 de outubro de 2017** e, para o cumprimento do PAI, planejamos e implementamos duas atividades semelhantes que tiveram como objetivo contribuir para o desenvolvimento de habilidades no uso, interação e consumo do recurso de legenda em audiovisuais e, conseqüentemente, validarmos nossa tese e as hipóteses iniciais de pesquisa.

³⁴Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

QUADRO 11 - Plano de atividades de intervenção. (APÊNDICE H).

	<p>PLANO DE ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO – ATIVIDADE (PAI) 1 E 2</p>
	<p>Tema: Formação para o uso do recurso de legendas: vendo vozes Título: Comunicação e Tecnologias. Público alvo: Participantes da pesquisa, universitários surdos e ouvintes Conhecimentos prévios: Habilidade de leitura</p>
	<p>Objetivo geral: Preparar o aluno para uso autônomo e interação efetiva com o recurso de legenda em objetos audiovisuais. Objetivos específicos: Ampliar, especialmente nos participantes surdos, a habilidade para interação com legendas presentes em objetos audiovisuais como recurso de acessibilidade e inclusão escolar e social. Expandir o vocabulário em Língua Portuguesa e em Libras (ambos, ou um ou outro a depender do foco).</p>
	<p>Estimular habilidades de exposição verbal e oratória por meio da aplicação de protocolos verbais (retomada do conteúdo ou tema por meio de perguntas dirigidas previamente planejadas como um bate-papo que dará espaço para os alunos se expressarem).</p>
	<p>Promover transdisciplinarmente um tema transversal ou emergente sem esquecer das características e adequação ao público-alvo.</p>
	<p>Justificativa: Em tempos de inclusão há a necessidade de estimular o desenvolvimento pleno de nossos estudantes, as tecnologias por si só, sem a devida preparação educacional para o seu uso funcional e eficaz podem não servir como recurso de acessibilidade e inclusão, ao contrário podem acentuar os processos de exclusão e marcas de inferioridade. Incorporar as TICs e seus recursos nas práticas educativas é uma demanda dos tempos atuais, a sociedade em rede, assim denominada por Castells (2010) demanda que o fazer educativo e pedagógico se adéque às novas de comunicação e acesso aos meios de informação e comunicação. Em contrapartida, as TICs possibilitam novas formas de aprendizagens e contribuem positivamente, quando bem-utilizada, para o desenvolvimento dos estudantes.</p>
	<p>Infraestrutura: Sala de aula com: carteiras, sistema de ventilação adequado, tela de projeção, tomadas elétricas e cortinas para controle de iluminação do ambiente.</p>
	<p>Materiais e recursos: Objetos audiovisuais (vídeos) previamente selecionados com a devida adequação ao público; questionários previamente elaborados; <i>datashow</i>; <i>notebook</i> ou computador <i>desktop</i>, cartão de papel; canetas e lápis, pastas para armazenamento dos questionários.</p>
	<p>O que o aluno poderá aprender com estas atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • desenvolver a habilidade de leitura de legendas em objetos audiovisuais de forma simultânea ao acompanhamento das cenas e imagens de obra audiovisual; • realizar as conexões (construção de sentido) entre texto e contexto visual em um processo de leitura dinâmica; • ampliar o vocabulário em Língua Portuguesa por meio da atribuição de sentido ao léxico na Língua Brasileira de Sinais.
	<p>Duração da proposta de intervenção: Três encontros de uma hora cada.</p>
	<p>Metodologia/ estratégias de ensino: As atividades do encontro I e II serão realizadas em três etapas. A proposta da atividade didática envolverá perceber e acompanhar partes do objeto audiovisual separadamente em três exibições e aplicação em seguida do questionário correspondente a cada uma delas:</p>
	<p>Exibição 1: Somente o recurso de legenda para a leitura, Exibição 2: Legendas e imagens para a leitura das imagens e do texto.</p>

Exibição 3: Objeto audiovisual na íntegra, ou seja, com todos os componentes que da obra audiovisual, incluindo Libras e áudios.

Após cada etapa, eles responderão ao questionário podendo mudar as respostas a cada nova aplicação de forma a assegurar a avaliação processual, porém, para evitar confusão ou influência da resposta dada na exibição anterior, deverá ser impresso um questionário para cada coleta identificados como:

- ✓ Atividade I - Aplicação I;
- ✓ Atividade I - Aplicação II;
- ✓ Atividade I - Aplicação III;

E da mesma forma na atividade II:

- ✓ Atividade II - Aplicação I;
- ✓ Atividade II - Aplicação II;
- ✓ Atividade II - Aplicação III.

Essa repetição visa à identificação e mensuração do potencial das atividades mediante as análises da elevação ou não de desempenho. Cada questionário deverá ser recolhido em seguida a sua aplicação. Assim, cada atividade (I e II) seguirá três momentos distintos.

- a) **Momento 1**, os participantes assistiram à **exibição 1** e em seguida responderam ao **questionário referente à aplicação 1**.
- b) **Momento 2**, os participantes assistiram à **exibição 2** e em seguida responderam ao **questionário referente à aplicação 2**.
- c) **Momento 3**, os participantes assistiram à **exibição 3** e em seguida responderam ao **questionário referente à aplicação 3**.

Avaliação das atividades: Realizada mediante a tabulação das respostas dadas aos questionários e por meio de um encontro para o fechamento da proposta de intervenção, quando os participantes poderão opinar sobre o processo de formação, apontando suas dificuldades e percepções.

As atividades do encontro I e II foram realizadas em três etapas de coletas de dados: os participantes foram informados sobre a proposta da atividade didática que envolveria perceber e acompanhar partes do objeto audiovisual separadamente em três exibições e aplicação em seguida de questionário correspondente a cada uma delas:

- a) exibição 1: somente o recurso de legenda para a leitura;
- b) exibição 2: legendas e imagens para a leitura das imagens e do texto;
- c) exibição 3: objeto audiovisual na íntegra, ou seja, com todos os componentes da obra audiovisual, incluindo Libras e áudios.

Após cada etapa, eles responderam ao questionário e puderam mudar as respostas a cada nova aplicação, porém, para evitar confusão ou influência da resposta dada na exibição anterior, optamos por imprimir um questionário para cada coleta, identificado como:

Atividade II:

- a) Atividade I - Aplicação I;
- b) Atividade I - Aplicação II;
- c) Atividade I - Aplicação III;

E da mesma forma na atividade II:

- a) atividade II - aplicação I;
- b) atividade II - aplicação II;
- c) atividade II - aplicação III.

A repetição dos questionários foi importante para identificarmos o potencial das atividades mediante as análises da elevação ou não de desempenho. Antes de responderem aos questionários, solicitávamos que eles assinalassem no questionário sua identificação quanto a surdos e ouvintes, cada questionário era então recolhido em seguida a sua aplicação. Assim, cada atividade (I e II) foi estruturada em três momentos distintos.

Essa forma de aplicação dos questionários foi uma estratégia didática importante e fundamental para o sucesso na aprendizagem dos participantes. Estas 03 aplicações dos questionários permitiram a obtenção de dados pelos participantes e pela pesquisadora a respeito do progresso ou não da aprendizagem, o que nos permitiu a efetivação, neste momento, da **Avaliação Processual**, já que os participantes poderiam responder ao questionário alterando as respostas a cada aplicação.

Por meio da estratégia acima, foi possível estabelecermos o foco no processo e não meramente no produto ou na nota, ou no erro x acerto, o que implicaria em uma fixidez da ação e em uma avaliação unicamente quantitativa, como produto final.

- a) momento 1 - os participantes assistiram à exibição 1 e em seguida responderam ao questionário referente à aplicação 1;
- b) momento 2 - os participantes assistiram à exibição 2 e em seguida responderam ao questionário referente à aplicação 2;
- c) momento 3 - os participantes assistiram à exibição 3 e em seguida responderam ao questionário referente à aplicação 3.

Ao pensarmos no planejamento e elaboração das atividades I e II, percebemos que outras atividades poderiam e podem se derivar dessas duas primeiras ou ainda poderiam ser incorporadas ao plano original, o que em um contexto de ensino-aprendizagem possibilitaria explorar mais o objeto audiovisual e aprofundar as situações de aprendizagem. Contudo, em função do tempo que tínhamos disponível para a realização das atividades, priorizamos apenas exercícios que nos forneceriam, *a priori*, dados que nos ajudariam a validar ou refutar nossas hipóteses iniciais. Essas outras possibilidades serão apontadas nas considerações finais desta

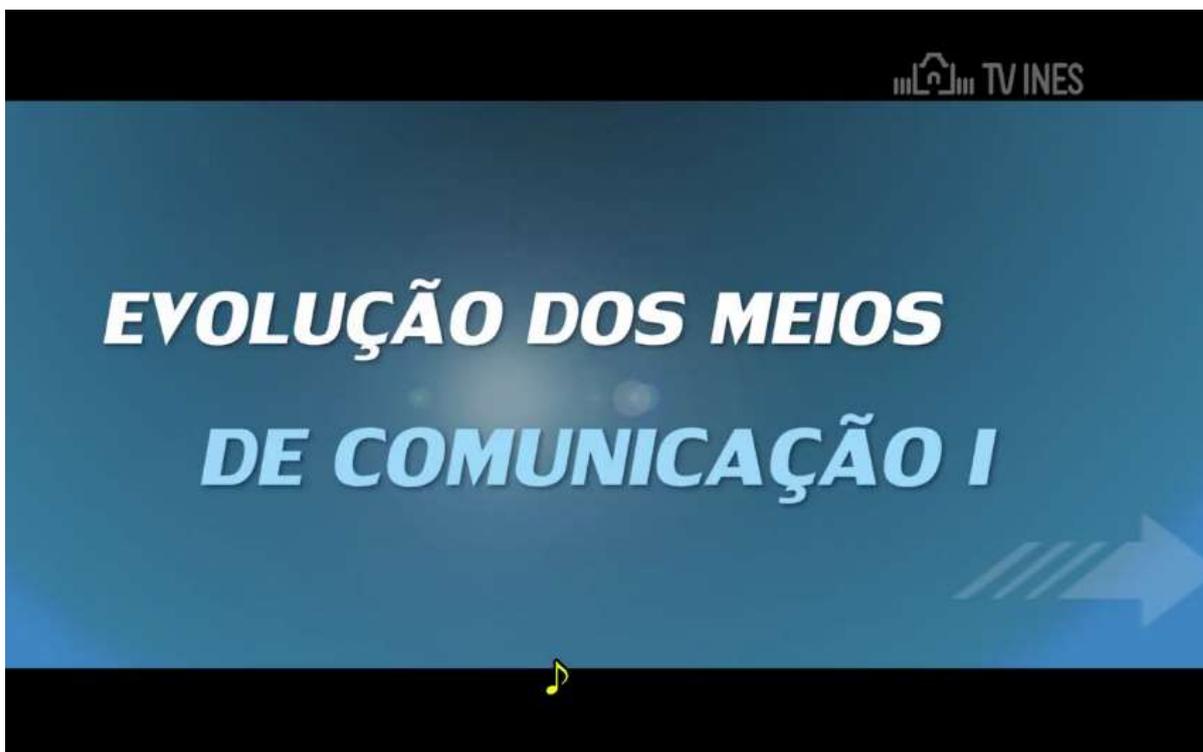
etapa da pesquisa e, quanto aos dados qualitativos, esses foram coletados por meio da observação e falas dos participantes durante os encontros.

Os objetos audiovisuais selecionados foram dois episódios do Programa Tecnologia em Libras produzido pela TV INES: Evolução dos Meios de Comunicação I (FIGURAS 13 e 14, QUADRO 12) e Evolução dos Meios de Comunicação II (FIGURAS 15 e 16, QUADRO 13).

A escolha desses objetos se deu em função de alguns fatores relevantes para o bom desenvolvimento da atividade, como:

- a) probabilidade de ser de interesse do público participante da pesquisa, o que facilitaria a atenção e o envolvimento com a atividade, aspecto muito importante para o desenvolvimento da proposta didática;
- b) qualidade do objeto audiovisual no conjunto da obra, ou seja, som, imagens, legendas e Libras; isso por ter sido produzido por profissionais especializados na área da surdez, com noções sobre acessibilidade e tecnologia assistiva;
- c) tema e conteúdo do objeto audiovisual articulado com o tema de nossa pesquisa, indiretamente reforçando para o público participante a necessidade de inovações na área.

FIGURA 13 - Captura de tela 10” - Programa Tecnologia em Libras: Evolução dos Meios de Comunicação I.



Fonte: TV INES. 2016. Disponível em: <<http://tvines.ines.gov.br/?p=4426>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FIGURA 14 - Captura de tela 1'12" - Programa Tecnologia em Libras: Evolução dos Meios de Comunicação I.



Fonte: TV INES. 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://tvines.ines.gov.br/?p=4426>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

QUADRO 12 - Ficha técnica do objeto audiovisual utilizado na atividade I.

<p>Programa Tecnologia em Libras</p> <p>Evolução dos Meios de Comunicação I</p>
<p>Sinopse: O programa apresenta como o avanço nos meios de comunicação facilitou a vida para os surdos. Conta um pouco sobre a história de Graham Bell e a descoberta do telefone. Tem ainda entrevista com os surdos: Luís Mauro e Gustavo Lima Ferreira que explicitam de que forma as tecnologias o auxiliaram no acesso à comunicação e informação.</p> <p>Duração: 00:07:07</p> <p>Ano: 2014</p> <p>Categoria: <u>Tecnologia em Libras</u></p> <p>Publicação: 11 de agosto de 2014</p> <p>Tags: <u>meios de comunicação, tecnologia</u></p> <p>Disponível em: http://tvines.ines.gov.br/?p=4426</p>

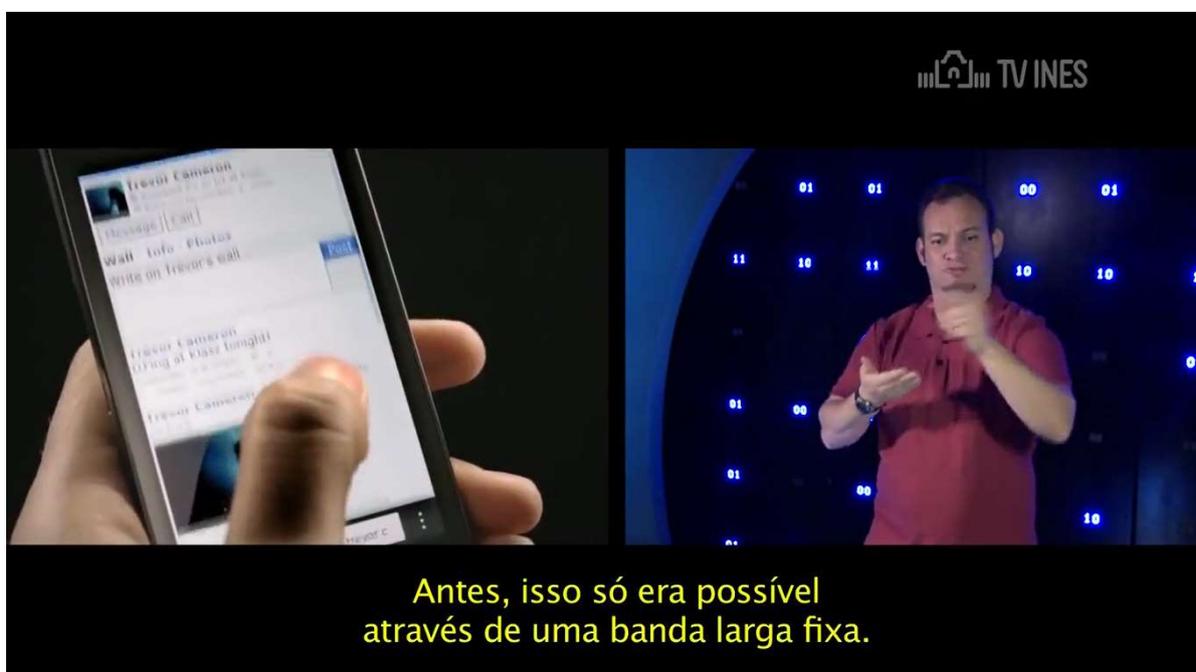
Fonte: TV INES. 2017. Disponível em: <<http://tvines.ines.gov.br/?p=4426>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FIGURA 15 - Captura de tela, 11", Programa Tecnologia em Libras: Evolução dos Meios de Comunicação II.



Fonte: TV INES. 2017. Disponível em: <<http://tvines.ines.gov.br/?p=4758>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FIGURA 16 - Captura de tela, 1'42". Programa Tecnologia em Libras: Evolução dos Meios de Comunicação II.



Fonte: TV INES. 2017. Disponível em: <<http://tvines.ines.gov.br/?p=4758>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

QUADRO 13 - Ficha técnica do objeto audiovisual utilizado na atividade II.

<p>Programa Tecnologia em Libras</p> <p>Evolução dos Meios de Comunicação II</p>
<p>Sinopse: O programa apresenta as mudanças radicais com a chegada da internet no Brasil e a inclusão dos surdos no mundo virtual. Mostra desde o uso do celular analógico, até a utilização da videoconferência. Três surdos, Luis Mauro dos Santos, Gustavo Gartner e Ana Lúcia Cascardo, dão seus depoimentos sobre a mudança que a tecnologia 4G proporcionou na vida deles, com o uso de aplicativos para smartphones e outros aparelhos que facilitam a acessibilidade.</p> <p>Duração: 00:07:03</p> <p>Ano: 2014</p> <p>Categoria: <u>Tecnologia em Libras</u></p> <p>Publicação: 26 de agosto de 2014</p> <p>Disponível em: http://tvines.ines.gov.br/?p=4758</p>

Fonte: TV INES. 2017. Disponível em: <<http://tvines.ines.gov.br/?p=4758> Acesso em: 20 mar. 2017.

Por estarmos trabalhando em uma proposta inovadora, com hipóteses a serem confirmadas ou refutadas, e por dispormos de um tempo relativamente curto com os participantes da pesquisa para implementá-la e avaliá-la, utilizar um bom objeto audiovisual era fundamental. Além disso, como constatamos ao final da fase de avaliação diagnóstica, que, para a aplicação de nossa estratégia pensada para esta etapa fosse isonômica e aditiva (bilinguismo aditivo), era necessário garantir a equidade linguística. No processo de segmentação e junção das partes que compõem o objeto audiovisual, se na última exibição os ouvintes teriam acesso ao som em Língua Portuguesa, os surdos deveriam ter também o acesso à Libras na mesma proporção de qualidade: áudio e Libras.

Novamente ressaltamos que a aferição de qualidade de objeto audiovisual em nossa pesquisa é sempre perceptual, ou seja, aquilo que é espontaneamente percebido pelo telespectador ou, nesse caso, pelo investigador. Primeiro, porque o nosso enfoque investigativo é melhorar as habilidades de interação com o recurso de legendas dos usuários e, segundo, porque uma aferição técnica que demanda *softwares* e conhecimentos técnicos específicos para utilizá-los e, ainda, conhecimentos técnicos³⁵ específicos sobre legendagem, legenda oculta/aberta e janela de Libras, certamente inviabilizaria que professores e mediadores da

³⁵Discutimos aspectos técnicos em nossa dissertação de mestrado (NASCIMENTO, 2013), porém, este não é o enfoque nesta investigação, apesar de que a avaliação diagnóstica inicial serviu também para balizarmos a escolha de objetos audiovisuais para a fase de intervenção. Orientamos que se escolha sempre legendas percebidas como boas ou excelentes para atividades de preparação – *educationware*.

aprendizagem que atuam em contextos formais ou informais replicassem, ainda com adequações, nossa proposta.

Após a seleção dos objetos audiovisuais apresentados anteriormente, elaboramos os questionários referentes aos conteúdos dos vídeos, em conformidade com o instrumento 2 “protocolo para elaboração de questionários sobre objetos audiovisuais” (QUADRO 6) iniciando então a implementação das atividades propriamente ditas com os grupos participantes da pesquisa.

Para a mensuração e análise dos dados quantitativos, iremos trabalhar com percentuais de acertos e médias de desempenho geral e por indicadores de cada grupo participante: surdos e ouvintes. Para estes cálculos, as fórmulas utilizadas serão:

a) **Fórmula 1:** Elevação geral de desempenho

Elevação geral de desempenho

$$= (\text{total de acertos Ap. 3} - \text{total de acertos Ap. 1})$$

b) **Fórmula 2:** Média de elevação geral de desempenho

$$Megd = \frac{(taAp. 2 - taAp. 1) + (taAp. 3 - taAp. 1)}{n}$$

Onde,

Megd: Média de Elevação Geral de Desempenho

taAp1: total de acertos geral da aplicação 1

taAp2: total de acertos geral da aplicação 2

taAp3: total de acertos geral da aplicação 3

n: número de termos, neste caso será 2.

c) **Fórmula 3:** Elevação Geral de Desempenho por Indicador

$$Egedi = (\text{Total de acertos ix}_{Ap. 3} - \text{Total de acertos ix}_{Ap. 1})$$

Onde,

Egedi: Elevação geral de desempenho por indicador

i x: indicador desejado

Ap.3: resultado do indicador (x) na aplicação 3

Ap.1: resultado do indicador (x) na aplicação 3

d) **Fórmula 4:** Média de Elevação Geral de Desempenho por Indicador

$$M. e. d. i = \frac{(\text{indicador Ap.II} - \text{Indicador Ap.I}) + (\text{Indicador Ap.III} - \text{Indicador Ap.I})}{n}$$

Onde,

M. e.d.i: Média de elevação de desempenho por indicador

Indicador Ap.I: Valor alcançado no indicador na Ap. I

indicador Ap.II: Valor alcançado no indicador na Ap. II

n: número de termos (neste caso será 2, referentes aos dois questionários de referência: Ap. 2 e Ap.3)

e) **Fórmula 5:** Média aritmética padrão

$$Me = \frac{S}{n}$$

Onde,

Me: média

S: soma dos termos

N: número dos termos

f) **Fórmula 6:** Ganho efetivo de progressão geral de desempenho em porcentagem

$$\text{Ganho efetivo: } \left(\frac{\text{Ap3_atividade2}}{\text{Ap1_atividade1}} \times 100 \right) - 100$$

Onde,

Ganho efetivo: Ganho efetivo de progressão geral de desempenho em porcentagem

Ap1_atividade1: Porcentual de desempenho geral inicial obtido na atividade 1

Ap3_atividade2: Porcentual de desempenho geral final obtido na atividade 2

3.2.1 Nas trilhas do *educationware*: trilha 1 e trilha 2 da intervenção

O primeiro encontro desta etapa ocorreu apenas com participantes surdos no dia 3 de junho de 2017, por uma questão de logística do curso onde desenvolvemos a pesquisa. Soubemos no momento em que chegamos para realizar as atividades que não seria possível a participação do grupo de ouvintes, uma vez que eles estavam em outra atividade, ao passo que

o outro grupo, dos participantes surdos, se encontrava à disposição para a realização da atividade da pesquisa.

Em função do cronograma de pesquisa acertado com a gestão do curso e do próprio cronograma de encontros presenciais do curso, decidimos realizar a atividade somente com o grupo de participantes surdos e em um momento oportuno realizaríamos a atividade com os ouvintes. Naquela circunstância, entendemos que a não realização dela implicaria passar dois meses distante dos participantes, o que poderia dispersá-los e, ao mesmo tempo, “perder” o trabalho de aproximação e preparo do grupo ocorrido por meio da etapa de avaliação diagnóstica inicial.

Após uma agenda com a gestão do curso, reorganizamos o cronograma inicial da pesquisa de campo e o encontro para a realização dessa atividade com o grupo de ouvintes ocorreu no dia 5 de agosto de 2017. Por uma questão de organização da tese e para facilitar a compreensão dos resultados, os dados serão apresentados juntos, pois se referem à mesma atividade.

A partir do planejamento prévio, demos início à implementação das atividades didáticas nos encontros ocorridos com os participantes da pesquisa. As atividades em campo foram desenvolvidas conforme o plano PAI e para isso fizemos as três exibições do objeto audiovisual conforme fotografias a seguir (FIGURAS 17 a 20).

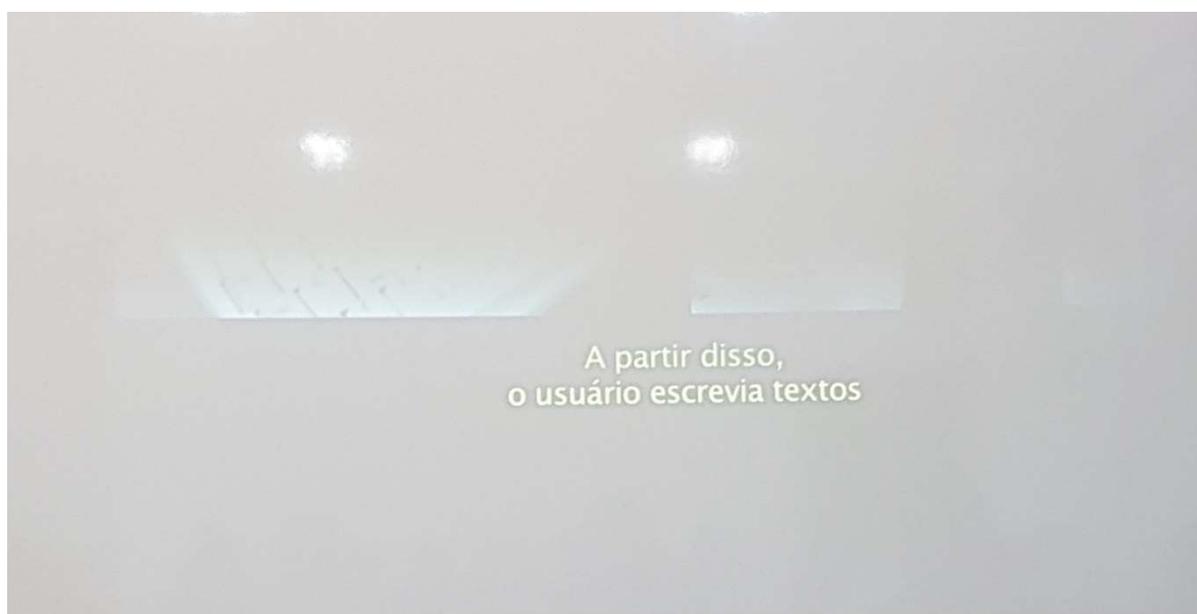
A Figura 21 demonstra como operacionalizamos essa sequência didática, de forma simples: com um cartão em mãos, fomos ajustando-a na saída do aparelho de projeção. Pensamos nessa estratégia por ser uma prática que qualquer pessoa pode reproduzir a atividade ou desenvolver atividades semelhantes sem a necessidade de manipular programas de edição audiovisual, o que dificultaria a execução e o planejamento das atividades.

