

EMERSON MARTINS

CULTURA SURDA, EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
EM SANTA CATARINA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia Política.

Orientadora: Prof^a. Dra. Tamara Benakouche

FLORIANÓPOLIS
2005

FICHA CATALOGRÁFICA

EMERSON MARTINS

CULTURA SURDA, EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
EM SANTA CATARINA

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Sociologia Política, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, da Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, de fevereiro de 2005-01-28

Profª. Doutora Tamara Benakouche
Coordenadora do Curso

BANCA EXAMINADORA

Profª. Tamara Benakouche, Dra.
Orientadora

Profª Ronice de Quadros, Dra.
Examinador Externo

Profª Márcia Grisotti, Dra.
Examinador Interno

Profª Luzinete Simões Minella, Dra.
Examinador Interno Suplente

Dedico este trabalho aos meus sobrinhos, Geovana e Juan, cuja beleza dos sorrisos me mostra o quão generosa pode ser a vida.

Aos meus pais, Celso e Augusta, os principais responsáveis por minhas vitórias.

E dedico especialmente a Professora Tamara Benakouche, a qual enriqueceu imensamente o presente texto a partir de suas orientações, leituras críticas e momentos de amizade.

“ Queremos saber o que vão fazer com as novas invenções?
Queremos notícias mais sérias, sobre a descoberta da antimatéria e suas
implicações na emancipação do homem, das grandes populações, homens pobres
das cidades, das estepes, dos sertões.
Queremos saber, quando vamos ter raio laser mais barato?
Queremos de fato um relato, retrato mais sério do mistério da luz, luz do
disco voador. Pra iluminação do homem, tão carente e sofredor, tão perdido na
distancia da morada do Senhor.
Queremos saber, queremos viver confiantes no futuro, por isso se faz
necessário prever qual o itinerário da ilusão, a ilusão do poder, pois se foi
permitido ao homem tantas coisas conhecer é melhor que todos saibam, o que
pode acontecer?
Queremos saber, queremos saber, todos queremos saber...”
(Gilberto Gil)

“Ah... se o mundo inteiro me pudesse ouvir
Tenho muito para contar
Dizer que aprendi
É, e na vida a gente tem que entender
Que um nasce para sofrer
Enquanto o outro ri
Mas quem sofre sempre tem que procurar
Pelo menos vir a achar
Razão para viver
Ver na vida algum motivo para sonhar
Ter um sonho todo azul
Azul da cor do mar...”
(Tim Maia)

Agradecimentos

Aos meus pais, Celso e Augusta, por me ensinarem o valor do amor, da gratidão e principalmente pelo que se deve viver.

À essa força transcendental e imaterial que nos acomete nos momentos mais difíceis, tortuosos e “tortuosos”, que alguns chamam de Consciência, outros de tolice ideológica e eu chamo de Deus.

À professora Tamara Benakouche, minha orientadora, por sua amizade, estímulo, orientação, estilo, cumplicidade, trabalho e ética incomparáveis que me servirão de baliza por toda vida.

À Janete Martins, minha bela amada, que relevou tantos momentos de ausência e falta de carinho, cuja cumplicidade e amor foram determinantes para enfrentar este desafio.

Aos meus irmãos, Everson, Leonardo e Vínicus, por sua simples presença em minha vida.

Às minhas cunhadas, Daniela e Taise, pelo bem que fazem aos meus irmãos e pelo carinho de irmão que dedicam a mim.

À comunidade surda, intérpretes, professores de surdos e todos os profissionais envolvidos na educação bilíngüe, por terem me recebido e contribuído para a viabilidade deste trabalho.

À Rosane Nienchoter, minha indelével amiga, por dividir segredos e cumplicidades e por estar sempre presente.

À Cristiane, minha grande amiga, por seu jeito direto e sagaz
que sempre me faz lembrar o quanto posso ser melhor.

Ao Lucas Melo, meu jovem amigo e aprendiz de Psicologia,
por seu jeito doce e carinhoso, por seu incentivo e presença.

Ao Luís Henrique Queriquelli, outro jovem amigo e aprendiz de
Sociologia, por sua poesia.

Ao Mauro Geri, amigo inesquecível, pela oportunidade de
dividir não somente uma morada, mas pensamentos e discussões
em alto tom e por ser tão boa companhia intelectual.

À Carla Bier, muito mais que uma colega de turma, por sua
generosidade e amabilidade, por me incentivar e apoiar
incondicionalmente em todo o período de mestrado e por ter me
tratado como um filho querido.

Aos amigos, Adalto Guessser, Cíntia de San Martin Fernandes,
Maria Tereza Amarante e Renato Salazar - colegas de NETEC, de
conversas, de discussões teóricas, de rompantes de amistosidade e
divergência - pelas generosas parcerias e conforto intelectual.

Ao Marco Aurélio Loch, por sua amizade e ajuda, ambas
inesperadas, mas essenciais para desenvolvimento deste trabalho.

A Júlia Guntzel e ao Gustavo Borges, por suas presenças
espirituosas e contagiantes.

A Wânia, uma nova e grande amiga, por ter colaborado com seu olhar atento na revisão desta dissertação.

Aos muitos amigos, novos e antigos, presentes e virtuais, distantes no tempo e espaço, mas sempre próximos em meus pensamentos, pela colaboração na minha formação ética e moral.

Ao PPGSP pela qualidade no ensino e transparência.

Aos mestres, uns mais que outros, por sua dedicação e pelo esforço de mediarem o máximo de conhecimento que puderam.

À Albertina Volkmann, Maria de Fátima Xavier da Silva e Otto Volkmann, por serem profissionais que nos fazem reafirmar a fé no funcionalismo público.

Ao povo brasileiro, representado pelos órgãos de fomento à pesquisa, especialmente o CNPq, por sua contribuição e financiamento a este trabalho.

À UDESC e ao CEFET, nas identidades de seus servidores, pela participação nesta pesquisa e pelo trabalho de produzir e mediar conhecimento.

Em especial, às professoras Márcia Grisotti e Ronice Quadros, por sua colaboração impar no desenvolvimento deste trabalho.

E finalmente agradeço a todas as pessoas que me auxiliaram a viabilizar estes resultados.

Resumo

A presente dissertação tem por objetivo analisar as potencialidades e os limites das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) no processo de inclusão do surdo, levando em consideração as relações sociais incentivadas ou tolhidas a partir dos seus usos. Partindo da crítica à crença de que a surdez é uma incapacidade e que deriva de um déficit; defende-se que os surdos apenas partilham uma cultura diferente. Assim, em termos teóricos, discute-se a formação e as especificidades da cultura surda, considerando-se questões como identidade surda, linguagem, normalização, bilingüismo e os usos da tecnologia educacional como forma de inclusão do surdo na cultura dominante. Em termos analíticos, buscou-se indicar os avanços e os limites de duas experiências na área de educação de surdos no Estado de Santa Catarina e as experiências de apropriação pedagógica das NTIC, mostrando que tais processos não são tecnologicamente determinados, mas resultam da ação negociada de uma rede de atores. Por fim, analisou-se a relação cotidiana dos surdos participantes dessa rede com as NTIC.

Palavras-Chave: Cultura Surda, Educação Bilíngüe, Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), Movimento social surdo em Santa Catarina.

ABSTRACT

Lista de figuras

Figura 01 – Espaço de realização dos sinais na LIBRAS	37
Figura 02 – Distribuição das freqüências por sexo dos pesquisados,.....	151
no NEPS/UNED-SJ/CEFET-SC.	151
Figura 03 – Distribuição das freqüências por sexo dos pesquisados,.....	151
no Núcleo Deodoro/UDESC.	151
Figura 04 – Distribuição de freqüências da Idade.	151
Figura 06 – Distribuição de freqüências do uso do computador para trabalhar e para estudar.....	157
Figura 07 – Distribuição de freqüências do computador domiciliar por acesso à Internet e por acesso domiciliar à Internet.	159
Figura 08 – Distribuição de freqüências para o uso do computador para lazer.	164
Figura 09 – Distribuição das freqüências para o uso do computador para comunicação.....	164
Figura 10 – Distribuição de freqüências do tipo de comunicação utilizada na Internet.....	165
Figura 11 – Distribuição de freqüências do acesso à página na Internet do Núcleo Deodoro/UDESC.	169
Figura 12 – Distribuição de freqüências do acesso à página na Internet do NEPS/CEFET-SJ.....	169

Figura 13 – Distribuição de freqüências das dificuldades no uso de Novas Tecnologias.....	170
Figura 14 – Distribuição de freqüência da possibilidade do incentivo dos professores para a utilização da tecnologia por incentivo efetivo	172
Figura 15 – Distribuição de freqüências da possibilidade da tecnologia ajudar no aprendizado por O computador, a Internet, os vídeos e outras mídias eletrônicas contribuem para o aprendizado.	173
Figura 16 – Distribuição de freqüências da importância do celular X uso do celular	176

Listas de tabelas

Tabela 01 – Distribuição das freqüências da posse de computador domiciliar.	153
Tabela 02 – Distribuição das freqüências do acesso domiciliar à Internet. .	153
Tabela 03 – Distribuição de freqüências do 1º local onde os surdos utilizam os computadores	154
Tabela 04 – Distribuição de freqüências do 2º local onde os surdos utilizam os computadores.	154
Tabela 05 – Distribuição de freqüências do 3º local onde os surdos utilizam os computadores.	155
Tabela 06 – Distribuição de freqüências do tempo de uso de computadores.	155
Tabela 07 – Distribuição de freqüências do domínio do computador.....	156
Tabela 08 – Distribuição de freqüências do acesso à Internet.....	158
Tabela 09 – Distribuição de freqüências do 1º local onde os surdos acessam à Internet.....	160
Tabela 10 – Distribuição de freqüências do 2º local onde os surdos acessam à Internet.....	160
Tabela 11 – Distribuição de freqüências do 3º local onde os surdos acessam à Internet.....	160
Tabela 12 – Distribuição de freqüências das atividades desenvolvidas na Internet, no Núcleo Deodoro.....	161

Tabela 13 – Distribuição de freqüências das atividades desenvolvidas na Internet, no NEPS.....	162
Tabela 14 – Distribuição de freqüências da leitura de jornais e revistas na Internet.....	167
Tabela 15 – Distribuição de freqüências do uso de bibliotecas virtuais.	167
Tabela 16 - Distribuição de freqüências da satisfação em relação aos computadores e equipamentos do Núcleo Deodoro/CEAD/UDESC.....	174
Tabela 17 – Distribuição de freqüências da satisfação em relação aos computadores e equipamentos do NEPS/UNED-SJ/CEFET-SC.....	175

Lista de Siglas

ACIC - Associação Catarinense de Integração ao Cego

AFLODEF - Associação Florianopolitana de Deficientes Físicos

ARPANET - Advanced Research Projects Agency Net

BBS - Computer Bulletin Board System

BITNET - Because It's Time NETwork

CaMILE - Collaborative and Multimedia Interactive Learning Environment

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CDI – Comitê para Democratização da Informática

CEAD – Centro de Educação a Distância

CEFETSC – Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina

CERT - Computer Emergency Response Team

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EaD – Educação a Distância

ETEFSC – Escola Técnica Federal de Santa Catarina (Atual CEFET)

EUA – Estados Unidos da América

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FDDS - Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

FUNCITEC – Fundação de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

HTML - Hipertext Markup Language

HTTP - Hypertext transfer protocol

IATEL - Instituto de Audição e Terapia da Linguagem

IBM - International Business Machines

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

IP -Internet Protocol

IRC - Internet Relay Chat

LDBE ou LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LSCB - Língua de Sinais e Cultura do Brasil

MEC – Ministério da Educação

MODEM – Modulador/Demodulador

NEPS – Núcleo de Educação Profissional para Surdos

NSF - National Science Foundation

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

ONU – Organização das Nações Unidas

PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis

PMSJ – Prefeitura Municipal de São José

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SSSJ - Sociedade dos Surdos de São José

TELESC – Telecomunicações de Santa Catarina S.A

TCP - Transmission Control Protocol

TDD - Telecommunications Device for the Deaf

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UKOU - *Open university* britânica

UNEDSJ – Unidade de Ensino Descentralizada de São José

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

URL - Uniform Resource Locator

USENET - Users Network

WFD - World Federation of the Deaf

WWW - World Wide Web

Sumário

Introdução	20
Capítulo 1 - A cultura surda	31
1.1 - A formação e a especificidade da cultura surda	33
1.2 - Normalização, normalidade e anormalidade: gênese da unificação e da planificação da diferença	43
1.3 - Bilingüismo: da proposta pedagógica ao discurso e práticas políticas de inclusão.....	50
Capítulo 2 - A Tecnologia em Contextos Educativos	63
2.1 Sobre a noção de tecnologia.....	64
2.2 – A cultura da Internet	67
2.3 – Internet: uma cultura como ferramenta educacional?	75
2.4 – A mediação tecnológica na educação.....	83
2.5 - A Educação a Distância.....	90
Capítulo 3 - Avanços e limites de experiências de inclusão: o lugar das tecnologias na educação de surdos	97
3.1 – <i>A construção do NEPS: a importância de uma rede de atores</i>	98
3.1.1 – <i>Primeiros passos, primeiras lutas, primeiras conquistas</i>	99
3.1.2 – O NEPS e as NTIC.....	111
3.1.3 – O FDSD.....	115
3.2 - <i>A UDESC/Núcleo Deodoro e a EaD para surdos</i>	125
3.2.1 – Estruturação e funcionamento	125

3.2.2 – O Núcleo Deodoro e as NTIC.....	135
3.3.3 – Ainda o FDDS	143
Capítulo 4 - Os surdos e as NTIC: um olhar empírico.....	148
4.1 - O perfil dos surdos nos Núcleos	150
4.2 - O acesso as NTIC pelos surdos.....	152
4.3 – Os surdos e a Internet: a otimização da comunicação e da aprendizagem.....	158
4.4 - As dificuldades no uso das NTIC: qual o papel da escola?.....	170
Considerações finais	177
Referências	184
Sítios da Rede Mundial de Computadores (Internet)	193
Anexo I - Roteiro de entrevistas	195
Anexo II - Questionários	198
Anexo III - Instrumentos legais brasileiros norteadores para a prática educacional de alunos com “necessidades especiais”.....	202
Anexo IV - Disciplinas Curriculares do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC.....	207

Introdução

(...) é preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

(Paulo Freire)

O tema central desta dissertação é o papel das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) no processo de inclusão do surdo, levando em consideração as relações sociais decorridas, incentivadas ou tolhidas a partir delas. Nesse sentido, este estudo deve ser entendido como uma análise preocupada não somente com os efeitos sociais da utilização da técnica, mas principalmente de como ela – a técnica – é negociada e problematizada pelos surdos e profissionais envolvidos com a educação especial e tradicional, e conseqüentemente, de como esta educação está sendo (ou não) potencializadora de menor ou maior grau de exclusão ou de inclusão desses surdos.

No Brasil, o Censo Demográfico de 2000, referente à população que possui alguma incapacidade ou grande dificuldade permanente de ouvir¹, demonstrou que dos quase 170 milhões de habitantes do país pelo menos 5,7 milhões de pessoas estão nesta situação.²

¹ Esta é a nomenclatura utilizada pelo IBGE na coleta e divulgação de dados referentes à surdez.

² Estes dados foram retirados dos *site* www.ibge.gov.br, em 2 de dezembro de 2003.

No início desta pesquisa, acreditava-se que os surdos eram uma massa de excluídos sociais, de pessoas que a partir da incapacidade de se comunicar de maneira satisfatória, ou pelo menos na forma convencional ou oralizada, estavam impedidos de participar de atividades produtivas e de uma vida social mais ampla. Pensava-se que, em alguma medida, a surdez excluía seus portadores de processos como a educação formal, o serviço militar³ e do mercado de trabalho especializado, e que o entendimento das tentativas de inclusão dos surdos configurava-se por si só em um problema de pesquisa.

A banca que qualificou o projeto tratou de abrir não somente nossos olhos sobre os limites da crença de que a surdez é uma incapacidade e que deriva de um *déficit*, mas nos fez ver que ela se constitui, na verdade, de uma diferença; assim, indicou perspectivas epistemológicas e metodológicas mais adequadas ao tema e aos objetivos de um pesquisador engajado no processo de inclusão social. A partir daí, passou-se a entender a surdez na perspectiva proposta pelos Estudos Culturais⁴, tal como a define Skliar: “[a surdez é] uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (2001, p. 13). Trata-se, portanto, de uma diferença e não de uma diversidade.

Os Estudos Culturais atribuem sentidos diferentes para estes dois termos. Nesse sentido, entender a distinção entre diferença e diversidade foi primordial para o desenvolvimento deste estudo. Tal distinção encontra sua maior

³ O surdo é considerado incapaz para o serviço militar.

⁴ Os Estudos Culturais formam um campo de pesquisa na área da cultura em seu sentido antropológico amplo, porém, priorizam o universo das sociedades industriais contemporâneas. Surgiram na Universidade de Birmingham, Inglaterra, no final da década de 50. Seus principais iniciadores foram Richard Hoggart, Stuart Hall e Richard Johnson.

ressonância na concepção de identidade. Para Silva (2000), a perspectiva da diversidade cristaliza, naturaliza e essencializa a identidade. Espera-se que os sujeitos sociais assumam uma posição de tolerância e respeito a essa diversidade, escamoteando-se os conflitos inerentes às relações e interações sociais. Na perspectiva da diferença, a identidade ou identidades são produzidas ativamente no contexto cultural e social de cada sujeito. Ou seja,

ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder (Silva, 2000, p. 96).

A perspectiva da diferença fez com que se percebesse o viés do surdo. Pode-se compreendê-lo como um sujeito capaz de atribuir sentido às ações e às relações sociais - a partir de uma cultura própria – e de participar politicamente dessa produção, ou seja, contribuindo como agente de mudança e de luta para suas demandas.⁵ O que constitui e especifica a diferença, no caso dos surdos, é a experiência visual a que estes estão expostos. Neste trabalho, não se restringe o visual:

a uma capacidade de produção e compreensão especificamente lingüística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural e etc (Skliar, 1999, p. 11).

⁵ Ver, ainda, Skliar (2000, p. 13)

Skliar (2001) afirma que o ouvintismo – um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte – impediu por praticamente toda a História que o surdo fosse capaz de olhar-se e narrar-se como um ser diferente do ser ouvinte; essas representações e percepções forçavam o surdo a ver-se deficiente, tal qual o ouvinte fazia, ou, em certos casos, ainda faz. Essas percepções legitimaram as práticas terapêuticas habituais. Para o autor, o ouvintismo, juntamente com suas derivações “ouvintista” e “ouvintização”, é

uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos e etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos (Skliar, 1999, p. 07).

Assim, ao longo da História, os surdos foram obrigados a tornarem-se ouvintes, fato que se configura numa atrocidade cultural e que levou a uma exclusão social bastante cristalizada.

As insuficiências no enfrentamento da questão surda, principalmente nos processos de educação, visualizam-se na incapacidade dos governos, da sociedade civil e da escola como um todo, em reconhecer a diferença que o surdo possui. Isto se reflete na ausência de metodologias e pedagogias específicas, que privilegiem a imagem e a comunicação através da língua de sinais para o ensino dos surdos.

No entanto, alternativas empíricas têm colaborado na melhoria do retrato caótico da implantação e efetivação do que se tem chamado de inclusão ou de uma escola para todos. Isto será analisado neste texto, onde serão discutidas

questões como: o uso da língua portuguesa como segunda língua⁶; a superação do sentimento de não-capacidade, por parte dos professores, em comunicar-se com os alunos; a capacitação de professores bilíngües; a participação de intérpretes nos processos de comunicação com os ouvintes; a adoção de currículos desenvolvidos a partir dos movimentos sociais surdos e da participação das famílias; e o estabelecimento de meios de aprendizagem compatíveis com a diferença apresentada pelos surdos, destacando-se o uso de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC).

Uma das grandes críticas do movimento social surdo à política educacional oficial diz respeito ao que se tem chamado de educação inclusiva, promovida pelo Ministério da Educação (MEC), na medida em que ela não reconhece que para os alunos surdos a língua portuguesa é a segunda língua. Isto debilita suas possibilidades de comunicação, dificultando inclusive que desenvolvam seu conhecimento em Português, o que compromete a aprendizagem em outras áreas. Somando isto a currículos fragmentados e avaliações universalistas, mais a falta de capacitação adequada dos professores e a pouca parceria com as famílias, tem-se um retrato caótico da implantação e efetivação do processo de inclusão proposto.

Sobre a especificidade do surdo, Sacks afirma com muita propriedade que:

os surdos encontram-se numa categoria muito especial, e de fato única. Não podem ser comparados a nenhum outro grupo de alunos. Os surdos não se consideram deficientes, e sim uma minoria lingüística e cultural, que tem a necessidade, na verdade o

⁶ No Brasil, muitos pesquisadores lingüistas afirmam que para o integral desenvolvimento das capacidades cognitivas dos surdos a língua de sinais deve ser respeitada e incentivada.

direito, de estar juntos, de ir para a escola juntos, de aprender uma língua que lhes é acessível e de viver na companhia e comunidade de outros como eles (1998, p. 149).

Segundo a Comissão de Direitos Humanos da Federação Mundial dos Surdos (*World Federation of the Deaf, WFD*), em 1995 aproximadamente 80% dos surdos não recebiam educação básica (Skliar, 1999, p. 12). O oralismo⁷ e a supressão do sinal têm grande influência sobre esta situação, pois contribuem para a manutenção dos surdos como analfabetos funcionais. Dados apresentados por Sacks (1997) e recolhidos pelo Colégio Gallaudet, em 1972, em escolas dos Estados Unidos, revelam que surdos, mesmo com muitos anos freqüentando a escola, mantinham um nível de leitura e compreensão muito aquém do desejado.

A realidade no Brasil de hoje é bastante parecida, na medida em que registra um sistema de educação formal em crise⁸ e uma educação especial⁹ atrasada e vinculada a práticas terapêuticas e corretivas.

Quadros (1997) apresenta dados divulgados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) que apontam que apenas 5% da população surda total está estudando em universidades, e que em sua maioria ela

⁷ O oralismo é o método que considera a voz como o único meio de comunicação e de educação para os surdos.

⁸ A educação formal, especialmente nos níveis fundamental e médio, sofre de limitações de qualidade, de acesso, de custos e, especialmente, do universo que alcança. Faltam investimentos em qualificação dos professores e em infra-estrutura, além da ausência de concursos públicos para provimentos dos cargos de docência. O nível de formação dos professores é baixo em diversas áreas e ocorrem ainda dificuldades de aperfeiçoamento de metodologias de ensino-aprendizagem, levando conseqüentemente aos altos índices de reprovação e evasão, entre outros problemas e deficiências relacionados a repasses e à administração dos recursos disponíveis. Ver sítio do Censo Educacional 2003 e 2004.
<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>, acessado em 31/08/2005.

⁹ “Educação especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange diferentes níveis e graus do sistema de ensino.” (Brasil, 1994, p. 17)

é incapaz de lidar com o português escrito. Outro dado, fornecido pela autora, refere-se a uma pesquisa realizada pela CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná, na qual se evidencia que 74% dos surdos não chegam a concluir o 1º grau.¹⁰ Quadros cita uma declaração da UNESCO (1954) onde se lê que:

é um axioma afirmar que a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal para ensinar a uma criança (...) Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segrege-se cada vez mais da vida nacional (1997, p. 27).

No Brasil, o principal sistema lingüístico de sinais utilizado é a LIBRAS¹¹ (Língua Brasileira de Sinais), sendo este o modo como a FENEIS resolveu se referir à língua de sinais dos surdos brasileiros. Essa denominação foi estabelecida em Assembléia, convocada pela FENEIS, em outubro de 1993, tendo em seguida sido adotada pela WFD, pelo MEC, por pesquisadores, educadores e especialistas (Souza, 1998, p. 1).

Buscou-se, na presente pesquisa, identificar a rede de atores organizada em Santa Catarina, ou mais especificamente na Grande Florianópolis, para a construção de uma educação capaz de reconhecer e respeitar a especificidade do surdo e de sua língua. Acredita-se aqui que somente o comprometimento dos governos e de organizações com a inclusão não é suficiente para sua efetivação;

¹⁰ Na presente pesquisa não se tratou de surdos fora da escola ou em escolas que não reconheçam e valorizem o papel da LIBRAS; porém, se acredita importante ter a dimensão do grau de exclusão educacional e por conseguinte social a que os surdos estão expostos.

¹¹ No Brasil, a lei que regulamenta a LIBRAS é a N.º 10.436, de 24 de abril de 2002.

o que pode delimitar a qualidade desse processo é a articulação de uma rede de variáveis, como: as relações cotidianas dos alunos e professores nas classes; as interações sociais que se dão entre os próprios alunos e os outros membros da comunidade escolar; a participação dos movimentos sociais; o uso da LIBRAS como prerrogativa educacional; e o uso de tecnologias educacionais, em especial as de imagem¹², que viabilizem a comunicação e o acesso rápido à informação, como é o caso das NTIC.

Todas as variáveis acima foram abordadas, mas o foco recaiu de fato sobre o uso das NTIC. Numa perspectiva mais geral, a tecnologia é vista aqui como uma construção social e se refere a artefatos e processos históricos e culturalmente produzidos por meio das interações sociais. E quando se afirma que a tecnologia é socialmente construída, quer-se dizer que diferentes grupos sociais participam de todas etapas do seu desenvolvimento, desde sua concepção até sua distribuição e uso. Nesse sentido, a abordagem adotada rejeita o determinismo tecnológico – ou seja, a crença de que as tecnologias têm um destino pré-determinado por seus inventores – e identifica-se com a chamada Análise Sociotécnica, tal como desenvolvida por Bruno Latour (1997, 2001, 2003) e Pierre Lévy (1993, 1997, 1999a, 1999), e difundida por Tamara Benakouche (1995, 1999a, 1999b).

Para um entendimento do conceito de exclusão, adotou-se a perspectiva de Benakouche (2003), que discute o caráter dicotômico e reducionista da categoria

¹² Considera-se aqui “tecnologia de imagem” todos ou recursos de instrumentos capazes de comunicar através de imagens, tais como: a televisão, juntamente com o vídeo; o retroprojeto; o computador e seus ambientes; cartazes; e, inclusive, a lousa.

para o estudo de questões sociais. Segundo a autora, em lugar de se supor uma situação em relação à qual se está dentro ou fora, é mais apropriado imaginar a exclusão como uma linha contínua, onde se pode estar num ponto mais ou menos próximo de suas extremidades, positiva ou negativa. Nesse sentido, defende a existência do binômio inclusão/exclusão, de caráter essencialmente relacional.

Nesta dissertação, buscou-se refletir acerca da apropriação das NTIC nas salas de aulas para surdos, tendo-se as seguintes questões norteadoras: quais as contribuições das NTIC para promover, via educação, a inclusão dos surdos? Como essas tecnologias são negociadas e problematizadas pelos surdos e profissionais envolvidos com a educação desse grupo?

O objetivo geral foi, portanto, analisar uma rede de atores envolvida na inclusão social dos surdos via processos educativos, buscando, mais especificamente, compreender como ela se configura e como nela se articulam as NTIC.

Nesse sentido, foram analisados dois núcleos distintos, ambos voltados para a educação de surdos: o Núcleo Deodoro, no Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), localizado em Florianópolis, no qual funciona uma turma de Pedagogia a Distância para surdos; e o Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS), na Unidade de Ensino Descentralizada de São José (UNED-SJ) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC), localizada em São José.