FIGURA 17 – Pesquisa de campo, instruções para realização das atividades.



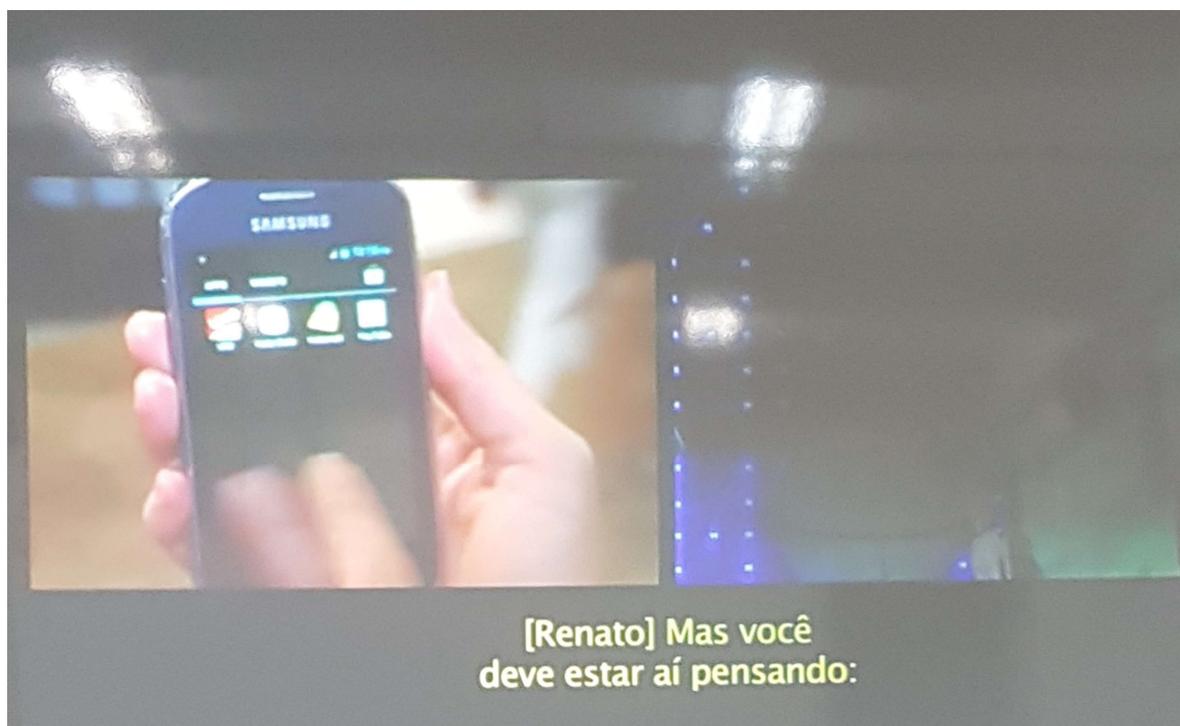
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

FIGURA 18 - Fotografia digital: projeção e exibição do objeto audiovisual com liberação somente da legenda.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

FIGURA 19 - Fotografia digital: projeção e exibição do objeto audiovisual com liberação com legenda e cenas/imagens.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

FIGURA 20 - Fotografia digital: projeção e exibição do objeto audiovisual na totalidade.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

FIGURA 21 - Fotografia digital: procedimento utilizado para realizar a projeção e exibição do objeto audiovisual de forma segmentada.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

• Resultados das atividades 1 e 2

A fase de implementação de atividades didáticas ocorreu de forma satisfatória, de acordo com o planejamento elaborado e seguindo rigorosamente o PAI. Para uma melhor visualização dos resultados, apresentaremos gráficos e tabelas referentes às Atividades I e II e seus respectivos dados relativos aos três momentos de aplicação de questionário: Atividade I_AP1, Atividade I_Ap2, Atividade I_Ap3 e Atividade II_AP1, Atividade II_Ap2, Atividade II_Ap3 dos dois grupos de participantes da pesquisa: surdos e ouvintes (APÊNDICE K e L).

Quando foi possível, os dados referentes aos dois grupos foram aglutinados em uma única tabela ou gráfico e, quando em função do volume de dados essa aglutinação foi inviabilizada, organizamos os dados em separado. De maneira geral, os dados serão apresentados por desempenho geral e desempenho por indicadores dos participantes surdos e ouvintes sempre sequencialmente.

Conforme pode ser observado na Figura 22, referente à **Atividade I** dos participantes surdos, houve progressão no índice de acertos de aproximadamente 20% da primeira aplicação do questionário (somente legendas) para a segunda (legenda + imagens/cenas) e de aproximadamente 9% da segunda aplicação para a terceira. Ao final, o desempenho se elevou em 28,13% e, quando comparados os resultados da primeira com a terceira, a elevação de desempenho foi progressiva e o percentual maior de elevação ocorreu da primeira para a segunda aplicação, ou seja: somente legendas para legenda + imagens/cenas.

FIGURA 22 - Evolução de desempenho na primeira atividade de intervenção: *educationware*.



Fontes: Questionários Atividade I - Ap1.Ap2. Ap3.
Participantes Surdos

Com relação aos indicadores, os dados evidenciam uma progressão do desempenho em todos as aplicações, apenas no indicador compreensão houve um pequeno desvio, com elevação do desempenho da primeira para a segunda aplicação e uma ligeira queda da segunda para a terceira aplicação, porém se mantendo ainda acima do resultado obtido na primeira aplicação (TABELA 6).

TABELA 6 – Índice de acertos e elevação de desempenho por indicadores da Aplicação 1, 2 e 3 do questionário da Atividade 1 referente ao objeto audiovisual “Evolução dos meios de Comunicação I do Programa Tecnologia da TV INES” por participantes surdos.

Indicador	Ap. I acertos (%)	Ap. II acertos (%)	Ap. III acertos (%)	Total (egedi) (%)	Média elevação de desempenho por indicador (%)
Compreensão	43,75	59,38	53,05	+9,3	14,96
Fadiga	27,08	41,67	45,77	+18,69	16,64
Velocidade	31,25	41,67	46,21	+14,96	25,38
Densidade	43,75	52,08	48,15	+4,4	6,36
Cálculo médias				+11,83	+ 15,83

Legenda: Ap.=aplicação

Fonte: Arquivo da pesquisadora - Questionário Atividade I ApI, Ap II e Ap III.

Conforme pode ser observado, os índices tendem a se elevar com ligeiras quedas no indicador compreensão e densidade ocorridas entre a segunda e a terceira aplicação, no entanto, ao compararmos o índice de acertos e desempenho final com o inicial, o resultado é ascendente, ou seja, ganhos. A média geral de elevação de desempenho por indicadores representa um ganho porcentual de 11,83% e a média geral calculada sobre as médias gerais de elevação de desempenho por indicadores representa um ganho porcentual de 15,83%. Na Tabela 6, a elevação de desempenho pode ser percebida nas duas categorias de análise: desempenho geral e desempenho por indicadores. Apresentaremos agora os dados relativos a realização desta mesma atividade com o grupo de participantes ouvintes (FIGURA 23).

FIGURA 23 - Resultados de acertos erros da atividade 1, primeira, segunda e terceira aplicação com participantes ouvintes.



Fonte: Arquivo da pesquisadora. Questionário Atividade I Ap1, Ap2 e Ap 3

A Figura 23 demonstra uma progressão ascendente, porém, proporcionalmente, a princípio, o impacto foi menor. Quanto aos índices por indicadores, apresentamos na Tabela 7 os resultados das três aplicações respondidas pelos participantes ouvintes na atividade I.

TABELA 7 – Índice de acertos por indicadores da Aplicação de questionário 1, 2 e 3 do questionário da Atividade I referente ao objeto audiovisual “Evolução dos meios de Comunicação I do Programa Tecnologia da TV INES” por participantes ouvintes.

Indicador	Ap. I acertos (%)	Ap. II acertos (%)	Ap. III acertos (%)	Total (egedi) (%)	Média elevação de desempenho por indicador (%)
Compreensão	68,80	77,27	77,27	8,47	8,47
Fadiga	78,79	81,82	87,88	9,09	6,1
Velocidade	90,91	90,91	90,91	0	0
Densidade	84,85	90,91	81,82	-3,03	1,5
Cálculo médias (%)				+ 7,26	+8,03

Legenda: Ap. = aplicação.

Fonte: Arquivo da pesquisadora - Questionários da Atividade I Aplicação 1, 2, 3.

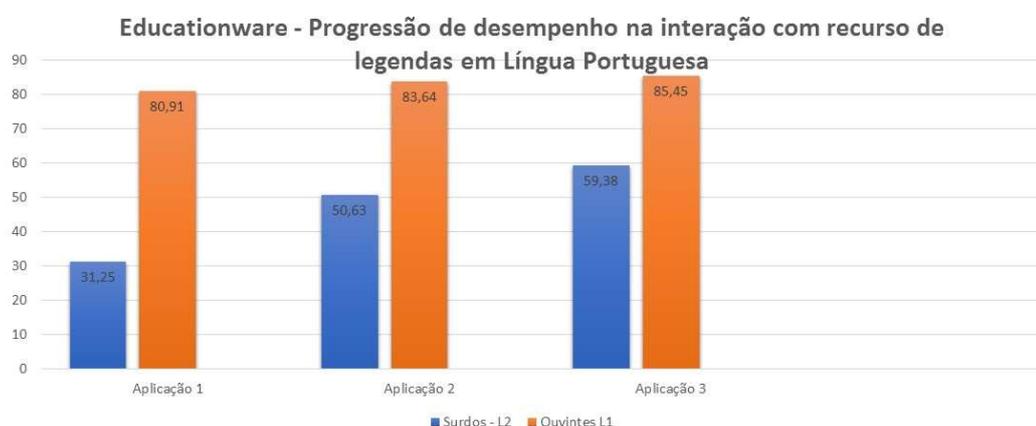
De acordo com esses dados (TABELA 7), os indicadores compreensão e fadiga ascenderam o desempenho em aproximadamente 10%. Já as perguntas relacionadas à velocidade mantiveram o desempenho estável e as relacionadas à densidade oscilaram entre um pequeno ganho, seguido de ligeira queda, terminando com um índice de acertos descendente neste indicador. A média geral de elevação de desempenho por indicadores representou um ganho percentual de 7,26% e a média geral, calculada sobre as médias gerais de elevação de desempenho por indicadores, representou um ganho percentual de 8,03.

A atividade I e as estratégias utilizadas mostraram-se satisfatórias quanto aos objetivos propostos para os dois públicos participantes. A seguir apresentamos gráficos com resumos de desempenho geral de participantes surdos e ouvintes (FIGURAS 24, 25 e 26).

Conforme explicitado, a segunda atividade foi realizada seguindo a mesma estratégia da atividade I. Nessa ocasião, exibimos o objeto audiovisual “Evolução dos meios de Comunicação II” do Programa Tecnologia em Libras da TV INES.

FIGURA 24 - Resumo geral de elevação de desempenho surdos e ouvintes - atividade I.

Resumo de elevação de desempenho geral Atividade I, aplicações 1, 2, e 3.



Fonte: Arquivo da pesquisadora. Questionários Ap1, Ap2, Ap3.

Conforme pode ser observado na Figuras 25 e 26, referentes ao desempenho dos participantes surdos e ouvintes, visualiza-se a progressão dos dois grupos quanto aos escores de pontuação obtidos no momento 1 e aplicação 1 e os obtidos no momento 3 e aplicação 3 relativos à segunda atividade de intervenção.

Com relação ao desempenho por indicadores dos participantes surdos, os dados evidenciam uma progressão do desempenho em todas as três aplicações da atividade II; apenas no indicador densidade houve um pequeno desvio, com queda de desempenho da primeira para a segunda aplicação seguida de recuperação e elevação da segunda para a terceira aplicação. Ao final, a tendência de elevação de desempenho se manteve estável e com médias de escores de desempenho ascendentes (TABELA 8). A média aritmética da elevação de desempenho a partir da elevação dos indicadores é de 12,8% e a média geral da elevação de indicadores foi de 9,65% para esse grupo de participantes.

FIGURA 25 - Elevação de desempenho por indicadores na atividade 2, participantes surdos.



Fontes: Questionários Atividade II - Ap1.Ap2. Ap3.

Participantes Surdos (Elevação de desempenho médio de aproximadamente 12%)

FIGURA 26 - Elevação de desempenho por indicadores na atividade 2, participantes ouvintes.

Atividade 2 - Primeira aplicação com participantes ouvintes.



Atividade 2 – Segunda aplicação com participantes ouvintes.



Atividade 2 - Terceira aplicação com participantes ouvintes



Fontes: Questionários Atividade II - Ap1.Ap2. Ap3.

Participantes Ouvintes (Elevação de desempenho médio de aproximadamente 7%)

TABELA 8 - Índice de acertos e elevação de desempenho por indicadores da Aplicação 1, 2 e 3 do questionário da Atividade 2, referente ao objeto audiovisual “Evolução dos meios de Comunicação II do Programa Tecnologia da TV INES” por participantes surdos.

Indicador	Ap. I acertos (%)	Ap. II acertos (%)	Ap. III acertos (%)	Total (egedi) (%)	Média elevação de desempenho (%)
Compreensão	42,86	55,56	66,67	+23,81	18,25
Fadiga	59,52	64,29	64,29	+5,09	4,93
Velocidade	49,09	61,82	65,45	+16,36	14,54
Densidade	57,14	52,38	63,41	+6,27	0,9
Cálculo médias (%)				+12,88	+9,65

Legenda: Ap.=aplicação.

Fonte: Arquivo da pesquisadora - Questionário Atividade II ApI, Ap II e Ap III.

Quanto ao grupo de participantes ouvintes, os dados da aplicação II apontam que obtiveram um aumento no desempenho de 3,32% e apresentaram um índice de elevação um pouco maior na segunda aplicação do questionário de 6,81%, seguido de queda de 3,49% na terceira aplicação. Essa queda também ocorreu com os indicadores (TABELA 9): dos quatro indicadores, três diminuíram o percentual de acertos quando comparado à Ap. III com a Ap. II, o indicador compreensão chegou a ficar abaixo da primeira aplicação.

TABELA 9 – Índice de acertos e elevação de desempenho por indicadores da Aplicação 1, 2 e 3 do questionário da Atividade 2, referente ao objeto audiovisual “Tecnologia II” por participantes ouvintes.

Indicador	Ap. I acertos (%)	Ap. II acertos (%)	Ap. III acertos (%)	Total (egedi) (%)	Média elevação de desempenho (%)
Compreensão	90,00	95,45	86,36	- 3,64	0,9
Fadiga	86,67	100	90,63	+3,96	8,64
Velocidade	92,50	97,67	95,45	+2,97	4,46
Densidade	68,97	74,19	78,79	+9,82	7,52
Cálculo médias (%)				+3,27	+5,38

Legenda: Ap.=aplicação.

Fonte: Arquivo da pesquisadora - Questionários Atividade II ApI, Ap II e Ap III.

As médias de elevação de desempenho por indicador, o cálculo total egedi e a média geral de ganho no egedi foram satisfatórias e ascendentes, exceto no egedi do indicador compreensão, pois houve uma queda da segunda para a terceira aplicação que levou os

resultados, nesse indicador, para baixo até mesmo da primeira aplicação. Os dados da Tabela 9 nos chamaram a atenção por representar um desvio em relação ao desempenho dos participantes surdos que se mantiveram, apesar de pequenas variações, sempre ascendente, tanto na Atividade I como na Atividade II, e quando comparado ao próprio desempenho do grupo de ouvintes nas três aplicações da atividade I.

Analisando o histórico e as progressões de ambos os grupos não nos foi possível explicar esse desvio a partir de indicadores ou dados técnicos, a não ser por motivos não mensuráveis ou subjetivos como preocupação com provas que realizariam nesse dia, tão logo a coleta de dados de nossa pesquisa fosse finalizada, interrupções de colegas ouvintes que não faziam parte da pesquisa, mas que permaneceram no ambiente de pesquisa efetuando conversas paralelas em voz alta e que tentavam apressar a atividade para que alguns colegas deixassem o ambiente de pesquisa, em função das provas que realizariam, o que possivelmente gerou falta de concentração, especialmente nos participantes ouvintes.

Nesse dia, apesar de como pesquisadora me sentir incomodada com as interrupções causadas por pessoas ouvintes que não faziam parte da pesquisa, situação que gerou certo tumulto durante a realização das atividades, e que de fato, nos levou a solicitar gentilmente, que aqueles que não faziam parte da pesquisa se retirassem do ambiente ou que ficassem em silêncio até a conclusão da atividade. Não consideramos, naquele momento, que tal circunstância poderia inferir no desempenho do grupo de participantes ouvintes, mas, ao realizarmos um retrospecto da situação de coleta, na tentativa de compreender tais dados, essa foi a interferência ou mudança no contexto de realização das sequências de atividades mais evidente em relação a todas as outras coletas.

Ainda sobre essa análise e compreensão de tais dados no âmbito qualitativo sobre o ambiente de coleta, outro aspecto relevante refere-se ao grupo de participantes surdos que obtiveram desempenho ascendente na atividade, ou seja, apesar do tumulto, não se desconcentraram na mesma proporção que os ouvintes pela poluição auditiva ocorrida, isso obviamente em função de sua própria natureza. Infelizmente, as condições de realização de pesquisa que temos nem sempre são as ideais e esses atravessamentos, por vezes, podem influenciar nos resultados.

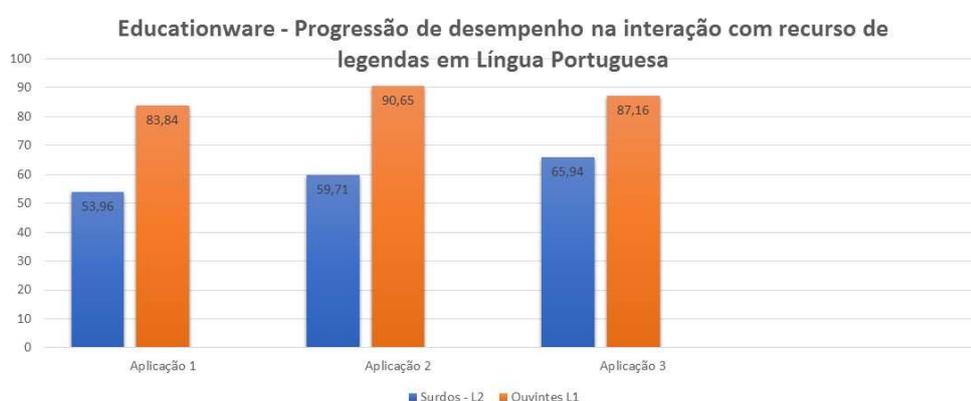
De qualquer forma, tal situação nos permite observar sobre como as condições do ambiente também interferem na interação com o objeto audiovisual e o processamento cognitivo dos telespectadores e respondentes dos questionários, pois outras fontes, como barulhos, gente entrando e saindo, conversas paralelas, desviam a atenção e comprometem as

situações de lazer, estudo, ou, como nesse caso, de ensino e aprendizagem, com perdas significativas evidenciadas nos resultados.

A Figura 27 demonstra a evolução dos participantes na sequência da Atividade II da pesquisa, confirmando que, apesar das adversidades ocorridas, os dois grupos concluíram a sequência didática obtendo na última aplicação desempenho superior que na Ap 1.

FIGURA 27 - Resumo geral de elevação de desempenho surdos e ouvintes - atividade II.

Resumo de elevação de desempenho geral Atividade II, aplicações 1, 2, e 3.



Fonte: Arquivo da pesquisadora. Questionários Ap1, Ap2, Ap3.

– Entre trilhas didáticas: avaliação dos dois momentos de atividades de intervenção e devolutiva aos participantes da pesquisa

Ao compararmos os índices de desempenho geral e por indicadores (atividade 2 *versus* atividade 1), constatamos (TABELA 10) que o desempenho se elevou significativamente já na aplicação I da atividade 2, com quase 22,71% de elevação no desempenho de partida para o grupo dos participantes surdos e 3% para o grupo de participantes ouvintes, mantendo-se ascendente, porém com um ganho um pouco menor na segunda e terceira aplicação da atividade II se comparados com as mesmas aplicações na atividade I.

O ganho porcentual efetivo do desempenho geral obtido com as proposições didáticas evidenciam a efetividade da proposta das atividades no sentido de ampliar as habilidades de interação como o recurso de legenda em objetos audiovisuais, especialmente, dos participantes

surdos, este grupo de participantes obteve ao final um ganho efetivo de 111,08% no desempenho geral e o grupo de ouvintes 7,72%.

TABELA 10 – Panorama geral de desempenho e ganho efetivo na evolução de desempenho surdos e ouvintes.

Proposição/intervenção didática	Surdos (%)	Ouvintes (%)
Atividade 1 Ap1	31,25	80,91
Atividade 1 Ap2	50,63	83,94
Atividade 1 Ap3	59,38	85,45
Atividade 2 Ap1	53,96	83,84
Atividade 2 Ap2	59,71	90,65
Atividade 2 Ap3	65,94	87,16
Ganho efetivo final (%)	111,08	7,72

Legenda: Ap=aplicação.

Fonte: Arquivo da pesquisadora – Questionários Atividade I ApI, Ap II e Ap III e Atividade II ApI, Ap II e Ap III.

Com relação aos indicadores desempenho e ganho efetivo, pelo volume de dados, as tabelas de desempenho do grupo de surdos e ouvintes foram organizadas em separado (TABELA 11 e TABELA 12, respectivamente).

TABELA 11 – Panorama geral de elevação de desempenho por indicadores e ganho efetivo dos participantes surdos.

Atividades	Compreensão (%)	Fadiga (%)	Velocidade (%)	Densidade (%)
Atividade 1 Ap1	43,75	27,08	31,25	43,75
Atividade 1 Ap2	59,38	41,67	41,67	52,08
Atividade 1 Ap3	53,05	45,77	46,21	48,15
Atividade 2 Ap1	42,86	59,52	49,09	57,14
Atividade 2 Ap2	55,56	66,67	23,81	52,38
Atividade 2 Ap3	66,67	64,29	64,45	63,41
Média I	9,3	18,69	14,96	4,4
Média II	23,81	5,09	16,36	6,27
Ganho efetivo indicadores	52,39	135,67	106,67	44,97

Legenda: Ap=aplicação.

Fonte: Arquivo da pesquisadora – Questionários Atividade I ApI, Ap II e Ap III e Atividade II ApI, Ap II e Ap III.

TABELA 12 – Panorama geral de elevação de desempenho por indicadores e ganho efetivo dos participantes ouvintes.

Atividades	Compreensão (%)	Fadiga (%)	Velocidade (%)	Densidade (%)
Atividade 1 Ap1	68,80	78,79	90,91	84,85
Atividade 1 Ap2	77,27	81,82	90,91	90,91
Atividade 1 Ap3	77,27	87,88	90,91	81,82
Atividade 2 Ap1	90,00	86,67	92,50	68,97
Atividade 2 Ap2	95,45	100	97,67	95,45
Atividade 2 Ap3	86,36	90,63	95,45	78,79
Média I	8,47	6,1	0	1,5
Média II	0,9	8,64	4,46	7,52
Ganho efetivo	25,52	15,03	4,99	-7,14
Indicadores				

Legenda: Ap=aplicação.

Fonte: Arquivo da pesquisadora – Questionários Atividade I ApI, Ap II e Ap III e Atividade II ApI, Ap II e Ap III.

Com relação ao “desempenho por indicadores”, ambas as atividades apresentaram ascendência maior entre uma aplicação e outra quando comparada com ascendência ocorrida entre as aplicações da atividade 1.

Essa constatação nos permite inferir que:

- a) as atividades produzem impacto positivo na interação com as legendas;
- b) os ganhos são progressivos e cumulativos;
- c) o indicador densidade foi o que representou o menor ganho efetivo nos dois grupos, chegando a ter um índice negativo, aquém do esperado, no grupo dos participantes ouvintes. Esse índice negativo justifica-se pelas variações do ambiente ocorridas durante as aplicações da última sequência didática, já explicitadas na análise específica da atividade II. O impacto maior dessa situação adversa no indicador densidade para o grupo de ouvintes faz sentido, uma vez que essas questões, em geral, demandavam mais perspicácia e atenção, pois requeriam atenção a detalhes da legenda ou das imagens que implicavam alta concentração e atenção ao objeto audiovisual;
- d) as variações que ocorreram são normais e esperadas, visto que, por se tratar de pesquisa com seres humanos, há variáveis que perpassam os sujeitos da pesquisa que não podemos controlar e quantificar, como disposição, cansaço, preocupações, entre outros, que influenciam diretamente na interação individual com o recurso e com as atividades propostas. Há ainda variáveis que perpassam os próprios conteúdos audiovisuais como gênero, conteúdos, qualidade superior de um objeto para outro. Os conteúdos e o gênero do objeto audiovisual e as variações desses objetos são

fatores que também interferem nos resultados, e sobre esses dois aspectos, Vieira (2016) explica:

Sobre a recepção em legendas, Schotter e Rayner (2012) afirmam que todos os estudos realizados há mais de três décadas com textos impressos podem ser claramente relevantes para a leitura de legendas. Contudo, os autores frisam que, no caso das legendas, os espectadores estão submetidos a um ritmo imposto pelo gênero do filme e as decisões de onde e quando mover os olhos podem ser influenciadas pelo próprio espectador ou pelas propriedades da mídia. (VIEIRA, 2016, p. 49).

Com relação à diferença de desempenho obtidos por surdos e ouvintes entendemos que os participantes surdos obtiveram um ganho maior em função de que, em termos de leitura, os ouvintes, por terem a Língua Portuguesa como sua língua materna, possuem suspostamente um nível de proficiência linguística nessa língua já bem desenvolvido, e, por isso, a elevação de desempenho é menor, até mesmo por já iniciarem as atividades com um desempenho bem superior.

3.2.2 Momento final com os participantes da pesquisa: avaliação do processo de investigação, apresentação de resultados e da proposta do Guia Didático Levo para o *educationware*

Assim como fizemos um fechamento da fase de avaliação diagnóstica inicial, nosso último encontro com os participantes da pesquisa ocorrido no dia 7 de outubro de 2017, nessa ocasião, apresentamos para os dois grupos participantes os resultados obtidos e nossas considerações tecidas até aquele momento sobre a pesquisa (FIGURA 28).

O objetivo desse último encontro foi resgatar os objetivos iniciais da pesquisa com os dois grupos participantes para demonstrarmos os resultados obtidos a partir da análise efetuada sobre os dados coletados durante todo o percurso investigativo. Nesse momento discutimos sobre a importância de tais atividades e o impacto dessa proposta para a ampliação da inclusão social, especialmente das pessoas surdas, pois a linguagem é uma prática, melhorando a qualidade do acesso aos bens de cultura e lazer e participação política e social, uma vez que nossa pesquisa, cuja participação dos grupos foi fundamental, evidenciou significativo o potencial para a promoção de mudanças em médio e longo prazo.

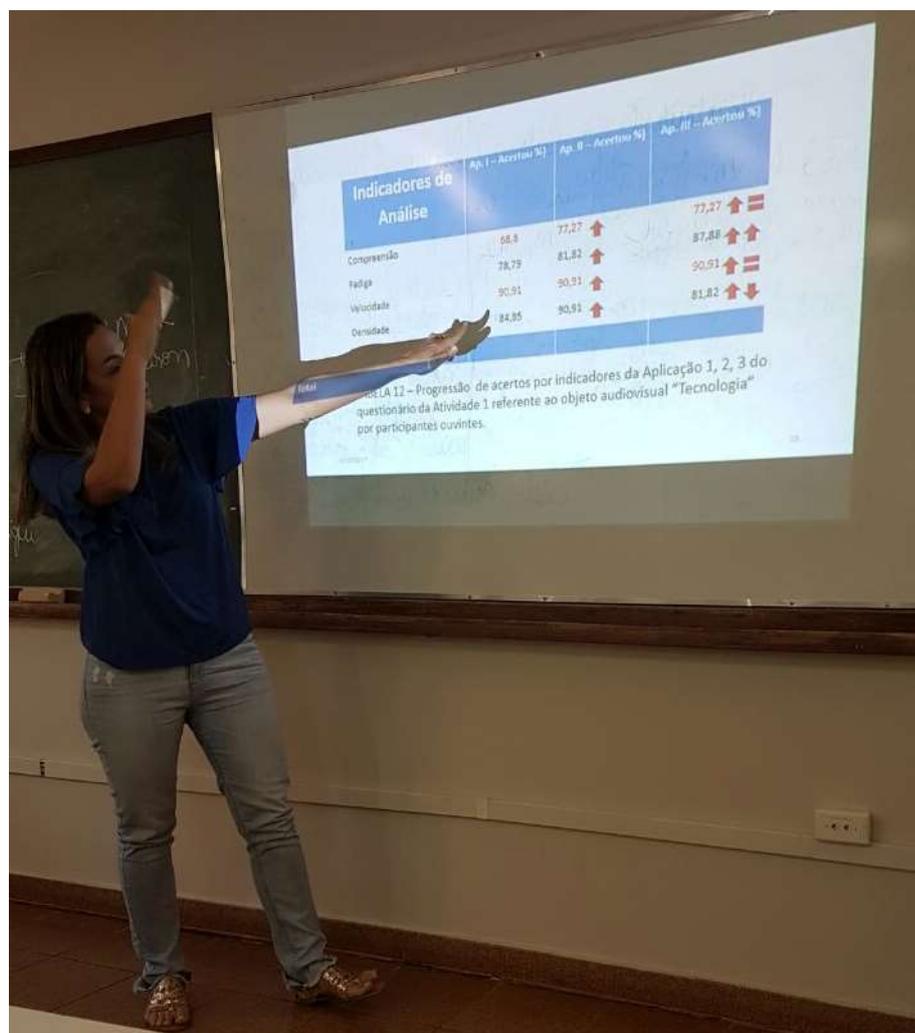
FIGURA 28 – Fechamento da pesquisa de campo, apresentação de resultados.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Mediante a organização de slides com os gráficos e tabelas já expostos no texto desta tese, apresentamos aos participantes da pesquisa, os resultados e a evolução do desempenho. Discutimos também sobre a interferência que as condições ambientais, subjetivas, pessoais e ainda, de características dos próprios objetos audiovisuais podem exercer sobre as atividades e os resultados, mas que, apesar dessas possibilidades de interferências e desvios, os resultados obtidos em nosso percurso investigativo foram significativos e apontam para a relevância de desenvolvimento de propostas educativas e formativas como a que realizamos (FIGURAS 29 e 30).

FIGURA 29 – Fechamento da pesquisa de campo, apresentação de resultados e evolução de desempenho.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

FIGURA 30– Fechamento da pesquisa de campo, apresentação de resultados, mostrando a relevância de desenvolvimento de propostas educativas e formativas.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Os participantes demonstraram surpresa com o impacto das atividades nos resultados. Alguns ouvintes relataram que não esperavam que o desempenho fosse aumentar significativamente, e expressaram admiração pelo aumento significativo e expressivo em termos de percentual referente aos participantes surdos.

Quando nos preparávamos para esse último encontro, como pesquisadora, senti falta de um material que pudesse apresentar inicialmente aos participantes da pesquisa. Alguns já professores em segunda formação, outros futuros professores e intérpretes de Libras e de AEE

para surdos a importância e o potencial formativo das inovações didáticas e da importância da aplicação de tecnologias didáticas como a que elaboramos para a promoção de melhorias da inclusão social e para uma educação relevante em termos sociais.

A partir da avaliação e análise dos dados da etapa de intervenção e percebendo o potencial da proposta didática (*educationware*) para a promoção da acessibilidade e da autonomia no uso do recurso de legenda, demos início à organização e elaboração de um guia didático intitulado *Lendo Vozes (LEVO): Guia Didático para preparar Pessoas Surdas e Ouvintes para o Uso Autônomo do Recurso de Legenda em Audiovisuais* como um meio de contribuição social de nossa pesquisa, visto que a formatação de um material mais simplificado que facilitasse o acesso a essa proposta por professores (surdos e ouvintes), mediadores de aprendizagem, intérpretes de Libras, entre outros, seria mais acessível do que a tese em si, que, embora fundamental para o avanço do conhecimento da área, seu conteúdo como um todo restringe-se mais à academia e pesquisadores, enquanto que o guia didático permite operacionalizar nos espaços educacionais o conhecimento produzido no âmbito acadêmico.

Quanto ao conceito de autonomia, na sua interpretação contemporânea, refere-se as múltiplas capacidades do indivíduo em representar-se tanto nos espaços públicos, como nos privados da vida cotidiana. Tal conceito compreende o domínio crítico e referenciado do conhecimento, a capacidade de decidir, de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa. Nessa perspectiva, pressupõe-se que tais atributos não são dados, ou seja, não são inerentes ao indivíduo, mas construídos, isto é, desenvolvidos por meio de uma série de ações e tomadas de decisões diante de novos desafios, problemas e contextos educativos. (CERNY; VILHALVA, 2014, p. 39).

A proposta do guia didático, já em sua forma inicial, foi então levada na versão eletrônica, formato PDF para os participantes da pesquisa visualizarem e foi muito bem-aceita, pois alguns já queriam sua versão (impressa ou digital) e perguntaram quando iriam receber, se teriam direito, se seria paga ou gratuita, explicamos que ainda era uma versão inicial e que gostaríamos das sugestões deles para a melhoria e finalização (FIGURA 31).

Socializamos com eles o objetivo do guia didático e nessa ocasião eles sugeriram “limpá-la” quanto ao volume de dados, tabelas e números referentes a pesquisa em si, que o guia deveria conter apenas o essencial para comprovar os resultados e que fosse apresentado de forma condensada e mais leve. De acordo com eles, seria mais interessante para os profissionais que fossem utilizar o guia didático, que primássemos por apresentar alguns conceitos importantes e as ideias das atividades de intervenção, por exemplo, como selecionar os objetos audiovisuais, materiais necessários, passo a passo para desenvolver as atividades, deixando o que de fato seria

viável para a prática do *educationware*, ou seja, a preparação de surdos e ouvintes para ampliação das habilidades de interação com o recurso de legenda.

FIGURA 31 – Capa inicial, proposta de elaboração do guia didático *LEVO – Lendo Vozes*.



Fonte: Criado pela autora.

Os participantes surdos questionaram como seria o formato do material, já que havíamos inserido o símbolo gráfico de “acessível em Libras”, se organizaríamos um DVD com o guia didático ou de que maneira pretendíamos organizar esse aspecto. Explicamos que no momento isto ainda não estava definido, visto que não tínhamos fomento para tal, mas que iríamos pensar em uma solução adequada e viável para implementar esse aspecto tão importante e que também acataríamos a sugestão de deixar o guia didático mais leve em termos de dados quantitativos e que o levaríamos a termo, comunicando-os e disponibilizando para eles na versão final eletrônica.

Apesar das dificuldades de se fazer pesquisa dessa natureza, e das incertezas e limitações que perpassam o percurso investigativo, consideramos que tanto para nós quanto para os participantes da pesquisa, essa investigação permitiu novas construções, trocas, aprendizagens e reflexões que nos possibilitaram amadurecimento como sujeitos, sobre nossa prática como

professores e professoras, e sobre a importância das inovações tecnológicas, didáticas e pedagógicas, despertando em alguns deles também o interesse pela pesquisa.

Esse momento dedicado ao fechamento da fase de intervenção culminou no encerramento das atividades de pesquisa de campo. Levar ao grupo de participantes alguns dados e resultados ainda que parciais da pesquisa foi uma etapa importante. Embora o objetivo de nosso trabalho não fosse a formação de professores, não podemos desconsiderar que os participantes da pesquisa serão futuros professores de Libras, hoje ainda em formação, mas que poderão ocupar espaços importantes na educação de surdos, e que também, como vimos no quadro de perfil dos participantes (QUADRO 4), alguns já até os ocupam por já possuírem formações anteriores como professores ou intérpretes de Libras.

A implementação de mudanças na educação e a aceitação das inovações no ensino são processos gradativos, lentos e, não raro, conflituosos que enfrentam resistências aparentemente insuperáveis e historicamente cristalizadas. Não é raro se ouvir, quando se quer questionar o tipo de ensino tradicional ainda existente na maioria das escolas, que “as escolas estão no século XIX, os professores no século XX, e os alunos no século XXI”.

As pesquisas e as reflexões, em escala crescente, têm se dedicado ao (novo) papel do professor nesses processos e, frequentemente, afirma-se que as formas atuais de qualificação dos docentes não têm sido adequadas ou suficientes para que eles possam enfrentar a complexidade dos problemas educacionais da contemporaneidade e que isto tem muito a ver com o descompasso entre a sua formação inicial e a realidade da educação e da escola. Nas duas últimas décadas, notadamente desde o final dos anos de 1990, diversas iniciativas, tanto públicas como privadas, tentam preencher as lacunas de formação inicial por meio da formação continuada, para que os professores possam enfrentar, primeiramente, o denominado “choque de realidade”. (VEEMAN, 1984 apud CHAVES, 2013), quando iniciam suas carreias profissionais e, em segundo lugar, estejam preparados para entender as mudanças e as inovações que estão ocorrendo. (GENTILINI, SCARLATTO, 2015, p. 15).

Diante dessa realidade, entendemos que a oportunidade de apresentarmos aos participantes da pesquisa, que são professores em formação, uma devolutiva com o potencial do trabalho pedagógico a partir do recurso de legenda, identificado por meio dos dados obtidos em nossa pesquisa, de certa forma contribuirá para o incentivo ao uso das TICs e das inovações em estratégias didáticas e metodológicas, não só para o uso de legendas como recurso de acessibilidade, mas também para a leitura e aquisição de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos; desafios permanentes da educação bilíngue.

A transcrição de uma mensagem que recebemos ao final do dia 7 de outubro, enviado por uma participante da pesquisa (P3), expressa bem a nossa satisfação e de certa forma reflete também a dos participantes da pesquisa,

Professora, seu livro (guia didático) está maravilhoso [...]. Parabéns! [...].
(Depoimento, P3).

A participante P3 precisou se ausentar antes do término da minha apresentação feita no último dia de pesquisa de campo, e por essa razão me enviou uma mensagem de texto dizendo que gostaria de expressar sua percepção sobre a pesquisa, sua participação e os resultados ali apresentados.

Outro aspecto relevante que observamos, foi o despertar de parte dos estudantes para a área da pesquisa enquanto aspecto importante não apenas para o avanço do conhecimento, mas para a própria formação e atuação profissional. Alguns estudantes nos procuraram pedindo informações e orientações sobre como poderiam se vincular a grupos e projetos de pesquisa, pois a partir do contato com nossa pesquisa sentiram-se motivados a engajarem-se também em atividades de pesquisa acadêmica. Para nós, essa devolutiva também foi um impacto positivo do nosso contato como pesquisadora com os participantes da pesquisa, um resultado indireto, mas que, sob nossa percepção, enobrece a trajetória,

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões. (ANDRÉ, 2006, p. 223).

Esse contato ao longo dos meses com os participantes da pesquisa e a forma como o percurso investigativo ocorreu – apresentando inicialmente o projeto de pesquisa, os pressupostos da tese e o caminho que pretendíamos percorrer junto a eles, e posteriormente na prática de pesquisa – avaliação diagnóstica, fase de implementação das atividades didáticas (intervenção) –, e, por fim, esse momento final com os participantes, quando fizemos a retomada dos objetivos, da metodologia empregada, seguida da apresentação dos resultados, explicitando ao grupo, os procedimentos de análise utilizados em nossa investigação, possibilitaram aos participantes para além da contribuição com a pesquisa, uma experiência do que é e como se faz pesquisa.

Dessa maneira, finalizamos a pesquisa satisfeita com os resultados alcançados, que, sem dúvida, só foi possível em função do envolvimento e compromisso de todos os participantes.

Para avançarmos no desafio da elaboração do guia didático, levando em consideração os questionamentos e sugestões dos participantes da pesquisa no último encontro de pesquisa de

campo, começamos a pensar em uma forma viável de concretizarmos a elaboração e disponibilização do material, como uma contribuição social de nossa tese.

3.3 Lendo Vozes (LEVO): Guia Didático para o Educationware de pessoas surdas e ouvintes para o uso autônomo de recursos de legenda em audiovisuais

A partir dos questionamentos e sugestões dos participantes da pesquisa no último encontro de pesquisa de campo, começamos a pensar em uma forma viável de concretizarmos esse Guia Didático, que julgamos fundamental, e como no momento não contávamos com recursos ou qualquer tipo de fomento para a execução e finalização desta pesquisa, coube a nós o desdobramento pessoal e estudo de viabilidade para a finalização da proposta.

O formato final do Guia Didático apresenta conceitos importantes sobre acessibilidade, inclusão, educação bilíngue para pessoas surdas, bem como a base legal para o atendimento das necessidades específicas de aprendizagem, comunicação e acesso aos bens culturais, especificamente das pessoas. A parte fundamental desse Guia centra-se na apresentação do conceito de *educationware* e do modelo do PAI, por meio da sistematização de um passo a passo de como organizar as atividades, selecionar vídeos e um *check list* de todos os recursos necessários para a implementação das atividades que visam a ampliar as habilidades de uso e interação com o recurso de legendas. Também inserimos nele, ideias e sugestões de desdobramentos de ensino-aprendizagem que podem ser realizados a partir dessa proposta central, aplicando-se outras atividades didáticas de aprendizagem que estimulam a leitura e a escrita.

A proposta de elaboração e difusão do Guia Didático não se baseia em uma concepção fechada de ensino, na qual o professor ou mediador da aprendizagem fique demasiadamente restrito ao guia, ao contrário, pretendemos despertar naqueles que tiverem contato com o material por nós produzido o interesse pela inovação didático-pedagógica, pelo potencial das TICs aplicadas na educação, propiciando novas reflexões e a percepção de como o emprego de novas estratégias e metodologias de ensino podem contribuir para a inclusão de nossos estudantes para além dos muros da escola, assim, como educadores, podemos ser agentes de transformação, a partir primeiro de nossa própria transformação.

Nessa perspectiva, retomamos o conceito de *habitus* de Bourdieu, uma vez que as práticas pedagógicas e a dificuldade da escola e de professores perante os desafios linguísticos, sociais, culturais e tecnológicos do nosso tempo podem ser compreendidas a partir do conceito

de *habitus* como “sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada” (THIRY-CHERQUES 2006, p. 33).

A prática pedagógica e as inovações didáticas estão imbricadas no campo da educação e esse campo é atravessado por outros micro campos, que, em função do *habitus* e das lutas entre os agentes (professores, alunos, familiares e outros) posicionados dentro desses campos, tendem muitas vezes à cristalização e à reprodução de certos fazeres e agir, “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 2008a, p.53).

Por mais que a questão da prática pedagógica seja amplamente e não de hoje discutida, a discussão e as problematizações não se esgotam facilmente, porque quase sempre permanece a inércia no campo das operações práticas. Esse parece ser o desafio maior, romper com os discursos sobre a importância da inclusão e mudança atitudinal da escola, e operacionalizá-los como prática.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais, entre as crianças dos diferentes *grupos*³⁶ sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2008a, p. 53)

A estrutura final do Guia Didático *Lendo Vozes*, no formato digital em PDF, pode ser visualizada na Figura 32 e o guia completo pode ser acessado no Apêndice M. O guia didático foi elaborado após a comprovação de nossa tese e hipóteses de pesquisa, sua organização foi planejada de forma a facilitar e a incentivar que educadores em geral implementem ações e propostas didática inovadoras nos diferentes espaços e contextos educacionais.

³⁶ A palavra utilizada na tradução original “classes” foi aqui substituída aqui por “grupos”, para evitar que o leitor faça uma leitura e aplicação reduzida ao viés econômico. Aqui fazemos uso do recurso de homologia apontados por Bourdieu em seu livro *O Poder Simbólico* (Bourdieu, 2011, p. 32, 64 e 65) quando ele aponta que é preciso pensar as relações de permuta linguística como tantos outros mercados que se especificam **segundo a estrutura das relações entre os capitais linguísticos ou culturais dos interlocutores ou dos seus grupos**. Entendemos que os Surdos pertencem a um grupo social diferenciado em termos linguísticos e culturais e, neste aspecto, muitas vezes a escola ignora essas diferenças, o que acaba por reforçar o desfavorecimento que estes educandos vivenciam em seu processo de escolarização e nas oportunidades de ensino e aprendizagem que privilegiam os ouvintes.

FIGURA 32 - Visão geral do Guia Didático *Lendo Vozes*, versão em texto.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

A escolha pelo nome *Lendo Vozes* para o guia didático surgiu de um outro plano, pós-tese, que seria a possibilidade do desenvolvimento de um *site* com versão *mobile*³⁷, o que não sabemos se teremos fôlego para desenvolver, porém, já vislumbrando essa continuidade pós-tese, seria importante ter um nome fácil, ou sigla que facilitasse a divulgação do *app* e até mesmo do *site*, e assim surgiu a ideia do *Lendo Vozes*, para usarmos a sigla *LEVO* – *Lendo Vozes*, e adquirimos (por meio da compra com recursos pessoais) o domínio www.lendovozes.com.br para salvaguardar o endereço eletrônico.

Assim, desenvolvemos uma logomarca para nosso Guia Didático, e criamos a sigla *LEVO* - *Lendo Vozes* (FIGURA 33).

FIGURA 33 - Logotipo para o Guia Didático.



Fonte: Criado pela autora.

A criação do logotipo representou para nós um momento também importante, pois se trata da representação gráfico-visual da proposta de nosso referencial didático, que tem como objetivo representar a identidade visual e facilitar a divulgação do Guia entre profissionais da educação, contribuindo visualmente para a fixação da proposta.

As imagens que ilustram o Guia Didático e o *site Lendo Vozes* foram selecionadas de um banco de imagens *on-line* denominado *FreePik*, que disponibiliza um amplo catálogo de figuras, vetores e *gifs* com *design* gratuito para seus usuários, desde que creditada a fonte e atribuídos os devidos créditos de criação. A utilização desse banco de imagens foi fundamental para a ilustração do Guia, feita de princípios éticos quanto ao respeito ao uso de imagens autorizadas e a produção intelectual de terceiros. Por não contarmos com fomento, esse banco

³⁷*Website* adaptado aos dispositivos móveis. A implementação futura de um site facilitaria a operacionalização da acessibilidade em Libras, para o qual um planejamento prévio foi concebido da seguinte maneira: inicialmente, produziremos um vídeo geral de apresentação e explicação resumida da proposta do Guia Didático *Lendo Vozes* onde a autora da tese faz essa apresentação em Libras. Os demais conteúdos seriam traduzidos no *Hand Talk*³⁷, recurso já incluído no pacote de hospedagem de *site* que viermos a adquirir com recursos pessoais e posteriormente pretendemos fazer atualizações do *site*, especialmente produzindo novos vídeos referentes a cada parte do Guia. Esses vídeos serão produzidos pela autora, editados por meio de parcerias e postados primeiramente em versão privada no *YouTube* e inseridos no *site* por meio de *plugins* específicos.

de imagens representou uma ótima ferramenta para a construção dos elementos visuais de nosso guia didático.

A concepção, idealização, ilustração, editoração, criação de logotipo fazem parte do processo de pesquisa e foram produzidos pela própria pesquisadora levando em consideração a viabilidade técnica, financeira, temporal e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados durante o percurso investigativo percorrido para a elaboração desta tese, juntamente com a pesquisa de campo, nos permitiram conhecer melhor o nosso objeto de investigação: “legendas em audiovisuais como recurso de acessibilidade e inclusão especialmente para pessoas surdas”. Neste momento teceremos algumas considerações sobre os resultados, avaliações e análises elaboradas a partir do referencial teórico-metodológico utilizado e que nos possibilitou apreender, relacionar e analisar os dados coletados.

Como já afirmado, entendemos que as tecnologias por si só, sem a devida preparação educacional das pessoas, não são suficientes para a efetivação da acessibilidade, da inclusão e do exercício pleno da cidadania, e por esta razão, propomos a tese de que o uso e a interação da pessoa surda com recursos de legendas em objetos tecnológicos, quando efetivado pelo *educationware* em espaços de educação formal e/ou informal, potencializam a acessibilidade, a inclusão e o exercício pleno da cidadania da pessoa surda.

O nosso problema de pesquisa foi a constatação da falta de preparação educacional adequada para que os alunos, especialmente surdos, pudessem interagir de forma efetiva e autônoma com recurso de legenda em objetos audiovisuais.

A despeito dos problemas de ordem técnica existentes na produção e disponibilização do recurso de legenda, aspectos que já foram discutidos de forma aprofundada em nossa pesquisa anterior no curso de mestrado (NASCIMENTO, 2013), vimos que ainda restava a lacuna educacional localizada no consumo e interação, e que mesmo quando todos os problemas de ordem técnica forem superados (o que deve ser uma prioridade também), essa lacuna educacional continuaria e continuará, caso, como educadores não repensarmos a nossa responsabilidade quanto ao aspecto educacional perante o consumo de legenda em audiovisuais por nossos alunos.

A partir de nossa realidade, cidade de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, onde as pessoas surdas estão incluídas em escolas comuns e em salas comuns, foi que desenvolvemos nossa proposta de *educationware* voltada a surdos e ouvintes com vistas à ampliação das habilidades de uso e interação com o recurso de legenda em audiovisuais.

Também levamos em consideração o conceito de desenho universal e o consumo coletivo de audiovisuais, seja no ambiente familiar, cinema, escola, igreja, casa de amigos e outros, e como pontuado, no início desta tese, não se trata de defender o recurso de legenda como o melhor recurso de acessibilidade para as pessoas surdas ou com deficiência auditiva, mas sim como um dos recursos disponíveis e com um olhar específico para ele, problematizando os aspectos educacionais intrínsecos em sua utilização.