Primeiramente, buscou-se contato com o CEAD/UDESC que adotou uma postura bastante burocrática, tornando o acesso aos alunos surdos e aos seus respectivos professores-tutores bastante restrito. A partir das entrevistas com

esses alunos e profissionais ficou muito presente a participação do NEPS nas propostas de educação do Núcleo Deodoro. Isto foi o indicativo para que ele se tornasse também alvo de análise. Como já havia um certo contato com a comunidade surda e com os coordenadores do NEPS, o processo de investigação no mesmo fluiu com menos entraves que no Núcleo Deodoro.

Na pesquisa empírica foram utilizados entrevistas¹³ e questionários semi-estruturados¹⁴. Analisaram-se ainda documentos e projetos relativos aos processos que envolveram estes dois Núcleos. As entrevistas foram aplicadas a quatro professores ouvintes, três professores surdos, dois funcionários especialistas e seis alunos surdos das instituições de ensino analisadas. Aplicaram-se ainda 33 questionários aos alunos surdos de ambas as instituições. Para as entrevistas com os surdos, contou-se com a ajuda de um intérprete,

Os resultados de tais procedimentos foram estruturados nos capítulos que seguem.

No capítulo 1, discute-se a formação e a especificidade da cultura surda, apresentando os processos de aquisição e uso da língua de sinais e os processos de construção das identidades surdas. Faz-se ainda uma revisão dos termos normalidade, anormalidade e normalização e uma análise das possibilidades pedagógicas do bilingüismo.

No capítulo 2, buscar-se-á entender como as novas tecnologias podem ser utilizadas nos contextos educativos, apresentando uma discussão sobre mídia e educação, Educação a Distância e Internet.

¹³ Ver Anexo I.

¹⁴ Ver Anexo II.

No capítulo 3, serão analisados os dados coletados no NEPS e no Núcleo Deodoro, discutindo-se sua ligação com o movimento social surdo, especialmente com o Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos, e focalizando o uso das NTIC em suas práticas pedagógicas.

Finalmente, no capítulo 4, procurar-se-á conhecer o nível de apropriação das NTIC pelos alunos surdos, tanto para fins educacionais, como para suas práticas comunicacionais cotidianas.

Capítulo 1

A cultura surda

Quando descobrimos que há diversas culturas ao invés de apenas uma e conseqüentemente na hora em que reconhecemos o fim de um tipo de monopólio cultural, seja ele ilusório ou real, somos ameaçados com a destruição de nossa própria descoberta, subitamente torna-se possível que só existam outros, que nós próprios somos um 'outro' entre outros. Tendo desaparecido todos os significados e todas as metas, torna-se possível vagar pelas civilizações como através de vestígios e ruínas.

(Ricoeur)

Este capítulo trata da formação e da especificidade da cultura surda. Para tanto, serão discutidos o processo de aquisição e de uso de uma linguagem autenticamente surda e os processos de construção das identidades surdas. Buscar-se-á uma revisão dos termos normalidade, anormalidade e normalização. Far-se-á também uma análise das possibilidades pedagógicas do bilingüismo e, principalmente, das proposituras voltadas a sua implantação.

Desde já, é preciso esclarecer que, tal como Machado (2002), entende-se aqui o surdo como um sujeito capaz de produzir conhecimentos tão organizados quanto os ouvintes, não podendo o mesmo ser considerado a partir do puro dado orgânico que implica a incapacidade de ouvir. Os surdos organizam-se politicamente, convivem com ouvintes e com outros surdos, produzindo uma cultura surda.

Tende-se a concordar com Oliver Sacks (2002), quando este afirma que estudar as pessoas surdas e sua língua leva a considerar no ser humano o que lhe é distintivo: a

linguagem, o pensamento, a comunicação e a cultura¹⁵. Estudar a surdez evidencia que suas características não possuem um desenvolvimento automático nem tampouco se resumem apenas a funções biológicas, mas têm origens sociais e históricas. Percebe-se, neste caso, que “a cultura é tão importante quanto a natureza” (Sacks, 2002, p. 11).

Estudar a surdez, portanto, inevitavelmente leva à necessidade de pensar as relações e construções sociais dos surdos, perspectiva que remete à reflexão acerca de como se constituiu o que aqui se entende por cultura surda como uma cultura diferente da majoritária.

Para Elias (1994), o termo cultura surgiu como uma síntese de *Kultur*¹⁶ e de *Civilization*¹⁷. Foi Eduard Tylor quem, em 1871, fundiu estes dois conceitos no termo inglês *Culture*. Para ele, cultura deveria expressar “um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (Laraia, 1986, p. 25). Tylor estava imbuído de um evolucionismo e de um etnocentrismo europeu bastante peculiar à sua época, e a partir dele muitas foram as abordagens dedicadas ao conceito de cultura.

Segundo Laraia (1986), as teorias idealistas de cultura podem subdividir-se em três diferentes grupos: o primeiro considera a cultura como um sistema cognitivo, tendo como um de seus principais representantes Goodenough; no segundo, ela é vista como um sistema estrutural, sendo representado pela perspectiva de Claude Lévi-Strauss; e, por

¹⁵ Isso significa acrescentar a sua fala elementos como identidade, tecnologia, currículo escolar e outros fatores intervenientes em suas relações sociais.

¹⁶ Termo alemão que aludia basicamente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos e apresentava a tendência de traçar uma nítida linha divisória entre fatos deste tipo, por um lado, e fatos político e econômicos, por outro. (Elias, 1994, p. 24)

¹⁷ Termo inglês e francês que se referia a fatos políticos ou econômicos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais (ibdem).

fim, no terceiro ela é definida como um sistema simbólico, de acordo com a posição defendida por Geertz.

Clifford Geertz (1989) define cultura como sendo um sistema simbólico e de caráter essencialmente semiótico. Tal perspectiva deve ser vista como um conjunto de mecanismos de controle para orientar o comportamento, e não como um complexo de comportamentos concretos. Afirma que “a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos, ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descritos com densidade” (p. 24).

Optou-se, neste trabalho, por partir de um enfoque semiótico e simbólico, pois se tem a convicção de que existe na sociedade uma luta por poderes e significados e que nela os indivíduos produzem diferentes culturas. Essas culturas definem a forma como o mundo e, sobretudo, como os indivíduos devem ser, dando o sentido necessário à vida em grupo. Desta forma, considera-se que há uma sutil troca entre as diversas culturas. Nesse jogo, ou nesta teia de significados, algumas culturas impõem-se como majoritárias, quando não dominantes. O item que segue tratará de como se caracteriza e se forma uma cultura minoritária, no caso, a cultura surda.

1.1 - A formação e a especificidade da cultura surda

A impossibilidade de acesso natural à língua da comunidade majoritária – neste caso, a ouvinte - leva o surdo a formar uma minoria evidentemente diferente. Faz-se importante salientar que, partindo-se deste pressuposto, não se pretende instituir aqui uma dicotomia entre surdo e ouvinte. Entende-se a partir dele apenas que o surdo comunga com outros surdos signos e significados que o diferencia dos ouvintes. Entende-

se, principalmente, que o surdo não se caracteriza apenas pela surdez e que integra outras identidades, tais como as de etnicidade, gênero e orientação sexual, política e religiosa. Assim, no decorrer dos séculos, os surdos constituíram grupos sociais com objetivos, lutas, identidades, organização política e outros tantos interesses em comum. Como em qualquer grupo social, os surdos desenvolvem processos culturais específicos de sua comunidade.

O estudo dos surdos por uma perspectiva cultural gera dificuldades e incompreensões.¹⁸ Skliar (2001) afirma que em boa medida estas dificuldades são decorrentes de uma postura etnocêntrica, que vê a cultura surda como uma subcultura, no sentido de não-cultura; percebem-na como uma anomalia, um produto de uma deficiência. Afirma, ainda, que o “universalismo” pode ser outro fator preponderante para estas posturas.

Sá (2002) explicita o que em geral se chama de “universalismo”, citando Wrigley, quando diz que:

os universalismos, em todo discurso, são alimentados pela noção de que os seres humanos compartilham propriedades comuns. Esta busca de universalismos é acompanhada por atitudes de acomodação ou por estratégias usadas para neutralizar os desafios às definições hegemônicas. É aí que as culturas nativas dos surdos sugerem formas para falarmos de um “universalismo vivido”, “de experiências da surdez” (1966, p. 35).

Os surdos refletem aspectos da cultura majoritária – e, com certeza, de outras minoritárias -, porém eles possuem matrizes epistemológicas que legitimam tais aspectos,

¹⁸ Muitos autores fazem uma distinção, ao se referirem ao surdo ou à surdez com maiúscula ou minúscula. Quando o fazem com “s” minúsculo referem-se estritamente à deficiência, e quando utilizam “S” maiúsculo referem-se a uma identidade cultural de auto-identificação. No presente trabalho, esta metodologia não será utilizada, por entender que não se presta a nenhuma contribuição substancial para a compreensão da temática abordada.

os quais foram forjadas na experiência surda, ou seja, numa cultura surda. Faz-se importante salientar que não se entende cultura surda – ou qualquer característica surda – como unificadora. Como já dito, os surdos estão imersos em fenômenos sociais observados em qualquer outra comunidade, como diferenças de raça, de classe, de gênero, de educação, de grau de surdez, de disputas internas por poder.

Os Estudos Culturais abordam a cultura surda “como um campo de luta entre diferentes grupos sociais em torno da significação do que sejam a surdez e os surdos no contexto social global” (Sá, 2002, p. 84). Esta perspectiva permite olhar para o surdo como um diferente, e não como um deficiente, já que atribue sentidos diferentes para os termos diferença e diversidade. Silva afirma:

na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (Silva, 2000, p. 73).

O autor identifica esta postura como *liberal* e no mesmo texto esclarece:

a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais (p. 76) (...) A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador; elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição (p. 96) ¹⁹

¹⁹ Ver ainda Skliar (2000, p. 13).

Nesse sentido, uma das primeiras lutas a serem travadas a partir dessas constatações é pelo reconhecimento de que a diferença entre os surdos e os ouvintes está na linguagem. Para os surdos, as línguas de sinais utilizam-se da visão e do espaço, diferentemente dos ouvintes que o fazem utilizando-se de canais orais e auditivos. A língua de sinais é um artefato cultural carregado de significação social. O uso de sinais pelos surdos ultrapassa os objetivos de uma simples comunicação; não é uma “fala”, mas constitui-se no meio pelo qual se expressam as subjetividades e as identidades desses indivíduos.

As línguas de sinais constituem-se em sistemas lingüísticos independentes dos sistemas das línguas orais, são línguas naturais desenvolvidas em meio à comunidade surda.²⁰

Para Quadros (1997, p. 47):

as pesquisas que vêm sendo realizadas nesse campo evidenciam que tais línguas são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades surdas dos países que as utilizam. Essas línguas, apesar de apresentarem algumas formas icônicas, são altamente complexas. O uso de mecanismos sintáticos espaciais evidencia a recursividade e a complexidade de tais línguas. Assim como com qualquer outra língua, é possível produzir expressões metafóricas (poesias, expressões idiomáticas) utilizando uma língua de sinais.

As línguas de sinais são *sui-generis*, no sentido de que cada país ou região possui diferenças tanto no léxico, quanto semanticamente. Esta modalidade lingüística é tão complexa e expressiva quanto outras línguas orais.

Para Quadros (op. cit., p. 49), as línguas de sinais utilizam mecanismos espaciais que fazem a informação gramatical apresentar-se simultaneamente com o sinal. Esses

²⁰ É importante salientar que as línguas de sinais não derivam de línguas orais, e sim da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema lingüístico para expressarem idéias, sentimentos, sentidos e ações.

mecanismos envolvem dois aspectos: a “incorporação” (expressa localização, número e pessoa) e o uso de sinais “não-manuais” (expressões faciais e movimento do corpo)²¹.

Quadros afirma ainda (op. cit., p. 49) que as relações espaciais nas línguas de sinais são muito complexas e que as relações gramaticais são especificadas através da manipulação dos sinais no espaço. A figura abaixo objetiva demonstrar onde ocorrem as sentenças gramaticais nas línguas de sinais. Estas, por sua vez, possuem um espaço bem definido, em frente ao corpo, numa área limitada entre o topo da cabeça e os quadris. O final de uma sentença em qualquer sistema lingüístico de sinais – inclusive na LIBRAS – é indicado por uma pausa.

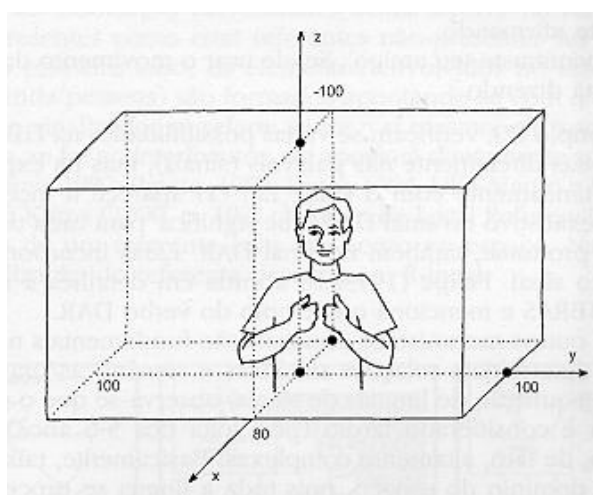


Figura 01 – Espaço de realização dos sinais na LIBRAS
(Adaptada de Langevin e Ferreira Brito, 1989, p. 1).

²¹ “É a compreensão dessas unidades de sinal, e o fato de que todas as suas modificações são espaciais, que torna a língua de sinais, no nível óbvio e visível, totalmente diferente de qualquer língua falada, e que em parte impediu que ela fosse considerada uma língua. Mas é precisamente isso, além de sua sintaxe e gramática espaciais únicas, que faz dela uma verdadeira língua – ainda que inusitada, fora da corrente evolutiva de todas as línguas faladas, uma alternativa evolutiva ímpar.” (Sacks, 2002, p. 98)

O importante a ser registrado, porém, é que as modalidades de língua de sinais e língua oral não estão em oposição, mas são sistemas lingüísticos que utilizam canais diferentes para a recepção e a transmissão da linguagem.

Entender como se constitui a linguagem, reconhecendo seu potencial na formação da identidade do indivíduo e do grupo, faz-se extremamente importante para perceber a cultura como campo de forças subjetivas que se expressam através da linguagem, dos juízos de valor, da arte e das motivações, gerando a ordem do grupo, seus códigos próprios, suas formas de organização e de solidariedade. Neste sentido, Sá (2002) afirma que a linguagem é o que possibilita a mediação simbólica dos elementos culturais, permitindo o convívio num grupo mais amplo.

O indivíduo nasce e vive envolto em relações sociais que se dão através da linguagem. A linguagem de sinais proporciona ao surdo a expansão das relações interpessoais, que são responsáveis por e constituem suas esferas cognitiva e afetiva, fundamentando a construção da subjetividade. Segundo Góes (1996), as limitações cognitivas ou afetivas classicamente atribuídas ao surdo – como pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional e outros – nada têm de típicas ou de inerentes a ele, mas são resultado das possibilidades oferecidas pelo grupo social em que convive, as quais colaboram para a consolidação da sua surdez.

A socialização é o processo através do qual os indivíduos internalizam normas, valores e a cultura de um dado grupo ou sociedade. Ela consiste na transmissão da cultura através das gerações, naquilo que é esperado dos membros da sociedade, adaptando-os aos moldes dela. Implica, ainda, na adaptação do indivíduo àquelas regras de maneira gradual e seletiva.

Levy Jr. (1952, p. 62) afirma que,

nenhum sistema de socialização é completamente eficiente, em nenhuma sociedade os indivíduos são socializados igualmente bem, e nenhum indivíduo é perfeitamente socializado. O indivíduo não pode tornar-se igualmente familiar com todos os aspectos da sua sociedade. Na verdade, permanece completamente ignorante de alguns. Mas ele não pode deixar de adquirir um conhecimento eficaz do comportamento e atitudes relevantes para o desempenho dos seus diversos papéis e identificar-se, até certo grau, com os valores inerentes a toda sociedade ou seus segmentos, sempre que o seu comportamento se articular com o de outros membros da sociedade.

No processo de socialização, a linguagem é uma das primeiras instituições mobilizada. Sejam quais forem as instituições com que o indivíduo terá depois contato – família, igreja, escola, Estado, etc. - elas dependem de um sistema de significados construídos e legitimados pela linguagem. Ela desempenha, assim, um papel primordial na vida dos indivíduos, atuando de forma progressiva. A linguagem não é somente um instrumento do pensamento ou da comunicação, mas é, acima de tudo, o meio mais eficaz e cotidiano de ensino e socialização.

No processo de socialização, o indivíduo²² personifica-se e manifesta-se na identidade. Entende-se que a identidade é uma construção social, ou seja, ela está sempre em transformação, em constante metamorfose; isto torna os indivíduos contraditórios, dada a pluralidade e a multiplicidade das interlocuções durante o processo de sua construção/socialização. Partindo desta concepção de identidade é fácil imaginar que na realidade não existe em cada indivíduo uma única identidade e, sim, múltiplas.

Para Perlin (2001), a identidade surda precisa ser analisada sob a ótica de que a cultura majoritária – ouvinte – reprime a construção de uma identidade surda, exatamente

²² O termo indivíduo é utilizado aqui na mesma acepção de sujeito. Este, por sua vez, é resultado das relações inter-pessoais e sociais, da negociação e da produção dos sentidos partilhada entre outros sujeitos.

como acontece com outros grupos étnicos. Decorrente disso, a identidade original do surdo é uma identidade subordinada, não-surda. Esta identidade subordinada institucionaliza-se por meio de estereótipos. Para Silva, o estereótipo “é uma ideologia, um esforço de contemplação da fluidez, da indeterminação, da incerteza da linguagem, do social” (1998, p. 62). Em consonância com Silva, Perlin (2001) afirma que o estereótipo do surdo imobiliza-o politicamente, evitando a construção de uma identidade surda

Nesse sentido, a forma como o surdo tem sido socializado tem criado uma marca social, um estigma, por assim dizer. Goffman (1988) diz que o estigma é um conceito negativo ligado a todos os grupos desacreditados, fora dos padrões aceitos para fazer parte da sociedade. Ou seja, o estigma vincula-se a qualquer pessoa que não se ajusta aos padrões dominantes num momento dado.

Goffman (1988) definiu três categorias de características que levam à estigmatização: i) as abominações do corpo, isto é, as várias deformidades físicas; ii) as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade inferidas a partir de prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical; iii) e, finalmente, os sinais tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. O estigma do surdo, porém, não se explica apenas pela “deficiência física” que ele possui, e sim, muito mais, pelas suas diferenças culturais.

Os estigmas, durante a história do surdo, construíram e constituíram relações de poder e conhecimento que cruzam e demarcam as propostas e os processos educacionais. Skliar sustenta que neste domínio das relações de poder existe “um conjunto de políticas para a surdez, políticas de representações dominantes da

normalidade, que exercem pressões sobre a linguagem, as identidades e fundamentalmente, sobre o corpo dos surdos” (Skliar, 1999, p. 7).

O conceito de estigma aproxima-se muito do conceito de estereótipo. Contudo, entende-se que o conceito de estigma é mais abrangente, pois se percebe que o surdo destituído de sua identidade está numa condição marginal, pois está incapacitado de participar ativamente da sociedade. Mais ainda, carrega a marca de um corpo deficiente, marca que reforça sobremaneira a necessidade de incorporar a cultura ouvinte como paliativa às suas deficiências. Evidentemente, isto demonstrará um esforço pela sua representação como sujeito político e social, representação contudo que lhe é negada pelas imposições da cultura majoritária.

Cabe neste momento apresentar, mesmo que em linhas gerais, as diferentes identidades surdas, por compreender que conhecê-las é indispensável para esta reflexão. Para tal, serão consideradas as categorias propostas por Perlin (2001), focalizando-se aqui quatro delas.

A primeira é a identidade surda propriamente dita, constituída pelos surdos que fazem uso da experiência visual. A diversificação desses usos de comunicação cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso. É a partir dessa identidade que se iniciam os movimentos surdos, onde o indivíduo é estimulado a agir intensamente com outros surdos, social e politicamente. Emerge nesses indivíduos uma identidade afirmativa, principalmente no que tange à consciência surda de ser diferente, de necessitar de recursos completamente visuais e das implicações que esta atitude acarreta.

Perlin (2001) também apresenta a categoria de identidades surdas híbridas, formada por aqueles que adquiriram a surdez com o tempo, ou seja, não nasceram

surdos. Estes em sua maioria conhecem a estrutura do idioma falado (no caso do Brasil, o Português) e usam-no como língua. A autora exemplifica com sua própria experiência:

Isso não é tão fácil de ser entendido, surge a implicação entre ser surdo, depender de sinais, e o pensar em Português, coisas bem diferentes que sempre estarão em choque. Assim, você sente que perdeu aquela parte de todos os ouvintes e você tem pelo meio a parte surda. Você não é um, você é duas metades (Perlin, 2001, p. 64).

A autora afirma que ter este tipo de identidade é ter sempre presentes duas línguas, mas inclinar-se para as identidades surdas.

Outro tipo de identificação é o que a autora denomina como identidade surda incompleta. Esta, por sua vez, atribuí-se a surdos que tiveram uma socialização ouvinte, e sob uma ótica ideológica ouvintista. A identidade surda, nesse caso, vê-se reprimida por diversos elementos, como a privação física de contato com outros surdos e a negação da sua própria possibilidade. Em suma, ocorre devido aos estigmas e estereótipos atribuídos ao surdo.

Há, finalmente, as identidades surdas flutuantes que se caracterizam pela consciência da surdez e pela sua negação, devido às imposições da sociedade. Diz-se que sua identidade é flutuante porque este indivíduo não possui língua oral, condição que o impossibilita de comunicar-se a contento com os ouvintes; e a falta de conhecimento da língua de sinais torna-o um estranho à cultura surda. Este tipo de identidade chama a atenção para as significações impostas pela família e pela escola – ambas ouvintes – onde o acesso ao conhecimento e produção de significados fica comprometido pelo uso da modalidade lingüística oral-auditiva.

A participação dos surdos numa comunidade considerada surda começa, quase em via de regra, na adolescência e juventude, em clubes e associações. É nesse tipo de comunidade que se constituem e instituem as identidades surdas, bem como sua cultura

e sua história. Essa participação leva o surdo a uma autodefinição como grupo, à consciência de onde se travam as lutas sociais e políticas. As comunidades proporcionam ambientes altamente profícuos para o desenvolvimento de transformações individuais e coletivas, inclusive da tomada de consciência das relações de poder inerentes ao convívio social.

Como já assinalado aqui, a cultura é uma luta por significados e poderes. Nesta luta têm-se algumas conquistas e algumas vitórias, e são elas que tornam possível o indivíduo constituir-se com uma, outra ou várias identidades. A produção da cultura surda é permeada por dúvidas sobre como essas subjetividades serão negociadas e construídas ao longo da vida dos indivíduos e grupos de surdos. Considera-se ingênuo perder de vista que tal cultura – ou grupo que dela constitui-se – tem sido tolhida, desvalorizada, negada e obrigada a ser aquilo que não lhe permite nenhum sentido de pertença.

Com o objetivo de tentar entender as estratégias, estruturas e conjunturas de que se utilizam os surdos para resistir ou resignar-se a tal situação, entende-se ser necessário continuar a refletir, analisar e revisar termos como normalidade, anormalidade e normalização - centrando-se principalmente no seu caráter socialmente construído – e sobre o bilingüismo como uma proposta política.

1.2 - Normalização, normalidade e anormalidade: gênese da unificação e da planificação da diferença

Desde sua gênese, o desenvolvimento da ciência moderna, em especial das ciências sociais, esteve ligado ao positivismo. O pensamento positivista desenvolveu

teorias abrangentes, e em voga até os dias de hoje²³, sobre normalidade e patologia. Em linhas gerais, tal enfoque considera que a normalidade está ligada às condições gerais da cultura majoritária, da vida em sociedade.

Essa visão explica porque muito do que hoje se entende por “diferença” tenha sido tratado como doença, legitimando, inclusive por meio da pesquisa científica, medidas que foram utilizadas como forma de exercer dominação. Assim, por exemplo, considerou o surdo e o cego como portadores de anormalidades orgânicas, inferindo então a necessidade da correção de tais anomalias²⁴.

No século XIX, o conhecimento em relação aos fenômenos chamados de normal e de patológico tornou-se um campo determinado pela autoridade de biólogos e de médicos. Na Sociologia, Comte dirige seu interesse de teorização do patológico para o normal, com a finalidade de determinar especulativamente as leis do normal, afirmando a identidade do normal e do patológico em proveito do conhecimento sobre o normal.²⁵

Durkheim, por sua vez, afirmava que “um fato social é normal para um tipo social determinado, considerado numa fase determinada de desenvolvimento, quando se produz na média das sociedades desta espécie, consideradas numa fase correspondente de desenvolvimento” e, ainda, que “os resultados do método precedente podem verificar-se mostrando que a generalidade do fenômeno está ligada às condições da vida coletiva do

²³ “... o positivismo ‘clássico’ não é um anacronismo do século XIX; encontramos representantes dele até em nossos dias...” (Lowy, 1988, p. 30, citado por Bueno, 1999, p. 48).

²⁴ Um interessante debate sobre a distinção entre a anomalia e o patológico é feito em Canguilhem. Para este autor, a anomalia é a expressão de outras normas de vida possível, que inclusive podem assumir normalidade se eventualmente revelarem equivalentes no mesmo meio e superiores em outro; ou seja, ela depende da normatividade (1982). Contudo, o autor ressalta que se estas anomalias exprimem normas específicas e inferiores de acordo com o esperado, então serão patológicas. Desta forma, a surdez é tida numa sociedade ouvinte como este último tipo.

²⁵ Numa perspectiva diferente de Augusto Comte, em mesma época, na França, Claude Bernard dirigiu o interesse de seus estudos partindo do normal para o patológico, tentando precisá-los a partir de uma interpretação de caráter quantitativo e numérico; em Comte, esta identidade permanecia puramente conceitual. (Canguilhem, 1982).

tipo social considerado” (1983, p. 118)²⁶. Durkheim não se refere especificamente ao termo anormalidade, mas a patologia. Contudo, parece haver uma similitude entre estes dois conceitos.

Percebe-se que muitas das noções de normalidade ultrapassam a mera designação do fenômeno freqüente ou mediano, impondo-se como uma referência de uma ordem possível, inclusive reconhecidamente construída.²⁷ Evidentemente, essas escolhas relegam muitos à margem deles mesmos, instituindo indivíduos e grupos diferentes, considerados anormais.

Entende-se a anormalidade como uma diferença, considerada negativa pelo grupo majoritário ou por indivíduos que integram satisfatoriamente as normas deste, a qual reduz o indivíduo àquela marca, àquele estigma. O indivíduo é reduzido ao seu defeito biológico, ocasionando por conta disto - de posturas e, inclusive, de discursos etnocêntricos - inúmeros estereótipos.

Bueno afirma que:

as histórias desses indivíduos, verificáveis em suas anamneses e em seus relatórios escolares, são as histórias de suas deficiências, de suas dificuldades, de seus fracassos, de suas crises emocionais e de suas atitudes sociais inadequadas, enquanto que suas vidas, fora disso, nada são, nada valem, nada representam (Bueno, 1999, p. 51).

No caso da surdez, as superações desses obstáculos dão-se pelo acesso a condições objetivas oferecidas pelo meio ou grupo, e não pelas potencialidades individuais do surdo.

²⁶ Durkheim faz uma diferença entre normal e patológico, ao afirmar que a observação “confina duas ordens de fatos bastante diferentes: aqueles que são o que devem ser e aqueles que deveriam ser diferentes daquilo que são, os fenômenos normais e os fenômenos patológicos (1983, p. 110).