Para tanto, a partir do conceito de *educationware*, nos propusemos a planejar, implementar e avaliar a efetividade de atividades didáticas voltadas para a ampliação, especialmente nos alunos surdos, das habilidades para interação com legendas presentes em objetos audiovisuais como recurso de acessibilidade e inclusão escolar e social e concluímos que essas atividades têm potencial para promover mudanças em médio e longo prazo, sendo significativas para a melhoria das condições de acessibilidade que estão postas com vistas a formação de novos “*habitus* linguístico, ou seja, uma competência inseparavelmente técnica e social (ao mesmo tempo a capacidade de falar e a capacidade de falar de certa maneira, socialmente marcada)” (BOURDIEU, 2000, p. 50).

Todas essas situações e outras que poderíamos citar perpassam pela questão educacional e do *educationware*, e há basicamente **duas dimensões** em que as pessoas precisam ser preparadas para interagirem com os recursos tecnológicos: social e técnica.

A dimensão social engloba, por exemplo, o conhecimento sobre a dinâmica comunicacional, a dinâmica das redes sociais e da sociedade da informação em que vivemos. Esse mundo tecnológico e essas redes sociais constituem um campo específico (onde se dão as relações sociais e de poder), tal como definido por Bourdieu (2015a, 2011a, 2011b), e há regras para se movimentar nesse campo de forma mais ou menos satisfatória. Os agentes (pessoas no processo comunicacional) precisam aprender; todavia, grande parte das pessoas está imersa nesse campo tecnológico sem conhecer o jogo e as regras, ficando expostas a uma série de complicadores sociais.

A educação para o uso das TICs tem um papel fundamental nesse sentido, preparar as pessoas para interagirem adequada e satisfatoriamente, tirando bom proveito desse universo

mediático e informacional, se preservando e preservando outras pessoas quanto a relacionamentos, autoimagem, proteção e ainda ampliando a rede de relacionamentos, conhecimentos, trocas de saberes por meio interações saudáveis, sustentáveis e inclusivas.

Já a **dimensão técnica**, nesse caso em específico, refere-se a competências e habilidades necessárias para a utilização dos recursos, saber manusear, explorar e interagir de forma mais adequada possível, com autonomia, segurança e efetividade.

Há nesse universo tecnológico e na sociedade da informação uma carência dessas ações de preparo, falta o *educationware*, e as pessoas muitas vezes acabam sofrendo o impacto dessa ausência, pois, despreparadas em uma ou outra dimensão, ou nas duas, se veem nos percalços, privações e embaraços que o despreparo para a interação com as tecnologias as coloca em um lugar à margem, excludente e até mesmo vexatório.

Entretanto, os “novos meios de comunicação não divergem das culturas tradicionais: absorvem-nas” (CASTELLS, 2010, p. 456). Logo, o contexto em que vivemos, marcado pelas inovações e pelos avanços tecnológicos constantes, que colocam em circulação diferentes conhecimentos e possibilidades de aprendizagens múltiplas, pode ao mesmo tempo ser um contexto de exclusão social, linguística e cultural precípua nas culturas tradicionais.

Refletindo sobre esses aspectos, buscamos delinear um caminho para que nossos questionamentos iniciais pudessem ser respondidos e para que o nosso modelo de *educationware* voltado para o uso de legendas em audiovisuais como recurso para inclusão possa ser desenvolvido em locais, contextos e com públicos diversos, e, ao mesmo tempo, respeitando as singularidades dos sujeitos envolvidos.

Quanto às estratégias, o que fizemos em primeiro lugar foi desenhar uma proposta de preparação educacional dos alunos para ampliar as habilidades de interação com os recursos. A partir de estudos teóricos articulados com dados empíricos, planejamos, implementamos e avaliamos atividades didáticas com a finalidade de ampliar, especialmente nos alunos surdos, as habilidades de interação do recurso de legendas em audiovisuais como recurso para inclusão.

Mediante os resultados satisfatórios obtidos, propomos o que chamamos de *educationware*, que seria essa preparação educacional voltada para o uso das tecnologias em geral. Embora nosso foco de estudo tenha sido apenas com o recurso de legenda, compreendemos há outras frentes que demandam esse tipo de ação.

A princípio, elegemos a escola como o lugar ideal ou mais apropriado para essa preparação, mas ela pode ser aplicada e desenvolvida em outros espaços também, não se

restringe à educação formal, vislumbramos possibilidades de que os espaços de educação informal também possam colaborar com essa proposta, oferecendo essa formação específica por meio de oficinas e cursos livres, promovidos, por exemplo, em associações, instituições públicas, organizações não governamentais (ONGs) educacionais outras.

Ao final de nossa pesquisa de campo, a tese inicial foi confirmada e validada pelos dados coletados e analisados, ou seja, para além do desenvolvimento, oferta e disponibilização de novas tecnologias da informação e comunicação ou mesmo de tecnologia assistiva há a necessidade de preparação e formação educacional específica para as pessoas que irão utilizar e interagir com tais recursos, possibilitando a elas o desenvolvimento e a ampliação das habilidades do uso efetivo, pleno e autônomo deles.

Sem essa preparação, *educationware*, ao contrário do desejado ou planejado com a criação e disponibilização de recursos das TICS e da TA, pode acontecer, a saber, a acentuação dos processos de exclusão, inferiorização e estigmatização das pessoas surdas e com deficiência auditiva. Essa afirmação embasa-se na responsabilização ou culpabilização perversa sobre os usuários do recurso de legendas que pode ocorrer seja pela dificuldade no uso e interação, ou mesmo por estes, dada às dificuldades no uso, deixarem de utilizá-lo, isentando assim outros responsáveis no processo de inclusão e de promoção da acessibilidade.

Os recursos de tecnologia da informação e comunicação, bem como os recursos de tecnologia assistiva, são fundamentais e um direito já estabelecido por diversos documentos legais, como já vistos e discutidos neste estudo. Temos hoje uma legislação razoável que assegura os direitos da pessoa com deficiência no Brasil, e cada documento representa um marco importante para o avanço das propostas de inclusão e acessibilidade, além de fornecer a sustentação legal para a reivindicação da igualdade de oportunidade.

A questão é, porém, de ordem prática, na mudança atitudinal e na falta ainda de uma cultura sólida de inclusão que perpassa o fazer pedagógico, pois a mera instrumentalização tecnológica dos espaços (escolas e ambientes educacionais formais ou informais) e dos meios de comunicação não é garantia de acessibilidade e/ou inclusão.

Em nosso percurso investigativo percebemos que, para que os recursos de TICs e TA cumpram com suas funções, três eixos precisam estar alinhados e bem-articulados para que a acessibilidade e inclusão sejam efetivas na vida das pessoas com deficiência, e no caso específico de nossa pesquisa, das pessoas surdas, constituindo um tripé de sustentação:

- a) instrumentos legais específicos: tomando o preâmbulo da Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), tem a função de assegurar e promoverem, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania;
- b) tecnologias:
- TICs: área que utiliza recursos tecnológicos cujo objetivo é facilitar a comunicação e a circulação de informações na sociedade. Dessa maneira, todo e qualquer tipo de barreira ou obstáculo que impeça que a comunicação aconteça e a informação circule entre todas as pessoas devem ser eliminadas;
 - tecnologia assistiva: como já descrito, seriam os produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;
- c) educação: direito fundamental de todo cidadão brasileiro previsto na Constituição federal do país. De acordo com a LDB (Lei nº 9.394/1996), tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sob nossa análise, o primeiro eixo apresenta certa robustez, uma vez que as políticas públicas de inclusão, incluindo a política linguística voltada para a comunidade surda do país, conta hoje com um vasto repertório legal, e o segundo eixo, da mesma forma, e ainda, alavancado pelo primeiro, também apresenta avanços importantes em termos de desenvolvimento, criação e disponibilização de TICs acessíveis e ampliação do catálogo de TA e do financiamento público para fomentar as inovações nessa última área.

O terceiro eixo, educação, é ainda o mais desafiador, em geral é no chão da escola e /ou pelo viés da educação, que os dois primeiros eixos se materializam. A inclusão, antes de ser macro, no sentido de inclusão social, é via de regra iniciada pela inclusão escolar, e diante de todos os outros desafios que a educação do nosso país enfrenta, acreditamos que cabe a ela preparar os alunos para uma inclusão que não se restrinja à sala de aula, ou comunidade escolar, mas, sim, para além dos muros da escola, promovendo a autonomia de seus educandos.

Assim, cabe à educação preparar os estudantes para a vida social e política, e nessa formação engloba o *educationware*. O acesso aos meios de comunicação e informação pelas pessoas surdas e ouvintes tem um papel importante para o exercício da cidadania em todas as

suas frentes: lazer, cultura, educação, política, saúde outros. A falta de preparo ou a privação do desenvolvimento pleno para interagir com esses recursos afeta as formas de comunicação, e perpetua o que Mueller (1973) denominou de bloqueios na comunicação.

A maior dificuldade encontrada para a realização dessa proposta foi assumir o risco de adentrar o tema por uma especificidade ainda não explorada, seguirmos em um caminho onde as trilhas para encontrar respostas para as nossas hipóteses e perguntas problematizadoras deveriam ser traçadas e desenhadas por nós, tendo como bússola, os pressupostos da educação bilíngue para surdos, a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, as políticas de inclusão e não obstante, as lacunas existentes no âmbito da educação para que o recurso de legenda possa ser utilizado e explorado como recurso de inclusão e acessibilidade

Para alcançarmos os objetivos estabelecidos inicialmente para este trabalho, desenvolvemos um amplo estudo de seleção de mídias, planejamento, elaboração, implementação e avaliação de atividades didáticas para a efetuação da avaliação diagnóstica inicial e posteriormente para a implementação da proposta de tecnologia didática em si. Nesse ínterim, fizemos 12 exposições³⁸ de objetos audiovisuais e aplicamos 297 questionários, totalizando 2.970 perguntas, todas tabuladas por meio da criação de um banco de dados em planilha eletrônica do *Excel* e de um painel inteligente para amostra de indicadores (ferramenta de *business intelligence Qlick View*), por meio do qual gerenciamos o volume de dados.

A partir desses dados nos foi possível construir tabelas, gráficos que foram apresentados neste trabalho. Para o tratamento e análise dos dados, adaptamos algumas fórmulas matemáticas que, aplicadas aos dados, nos permitiram maior eficiência e aprofundamento analítico.

Mediante as investigações e análise dos dados obtidos, acreditamos ter alcançado os objetivos propostos no início desta pesquisa, pois, por meio da avaliação diagnóstica inicial, dimensionamos as habilidades e competências de alunos ouvintes e surdos quanto à leitura e associação de legendas com imagens/sons/contextos em objetos audiovisuais e apreendemos como a insuficiência de competências e de habilidades para interação com legendas limitam a acessibilidade e inclusão. Finalmente, mediante a etapa de *educationware* identificamos o potencial de atividades didáticas planejadas especificamente para a ampliação das habilidades de interação com legendas presentes em objetos audiovisuais como recurso de acessibilidade e inclusão escolar e social.

³⁸ Foram selecionados cinco objetos audiovisuais para a pesquisa, três deles foram exibidos uma única vez durante a avaliação diagnóstica inicial, e os outros dois foram exibidos três vezes cada durante a intervenção, totalizando 12 exposições.

O uso de legendas perpassa também pelo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua pelos estudantes surdos, um desafio que transcorre em todo o percurso educacional e escolar desses alunos, e seu uso em contextos educacionais com atividades planejadas também contribuem para aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, possibilitando a ampliação de vocabulário, interpretação e atribuição de sentido e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Por meio do uso de legendas em audiovisuais, os ouvintes também podem ter suas habilidades de leitura na língua materna ampliadas, o que também constitui um desafio para a educação brasileira, visto que o índice de analfabetismo funcional no país e os resultados desse quesito em estudos nacionais apontam para um problema imbricado na educação básica brasileira. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) apontou em pesquisa realizada em 2016, com apoio do IBOPE, que apenas 8% dos brasileiros com idade entre 15 e 64 anos estão no nível Pleno Proficiente, considerado o mais alto da escala (INAF, 2016).

As atividades implementadas geraram impactos positivos nos dois grupos participantes da pesquisa: grupo de surdos e grupo de ouvintes. O impacto maior na elevação de desempenho ocorreu nos resultados dos participantes surdos, mas o potencial de ampliação de habilidades para uso e interação com recurso de legenda foi constatado em ambos os pesquisados.

O *educationware* como o que desenvolvemos pode beneficiar e complementar o processo de formação do aluno leitor, se incorporado nos contextos educacionais diversos, mas, especialmente, nos espaços escolares, sejam na sala de aula comum de ensino, sejam em classes ou escolas bilíngues, sejam no atendimento educacional especializado.

Ao finalizarmos nossa pesquisa, não podemos deixar de destacar o papel da universidade na formação de futuros professores conscientes do potencial de atividades didáticas voltadas para ampliar as habilidades de interação com as legendas presentes em objetos audiovisuais. Essa foi também, uma das importantes contribuições desta tese, pois possibilitou aos futuros professores de Libras, que participaram da pesquisa, repensar as práticas de leitura de Língua Portuguesa pelos estudantes surdos, e a enfrentarem de forma ética e inovadora, os desafios que se apresentam para a formação do leitor surdo e também do leitor ouvinte.

Essa temática de pesquisa pode ainda ser aprofundada e explorada em estudos futuros, mediante o desenvolvimento da proposta investigativa em contextos escolares da educação básica, o que possibilitaria a exibição de mais objetos audiovisuais e a exploração de atividades

didáticas secundárias como construção de glossários, produção de textos, etc. Em nosso estudo, o tempo controlado para a geração e coleta de dados em sala de aula inviabilizou este aprofundamento, além disso ele foi realizado com alunos do Ensino Superior, ficando a lacuna de execução na educação básica.

Finalmente, ressaltamos a relevância científica e social do estudo, que aponta o importante papel da educação na formação de leitores surdos e ouvintes, e na preparação dos estudantes para interagirem com os recursos de tecnologia da informação e comunicação por meio do *educationware*.

A inovação didática e a exploração dos recursos de tecnologia por meio do *educationware* constitui sob nossa análise, um dos caminhos para enfrentarmos as condições de pseudoacessibilidade presentes no consumo de audiovisuais, sobretudo aquelas centradas no processo de consumo de legendas como recurso de acessibilidade. Representa também uma possibilidade de enfrentarmos o que Karnopp (2012) chamou de estratégia de “evitação”, empregada por muitos professores de alunos surdos perante as práticas de leitura, subtraindo deles as possibilidades de constituírem-se enquanto leitores ativos da LP escrita como segunda língua, por meio do *educationware* e das estratégias apontadas no Guia Didático Lendo Vozes-Levo, novas possibilidades de interatividade e de convergência entre educação, tecnologias da informação e comunicação e inclusão social podem ser vislumbradas.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. *Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas Multiletradas*. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. 138 f.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime. SIMÕES, Fátima. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. In: *Indagatio Didactica*, vol. 5(4), dezembro de 2013. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2570>. Acesso em maio 2017.
- ANCINE-Agência Nacional de Cinema. *Instrução Normativa nº128, de 13 de setembro de 2016*. Dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade visual e auditiva a serem observados nos segmentos de distribuição e exibição cinematográfica. Brasília, DF, 2016.
- ANDRADE, Rafael Beck. *Parcialmente nublado, de Peter Sohn: um curta maravilhoso sobre amizade, diferenças e soluções para os problemas*. Crítica postada em 8 de junho de 2012. Disponível em: <http://projeto399filmes.blogspot.com.br/2012/06/287-parcialmente-nublado-de-peter-sohn.html>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BALLESTER, Margarita et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Tradução Valério Campos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.
- BOTELHO, Paula Derzi. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Bourdieu-Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983a. p.156-183. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39). Disponível em: www.antropologias.org/files/.../Pierre-Bourdieu-A-economia-das-trocas-simbolicas.pdf. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2015a.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015b.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2008b.

_____. Leitura, leitores, letrados, literatura. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação*. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2008c.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

_____. O que falar quer dizer. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b. p. 75-88. Disponível em: <https://www.academia.edu/32181661/BOURDIEU_Pierre_-_O_Que_Falar_Quer_Dizer.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2008d.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2008e.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Denise Barbara Catani. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

_____. Reprodução cultural e reprodução social. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. Base Curricular Comum Nacional. Brasília: MEC, 2017. 472 p. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Brasil Escola. *Documentário Ilha das Flores*. Por Wagner de Cerqueira e Francisco. 2017. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/documentario-ilha-das-fores.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF, 2001.

_____. *Constituição (1988)*. República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

_____. *Declaração mundial de educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. Decreto nº 5.626, de 17 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 2005. p. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 17 nov. 2011.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência: viver sem limites. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 nov. 2011. p. 12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 18 nov. 2011.

_____. Decreto-Lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 3 dez. 2004. p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 17 nov. 2011.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 20 dez. 2000. p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 17 nov. 2011.

_____. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 17 nov. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. p. 1. Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, de 7 jul. 2015, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 17 nov. 2016.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. Ministério da Defesa. *Alistamento militar*: 2016. Brasília, DF: MD, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4Qr5uk2khyU>>. Acesso em: 18 set. 2016

_____. Ministério da Educação. *Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Portaria nº 1.060, de 30 de outubro de 2013*. Institui Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua. Brasília, DF, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Portaria nº 91, de 19 de novembro de 2013*. Designa os membros para compor o Grupo de Trabalho definido na Portaria nº 1060, de 31 de outubro de 2013, com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, contendo orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua. Brasília, DF, 2013b.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT CORDE/SEDH/PR, realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

_____. Secretaria Nacional de Justiça. *A classificação indicativa na língua brasileira de sinais*. Brasília: SNJ, 2009.

BRITO, Lucinda F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BRITO, Ronie de Fagundes. *Modelo de referência para desenvolvimento de artefatos de apoio ao acesso dos surdos ao audiovisual*. 2012. 337 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça

Lunardi.; SANTOS, Roseli Albino dos. (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and second language acquisition. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. *The handbook of bilingualism*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos na visualidade da educação de surdos*. 2008. 245fl. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>. Acesso em ago. 2017.

CANO, Ignacio. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 31, p. 94-119, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n31/05.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2017.

CAPOVILLA, Fernando César. O implante coclear como ferramenta de desenvolvimento linguístico da criança surda. *Rev. Bras. Cres. Desenv. Hum.*, São Paulo, v. 8, n. 1/2, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/38580/41427>. Acesso em: 17 set. 2016.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede, a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2010. v. 1.

CERNY, Roseli Zen; VILHALVA, Shirley. A gestão pedagógica nos cursos de Letras Libras. In: QUADROS, Ronice Muller de. *Letras Libras, ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

CINEMARK. *Perguntas frequentes*. 2016. Disponível em: <https://www.cinemark.com.br/contato/perguntas-frequentes>. Acesso em: 20 set. 2017.

CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. *Declaração de Madrid: a não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social*. Madrid, Espanha: 2002. Disponível em: <http://www.cprg.pt/estudosProjectos/.../def.../DECLARACAO%20DE%20MADRID.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

CORTINA, Adela. *Cidadão do mundo: para uma teoria da cidadania*. São Paulo: Loyola 2005.

DAMINELLI, Silvana. *Filmes legendados: perspectiva para o ensino de leitura em língua materna*. 2014. 189f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

DEZINHO, Mariana. *Avaliação da qualidade dos recursos de acessibilidade midiática na televisão brasileira: um estudo sobre legendas para surdos e deficientes auditivos*. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2016.

DINIZ, Nina Soares Lopes. *A segmentação em legendagem para surdos e ensurdecidos: um estudo baseado em corpus*. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FLORY, Elizabete Villibo; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. 19, p. 23-40, 2009. ISSN 1806-275x23. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/download/3488/2296>>. Acesso em: 10 ago 2017.

FRIO, Fernanda. As fronteiras entre tradução e adaptação: da equivalência dinâmica de Nida à tradaptação de Garneau. *TradTerm*, São Paulo, v. 22, p. 15-30, dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/viewFile/69115/71572+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

GENTILINI, João A.; SCARLATTO, Elaine Cristina. Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, inovações e novas tendências. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de (Orgs.). *A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas*. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

GILTEMAN, Lisa. *Introduction: media as historical subjects, in always already new: media history and the data of culture*. [S.l.]: MIT Press, 2006.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

GUTIERREZ, Ericler Oliveira. *A visualidade dos sujeitos surdos no contexto da educação audiovisual*. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9832>>. Acesso em: 5 maios 2017.

INAF-Indicador de Alfabetismo Funcional. Instituto Paulo Montenegro. Habilidades de leitura, escrita e matemática são limitadas em muitos setores da economia brasileira, podendo restringir produtividade e capacidade de inovação. *Principais resultados 2016*. Disponível em: <https://download.uol.com.br/educacao/2016_INAF_%20Mundo_do_Trabalho.pdf>. Acesso em: 20 out. de 2017.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JESUS, Denise Meyrelles. Formação de Professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato (Orgs.). *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

KARAMITROGLOU, F. A proposed set of subtitling standards in Europe. In: *Translation Journal*, v. 2, n. 2, p. 1- 15, 1998. Disponível em: <<http://translationjournal.net/journal//04stndrd.htm>>. Acesso em: 20 out. 2017.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KOCH, Ingendore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Libras no conteto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e Educação de Surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (Org.). *Letramento e minorias*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; FONSECA, Juliana. Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

LEGENDA NACIONAL. Manifesto da legenda nacional! 7 set. 2015. Disponível em: <<http://www.legendanacional.com.br/noticia.php?id=2528>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e Educação de Surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

_____. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra R. Leite de; TESKE, Ottmar (Org.). *Letramento e minorias*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LORENCINI, Pricila Basilio Marçal. **Avaliação Diagnóstica: Um instrumento norteador para o trabalho docente no ensino de matemática para os alunos do 8ºano.** Monografia de Especialização, 51 fls. Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Medianeira, 2013.

MATTELART, Armand. A construção social do direito à comunicação como parte integrante dos direitos humanos. *Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. 32, n.1, p. 33-50, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewFile/236/229>>. Acesso em: 20 set. 2015.

MELO, Juliana Valeria de. *Percepções do público surdo sobre acessibilidade no cinema.* 2015. 100f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MINUCCI, Michele Viana. *Avaliação da compreensão de leitura de legendas de filmes em escolares de ensino fundamental.* Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MUELLER, Claus. *The politics of communication: a study in the political sociology of language, socialization, and legitimation.* New York: Oxford University Press, 1973. Printed in the United States of America.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do. *Educação, inclusão e TICs: o uso de tecnologias da informação e comunicação como recursos para inclusão de deficientes auditivos.* 2012, 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do. *Educação, inclusão e TICs: legendas e janela de Libras como recurso para inclusão da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva.* São Leopoldo: Oikos, 2016.

NEVES, Josélia. *Audiovisual translation: subtitling for the deaf and hard-of-hearing.* Londres, Inglaterra: Roehampton University, 2005.

NEVES, Josélia. *Vozes que se veem: guia de legendagem para surdos.* Leiria: Instituto Politécnico de Leiria & Universidade de Aveiro, 2007. 100 p.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: 1º Encontro Catalisador do CETRANS (Centro de Educação Transdisciplinar) - Escola do Futuro - USP, Itatiba, São Paulo - Brasil: abril de 1999. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

ONU. *Declaração universal dos direitos humanos.* Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. 2011. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

O'REILLY, Maria Cristina Ravaneli de Barros. Formação de professores – tecnologia educacional. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de. (Orgs.). *A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAGNEZ, Karina Soledad; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 52, p. 229-256, abr./jun. 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n52/14.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. *Desenvolvimento linguístico e educação de surdos*. Santa Maria: UFSM/MEC, 2006.

_____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

_____. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. Políticas linguísticas e educação de surdos In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 5. 2007; SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 11., 2007, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: INES, 2007. v. 1. p. 94-102.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Backer. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. ArtMed. Porto Alegre. 2004

QUILES. Raquel Elizabeth Saes. *Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva*. 2015. 328 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT Luc van. *Manual de investigação em ciências sociais*. Trad. João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa, Portugal: Gradiva, 2013.

REICHERT, André Ribeiro. *Mídia televisiva sem som*. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ROCHA, Elisabeth Matos. A produção de material didático para a educação a distância e os impactos na formação docente: entre práticas e reflexões. *Educação em perspectiva*, Viçosa, v.4, n. 2, maio/ ago. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/422>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

SALLES, Heloisa M. M. Lima et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEE/ PNAES, 2004.

SANTOS, Tiago Batista. *Inclusão/exclusão dos surdos por meio da legendagem no cinema nacional*. 2014. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Maria de Lourdes de. *TV legislativa: TV Câmara de Ribeirão Preto a accountability*. 2008. 190 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2008.

SELVATICI, Carolina. *Closed caption: conquistas e questões*. 2010. 87 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, Carlos (Org). *A surdez: um olhar para as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

THIRY-CHERQUES. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/download/6803/5385>. Acesso em: 20 jul. 2017.

VIEIRA, Patrícia Araújo. *A influência da segmentação e da velocidade na recepção de legendas para surdos e ensurdecidos (LSE)*. 2016. 247 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

YOUTUBE. *Partly cloudy*. 18 nov. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7DmLkugdh9s>>. Acesso em: 18 set. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de autorização para o desenvolvimento da pesquisa.



Universidade Federal da Grande Dourados

Faculdade de Educação – FAED

Autorização para desenvolvimento de Pesquisa na área de Educação

Dourados, 23 de fevereiro de 2017.