²⁷ “Uma norma só é a possibilidade de uma referência quando foi instituída ou escolhida como expressão de uma preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por um estado de coisas satisfatório” (Cauguilhem, 1982, p. 212).

O normal é algo que se manifesta intrinsecamente ao objeto em questão, é um termo de referência e de qualificação. Contudo, a normalização, especialmente das pessoas, da educação, da saúde e até das mercadorias, mostra-se como resultado de negociações, por assim dizer, num determinado tempo histórico, distinguindo e instituindo o modo de existir e conviver. Esta negociação se dá através de lutas por saberes e poderes, especialmente como legitimadores de uma ordem, em detrimento da diferença.

Assumindo tal pressuposto, o normal é um conceito dinâmico e polêmico, inclusive historicamente. A normalidade, por sua vez, implica em impingir uma exigência a uma existência, essencialmente, mas não exclusivamente. A diferença surge em contraponto, apresentando-se por vezes como hostil, e noutras como apenas estranha. Analisar a norma sob este viés deriva da busca por uma conceituação de normalidade e anormalidade.

Sendo assim, o anormal – no sentido de negação do normal – é posterior à definição do normal. Entretanto, é a possibilidade ou a presença do anormal, anterior à norma, que gera a necessidade da normalização. Afirmar que o anormal é existencialmente o primeiro e logicamente o segundo não se constitui num paradoxo, e sim num fato.

Entende-se que tal relação não se faz de contradição e de exterioridade, e sim de inversão e de polaridade. A norma propõe-se como uma possibilidade e não como uma lei unívoca. Busca-se através da norma unificar o diverso, assimilar a diferença, criando-se por fim um conflito; ela é a execução do projeto normativo.

Quando se lança um olhar mais apurado sobre o surdo imediatamente percebe-se um processo de normalização de seus sujeitos e identidades. O diagnóstico da surdez é feito, na maioria dos casos, por médicos. Estes, por sua vez, vêem a surdez como uma patologia, uma anormalidade. Tal prática leva ao modelo clínico terapêutico, fundado

numa concepção onde a surdez é considerada uma patologia audiológica e a desconsidera como determinante de um funcionamento sociocultural autêntico e diferente dos aspectos ouvintes.

Behares (1995, apud Machado, 2002) afirma que nesse discurso onde a surdez deve ser medicalizada, ela é encarada como um déficit, uma doença, uma patologia, uma anomalia, onde apenas está envolvida a possibilidade da seqüência diagnóstico-tratamento-cura, característica de abordagem essencialmente médica e, portanto, extremamente normalizadora. Esta normalização não ficou restrita à Medicina; como sistema perito, tem influência na Fonoaudiologia, na Psicologia e, muito fortemente, na Pedagogia.

O discurso moderno sobre a educação dos surdos tem levado a um aglomerado de práticas de controle do corpo e de amordaçamento da expressão cultural. Essa constatação evidencia-se especialmente quando se lança o olhar para a educação especial²⁸. Skliar (2001) afirma que este tipo de educação impõe-se como espaço habitual de produção e reprodução de táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, onde a surdez é disfarçada.

A surdez, como aqui a estamos considerando, se constitui numa diferença a ser reconhecida politicamente: é uma experiência, é uma identidade multifacetada e/ou múltipla, e é também a privação sensorial de aspectos da vida e do mundo marcados pela ausência do som. Esta última necessita ser observada não de um ponto de vista médico, mas sobretudo epistemológico, no sentido sugerido por Skliar (2001); ou seja, esta

²⁸ Para fins educacionais foram criadas inúmeras definições que, de algum modo, reconheciam a heterogeneidade entre os surdos. Contudo, continuavam a reduzir os indivíduos ao estereótipo de alguém com um déficit. São encontradas na literatura classificações a respeito da audição, que levam em conta a incapacidade auditiva como o grau de perda de audição audiometricamente medido em termos de decibéis, como perda leve (20 a 30 dB); marginal (30 a 40 dB); moderada (40 a 60 dB); grave (60 a 75 dB); e finalmente, profundas (superiores a 75 dB) (Telford & Sawrey, 1984). Estas classificações são utilizadas ainda hoje com eloqüente freqüência. Considera-se este tipo de classificação inócuo e vazio, tanto psicologicamente como sociologicamente e, principalmente, politicamente. Discutir-se-á mais pontualmente no próximo item o porque de tais considerações.

condição deve ser pensada e analisada sob a luz das relações entre conhecimento e poder.

Ainda em relação à educação especial, Skliar, nesse mesmo texto, sugere a necessidade de um rompimento com esta forma de educação. Para ele, é preciso aprofundar o discurso e o debate em relação aos surdos, dialogando com outras áreas do conhecimento, como a Lingüística, a Antropologia, a História, a Política, e inclusive a Educação (e, acredita-se aqui, também com a Sociologia). Para o autor, a educação especial utiliza-se de um discurso hegemônico, que desconsidera as diferenças entre os sujeitos surdos, cegos e deficientes mentais, novamente proporcionando uma normalização. A partir disto, a educação especial não demonstra reconhecimento aos múltiplos recortes de identidade, cultura, comunidade, etnia, e formas distintas de perceber a realidade a que estes indivíduos estão sujeitos.

O que se tem observado historicamente é que a cultura ouvinte procurou normalizar a condição do surdo a de um ouvinte. Skliar (2001, p. 07) diz:

as idéias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até nossos dias. Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Esta postura, que se pode considerar etnocêntrica, é antes de tudo normalizadora. Ela busca, muito provavelmente, não a dominação do surdo pela norma ouvinte, mas o

engessa, na equivocada tentativa de ensinar a língua oral com o objetivo da imediata integração do surdo ao mundo ouvinte, considerado normal. Este engessamento ocorre devido à planificação e à unificação da diferença, resultado inerente à normalização.

As categorias normalidade e anormalidade seguidas de processos de normalização continuam extremamente recorrentes no senso comum e em vários setores especialistas. Contudo, mesmo nos discursos mais hegemônicos, destaca-se a atenção para a diversidade de culturas. Esta diversidade condensa-se num fenômeno chamado multiculturalismo²⁹. Manifesta-se como um movimento que busca o reconhecimento e a representação de formas culturais minoritárias e diversas pela cultura majoritária. Ele propõe-se como uma solução para os diversos “problemas” derivados da necessidade ou condição imposta pela presença do outro, do diferente.

Esse movimento tem se mostrado um importante mecanismo de luta política, especialmente em sua perspectiva crítica. Nesta dissertação, está-se em consonância com a perspectiva proposta por McLaren (1997), segundo a qual não se pode desprezar as dimensões sociais e históricas da diferença, pois esta não é somente textualidade ou um espaço de retórica formal, no qual a representação narra sua própria trajetória de significação. Já se defendeu aqui que a surdez se constitui não num defeito, mas sim numa diferença. Entende-se que a diferença não pode ser pensada fora de processos lingüísticos e discursivos, ou seja, que é uma construção. Silva diz que:

são as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não-diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não-diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder (2002, p. 87).

²⁹ Sobre as adjetivações, diga-se assim, do termo multiculturalismo ver Peter McLaren (1997, p. 58).

A normalidade é também um discurso, e justamente por isso há a necessidade de enfatizar a surdez como “diferença” e não como “anormalidade”. Evidentemente, não se pode reduzir a existência da diferença apenas a aspectos discursivos. Os processos de produção de discriminação e desigualdade são forjados, também, em condições institucionais, econômicas e políticas.

Em suma, o processo de normalização dá-se através de um discurso etnocêntrico e hegemônico que busca unificar e planificar as diferenças. Desta constatação, os grupos diferentes passam a lutar pelo domínio do simbólico, passam a negociar, re-interpretar e impor, ou melhor, afirmar a sua cultura. A “dupla violência”³⁰, como chamaram Bourdieu e Passeron (1975), é contestada e subvertida em evidentes clamores pelo reconhecimento da diferença. Estes rechaçam a idéia de normalidade, por entenderem que ela não existe no meio social. A vida em sociedade, diga-se, é feita das influências de uma cultura sobre a outra. Em caso, porém, de dominação de uma dessas culturas sobre as outras, estas se constituem na relação que deriva dessa dominação.

1.3 - Bilingüismo: da proposta pedagógica ao discurso e práticas políticas de inclusão

Comumente quando se fala em língua, muito rapidamente associa-se o termo ao conceito muito estreito do processo lingüístico falado, utilizado para a comunicação em uma dada nação. Contudo, em um mesmo país podem coexistir muitas línguas³¹ deste

³⁰ Para Bourdieu e Passeron (1975), o processo de dominação cultural ocorre por dois processos. O primeiro mecanismo é a imposição de uma cultura específica, devido a fatores econômicos e históricos, como a cultura de toda a sociedade. O segundo materializa-se na ocultação de que se trata de uma imposição, fazendo com que as outras culturas aceitem-na como natural.

³¹ Como é o caso da Suíça e da Bélgica. Há, também, os casos onde essas línguas não são reconhecidas, como por exemplo, na África. Na Guiné-Bissau, fala-se oficialmente o Português, contudo é muito comum

tipo. Muito mais comum é pensar que estas línguas são orais-auditivas. Na realidade, em qualquer que seja o Estado-Nação em que existam surdos haverá, por conseguinte, uma outra língua em modalidade espaço-visual, mesmo que isso não seja reconhecido oficialmente, fato comum em países com minorias lingüísticas³².

Para entender como se tem delimitado o processo de afirmação e reconhecimento da língua espaço-visual como língua legítima e natural dos surdos (como é o caso da LIBRAS), recorrer-se-á inicialmente à Lingüística, especialmente porque, para efetuar-se tal discussão precisa-se delinear o que é linguagem.

A primeira lição é que linguagem e língua são duas coisas distintas.³³ Segundo Fernandes (2003, p. 16), a linguagem constitui-se de “um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não”, que se refere “a qualquer meio de comunicação, como a linguagem corporal, as expressões faciais, (...), a música, a pintura, enfim, todos os meios de comunicação, sejam cognitivos (internos), socioculturais (relativos ao meio) ou de natureza, como um todo”. Já língua, para a mesma autora, é um conceito mais restrito, é um tipo de linguagem que, por sua vez, está “ligada a um conjunto de regras gramaticais que identificam a sua estrutura nos seus diversos planos (dos sons, da estrutura, da formação e das classes de palavras, das estruturas fraseais, da semântica, da contextualização e do uso)” (ibidem).

Há duas modalidades lingüísticas: a oral-auditiva e a espaço-visual. Uma língua é oral-auditiva quando “a forma de recepção não-grafada (não-escrita) é a audição e a

que as pessoas comuniquem-se em Criolo, língua surgida a partir da colonização portuguesa sobre os africanos.

³² No Brasil, existem inúmeros sistemas lingüísticos distintos, próprios e naturais: línguas orais-auditivas – como o Português (língua oficial) e várias outras, como as indígenas - e pelo menos duas línguas espaço-visuais, no caso, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e uma outra usada por uma tribo de índios, os Urubu-Kaapor. (Fernandes, 2003).

³³ Fernandes (2003) observa que esta confusão talvez ocorra por em algumas línguas não existir duas palavras para cada termo. Este é o caso do inglês onde *language* significa língua e linguagem, dependendo do contexto. Contudo, esta generalização ocorre em países que possuem os dois termos. Para a autora, faz-se necessário distinguir os dois termos para estabelecer uma identificação exata.

forma de reprodução (não-escrita) é a oralização”. Por conseguinte, as línguas espaço-visuais são “naturalmente reproduzidas por sinais manuais e sua recepção é visual. Ambas as modalidades possuem gramáticas próprias que as diferenciam umas das outras, e entre si, em sua própria modalidade”.³⁴ (Fernandes, 2003, p. 17).

Optar, neste texto, pelo uso da Lingüística para alicerçar a busca pelo entendimento das questões político-sociais a respeito da língua de sinais tem fundamentação especificamente pela leitura que tal ciência faz da ligação entre linguagem (mais especificamente, de língua) e pensamento como dois processos que se cruzam e se influenciam constantemente.³⁵

No estudo desta relação entre linguagem e pensamento, o termo “significado” destaca-se. Contudo, a base de seu conceito reside em um outro, o de “signo”. Este conceito tem se mostrado bastante diverso nos últimos dois séculos. Fernandes (2003), a partir do estudo desses diversos enfoques, esquematizou as seguintes conclusões em relação aos signos: são constituídos de significantes e significados; são sociais, por serem usadas numa comunidade lingüística específica, mas devendo ser levados em consideração no contexto lingüístico (frase, expressão ou texto) em que se encontram; são, contudo, também signos individuais, considerando-se que cada indivíduo os interpreta de acordo com suas próprias relações psico-sócio-culturais e com sua capacidade de compreensão relativa ao estágio de sua maturação cognitiva, baseado no aspecto social constituído na referência objetiva comum a todos os usuários da língua.

Entende-se, como Fernandes (2003), que o signo é objetivo e social, comum a todos os usuários de um determinado sistema lingüístico, e que possui, ainda, aspectos

³⁴ Faz-se importante ressaltar que não existe apenas uma língua de sinais, e sim tantas quantas comunidades existirem, caso idêntico ao das línguas oralizáveis. (Fernandes, 2003).

³⁵ Esta opção encontra-se, mais essencialmente, na Psicolingüística. Este ramo da Lingüística estuda comportamentos verbais em seus aspectos psicológicos, preocupando-se com os estudos que implicam o conhecimento sobre o desenvolvimento e aquisição da linguagem e da cognição (processos mentais). (Fernandes, 2003).

psicológicos - considerando os indivíduos particularmente - que determinam a mutabilidade de seu significado. Em suma, quer-se reconhecer a influência da linguagem na internalização de formas culturais e de sua essencialidade no desenvolvimento do indivíduo, cognitivamente e como sujeito.

Góes (1996) enfatiza o papel fundamental da linguagem na formação do caráter cultural e nas relações sociais. Diz a autora, em relação à constituição do indivíduo:

as transformações, que emergem e se consolidam nas relações sociais, implicam avanços, crises e involuções – que resultam em “pontos de viragem” ou possibilidades novas de funcionamento psicológico. Dessa maneira, o processo assume um caráter mais revolucionário que evolutivo; é constituído no plano interpessoal e se realiza enquanto participação da pessoa na cultura (Góes, 1996, p. 36).

Entende-se que a linguagem é primordial para o desenvolvimento de qualquer indivíduo. O surdo, por sua vez, tem sido tolhido de poder desenvolver, e muitas vezes até de utilizar, um sistema lingüístico condizente com suas habilidades e necessidades. Góes reforça esta situação quando diz que a criança surda “não é deficiente na esfera lingüístico-comunicativa ou na construção da identidade social, mas é assim tornada pelas condições sociais em que se constitui como pessoa” (1996, p. 37). Acrescenta, ainda, que “o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro” (idem).

Isto posto, pode-se perceber a grande dificuldade que o surdo encontra para socializar-se e assimilar as normas e padronizações de sua sociedade ou grupo, fato que o coloca à parte desta mesma sociedade, especialmente se este surdo for forçado a interagir de forma oralizada. Góes (2002) argumenta que a incorporação de uma língua de sinais é uma oportunidade que se mostra necessária para que se configurem

condições que propiciem a expansão das relações interpessoais, constituintes das esferas cognitiva e afetiva e que fundam a construção da subjetividade.

Salienta-se que as limitações cognitivas ou afetivas normalmente atribuídas aos surdos nada têm de inerente à surdez, mas são frutos das condições objetivas colocadas à disposição desses indivíduos ou grupos sociais, que proporcionam ou interditam o potencial desenvolvimento característico dos indivíduos humanos.

Tem-se registro de que desde o século XVI a educação tem buscado metodologias e procedimentos de instrução para pessoas surdas. Contudo, tal esforço tem se mostrado insuficiente e ineficiente na consolidação deste intento. Histórica e paradoxalmente a escola e os professores têm-se mostrado o obstáculo principal para a superação e efetivação de uma educação aceitável, especialmente, por sua incapacidade de reconhecerem que um método, seja ele qual for, se desenvolvido dentro de uma prática ou perspectiva ouvintista gerará práticas pedagógicas que tornam o ato da comunicação inviável.

Ao longo da história, várias foram as linguagens desenvolvidas visando a comunicação entre surdos e ouvintes. Durante séculos, os surdos foram considerados inaptos ao convívio social e só muito lentamente foram adquirindo alguns direitos. No século XVIII, foi sistematizado um léxico de gestos e sinais que deu origem ao que se convencionou chamar de língua de sinais. O abade Charles Michel L'Epée, que viveu entre 1712 e 1789, é considerado o responsável por tal sistematização. Ele foi o fundador da primeira escola para surdos, o “Instituto Nacional para Surdos Mudos em Paris” - Instituto de Paris, utilizando o Sistema de “Sinais Metódicos”, que proporcionava ao surdo não oralizado realizar tarefas que até então eram desenvolvidas exclusivamente por ouvintes. Seu método se espalhou por toda a Europa e influenciou também os Estados Unidos. Contudo, não houve consenso de que a melhor forma de ensino de surdos fosse

com o método que utilizava a linguagem de sinais. Assim, a partir do Congresso de Milão, em 1880, adotou-se o oralismo. Na mesma época, acontecia nos Estados Unidos a “Convenção Nacional de Surdos-Mudos”, na qual algumas idéias diferenciaram-se das deliberações do Congresso de Milão. A Convenção americana declarava que o método oral beneficiava alguns, mas que o método combinado beneficiava a todos os surdos. Em 1960, admitiu-se o fracasso do oralismo e criou-se a metodologia da comunicação total³⁶; esta, porém, durou muito pouco por ser sua concepção bem parecida com a primeira.

No Brasil, a educação dos surdos surgiu no Segundo Império com as influências trazidas pelo francês Harnest Huet. Nessa época, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, o atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES)³⁷. O método utilizado para comunicação e ensino, introduzido por Huet, foi de língua de sinais; contudo, em 1911 o oralismo passou a ser utilizado, ficando presente até a década de setenta, quando se adotou o método da comunicação total. Hoje, existe um grande movimento, observado na cultura recente, indicando a utilização do chamado bilingüismo.³⁸

O método que utiliza o oralismo parte do pressuposto de que o surdo sofre de uma patologia crônica, demandando intervenções clínicas de especialistas, buscando uma normalização do sujeito surdo³⁹. Este método, nos dias atuais, é extremamente criticado

³⁶ A comunicação total é considerada por alguns uma filosofia e não um método. Em linhas gerais, ela propõe o uso da língua de sinais e da língua oral concomitantemente. O objetivo é fazer com que o surdo tenha acesso a língua majoritária e dar acesso a outras áreas curriculares. Tal proposta resultou em uma diversidade de sistemas, que consistem das seguintes possibilidades: língua falada sinalizada (codificada em sinais); língua falada sinalizada exata (variante do sistema anterior, em que se busca a reprodução precisa da estrutura da língua ouvinte); associação de códigos manuais para auxiliar na discriminação e articulação dos sons; e combinações diversas de sinais, fala, alfabeto digital, gesto, pantomima, etc.

³⁷ O site do INES é: www.ines.org.br.

³⁸ Este histórico é uma síntese do sítio www.cts.org.br/linha_tempo.htm, acessado em 03 de dezembro de 2003.

³⁹ Além da comunicação por meio do bilingüismo alguns surdos podem utilizar próteses auriculares. Tais próteses são mini-amplificadores que têm por objetivo restaurar ou melhorar a captação dos sons recompondo a capacidade auditiva. As primeiras próteses comerciais – chamadas de cornetas - começam a ser produzidas no início do século XIX. Por volta de 1920 a 1940 é que começa o uso do amplificador de válvula nas próteses auditivas. Nos vinte anos que seguiram inova-se com o uso de baterias, microfones,

por lingüistas e educadores envolvidos com educação especial, especificamente de educação de surdos.

Segundo Quadros (1997), o bilingüismo é uma proposta educacional que visa tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo daí para o ensino da língua escrita. A autora defende que o reconhecimento dos surdos enquanto pessoas surdas e da sua comunidade lingüística é assegurado pela proposta bilíngüe, justamente por reconhecer a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que privilegie a experiência psicossocial, cultural e lingüística da criança surda.

A escola bilíngüe deve ter a responsabilidades e a competência de adequar-se com coerência frente ao surdo e sua família. A essa escola, para Quadros (1997) - e aqui se comunga da mesma assertiva - cabe essencialmente o papel de divulgar e desenvolver a proposta bilíngüe, assumindo a função de disseminar o papel relevantemente essencial da língua de sinais e da cultura surda.⁴⁰ Entretanto, ela não pode perder de vista a necessidade do reconhecimento e do bom desempenho das duas línguas, respeitando ambas, especialmente pela consciência das diferentes funções de cada uma. Ainda em consonância com Quadros, acredita-se que a escola bilíngüe deve, preferivelmente, conter os conteúdos curriculares das escolas regulares. Deve ser uma escola para

uso de transistores que substituem as válvulas e possibilitam redução no tamanho, surgindo, então, a prótese retro-auricular. A prótese intracanal começa a ser utilizada por volta da década de 1970, utilizando-se de circuitos integrados e microfones direcionais. Nos anos seguintes, as inovações produzem as próteses de microcanais que, por sua vez, são programáveis e possuem processamento de som não-linear, com diversos programas de conforto. Nas últimas décadas as próteses de microcanal são incrementadas com processamento de sinal digital, dispositivos automáticos com vários programas, processamento de sinal avançado e atualmente possuem tecnologia baseada em software. Estes dados foram retirados do sítio <http://geocities.yahoo.com.br/tigraotuco/aparelho.htm>, acessado em 02 de dezembro de 2003. Outro sítio interessante é o <http://www.jonas.com.br/aparelhos3.htm>, acessado no mesmo dia.

⁴⁰ Considerando que pelo menos 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes, torna-se bastante improvável que a criança tenha contato imediato, após o diagnóstico da surdez, com a língua de sinais. Contudo, espera-se que isto aconteça o mais precocemente, objetivando a concretização da língua de sinais como língua primeira.

surdos, e especial neste sentido, mas regular no que tange aos conhecimentos considerados gerais e necessários para uma vida em sociedade.

Dessa forma, essa proposta não pode ser exclusivamente bilíngüe, considerando que o surdo possui sua própria cultura que deve ser respeitada e cultivada, condição que deve ser aplicada à cultura ouvinte, mas que também se faz bicultural⁴¹. Isto se torna viável sobretudo quando a criança surda ou o adulto surdo têm uma identificação bastante sólida com seu grupo (Quadros, 1997).

A respeito do ensino do Português, no caso do Brasil, e segundo indicação de alguns especialistas, o mesmo deve ser desenvolvido com técnicas de ensino de segunda língua, partindo-se sempre das habilidades interativas e cognitivas absorvidas pelo surdo em sua experiência natural com a LIBRAS⁴². Faz-se importante ressaltar que muitas vezes apenas o domínio da língua de sinais não é suficiente para a aprendizagem do Português. Nesse sentido, Ferreira Brito (1995) afirma:

a preocupação deveria centralizar-se mais na aquisição de conceitos e desenvolvimento do sistema semântico, processo através do qual a forma seria mais facilmente apreendida pelo surdo. A parte externa de uma língua, passada ao surdo através de enormes bloqueios concernentes ao canal, será mais compreensível para ele se a sua relação com a faceta interna da língua for enfatizada (Ferreira Brito, 1995, p. 15, citado por Quadros, 1997, p. 30).

⁴¹ Para fins de ordem prática, considera-se o biculturalismo análogo ao que aqui se tem chamado de cultura surda. Entende-se, no entanto, que são coisas diferentes e que, em alguma medida, ele é o outro lado da moeda dessa relação. Considerar o biculturalismo é acima de tudo reconhecer a parte ouvinte que o surdo incorpora no convívio em sociedade.

⁴² Há duas formas de bilingüismo em termos de educação de surdos. Na primeira, o ensino das duas línguas é concomitante, na segunda o ensino da segunda língua ocorre somente depois da aprendizagem da primeira língua, a de sinais.

Há ainda o bilingüismo diglössico, ou seja, que considera o uso da língua portuguesa pelo surdo somente em situações em que tem contato com ouvintes, leitura e escrita na modalidade oral-auditiva.⁴³

De toda forma, a proposta bilíngüe propõe uma oposição a quaisquer que sejam os discursos e práticas clínicas hegemônicas e coloca-se ainda como um reconhecimento político da surdez como diferença. Para Skliar (1999), ainda que imprecisa esta definição demonstra que a educação para surdos deve estar mais além do que o domínio de duas línguas, deve estar no campo da dimensão política. Para o autor (1999), a educação bilíngüe nesta dimensão política assume duplo valor: o político como construção histórica, cultural e social; e o político como relações de poder e conhecimento, que cruzam e demarcam as propostas e o processo educacional.

Não obstante, o não-reconhecimento da diferença tem ocasionado historicamente uma exclusão da comunidade surda de diversos setores. Nesse sentido, a sociedade civil e os governos têm realizado esforços na tentativa de atenuar essa exclusão. Uma das medidas mais evidentes é o apoio ao acesso do surdo à escola de ensino regular sem restrições. Este processo ficou conhecido como educação inclusiva. Esta tem sido definida como:

um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais com alunos – portadores ou não de deficiências – que apresentem necessidades especiais. A inclusão beneficia a todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver (Carvalho, 1994, p. 38)

⁴³ “Esse bilingüismo diglössico da comunidade surda é o fator principal de identificação e solidariedade enquanto grupo: os ouvintes são considerados pessoas de fora e são tratados com certo distanciamento até que eles, através do aprendizado da LSCB (Língua de Sinais e Cultura do Brasil - atual LIBRAS) se integrem a eles, tornando-se bilíngües e por isso não representando transtorno” (Felipe, 1989, p. 107, citado por Quadros, 1997, p. 32).

A inclusão deve reconhecer as diferenças e a elas atender, com o objetivo de assegurar a igualdade de oportunidades, de acesso e de participação das pessoas sem distinção de classe, credo, sexo, orientação sexual ou qualquer que sejam essas diferenças (Declaração de Salamanca, 1994). Contudo, deve-se reconhecer que este é o ideal da inclusão e que para concretizá-lo é necessário a quebra de vários paradigmas.

No Brasil, constitucionalmente, portadores de necessidades especiais educativas, sejam quais forem, têm direitos garantidos.⁴⁴ De fato, a Constituição Brasileira de 1988 assegura aos portadores de deficiência “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”⁴⁵. Contudo, existem outros dispositivos legais que asseguram esses direitos de forma mais específica. Isto é reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990⁴⁶, no Plano Decenal de Educação para Todos⁴⁷, na Declaração dos Direitos da Criança⁴⁸, e, por fim, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996⁴⁹.

A LDB, entretanto, apresenta flexibilizações e algumas inovações bastante interessantes face às leis anteriores e outros dispositivos legais sobre a temática. O Capítulo V, por exemplo, é destinado à Educação Especial e é a primeira vez que a LDB possui um capítulo dedicado a este tema. No Artigo 58, é garantida a matrícula aos portadores de necessidades especiais com preferência pela rede de ensino regular; o parágrafo 1º determina a criação de serviço especializado em Educação Especial; e o parágrafo 3º institui a Educação Especial na educação infantil. Já o Artigo 60 recomenda a ampliação do atendimento na rede pública como compromisso do poder público.

⁴⁴ Para uma observação dos principais instrumentos legais brasileiros norteadores para a prática educacional de alunos com “necessidades especiais” Ver anexo III, retirados de Aranha (2004).

⁴⁵ Artigo 208, III. No Artigo 205 a educação é considerado um direito de todos e dever do Estado e da Família.

⁴⁶ Lei n.º 8.069, de 13 de junho de 1990, no art. 54, III.