Solicitação de autorização para desenvolvimento de Pesquisa em Educação com as Turmas do Curso de Letras Libras 2014 -2017 e 2017-2020

Para:

Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Faculdade de Educação a Distância da UFGD

Prezada senhora Rosana de Fátima Janes Constâncio

Vimos por meio desta solicitar autorização para realização de pesquisa em Educação durante os encontros presenciais das turmas do curso de Licenciatura em Letras Libras da faculdade de educação a Distância da UFGD. Temos a necessidade de desenvolvermos o estudo: **PARA LER VOZEZ: A ESCOLA COMO POTENCIALIZADORA DO USO DE RECURSOS DE LEGENDAS POR PESSOAS SURDAS** com atividades e exercícios de leitura de legendas em Língua Portuguesa e interpretação de obras audiovisuais: filmes, curtas-metragens, propagandas, campanhas educativas e para isso utilizaremos os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas, questionários, filmagens, fotografias, gravações, intervenção pedagógica junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Será conduzida dessa forma, pois pretendemos delinear estratégias didáticas, no âmbito da educação formal, para que os estudantes possam interagir satisfatoriamente com o recurso de legendas melhorando as habilidades de e efetivando a acessibilidade para as pessoas surda. Os participantes da pesquisa serão convidados e aceitos na pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As atividades de pesquisa deverão ser desenvolvidas durante os encontros presenciais das turmas em horários previamente combinados com a coordenação do curso, será feito a consulta prévia e agendamento com antecedência com a professora(s) responsável(is) pela referida sala de aula. Os possíveis recursos necessários para o desenvolvimento da pesquisa como *datashow*, *notebook*, caneta, lápis, borracha, caneta, papel, caderno, dvd, câmera, televisor, etc. serão fornecidos pelo Letic – Laboratório de Tecnologia da Informação e Comunicação da UFGD onde esta pesquisa está alocada, os bens permanentes serão emprestados para a pesquisadora utilizar nas atividades específicas da pesquisa.

Os dados coletados durante esta pesquisa serão apresentados na Tese de Doutorado em Educação em elaboração e de autoria da pesquisadora, profa. Me. **Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento**, orientada pelo Prof. Dr. Reinaldo dos Santos do curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado ou selecionada poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de



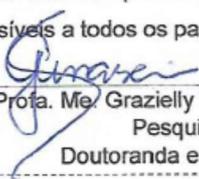
Universidade Federal da Grande Dourados

Faculdade de Educação – FAED

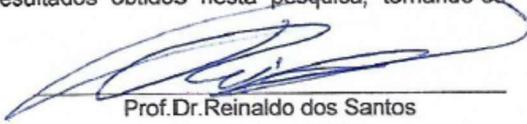
Autorização para desenvolvimento de Pesquisa na área de Educação

adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome ou identificação de pessoas interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de Tese ou artigos científicos.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine esta "Autorização de realização de Pesquisa" no local indicado abaixo (página 3). Desde já agradecemos a colaboração desta escola nos comprometemos com a disponibilização dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.



 Profa. Me. Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento
 Pesquisadora -UFGD
 Doutoranda em Educação da UFGD

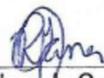


 Prof. Dr. Reinaldo dos Santos
 Orientador -UFGD

Autorização para realização de pesquisa no curso de Letras Libras da UFGD turmas 2013-2017 e 2017-2020

Eu, Rosana de Fátima Janes Constandio Coordenadora do curso de Licenciatura em Letras Libras da Faculdade de Educação a Distância da UFGD, assino o termo de autorização e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa "**PARA LER VOZES: A ESCOLA COMO POTENCIALIZADORA DO USO DE RECURSOS DE LEGENDAS POR PESSOAS SURDAS**", autorizando o desenvolvimento da pesquisa mencionada nos termos deste instrumento (Cf. página 1 e 2) a ser desenvolvida na sala de aula do curso de Licenciatura em Letras Libras da Faculdade de Educação a Distância da Universidade Federal da Grande Dourados. **A pesquisa está sob a responsabilidade da professora Me. Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento (doutoranda) e do professor Dr. Reinaldo dos Santos (orientador) ambos da UFGD.** Estou ciente de que a pesquisa declarada, não tem fins lucrativos e tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das ações de formação e preparação de estudantes surdos para interação efetiva com os recursos de legendas, de forma a ampliar as possibilidades de acessibilidade e acesso às mídias convergentes de forma autônoma. Os resultados estarão à disposição da coordenação do curso e como meio de divulgação de resultados a pesquisadora poderá ministrar palestras e/ou minicurso presencial de formação continuada sobre o objeto de pesquisa investigado para os estudantes e professores interessados.

Dourados, 23 de fevereiro de 2017.



 Coordenadora do Curso de Licenciatura em
 Letras Libras da Faculdade de Educação a
 Distância da UFGD
 Prof.ª Me. Rosana de Fátima Janes Constandio
 Coord. do curso de Letras Libras
 e pesquisadora da EaD/UFGD

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com os responsáveis pelo curso.

E-mail: eadgrazi@gmail., **celular:** (67) 9 9998-5862

Telefone: (67) 3410-2120 Secretaria de pós Graduação em Educação da UFGD

Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD - CEP: (67) 3410-2853

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



Universidade Federal da Grande Dourados
Faculdade de Educação – FAED
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO³⁹**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL**

1. NOME DO PARTICIPANTE:
2. DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº: SEXO: (M) (F)
 DATA NASCIMENTO:/...../.....
 ENDEREÇO Nº APTO:
 BAIRRO:..... CIDADE:
 CEP:..... TELEFONE: DDD (.....)
 E-MAIL:

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa de doutorado em educação referente ao projeto de pesquisa intitulado (a) “Para ler vozes na tela: a escola como potencializadora das legendas como recurso de acessibilidade para surdos” desenvolvido por GRAZIELLY VILHALVA SILVA DO NASCIMENTO discente do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da UFGD, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone ou *WhatsApp* (67) 9 9998-5862 ou ainda pelo e-mail eadgrazi@gmail.com para tratar de dúvidas referente à esta pesquisa. Declaro também ter conhecimento de que esta pesquisa constituirá parte da tese de doutorado da pesquisadora e de que esta tese está sob a orientação do Prof. Dr. REINALDO DOS SANTOS, docente do Programa de Pós-Graduação e Educação da UFGD.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o desenvolvimento e avanço científico na área da educação bilíngue para surdos e de acessibilidade para este público. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é: **Investigar estratégias para oferta de serviço educacional que potencialize o uso de Recursos de Legendas como recurso de inclusão para pessoas surdas e com deficiência auditiva aos meios de comunicação e informação.**

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa.

Minha colaboração será de forma anônima, por meio de resolução de questionários semiestruturados, acompanhamento periódico, concessão de entrevistas, etc. a serem desenvolvidos a partir da assinatura desta autorização.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

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

³⁹ Página 1 de 2

Dourados-MS, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) participante ou responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Profª. Me. Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento
Matrícula/ *SIAPÉ* nº 1822417

Assinatura do (a) testemunha: _____

Profª. Me. *Juliana Maria da Silva Lima*
Matrícula/*SIAPÉ* nº 2085522.

APÊNDICE D – Questionário 1 da Fase de Avaliação Diagnóstica Inicial



Universidade Federal da Grande Dourados
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação

“PARA LER VOZES NA TELA: A ESCOLA COMO POTENCIALIZADORA DAS LEGENDAS COMO RECURSO DE ACESSIBILIDADE PARA SURDOS”

Pesquisa de Campo

Pesquisadora: Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento

Etapa: Avaliação Diagnóstica Inicial

Participante: _____

() surdo () ouvinte

Questionário I

1) Das personagens que aparece na animação, quais são as principais?

- a) () O Gato e o cachorro
- b) () O jacaré e o bode
- c) () A nuvem cinza e sua cegonha ajudante
- d) () O bebê e os pintinhos

2) De acordo com a animação, marque a verdadeira:

- a) () Na animação a nuvem cinza cria animais bravos e selvagens e as nuvens brancas criam animais dóceis e domésticos.
- b) () A nuvem cinza criou lindos bebês humanos.
- c) () As nuvens brancas também criaram animais selvagens e difíceis de serem transportados pelas cegonhas.
- d) () A cegonha responsável por transportar as criações da nuvem cinza não tinha dificuldades e nem se importava.

3) Como eram os filhotes e bebês criados pelas nuvens brancas?

- a) () Estranhos e perigosos
- b) () Dóceis e fofinhos
- c) () Bravos e grandes
- d) () mamíferos filhotes

4) Como eram os filhotes criados pela nuvem cinza?

- a) () Perigosos e diferentes
- b) () Dóceis e fofinhos
- c) () Anfíbios filhotes
- d) () Pequenos e mansos

5) O fato de as nuvens brancas criarem animais dóceis e a cinza animais difíceis de serem transportados e não o contrário pode ser interpretado como:

- a) () Uma forma de racismo e discriminação culturalmente assimilado e disseminado que associa socialmente a cor branca ao que é “bom” e a cor mais escura ao que é “ruim”.
- b) () Não há nenhum problema com essa organização de cores nesta animação, é apenas uma forma de passar a mensagem principal, que é a de aceitação do diferente ou fora do padrão socialmente esperado, as cores das nuvens são apenas detalhes.
- c) () As cores das nuvens são indiferentes, poderia ser roxa e verde, por exemplo.
- d) () Todas estão erradas.

6) A cegonha da nuvem cinza voou para a parte de cima onde estavam as nuvens porque:

- a) () Não queria mais ajudar a nuvem cinza.
- b) () Queria trabalhar com as nuvens brancas.
- c) () Foi pedir ajuda para poder continuar a realizar o seu trabalho em segurança.

- d) () Ela precisava de férias e foi descansar na parte de cima.
- 7) O que a nuvem cinza sentiu quando percebeu que sua cegonha ajudante voou para a junto das nuvens brancas?
- a) () Alegria
b) () Raiva
c) () Piedade
d) () Tristeza
- 8) Quando a nuvem cinza soltou raios e trovejou, ela estava expressando seu sentimento de:
- a) () Alegria
b) () Euforia
c) () Ansiedade
d) () Raiva
- 10) Depois de expressar seu sentimento de raiva, a nuvem cinza:
- a) () Chorou
b) () Cantou
c) () Dançou
d) () Sentou
- 10) A cegonha voltou para a nuvem cinza com objetos para se proteger, quais?
- a) () Uma gaiola para transporte dos filhotes da nuvem cinza.
b) () Uma fita e uma algema para prender os filhotes da nuvem cinza.
c) () Um remédio para fazer os filhotes da nuvem cinza se acalmarem e dormirem.
d) () Uma arma de fogo para atirar nos filhotes, se precisasse.

Questionário I – Festa nas nuvens (Party cloud)		
Tabela identificação de indicador e gabarito		
QUESTÃO	INDICADOR ANALISADO	RESPOSTA
1	C	C
2	C	A
3	C	B
4	C	A
5	C	A
6	C	C
7	C	B
8	C	D
9	C	A
10	C	A

APÊNDICE E - Questionário 2 da Fase de Avaliação Diagnóstica Inicial



Universidade Federal da Grande Dourados
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação

“PARA LER VOZES NA TELA: A ESCOLA COMO POTENCIALIZADORA DAS LEGENDAS COMO RECURSO DE ACESSIBILIDADE PARA SURDOS”

Pesquisa de Campo

Pesquisadora: Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento

Etapa: Avaliação Diagnóstica Inicial

Participante: _____

() surdo () ouvinte

Questionário II

Após assistir o vídeo que o (a) professor(a) irá projetar no Datashow, responda as questões abaixo:

1.O anúncio publicitário que você assistiu tinha como tema:

- a) Campanha de Vacinação contra gripe H1N1
- b) Campanha para jovens eleitores solicitarem o título de eleitor
- c) Campanha informativa sobre o alistamento militar
- d) Campanha para jovens sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST's)
- e) Nenhuma das alternativas

2.Onde o interessado deverá comparecer para realizar os procedimentos indicados?

- a) Posto de Saúde mais próximo de sua casa
- b) Junta de Serviço Militar de sua cidade
- c) Unidade de Pronto Atendimento – UPA
- d) Em qualquer escola municipal ou estadual
- e) Nenhuma das alternativas

3.Quais documentos o interessado deverá levar?

- a) Carteira de vacinação e carteira de identidade
- b) Carteira de identidade e duas fotos 3X4
- c) Certidão de nascimento ou equivalente e duas fotos 3X4
- d) carteira de vacinação e duas fotos 3x4
- e) Carteira de Identidade e certidão de nascimento

4.O prazo final para comparecimento no posto de atendimento é:

- a) dia 31 de maio de 2016
- b) último dia útil de junho de 2016
- c) dia 20 de agosto de 2016
- d) último dia útil de julho de 2016
- e) dia 31 de dezembro de 2016

5. A propaganda pretende alcançar qual público em específico?

- a) Crianças acima de seis meses até 5 anos de idade, idosos e gestantes.
- b) Jovens do sexo masculino em idade de alistamento militar.
- c) Crianças acima de seis meses até 5 anos de idade, idosos e gestantes.
- d) Mulheres gestantes e idosos em geral
- e) Jovens: meninos e meninas entre 16 e 17 anos de idade

6.Qual a idade estipulada e anunciada no vídeo para realização da atividade nele proposta?

- a) Completar dezoito anos até o dia 31 de dezembro de 2016
- b) Completar dezesseis anos até o dia 30 de setembro de 2016
- c) 6 meses até 5 anos de idade e acima de 60 anos de idade.
- d) 0 – 18 anos e acima de 60 anos.
- e) As alternativas a e b estão corretas.

7.Quem tiver a idade estipulada no informativo do vídeo deverá:

- a) Alistar-se no serviço militar

- b) Inscrever-se no vestibular do exército
- c) Procurar um posto de vacinação
- d) Comparecer no cartório eleitoral
- e) nenhuma das alternativas

8. Quais esportes apareceram no início do vídeo?

- a) basquetebol e patinação
- b) natação e skate
- c) skate e rappel
- d) futebol e box
- e) corrida e skate

9. No vídeo aparece um menino andando de skate, em um dos seus saltos aparece sua sombra no muro, a imagem da sombra corresponde a:

- a) imagem em forma de sombra do próprio skatista
- b) imagem do skatista convertida na imagem de um militar com arma em punho
- c) imagem do skatista convertida na imagem de um menino com o braço quebrado
- d) imagem do skatista convertida na imagem de um campeão com troféu em mãos
- e) Nenhuma das alternativas

10. O sentido da frase “Emoção e desafio sempre fizeram parte da sua vida e pode continuar fazendo” no contexto do vídeo significa:

- a) Que os jovens não gostam de sentir emoção e nem de desafios.
- b) Que em geral, os jovens gostam de praticar atividades desafiadoras e emocionantes e nas forças armadas poderão experimentar um pouco mais de desafios e emoções.
- c) Que os jovens brasileiros não gostam de coisas sérias.
- d) Que as forças armadas são iguais a um parque de diversões.
- e) Todas estão corretas.

Questionário II- Alistamento Militar		
Tabela identificação de indicador e gabarito		
QUESTÃO	INDICADOR ANALISADO	RESPOSTA
1	F1 E C1	C
2	F2	B
3	F3	C
4	V4	B
5	V5	B
6	V6	A
7	D7	A
8	D8	C
9	D9	B
10	D10 E C2	B

APÊNDICE F - Questionário 4 da Fase de Avaliação Diagnóstica Inicial



Universidade Federal da Grande Dourados
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação

“PARA LER VOZES NA TELA: A ESCOLA COMO POTENCIALIZADORA DAS LEGENDAS COMO RECURSO DE ACESSIBILIDADE PARA SURDOS”

Pesquisa de Campo

Pesquisadora: Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento

Etapa: Avaliação Diagnóstica Inicial

Participante: _____

surdo ouvinte

Questionário IV

1. O Polegar opositor e o tele encéfalo correspondem respectivamente a quais capacidades dos seres humanos?
 - a) Correr, pular e falar de forma articulada e sem perder o equilíbrio.
 - b) Realizar movimento de pinças com os dedos, ou seja, capacidade de realizar manipulação de precisão; e armazenar informações, relacioná-las, processá-las e entendê-las.
 - c) Produzir poesias e canções sobre galinhas, baleias e porcos.
 - d) Realizar movimento pulsátil e plantar tomates na Ilha das Flores.
 - e) Plantar tomates e criar porcos em qualquer lugar do Brasil

2. Na ilha das flores há:
 - a) Muitas flores e borboletas.
 - b) Flores, rios e uma bela natureza.
 - c) Lixo e muitas flores.
 - d) Poucas flores, muitos porcos e muito lixo.

3. A ilha das flores encontra-se em uma região chamada de “Belém Novo” situada no:
 - a) Município de Porto Alegre no estado Rio Grande do Sul.
 - b) Município de Belém, capital do estado do Pará.
 - c) Município Belém no país muito distante chamado Israel.
 - d) Município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia.

4. Antes da criação do dinheiro, a economia ocorria por meio de:
 - a) Empréstimos
 - b) Compras “fiada”
 - c) Troca direta
 - d) Contratos

5. As mulheres e crianças da Ilha das flores:
 - a) Comem alimentos entregues pelo programa “Mesa Brasil”.
 - b) Comem restos de alimentos (lixo) que foram considerados impróprios para alimentar os porcos da ilha.
 - c) Trabalham vendendo recicláveis que recolhem do resto de comida dos porcos.
 - d) Comem alimentos comprados no mercadinho da Ilha das Flores.

6. De acordo com o que foi explicado no vídeo, os perfumes são produzidos a partir do que?
 - a) Normalmente das flores extraídas da plantação de tomate do Sr. Suzuki.
 - b) Normalmente da mistura de componentes químicos, todos eles produzidos artificialmente em laboratório.
 - c) Normalmente das flores odoríferas existentes na ilha das flores.
 - d) Normalmente das Flores odoríferas que são escassas na ilha das flores.

7. Os lixos de origem orgânica são:
 - a) Aqueles que um dia esteve vivo na forma animal ou vegetal como por exemplo, tomates, galinha e papel.
 - b) Aqueles que não podem ser comidos pelos porcos da ilha das flores.
 - c) Aqueles que não possui origem vegetal ou animal e foi produzido através de meio humanos. Exemplos: sacos plásticos, garrafas de plástico, vidro, isopor etc.

d) () Os lixos de origem animal ou vegetal (ex: tomates, galinha e papel) e também os lixos produzidos por meios humanos (ex: garrafas plásticas, vidros, isopor, plásticos) são todos considerados lixos de origem orgânica.

8. Na Ilha das Flores, o acesso para coleta de resto de lixo orgânico dentro do cercado dos porcos foi organizado de que maneira?

a) () Os homens do bairro tem acesso livre durante o dia inteiro para entrar no cercado dos porcos e coletar e carregar os alimentos encontrados no lixo.

b) () Apenas mulheres e crianças entram no cercado dos porcos. Elas entram em grupo organizado pelos empregados dos donos dos porcos: de dez em dez, e cada grupo tem 5 minutos para recolher os alimentos, que na verdade são lixo.

c) () As crianças passam o dia inteiro dentro do cercado dos porcos comendo tudo que é tipo de lixo, são mais ou menos 250 crianças que passam o dia dentro do cercado se alimentando junto aos porcos.

d) () A entrada no cercado dos porcos é feita de forma organizada: primeiro entram as crianças, depois as mulheres e depois os homens, todos organizados em grupos de dez em dez e cada grupo tem 5 minutos para realizar sua coleta.

9. Ainda sobre o lixo, de acordo com o material assistido:

a) () O lixo atrai todos os tipos de germes e bactérias que por sua vez causam doenças, estas por sua vez auxiliam no bom desenvolvimento do ser humano.

b) () O aspecto e aroma do lixo são extremamente desagradáveis, por isso são enviados para locais como a Ilha das Flores, pois o perfume das flores do local minimizam o cheiro ruim do lixo.

c) () O lixo produzido nas casas, em geral, são levados para determinados lugares bem longe, onde possa livremente sujar, cheirar mal e atrair doenças, assim como acontece com o lixo enviado para a Ilha das Flores: um local longe e afastado da cidade.

d) () O lixo é totalmente reciclado e os detritos são levados para aterros sanitários evitando a proliferação de doenças e a poluição ambiental.

10. A justificativa para o fato dos seres humanos estarem depois dos porcos na prioridade para escolha dos alimentos no lixo é:

a) () O fato de não terem dinheiro e nem dono.

b) () O fato dos porcos precisarem de uma alimentação melhor que a do humanos.

c) () O fato de que eles amam os porquinhos e por isso o melhor tratamento deve ser dados aos animaizinhos.

d) () O fato de que os porcos valem mais que os seres humanos.

11. De acordo com o documentário, o ser humano se diferencia dos outros animais pelo tele encéfalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por ser livre. Sobre o ser livre, marque a correta de acordo com vídeo:

a) () Os porcos da Ilha das Flores possui mais liberdade do que os seres humanos do mesmo lugar.

b) () O que diferencia os porcos dos seres humanos é a ausência do polegar opositor e a condição de serem livres.

c) () Por causa da pobreza, os seres humanos da Ilha das Flores perderam sua liberdade e são escravos dos donos dos porcos.

d) () Livre é o estado daquele que tem liberdade, liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.

Questionário IV - Ilha das Flores		
Tabela identificação de indicador e gabarito		
QUESTÃO	INDICADOR ANALISADO	RESPOSTA
1	D1	B
2	V1	D
3	F1	A
4	D2	C
5	C1	B
6	D3 E V2	D
7	C2	A
8	D4 E F2	B
9	V3 E F3	C
10	D4	A
11	F4 E C4	D

APÊNDICE G – Protocolo Verbal para fechamento da Fase de Avaliação Diagnóstica Inicial

PARA LER VOZES NA TELA: A ESCOLA COMO POTENCIALIZADORA DAS LEGENDAS COMO RECURSO DE ACESSIBILIDADE PARA SURDOS

Protocolo verbal para fechamento da etapa de avaliação diagnóstica inicial

Objetivos:

1. Perceber como os participantes se sentiram em relação a realização das atividades de avaliação inicial e aos primeiros contatos com as legendas dentro da pesquisa de forma a fornecer subsídios para pensar e elaborar estratégias para o desenvolvimento da fase subsequente;
2. Verificar as expectativas dos participantes para a próxima etapa da pesquisa: intervenção com atividades de preparação para o uso do recurso de legenda de forma a minimizar perdas e evasão;
3. Motivar os participantes para a continuidade na pesquisa por meio do acolhimento e da escuta do outro, os fazendo perceber a importância desta pesquisa para a educação e inclusão das pessoas surdas;
4. Identificar a ocorrência de práticas pedagógicas com uso do recurso de legendas nas vivências dos participantes;

Roteiro de perguntas

- A. Vocês acham importante a presença do recurso de legendas nos conteúdos audiovisuais (televisão, filmes, vídeos da internet, etc....)?
- B. Quem aqui utiliza frequentemente o recurso de legendas?
- C. Como se sentem em relação às legendas com as quais interagem?
- D. Na opinião de vocês, como a escola poderia auxiliar na preparação para utilização do recurso de legendas?

Vocês já realizaram alguma atividade na escola com o objetivo de melhorar a interação com o recurso de legenda?

APÊNDICE H – PAI - Plano de Atividade de Intervenção – Atividade I e II



PAI – PLANO DE ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO – ATIVIDADE 1 E 2

Tema: Formação para o uso do recurso de legendas: vendo vozes
Título: Comunicação e Tecnologias.

Público alvo: Participantes da pesquisa, universitários surdos e ouvintes

Conhecimentos prévios: Habilidade de leitura

Objetivo Geral: Preparar o aluno para uso autônomo e interação efetiva com o recurso de legenda em objetos audiovisuais.

Objetivos específicos:



Amplicar, especialmente nos participantes surdos, a habilidade para interação com legendas presentes em objetos audiovisuais como recurso de acessibilidade e inclusão escolar e social.

Expandir o vocabulário em Língua Portuguesa e em Libras (ambos, ou um ou outro a depender do foco).

Estimular habilidades de exposição verbal e oratória por meio da aplicação de protocolos verbais (retomada do conteúdo ou tema por meio de perguntas dirigidas previamente planejadas como um bate-papo que dará espaço para os alunos se expressarem).

Promover transdisciplinarmente um tema transversal ou emergente sem esquecer das características e adequação ao público-alvo.

Justificativa: Em tempos de inclusão há a necessidade de estimular o desenvolvimento pleno de nossos estudantes, as tecnologias por si só, sem a devida preparação educacional para o seu uso funcional e eficaz podem não servir como recurso de acessibilidade e inclusão, ao contrário podem acentuar os processos de exclusão e marcas de inferioridade. Incorporar as TICs e seus recursos nas práticas educativas é uma demanda dos tempos atuais, a sociedade em rede, assim denominada por Castells (2010) demanda que o fazer educativo e pedagógico se adéque as novas de comunicação e acesso aos meios de informação e comunicação em contrapartida as TICs possibilitam novas formas de aprendizagens e contribui positivamente, quando bem utilizada, para o desenvolvimento dos estudantes.

Infraestrutura: Sala de aula com: carteiras, sistema de ventilação adequado, tela de projeção, tomadas elétricas e cortinas para controle de iluminação do ambiente;

Materiais e recursos: Objetos audiovisuais (vídeos) previamente selecionados com devida adequação ao público; Questionários previamente elaborados; Datashow; Notebook ou computador desktop, cartão de papel; canetas e lápis, pastas para armazenamento dos questionários.

O que o aluno poderá aprender com estas atividades:

- desenvolver a habilidade de leitura de legendas em objetos audiovisuais de forma simultânea ao acompanhamento das cenas e imagens obra audiovisual;
- realizar as conexões (construções de sentido) entre texto e contexto visual em um processo de leitura dinâmica;

- ampliar o vocabulário em Língua Portuguesa por meio da atribuição de sentido ao léxico na Língua Brasileira de Sinais.

Previsão de Duração da proposta de intervenção: Três encontros de uma hora cada.

Metodologia/ estratégias de ensino: As atividades do encontro I e II serão realizadas em três etapas. A proposta da atividade didática envolverá perceber e acompanhar partes do objeto audiovisual separadamente em três exibições e aplicação em seguida do questionário correspondente a cada uma delas:

Exibição 1: Somente o recurso de legenda para a leitura,

Exibição 2: Legendas e imagens para a leitura das imagens e do texto.

Exibição 3: Objeto audiovisual na íntegra, ou seja, com todos os componentes que da obra audiovisual, incluindo Libras e áudios.

Após cada etapa, eles responderão ao questionário podendo mudar as respostas a cada nova aplicação, porém, para evitar confusão ou influência da resposta dada na exibição anterior, deverá ser impresso um questionário para cada coleta identificados como:

- ✓ Atividade I - Aplicação I;
- ✓ Atividade I - Aplicação II;
- ✓ Atividade I - Aplicação III;

E da mesma forma na atividade II:

- ✓ Atividade II - Aplicação I;
- ✓ Atividade II - Aplicação II;
- ✓ Atividade II - Aplicação III.

Essa repetição visa identificar e mensurar o potencial das atividades mediante as análises da elevação ou não de desempenho. Cada questionário deverá ser recolhido em seguida a sua aplicação. Assim, cada atividade (I e II) seguirá três momentos distintos.

- d) **Momento 1**, os participantes assistiram à **exibição 1** e em seguida responderam ao **questionário referente à aplicação 1**.
- e) **Momento 2**, os participantes assistiram à **exibição 2** e em seguida responderam ao **questionário referente à aplicação 2**.
- f) **Momento 3**, os participantes assistiram à **exibição 3** e em seguida responderam ao **questionário referente à aplicação 3**.

Avaliação das atividades: Será feita mediante a tabulação das respostas dadas aos questionários e também por meio de um encontro para o fechamento da proposta de intervenção, quando os participantes poderão opinar sobre o processo de formação, apontando suas dificuldades e percepções.

APÊNDICE I – Calendário de encontros presenciais do curso de Letras Libras – 1º Semestre

Semestre 2017.1 – TURMA 2016 – 2º semestre							
	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4	Revisão	Avaliação	Exame
D1-Língua Brasileira de Sinais I (Mariana - DO)	02 a 05/03 5 dias	06 a 13/03 8 dias	13 a 20/03 8 dias	20 a 27/03 8 dias	01/03 a 03/04 33 dias	Avaliação no dia do encontro presencial 04/03/2017	
	1º Encontro presencial 03 e 04/03/2017						
D2- Sociolinguística (Ana Paula - DO)	01 a 10/04 5 dias	03 a 10/04 7 dias 08 a 15/05 8 dias	10 a 17/04 7 dias 15 a 22/05 8 dias	17 a 24/04 7 dias 22 a 29/05 8 dias	01/04 a 01/05 29 dias 01 a 31/05 31 dias	Avaliação no dia do encontro presencial 08 /04/2017	Exame de Língua Brasileira de Sinais I 29/04/2017
	2º Encontro presencial 07 e 08/04/2017						
D3- Fonética e Fonologia (Eliane - DO)	01 a 09/04 9 dias						
	3º Encontro presencial 05 e 06/05/2017						
D4- Leitura e Produção de Textos (Rosana - DO)	01 a 12/05 9 dias	05 a 12/05 07 dias	12 a 19/05 07 dias	19 a 26/05 07 dias	01 a 28/06 28 dias	Avaliação no dia do encontro presencial 03/06/2017	Exame de Sociolinguística 03/0/06/2017 Exame de Fonética e Fonologia 03/06/2017
	D5-Língua Brasileira de Sinais II (Eliane – DO)						
D6-Morfologia (Eliane – DO)	01 a 13/06 5 dias	06 a 13/06 8 dias	13 a 20/06 8 dias	20 a 27/06 8 dias	01/03 a 03/04 33 dias	Avaliação no dia do encontro presencial 01/07/2017	Exame de Leitura e Produção de Textos 03/06/2017 Exame de Língua Brasileira de Sinais II 01/07/2017
	5º Encontro presencial 30/06 e 01/07/2017						
Início das aulas de 2017 – 2/3/2017							
Período de matrícula – 20/2/2017 a 28/2/2017							

Férias Acadêmicas – 9/7/2017 a 31/7/2017

APÊNDICE J – Calendário de encontros presenciais do curso de Letras Libras – 2º Semestre

CALENDÁRIO DO LETRAS LIBRAS/EAD/UFGD Semestre 2017.2 - TURMA 2014 – Dou e RB – 8º semestre					
	Período	Revisão	Avaliação	Exame	
D1-Língua Portuguesa como segunda língua para surdos III (xxx – Dou xxx RB -) D2-Estágio Supervisionado em Língua Brasileira de Sinais como L2 (Reoferta) (xxx Dou /RB) {todo o semestre}	01 a 25/08 25 dias	22/08 a 31/08 10 dias	Avaliação no dia do encontro presencial 02/09/2017	OBS: as questões das unidades devem atender a esta estrutura: Ati 1: 05 questões objetivas Ati 2: 05 questões objetivas Ati 3: 01 aberta Ati 4: 05 questões objetivas Revisão 05 a 10 questões objetivas	
	1º Encontro presencial 04 e 05/08/2017				
D3-Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (xxx Dou/ xxx- RB) D4-Sociedade, meio-ambiente e sustentabilidade (xxx – Dou/ xxx RB)	01 a 29/09 29 dias	26/09 a 05/10 10 dias	Avaliação no dia do encontro presencial 07/10/2017	Exame de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos III 02/09/2017	
	2º Encontro presencial 01 e 02/09/2017				
	3º Encontro presencial 06 e 07/10/2017				
D5-Educação Especial (xxx– Dou/ xxx RB) D6- Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade (xxx-DOU/ xxx-RB)	01 a 27/10 34 dias	31/10 a 09/11 10 dias	Avaliação no dia do encontro presencial 11/11/2016	Exame de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Sociedade, meio-ambiente e sustentabilidade 07/10/2017	
	4º Encontro presencial 10 e 11/11/2017				
D7-Tópicos em cultura, diversidade e etnicorracial (xxx– DO/ xxx RB) D8- Aquisição de Língua de Sinais OBS: só será ofertada não ministrada	01 a 30/11 24 dias	21/11 a 30/11 10 dias	Avaliação no dia do encontro presencial 02/12/2017	Exame de Educação Especial e Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade 02/12/2017 Exame de Tópicos em cultura, diversidade e etnicorracial 09/12/2017 (online)	
	5º Encontro presencial 01 e 02/12/2017				

Semestre 2017.2 – TURMA 2016 – 3º semestre				
	Período	Revisão	Avaliação	Exame
D1-Língua Brasileira de Sinais III (xxx- DO)	01 a 25/08 25 dias	22/08 a 31/08 10 dias	Avaliação no dia do encontro presencial 02/09/2017	OBS: as questões das unidades devem atender a esta estrutura: Ati 1: 05 questões objetivas Ati 2: 05 questões objetivas Ati 3: 01 aberta Ati 4: 05 questões objetivas Revisão 05 a 10 questões objetivas
	1º Encontro presencial 04 e 05/08/2017			
D2- Sintaxe (xxx - DO)	01 a 29/09 29 dias	26/09 a 05/10 10 dias	Avaliação no dia do encontro presencial 07/10/2017	Exame de Língua Brasileira de Sinais I 29/04/2017
	2º Encontro presencial 01 e 02/09/2017			
	D3- Aquisição de Linguagem (xxx - DO)			
D4- Escrita de Sinais I (xxx – DO)	01 a 27/10 34 dias	31/10 a 09/11 10 dias	Avaliação no dia do encontro presencial 11/11/2016	Exame de Sintaxe 03/0/06/2017 Exame de Aquisição de Linguagem 03/06/2017
	4º Encontro presencial 10 e 11/11/2017			
D5- Língua Brasileira de Sinais IV (xxx- DO)	01 a 30/11 24 dias	21/11 a 30/11 10 dias	Avaliação no dia do encontro presencial 02/12/2017	Exame de Língua Brasileira de Sinais IV 03/06/2017 Exame de Semântica e Pragmática 01/07/2017 Exame de Escrita de Sinais I 09/12/2017 (online)
	D6- Semântica e Pragmática (xxx– DO)			

APÊNDICE K – Questionário I da Fase de Intervenção utilizado na Aplicação 1, 2 e 3



Universidade Federal da Grande Dourados
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação

PARA LER VOZES NA TELA: A ESCOLA COMO POTENCIALIZADORA DAS LEGENDAS COMO RECURSO DE ACESSIBILIDADE PARA SURDOS

Pesquisa de Campo

Pesquisadora: Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento

Fase II: Atividades de Intervenção

Participante (nome): _____

Como você se identifica?

() surdo

() ouvinte

Atividade I.

Objeto audiovisual: Tecnologia em Libras: Evolução dos meios de comunicação I – TV INES

Após as instruções da pesquisadora responda as questões abaixo.

Aplicação I

1. Você acabou de assistir um programa da TV INES. Qual o nome do programa?

- a) Tecnologia
- b) Comunicação
- c) Telefonia
- d) Graham Bel

2. No ano de 1876 nasceu um dos maiores inventos dos meios de comunicação mundial. Qual foi?

- a) Computador
- b) Internet
- c) Telefone
- d) Rádio

3. Como funcionava o BIP Pager ?

- a) O BIP Pager recebia a mensagem de texto e traduzia para a Libras por meio de um avatar.
- b) O BIP pager recebia uma mensagem e notificava o usuário por meio de uma alerta vibratório ou áudio em bips.
- c) Na década de 90, todos os surdos e seus familiares receberam do governo federal um aparelho de BIP pager para facilitar a comunicação entre eles.
- d) Os surdos só usavam o Bip pager na escola, pois os professores utilizavam como uma tecnologia de ensino.

4. O acoplador acústico foi desenvolvido pelo surdo, engenheiro e cientista americano Robert Weitbrecht no ano de 1964 com o seguinte objetivo:

- a) Para que as mensagens de texto pudessem ser recebidas e enviadas pelo BIP Pager.
- b) Para que uma mensagem telegráfica fosse processada e impressa.
- c) Para que a voz humana pudesse ser ouvida e enviada no telefone.
- d) Para que uma unidade de TDD pudesse ser conectada ao telefone e funcionasse, assim, o usuário escrevia textos usando o teclado do aparelho e visualizava numa pequena tela a resposta que recebia de volta durante a troca de mensagens.

5. O surdo Gustavo Gartner foi um usuário do TDD, e no vídeo ele disse que:

- a) Com o TDD ele podia resolver muitas coisas sozinho, o TDD deu a ele muita liberdade para fazer a comunicação em casa, mas nas ruas não tinha como usar, pois não encontrava o Telefone TDD nas ruas.
- b) O TDD melhorou muito a vida das pessoas surdas porque eles podiam ser comunicar em todos os espaços: em casa e nas ruas com toda liberdade e autonomia usando este aparelho.
- c) O problema do TDD é que ele só podia ser utilizado nas ruas e nos espaços públicos, em casa ele não tinha o TDD que tornava muito difícil o acesso.
- d) O TDD foi um marco para a autonomia comunicacional dos surdos, pois quase todos os surdos compraram o aparelho e tinham linhas telefônicas em suas casas o que permitia ampla comunicação e troca de mensagens de texto.

- 6. O nome do apresentador do programa é:**
- Gustavo Gartner
 - Renato Nunes
 - Mabel Hubbard
 - Luis Mauro dos Santos
- 7. De acordo com vídeo, antes do avanço tecnológico os surdos tinham poucas possibilidades de comunicação. Escolha a verdadeira:**
- Os surdos se comunicavam com o auxílio do intérprete de língua de sinais que sempre esteve junto da pessoa surda em todos os lugares que o surdo precisasse.
 - Os surdos só tinham como alternativa de comunicação a língua de sinais ou a comunicação manuscrita para falar com outra pessoa e, às vezes, precisavam do auxílio de alguém da família para mediar a comunicação com outras pessoas.
 - Os surdos oralizavam perfeitamente, por isso não tinham dificuldades de se comunicar com qualquer pessoa fosse surda ou ouvinte.
 - Os surdos não se comunicavam.
- 8. De acordo com o vídeo, a comunicação é algo fundamental entre as pessoas, mas para as pessoas surdas:**
- Na maioria das vezes os surdos dependem de intérpretes para que a comunicação aconteça.
 - Os surdos não precisam mais dos sinais e nem de intérpretes, pois hoje podem se comunicar pelas diferentes tecnologias.
 - Os surdos não precisam se comunicar com os ouvintes, os surdos têm sua própria comunidade e a comunicação só precisa acontecer entre surdos com surdos e entre surdos com ouvintes que sabem Libras.
 - Os surdos precisam fazer o implante coclear para solucionar o problema da falta de comunicação com os ouvintes.
- 9. Marque a palavra que não aparece em nenhum momento do vídeo**
- Mundo
 - Europeu
 - História
 - Bilíngue
- 10. “O surdo dependia de um intérprete para fazer o contato com o operador da central”. Essa informação dita no vídeo se aplica ao uso de qual recurso tecnológico?**
- TDD
 - BIP pager
 - Smartphone
 - Facetime

Questão	Resposta correta	Indicador
Questão 1	A	C
Questão 2	C	C
Questão 3	B	D
Questão 4	D	D e V
Questão 5	A	F e V
Questão 6	B	F e C
Questão 7	B	F e V
Questão 8	A	V
Questão 9	E	F e D
Questão 10	B	D

APÊNDICE L – Questionário I da Fase de Intervenção utilizado na Aplicação 1, 2 e 3.



Universidade Federal da Grande Dourados
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação

PARA LER VOZES NA TELA: A ESCOLA COMO POTENCIALIZADORA DAS LEGENDAS COMO RECURSO DE ACESSIBILIDADE PARA SURDOS

Pesquisa de Campo

Pesquisadora: Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento

Fase II: Atividades de Intervenção

Participante (nome): _____

Como você se identifica?

() surdo

() ouvinte

Atividade II

Objeto audiovisual: Tecnologia em Libras: Evolução dos meios de comunicação I – TV INES

Após as instruções da pesquisadora responda as questões abaixo.

Aplicação I

Atividade II.

Data:

Objeto audiovisual: Tecnologia em Libras – Evolução dos Meios de Comunicação II – TV INES

Após as instruções da pesquisadora responda as questões abaixo.

Aplicação III

1. Sobre a evolução tecnológica, marque a correta de acordo com o vídeo:

- e) A internet transformou a comunicação e melhorou a comunicação, mas para os surdos a tecnologia ainda é fraca e limitada dificultando a comunicação.
- f) No futuro, os surdos não vão precisar de intérpretes de Libras, porque a tecnologia substituirá o papel do intérprete.
- g) O desenvolvimento das novas tecnologias ampliou as formas de comunicação do surdo, por meio dos *smartphones* eles agora podem se comunicar em Libras em tempo real a qualquer momento e lugar.
- h) Os surdos não gostam de utilizar tecnologias para se comunicar, porque é muito difícil manusear os aplicativos dos tablets, smartphones e computadores.

2. O SMS possibilitou a:

- e) Troca de áudios curtos entre os celulares.
- f) Troca de informação por meio de texto longos.
- g) Troca de áudios longos entre os celulares
- h) Troca de informação por meio de texto curtos.

3. O que significa Tecnologia 4G?

- e) Quarta geração de telefonia móvel, que é um sistema que oferece um serviço mais rápido e eficiente de conexão à internet, conexão sem fio a qualquer momento e lugar.
- f) Tecnologia 4G é um serviço de banda larga fixa para conexão com a internet.
- g) É o conjunto de aplicativos do smartphone: WhatsApp, Telegram e ICQ.
- h) Todas as novas tecnologias de comunicação recebem o nome de Tecnologia 4G.

4. Marque a palavra que não apareceu no vídeo:

- e) Prodeaf
- f) Google
- g) Smartphone
- h) Facebook

5. Os surdos entrevistados no programa disseram que:

- e) Há ainda um problema sério de comunicação porque falta recursos de acessibilidade e tecnologias para facilitar a comunicação da pessoa surda.
- f) Há muita tecnologia nova para as pessoas surdas, o problema é que os surdos não sabem usá-las e elas são difíceis de aprender.

- g) Hoje os surdos podem se comunicar em Libras por videoconferência no celular e utilizar vários recursos tecnológicos fáceis de aprender a usar.
- h) Os surdos explicaram que tecnologia é coisa de ouvinte, não faz parte da cultura surda e limita o uso da Libras.
- 6. Sobre os aplicativos que traduzem textos de Português para Libras e vice-versa o programa tecnologia mostrou que:**
- e) Facilita a comunicação entre o ouvinte e surdo, quando o surdo não domina o português e um ouvinte não domina Libras.
- f) Os aplicativos são robotizados e não facilitam em nada a comunicação entre surdos e ouvintes, e atrapalha a Libras de verdade
- g) Esses aplicativos logo irão substituir a presença do intérprete de Libras nas escolas, universidades, etc.
- h) A comunidade surda deve rejeitar esse tipo de tecnologia, pois trata-se de ideias de ouvintes que não entendem nada sobre Libras e comunicação em Libras.
- 7. O SMS ficou conhecido também com o nome de:**
- e) Speedo
- f) Flechada
- g) Whatssap.
- h) Torpedo.
- 8. O avanço tecnológico tende a melhorar a Comunicação cada vez mais... Marque a correta:**
- e) Os surdos mais velhos não conseguem aprender a usar a tecnologia, apenas as crianças aprendem.
- f) As crianças surdas aprendem a usar as tecnologias com muita facilidade e os adultos tem um pouco mais de dificuldade, mas também aprendem e tem se beneficiado das novas tecnologias.
- g) A melhor tecnologia de comunicação para o surdo é o implante coclear e sabemos que daqui alguns anos os surdos não precisarão mais de Libras.
- h) Os surdos precisam fazer o implante coclear para solucionar o problema da falta de comunicação com os ouvintes.
- 9. O apresentador do programa, por meio de uma videoconferência marcou um encontro com um amigo. A que horas será o encontro?**
- e) Às 5:00h
- f) Às 15:00h
- g) Às 19:00h
- h) As 14:00 h
- 10. Vários tablets aparecem no vídeo, em um deles há a imagem de uma mulher na tela do tablete. Marque a correta sobre a mulher da tela do tablete:**
- a) Ela está sorrindo e acenando com a mão
- b) Ela está chorando e com a cabeça baixa.
- c) Ela está brava e séria
- d) Ela expressando dor.

Questão	Resposta correta	Indicador
Questão 1	C	V, D
Questão 2	D	C
Questão 3	A	V
Questão 4	B	D
Questão 5	C	V
Questão 6	A	C, F
Questão 7	D	V, C
Questão 8	B	F
Questão 9	B	F
Questão 10	A	D

APÊNDICE M - Lendo Vozes (LEVO): Guia Didático para o educationware de pessoas surdas e ouvintes para o uso autônomo de recursos de legenda em audiovisuais



www.lendovozes.com.br
(website a ser produzido)

Lendo Vozes (LEVO): Guia Didático Guia Didático para o educationware de pessoas surdas e ouvintes para o uso autônomo de recursos de legenda em audiovisuais



(Acessibilidade em Libras em produção)

Autora: Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento

Apoio



GEPETIC



Nota ao leitor: Este Guia Didático tem fins didáticos e pedagógicos. Pode ser reproduzido para a finalidade específica do *educationware* para surdos e ouvintes, desde que respeitados todos os direitos autorais. ©



*



(*Acessibilidade em Libras em produção)

Apresentação

Este Guia Didático resulta da tese de doutorado *Para ler vozes na tela: a escola como potencializadora das legendas em audiovisuais como recurso de acessibilidade para surdos* escrita pela autora deste material durante o curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFGD.



Têm como público-alvo educadores, professores e interessados na área de acessibilidade audiovisual para pessoas surdas e na formação educacional dessas pessoas. A proposta por ter como base o desenho universal na aprendizagem pode ser aplicada em espaços educacionais formais e informais, em salas de aula inclusivas ou em contextos específicos de aprendizagem, como no atendimento educacional especializado (AEE) para alunos surdos e ainda em escolas e/ou classes bilíngues para surdos. No entanto, isso não significa que a proposta é homogeneizadora, ao contrário, trata-se de um modelo flexível, que pode ser adequado aos diferentes perfis de alunos e contextos de ensino-aprendizagem.

Sumário

Primeiras palavras: contexto legal, condições de acessibilidade e o potencial das TICs como recurso educacional e de inclusão.....	1
1 Aprendendo um pouquinho sobre o recurso de legendas e sua disponibilização.....	6
2. Qual o público-alvo do recurso de legendas e em quais situações podem ser utilizadas?.....	9
2 Desenho universal e desenho universal na aprendizagem.....	12
4.O conceito de <i>educationware</i>	15
5. O desenvolvimento e aplicação dessas atividades em contextos de ensino-aprendizagem produzem resultados efetivos?.....	19
6. Como aplicar o recurso de legenda em sala de aula ou em outros contextos educacionais?.....	20
7. Recomendações finais.....	27
Referências.....	30
Anexo.....	33

Primeiras palavras: contexto legal, condições de acessibilidade e o potencial das TICs como recurso educacional e de inclusão

Na busca pela construção de uma sociedade e de um país mais igualitário, que pretende superar as desigualdades sociais, o Brasil, desde as últimas décadas, vem elaborando leis, decretos, resoluções e outros documentos legais com a intenção de garantir os princípios de igualdade para as pessoas com deficiência. Aqui enfatizamos a Lei de acessibilidade nº10.098/2000 e o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Viver sem Limite*, promulgado pelo Decreto nº 7.612/2011, cujos três primeiros eixos principais de ação perpassam nossa discussão temática, os quais são: a) acesso à educação; b) inclusão social; c) acessibilidade.

A comunicação faz parte de nosso cotidiano e por meio dela interagimos social, afetiva, politicamente e outros. Para que o exercício da cidadania ocorra de forma plena e satisfatório é necessário o acesso adequado a todas as formas de comunicação. As barreiras e os obstáculos que dificultem esse acesso devem ser eliminados, e para isso, os recursos das tecnologias da informação e comunicação (TICs), da tecnologia assistiva (TA), o conceito de desenho universal e de *educationware* devem articular-se para a promoção da acessibilidade. A lei brasileira de inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), considera para fins de aplicação da lei, que:

I - **Acessibilidade:** possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - **Desenho universal:** concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - **Tecnologia assistiva ou ajuda técnica:** produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - **Barreiras:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da

pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

[...]

- d) **barreiras nas comunicações e na informação:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) **barreiras atitudinais:** atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) **barreiras tecnológicas:** as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - **Comunicação:** forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

A inclusão da pessoa surda e a promoção de condições de acesso, permanência e participação à educação, lazer, cultura, meios de comunicação e informação, entre outros, constituem ainda desafios no cotidiano dessas pessoas, pois, apesar de contarem com um amplo conjunto de instrumentos jurídicos que assegurem esses direitos, ainda sofrem com as barreiras linguísticas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais por falta de uma cultura social inclusiva.

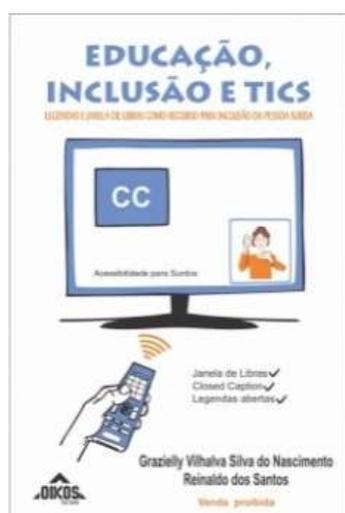
O acesso pleno aos meios de comunicação e informação para as pessoas surdas e com deficiência auditiva implica disponibilização de recursos de acessibilidade midiática (RAMs) como a janela de língua brasileira de sinais (Libras), legendagem e legendagem descritiva.

Mediante dados de pesquisas coletados e analisados pela autora desta cartilha durante o curso de Mestrado (2011-2013) e de Doutorado (2014-2018) em Educação, observamos que há uma necessidade de se pensar em propostas de serviço de preparação para o uso dos RAMs que focalizem o uso dos recursos por meio

de desenvolvimento de estratégias e tecnologias didáticas que potencializem os seus usos.

A dissertação de mestrado foi transformada em livro impresso (1º edição) e em *e-book*⁴⁰ (2ª edição) ambas as publicações de distribuição gratuita para profissionais, estudiosos da área e demais interessados no tema.

O problema que nos impulsionou a nos aprofundarmos nessa



temática foi a percepção, ainda na pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado, de que, embora haja disponibilização desses recursos – legenda, oculta, legendas abertas e janela de Libras, eles podem não estar sendo desfrutados efetivamente por aqueles que deles necessitam, seja pela falta de preparação/formação para utilização, quer pela inadequação dos recursos às necessidades reais desses sujeitos.

Com relação à oferta e disponibilização dos RAMs, identificamos problemas que, de maneira resumida, podem ser categorizados em dois eixos:

1. problemas de natureza técnica: como descumprimento das diretrizes para produção e disponibilização dos RAMs, e, ainda, limitações nos equipamentos de transmissão e/ou de recepção desses recursos;
2. problemas de natureza formativa educacional: identificamos que, em muitas situações, os usuários dos recursos não estão devidamente preparados para interagirem com os recursos, isso porque faltam ações de formação e preparação que potencializem a utilização autônoma e eficaz deles.