⁴⁷ MEC – 1993/2003, no cap. II, ação 7ª.

⁴⁸ No princípio 5º.

⁴⁹ Lei n.º 9.394/96.

No entanto, todas as recomendações e medidas em geral vinculadas a uma educação que priorize a inclusão em classes regulares comuns têm se mostrado insuficientes para o atendimento dos fins a que se propõem.⁵⁰ Este fato é reconhecido pelo próprio MEC, quando afirma que:

a despeito de todos os esforços, os alunos com deficiências, condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou quadros psicológicos graves e, ainda, os de altas habilidade (superdotados) continuam excluídos, seja das escolas comuns, seja do direito à apropriação do saber na intensidade e ritmo necessários para sua aprendizagem (Brasil, 1999, p. 09).

No que diz respeito à surdez, Skliar (1999, p. 09) alega que:

é evidente que a escola atual não proporciona oportunidades para o desenvolvimento e o fortalecimento das identidades pessoais, ao contrário, dá-se prioridade às habilidades técnicas que são sugeridas pela lógica contemporânea do mercado. Essa lógica impõe, por exemplo, a inclusão de surdos em escolas regulares, justificando tal decisão com argumentos do “politicamente correto”, de fazer surdos mais eficazes, mais eficientes.

Com efeito, os autores dos Estudos Culturais em Educação percebem a escola como um espaço constituinte da ideologia dominante. Para Skliar, “o ensino é uma continuidade da lógica do mercado, e uma negação do papel dos signos, símbolos, rituais, narrativas e formações culturais que nomeiam e constroem as subjetividades e as vozes dos estudantes” (op. Cit.). Essas vozes são silenciadas, pois são consideradas portadoras de conflitos, devido ao mito da naturalização das deficiências culturais e raciais.

O bilingüismo também não é um consenso entre os especialistas, pois lhe falta, segundo seus críticos:

⁵⁰ Há, entretanto, alguns casos isolados de avanços a essa política, como se verifica inclusive em Santa Catarina, mais precisamente na Grande Florianópolis, como será mostrado no capítulo 3.

consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos concernentes aos surdos: a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; a análise da natureza epistemológica das representações colonialistas sobre a surdez e os surdos (Skliar, op. Cit.).

Essas e outras incoerências e incongruências derivam de vários e contraditórios discursos a respeito da educação bilíngüe para surdos. Há, também, uma excessiva ouvintização pedagógica no processo de formação dos educandos surdos. Não se pode ainda esquecer de citar a deficiência de assessoria política dentro dessa forma de educação. Dentro da educação de surdos persiste a tendência à experimentação ao invés da defesa de princípios inovadores. O maior problema de todos, porém, é se iniciar uma educação para surdos a partir de professores, didáticas, percepções e línguas de ouvintes monolíngües (Skliar, 1999).

Além desses desafios para uma educação bilíngüe, Skliar ressalta ainda que ela deve ser construída politicamente e sócio-linguisticamente⁵¹, sendo capaz de identificar discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam (tanto os clínicos como os sócio-antropológicos) e de ir além da naturalização da Medicina e da curiosidade etnográfica. Tudo isto se faz necessário para o reconhecimento político da surdez como diferença.

O autor ainda sugere uma hipótese visando superar os modelos clínicos e/ou antropológicos; para tal define e representa o surdo em quatro níveis diferenciados e politicamente interdependentes: a surdez como diferença; como experiência visual (estético, artístico, cognitivo, etc); como caracterizada por múltiplas identidades; e como localizada dentro do discurso da deficiência. No caso, Skliar está propondo que o surdo

⁵¹ Referencia explícita à declaração da UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), supra citada, sobre o direito e a importância da educação bilíngüe. www.unesco.org.

seja percebido em sua totalidade, inclusive social. Para o autor, o bilingüismo não é e não deve se justificar por um discurso pedagógico, e concorda-se com ele, inclusive quando afirma que “é impostergável uma política de educação bilíngüe, de práticas e de significações, que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais” (1999 p.13).

Pretendeu-se, neste capítulo, expor um referencial teórico e analítico sobre a surdez e sobre a cultura que se desenvolve a partir do reconhecimento de uma identidade e línguas genuínas da comunidade surda, discutindo ainda as potencialidades de uma educação bilíngüe para os surdos como via para a inclusão educacional. Buscou-se demonstrar que existem diversas culturas, como afirma a epígrafe de Ricouer (1968), e que vagar pelos vestígios e ruínas é muito mais que descobrir que somos outros, é sim vislumbrar a possibilidade de novas metas e novos significados.

No próximo capítulo, apresentar-se-á o debate em relação às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e de suas potencialidades na Educação.

Capítulo 2

A Tecnologia em Contextos Educativos

Entendemos a Tecnologia Educacional como o corpo de conhecimentos que, baseando-se em disciplinas científicas encaminhadas para as práticas do ensino, incorpora todos os meios a seu alcance e responde à realização de fins nos contextos sócio-históricos que lhe conferem significação.

(Edith Litwin)

Este capítulo discute algumas análises teóricas sobre os usos da tecnologia educacional, tema que vem sendo atualizado a partir da emergência das NTIC. Seu intuito é entender como essas tecnologias estão sendo utilizadas na mediação dos contextos educativos.

Para tal, apresenta-se inicialmente o que se entende aqui por tecnologia, na sua acepção mais geral. Na seqüência, faz-se um histórico do desenvolvimento da Internet, ressaltando que sua estrutura e desenvolvimento apresentam potencialidades bastante favoráveis à educação, especialmente em uma sociedade da informação onde uma nova cultura relacional está em construção. Serão ainda analisadas as implicações da Internet na educação e os caminhos que a Educação a Distância (EaD) tem percorrido mais recentemente, apontando algumas das críticas que lhes são feitas.

2.1 Sobre a noção de tecnologia

A Grécia antiga nos legou mitos como Prometeu e Ícaro: o primeiro, um titã que entregou aos humanos a técnica do fogo; o segundo, um humano que supera seu cárcere e encontra sua morte por meio de asas confeccionadas por seu pai. A literatura criou *Frankstein*, de Mary Sheley, o monstro meio-humano/meio-máquina. O cinema cria *Blade Runner*, o caçador de andróides, o *Exterminador do Futuro* e *Matrix*, nos quais a humanidade luta para não sucumbir às máquinas; entretanto, para tal, se unem a elas. O que esses personagens e histórias têm em comum? São narrativas sobre a relação entre a tecnologia e o ser humano. Elas são responsáveis ou resultados do mito da tecnologia subjugando o homem. São visões que reforçam a separação entre a natureza e cultura; a idéia de impacto, de dominação e de controle da técnica.

Com efeito, na história da humanidade os avanços tecnológicos foram responsáveis por alterações em processos nos mais diversos campos da atividade humana e efetivaram mudanças nas atitudes socioculturais. Nesses anos de novo século, ao se abrir qualquer jornal ou revista vêm-se estampadas propagandas de utensílios mecânicos e eletro-eletrônicos cada vez menores e mais eficazes. A Biogenética faz pasmar aos indivíduos mais céticos e promove debates fervorosos e intermináveis sobre ética, em relação aos clones e aos transgênicos, para citar dois exemplos. Os jovens estão a cada momento mais plugados à rede mundial de computadores e implementam um estilo que passou a chamar de cultura *high-tech*⁵².

Todavia, segundo a perspectiva adotada no presente trabalho, tudo isto ocorre não pela vontade da técnica e sim pelos usos e articulações que os grupos sociais

⁵² Para uma melhor discussão a respeito desta expressão, ver Naisbitt (2000).

desenvolvem. Parte-se aqui de pressupostos que negam a exterioridade e a autonomia da tecnologia. Segundo Benakouche (1999), entender as conseqüências da tecnologia como impactos sociais é uma postura determinista e, portanto, equivocada. A tecnologia é resultado da ação negociada de uma série de atores nas várias etapas de sua concepção, difusão e uso, o qual pode inclusive ser reinventado.

Benakouche (1999) adere, no caso, à corrente de pensamento que percebe a técnica como construída por atores sociais e, portanto, produzida através de múltiplas relações, em contextos específicos, corrente denominada Análise Sociotécnica. Segundo a autora, esta pode ser agrupada sob três abordagens: a tecnologia como sistema, a tecnologia como construção social, a tecnologia como rede.

A primeira abordagem analisa a emergência dos grandes sistemas técnicos, situação quase sempre permeada por conflitos que são resolvidos através de negociações. A segunda abordagem, conhecida como social-construtivista ou construtivista, critica a idéia de que a técnica teria uma essência, independente do contexto social em que se encontra; seu principal representante é Wiebe Bijker, que afirma que os elementos envolvidos no processo de inovação tecnológica obedecem à dinâmica de uma rede ou teia contínua (ou *seamless web*).

A terceira abordagem, que tem como seus principais divulgadores Bruno Latour e Michel Callon, e que será a privilegiada no presente trabalho, vê a inovação como resultado da ação de uma rede, mas considera os atores humanos e não-humanos - ambos chamados de "actantes" - como tendo o mesmo peso na sua formação. A rede, com seu elenco de *actantes*, confirmaria o caráter híbrido da sociedade, que não é feita apenas de elementos sociais, mas de uma lista que mistura elementos sociais e não-sociais, ou seja, humanos e não-humanos. Para Latour, as redes envolvem relações não-fixas, em constante processo de negociação entre os diferentes atores envolvidos, sejam

estes pessoas ou objetos, natureza ou sociedade. Um conceito fundamental para essa abordagem é o de tradução, pois é nesse processo que os elementos da rede de atores recebem “uma identidade, interesses, um papel a ser representado, um curso de ação a ser seguido, e um projeto a ser posto em prática” (Callon, apud Benakouche, 1999, p.15) Os papéis são traduzidos pelos elementos da rede, numa negociação que se desenrola “a partir dos desejos, pensamentos secretos, interesses, ou mecanismos de operação de cada um dos ‘tradutores’”. (op. cit., p.19). Nesse sentido, a tradução é sempre dependente de subjetividades diferentes, tornando seus resultados sempre dependentes das relações. Para que a tradução ocorra com sucesso, segundo Benakouche, ela

depende da capacidade dos atores em fazer aliados, ou seja, de definir papéis e convencer os outros a desempenhá-los, especialmente aqueles que queiram desafiar tais definições e ignorar as práticas que lhes são associadas... em outras palavras, [a tradução] corresponde ao estabelecimento de uma ordem na sociedade, ordem essa caracterizada pelo fato de que todos – humanos e não-humanos, é bom lembrar – podem igualmente definir, desempenhar ou recusar os papéis que lhes são atribuídos, num movimento constantemente renovado (idem, p.19).

No contexto da presente dissertação, em que se objetiva estudar de que maneira os atores envolvidos no processo de educação bilíngüe – a comunidade surda, os movimentos sociais surdos, os profissionais envolvidos com esse processo, as instituições e as tecnologias – estão se apropriando das NTIC como ferramentas educacionais, entender o sentido geral da tecnologia é especialmente importante.

Com efeito, encarar a tecnologia como construção social ou como rede permite enfatizar justamente a possibilidade do poder de decisão dos atores sociais em se adotar ou não determinada técnica num contexto onde se objetiva o convencimento dos atores.

2.2 – A cultura da Internet

Um campo onde os avanços tecnológicos têm sido constantes e significativos é o da comunicação. De fato, desde o fim do século XIX, inúmeras inovações relacionadas à situação social e de mercado foram promovidas nessa área, modificando de forma *sui-generis* as condições de comunicação e de acesso à informação. No início do século XX, mais especificamente na década de 20, nasceram os meios de comunicação de massa, com as primeiras transmissões radiofônicas.⁵³

Em decorrência da Segunda Guerra Mundial, ampliou-se a importância do desenvolvimento científico e tecnológico na área das comunicações, especialmente dos países centrais. Nesse processo, no final da década de 50 a informática observa um crescimento substancial, tendo como consequência a consolidação da sua indústria e sua articulação com as telecomunicações, fazendo emergir a teleinformática.

Benakouche (1995) comenta que a partir da associação das telecomunicações com a informática criaram-se as condições necessárias para um intenso desenvolvimento das NTIC no Brasil. O aumento da capacidade e da velocidade na transmissão das informações, assim como a multiplicação dos modos de realizá-las – resultados de políticas públicas implementadas nas últimas quatro décadas, no setor – foram os elementos que possibilitaram uma ampla expansão das suas potencialidades no país. Ressalta, porém, que os interesses e os investimentos foram canalizados, prioritariamente para a expansão e modernização das redes, e que, em contrapartida, houve uma

⁵³ "Segundo Scheimberg (*apud*. Litwin, 1997), inicialmente as transmissões de rádio apresentavam gêneros literários, da imprensa escrita, do teatro, das óperas e dos concertos. Verificava-se, desta forma, uma utilização informativa e cultural para o evento da radiodifusão. Alguns anos mais tarde, com a sua tecnologia assimilada pelo mercado, a radiofonia conhece um rápido desenvolvimento. No início da década de 30, ocorre um crescente interesse político suscitado por ocasião do período entre guerras. Goebbels, na Alemanha, e Roosevelt, nos Estados Unidos, utilizam-se da radiofonia como prática de propaganda política" (Martins & Salazar, 2003).

morosidade para o desenvolvimento de serviços que pudessem ser incorporados pela sociedade brasileira, em função de um baixo poder aquisitivo da maior parte da população.

As redes de comunicação mostraram-se durante toda a história da humanidade altamente flexíveis e adaptáveis como ferramentas de organização, mas para tal precisaram ter metas centralmente definidas, que eram obtidas pela implementação de tarefas em cadeias de comando e controle verticais e racionalizados. Castells (2003) afirma que, atualmente, as redes associadas as NTIC tiveram suas vantagens otimizadas: flexibilidade e desempenho de tarefa sem precedentes; tomada de decisão coordenada e execução descentralizada; expressão individualizada e comunicação global e horizontal. Isso só se tornou possível porque, no século XX, uma nova estrutura social manifestou-se predominantemente em rede: a economia exigia uma flexibilidade administrativa e uma globalização do capital, da produção e do comércio; os valores de liberdade individual e comunicação aberta tornaram-se uma demanda da sociedade; e, por fim, o desenvolvimento da computação e das telecomunicações.

É nesse contexto que a Internet irá desempenhar um papel importantíssimo para a formação do que chama de sociedade em rede. Os usos da Internet estão desenvolvendo um novo padrão sociotécnico, segundo Castells (op. cit.). Para o autor, ela não é nem uma “distopia”, nem uma “utopia”: é, sim, “a expressão de nós mesmos num código de comunicação específico” (p. 11). O autor compara a Internet à invenção da imprensa e a denomina de “galáxia da Internet”. Chama a atenção para o crescimento do acesso e afirma que a qualidade de uso vai além do número de seus usuários.

A Internet⁵⁴ surgiu como um projeto do ministério de defesa dos EUA, no final da década de sessenta, mais especificamente em 1969⁵⁵, que visava uma conexão entre os computadores mais potentes e importantes daquele país e ainda que a comunicação destes fosse possível mesmo após um ataque nuclear.⁵⁶ O primórdio da conectividade se deu através da ligação de redes entre universidades e institutos de pesquisa. Em 1972⁵⁷, ocorre em Washington a primeira demonstração pública da *Advanced Research Projects Agency Net* (ARPANET), aberta à comunidade científica mundial, ligando 40 máquinas. No ano de 1973, é estabelecida a primeira conexão internacional, que ocorreu apenas entre universidades e centros de pesquisa.

No fim da década de 70, a invenção do MODEM⁵⁸ e do *Computer Bulletin Board System* (BBS) fez com que em 1983 fosse criada a FIDONET, que se tornou a rede de computadores mais barata e acessível do mundo. Ainda na década de 1980, uma versão aperfeiçoada do UNIX⁵⁹ foi distribuída gratuitamente e isto permitiu a formação de redes de comunicação entre computadores fora do *backbone* da ARPANET; tal rede foi

⁵⁴ O histórico que segue é baseado em diversos *sites* da própria Internet e, também, em Castells (2003).

⁵⁵ Essa rede pioneira foi formada pela conexão de computadores de 4 *hosts* de universidades americanas. O computador que comandava a interface era um Honeywell 516 com a capacidade de 12 K de memória, o que na época era considerado espantoso.

⁵⁶ As primeiras redes de computadores possuíam um sistema hierárquico, ou seja, eram basicamente constituídas de um elemento central, do qual todos os outros terminais eram dependentes. O que proporcionou inclusive o surgimento da Internet, resguardando todo o processo cultural e histórico, foi o desenvolvimento de um sistema não-hierárquico, onde as conexões ocorrem independente de uma central, tornando a comunicação com todos terminais possível e ao mesmo tempo. Este sistema ainda possui a vantagem de quebrar a mensagem em pacotes e mandá-la por diferentes caminhos até o destino final.

⁵⁷ Nesse mesmo ano é criado o primeiro programa de correio eletrônico.

⁵⁸ Um MODEM (Modulador/Demodulador) é um aparelho que permite que dois computadores se comuniquem usando uma linha telefônica comum, da rede pública. A comunicação entre computadores acontece pela troca de dados; que são armazenados em bits e bytes – formato digital. Porém a linha telefônica só transmite sons - formato analógico. Então, faz-se necessário fazer duas coisas: quando o computador enviar dados, o modem irá modulá-los, ou seja, transformá-los em sons; e quando receber esses sons, ele os demodulará, ou seja, irá transformá-los novamente em dados.

⁵⁹ É um sistema operacional desenvolvido pelos laboratórios Bell e liberado para as universidades em 1974, inclusive seu código fonte, hoje pertence a *SCO Groups*. A tradição dos usuários UNIX também desenvolveu o que ficou conhecido como “movimento da fonte aberta”. Ele objetivava manter aberto o acesso a toda a informação relativa a sistemas de *software*. Esse movimento tem crescido fortemente e condensa-se justamente numa ruptura com o código-fonte da UNIX.

chamada de USENET⁶⁰. No ano de 1981, surge uma rede para usuários IBM que ficou conhecida como BITNET⁶¹, a qual foi subvencionada pela IBM⁶² até 1986 e depois passou a se manter por taxas pagas pelos usuários. Em 1983, a ARPANET se liberta de suas origens militares e começa a ser progressivamente chamada de Internet. Ainda nos meados dos anos 80, a *National Science Foundation* (NSF) dos EUA - algo como o CNPq⁶³ do Brasil - constituiu uma rede de fibra ótica de alta velocidade, conectando centros de supercomputação localizados em pontos-chaves nos EUA. Essa rede da NSF, chamada de “*backbone*”⁶⁴ da NSF, teve um papel fundamental no desenvolvimento da Internet nos últimos 10 anos por reduzir substancialmente o custo da comunicação de dados para as redes de computadores existentes, as quais foram amplamente estimuladas a se conectar ao *backbone* da NSF.

No ano de 1988, criou-se o *Internet Relay Chat* (IRC), na época um incremento - utilizado até hoje. No dia 2 de novembro de 1988 surge o primeiro “*Worm*”⁶⁵, vírus que tinha a finalidade de demonstrar a vulnerabilidade de segurança na rede sem provocar qualquer dano, mas na verdade ele atacava as máquinas travando-as e se autoreplicava automaticamente. O vírus fugiu ao controle do autor e atacou 6 mil servidores, dos 60 mil existentes na época. Em decorrência disto, criou-se a *Computer Emergency Response Team* (CERT), responsável por pesquisar e aprimorar a segurança na rede. No ano de 1990, a ARPANET foi formalmente encerrada e, finalmente, nascia a Internet,

⁶⁰ Users Networks (rede de usuários)

⁶¹ BIT de “*because it's there*” em referência ao slogan da IBM; representa também “*Because it's time*”.

⁶² International Business Machines

⁶³ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

⁶⁴ O *backbone* é a infra-estrutura física da rede, por onde passam as correntes elétricas que são compreendidas como sinais.

⁶⁵ Criado pelo estudante Robert Morris, da Universidade Cornell

propriamente dita, com 1500 subredes e 250 mil *hosts*⁶⁶, pronta para fazer parte da vida das pessoas.

Em 1991, ocorre a invenção da *World Wide Web* (WWW)⁶⁷, também chamada somente de web, provavelmente a parte mais importante da Internet e para a maioria dos usuários a única parte a que têm acesso.⁶⁸ Um ano depois, a Internet já ultrapassava o número de um milhão de *hosts* e mais de doze países estavam na rede. Em 1993, os meios de comunicação e o mundo de negócios descobrem a Internet. Neste mesmo ano, a União das Nações Unidas (ONU) e a Casa Branca lançam seu primeiro “*site*”⁶⁹ na rede. No ano seguinte, os *sites* pessoais se multiplicam e começam a surgir os mecanismos de busca. A Internet mundial contabilizava 4 milhões de servidores e sua taxa de crescimento atingia 10 % ao mês. Em abril de 1995⁷⁰, o controle do *backbone* mantido pela NSF encerrou-se, sendo em sua grande totalidade privatizado. Com uma ampla disseminação mundial, a Internet atingiria em 1997 o número de 80 milhões de usuários e 19 milhões de servidores no mundo.

⁶⁶ Chama-se *host* a qualquer computador conectado à rede que dispõe de um número *Internet Protocol* (IP) e com um nome definido, de forma a permitir que qualquer computador possa identificar um outro e ser-lhe possível enviar ou receber informação. A comunicação dos dados acontece a partir dos protocolos TCP/IP que é o nome mais comum que se utiliza para uma família formada por mais de 100 protocolos usados na conexão de computadores na rede. O nome resulta dos dois protocolos mais importantes: o IP (*Internet Protocol*) e o TCP (*Transmission Control Protocol*). Na Internet, os dados relativos à informação, ao ser transmitida de *host* para *host*, são fracionados em pequenos pacotes chamados *packets*. Por exemplo, quando se envia um longo *e-mail*, a mensagem é dividida pelo TCP nesses pequenos pacotes. Cada um destes são, digamos, etiquetados com uma seqüência de números, bem como o endereço do destinatário; e o TCP insere, também, alguma informação relativa ao controle de erros. Os pacotes são então enviados pela rede, onde o IP tem como função o transporte deles até ao *host* remoto. No outro lado, o TCP recebe os pacotes e faz a verificação de erros. Se um determinado erro ocorre, o TCP pode pedir que um determinado pacote seja reenviado. Uma vez recebidos corretamente todos os pacotes o TCP usará a seqüência de números para construir a mensagem original.

⁶⁷ Criada pelo inglês Tim Berners-Lee, a WWW consiste num sistema de informação muito ágil que utiliza formato de hipertexto, fazendo com que um clicar no mouse o usuário possa escolher o que lhe interessar dentro de um amplo menu de imagens, textos e sons. Possibilita entre outras diversas opções: a leitura de jornais e revistas através do computador; a visitação de museus; e a consultar catálogos de empresas.

⁶⁸ São os .Protocolos: Hipertext Transference Protocol (HTTP); Hipertext Makeup Language (HTML); e Uniform Resource Locator (URL).

⁶⁹ *Site* é a presença virtual de uma empresa ou pessoa na internet, na qual se disponibilizam informações, imagens, sons, por meio de um endereço eletrônico (URL, HTTP e outros). Em suma, é um conjunto de páginas acessíveis através de um navegador.

⁷⁰ Neste mesmo ano, ocorre a criação do *Browser* Microsoft Internet Explorer (Bill Gates) e a da MSNBC, que era uma fusão da Microsoft e TV NBC. Esta foi a primeira organização noticiosa a fundir TV Aberta, TV a cabo e Internet.

No Brasil, em 1988, com um atraso de quase 20 anos após a primeira conexão dos EUA, formam-se os primeiros embriões independentes de redes, interligando universidades do Rio de Janeiro, São Paulo, e Porto Alegre aos EUA. Já em 1990, o Brasil se conectaria com a rede mundial de computadores, juntamente com Argentina, Áustria, Bélgica, Índia, Irlanda, exatamente na mesma época em que a ARPANET se extingue. Em 1995, ocorre a abertura da Internet comercial no Brasil. E no ano de 1997, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) passa a regulamentar os registros e manutenção de domínios do país.

Ao longo dos últimos anos, o interesse comercial pelo uso da Internet cresceu substancialmente. Muito possivelmente, tal interesse, ao lado do cultural e acadêmico, constitui a principal motivação para utilização da Internet. A Internet e as redes de computadores em geral possibilitam que a troca de informações e comunicação em tempo real de imagens, de voz, de gráficos e de textos seja menos onerosas, mais completas e complexas.

Segundo Castells (2003), a Internet se desenvolveu “num ambiente seguro, propiciado por recursos públicos e pesquisa orientada para missão, mas que não sufocava a liberdade de pensamento e inovação” (p. 24). Ela resulta da articulação de quatro camadas que, segundo este mesmo autor, se constituem numa cultura, sejam elas: a tecnomeritocracia; a cultura hacker, propriamente dita; a comunidade virtual; e, por fim, a comunidade empresarial. Esta cultura tem seu vínculo primordial na abertura e na livre modificação do *software* da Internet.

A tecnomeritocracia está intimamente ligada a uma atitude positiva relativa à ciência, onde a cultura da Internet firma-se “no exercício da ciência, da reputação por excelência acadêmica, do exame dos pares e da abertura com relação a todos os achados de pesquisa, com o devido crédito aos autores de cada descoberta” (Castells,

2003, p. 37). Para o autor, nesta camada são características fundamentais: a descoberta tecnológica como um valor supremo; “a relevância e a posição relativa da descoberta dependem da contribuição para o campo como um todo, num contexto de objetivos de solução de problemas definidos pela comunidade dos cientistas/tecnólogos”; a “relevância é julgada pelos pares entre os membros da comunidade”; a “coordenação de tarefas e projetos é assegurada por figuras de autoridade que, ao mesmo tempo, controlam recursos e gozam do respeito tecnológico e da confiança ética de seus pares”; nenhum dos pares pode utilizar recursos comuns (conhecimento) ou recursos delegados (posições institucionais) para seu benefício exclusivo e deve ainda seguir de acordo com normas formais e informais da comunidade; e a “pedra angular de todo o processo é a comunicação aberta do *software*, bem como todos os aperfeiçoamentos resultantes da colaboração da rede” (idem).

A cultura *hacker*⁷¹ tem a ver com os costumes e valores que surgiram em meio às redes de programadores de computador e da interação *on-line*⁷² em torno da colaboração desses programadores: liberdade de criação; cooperação; reciprocidade; e informalidade. Foram os hackers os fomentadores de inovações tecnológicas capitais no desenvolvimento e construção da Internet, mediante a cooperação e a comunicação livre; e fizeram a mediação entre o conhecimento produzido na cultura tecnomeritocrática e os sub-produtos empresariais que difundem a Internet na sociedade em geral. Não obstante, a Internet tornou-se o alicerce fundamental da cultura hacker. Ela está ligada a um sentimento comunitário, ao impulso criador e à reputação obtida entre os pares desta

⁷¹ É importante aqui diferenciar *hacker* de *cracker*. Os primeiros são freqüentemente confundidos, em especial pela mídia, com os segundos. Os *crackers* se encaixam no estereótipo, diga-se assim, do viciado em computador que quebra códigos, penetra em sistemas ilegalmente, ou cria o caos no tráfego de computadores. Em termos analíticos, os hackers e outros *cibertipos* são subculturas de um universo mais amplo e, via de regra, não destrutivos. Contudo, a cultura hacker vê os *crackers* com muita apreensão, justamente pela imagem discrepante a respeito de si. (Castells, 2003)

⁷² Pode-se ler *on-line*, como: ligado; em tempo real; e, numa tradução mais literal, na mesma linha.

comunidade; necessariamente eles não precisam de instituições para sua existência intelectual, mas dependem apenas de sua comunidade autodefinida, erigida em torno de redes de computadores (Castells, 2003).