Essas duas problemáticas produzem o que denominamos de condições de pseudoacessibilidade (NASCIMENTO, 2013), ou seja, quando há apenas aparência de acessibilidade, mas não há efetividade na oferta nem no uso dos recursos comprometendo o objetivo final que é a promoção de acessibilidade aos conteúdos audiovisuais e aos meios de comunicação e informação.

⁴⁰O *e-book* com o título *Educação, Inclusão e TICs: Legendas e Janela de Libras como Recurso para Inclusão da Pessoa Surda e da Pessoa com Deficiência Auditiva* pode ser baixado gratuitamente no site da editora Oikos, no seguinte endereço: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/822>



Quanto aos problemas de natureza técnica, as mudanças poderão ocorrer com medidas de fiscalização, denúncias, cobranças e também com os avanços tecnológicos.

Quanto à natureza formativa, propomos que ações no âmbito da educação formal e informal, a saber, em escolas, salas de recursos (AEE), associações de surdos e de intérpretes de Libras, centros de referência em assistência social, centros comunitários, igrejas e projetos educacionais desenvolvidas extra escolas, por exemplo, mobilizem por meio de projetos, cursos ou aulas as tecnologias didáticas que potencializem o uso de tais recursos.

Na área de Tecnologia Assistiva (TA) preconiza-se a disponibilização dos recursos de TA e também o serviço de preparação do usuário frente ao recurso de forma a tornar efetivo e autônomo o uso dos recursos disponibilizados. O conceito de Tecnologia Assistiva pode ser compreendido como:

[...] uma área do conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada a atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS/SEDH/PR, 2007).

Quando desenvolvemos a pesquisa de mestrado, os documentos legais analisados não caracterizavam explicitamente os RAMs como tecnologia assistiva, na época apontamos a necessidade de revisão pela ausência de serviços (preparação para utilização de forma autônoma). Já em 2016, a Instrução Normativa nº 128, de 13 de setembro de 2016, da Agência Nacional de Cinema (ANCINE) apresenta uma compressão dos RAMs incluindo a audiodescrição como TA ou ajuda técnica. Este documento como um todo representa um importante avanço para ampliação e garantia da acessibilidade nos cinemas mediante a fixação de regras, quantitativos, prazos e penalidades para oferta de acessibilidade e contribui para a ampliação da discussão para além da oferta e disponibilização dos recursos com ênfase nas estratégias, nas metodologias, nas práticas e nos serviços que tenham como meta promover a funcionalidade e a participação da pessoa com deficiência.

Art. 3º. As salas de exibição comercial deverão dispor de tecnologia assistiva voltada à fruição dos recursos de legendagem, legendagem descritiva, audiodescrição e LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. (Instrução Normativa nº128/2016 – Ancine).

Há muitas vantagens e possibilidades de se trabalhar com o recurso de legendas com finalidades educativas, formativas, linguística e política. Diferentes pesquisas (MINUCCI, 2010;



NASCIMENTO, 2013; DAMINELLI 2014; DEZINHO, 2016, entre outros) evidenciam o potencial do recurso de legendas como recurso didático e tecnológico para o ensino e aprendizagem de língua materna e línguas estrangeiras, desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e ainda ampliação de repertório linguístico tanto com crianças quanto jovens e adultos.

Em tempo, é importante destacar para o leitor que não tem conhecimento ainda sobre Libras ou das especificidades da educação de surdos, que essa língua, bem como outras línguas de sinais são línguas com *status* linguístico comprovado a partir dos estudos descritivos do linguista americano Wiliam Stokoe desenvolvidos na década de 1960. No Brasil, estudos linguísticos da Libras foram realizados por Brito (1994) e Quadros e Karnopp (2004). Legalmente, a Libras passou a ser reconhecida como língua oficial da comunidade surda brasileira em 2002, por meio da Lei nº 10.436/2002, regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 5.626/2005.

A Libras é a primeira língua da pessoa surda e a Língua Portuguesa na modalidade escrita constitui sua segunda língua, devendo ser ensinada sob a perspectiva de educação bilíngue.

[...]. As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no ensino médio e superior, bem como na vida profissional. O apoio dos pares é necessário. (ONU, 2011).

A partir dessa compreensão e respeitando a política linguística da Libras e da educação bilíngue para surdos, toda proposta de ensino e/ou ajuda técnica que tenham como público-alvo esses sujeitos devem ser pensadas, elaboradas e planejadas. Com relação ao uso de legendas por pessoas surdas, Neves (2007), pesquisadora portuguesa, esclarece:

É fundamental ter em mente que pessoas com surdez, e muito particularmente aquelas que ficaram surdas antes de adquirir uma língua oral (surdez pré-lingual), ou que não dominam a língua de sinais, revelam lacunas linguísticas que se refletem numa leitura mais lenta e numa maior dificuldade na interpretação do texto escrito. Uma vez que a legendagem apresenta texto fragmentado, condicionado pela velocidade e ritmo do texto audiovisual, este exige um grande esforço de leitura seletiva e de memória. A pessoa surda se beneficiará de qualquer estratégia que a ajude a desenvolver a sua capacidade de leitura [...] ⁴¹. (NEVES, 2007, p. 10).

⁴¹Texto original escrito em Português de Portugal, adaptado para o Português do Brasil pela autora.



Concordamos com a autora Neves (2007), no que tange às estratégias para a utilização do recurso de legenda e, a partir do fragmento textual citado, emergem as perguntas:

1. Quais seriam estas estratégias?
2. Como potencializar as habilidades não apenas de leitura das legendas, mas de interação satisfatória como recurso?
3. Onde e como estas estratégias poderiam ser implementadas?

Em nosso percurso investigativo, buscamos responder a essas indagações, cujas respostas poderão ser encontradas durante a leitura deste Guia Didático.

Mediante o panorama apresentado e dos resultados de pesquisa encontrados que apontam para a efetividade das atividades por nós desenvolvidas com potencial de mudança positivo em médio e longo prazo no processo de consumo e interação com o recurso de legenda em audiovisuais, propusemos a elaboração e difusão deste Guia Didático.

Nele apresentamos de forma resumida, alguns conceitos, ideias e sugestões para o uso do recurso de legenda como tecnologia didática e a implementação dessas atividades em contextos educacionais que anseiam pela promoção da acessibilidade audiovisual, que estão ou querem se engajar em uma proposta de promoção de inclusão.

O objetivo principal do Guia Didático “Levo” é contribuir socialmente com a promoção da acessibilidade aos audiovisuais por meio da elaboração de um referencial didático de *educationware* que apresenta para educadores, professores, estudantes e usuários do recurso de legenda possibilidades de atuação e prática pedagógica articuladas com as novas tecnologias e a preparação de usuários para seu uso efetivo.

Para o leitor que quiser conhecer detalhadamente nossa investigação, sugerimos a leitura da tese *Para ler vozes na tela: A escola como potencializadora das legendas em audiovisuais como recurso de acessibilidade para surdos*, disponível no link: (Ainda não temos, pois, a tese ainda não foi submetida à banca examinadora).

1 Aprendendo um pouquinho sobre o recurso de legendas e sua disponibilização

Nesta seção apresentaremos alguns conceitos e definições atuais que permeiam o tema de acessibilidade visual em audiovisuais.

Legenda audiovisual: Recurso que tem como objetivo principal disponibilizar em forma de texto móvel os sons e falas por meio da transcrição de conteúdos audiovisuais. É um dos aportes importantes quando se pensa em acessibilidade visual e em recursos de acessibilidade.

Legendagem: Transcrição, em Língua Portuguesa, dos diálogos e de demais elementos da obra audiovisual, quando necessário, para a compreensão pelo público em geral.

Legendagem interlinguística - Envolve o processo de tradução das falas orais (língua-fonte) e transposição para o texto escrito na língua-alvo. Exemplo: áudio original em Francês e legenda disponibilizada em Língua Portuguesa. Esse tipo de legendagem é necessário sempre que o conteúdo do objeto audiovisual for produzido em língua estrangeira.

Legendagem intralinguística - Legendas escritas na mesma língua do áudio original do objeto e conteúdo audiovisual, transposição da modalidade oral para a modalidade escrita.



Quais os tipos de legendas que existem?

Basicamente, as legendas são classificadas de forma geral, em três tipos e podem estar disponíveis em conteúdos audiovisuais da televisão aberta ou fechada, vídeos da internet e outros materiais audiovisuais.

- ✓ **Legenda fechada** (*Closed Caption*) - Esse tipo de legenda precisa ser ativado pelo usuário acionando o ícone CC.
- ✓ **Legendas abertas** (*Open Caption*) – Não precisam ser acionadas, aparecem integradas diretamente no vídeo.
- ✓





Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento, 2018.
www.lendovozes.com.br



- ✓ **Legendas ao vivo ou em tempo real** (*Real time caption*) - inseridas ao vivo, ou seja, são criadas e disponibilizadas simultaneamente por profissionais especializados.

Quanto à forma de disponibilização, ou seja, como irão aparecer no vídeo (entrar, deslizar e sair do vídeo) há pelo menos cinco possibilidades descritas por Neves (2007, p. 14):

Legenda fixa/em bloco - Apresentação da legenda como um todo, de forma sincronizada com o som/imagem mantendo-se imóvel durante a sua exibição.

Legenda móvel (*crawl*) - A legenda surge em movimento, da direita para a esquerda, de forma contínua, sem preocupação de sincronização com as falas (em Portugal, situação frequentemente utilizada em blocos noticiosos e em mensagens de rodapé apresentadas em programas interativos).

Legenda cumulativa (*add-on*) - Uma segunda legenda é apresentada, por baixo da primeira, sem que a primeira seja retirada ou movida do lugar inicial. Esta técnica é particularmente útil em situações de pergunta e resposta, podendo contribuir para efeitos de suspense e para a manutenção de maior coesão entre pergunta e resposta.

Legenda rolante (*roll-up*) - Sempre que uma nova legenda entra, a legenda anterior sobe uma linha, até um total de 3-4 linhas. Esta técnica é particularmente utilizada em legendagem ao vivo (com transcrição integral do texto verbal) pelo que não contempla cuidados no que diz respeito a divisões de legendas ou a cortes

Legenda tipo caraoquê - Introdução da legenda palavra-a-palavra, de forma sincronizada, até que se forme a legenda completa. Poderá ter aplicação prática na legendagem de canções, permitindo uma estreita sincronização entre a legenda e o ritmo da melodia.

Ainda de acordo com Instrução Normativa nº 128/2016 da ANCINE, **as modalidades de provimento dos recursos de acessibilidade, que são as opções de provimento de conteúdo acessível nos segmentos de distribuição e exibição cinematográfica**, podem ser classificadas quanto à possibilidade de acionamento e desligamento dos recursos, e de consumo dos recursos por apenas uma parcela dos consumidores, que se dividem em:

- a) modalidade aberta: modalidade na qual não é possível o desligamento dos recursos de acessibilidade;
- b) modalidade fechada: modalidade na qual é possível o acionamento e desligamento dos recursos de acessibilidade;

- c) modalidade fechada coletiva: modalidade fechada na qual o acionamento dos recursos de acessibilidade impacta todos os espectadores;
- d) modalidade fechada individual: modalidade fechada na qual o acionamento dos recursos de acessibilidade impacta apenas uma parcela dos espectadores.

Um conceito importante dentro da legendagem é o de **tradaptação**, conceito desenvolvido por Michel Garneau em 1978, com o objetivo de unir duas práticas interligadas, que são a tradução e a adaptação. O conceito de tradaptação traz a ideia de que toda tradução é também adaptação com partes traduzidas e outras adaptadas para alcançar a língua-alvo.

2 Qual o público-alvo do recurso de legendas e em quais situações podem ser utilizadas?

As legendas alcançam um público-alvo bem diversificado com diferentes objetivos e finalidades de uso. Podem ser utilizadas por pessoas em processo de alfabetização da língua materna, pessoas que estão aprendendo uma segunda língua (língua estrangeira), pessoas surdas, ensurdecidas ou com deficiência auditiva, pessoas que desejam ter acesso a um conteúdo audiovisual produzido em língua estrangeira e ainda podem ser utilizadas em locais públicos ou privados em que haja televisão e quando os ruídos e atividades do local não permitem o acionamento do som ou impedem a escuta adequada mesmo por ouvintes, como em salas de espera de clínicas, hospitais, órgãos públicos em geral.



A Figura 1 apresenta um esquema organizado a partir da junção de várias figuras elaborado com fins meramente didáticos para justificar o uso de recurso de legendas como tecnologia didática mediante desenvolvimento de estratégias e metodologias didáticas que preparem os alunos para interagirem com tais recursos. A Libras é a primeira língua da pessoa surda, a língua que lhe propicia conforto linguístico e suas primeiras experiências com o mundo, assim como a Língua Portuguesa é para nós ouvintes.

Figura 1 – Legendas para surdos



Fonte: Figura ilustrativa elaborada pela autora (NASCIMENTO, 2017).

Em nossa proposição, compreendemos, respeitamos e defendemos que a Libras é a primeira língua (L1) da pessoa surda, e a partir dos pressupostos da Educação Bilíngue, onde a Língua Portuguesa (LP) é a segunda língua a ser adquirida pela pessoa surda, dessa forma, situamos o uso das legendas em LP como uma das alternativas e possibilidade de inclusão e



Na perspectiva da Educação Bilíngue para surdos compreende-se que a Libras é a L1 (primeira língua) do surdos e a Língua Portuguesa - LP a L2 (segunda língua).
 Garantida a aprendizagem de sua L1 todos os esforços devem ser empenhados para que aprendam a LP na modalidade escrita o que envolve leitura e escrita.

acessibilidade, não a melhor, mas a mais ampla em termos de possibilidades de acesso a uma variedade de objetos e conteúdos audiovisuais. Além disso,

o uso de legendas, quando trabalhado previamente em contextos educacionais, pode auxiliar na aquisição da LP modalidade escrita.

Castells (2010) nomeia a era que vivemos como a Sociedade da Informação, e Henry Jenkins (2009) aponta que caminhamos para o desenvolvimento e estabelecimento da cultura da convergência de mídias, onde há uma integração dos meios e formatos midiáticos (rádio, TV, internet, telefone, computador e outros), cuja principal característica se ancora na nova lógica de produção de conteúdo, antes centrada nas emissoras de televisão, produtoras de vídeos e empresas de comunicação em geral, e hoje há uma forte tendência de produção individual.



O receptor agora tornou-se ativo e produtor de muito conteúdo com diferentes temas e assuntos voltados para os mais diferentes públicos e gostos, um exemplo disso são os variados canais do YouTube e os *youtubers*, pessoas como eu e você, que passaram a produzir e disponibilizar conteúdos audiovisuais na internet, alguns destes *youtubers* se tornaram ou podem vir a se tornar o que a mídia chama de influenciadores digitais.



Logo, regular e/ou garantir a acessibilidade nos conteúdos individuais é possível até certo ponto, por exemplo, é possível ativar as legendas automáticas em um vídeo produzido por qualquer pessoa e disponibilizá-lo no YouTube com o recurso, temos tecnologia para isso, apesar de ainda terem algumas falhas técnicas (que podem ser superadas com a evolução constante da tecnologia). Já inserir a janela de Libras é uma



possibilidade remota para, por exemplo, um *youtuber* que não sabe Libras e nem conhece nada sobre o universo das pessoas surdas. Podemos vislumbrar que futuramente, com o aperfeiçoamento dos avatares de Libras, como os dos aplicativos *Prodeaf* e *Handtalk* de comunicação e tradução de Libras para Português e vice-versa, haja a incorporação desses modelos dentro das plataformas de vídeos, o que poderá tornar possível ativar a tradução automática, mas hoje isso não é realidade.

Nessa perspectiva, as legendas se efetivam como o recurso de acessibilidade que permite o acesso a uma gama maior de conteúdos e mídias.



A campanha nacional *Legenda para quem não ouve, mas se emociona*⁴² tem apoio da comunidade surda e reivindica a disponibilização de legenda em audiovisual para promoção da acessibilidade.



Entretanto, o uso do recurso de legenda perpassa por algumas questões importantes, como a aquisição da Língua Portuguesa escrita, leitura, e estratégias para o uso e interação com o recurso. Defendemos a ideia de que é preciso preparar as pessoas para interagirem com esse recurso por meio de metodologias, estratégias didáticas e propostas que potencializem o uso dela.

3 Desenho universal e desenho universal na aprendizagem

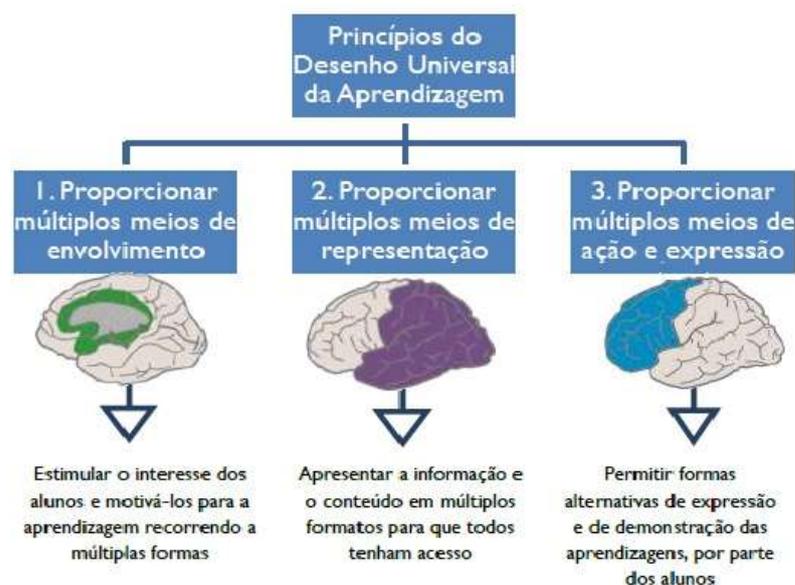
Incorporamos em nossa metodologia e proposta de intervenção, algumas características do Universal Design for Learning (UDL): desenho universal na aprendizagem (DUA). Os autores portugueses, Alves, Ribeiro e Simões (2013), explicam que o UDL se originou e se inspirou no conceito de Design Universal, desenho universal, aplicado inicialmente à arquitetura, onde as adaptações realizadas para atender as necessidades específicas das pessoas com deficiências tenderiam a beneficiar a todos, independentemente da condição de deficiência.

O desenho universal na aprendizagem compreende que não há um único método de ensino que possa satisfazer as necessidades

⁴²Para saber mais sobre esta campanha, você pode acessar o *site*: www.legendanacional.com.br

de todos os alunos ao mesmo tempo, ao contrário, prevê que múltiplos e flexíveis caminhos são necessários (Figura 2).

Figura 2 – Princípios básicos do DUA (baseado em *National Center On Universal Design for Learning*. 2014).



Fonte: Nunes e Madureira, 2015.

Trata-se de uma abordagem que procura que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades para aprender, concebendo a utilização de ambientes educativos que ajudam os alunos a desenvolver conhecimentos, competências e entusiasmo na aprendizagem (ROSE & MEYER, 2006). Por exemplo, a legendagem de vídeos é uma mais valia para alunos com deficiência auditiva, mas também beneficia alunos que estão a aprender uma língua, alunos com dificuldades na leitura, alunos com déficit de atenção-concentração e, eventualmente, alunos de turmas numerosas e “barulhentas”, entre outros, suportando estilos e ritmos na aprendizagem diversificados defendidas pela UNESCO (2004, p. 17): “*This way of learning that is personal and unique is also referred to as modalities or styles of learning*”⁴³. (ALVES, RIBEIRO, SIMÕES, 2013, p. 6).

Refletindo sobre esses aspectos, buscamos delinear um caminho para que nossos questionamentos iniciais pudessem ser respondidos, e para que o nosso modelo de *educationware*, voltado para o uso de legendas em audiovisuais como recurso

⁴³“Esta forma de aprender, que é pessoal e única, engloba também as modalidades ou estilos de aprendizagem”. (Tradução livre)

para inclusão, possam ser desenvolvidas em locais, contextos e com público diverso.

Quanto às estratégias, o que fizemos em primeiro lugar foi desenhar uma proposta de preparação educacional dos alunos para ampliar as habilidades de interação com os recursos. A partir de estudos teóricos articulados com dados empíricos, planejamos, implementamos e avaliamos atividades didáticas com a finalidade de ampliar, especialmente nos alunos surdos, as habilidades de interação do recurso de legendas em audiovisuais como recurso para inclusão.

Mediante os resultados satisfatórios obtidos, propomos o que chamamos de *educationware*, que seria essa preparação educacional voltada para o uso das tecnologias em geral. Embora nosso foco de estudo tenha sido apenas com o recurso de legenda, compreendemos que há outras frentes que demandam esse tipo de ação.

Quanto ao local e forma de implementação dessas estratégias, *educationware*, consideramos em primeiro lugar a nossa realidade: Cidade de Dourados, MS, onde os estudantes surdos estão matriculados nas classes comuns das escolas da Rede Estadual ou Municipal de Ensino com acesso ao AEE, e que não há classes ou escolas bilíngues até o presente momento. Pensamos em uma proposição de atividades que pudessem ser adaptadas e desenvolvidas tanto na sala comum com todos os alunos, surdos e ouvintes, ou ainda em contextos específicos como no AEE, classes ou escolas bilíngues (onde houver).

A princípio, elegemos a escola como o lugar ideal ou mais apropriado para essa preparação, mas ela pode ser aplicada e desenvolvida em outros espaços também, não se restringe à educação formal, vislumbramos possibilidades de que os espaços de educação informal também possam colaborar com essa proposta, oferecendo essa formação específica por meio de oficinas e cursos livres, promovidos, por exemplo, em associações, instituições públicas, organizações não governamentais (ONGS) educacionais e outros.

A aproximação com a abordagem do desenho universal na aprendizagem, em termos práticos, foi importante para o nosso planejamento e embasamento de nossa pesquisa de campo, especialmente na fase de intervenção/implementação e avaliação dos resultados das atividades, momento em que participantes ouvintes e surdos estiveram presentes. O objetivo da participação na pesquisa dos dois perfis de participantes, surdos e ouvintes, converge exatamente com a concepção do DUA, uma vez que, em nossa realidade local, os estudantes surdos basicamente acessam a educação pelo viés da inclusão educacional, ou seja, estão matriculados nas classes comuns de ensino.

De acordo com Nunes e Madureira (2015), o DUA considera que, para que a aprendizagem aconteça de fato, os professores devem levar em consideração, no momento do planejamento, as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas, ou seja, quando o docente inicia o processo de organização de uma intervenção pedagógica há a necessidade de que ele organize equacionando sistematicamente estratégias diversificadas, garantindo que todos os alunos se sintam motivados para aprender, que todos têm facilidade em aceder e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciam experiências de acordo com as suas necessidades específicas e possibilidades de expressão e comunicação (NUNES; MADUREIRA, 2015).

4 O conceito de *educationware*



Educationware é a dimensão educativo-formativa a que os usuários dos sistemas tecnológicos devem ser submetidos para aprender a interagir autônoma e eficazmente com os recursos e equipamentos (*hardware*, *software* e *peopleware*) que integram o processo de desenvolvimento e de uso de tecnologias da informação no âmbito educacional e fora dele.

No desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação há algumas dimensões do processo que não podem ser desconsideradas: *hardware*, *software* e *peopleware*, essas três dimensões são interdependentes dentro do processo de desenvolvimento. O *hardware* compreende a parte física (exemplos: mouse, teclado, monitor, placas-interna), *software* (são os programas e aplicativos que fazem funcionar o *hardware*) e *peopleware* são as pessoas envolvidas: usuários comuns e profissionais da área. Esses são conceitos básicos da área de tecnologia, qualquer sistema ou aplicativo precisa destes três elementos. No entanto, quando relacionamos as TICs a educação identificamos a falta de uma quarta dimensão no sistema, a qual denominamos *educationware*, que seria a preparação dos usuários para a interação com os recursos e equipamentos de

forma autônoma, plena e satisfatória. Propomos a adição dessa quarta dimensão, assim, o sistema ficaria estruturado conforme a Figura 3.

A aplicação e importância das TICs na educação vêm sendo discutidas amplamente, em especial no que se refere à formação dos professores para a utilização delas em suas aulas. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) traz dez competências que devem perpassar no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. Das quais destacamos duas que fundamentam a proposição do Educationware:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

A BNCC enfatiza ainda, que as TICs devem permear o currículo e disciplinas, mas cabe ainda em outra ponta discutir o uso desses recursos de uma maneira geral, por meio de preparações específicas para a utilização de determinados recursos.

A melhor tecnologia é aquela que funciona e melhora a vida daqueles que a utilizam, no entanto, algumas vezes, muitos recursos, onde se investiram tempo, estudos, pesquisas e dinheiro, são subutilizados em função da falta de desenvolvimento de habilidades e competências do usuário para tal utilização. Um exemplo bem nítido dessa realidade são os *smartphones* que vêm equipados cada vez com mais recursos, porém, muitas vezes, seus usuários utilizam apenas os recursos mais básicos. Apesar do alto preço investido, muitos recursos sequer são utilizados por falta de conhecimento e preparo para tal.



Figura 3 – Esquema ilustrativo de *educationware*.