As comunidades virtuais tiveram sua gênese ligada a dos movimentos de contracultura, principalmente se observado os primeiros fundadores⁷³ deste tipo de comunidade. Esse tipo de comunidade, também emergente da rede, difere da cultura hacker, justamente por não apresentar um sistema relativamente coerente de valores e normas sociais. Contudo, possui duas características fundamentais comuns aos hackers: a prática da comunicação livre e horizontal; e a formação autônoma de redes. As comunidades virtuais defendem esta autonomia como um instrumento de organização, de ação coletiva e de construção de significado. São resultados da apropriação da capacidade de interconexão por redes sociais de todos os tipos, utilizam-se de valores produzidos pela meritocracia e pela cultura hacker - de liberdade, de comunicação horizontal e da interconexão interativa –, mas os utilizam para a vida social, ao invés da prática da tecnologia pela tecnologia (idem).

Por fim, a última camada, a dos empresários. Estes, segundo Castells (op.cit.), ajudaram a impulsionar a moldagem da Internet à sociedade em geral. Os usos comerciais fizeram com que a Internet se desenvolvesse exponencialmente, incentivados sobretudo por uma demanda econômica. A cultura empresarial tem sua pedra fundamental no potencial de transformar poder mental – idéias – em dinheiro, ou seja, é acima de tudo uma cultura do dinheiro, do trabalho. Porém, ela coloca tanto o capital como a produção dependentes do conhecimento. Os empresários da Internet não

⁷³ Por exemplo: Tom Jennings, o criador da FIDONET, tinha um discurso anarquista para sua criação; Stewart Brand escreveu o *Whole Earth Catalog* uma publicação que revigorou a contracultura da década de 70; e Larry Brilliant foi um dos organizadores de Woodstock; mais tarde, juntos criam o WELL um sistema inovador de conferências, entre outros (op. cit.).

poderiam tê-la criado, mas sua contribuição foi e é indispensável à dinâmica cultural das outras camadas gerada pela Internet.(Castells, idem)

Em resumo, para Castells a cultura da Internet é:

uma cultura feita de uma crença tecnocrática no progresso dos seres humanos através da tecnologia, levado a cabo por comunidades de hackers que prosperam na criatividade tecnológica livre e aberta, incrustada em redes virtuais que pretendem reinventar a sociedade, e materializada por empresários movidos a dinheiro nas engrenagens da nova economia (2003, p. 53).

Se a Internet carrega consigo os princípios de sua própria estrutura, pautada na autonomia, liberdade, criatividade e comunicação horizontal e aberta, pode-se perguntar até que ponto tais características são ou não favoráveis para o processo de ampliação das possibilidades de ensino e construção de uma cultura educacional tecnológica.

2.3 – Internet: uma cultura como ferramenta educacional?

Um contexto em que a utilização das NTIC vem ocorrendo de forma paulatina, mas não consensual, é o da educação. Essa utilização encontra seu corolário na chamada Educação a Distância (EaD). Porém, na própria sala de aula tradicional percebe-se uma pressão para recontextualizar a prática pedagógica.

Para Benakouche (1995), o Brasil apresenta as condições tecnológicas necessárias para uma ampla utilização educacional das NTIC. Sua análise toma por base o advento da Internet e mais especificamente da grande rede mundial (World Wide Web). O surgimento desta rede possibilitou o surgimento dos mais diversos serviços (correio eletrônico, bate-papos, listas de discussão, etc.), a custos relativamente acessíveis e por muitas vezes gratuitos, permitindo uma série de inovações nas relações sociais.

Benakouche ressalta que “essas inovações estão criando ou banalizando novas formas de contatos sociais, onde a presença física deixa de ser uma condição necessária – e aí reside a grande novidade” (2000, p.4) ⁷⁴.

Essas transformações criaram de fato novas possibilidades para a educação, potencializando novos usos de tecnologias em modalidades de ensino, como a EaD. O debate em torno dessas possibilidades indica que a proximidade entre educadores, alunos e tecnologias tem sido cada vez maior, contudo esse mesmo debate alerta para grandes resistências a essas possibilidades.

A emergência de uma cultura virtual poderá fornecer à educação e, mais especificamente, à EaD um novo significado. Para Lévy (1997), difunde-se cada vez mais uma cibercultura, que define como “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem paralelamente ao crescimento do ciberespaço”. O ciberespaço, por sua vez, substancia-se no “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e memórias informáticas” (1997, p.107).

Também para ele, uma característica central das sociedades contemporâneas é a intensificação das relações e interconexões a distância. Trata-se, na verdade, do fenômeno denominado por Giddens de “desencaixe”, que consiste no “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (1991, p. 29).

Para Haddad e Draxler (2002), existe uma demanda na sociedade moderna para requisitos básicos educacionais, que envolvem a compreensão de questões referentes à economia moderna, à sociedade, à política e à tecnologia. Nesse sentido, a educação nos dias de hoje deve estar engajada num processo de transformar o estudante em um ator

⁷⁴ Nesse sentido, a informação tem se mostrado uma moeda de troca ou medida de valor, constituindo uma nova 'ficha simbólica' ('symbolic token') tão importante quanto o dinheiro (Giddens, 1994).

participante na construção de seu conhecimento, possibilitando a compreensão deste conhecimento e o seu significado para si, como membro da sociedade e como futuro integrante do mercado de trabalho. Para esses autores, qualquer país que não estiver envolvido profundamente com esta questão, estará privando o seu povo de uma participação efetiva na sociedade.

Ainda segundo Haddad e Draxler (2002), uma questão que se coloca como central diz respeito à educação continuada (*lifelong education*) - ou permanente, segundo Oliveira Lima (1984) - já que as intensas e rápidas transformações tecnológicas modificaram consideravelmente o tempo de validade do conhecimento e da informação. Assim, defendem a possibilidade de que a escola oportunize educação continuamente para indivíduos, famílias, comunidades e para aqueles que por algum motivo a abandonaram.⁷⁵

Para tanto, a EaD mostrar-se-ia uma alternativa ideal:

é irreal e de alto custo solicitar que os estudantes tenham que se dirigir a um determinado local, toda vez que se submetam a algum aprendizado. Para sobrepujar dificuldades, complexidades, e possibilitar mudanças nos serviços educacionais, a entrega deve ser estendida além da modalidade institucional face-a-face para a Educação a Distância, enriquecimento das mídias de massa e cenários informais (Haddad e Draxler, 2002, p.17).

Os autores apontam, assim, para um processo de emergência de um novo paradigma educacional, isto é, alertam para as possibilidades de mudanças das práticas pedagógicas na sala de aula clássica, mudanças voltadas para a formação de um estudante mais autônomo.

⁷⁵ Kovács (1998) argumenta que as NTIC, sejam as mídias ou a própria Internet, justificam e sustentam a existência de novas modalidades de aquisição do saber, especialmente no caso da transferência da responsabilidade da aprendizagem para o indivíduo que se candidate a aluno. Contudo, ressalta a grande fenda de acesso e a capacidade debilitada de utilização dessas ferramentas.

Políticas públicas, como o TV Escola⁷⁶ e o Proinfo⁷⁷, e iniciativas privadas, como o Canal Futura e os Comitês para Democratização da Informática (CDI)⁷⁸, são bons exemplos do esforço de diferentes esferas da sociedade em prover a rede educacional com programas educativos de elevada qualidade técnica e pedagógica. No caso, intensificam os esforços no intuito de integrar a sala de aula à grande rede mundial de computadores (Martins & Salazar, 2003).

Há, porém, alguns exemplos históricos de insucessos nas tentativas de difusão de inovações tecnológicas na educação. No passado, muitas dessas políticas foram marcadas por uma debilidade institucional e, por vezes, individual na sua aplicação, resultado de inúmeros fatores, tais como: falta de identificação clara dos objetivos da utilização de novas tecnologias; excessiva centralização sobre o meio técnico e não sobre os conceitos; resistência à mudança, principalmente da esfera institucional; falta de domínio das novas tecnologias, ressaltadas por uma qualificação inexistente/fraca e uma re-qualificação débil e muitas vezes protocolar; alto custo de implantação, implementação e manutenção; escassez de *softwares* específicos e de qualidade; e a falta de uma aproximação sistêmica à inovação. Esses fatores evidenciam a necessidade de uma formulação mais complexa e comprometida das inúmeras esferas envolvidas no processo de integração das tecnologias como ferramentas educativas.

A Internet, no entanto, tem demonstrado uma grande potencialidade como ferramenta para a educação. De forma não romântica e sim realista, tem rompido

⁷⁶ “Os principais objetivos da TV Escola ‘são o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino” (Martins e Salazar, 2003).

⁷⁷ “Instituído em 1997, o ProInfo já chegou a 2.700 escolas do país, onde estão instalados cerca de 30 mil microcomputadores. O uso pedagógico desses equipamentos é assegurado por meio da capacitação de professores das escolas beneficiadas e dos multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). Mais de 20 mil professores já foram capacitados e 223 NTE estão instalados” (” (Martins e Salazar, op. cit.).

⁷⁸ O Comitê para Democratização da Informática é uma organização não-governamental sem fins lucrativos que, desde 1995, desenvolve o trabalho pioneiro de promover a inclusão social utilizando a tecnologia da informação como um instrumento para a construção e o exercício da cidadania.

barreiras geográficas de espaço e tempo, através do compartilhamento de informações em tempo real, apoiando a cooperação e a comunicação, também em tempo real, através de um intercâmbio de materiais de pesquisa entre cientistas das diversas partes do globo.

Muitos têm sido os estudos que versam sobre as vantagens do uso da Internet (Silva, 2001; Bittencourt, 1999; e Borges, 2001), sejam elas na pesquisa acadêmica, na educação em geral e no cotidiano. Segue abaixo uma síntese dessas principais vantagens:

- os gráficos, animações, som, texto e outras mídias possibilitam o enriquecimento do material referente a vários temas, tornando-os mais atrativos e por vezes mais evidentes;

- permite uma intensa e nova interatividade, com tarefas *on-line*, tutoriais e testes;

- possui interfaces para outros programas, como banco de dados;

- os *links*⁷⁹ de hipertextos, a focalização dos pontos de acordo com a necessidade do usuário torna o aprendizado não linear, principalmente pelas diversas possibilidades de acesso às informações por diferentes plataformas de *hardware*⁸⁰ e *software*;

- possibilita a flexibilidade e rápida atualização do conhecimento produzido;

- ultrapassa as mais variadas fronteiras, sejam de território, de língua, de cultura, de religião e outras.

- cria a possibilidade da utilização síncrona – IRC e bate-papos on-line, por exemplo - e assíncrona – correio eletrônico e fóruns de debate -, variando assim a interatividade;

⁷⁹ Um link é um componente essencial de uma página Web. Trata-se da informação necessária para ligar as páginas entre si. O seu aspecto pode ser de texto sublinhado, colorido ou associado a uma imagem. A maneira mais fácil de identificar é pela mudança de aparência do cursor do *mouse*, que assume a forma de um dedo indicador prestes a apertar um botão.

⁸⁰ Pode ser entendido como: o computador como máquina; os suportes físicos desta máquina; ou ainda, os seus periféricos.

- disponibiliza velocidades de transmissão variáveis que, dependendo do tipo de linhas de conexão (linha telefônica, fibra ótica ou cabo), contudo se mostram satisfatórias;
- alta autonomia do usuário nos usos e demandas das informações disponíveis;
- grande conectividade, necessitando de basicamente de um computador ligado a rede;
- tendência ao barateamento, tanto de acesso como de material (acesso ao computador);
- alta adequabilidade, sendo que os objetivos, os conteúdos e o próprio meio podem ser desenvolvidos ou requeridos de acordo com a demanda ou o usuário;
- com o aperfeiçoamento das ferramentas de busca, do *desing*, de *layouts*, o surgimento de *sites* e provedores cada vez mais especializados (comercialmente ou de livre acesso), ambientes virtuais mais amigáveis e uma crescente empatia pelo uso do próprio computador têm contribuído para que a economia de tempo e até de dinheiro comecem a se destacar.

As vantagens ou potencialidades das NTIC, especialmente da Internet, para a educação não estão intrínsecas e se definem nas relações sociais, ocorridas no planejamento, preparação e aplicação de conteúdos e conceitos. Silva (2001) reúne em seis modalidades os usos educacionais da Internet: as aplicações hipermídia para fornecer instrução distribuída; *sites* educacionais; sistemas de autoria para cursos a distância; salas de aula virtuais; *frameworks*⁸¹ para aprendizagem cooperativa; e ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa.

⁸¹ “É um conjunto de softwares interconectados (*Sources* ou DLLs ou LIBs) que permitem o seu uso em larga escala por desenvolvedores para resolver um determinado problema específico de um aplicativo. Em alguns casos, também permite a expansão de suas capacidades, mediante mecanismos de componentes. *Frameworks* podem ter como modelo estrutural a Orientação a Objetos ou o sistema Procedural/Modular, ambos, ou somente um único. Em, <http://www.oodesign.com.br/forum/>, acessado em 15/11/04.

As aplicações hipermídia para fornecer instrução distribuída podem ser divididas em: cursos multimídia, onde os objetivos educacionais, atividades, formas de avaliação e comunicação com os outros alunos e os professores são previamente definidos; e os cursos no formato hipertexto, compostos de páginas da web e normalmente sem tutoria. Normalmente são cursos não-gratuitos.

Os *sites* educacionais⁸², por sua vez, reúnem bibliotecas de *software* educacional, espaços para comunicação, *software* para *download*, *links* para outras páginas da web e jornais. É a modalidade que oferece a maioria dos cursos da Internet.

O sistema de autoria para cursos a distância reúne inúmeras tecnologias de Internet, como o *LearningSpace*, *TopClass* e outros, especialmente difundidos nos Estados Unidos. Normalmente, é um *site* da *web* com material educacional que pode ser acessado simultaneamente por diversos clientes, possibilitando a criação do que é chamado de repositório de cursos.

As salas de aulas virtuais⁸³ estendem o conceito de autoria, pois aumentam os espaços de interatividade, comunicação e cooperação entre os participantes dos cursos. Representam uma passagem gradual dos sistemas presenciais para um ambiente virtual.

Os *frameworks*⁸⁴ são utilizados principalmente para a aprendizagem cooperativa ou para trabalho cooperativo, porém podem ser utilizados para fins educacionais. Ele é um projeto orientado a objetos, ou seja, é um conjunto de blocos de construção que podem ser utilizados, estendidos ou customizados pelos desenvolvedores, com a finalidade de propor soluções computacionais específicas.

⁸² São alguns exemplos de *sites* internacionais o *Study Web* – www.studyweb.com; e o *The Internet Public Library* – www.ipl.org/ref. E entre os brasileiros, o Aprendizagem Cooperativa a Distância do Projeto *Kidlink-Br* – venus.rdc.puc-rio.kids – e o Projeto Aprendiz – www.uol.com.br/aprendiz.

⁸³ O Aulanet – aulanet.les.inf.puc-rio.br/aulanet – e o Classe Virtual – www.cos.ufrj.br/~washi/virtual - são exemplos de classes virtuais.

⁸⁴ O Habanero – www.isrl.uiuc.edu/isaac/Habanero - encaixa-se na perspectiva de *Frameworks*.

A criação de ambientes de Aprendizagem Cooperativa é o reflexo mais atual de um enfoque da aprendizagem, fundamentada nas idéias de desenvolvimento cognitivo individual de Piaget e Vygotsky, entre outras. Eles são *softwares* que podem ou não estar disponíveis na Internet, como exemplo: o Bevedere, o CaMILE⁸⁵ e o WebSaber – este último sendo brasileiro.

Como se pode observar, a partir da categorização destas modalidades de ensino, o potencial técnico ou pedagógico é extremamente vasto e rico, dependendo dos objetivos educacionais e das condições materiais e humanas. Bitencourt (1999) afirma que as instituições educacionais utilizam a Internet principalmente para: divulgações informativas, burocráticas e administrativas, como as normas da instituição, cursos disponíveis, informações sobre os professores e alunos, cronogramas e outros; distribuição de materiais instrucionais baseados em texto, sem explorar o potencial midiático da web; e para aplicações educacionais interativas, explorando principalmente o potencial de interatividade.

Nesse sentido, acredita-se que as NTIC e a Internet inegavelmente podem fornecer recursos que aprimoraram, facilitam, complexificam a aquisição de conhecimento em praticamente todas as áreas do saber. O acervo informacional produzido a partir delas nunca foi possível antes na história da humanidade. Contudo, as limitações e potencialidades para a utilização dessas tecnologias nos ambientes educacionais, tanto do ponto de vista do aprendiz como do instrutor – sejam professores, tutores, intérpretes e/ou outros - serão definidos pelas relações, metas, lutas, conflitos e negociações dos atores envolvidos nesse processo. Evidentemente, algumas dessas limitações residem no acesso à tecnologia e manuseio de *software*, dos sistemas operacionais, do domínio da

⁸⁵ CaMILE (Collaborative and Multimedia Ineractive Learning Environment) – www.cc.gatech.edu/gvu/edtech/camile.html.

Internet, e obtiveram suas superações por meio de investimento, qualificação e democratização de conhecimentos e equipamentos, seja por parte da instituição, dos instrutores e dos aprendizes.

No entanto, há demandas que as políticas educacionais governamentais, e mesmo privadas, não estão atendendo, como uma maior abrangência em relação ao treinamento e a facilitação de aquisição/disponibilização dos equipamentos necessários. Nesse sentido, o próximo item apresentará algumas possibilidades potencializadas e alguns limites, num nível teórico, de uma mediação tecnológica educacional.

2.4 – A mediação tecnológica na educação

As NTIC, de forma inegável, têm feito parte cada vez mais do contexto cotidiano das pessoas, seja no trabalho ou lazer, na esfera pública ou privada, transformando as instituições sociais pela sua interação com estas. A educação, contudo, só há poucos anos começou a discutir suas possibilidades e sentir suas influências em seu contexto.

As posturas anti-tecnológicas, para Niskier (1999), colaboram para o pouco uso das NTIC, especificamente na EaD, no Brasil. Essas resistências devem-se à crença de uma dependência do aluno em relação à máquina ou, ainda, de que o processo educacional na modalidade a distância funcione como um substituto ao professor. O autor argumenta que nenhum destas duas possibilidades é plausível do ponto de vista da realidade. Afirma que de uma maneira ou de outra sempre a humanidade manteve uma relação de dependência da tecnologia e que isso só tem feito a humanidade evoluir. Quanto ao atraso da EaD em relação a outros países, acrescenta que o Brasil carece de vontade política governamental para investir na sua expansão.

Para Belloni (2001), a educação se vê frente a um desafio: contribuir para e assegurar que todas as pessoas se tornem usuários criativos e críticos destas novas ferramentas, sem provocar uma exclusão. Tal desafio leva a autora a formular algumas tendências para a educação, sejam elas: a ampliação de demandas educacionais; a convergência dos paradigmas presencial e a distância, transformando, nessa perspectiva, os papéis dos atores principais, promovendo um professor coletivo e um estudante autônomo; a integração das tecnologias de modo criativo, inteligente e distanciado, no sentido de desenvolver a autonomia e a competência do estudante e do educador enquanto usuários e criadores das tecnologias de informação e comunicação e não somente como receptores; a mediatização do processo de ensino/aprendizagem, aproveitando ao máximo as potencialidades comunicacionais e pedagógicas dos recursos técnicos. Tais tendências põem em foco duas áreas de estudo/disciplinas que estão tomando maior espaço dentro das academias: a Mídia-Educação⁸⁶; e a comunicação educacional. Entende-se que o uso das NTIC na educação pressupõe uma produção de conhecimento pedagógico e uma formação de professores adequada a essas novas e cotidianas possibilidades:

a noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis (...) e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criador e o acesso às mídias (UNESCO, 1994).

Para Litwin (2001), a autonomia dos estudantes reside na escolha de espaços e tempos para o estudo. Contudo, a autora, ressalta que não se deve confundir a

⁸⁶ Corresponde a Media Education, em inglês; Éducation aux Médias, em francês; Educación en los Medios, em espanhol; e Educação e Mídia, em Português (Belloni, 2001).

autonomia⁸⁷ com o autodidatismo, pois o último possibilita que o aluno selecione os conteúdos e não necessite de uma proposta pedagógica e didática para estudar, ou seja, ele não necessita de professores ou de instituições, caso diferente da autonomia.

Len Masterman (apud Belloni, 2001) aponta algumas razões para se ensinar as mídias: a) o elevado consumo das mídias e sua saturação; b) a importância ideológica das mídias; c) a aparição de uma gestão da informação nas empresas; d) a penetração crescente das mídias nos processos democráticos; e) a importância cada vez maior da comunicação visual e da informação em todos os campos; f) a expectativa dos jovens a serem formados para compreender sua época; g) o crescimento nacional e internacional das privatizações de todas as tecnologias da informação.

Thompson (1998, p .77) argumenta que o “desenvolvimento dos meios de comunicação cria novas formas de ação e de interação e novos tipos de relacionamentos sociais – formas que são bastante diferentes das que tinham prevalecido durante a maior parte da história humana”. Para o autor, a interação passa a se dar dissociada do ambiente físico, ou seja, pode ocorrer mesmo que o espaço-tempo vivenciado pelos indivíduos envolvidos não seja o mesmo. Segundo ele, podem ocorrer três tipos de interação: a face a face; a mediada; e a quase mediada. Na primeira, a face a face, o espaço-tempo é comum aos indivíduos envolvidos na interação; ocorrem múltiplas “deixas simbólicas”; a ação é orientada para outros específicos e bem definidos; e há uma interação dialógica. Na segunda, a mediada, os contextos de espaço-tempo estão separados, a disponibilidade dos indivíduos está estendida no tempo e no espaço; há uma limitação das possibilidades de deixas simbólicas; e é orientada para outros específicos e bem definidos, possui características dialógicas, como na interação face a

⁸⁷ “por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo” (Belloni, 1999, p. 40).

face. Na terceira, a interação quase mediada, ocorre de forma similar a interação mediada, mas com orientação da atividade para um número indefinido de receptores potenciais. e é monológica. O autor ressalta que esta distinção não sugere que existam situações interativas específicas o tempo todo. Para ele, as interações se desenvolvem no cotidiano e envolvem na maioria das vezes um caráter híbrido.

Como o próprio Thompson sugere, as interações mediadas por NTIC criam outras formas de interação que não se encaixam em nenhuma das propostas por ele. Propõe-se aqui um quarto tipo de interação: a mediatizada. Ela é similar à mediada, porém é orientada de muitos para muitos e não possui receptor e emissor definidos, os quais inclusive podem não existir mais; pode ser tanto monológica, como dialógica, dependendo sempre do tipo de mídia utilizada.

Essa taxonomia ajuda a compreender, numa forma mais específica e com o foco deste trabalho, as relações decorrentes da utilização de TIC no contexto educacional, contexto esse historicamente caracterizado pela interação face a face.

Para Belloni (2001), a escola⁸⁸ deve integrar as TICs no seu contexto, pois estas já estão inseridas em todas as esferas da vida social, sendo responsabilidade da escola, especificamente da pública, atuar para a diminuição das desigualdades sociais e regionais geradas pelas novas tecnologias. Contudo, para autora, só há sentido em fazê-lo se as TIC forem entendidas em sua dupla dimensão: como ferramentas pedagógicas e como objetos de estudo.

Nessa perspectiva, as possibilidades de integração das NTIC aos processos educacionais devem: i) ir além do tecnicismo ou do deslumbramento acrítico; ii) recusar o

⁸⁸ Contudo, sabe-se das dificuldades da escola, historicamente tradicional, de incorporar recursos de multimídias. Sobre isso, McLuhan argumenta: "nuestra cultura oficial trata de obligar a los nuevos medios de comunicación a realizar el trabajo de los antiguos. Nuestra época es una época difícil porque asistimos a un choque de una fuerza cataclísmica entre dos grandes técnicas. Abordamos la nueva con el condicionamiento psicológico y las respuestas sensoriales de la antigua" (apud Ferrés, 1998, p. 63)

antitecnicismo; iii) superar o caráter redutor da tecnologia educacional, salvo suas contribuições, na formação de professores, para chegar à comunicação educacional (Belloni, 2001).

As TIC são grandes potencializadoras e acrescentam muita complexidade ao processo de mediatização do ensino/aprendizagem. Segundo Belloni (2001, p. 26), mediatizar "é codificar as mensagens pedagógicas, traduzindo-as sob diversas formas, segundo o meio técnico escolhido, respeitando 'as regras da arte', isto é, as características técnicas e as peculiaridades de discurso do meio técnico". Afirma, ainda, que as características principais das NTIC são a simulação, a virtualidade, a acessibilidade, a superabundância e a extrema diversidade de informações. Essas, por sua vez, demandam concepções metodológicas diferenciadas, provocando a urgência de mudanças radicais na didática e no ensino, possibilitando a criação de novas formas de mediatização.

Em consonância, Niskier (1999) propõe que há necessidade de uma didática e pedagogia diferenciadas. Estas podem ser influenciadas e alcançadas pela: escolha dos meios mais adequados para atingir os objetivos mais gerais; identificação das variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais que interferem nesses meios, a partir de uma análise profunda e reflexiva dessas; seleção dos conteúdos programáticos; criação de metodologias adequadas ao novo paradigma educacional.

Belloni *et alli* (2002, p. 7) recuperam a discussão de Adorno e Horkheimer em relação à crítica à indústria cultural, segundo a qual na sociedade contemporânea busca-se conferir a tudo um ar de semelhança, proporcionando a sensação de que o mundo de fora é um simples prolongamento do que se vê nos cinemas.

(...) se fizermos parte do espetáculo sem nos dar conta, se o espetáculo é nossa realidade, não só porque tudo que conhecemos da realidade é sua representação pelos meios de comunicação, mas porque as relações

sociais estão impregnadas da lógica do espetáculo, então estamos presos à falsa consciência alienada produzida pelas mídias para nos adaptar as necessidades do sistema. Presos como num sonho, do qual devemos acordar. E ajudar nossos jovens a tomarem consciência dessa realidade produzida, a retomarem as rédeas das próprias vidas, a fazerem uma leitura crítica das mensagens midiáticas e a dominarem as tecnologias ao invés de serem dominados por elas (Belloni *et alli*, 2002, p. 7).

A autora está-se referindo no caso à atitude que se espera do professor dessa época: que este motive e impulse “um profundo engajamento do aluno no processo didático”, como também recomendam Haddad e Draxler (2002, p. 21).

Esses diversos autores ressaltam a importância central dos professores nos processos de transformação da educação. Lima (1984, p.21), por exemplo, observa que: “só técnicas de alta participação conseguirão desviar a atenção dos jovens das solicitações existentes hoje no contexto social”. E mais, “é falso supor que a mecanização robotize os alunos: o que se mecaniza são os processos de informação e não a mente que recebe os dados, principalmente se houver cuidado de colocar em discussão a informação” (op.cit., p.17). Busca-se interpretar esta “alta participação” como a capacidade de o professor engajar-se num processo de profunda reflexão acerca das mudanças sociais em curso, questionando “verdades” expressas a todo o momento no interior das mensagens midiáticas e disseminadas incessantemente por grande parte dos veículos operantes através das NTIC.

Para Lévy, em *Cibercultura* (1999), existe uma mutação contemporânea do saber, em que a velocidade e a renovação do conhecimento e do saber-fazer ultrapassam o período de formação do aprendiz. No caso, dá-se a rápida obsolescência dos saberes que, em contrapartida, são substituídos por uma nova natureza do trabalho, onde a transação de conhecimentos renova incessantemente o vazio causado pelo obsoleto e

pelas tecnologias intelectuais disponibilizadas cada vez mais pela expansão do ciberespaço.

No meio desse redemoinho, encontra-se o professor como sujeito-veículo da ação ensino-aprendizagem, sendo desafiado radicalmente a se transformar e a transformar suas atividades relacionadas às tecnologias educacionais individuais e coletivas. Lévy (op.cit.) ainda argumenta que duas grandes “mutações” se fazem pertinentes: a aclimatação da EaD, através dos seus dispositivos e do seu “espírito”; e um novo estilo de prática pedagógica, favorecendo as aprendizagens individuais (personalizadas) e coletivas (em rede): o professor, afirma Levy (idem), não é mais apenas um fornecedor direto de conhecimentos, torna-se um animador da inteligência coletiva de alunos.

Para Belloni (1999) - em consonância com Lima, quanto à dinâmica de grupo no processo educacional, assim como na necessidade proposta por Lévy, no que concerne a aclimatação da EaD – se recontextualiza a figura do professor tradicional numa variante que denomina como “professor coletivo”.

O conceito de professor coletivo, para a autora, está inserido no contexto da EaD, no qual a ampliação do uso das NTIC complexifica o ensino, exigindo a participação de vários profissionais de várias áreas distintas; as participações desses atores são inseridas num processo de integração dentro da dinâmica de grupo, em que múltiplas tarefas são partilhadas entre os possuidores de uma ou múltiplas competências, seja no campo do conhecimento ou do saber-fazer.

Para Liguori (*apud.* Litwin, 1997), a incorporação e o intenso aporte dos meios de comunicação de massa nas últimas décadas têm como conseqüência várias transformações nas atividades sociais. A partir dessa constatação, pode-se incluir a atividade dos professores como uma das mais envolvidas neste processo. O conceito de educação continuada aplica-se a necessidade desses profissionais estarem sendo

constantemente capacitados, o que implicaria não só a compreensão de um novo paradigma educacional, como um melhor entendimento das novas relações sociais que emergem, transformando as várias esferas pertinentes à expansão do ciberespaço e das NTIC.

Evidentemente, não se advoga em favor de que as NTIC são melhores, em relevância ou eficiência, do que as metodologias tradicionais⁸⁹. Contudo, defende-se que o uso dessas tecnologias cria inúmeras possibilidades de mediação e de acesso à informação, à formação, e, propriamente, ao conhecimento. No próximo item, discutir-se-á como a Educação a Distância tem se desenvolvido diante deste processo.

2.5 - A Educação a Distância

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dispõe sobre a Educação a Distância determinando que "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e educação continuada." (Art. 80, da Lei 9 394, de 10 de dezembro de 1996).

O Decreto n.º 2.494/98, que dispõe sobre a questão, ficou conhecido como o primeiro grande documento oficial de valorização da EaD e representou avanços interessantes, mesmo sendo, por sua natureza, fruto de discussões restritas a poucos especialistas. Este Decreto conceitua, no seu Artigo 1º, a EaD como:

uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados

⁸⁹ Para Demo (1998), o problema não é equipar a escola com tecnologias, o problema é não atentar para seus objetivos educativos. Para ele, "está fora de dúvidas que tais propostas só frutificam com professores adequados, porque são essencialmente eles que transformam televisores e computadores em material didático e educativo. Cuidar dos professores ainda é mais estratégico e decisivo" (p. 30).

isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (Decreto n.º. 2.494, de 10 de janeiro de 1998, regulamentado pela Portaria n.º. 301, de 7 de abril de 1998)⁹⁰.

Contudo, o ensino de pós-graduação ainda não está incluído nestes textos oficiais⁹¹.

Historicamente, a EaD tinha na comunicação não direta entre professores e alunos a sua principal característica. Nos dias de hoje, com a assimilação das novas tecnologias, a EaD tem se baseado, também, na comunicação direta e, inclusive, presencial. Outras características observadas são: a base do estudo a distância é normalmente um curso pré-produzido; a comunicação organizada de ida e volta tem lugar entre os alunos, contando com uma organização de apoio; a EaD leva em conta o estudo individual; a forma de comunicação é massiva e, neste caso, é prático aplicar os métodos do trabalho industrial; e os enfoques tecnológicos implicados não impedem que a comunicação pessoal, em forma de diálogo, seja central (Holmberg, 1981).

Em termos de estrutura organizacional para a EaD, segundo Belloni (2001), existem duas grandes categorias: as instituições especializadas (*single-mode*), dedicadas exclusivamente ao ensino a distância e representadas principalmente pelas universidades abertas européias⁹²; e as instituições integradas (*dual-mode*), que por sua vez compreendem uma grande variedade de experiências de EaD ocorridas em instituições convencionais, sendo representadas em alguns modelos norte-americanos e australianos. De caráter mais recente, há instituições que se organizam em associações, em rede ou

⁹⁰ Para uma apreciação maior desses dispositivos, ver Niskier (1999).

⁹¹ Segundo Niskier (1999), o primeiro mestrado e doutorado a distância por videoconferência no Brasil ocorreu na Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

⁹² Estas universidades obedecem aos mesmos regulamentos das universidades convencionais e, ao menos em termos formais, seus diplomas têm o mesmo valor que os de ensino convencional. Oferecem cursos de graduação e pós-graduação, esses últimos em menor escala, sendo em geral cursos que não dependem de uso de laboratórios e que possuem ênfase na formação de professores. A primeira experiência deste tipo de instituição foi a *Open university* britânica (UKOU), criada em 1969 (Belloni, 1999, Niskier 1999).

consórcio, demonstrando a energia empreendida por algumas instituições ligadas a EaD, no sentido do intercâmbio científico e cooperação institucional.⁹³

As experiências com o uso de NTIC (CD-Room, Internet, videoconferências, e outros) e o aproveitamento de antigas tecnologias (postagem, rádio, TV, vídeo cassete, fitas cassetes e outras)⁹⁴ permitem superar limites como as distâncias, as dificuldades de acesso à educação e os problemas de aprendizagem por parte dos alunos que estudam individualmente, mas não isolados e sozinhos (Prete, 1996). Essas tecnologias, contudo, só possibilitam o armazenamento e a divulgação de dados, o estímulo e a motivação ao estudante, ou ainda o acesso às informações, atreladas à cultura dos atores envolvidos.

As dificuldades e limitações da EaD se somam a problemas freqüentes na educação tradicional, como: falta de tempo para estudar, por parte dos alunos; escassez dos recursos tecnológicos apropriados, por parte das instituições e dos próprios alunos – mesmo que isto tenha começado a mudar nos últimos anos; uma má formação, capacitação e remuneração dos profissionais; e a exigência para que o professor se habitue e gerencie o intenso volume de informação que, porventura, estiver à disposição dos estudantes (Silva, 2001).

Contudo, Belloni (2002) situa a EaD como um processo de auto-aprendizagem, com possibilidades de interação mediatizada nas relações professor/estudante e estudante/estudante, acrescentando a questão da interatividade a partir da utilização de diversos materiais, como correio eletrônico, *chats*, listas de discussão, videoconferência, entre outros recursos. Ressalta que este tipo de prática educacional permite uma flexibilização no processo de construção do conhecimento, a partir das diversas

⁹³ A instituição que será objeto de nossas análises, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), é da segunda categoria.

⁹⁴ Belloni acredita que o videocassete e a TV também podem ser considerados como NTIC, mesmo que esses não tenham recebido academicamente o mesmo *status* dispensado aos computadores atualmente.

alternativas interativas, juntamente com a independência no tempo e no espaço, o que reforça o conceito de auto-aprendizagem.

Para Niskier (1999), existem três gerações de Educação a Distância: a primeira seria o ensino por correspondência, com materiais impressos distribuídos por meios postais; a segunda começou por volta dos anos 70, com o surgimento das primeiras universidades abertas, que se utilizavam ainda de recursos da primeira geração e contavam com programas distribuídos por rádio, TV e audiotapes, geração que funcionou como uma espécie de transição para a atual; a terceira utiliza-se de material transmitido pela televisão ou vídeo, com interação telefônica, utilizando-se de satélite, de telefonia e de linhas de redes integradas de serviço digital.

Esta última geração tem proporcionado uma nova dimensão a EaD, integrando-a ao ensino regular de forma mais evidente, especialmente com o incremento de NTIC. A contribuição dessas tecnologias - praticamente um consenso entre os pesquisadores de ciência, tecnologia e sociedade, e mais especificamente os da educação – para a minimização das disparidades regionais e democratização do acesso aos meios de aprendizagem, independente do nível ou modalidade de ensino, é sobretudo uma alternativa, e não um bálsamo; uma oportunidade de acesso à educação, à cultura, ao desenvolvimento profissional e pessoal.⁹⁵

A Educação a Distância pode apresentar ainda as seguintes vantagens:⁹⁶

- a redução do tempo de aprendizagem: a autonomia possibilita ao aluno selecionar o roteiro mais eficiente e adequado à sua demanda de tempo e, inclusive, de espaço; a

⁹⁵ Martins argumenta que “a forte demanda educacional existente em nosso país, e a necessidade improrrogável de se atender às categorias essenciais de adultos que trabalham sob constante pressão das transformações sociais, políticas e tecnológicas, e que precisam assumir quotidianamente novas funções para as quais nunca foram qualificados, exigem a busca de alternativas viáveis que configurem as linhas orientadoras de uma proposta a ser construída para uma política social efetiva” (apud Silva, 2001, p. 61).

⁹⁶ Basicamente essas conclusões são uma analogia aos modelos de aplicação de tecnologias interativas na aprendizagem, propostos por Miller (apud Roca, 1998).

oportunidade de uma interação imediata e uma combinação de sistemas de apresentação de conteúdos, promovendo uma redução no esforço de compreensão e reforço na aquisição destes; e, também, a flexibilidade - dos sistemas de educação a distância – que permite desenvolver diferentes estilos de aprendizagem que maximizam a eficiência do processo de aquisição de conhecimentos.

- redução de custo: a relação investimento/estudante é reduzida, considerando que quanto maior o número de indivíduos utilizando o mesmo sistema, mais rentável é o investimento inicial em projeto e produção. Evidentemente, os investimentos na EaD vão desde o material impresso até as mídias mais sofisticadas, o que está longe de ser algo não oneroso. Contudo, especialmente os investimentos públicos, buscam sanar uma demanda por educação que nos moldes da educação tradicional não encontram possibilidades de flexibilização a contento dessas necessidades.

- autonomia na aprendizagem: quanto mais aberto for o sistema, maior será a possibilidade do aluno adquirir conteúdos. De forma que é oportunizado ao aprendiz a flexibilidade de avançar ou manter-se no mesmo conteúdo, o que passa a ser um julgamento desse e não imposto pelo ritmo da turma, do professor ou da instituição; a retenção dos conteúdos aumenta de acordo com a interação constante, possibilitada pelos bancos de dados e pela própria natureza das mídias.

- aumento da motivação: a EaD exige um forte envolvimento dos aprendizes e uma boa capacidade de resposta. A aprendizagem depende do grau de energia dispensado à atividade, ou seja, seu desempenho é sobremaneira vinculado ao seu comprometimento. Esta exigência contribui para a formação de um aluno ativo e disposto a aprender a aprender.⁹⁷

⁹⁷ “a idéia de auto-aprendizagem – ausente ou apenas implícita nas definições behavioristas e economicistas – é, no entanto, crucial para a educação à distância: muito mais do que no ensino convencional, no qual a intersubjetividade pessoal entre professores e alunos e entre os estudantes

Notadamente, essas vantagens aqui explicitadas estão intimamente vinculadas ao projeto de Formação/Educação⁹⁸ a Distância da instituição responsável. Como já descrito aqui, há diversas modalidades de EaD, nas quais os recursos de NTIC nem sempre são utilizados. Roco (1999) irá elencar as características que - em estudos de diferentes experiências vinculadas ao uso de NTIC - definem a educação baseada nas modalidades ligadas as NTIC. São elas:

a formação personalizada, na qual o aprendiz concentra-se em suas necessidades e objetivos pessoais, nas estratégias que lhe são mais eficientes, na formação e na bagagem profissional prévia, no seu estilo cognitivo, e em seu ritmo de aprendizagem;

a formação flexível, muito similar à formação personalizada, porém provida de recursos – humanos, materiais, sociais e profissionais - de atividades e de meios de aprendizagem. Essencialmente, os componentes deste tipo de aprendizagem são o monitoramento, a diversidade de recurso, a coordenação e a adaptação do sistema a cada pessoa;

a formação baseada em recursos, onde a eficiência da aprendizagem está muito mais ligada aos recursos humanos, didáticos e tecnológicos;

a formação interativa, baseada em recursos de multimídia, proporcionando ao aprendiz uma gestão quase que independente no processo de aprendizagem; potencialmente é a formação que possibilita maior autonomia e flexibilidade;

a formação acessível quando necessária, também chamada de *just in time*⁹⁹, vinculada à necessidade de aprendizagem permanente; segundo essa lógica, os sistemas

promovem permanentemente a motivação, na EaD o sucesso do aluno (isto é, a eficácia do sistema) depende em grande parte da motivação do estudante e de suas condições de estudo” (Belloni, 1999, p. 30).

⁹⁸ Existe um intenso debate sobre o uso dos termos formar ou educar. Concorda-se aqui que há toda uma carga histórica negativa em relação à expressão *formação*, contudo, não se fará nenhuma distinção mais criteriosa dos mesmos termos.

⁹⁹ Leia-se, exato momento.

de formação contínua precisam oferecer a informação exatamente no momento em que o provável aprendiz necessitar.

Todas essas modalidades e características de Educação a Distância estão - ou são -diretamente ligadas ao desenvolvimento de redes de computadores, especialmente da Internet. Como explicitado aqui, a Internet e as NTIC armazenam, fornecem informações numa base hierarquizada de dados, dispõem de instrumentos para que os usuários possam representar, manipular e apresentar a informação, promovem um ambiente virtual dinâmico para a interação entre indivíduos e grupos, e ainda permitem a integração em diversos níveis de recursos, tanto de informação como de comunicação. Nesse sentido, essas tecnologias têm sido apontadas como a espinha dorsal para promoção e efetivação do paradigma educacional que propõe o aprendiz como autônomo e participante na criação da informação e do conhecimento.

No próximo capítulo, será dado início à análise dos dados coletados durante a pesquisa empírica, buscando-se verificar como as NTIC vêm sendo utilizadas no processo de uma educação bilíngüe para surdos.

Capítulo 3

Avanços e limites de experiências de inclusão: o lugar das tecnologias na educação de surdos

(...) os filhos do homem tecnológico reagem, com espontâneo deleite, à poesia dos trens, dos barcos, dos aviões e a beleza dos produtos da máquina.

Na aula, os círculos oficiais suprimem toda a sua experiência natural: as crianças estão divorciadas de sua cultura.

Não se lhes permite aproximarem-se da herança tradicional da humanidade pela porta da consciência tecnológica. Esta porta – a única aberta para eles – é fechada em seus narizes.

A única porta que fica aberta para eles é a das caras sérias.
(Oliveira Lima, p.64)

Este capítulo dá início à análise dos dados obtidos durante a pesquisa empírica, a qual consistiu na coleta de informações e dados em dois núcleos de educação de surdos distintos, mas intimamente ligados por uma rede de atores que envolve alunos surdos, profissionais surdos, profissionais ouvintes, instituições estaduais e federais, famílias de surdos, movimento social surdo e inúmeras tecnologias.

Os núcleos analisados foram o Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS), do Centro Federal de Educação do Estado de Santa Catarina (CEFET); e o Núcleo Deodoro, do Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Esses Núcleos desenvolvem uma proposta de educação bilíngüe que se caracteriza como uma contrapartida à excessiva ouvintização pedagógica no processo de formação dos

educandos surdos, visando a possibilidade de amenizar os estigmas e a exclusão desses. Como já se afirmou anteriormente¹⁰⁰, há dentro da educação de surdos um dissenso do que seja a proposta de educação bilíngüe. Entretanto, pode-se observar que nesses Núcleos o discurso sobre a questão se mostra coeso, já que ambos buscam uma construção política e sociolingüística da comunidade surda, onde esta se reconheça como diferente, como um grupo detentor de uma experiência visual singular, mas possuidora de múltiplas identidades, e como um grupo resistente ao discurso da deficiência.

Dessa forma, apresentar-se-á um histórico da construção de uma rede de atores voltada para a inclusão dos surdos, descrevendo como estão estruturados institucionalmente e pedagogicamente os dois Núcleos em questão e qual sua ligação com os movimentos sociais surdos, em especial o Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos (FDDS).

3.1 – A construção do NEPS: a importância de uma rede de atores

O Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS) resulta de um grupo de trabalho criado há 13 anos, no qual alguns professores começaram a discutir o processo de ensino-aprendizagem de apenas um aluno surdo; hoje, conta com espaço físico, estrutura pedagógica e administrativa e desenvolve, além do ensino, atividades de pesquisa e de extensão. Neste item pretende-se descrever sua atuação na sensibilização dos surdos sobre a importância da

¹⁰⁰ Ver capítulo 1.

educação e na valorização da língua de sinais e da cultura surda como um todo, começando por recuperar sua trajetória.

3.1.1 – Primeiros passos, primeiras lutas, primeiras conquistas

A história do Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS)¹⁰¹ e o desenvolvimento do movimento surdo em Santa Catarina têm uma intensa e causal relação. Ela inicia-se na Unidade de Ensino Descentralizada de São José (UNED-SJ), na então Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETEFSC), atual Centro Federal de Educação de Santa Catarina (CEFET-SC), no ano de 1988¹⁰². Na época, ingressou na escola um aluno surdo que pela sua especificidade despertou o interesse de alguns professores. Em 1991, iniciou-se um trabalho que buscava entender e auxiliar o processo de ensino-aprendizagem desse aluno. Os professores Wilmar Silva, de Matemática, e a professora Doroti Rosa Sacenti, de Português, começaram a dar os primeiros passos em pensar como orientar o processo pedagógico voltado para um aluno surdo, num curso técnico. Segundo relato do professor Wilmar, não havia nenhuma formação ou experiência na área de educação especial, nem dele e nem da professora Doroti. Contudo, construíram um projeto intitulado: “Projeto Experimental para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem”. Esse projeto não foi viabilizado pela escola, mas apesar de ter sido a primeira de muitas lutas perdidas, foi também o começo de incontáveis vitórias. Os professores Wilmar e Doroti implantaram o projeto por iniciativa própria, já que mais dois alunos surdos haviam ingressado na Escola,

¹⁰¹ O NEPS propriamente dito foi fundado em 1998. Contudo, optou-se aqui por denominar também assim o grupo de trabalho do Projeto Experimental para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem, que o antecedeu, por entender que seus membros foram de fato os fundadores do NEPS.

¹⁰² Esta trajetória foi recuperada por nós, através de entrevistas com atores sociais - professores ouvintes e surdos, alunos surdos e intérpretes de LIBRAS - envolvidos com o Núcleo.

ambos no curso de Refrigeração e Ar Condicionado (RAC). Para a escola, esses alunos deveriam estudar em instituições especiais.

Aos poucos o ingresso de surdos começou a aumentar, mas o grau de evasão era grande. O grupo de professores/pesquisadores passou a notar que os alunos que permaneciam eram os que possuíam algum resquício auditivo e que participavam do projeto. Esta constatação vai gerar uma série de problematizações e autocríticas do grupo, agora com uma equipe maior. Essa avaliação levou à percepção de outro dado preocupante: os alunos da Grande Florianópolis não se formavam na oitava série, os que o faziam eram raros. Parecia que o trabalho começado com tanto engajamento não iria ter continuidade. Essa foi a primeira reorientação de estratégia do grupo, que nesse momento passa a intensificar as pesquisas em relação à linguagem e aquisição da língua, com o objetivo de tornar maior a interação do surdo com a sociedade; buscava-se especificamente o entendimento e a valorização do uso da língua e do intérprete de LIBRAS. Esta nova fase mostrou, segundo os entrevistados, que a maioria dos surdos de Santa Catarina era de analfabetos na sua própria língua, possuía um vocabulário muito básico, e assim, discussões e leituras de mundo em um nível um pouco mais alto não fluíam. Sigma afirma que:

eles não tinham essa experiência cognitiva do uso da linguagem para acompanhar, mas isso não acontecia em outros estados que começamos a ter contato, como Rio de Janeiro, onde entramos em contato com a FENEIS. Nosso contato com esses outros estados, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, fazia-nos perceber que havia em Santa Catarina uma defasagem muito grande. E era muito maior do que se fossemos olhar em relação ao Ensino Médio ou regular de alunos ouvintes, que também existe uma diferença com outros estados, mas do surdo realmente era muito grande. Decorrente disto nós tínhamos muito poucos intérpretes e

o surdo não os entendia, pois possuía um vocabulário muito reduzido (Zeta¹⁰³).

Nesses estados a que Zeta se refere, todos possuem federações e associações de surdos mais antigas, e muito provavelmente isto influenciou no desenvolvimento das suas comunidades surdas. Em 1994, buscou-se então trocar experiências com grupos de surdos dos estados vizinhos e decidiu-se pela continuação das pesquisas internas do NEPS. As indagações daquele período permanecem escritas, até o momento desse trabalho, em quadros que estão nas paredes da sala de reuniões do espaço que atualmente serve ao NEPS. Lê-se o seguinte em alguns deles: “A privação cultural dificulta o desenvolvimento da cognição e da linguagem? Como proporcionar experiências não vivificadas anteriormente e que são fundamentais para o desenvolvimento e a interação social? Construimos conceitos através de imagens acústicas e visuais: como se dá a construção de conceitos das pessoas privadas de imagens acústicas? A língua portuguesa se estrutura em diversos níveis que permitem a formação de conceitos dos mais simples aos mais complexos; como está estruturada a línguas de sinais e qual a interferência, dessa forma, na estruturação da língua portuguesa quanto a: formação de períodos simples e compostos; marcação de tempo; e de modos verbais?”

A partir desses estudos, os professores/pesquisadores passaram a entender os surdos como uma minoria lingüística, como um grupo social que tem uma forma diferenciada de ser e de construir o conhecimento. Essa foi a primeira grande revolução qualitativa do grupo de estudos. Nessa época, ele já havia

¹⁰³ Zeta é ouvinte, professora do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Os nomes dos entrevistados serão substituídos por um pseudônimo, letra do alfabeto grego.

avançado muito e começaram então os enfrentamentos em nível mais institucional.

Os primeiros trabalhos haviam sido feitos dentro da teoria de Reuven Feuerstein¹⁰⁴, nos campos cognitivo, lingüístico e cultural. Na época, o oralismo era a Bíblia, e na UNED não foi diferente, pelo menos por um tempo. A entrevistada Zeta explica como foi esse processo:

durante o período de 1993 a 1995 o grupo ainda não tinha um espaço físico, mas era um grupo bem delimitado, bem definido em suas diretrizes e tinha vários processos de capacitação. Na verdade, eram sobre os processos lingüísticos, neurolingüísticos, e os processos peculiares aos surdos. Começamos a ter contato com um grupo de professores que capacitavam professores surdos do estado de Santa Catarina e fora do estado. E conhecemos um grupo que trabalhava em nível internacional, com Feuerstein.

Em 1996, começa um intenso intercâmbio entre os surdos do Paraná e do Rio Grande do Sul. Esse intercâmbio proporcionou, além de uma injeção de ânimo e um aumento da autoestima dos surdos, alguns cursos e palestras. O contexto do ensino para surdos daqueles estados era muito diferente. Os surdos de Santa Catarina começam a vislumbrar uma nova possibilidade, que a maioria nem mesmo imaginava. As primeiras impressões, segundo os entrevistados, foram de estranhamento e admiração. Os surdos catarinenses entraram em contato com a possibilidade de que um surdo pudesse estar em universidades, de que pudessem proferir palestras. A partir daqueles momentos, os surdos de Santa

¹⁰⁴ Reuven Feuerstein nasceu em Botosan, na Romênia, em 1921. Desenvolveu um método utilizado pela psico-pedagogia na recuperação de pessoas com problemas cognitivos. Este método ficou conhecido como Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI). Suas pesquisas foram voltadas inicialmente para crianças que em algum momento estiveram em campos de concentração e que devido ao isolamento apresentavam problemas cognitivos. (Fonte, ??????)

Catarina começaram a ter novas referências do que era ser surdo. Zeta afirma sobre esta situação o seguinte:

os surdos chegavam a sair emocionados. (...) Quando o surdo catarinense começou a ter contato com surdos de outros Estados, ele começou a ter referências de que ele tinha condições, e se perguntavam “e eu quero?” Hoje eu sinto o surdo mais: “eu quero ir adiante?; eu quero deixar de ganhar o "dinheirinho" fácil do meu pai?; eu quero ir trabalhar?”. Mesmo esse trabalho tendo começado há mais de dez anos isso ainda não se cristalizou em todos. Mas isso é visto em ouvinte também, claro. Eu posso dizer com bastante segurança que os surdos começaram a ser referenciados, a ter a possibilidade de refletir se eles querem seguir outros caminhos, algo que eles não tinham.

Essas mudanças relatadas por Zeta proporcionaram muito mais que reflexões acerca dos caminhos que o surdo poderia tomar de fato. Elas representaram as principais bases para a formação e aceitação de uma identidade surda coletiva catarinense e a possibilidade de produzir um movimento engajado na inclusão social surda.

Os eventos eram ainda de pequeno porte, porque as verbas eram modestas. Contudo, eles cresceram muito, tornando-se cursos de qualificação profissional, chegando a ocorrer em outras três cidades. Em 2000, esses cursos já eram ministrados por surdos espectadores das primeiras palestras. Eram cursos como o de LIBRAS, onde havia sempre uma preocupação metodológica com a forma de aprender do surdo.

Estes cursos criaram nos surdos uma expectativa de inserção no mercado de trabalho, que foi frustrada em termos pragmáticos. Na realidade, mesmo que a revelia do próprio NEPS, os cursos serviriam – assim como o intercâmbio com surdos de estados vizinhos em outros momentos – a um papel muito mais

interessante que a empregabilidade imediata dos surdos: serviriam a um processo de sensibilização, especialmente dos pais, e a uma aproximação dos surdos do processo educacional, do qual a maioria estava e está egressa, por conta de como ele tem sido conduzido. Esta sensibilização consistia em demonstrar à comunidade surda as possibilidades de aprendizado diferenciada daquela que ela estava acostumada.

O fato é que sem esses cursos provavelmente o NEPS não teria conseguido agregar e assimilar tantos surdos. Tais cursos foram e são a maneira mais eficiente de experimentação de metodologias para a educação de surdos e de aproximação da própria comunidade surda.¹⁰⁵

Não obstante, se alguns surdos conseguiram empregos, a maioria não teve êxito nesse sentido. Isto levou o grupo a pensar alternativas vinculadas a uma observação mais macro da realidade. Criaram-se então novas linhas de pesquisa, procurando entender como os meios de produção, as forma de produção, as relações de produção e as questões do mercado de trabalho se relacionavam com o surdo. De acordo com Sigma¹⁰⁶, tais pesquisas buscavam perceber alguns dos limites e algumas das possibilidades, dentro da realidade sócio-econômica catarinense, para a inserção do surdo no mercado de trabalho

Essas pesquisas levaram o grupo a concluir que os cursos não eram requisitos suficientes para uma verdadeira inclusão. A partir dessas constatações, o NEPS começa uma outra mudança. Passa a oferecer cursos de qualificação profissional, com duração média de dois semestres, com uma carga horária por

¹⁰⁵ Não se deve esquecer que boa parcela dos surdos não escolarizados possui uma aversão muito grande ao modelo de educação tradicional que lhes é oferecido, negando-se a ir a qualquer escola.