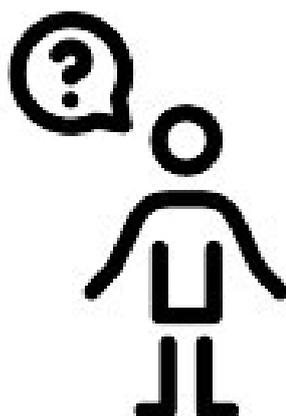
Fonte: Desenvolvido pela autora. Nascimento (2017).

A necessidade de preparar as pessoas para interagirem adequadamente com os recursos da TICs é a gênese do conceito *educationware*. Essa preparação passa tanto pela parte mais técnica como também, a depender do recurso, por aspectos comportamentais, éticos, de segurança, entre outros.

Nessa perspectiva, propomos o desenvolvimento de atividades didáticas que potencializem em médio e longo prazo a utilização do recurso de legenda em audiovisuais.

E somente as pessoas surdas ou com deficiência auditiva apresentam dificuldades para utilizar as legendas? Não. Surdos e ouvintes precisam de preparação específica para interagirem com o recurso de legenda que demanda habilidade de leitura dinâmica e conciliação entre leitura e apreensão das cenas do objeto audiovisual. Em nossas duas pesquisas (mestrado e doutorado), constatamos que praticamente as mesmas dificuldades descritas pelas pessoas surdas e com deficiência auditiva quanto ao uso desses recursos são apontadas por pessoas ouvintes, ressalvadas as especificidades das pessoas surdas em relação à aquisição da Língua Portuguesa na modalidade como segunda língua.

Assim, as dificuldades de leitura e interação com as legendas não são exclusividade das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, pois participantes ouvintes das duas pesquisas também



demonstraram dificuldades e resistência, quando não rejeição às legendas pontuando dificuldades no uso do recurso.

Um reflexo dessa realidade, pode ser percebido no pequeno público de ouvintes que se interessam pelas sessões de cinemas com filmes legendados. Para exemplificar essa realidade, trazemos na Figura 4 um *print* da página oficial do Cinemark em resposta às perguntas mais frequentes que eles recebem de seus clientes. No *site* citado, explicam que o motivo de contarem com uma oferta maior de filmes dublados em detrimento de filmes legendados é a preferência da maioria do público por esse tipo de versão.

Figura 4 - Principais respostas do Cinemark às perguntas frequentes.



Fonte: CINEMARK. Disponível em:

<<https://www.cinemark.com.br/contato/perguntas-frequentes>>.
 Acesso em: 3 set. 2017.

Tal relato apenas reforça o quanto o público ouvinte também apresenta dificuldades na interação com esses recursos e como a baixa procura por esse perfil influencia na disponibilização dos recursos nas obras audiovisuais.

O uso planejado da TICs na educação em seus espaços formais e informais dinamiza o processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento e incorporação de estratégias e metodologias que ampliem as possibilidades de inclusão para além dos muros da escola e destes contextos educacionais de aprendizagem são uma necessidade que atribui um sentido social importante que possibilita o exercício pleno da cidadania e melhora, em um ponta, as condições de acessibilidade, por isso a importância do *educationware* na preparação dos usuários para a utilização e interação com os recursos de tecnologia, aqui especificamente do recurso de legenda.

5 O desenvolvimento e a aplicação dessas atividades em contextos de ensino-aprendizagem produzem resultados efetivos?

A pesquisa por nós realizada durante o Doutorado em Educação aponta que sim! Durante oito meses, utilizando a metodologia de estudo de painel, acompanhamos a evolução dos dois grupos de participantes. Mediante avaliação diagnóstica, planejamento e aplicação de uma proposta de intervenção que buscou avaliar a efetividade de tais atividades como meio de ampliar as habilidades para o uso do recurso de legendas em audiovisuais, especialmente pelos surdos, como um recurso de acessibilidade e inclusão escolar e social. Ao final, os participantes surdos obtiveram uma elevação de desempenho de 111,08% e os ouvintes de 7,72%. Esses índices correspondem à evolução de respostas corretas dadas a dois questionários que se referiam ao conteúdo escrito e visual/imagético) de dois objetos audiovisuais diferentes (um questionário para cada objeto audiovisual).

Os participantes da pesquisa responderam em três momentos distintos e, após as intervenções planejadas, os mesmos questionários (nomeados conforme apresentado na Tabela 1) com uma evolução de desempenho satisfatória que evidencia a importância e o potencial de ações de *educationware*.

Tabela 1 - Panorama geral de desempenho e ganho efetivo na evolução de desempenho de surdos e ouvintes

Proposição/intervenção didática	Surdos (%)	Ouvintes (%)
Atividade 1 Ap1	31,25	80,91
Atividade 1 Ap2	50,63	83,94
Atividade 1 Ap3	59,38	85,45
Atividade 2 Ap1	53,96	83,84
Atividade 2 Ap2	59,71	90,65
Atividade 2 Ap3	65,94	87,16
Ganho efetivo final (%)	111,08	7,72

Acessando a tese completa, o leitor poderá ter acesso a outros dados e mais detalhes sobre a evolução dos participantes durante a pesquisa. Neste Guia trazemos apenas esta tabela, que, de certa forma, resume bem e demonstra o potencial de tais atividades e de como elas podem, em médio e longo prazo, contribuir pelo viés da educação para a eliminação de barreiras que impossibilitam o acesso aos meios de comunicação e informação.

A partir de agora, apresentaremos as trilhas que seguimos para alcançarmos tais resultados e que podem servir como base para que propostas iguais ou similares venham a ser desenvolvidas em salas de aulas e também em espaços informais de educação.

6 Como aplicar o recurso de legenda em sala de aula ou em outros contextos educacionais?



O primeiro passo é o planejamento das atividades, que pode ser feito por meio de um projeto de ensino personalizado ao contexto educacional onde será desenvolvido. O projeto será de natureza transdisciplinar, no caso da escola, por exemplo, poderá envolver uma ou várias áreas do conhecimento, pode ser para um público específico de participantes surdos, ouvintes ou mistos em uma perspectiva inclusiva.

São várias as possibilidades de formatação. A base conceitual norteadora envolve conceitos como *educationware*, desenho universal, tecnologia assistiva, tecnologias da informação e comunicação, transdisciplinaridade, educação bilíngue para surdos, sucintamente apresentados anteriormente.



O segundo passo consiste na elaboração de um plano de atividade de intervenção (PAI) (Anexo A) que possibilitará a organização didática das atividades, conforme a sugestão apresentada a seguir.

PLANO DE ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO (PAI)



Título: Elabore um nome interessante articulado ao tema geral do projeto. O título deve despertar o interesse do aluno e é importante que se relacione o conteúdo que será trabalhado.

Público-alvo: Definir o público-alvo da atividade. Essa definição com antecedência é

fundamental, pois é a partir dela que todo o restante do plano será organizado levando em consideração a faixa etária, o nível de alfabetização e fluência na língua da legenda e também o possível interesse em determinados conteúdos dos objetos audiovisuais, o que facilitará no envolvimento (interesse) do aluno na atividade e na atenção dedicada.



Objetivo geral: O objetivo dessa atividade centra-se na ideia de “preparar” o aluno para uso autônomo e interação efetiva com o recurso de legenda em objetos audiovisuais.

Objetivos específicos: Podem ser mais flexíveis, ou seja, o professor ou elaborador da atividade pode acrescentar outras metas

que deseja alcançar por meio da atividade. A seguir colocamos algumas ideias:

- **desenvolver** a habilidade de leitura dinâmica em texto multimodal com enfoque na atribuição de sentidos;
- **ampliar** o vocabulário em Língua Portuguesa e em Libras (ambos, ou um ou outro a depender do caso). Essa etapa pode ser realizada por meio da reaplicação do objeto audiovisual de forma pausada e por partes, perguntando aos alunos ou dando

a eles a oportunidade de perguntarem e contribuírem com esta etapa de construção da aprendizagem;

- **estimular** habilidades de exposição verbal e oratória por meio da aplicação de protocolos verbais em Libras (retomada do conteúdo ou tema por meio de perguntas dirigidas previamente planejadas como um bate-papo que dará espaço para os alunos se expressarem);
- **promover** transdisciplinarmente um tema transversal ou emergente sem se esquecer das características e adequação ao público-alvo.

Justificativa: Explicar o motivo pelo qual essa atividade será desenvolvida com embasamento e reflexão teórica sucinta.

Recursos de infraestrutura e materiais: Prever em qual espaço as atividades serão desenvolvidas, verificar número de cadeiras/carteiras, ventilação, iluminação, tela de projeção, *datashow*, televisão, caixas de som. Lembrar de providenciar



itens como extensão elétrica, cabos de VGA ou HDMI, checar tomadas e ter sempre o objeto audiovisual em duas mídias: arquivo e *pen drive*, por exemplo. Folhas sulfites com atividades, quadro-negro ou branco, lápis, caderno e outros. Verifique e teste os equipamentos eletrônicos com antecedência para evitar imprevistos. Veja se há

recursos financeiros ou outras formas viáveis para a provisão de todos esses elementos.

Tempo de duração: Estipule e planeje quantas aulas ou momentos serão necessários para a realização das atividades preparadas, organize uma sequência didática de forma que você não se perca no processo. Se necessário reduza as atividades ou as separe em momentos diferentes para não ficar cansativo.



Seleção dos objetos audiovisuais: A seleção dos vídeos deve levar em consideração alguns critérios importantes:



1. escolha o objeto audiovisual de acordo com a faixa etária, tema e título do PAI, levar em consideração ainda o interesse do grupo participante, pois isso facilita o envolvimento na atividade;

2. observe a classificação indicativa do objeto audiovisual e, caso o conteúdo não seja

classificado, analise-o cuidadosamente para verificar se é adequado ao público;

3. o objeto audiovisual deverá apresentar legendas de boa qualidade: cor e tamanho adequados, não apresentar erros ortográficos, velocidade que possibilite tempo hábil para leitura. Fique atento às legendas geradas automaticamente em vídeos do YouTube⁴⁴ frequentemente o texto escrito (legenda) afasta-se totalmente do texto verbal, perdendo totalmente o sentido e tornando o material impróprio para ser utilizado nesse tipo de atividade;
4. verifique se a duração do vídeo é compatível com o tempo disponível para exibição e realização das atividades programadas para cada encontro ou aula;
5. evite fragmentar o objeto audiovisual (exibir apenas um trecho), pois isso pode prejudicar a compreensão do todo, exceto se prever a organização da exibição desta forma e as atividades forem programadas levando em consideração a fragmentação planejada. Exemplo: se dividir a exibição de um filme em quatro sessões, você deverá elaborar atividades levando em consideração a divisão planejada.

⁴⁴Na página virtual de suporte do *YouTube* sobre o uso da ferramenta de transcrição, eles esclarecem os usuários que: “As transcrições são uma ótima maneira de tornar seu conteúdo acessível para os espectadores. O *YouTube* pode usar tecnologia de reconhecimento de fala para criar transcrições automaticamente. Essas transcrições automáticas são geradas por algoritmos de aprendizado de máquina, então a qualidade delas pode variar. A transcrição automática será publicada automaticamente no vídeo se elas estiverem disponíveis. O *YouTube* aprimora a tecnologia de reconhecimento de fala constantemente. No entanto, as transcrições automáticas podem diferir do conteúdo falado devido a erros de pronúncia, sotaques, dialetos ou ruído em segundo plano. Sempre revise as transcrições automáticas e edite as partes que estão incorretas”. Assim, cabe ao proprietário do vídeo proceder com a revisão, mas nem sempre isso acontece. (Fonte: <https://support.google.com/youtube/answer/6373554?hl=pt-BR>).

Metodologia: É o passo a passo, o caminho que o professor ou mediador percorrerá em cada etapa, sempre com vistas a atingir os objetivos estipulados.

Em nossa pesquisa, uma das estratégias que utilizamos foi o de apresentar os vídeos de forma segmentada quanto a sua composição em termos de recursos: só legendas, só imagens e por último a exibição do vídeo integral com a junção de todos os elementos incluindo áudios e Língua Brasileira de Sinais quando presentes. A TV Ines⁴⁵ em seu canal *on-line* disponibiliza diversos



conteúdos audiovisuais com todos esses elementos (imagens, cenas, legenda, áudio e Libras), o que possibilita trabalhar de forma mais completa, segmentando as partes e unindo-as depois. Essa estratégia possibilita direcionar a atenção dispensada a cada elemento, trabalhando das partes ao todo.

Ao final das etapas de exibição dos elementos, sugerimos que o professor ou mediador da atividade volte ao início do vídeo exibindo-o com todos os elementos, porém dando pausas, estimulando os alunos a analisarem todo o contexto visual, articulando imagens, sons (no caso de ouvintes), legenda e sinais quando estiverem presentes (no caso dos surdos).

Finalmente, avance no enfoque das legendas e imagens seguindo as mesmas estratégias; uma opção é subtrair o som abaixando o volume. Em nossa pesquisa, uma das formas que trabalhamos está demonstrada na Figura 5, de forma simples, controlamos pela saída do *datashow* cada parte do objeto audiovisual: etapa 1 - somente legenda, etapa 2 - legenda e imagens e etapa 3 - vídeo integral com todos os seus elementos.

Essa segmentação poderia e pode ser feita de forma mais elaborada, mediante a utilização e *softwares* de edição de vídeos que possibilitam a fragmentação dos elementos, porém, como pensamos em uma proposta de fácil implementação que possa ser desenvolvida por professores e mediadores que não contam com profissionais editores de vídeos ao seu dispor, a estratégia demonstrada é uma opção simples e eficaz para alcançar os objetivos propostos: de preparar os estudantes para uso e interação de forma autônoma do recurso de legenda.

⁴⁵Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Disponível em: <<http://tvines.ines.gov.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

Lendo Vozes (LEVO): Guia Didático para o educationware de pessoas surdas e ouvintes para o uso autônomo de recursos de legenda em audiovisuais /2018



Figura 5 - Segmentação do objeto audiovisual.



Fonte: Nascimento (2017).

Também elegemos alguns indicadores de análise: compreensão, velocidade, fadiga e densidade (verbal e imagética). Nossos questionários foram feitos seguindo um protocolo padrão para elaboração de questionários com base nesses quatro indicadores escolhidos. Ao final deste Guia você pode consultar todos os protocolos desenvolvidos e/ou utilizados, assim como a tabela e referência de indicadores (Anexo A).

Avaliação

A avaliação é uma etapa importante de toda atividade de ensino, busca recapitular tudo o que aconteceu, desde os



imprevistos, comentários e expressões dos participantes, se a atividade alcançou o objetivo traçado, se as aprendizagens e expectativas esperadas foram alcançadas, ou ainda se as expectativas ficaram abaixo ou acima do que se esperava no momento do planejamento, se outras possibilidades e estratégias de ensinos devem ser pensadas e incorporadas ao plano de intervenção, sempre levando em consideração o contexto e o perfil dos participantes, fazendo as adequações e flexibilizações necessárias para que a ação de *educationware* realmente beneficie os estudantes.

O instrumento questionário pode ser uma das formas para aferir os ganhos e acertos em cada etapa e da implementar a Avaliação Processual, pois o professor e os alunos podem ir identificando as dificuldades, e os alunos podem ir modificando as respostas no decorrer das atividades. Em nossa pesquisa, o utilizamos para analisar o potencial das atividades didáticas e da estratégia de segmentação.

Faça a atividade ser prazerosa e estimulante, crie expectativas e derive outras atividades, por exemplo, dentro da transdisciplinaridade, outras possibilidades podem ser exploradas, como o

ensino de Língua Portuguesa. O professor ou mediador poderão ainda propor que os alunos registrem no caderno as novas palavras aprendidas e articulá-las ao sinal correspondente no caso de alunos surdos (escrita, conceito, sinal e possíveis contextos de uso devem ser explorados). É possível



também a proposição de elaboração de um glossário pessoal ou coletivo, glossários *on-line* da turma (na aula de informática), quadro das descobertas, baú de deias temático para reforçar a aprendizagem. Assim como estas, outras atividades podem ser somadas como desdobramentos do PAI, use a criatividade, adapte outras ideias e inove gerando oportunidades de aprendizagem efetiva.

O trabalho com legendas tem potencial para promover mudanças em médio e longo prazo e uma relevância social e incide em práticas escolares para além dos muros da escola.

O modelo de plano de atividade de intervenção (grelha em branco) encontra-se disponível no Anexo A.

7 Recomendações finais

Com este Guia, organizado com fins meramente didáticos, buscamos apresentar de forma desafiadora novas formas de aplicação de tecnologia em contextos educacionais, especificamente do recurso de legenda em audiovisuais de forma a ampliar as habilidades de interação e uso do recurso. A legenda é um dos recursos de acessibilidade audiovisual, que neste trabalho recebeu o nosso enfoque, porém, identificamos que outros recursos também precisam passar pelo processo de *educationware*.

A acessibilidade aos conteúdos audiovisuais é um direito da pessoa surda, assim como o é do ouvinte, e à educação cabe o papel de oferecer condições para que todos os nossos alunos desenvolvam suas potencialidades em termos de leitura e escrita da Língua Portuguesa para que, entre outras funções dessas duas atividades, possam interagir de forma autônoma com o recurso de legenda, promovendo a inclusão para além dos muros da escola e rompendo com a pseudoacessibilidade.

Em nossos estudos ficou evidente, que a questão da pseudoacessibilidade não se refere apenas aos aspectos técnicos da oferta de tais recursos, no caso das legendas. Há a necessidade da leitura, ou seja, o surdo precisa saber ler, e esta é uma atribuição da escola: ensinar a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua a partir de metodologias e estratégias específicas como o *educationware* de pessoas surdas para o uso autônomo de recursos de legendas. Quando essa atribuição não é desenvolvida a contento, a escola torna corresponsável pelas condições de pseudoacessibilidade instauradas no uso e interação com o recurso de legenda.

O professor de alunos surdos precisa considerar todas as especificidades que permeiam o universo da surdez. Deve considerar suas singularidades quanto à apreensão e construção de sentidos, e essa singularidade pode ser atendida no contexto da sala de aula de forma transdisciplinar, articulando conhecimentos prévios, conteúdos, áreas do conhecimento, recursos das TICs e estabelecendo relações com o que é vivido fora da sala de aula e da escola, e, nessa diretiva, os materiais audiovisuais de diferentes gêneros, como filmes, documentários, programa televisivos, entre outros constituem recursos importantes na formulação de estratégias que apoiem situações de aprendizagem significativa. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014). E ainda,

Se estas estratégias auxiliam os alunos ouvintes a uma melhor compreensão dos temas tratados, para alunos surdos elas são ainda, mais imprescindíveis, uma vez que eles em geral, tiveram poucos interlocutores em sua língua e, conseqüentemente, poucas oportunidades de trocas e debates, além de não terem acesso completo aos conteúdos de filmes, programas de televisão e outras mídias que privilegiam a oralidade (e nem sempre contam com legenda) ou possuem textos complexos de difícil acesso aos alunos surdos com dificuldades no letramento em Língua Portuguesa. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p.185-186).

Aqui lançamos um desafio, uma proposta que primeiramente nos tirou de nossa própria zona de conforto e comodidade e nos levou a trilhar por um universo desconhecido, que aos poucos foi se desvelando com muitas possibilidades para o ensino-aprendizagem e aplicação das TICs na educação a serviço da inclusão e acessibilidade. Os recursos tecnológicos podem melhorar a qualidade de vida das pessoas com ou sem deficiência, de ouvintes e de surdos, e à educação cabe o papel de incorporar esses recursos em suas práticas e promover uma educação que contribua para a inclusão social, ou seja, para além dos muros da escola.

Em nossa tese de doutorado (2014-2018), “*Para ler vozes na tela: a escola como potencializadora das legendas como recurso de acessibilidade para surdos*” planejamos, implementamos e avaliamos a efetividade de atividades didáticas voltadas para a ampliação, especialmente nos alunos surdos, das habilidades para interação com legendas presentes em objetos audiovisuais como recurso de acessibilidade, inclusão escolar e social, e constatamos que, a despeito de outros desafios, como a questão do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, a aplicação dessas atividades, em médio e longo prazo, tem potencial para a promoção da acessibilidade e da inclusão social, possibilitando o desenvolvimento da autonomia no uso da legenda em audiovisual, conforme preconiza o conceito de TA ou ajuda técnica.



Nossa tese demonstrou que ações de *educationware* são necessárias e efetivas para a melhoria do uso das TICs e seu recurso pelas pessoas surdas e ouvintes e podem se estender a diferentes públicos, contextos e necessidades específicas.

O *educationware* possibilita aprendizagens significativas e constitui a contrapartida que a área da Educação pode oferecer à área de TICs e TA, ao mesmo em que representa uma contribuição social e política, pois melhora as condições individuais e coletivas para a utilização dos recursos das TICs.

As tecnologias por si só, sem a devida preparação educacional das pessoas, não são suficientes para a efetivação da acessibilidade, da inclusão e do exercício pleno da cidadania. Por fim, salientamos que na proposta de *educationware* elaborada e apresentada, as negociações são sempre necessárias, não apresentamos um modelo didático fixo e fechado, antes, buscamos abrir novas perspectivas e abordagens metodológicas de ensino enviesadas com a promoção da inclusão e acessibilidade mediante aplicação das tecnologias em contextos educacionais de aprendizagens.

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.
(Arthur Schopenhauer).



Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento, 2018.
www.lendovozes.com.br



Referências

ALVES, Maria Manuela. RIBEIRO, Jaime. SIMÕES, Fátima. Universal design for learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 4, dez. 2013.

Disponível em:

<<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2570/2437>>.

Acesso em: 2 dez. 2016.

ANCINE-Agência Nacional do Cinema. **Instrução Normativa nº128, de 13 de setembro de 2016**. Dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade auditiva a serem observadas nos segmentos de distribuição e exibição cinematográfica. Disponível em: <<https://www.ancine.gov.br/pt-br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-normativa-n-128-de-13-de-setembro-de-2016>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

BRASIL. **Base Curricular Comum Nacional**. Brasília: MEC, 2017. 472 p. Disponível em:<

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Constituição (1988)**. República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1998a.

_____. Decreto nº 5.626, de 17 de dezembro de 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da]**

República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005. p. 28.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)

[2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 17 nov. 2011.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência: viver sem limites. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 nov. 2011. p. 12. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm)

[2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2011.

_____. Decreto-Lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 3 dez. 2004. p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 17 nov. 2011.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 2000. p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 17 nov. 2011.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 17 nov. 2016.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, de 7 jul. 2015, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 17 nov. 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia sociedade e cultura**. 13. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. v. 1.

CINEMARK. **Perguntas frequentes**. Disponível em: <<https://www.cinemark.com.br/contato/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 17 nov. 2016

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.



Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento, 2018.
www.lendovozes.com.br



LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de Surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p.185-200.

LEGENDA NACIONAL. **Manifesto da legenda nacional!** 7 set. 2015. Disponível em: <<http://www.legendanacional.com.br/noticia.php?id=2528>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do. **Educação, inclusão e TICs: o uso de tecnologias da informação e comunicação como recursos para inclusão de deficientes auditivos**. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do; SANTOS, Reinaldo do. **Educação, inclusão e TICs: legendas e janelas de libras como recurso para inclusão da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva**. São Leopoldo: OIKOS, 2017. Disponível em: <<http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/822>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

NEVES, Josélia. **Guia de legendagem para surdos: vozes que se veem**. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria e Universidade de Aveiro, 2007.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação, v. 5, n. 2, set. 2015. Versão *on-line*. ISSN 2182-1372. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008#a1>. Acesso em: 7 dez. 2016.

ONU-Organização das Nações Unidas. **Reunião da Cúpula do Conselho Econômico e Social (ECOSOC) com membros da International Disability Alliance (IDA)**, Nova York, 4 a 8 de julho de 2011, Revisão Ministerial Anual.

Expediente

Textos: Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento

Ilustrações: Projetado por Freepik

Revisão linguística: Lúcia Helena Paula do Canto

Edição: Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento

Tradução e interpretação em Libras: Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento – em produção

ANEXO A

PLANO DE ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO (PAI) PROPOSTA DE EDUCATIONWARE PARA AMPLIAÇÃO DAS HABILIDADES PARA INTERAÇÃO COM O RECURSO DE LEGENDAS EM AUDIOVISUAIS

<i>Identificação</i>	<i>Descrição - detalhamento</i>
<i>Professor(a):</i>	
<i>Título:</i>	
<i>Público alvo:</i>	
<i>Número de participantes:</i>	
<i>Tempo de duração:</i>	
<i>Objetivo geral:</i>	
<i>Objetivos específicos:</i>	
<i>Recursos de Infraestrutura e materiais:</i>	
<i>Seleção dos objetos audiovisuais</i>	
<i>transdisciplinaridade e área do currículo</i>	
<i>Metodologia e estratégias/atividades a serem desenvolvidas</i>	
<i>Avaliação</i>	
<i>Balanco e análise da aprendizagem dos alunos.</i>	
<i>Instrumentos que serão utilizados.</i>	

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO B

<i>Protocolo verbal para etapa de avaliação*</i>	<i>Descrição - detalhamento</i>
<i>Objetivos:</i>	
<i>Roteiros de perguntas a serem feitas:</i>	

Fonte: Elaborado pela autora

*Sugerimos a elaboração de um protocolo verbal personalizado a cada atividade e contexto de execução. O professor deve elaborar os objetivos, ou seja, o que pretende descobrir por meio do protocolo de retomada verbal com os alunos participantes. A partir dos objetivos estabelecidos, o professor pode elaborar as perguntas que serão feitas com a finalidade de atender os objetivos traçados, pois elas construirão um roteiro importante presente no plano das atividades e a partir das respostas obtidas, novas tomadas de decisões poderão ser necessárias por parte do professor responsável pelas atividades.