¹⁰⁶ Sigma é ouvinte, professor do CEFET e funcionário da UDESC

volta de mil horas. Nesses cursos havia Português, História e outras disciplinas, além da qualificação profissional. Eram cursos como o de Instalações Elétricas Prediais, de Manutenção de Ar Condicionado, de Desenho em AutoCad, de Informática, e assim por diante. Contudo, esses cursos também não inseriam o surdo no mercado de trabalho.

Constatou-se que o problema, desde o início, estava na escolarização formal do surdo ser, ou melhor, estar, muito baixa. Realizaram-se então pesquisas que concluíram que o mercado exigia um tipo de profissional capaz de se movimentar dentro da empresa com certa flexibilidade e tendo pelo menos o Ensino Médio.

Em 1998, começariam as pesquisas vinculadas aos estudos culturais surdos, linha que o grupo mantém até hoje. Nesse mesmo ano e em 1999, iniciou-se um novo momento de inflexão para o NEPS. Decorre que os surdos que faziam o ensino técnico, na grade regular da Escola Técnica, estavam se formando e o trabalho de quase uma década do Núcleo poderia estar no fim. Com o objetivo de fazer com que mais alunos surdos ingressassem na grade regular da ETEFSC, foi criado então o curso chamado Pré-Técnico. Este curso objetivava fazer um trabalho paralelo ao da Rede Estadual de Ensino (REE), ou seja, os surdos teriam as mesmas matérias que cursavam nela, porém a título de apoio pedagógico. Para participar desse curso, o aluno surdo deveria estar matriculado no Ensino Fundamental na REE. Com isso, o NEPS acreditava estar colaborando para que os surdos se formassem no Ensino Fundamental, podendo vir a participar do processo seletivo da Escola Técnica. Contudo, isso não viria a ocorrer; os surdos continuavam a ser reprovados, mesmo com o reforço que

obtinham no NEPS, pois as metodologias e a avaliação nas turmas de ensino regular continuavam desconsiderando suas características singulares.

O Pré-Técnico durou quatro anos, e foi constituído por uma turma de 14 alunos surdos, professores ouvinte e intérpretes. Nesse curso, havia uma inversão do observado na Rede Estadual, pois os surdos eram maioria e os ouvintes minoria. Pode-se assim experienciar uma relação didática onde toda a comunicação ocorria na língua natural dos surdos. Essa situação obrigou, por assim dizer, aos ouvintes "mergulhar" na cultura surda. Segundo os relatos, os próprios alunos e as pesquisas do NEPS indicavam o caminho para aperfeiçoar ou criar uma educação de surdos que respaldasse esta cultura. Percebe-se a importância que o convívio e a interação com a cultura surda exercem sobre as possibilidades de produção de materiais, metodologias e tecnologias voltadas a inclusão dos surdos. Sigma afirma, "não existe uma educação para, não existe uma educação sobre, o que existe é uma educação com as pessoas, é uma relação de construção, de interação."

Deste aprendizado, em 2000 percebeu-se que a questão da escolarização para o surdo era de imediata necessidade. Os dados e informações mostravam que existia uma demanda enorme de surdos que não tinham acesso ao conhecimento sistematizado. Com o objetivo de melhorar a escolarização efetiva dos surdos o NEPS começou uma discussão, com a Escola Sul da Central Única dos Trabalhadores (CUT)¹⁰⁷ e com o MEC, visando criar um curso na ETEFSC que pudesse certificar os alunos surdos com o nível fundamental, mas na época o Governo Federal não abriu as portas para esse projeto. Contudo, articulou-se,

¹⁰⁷ www.cut.org.br.

ainda em 2000, um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a Escola Sul da CUT, formando-se a primeira Turma em 2001.¹⁰⁸

Mesmo com alguns avanços, o índice de surdos analfabetos ou semi-analfabetos em LIBRAS e em Português, em Santa Catarina, continuava bastante alto em 2001. Os cursos de qualificação do NEPS haviam formado intérpretes e instrutores, e também integrado os pais e os surdos da Grande Florianópolis ao contexto educacional, porém continuava sem existir na Grande Florianópolis uma escola que pudesse respeitar minimamente as características desses alunos. Segundo o relato dos entrevistados, começou-se então uma luta como não havia tido precedentes no CEFET de Santa Catarina, com manifestações, cartazes, assembléias e debates, abrangendo pais, professores e movimentos surdos, visando atacar o problema.

Decorrente desses movimentos e articulações, hoje o NEPS é formado por profissionais das mais diferentes áreas, inclusive professores surdos, e conta com uma turma de Ensino Médio bilíngüe, com dezoito alunos, que se formarão no segundo semestre de 2005. Tal experiência tornou-se um exemplo de Ensino Médio com qualidade no Estado e conquistou a implantação efetiva de uma turma para surdos com matrículas abertas anualmente, a partir de 2005. Ainda a partir desse ano, o NEPS terá um curso de Ensino Fundamental em EJA¹⁰⁹, com profissionalização, e um curso de especialização para professores que estão

¹⁰⁸ Nesse primeiro curso de EJA, todos os professores eram ouvintes e o NEPS participou ativamente como colaborador. O curso de EJA em 2004 foi administrado pelo NEPS, por meio de um convênio com a Prefeitura de São José; neste curso os professores surdos são 40 % do quadro. Projeta-se para os próximos cursos de EJA que o quadro docente de surdos seja de 80%.

¹⁰⁹ Em 2004, o NEPS desenvolveu um convênio com a prefeitura de São José (Grande Florianópolis), também em EJA, para aproximadamente 100 alunos.

trabalhando com surdos, principalmente para os de séries iniciais, com início previsto para de abril.

O NEPS tem se mostrado, portanto, um grupo de resistência organizado dentro do CEFET. Segundo Sigma, este Núcleo é formado por um grupo que busca:

contrapor-se à lógica dominante elitista, que é também a lógica do CEFET. O grupo que veio para o NEPS foi um grupo que sempre resistiu a essa lógica, porque o CEFET originou-se para trabalhar com garotos de rua. Mas o CEFET foi muito competente, como a lógica desse país, em expulsar esses grupos da sala de aula da escola. Então aqui, reuniu-se um grupo que se contrapunha a esta lógica de não se ter negros, homossexuais, travestis, ex-presidiário, garoto de rua, indígena, surdos, cegos, cadeirantes dentro da escola. O foco desse grupo foi os surdos, mas a leitura política está dirigida nessa perspectiva. Até o ano passado esse grupo tem resistido de maneira bem forte, com enfrentamentos diários. Porque o professor quer trabalhar com o aluno que não tem a dita dificuldade de aprendizagem, enfim.

Sigma traz a visão do surdo como uma minoria cultural que precisa participar das disputas simbólicas por poder e reconhecimento de suas demandas. Em seu depoimento ainda se pode perceber a dificuldade que a escola como um todo tem em lidar com a diferença. Percebe-se também a importância de um debate político mais abrangente sobre as minorias dentro das escolas e de suas especificidades.

Essa visão de uma escola permeada por questões políticas e culturais fez com que o NEPS alcançasse reconhecimento por seu trabalho nacional e internacionalmente. Falar de educação de surdos em Santa Catarina, ou

simplesmente de inclusão de surdos, é falar do NEPS carregando como bandeira a abertura democrática dos espaços públicos e educativos às diferenças.

Contudo, o Núcleo acredita que muitas coisas ainda precisam mudar. O grupo pretende aumentar em pelo menos 50% o quadro docente nos próximos anos. Um outro ponto, levantado e explicitado por Sigma, é a questão da Coordenadoria do NEPS. Atualmente, o coordenador é um ouvinte e isso é conflituoso com o ideal de autonomia para o qual o Núcleo tem trabalhado. Para Sigma, isso pode incorrer num processo de homogeneização. Para ele,

ter um coordenador surdo, quer se queira ou não, ainda tem muito a cara do ouvinte. É diferente de ter um surdo fazendo uma exposição, a luta é de todos, mas é principalmente dos grupos. Claro que você pode ter esse desenvolvimento político, e isso para todos os tipos de grupos; ouvintes em relação aos surdos, brancos em relação aos negros e indígenas.

Ainda sobre os avanços a serem buscados em termos de aquisição de conhecimentos, observa-se que o domínio da leitura e da escrita em Português, apesar de ter obtido algum desenvolvimento, ainda precisa melhorar. Nesse sentido, os entrevistados avaliam que os alunos do NEPS possuem hoje uma boa relação com o Português como segunda língua, proporcionada especialmente pelo zelo com que esta questão foi tratada durante os cursos de EJA e na turma de Ensino Médio do Núcleo. Contudo, o domínio ainda é relativo e feito por um grupo pequeno.

Na verdade, essa questão do aprendizado do Português tem sido uma das maiores polêmicas entre os educadores, pois as opiniões se dividem. Percebe-se que o lugar do Português, apesar de estar muito bem definido no discurso, como segunda língua, ainda não é uma realidade para a maioria dos surdos de Santa

Catarina. Zeta afirma que em sua opinião o surdo deve aprender o Português, mas que é preciso atentar para as diferenças do papel deste nos processos sociais e educacionais da criança surda. Afirma Zeta:

[o ouvinte] ouve Português desde quando está dentro da barriga da sua mãe e chega aos seis anos na escola com noção muito grande do idioma. Essa criança ouvinte tem um banco de dados sonoros, vamos dizer assim, e ela vai traduzir para um banco de dados escrito, que o surdo não tem. Os surdos precisam ter um processo de alfabetização bastante diferenciados dos ouvintes, isto precisa ser garantido.

Quanto à Escrita em Sinais ou *Sign Write*, o quadro é preocupante. No Brasil, o desenvolvimento desta escrita ainda é embrionário e muito restrito, o que acarreta diversos entraves na mediação e produção de material para leitura¹¹⁰. No entanto, mesmo que o acesso à língua escrita seja limitado, os entrevistados chamam a atenção para a necessidade de criação de metodologias e ferramentas educacionais que proporcionem ao surdo acesso a esse conhecimento. Para Zeta,

a escrita historicamente é um processo de dominação, no sentido de estar ou não permitindo que as pessoas tenham acesso à escrita. De qualquer forma, você não permitir que uma pessoa tenha acesso à escrita é estar isolando esta pessoa. Não importa se você é surdo, cego, branco, negro. Qualquer pessoa tem que ter acesso.

¹¹⁰ A Escrita em Sinais ou *sign write* está bastante desenvolvido na França, no Japão e nos EUA, inclusive o Brasil faz parte desse grupo de pesquisa, por meio da Professora Marianne Stunpf.

3.1.2 – O NEPS e as NTIC

As entrevistas com o grupo do NEPS deixaram bastante clara a relação entre suas diretrizes didático-pedagógicas e a temática das NTIC. Faz-se importante ressaltar que, para os entrevistados, a despeito de toda a especialidade que a imagem possui para o surdo e das possibilidades que nesse caso as NTIC podem proporcionar, estas não têm sido um instrumento pedagógico muito usado pela maior parte das experiências com educação de surdos, seja pela falta de cultura tecnológica ou pela pura falta de investimento em material e pessoal. Contudo, esse uso ocorre no NEPS, se bem que de maneira diferenciada.

Na medida em que o NEPS entende como essencial a ampliação das relações surdas, observa-se que há uma maior convergência na aceitação de que as NTIC são importantes para o fluxo e o acesso à informação. Ou seja, acredita-se que a tecnologia vem ao encontro da interação do surdo com outros universos de comunicação e aprendizado.

No entanto, membros do grupo lembram que para o surdo o uso dessas tecnologias difere do uso feito pelos ouvintes. Para o surdo, a tecnologia serve principalmente para ampliar suas possibilidades de compreensão de si, do outro e da realidade que se apresenta a ele. Zeta afirma que:

nesse momento, o que é mais importante para o surdo, em relação a questão da tecnologia, é que, por exemplo, o nosso aluno ouvinte acessa a informação na TV, no rádio, nas revistas, nos jornais, mas o surdo não. Rádio, ele não tem acesso nenhum;

a TV, ele tem acesso super restrito, com a ajuda do *close caption* que tem diferença e ainda é complexa para pelo menos 50 % dos surdos; as revistas, uma imagem, uma fala rápida, uma palavra chave, o resto do contexto eles perdem todo. Então, onde eles encontram a informação é entre eles; quanto mais acesso eles tiverem entre eles mesmos, mais acesso eles têm à informação e isso é essencial.

Nessa perspectiva, as NTIC e outras tecnologias como o telefone celular e o TDD¹¹¹ também são objetos de garantia de informação para o surdo. No caso do celular, o uso das mensagens tem se mostrado muito eficiente como garantia de inteligibilidade da informação. Já o TDD, apesar de ser uma alternativa nesse sentido, nunca obteve uma política de investimento séria e competente a ponto de sanar a demanda; **aliás, mesmo o sistema de telefonia convencional só obteve incentivo e certa democratização no fim da década dos anos noventa, com a chegada da telefonia digital e a entrada da concorrência privada nas telecomunicações brasileiras.**

As NTIC são utilizadas no NEPS como um “instrumento pedagógico de interação” (Sigma). Por conta disso, são desenvolvidas, pelo próprio Núcleo, pesquisas em produção de material didático, como *CD-rooms* educativos bilíngües e vídeos bilíngües.

¹¹¹ Telecommunications Device for the Deaf. O TDD é o aparelho telefônico desenvolvido para uso dos surdos. A comunicação pode ocorrer tanto de um TDD para outro TDD, quanto de um TDD para um telefone comum e vice-versa. O TDD também funciona como um telefone comum. A partir desse aparelho, o surdo digita e recebe mensagens escritas. No caso de uma ligação de TDD para um telefone comum, esta ocorre da seguinte forma: a mensagem é escrita pelo surdo num teclado alfanumérico e enviada a uma central telefônica, onde é lida e oralizada para a pessoa chamada, por intermédio de uma telefonista; a resposta, que é digitada pela telefonista, é lida no painel do TDD.

O NEPS possui um acervo tecnológico interno invejável, incluindo DVDs, câmera filmadora, câmera fotográfica digital, ilha de editoração, computadores de última geração, scanners, webcams e TDD. Esses equipamentos são utilizados para produzir materiais e desenvolver atividades didático-pedagógicas com os professores e com os alunos, buscando desenvolver habilidades e metodologias a partir do uso e interação com aquelas tecnologias. Este manancial tecnológico ainda serve como ferramenta para pesquisas de ensino, nas quais se desenvolvem dicionários visuais bilíngües e pesquisas de metodologias de ensino para surdos. Segundo os entrevistados, para um melhor aproveitamento de todo o potencial tecnológico que o NEPS dispõe são realizadas ainda parcerias com a Fundação de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (FUNCITEC)¹¹², a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o Ministério da Educação (MEC), a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Federação Nacional de Educação e Integração ao Surdo (FENEIS), esta última com participação fundamental, segundo os depoimentos.

O NEPS mostra-se como exemplo claro da necessidade de investimentos e de políticas públicas comprometidas com o desenvolvimento da educação. Sabe-se que nenhum processo educativo de qualidade faz-se sem pesquisa, ensino e extensão. E os investimentos em tecnologia urgem, especialmente os voltados para a educação de surdos.

O imaginário e a experiência sobre os usos de NTIC são bastante presentes na prática de ensino dos professores entrevistados do NEPS. Não

¹¹² www.funcitec.rct-sc.br.

obstante, Zeta alerta para as debilidades, desafios e necessidades no uso de NTIC na educação de surdos:

a falta de estrutura que as escolas têm para oferecer em termos de material audiovisual, de material de apostilamento, é mínima, quando não inexistente. Então, para a educação de surdos você precisa ter muito acesso a imagem, acesso a Internet, a boas bibliotecas, tem de poder navegar pela *National Gallery* e buscar as imagens que você quer, por exemplo. E um computador de pequeno porte não consegue fazer isso, por conta da armazenagem e editoração desse material. Você tem que ter um bom retroprojetor, de preferência um bom multimídia para que tu possas apresentar isto em *PowerPoint*. O professor precisa de muita tecnologia para ele poder alcançar os objetivos de uma aula, porque o aluno surdo precisa muito de imagem. E para você organizar o material “imagético” é caro, não é algo barato.

De forma distinta da maioria das escolas, o CEFET – onde está o NEPS – pela própria natureza de ser uma escola de ensino técnico, proporciona um ambiente seguro para o desenvolvimento e o engajamento no contexto de ferramentas educacionais a partir da tecnologia.

Assim, objetivando ampliar sua participação no uso das NTIC, o NEPS está desenvolvendo junto a UFSC um site próprio para surdos em formato bilíngüe, dispondo para isso inclusive de equipamentos; no entanto, tendo em vista as dificuldades técnicas, sua implementação não está se mostrando fácil. Seus principais objetivos, segundo os depoimentos, são utilizar a informática principalmente no campo visual, adaptando-a para o surdo.¹¹³

¹¹³ Como a informática é feita para o ouvinte, observa-se que os diversos sites com temática surda, mesmo o site da FENEIS (www.feneis.org.br) mantêm uma estrutura e *layout* para ouvintes.

Segundo Sigma, um dos temas de pesquisa do NEPS atualmente é a semiotização da imagem, da tradução e da interpretação. Nesse sentido, o Núcleo dedica uma atenção especial ao uso da tecnologia educacional, levando a discussão para o plano do uso da imagem na educação. Procurar entender os processos de semiotização da imagem na construção do conhecimento, acrescentando os elementos da tradução e da interpretação. Este é o novo desafio do NEPS para ampliar as possibilidades de inclusão do surdo.

3.1.3 – O FDDS

No âmbito de sua ampla atuação na comunidade surda da Grande Florianópolis, sem dúvida uma das maiores criações nascidas no coração do NEPS e que vem desempenhando um papel importantíssimo para a efetivação e o alicerçamento das transformações ocorridas na mesma comunidade foi o Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos (FDDS). Com efeito, no processo de sensibilização derivado dos cursos de qualificação do NEPS, uma ampla rede de arregimentação de surdos foi formada e ainda está em intenso funcionamento e construção. Ou seja, o NEPS tem sido um catalisador para o movimento surdo local.

O Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos (FDDS) desempenhou grande importância na concretização do movimento social surdo de Santa Catarina, especialmente por sua participação na adaptação curricular do curso de Pedagogia a Distância para surdos na UDESC (que será objeto de análise no próximo item); e na proposição de planos de ação que se tornaram a base para o crescimento e o desenvolvimento do movimento social surdo.

Segundo os relatos dos entrevistados, as primeiras manifestações do movimento surdo local remontam aos anos de 1954. No CEFET, a partir do trabalho iniciado com os surdos em 1991, seus responsáveis sentiram a necessidade de se aproximar do movimento social surdo. Tal sentimento foi crescendo e levou à criação do Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos (FDDS), em 1997, nas dependências físicas do CEFET, mais especialmente do próprio NEPS.

Em 1999, o Fórum tomou uma injeção de ânimo e começou a reunir com maior assiduidade um grupo de surdos, pais, professores e profissionais da área da surdez. Sigma afirma que apesar de sempre ter havido um esforço para manter o FDDS e o NEPS autônomos um do outro, tal relação era “tautológica”. Isto porque muitos dos participantes do Fórum eram integrantes também do NEPS, fosse como aluno, professor e até mesmo como pai/mãe. De qualquer forma, esta relação sempre se mostrou profícua: integrava a rede de atores envolvida no processo de concretização da comunidade surda local.

O FDDS era inicialmente formado por seis surdos, dois pais, dois professores e um intérprete, mais os suplentes de cada segmento, além de pessoas interessadas. O primeiro problema ou bandeira que o Fórum enfrentou foi que não havia nenhuma legislação em Santa Catarina que garantisse aos surdos o acesso ao conhecimento sistematizado na LIBRAS. Nesse sentido, a primeira luta foi pleitear a criação de uma lei que reconhecesse a LIBRAS como língua natural dos surdos. Na época, também não havia uma lei nesse sentido em termos federais, mas somente em alguns estados como Paraná, Minas Gerais, Pernambuco.

Como dito na Introdução deste trabalho, no estado de Santa Catarina a lei que institucionaliza a LIBRAS é a Nº. 11.869, de 6 de setembro de 2001¹¹⁴. No âmbito Federal, é a Lei N.º 10.436/2002. A partir delas, abriu-se não só a possibilidade de formar os surdos em sua língua, mas garantiu-se o reconhecimento legal daquilo que era legítimo de fato: a LIBRAS como língua materna dos surdos.

A bandeira seguinte do FDDS foi discutir e desenvolver, a partir de uma perspectiva plural, propostas de políticas públicas e de educação para surdos que fossem o mais democráticas possíveis e que levassem em consideração as diferenças da comunidade surda. Nesse sentido, o Fórum buscou criar perspectivas em várias frentes: a ampliação do movimento surdo em Santa Catarina; a criação de uma escola para surdos na grande Florianópolis; a capacitação de recursos humanos, como professores surdos, intérpretes e instrutores para atuação na educação de surdos; e a localização e identificação dos surdos em Santa Catarina.

A primeira reunião ampliada do Fórum teve lugar quase um ano depois dos primeiros encontros. Ocorreu no Auditório da UNED-SJ, no dia 1º de dezembro de 2000. Nela, foram feitas avaliações sobre o contexto no estado de Santa Catarina, reconhecendo-se que o movimento surdo estava crescendo muito, apesar de muitos surdos ainda não compreenderem ou assimilarem a importância de tal desenvolvimento.

¹¹⁴ Em Santa Catarina, apenas quatro municípios possuem Leis Municipais para a LIBRAS (Blumenau, Lei Municipal Nº. 5.417, de 2000; Balneário de Camboriú, Lei Municipal Nº. 2.062, de 2001; Criciúma, Lei Municipal Nº. 4.289, de 2002; e Itajaí, Lei Municipal Nº. 3.643, de 2001). Para um quadro completo da situação das legislações referentes a LIBRAS, acessar em www.feneis.org.br.

Um reflexo disto eram conflitos de toda a ordem que se manifestavam com relativa frequência, como em relação à participação de surdos sem experiência ou com pouca escolarização no FDDS. Consta na ata do Fórum, do dia 05 de dezembro de 2000, o seguinte comentário de um dos participantes, em relação a tal debate: “a própria comunidade surda tem que amenizar o seu preconceito para com os próprios surdos. Todos têm condições de serem participantes”; Havia ainda a discussão sobre a participação de ouvintes no Fórum, e em outra ata, do dia 06 de fevereiro de 2001, lê-se: “o Fórum é o espaço de troca entre surdos e ouvintes. Um espaço de aprendizado de surdos e ouvintes”. Houve inclusive uma difícil relação entre as associações de surdos de São José e de Florianópolis, acarretando em algum momento o pedido de retirada por parte de uma das associações, a de São José, e de alguns de seus associados do Fórum.¹¹⁵ Os debates registrados nesses documentos e os relatos dos entrevistados ilustram a imbricação política e cultural presente no Fórum e na estruturação do movimento social surdo em Santa Catarina.

Para Melucci (2001), o significado de um movimento social depende do sistema de relações sociais e da natureza dos conflitos. Ele se apresenta com certa unidade externa, porém, no seu interior, contém significados, formas de ação, modos de organização diversos e necessita investir grande energia para manter unidas as diferenças. Como são fenômenos coletivos, geralmente caracterizam-se por serem heterogêneos e fragmentados. O conflito está intrínseco nas relações sociais e políticas, e seus atores se definem historicamente e conjuntamente, não existem por essência.

¹¹⁵ Ver cartas em anexo, em Ata do FDDS.

O FDDS se propunha, desde seu início, a exigir uma demanda por inclusão em um sistema de benefícios e de regras do qual os surdos estavam e em alguma medida ainda estão excluídos. Para que esse processo de exclusão diminuísse, muitas estruturas sociais precisavam ser alteradas. Foi seguindo essa lógica e com esse objetivos que as diretrizes do Fórum, em 2001, tornaram-se mais firmes, definidas e específicas, sendo resultado de um maior amadurecimento político e cultural da comunidade surda. O FDDS propunha então dois planos de ação, onde se definiram atividades tanto para o Fórum como para todo o movimento surdo do Estado, nas seguintes áreas:¹¹⁶

I – Politização e fortalecimento da comunidade surda;

II – Políticas na área de Educação de surdos na grande Florianópolis.

Esses planos visavam promover uma integração maior entre os órgãos públicos municipais da Grande Florianópolis, buscando criar uma estrutura que proporcionasse, através das associações, uma maior integração entre a comunidade surda.

Segundo os entrevistados, as associações de surdos desempenhavam até então um papel muito mais desportista que de politização, justamente por possuírem um baixo poder de organização. Faltava-lhes uma estrutura burocrática e engajada em discussões além do desporto. Nesse sentido, o FDDS criou objetivos que incentivassem e qualificassem a participação das associações. O grau de formação, informação e identificação surda era muito baixo e as associações precisavam assumir o compromisso de uma atitude mais politizada.

¹¹⁶ Essas informações foram retiradas de documentos que constavam de forma avulsa dentro das atas, na maioria das vezes como anexos.

Para alcançar tal participação, o FDDS definiu os seguintes objetivos para área de atuação I:

- identificar as necessidades e buscar junto às prefeituras de Florianópolis e São José, os recursos humanos, materiais e também financeiros para a construção de instalações para as associações de surdos;

- assessoria para as associações de surdos;

- debates de temas vinculados à comunidade surda (organizações de reuniões, elaboração de projetos, educação de surdos e pesquisas);

- capacitação das equipes diretivas das associações de surdos (administrativo, planejamento estratégico e reunião educacional);

- manter e ampliar os cursos de LIBRAS para a comunidade ouvinte com a finalidade de divulgar a comunicação por sinais;

- elaboração de planejamento para os cursos que envolvessem a LIBRAS (I, II, III, monitor, interprete e instrutor);

- jornal (bimestral) pelas associações de Florianópolis e São José: notícias, artigos, eventos e fotos;

- criação de banco de dados com documentos legais, leis, decretos, normativas, reportagens da imprensa e vídeos;

- campanha VOTE LIBRAS – através de abaixo assinado enviado ao Congresso Nacional, em apoio a legalização da LIBRAS;

- buscar convênio com mercado de trabalho público e privado após levantamento e cadastro de empresas;

- criar cooperativas de trabalhadores surdos, fazendo levantamento das habilidades profissionais disponíveis, formação, capacitação e legislação (regulamentação da cooperativa);

- inclusão de intérprete no mercado de trabalho para os meios de comunicação;
- associações adquirirem o estágio especial para surdo a partir de 16 anos e colocação seletiva, promovida em parceria com empresas públicas e privadas;
- propor parcerias junto a ACIC¹¹⁷, AFLODEF¹¹⁸ e outras associações para troca de experiências e de materiais;
- ampliação do quadro de associados do SSSJ¹¹⁹;
- promover o Dia do Surdo: festividades com manifestações, relatando a situação da comunidade surda;
- convênio com a empresa de Telecomunicações de Santa Catarina (TELESC): inclusão de telefone para surdos;
- estágio para a equipe diretiva das associações nas FENEIS do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Já o plano de atuação na área II, objetivava propor diretrizes para amenizar o caótico quadro na educação de surdos. Nesse sentido, também propunha parcerias com diferentes órgãos na promoção de escolarização dos surdos, prevendo desde a capacitação de profissionais para atuarem na educação destes até a criação de locais específicos para que tal educação ocorresse. Os objetivos para a área II eram os seguintes:

- obter parcerias com diferentes órgãos (PMF e PMSJ, entre outros) para promoção de cursos supletivos, pré-vestibular, profissionalizantes e curso de língua portuguesa para surdos;

¹¹⁷ Associação Catarinense de Integração ao Cego (ACIC) – www.acic.org.br

¹¹⁸ Associação Florianopolitana de Deficientes Físicos (AFLODEF).

¹¹⁹ Sociedade dos Surdos de São José, é a associação desse município.

- estabelecer estratégias (agendamento com prefeito e vereadores) para construção da Escola de Surdos de São José;
- desenvolver programas especiais de prevenção de acidentes domésticos, de trabalho, de trânsito e outros;
- levantar o número de surdos em Florianópolis e São José, para definir prioridades;
- promover cursos de formação e capacitação para professores, instrutores e intérpretes;
- fazer levantamentos junto as bibliotecas públicas de materiais existentes para a educação de surdos;
- estimular universidades para garantir especializações na área da surdez e pesquisa na mesma;
- criar parcerias com UFSC/Coordenadoria de Línguas, objetivando promover cursos de língua portuguesa para surdos;
- criar parcerias com Secretaria Estadual de Educação e Inovação, objetivando a promoção e implementação de magistério para surdos;
- promover cursos e palestras para comunidade surda (cultura, sexualidade e drogas);
- criar grupos de estudos para obtenção de convênios e parcerias para discussão e encaminhamentos sobre: alfabetização de jovens e adultos; Ensino Fundamental e médio; e pré escolar;
- garantir o acompanhamento sistemático no desenvolvimento da criança surda na área da saúde;
- apoio na promoção do trabalho por conta própria.

O FDDS tomou o cuidado de eleger muito precisamente seus objetivos de ação, pois tinha a intenção de implementá-los todos. De fato, esses objetivos concretizavam a demanda política e educacional do movimento surdo. Portanto, tinham a intenção maior de colocar o movimento surdo em uma dinâmica de luta e reivindicações. Por trás de todos esses objetivos, o Fórum pretendia alicerçar as bases para a fixação de uma entidade em Santa Catarina capaz de agregar aos surdos e suas bandeiras.

Isto viria a ocorrer em 2004, com a vinda da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) para o Estado. A partir do momento em que esta se instala aqui, o FDDS dá por encerrado sua trajetória e encerra suas atividades.

Contudo, uma das maiores discussões do FDDS remontava sempre à necessidade da formação de professores surdos, com o objetivo de que estes estivessem atuando com crianças surdas em LIBRAS. Havia o consenso de que na educação infantil e séries iniciais geralmente os professores eram ouvintes, que não dominavam a LIBRAS, situação que colocava em cheque o aprendizado da criança surda.

A partir dessas discussões, consolidou-se a intenção de criar no CEFET um curso de Pedagogia para os surdos. No entanto, como a oferta de um curso de Pedagogia não é atribuição das escolas técnicas ou dos CEFET, essa idéia foi colocada de lado. Uma alternativa que se mostrou, porém, de grande viabilidade foi formar uma parceria com a UDESC, pois esta já vinha desenvolvendo há algum tempo, por meio da Educação a Distância, a complementação da formação

de docentes do estado de Santa Catarina, mais especificamente dos profissionais que ainda não tinham nível superior, mas que ensinavam na Rede Estadual.¹²⁰

Em ata da reunião realizada em 14 de maio de 2001, no FDDS, consta haver “a possibilidade de sair um curso de Pedagogia a Distância para surdos em parceria com a UDESC”. Ainda em maio, ocorre uma reunião com a Coordenadoria do Curso de Educação a Distância da UDESC, sobre a adaptação deste curso para os surdos. Nesse processo, paralelamente, houve um contato entre a UDESC e o Instituto de Audição e Terapia da Linguagem (IATEL), pois este último pretendia inserir seus professores nesse curso de Pedagogia a Distância. A esta altura já estavam bastante adiantadas as discussões da adaptação curricular para criação de um curso de Pedagogia bilíngüe, no qual o IATEL poderia alcançar seus objetivos de forma integral.

Participaram do processo de formação e adaptação curricular para essa turma de surdos representantes do IATEL, do CEFET e das associações de surdos e pais. Em agosto de 2001, foi apresentada a primeira versão da proposta das adaptações curriculares elaboradas pela Comissão que havia sido criada para este fim¹²¹. Em outubro, foram definidos os critérios para o concurso de admissão dos profissionais tutores e intérpretes. Devido a inúmeros problemas legais, institucionais, estruturais e curriculares, a Comissão foi contratada pela UDESC até dezembro daquele ano, em caráter de assessoria. Em novembro, a

¹²⁰ A LDB vigente exigia que até 2007 todos os professores da rede pública possuíssem graduação, exigência hoje flexibilizada.

¹²¹ A Comissão era formada por 9 pessoas, representantes de todos os grupos envolvidos, excluindo os membros da própria UDESC. Quando a proposta estava montada, foi divulgada junto às associações do interior do Estado. Eram representantes do Fórum, Idavânia, Vilmar e Paulo; do IATEL; Luciana, Kátia e Meri; dos surdos, Deonísio, Fábio e Sandra. (Ata do FDDS, em 11/06/2001)

proposta para o curso de Pedagogia a Distância para surdos havia se tornado uma realidade.

O Fórum avaliou a participação na elaboração da adaptação do curso como a efetivação de ações propostas em seus planos de ações, tanto em nível de educação de surdos como de politização e fortalecimento da comunidade surda. Além de se efetivar a possibilidade de formação de professores surdos, ainda se garantiria a aglutinação de surdos de todo o Estado, fortalecendo substancialmente a representatividade do movimento surdo e ampliando a rede de atores envolvidos nos processos políticos e educacionais.

No próximo item, analisar-se-á como se estruturou a Turma Piloto de Pedagogia a Distância da UDESC, buscando-se compreender a importância da educação superior para o surdo e para a educação bilíngüe.

3.2 - A UDESC/Núcleo Deodoro e a EaD para surdos

Em termos de estrutura organizacional, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) é uma instituição integrada (*dual-mode*), ou seja, oferece tanto a educação presencial nos seus diversos *campi*, como a educação a distância. A EaD para surdos da UDESC tem suas dependências físicas na Rua Marechal Deodoro da Fonseca, no centro de Florianópolis, e por conta disso o espaço é conhecido por Núcleo Deodoro.

3.2.1 – Estruturação e funcionamento

Para a constituição da turma piloto de Pedagogia para os surdos na UDESC, buscou-se uma seleção que visasse ser o menos excludente possível e valorizasse a identidade surda. O primeiro critério para a escolha dos alunos foi ter o domínio da LIBRAS, o segundo foi ser surdo, e o terceiro foi trabalhar com alunos surdos em sala de aula ou estar participando dos movimentos sociais surdos. Neste sentido, essa formação propunha-se a ser um ambiente propício para contatos com a LIBRAS – para alguns, o primeiro contato – e com a cultura surda, e para o desenvolvimento de experiências visuais – cotidianas ou metodológicas.

A turma iniciou com 45 alunos, e frente à proposta do curso foi necessário dividi-la em três grupos de 15, buscando proporcionar uma maior interação entre eles. Até o momento da pesquisa, apenas três alunos haviam evadido do curso,¹²² o que comparado à média de outras turmas de Educação a Distância é um número bastante reduzido. *Miu*¹²³ afirma o seguinte:

para nós foi um índice muito baixo, até. Porque os alunos estão permanentes aí no curso, eles estão no curso com todas as dificuldades, mas... e a gente faz também um trabalho quando vê que está fragilizando: senta, conversa e pondera. Veja, de todas as disciplinas cursadas, que deve ter sido umas 12 ou 15, a gente não teve nenhuma reprovação de fato. Eles ficam em recuperação, mas de fato que teria que cursar de novo a disciplina, não. Mesmo porque tem disciplinas ainda em processo. Nosso índice é bem diferenciado, a gente tem alunos reprovados em outras turmas de EaD.

¹²² A evasão teve motivações diferentes: um aluno faleceu; outro desistiu por motivos de ordem pessoal; e um último por não querer o curso de Pedagogia.

¹²³ Miu é ouvinte, funcionária da UDESC.

A adaptação curricular da turma de surdos resultou num curso de formação de professores surdos dentro da Pedagogia a Distância. Nesse caso, o eixo principal dos referenciais teóricos é o mesmo do curso de Pedagogia presencial.

Segundo Miu,

há todo um tratamento diferenciado, mas não que o curso foi montado para atender a um curso a distância para surdos, não. Vejo primeiro como uma Pedagogia a Distância, para depois beneficiar aos públicos diferenciados.

Segundo os entrevistados, a concepção teórica do curso de Educação a Distância, por ter os pressupostos baseados numa perspectiva histórico-cultural, era bastante condizente com a proposta da Comissão que articulou, através do FDDS, a formação da turma.

O curso funciona atualmente num modelo bimodal, ou seja, possui momentos a distância e momentos presenciais. O material utilizado são os Cadernos Pedagógicos produzidos pelos professores de cada disciplina, e um material virtual que integra técnicas da primeira e da terceira geração de Educação a Distância.

Os profissionais envolvidos no processo educacional da Educação a Distância da UDESC são: os professores das disciplinas, os especialistas e os tutores, geralmente pedagogos; e os demais profissionais de retaguarda, como orientadores, assessores, administradores e outros.

No caso da adaptação curricular para os surdos, foram implementadas peculiaridades devido à necessidade de elaborar um curso no qual a LIBRAS fosse a primeira língua. A solução encontrada foi aproveitar a tutoria da Educação a Distância da UDESC. O tutor atuaria como professor-tutor, fazendo a ponte

entre os professores das disciplinas e os alunos. Decorre que esses profissionais passaram a desempenhar não só o papel da tutoria convencional da Educação a Distância da própria UDESC, mas a desempenhar o papel de professor. Ou seja, ao invés de apenas tutores, passou-se a ter professores-tutores. Havia por parte da Comissão a intenção de que todos os professores-tutores dominassem a LIBRAS; entretanto, apenas dois deles são bilíngües e um terceiro utiliza intérprete.

Os assessores e os alunos entrevistados acreditam que as professoras-tutoras estão desempenhando de forma bastante satisfatória a mediação. Contudo, tal opção representou uma sobrecarga de trabalho para as mesmas, o que chama a atenção para alguns limites desta opção. O primeiro é que essas professoras-tutoras precisam resumir ou trabalhar todos os conceitos e conteúdos do curso de Pedagogia, o que tem exigido uma dedicação exclusiva ao ensino. O segundo decorre justamente do primeiro, pois as professoras-tutoras terminam dispondo de um tempo muito restrito para pesquisa e extensão.

Durante três sábados, que são os momentos de encontros presenciais, as professoras-tutoras apresentam e discutem o Caderno Pedagógico com os alunos – atividade também desempenhada durante outros dias, de maneira mais individual, nos horários de reforço. Após este contato com o Caderno Pedagógico, o professor da disciplina respectiva profere sua aula para todos os surdos numa mesma sala, com o auxílio de um intérprete, objetivando sanar dúvidas e levantar questões. *Sigma* toma o exemplo do ensino da língua portuguesa como segunda língua para apontar um limite desta forma de organização:

nós fizemos um Caderno de Português Instrumental 1 e 2, e esses tutores deveriam estar dominando técnicas e tendo o conhecimento de como se ensina uma segunda língua. Mas eles

não têm essa formação no ensino de segunda língua e esse processo não fluiu adequadamente. Os professores-tutores estão permanentes ali com os surdos. Quer se queira ou não, eles têm que ter uma leitura, e eles estarão trabalhando com conceitos complexos. Sociologia por exemplo, pega a teoria dos três clássicos e traz ainda para o contexto da educação. Pelo amor de Deus, isso é muito complexo! Claro, é *en passant*, e o objetivo não é um curso de Sociologia, mas você precisa ter uma formação relativamente boa nessas disciplinas. Eu acho muito complexo. Tendo reavaliado, eu diria que a gente precisaria de professores bilíngües dentro das várias disciplinas, mas não na forma que é o curso a distância, podendo ser semipresencial, utilizando mais alternativas que a UDESC não tem, como vídeo conferencia.

Observa-se que a preocupação dos entrevistados, cristalizada no depoimento acima, alerta para a necessidade de ampliação do processo de educação de surdos. Contudo, os entrevistados reconhecem que a qualidade do ensino obtido pelos alunos na UDESC é de grande valor e qualidade. Quando pontuam tais limites e deficiências dessa turma piloto é com o objetivo de análise, de melhoria e de ampliação para novas proposituras e demandas da comunidade surda. A opção pela tutoria no formato adotado parece ter sido mesmo a melhor para o contexto educacional da UDESC, e provavelmente da educação em geral. Não obstante, a relação que o professor-tutor possui com a cultura do surdo tem sido de fato o divisor de águas nessa questão. Segundo os surdos entrevistados, a participação do tutor nas associações torna-se condição *sine qua non* para o estabelecimento de uma relação de confiança e aprendizagem; um ponto positivo importante de salientar é que todas as professoras-tutoras trabalhavam anteriormente com surdos. Nesse sentido, evidencia-se a importância das relações com os pares surdos, em sua língua natural e cultura.

Ainda em relação ao corpo docente do Núcleo Deodoro, percebe-se que esses passam por uma situação bastante conflituosa e transitória. São profissionais que possuem uma formação e um conhecimento de educação de surdos ímpar, contudo estão presos a uma cultura presencial e tutelar¹²⁴.

O processo de avaliação envolve provas e trabalhos acadêmicos, podendo ser realizado em Português ou em LIBRAS, neste último caso especialmente as provas. Todo o processo a mediação mais direta é feita pelos professores-tutores, que na turma de surdos são todos pedagogos. Segundo *Miu*, dentro do curso de Pedagogia “há tutores de todas as formações, principalmente das licenciaturas; há pedagogos, professores de História, de Geografia, e de diversas outras licenciaturas, mas por coincidência as três tutoras do Núcleo Deodoro têm formação em Pedagogia”.

A partir de diversas análises internas, existe uma grande preocupação por parte dos envolvidos, sejam orientadores, assessores, tutores ou surdos, em relação à fundamentação teórica do curso. Mesmo com todas as dificuldades do novo, há um grande esforço para controlar todo o processo de formação e inserção no mercado de trabalho desses alunos surdos. Uma das variáveis mais monitoradas é o uso do Caderno Pedagógico, pois este é praticamente de texto.

A criação de disciplinas fora da grade curricular convencional do curso de Educação a Distância procurou garantir uma formação de qualidade. As disciplinas específicas inseridas foram: Português Instrumental 1 e 2; LIBRAS; e

¹²⁴ Acredita-se que há dois caminhos que precisam ser traçados por essas profissionais: a sistematização de suas experiências com os surdos; e o aprofundamento dessas experiências em pesquisas que privilegiem a utilização da imagem na área do ensino. Acredita-se também que isto as aproximará das NTIC e de novas perspectivas para seu uso.

História da Educação de Surdos¹²⁵. Também foram incluídos conteúdos específicos da cultura surda, abordados transversalmente nas disciplinas curriculares¹²⁶. Especialmente a disciplina de LIBRAS foi pensada levando em consideração a possibilidade de que alguns surdos ainda não a dominassem.

A turma piloto de Educação a Distância consolidou a aproximação dos surdos de diversas regiões do Estado, concretizando o ideal de ampliação da rede de atores nos processos de educação e politização nos movimentos sociais surdos de Santa Catarina. O entrevistado *Sigma* afirma que

a grande bandeira era estar propiciando não meramente o curso de Pedagogia, mas estar aproximando as lideranças surdas de todo o Estado nesse curso. Trouxemos pessoas de todas as regiões do Estado. A idéia era de estar formando uma visão orgânica de um trabalho. Eu diria que o curso de Pedagogia é uma estratégia para estar se organizando de forma orgânica os movimentos surdos do Estado, porque a gente conseguiu reunir aí 35 surdos que estão hoje fazendo o curso e que participam dos movimentos surdos. Pois a idéia era estar abrindo a partir dessa proposta. Agora estamos pensando cursos de Pedagogia para cada região do estado. Então esses surdos que estão se formando agora e esses intérpretes, eles são candidatos a serem professores tutores das novas turmas. Claro que a partir da graduação, vem todo o resto da carreira, mestrado e doutorado.

No decorrer do processo, para garantir um bom aproveitamento dentro da estrutura do curso e da própria UDESC foi criado um programa de acompanhamento pedagógico, específico para a turma de surdos. Esse representou uma das grandes produções coletivas da equipe do Núcleo Deodoro,

¹²⁵ Na confecção dos Cadernos Pedagógicos dessas disciplinas participaram, além de especialistas na área da surdez, alguns alunos surdos do próprio curso.

¹²⁶ Para uma visão geral das disciplinas curriculares e adaptadas, ver anexo IV.

caracterizando-se por uma metodologia desenvolvida especificamente para as diferenças dos alunos surdos. Segundo o entrevistado *Chi*¹²⁷,

foi criado um programa a partir da observação do desempenho dos alunos. Então, como não perderíamos de vista os alunos que não tivessem um bom desempenho? E como direcionar mais o trabalho para as limitações apresentadas? Havia dificuldades diversas, tais como: dificuldades econômicas bem sérias, como deslocamento e alimentação; também dificuldades no Português, na LIBRAS e conceitualmente. Este programa serviu para mapear e ele foi muito feliz, ajudou bastante. Sempre voltado para redirecionamento e planejamento, proporcionando assim decisões para um acompanhamento mais direcionado.

Foi um consenso entre todos os entrevistados que a educação do surdo precisa contemplar tanto a leitura como a escrita em LIBRAS, mas imediatamente reconheciam que isso ainda é uma novidade no Brasil, especialmente a escrita, que data da década de 90. No Núcleo Deodoro, as possibilidades da escrita em sinais são análogas às da maioria dos cursos de formação de surdos no país, como já explanado aqui. Por esses motivos, a escrita em sinais não foi adotada pelo curso.

A situação de domínio do Português dos alunos da turma piloto de Educação a Distância é similar à encontrada no NEPS. Segundo os depoimentos, poucos são os alunos surdos que dominam bem a língua portuguesa no curso de EaD. O fato é que toda a história de um ensino regular deficitário e uma forma inadequada de aquisição de segunda língua tornaram-se obstáculos praticamente intransponíveis para o aprendizado do Português. A aquisição da segunda língua ocorre como premissa da aquisição de uma primeira língua, e boa parte dos

¹²⁷ Chi é ouvinte, professor do CEFET e funcionário da UDESC.

alunos surdos da UDESC foi privada disso durante sua trajetória de vida. Os entrevistados ainda concordam que muitos dos surdos avançaram na questão da leitura e da escrita em Português durante o curso, justamente por ter ocorrido uma preocupação sustentada em relação a seu aprendizado e tratamento como segunda língua, não o confundido com o aprendizado de uma língua estrangeira, por exemplo. *Iota* ilustra de forma bastante eloqüente as especificidades desse processo:

para um ouvinte que vai para outro país, ele vai estar treinando e aprendendo a língua através da fala, você pode conseguir ter uma boa proficiência na voz e na escrita. A minha identidade era de ouvinte antes, até eu me encontrar com a LIBRAS, aí minha identidade mudou na hora, eu comecei a me identificar, a participar. A identidade de um surdo oralizado é de um ouvinte, a cultura dele é de um ouvinte. O ouvinte aprende outra língua ouvinte. Se eu for para os EUA, lá tem a língua de sinais americana (ASL), que não é igual ao Português. Aí é diferente, então se eu estiver lá, eu vou ter que aprender a ASL. Agora, escrever em inglês, aí fica bem difícil. Agora escrever em *sign write*, escrita de sinais, para mim é fácil. Esse tipo de escrita ainda está no começo e alguns surdos não estão acostumados. Eles estão acostumados em Português, agora precisam aprender uma escrita nova. No *sign write* eu não preciso saber se cidade se escreve com s ou c, eu faço o sinal de cidade e é sempre o mesmo, não muda. A leitura também é mais fácil, isso é novo. Agora, se no futuro vai melhorar ou se vai continuar no Português, isso eu realmente não sei.

As dificuldades encontradas na implantação do curso em decorrência do não-domínio da escrita em sinais alertaram para os limites e as possibilidades dos resultados a serem alcançados, levando à adoção de medidas que tiveram alguns resultados positivos. No caso da educação de cegos, para dar um exemplo, o

Caderno Pedagógico é produzido em *Braille*; no caso dos surdos, algo semelhante não é viável. Procurou-se então produzir Vídeos Pedagógicos, equivalentes aos Cadernos. Contudo, a estrutura financeira impediu que fossem produzidos mais que três desses vídeos. Os entrevistados afirmam que os vídeos produzidos obtiveram um excelente alcance didático e pedagógico, porém reconhecem as dificuldades materiais encontradas. Dentre elas, destaca-se que devido a produção desses materiais demandarem tempo para gravação e a participação de profissionais especializados em filmagem e editoração, não se conseguiria a produção dos vídeos em tempo viável para as disciplinas respectivas.

Os entrevistados afirmam que as discussões entre os professores das disciplinas e os professores-tutores sobre as diferenças dos surdos em termos de classe social, de domínio da língua, de forma de perceber a realidade, foram muito tranqüilas, ressaltando as discussões em que participaram os professores de Antropologia, Psicologia e Sociologia. *Sigma* afirma:

isso foi fabuloso. A perspectiva que os próprios professores viram os surdos e se relacionaram com eles, eu diria que foi fantástico. Claro que precisava se repensar as estratégias, as abordagens e as formas de avaliação. Por exemplo, numa das adaptações propusemos um Caderno Pedagógico complementar ao de História da Educação, sobre a História da Educação de Surdos, no contexto da história da humanidade. Discutindo Sociologia, passou-se a discutir os movimentos sociais surdos. Na Psicologia, discutiu-se como que é toda a construção da subjetividade da criança surda. Então, houve uma comunicação com os professores das disciplinas muito boa.

Evidentemente, alguns professores ainda visualizam o surdo referenciados pelo conceito clínico, ou seja, vêem o surdo pela deficiência. Segundo os relatos

dos entrevistados, isto é mais comum entre os professores mais antigos e de disciplinas mais profissionalizantes. De fato, se na coordenação do curso a perspectiva cultural do surdo é bastante difundida e aceita, essa perspectiva ainda não se espalhou por toda a UDESC.

Um outro elemento complicador é que a cultura dos professores das disciplinas, professores-tutores e dos alunos na EaD da UDESC ainda é de aula presencial. Neste sentido, no próximo item serão discutidas as possibilidades e tentativas de apropriação das NTIC no curso de Pedagogia para os surdos, ressaltando os avanços e os limites dos seus usos para uma educação bilíngüe.

3.2.2 – O Núcleo Deodoro e as NTIC

O Núcleo Deodoro também apresentou características interessantes no uso das NTIC como ferramentas educacionais. No entanto, percebeu-se que apesar de constituir-se como um curso de Educação a Distância seu foco não está no uso de tecnologias e que persiste uma cultura muito presencial nas práticas educacionais.

Os entrevistados se dividem em relação ao papel que as NTIC devem desempenhar no ensino, muitos reconhecendo que o processo de adaptação à EaD é um processo que não ocorre de um dia para o outro. *Psi* afirma o seguinte:

eu acho que as pessoas não estão acostumadas com isso, pois a gente vem do ensino presencial. Então a nossa aprendizagem é presencial e para a gente ir se adaptando, construindo e significando uma outra forma de aprender, é um processo. Sabe aquela história de que “toda a forma de amor vale a pena”? Então toda forma de aprender também vale a pena, no sentido de que

existem muitas formas, tanto de ensinar, como de aprender. Acho que a gente usa muito pouco, tanto das ferramentas quanto da nossa criatividade (*Ps*).

Esse depoimento sintetiza uma visão auto-crítica do processo de aprendizagem, mas ressalta também a consciência de que os usos da tecnologia são construídos e negociados ao longo das relações que se travam entre os atores sociais interessados.

Indubitavelmente, o foco da Educação a Distância da UDESC encontra-se na produção dos Cadernos Pedagógicos, sistema muito bem avaliado por professores, tutores e alunos. Sigma afirma que esses Cadernos:

são muito bons, muito bem elaborados, com uma concepção teórica muito consistente, mas para aquilo que [a EaD] se propõe que é a educação virtual e a distância, ela deixa muito a desejar.

Contudo, percebe-se que algumas iniciativas vêm ocorrendo, principalmente na exploração dos usos das imagens e uma tímida ação no uso das NTIC no processo de ensino. Sigma prossegue:

eu vejo que elas (professoras-tutoras) usam bastante material visual nas suas exposições, nas suas aulas, como estratégia de ensino, de alguns autores que tem aí. Elas procuram explorar isso, utilizando estratégias de ensino onde a língua de sinais flua, contando historias e mil estratégias.

Na perspectiva adotada pela equipe do Núcleo Deodoro, a tecnologia serve mais como material de apoio. A maior parte do processo fica mesmo dependendo do tutor. As disciplinas têm todo um aparato dentro de um ambiente virtual, no qual se podem encontrar textos, *chats*, fórum e outras ferramentas, porém esses recursos têm sido utilizados apenas como material de apoio.

Tais práticas afastam os alunos de uma educação mais flexível e autônoma. Ou seja, elas os leva a dependerem quase que exclusivamente dos tutores, inibindo a formação de uma cultura educacional que utilize as potencialidades da tecnologia e dificultando a obtenção de uma maior autonomia.

A autonomia num processo educativo está altamente vinculada à possibilidade de que o estudante possa escolher os espaços e os tempos para estudar. Como ressalta Belloni (1999), aprender autonomamente se torna possível quando o processo de ensino e aprendizagem está centrado no aluno, pois todos as experiências e o professor devem ser recursos para que o aluno aprenda. Inúmeras pesquisas (Belloni, 1999; Litwin, 2001) têm apresentado resultados no sentido de que para esta autonomia ocorrer, o papel do professor tem de ser o de mediador e não o de possibilidade única para acessar o conhecimento.

Pressupõe-se, nesse formato de Educação a Distância adotado pelo Núcleo Deodoro, que todo o conteúdo necessário à formação de um bom profissional docente está nos Cadernos. Nesse sentido, a responsabilidade de ir além fica totalmente centrada no aluno. Contudo, este é o mesmo aluno que está sendo acostumado a ter os Cadernos lidos e traduzidos pelas professoras-tutoras. Essa postura reproduz dois problemas, que estão interligados. O primeiro diz respeito à já mencionada autonomia, que fica absolutamente comprometida. O segundo é uma centralização de poder exacerbado na figura do professor, reforçando vis-à-vis os alunos uma relação de dependência. Isto se apresenta de forma bastante contraditória face às proposições dos movimentos sociais surdos, que buscam construir uma comunidade surda independente e autônoma. Porém, isso só se torna possível se as relações mais cotidianas buscarem elevar o nível

de auto-suficiência. Nesse sentido, um processo de ensino centrado na figura do professor tem sido objeto de crítica dos estudos acadêmicos mais vinculados aos movimentos sociais.

Um outro problema enfrentado no Núcleo Deodoro refere-se ao uso do Laboratório de Informática. Durante os três turnos este está aberto e disponível aos alunos, possibilitando acesso a computadores e à Internet para digitação de texto ou pesquisa. Porém, este é um laboratório muito básico, que possui inúmeras deficiências em relação às necessidades e demandas dos surdos; seus equipamentos são de baixa velocidade, a estrutura de processamento conta com pouca memória para armazenamento e não há nenhum periférico. Estas carências assumem uma maior conotação quando pensadas em relação a uma proposta de EaD. No entanto, esse laboratório poderia ser mais explorado, mesmo com suas deficiências; ele permite, por exemplo, que os surdos possam investigar o estado da educação de surdos pelo mundo ou arregimentar argumentos para a reflexão de estratégias de uso das NTIC.

Uma outra carência diz respeito a equipamentos como webcams, scanners, multimídias e outros periféricos que privilegiem o uso da imagem. Essas limitações técnicas afastam gradativamente os alunos e criam uma impressão equivocada sobre as possibilidades que as NTIC podem proporcionar ao seu aprendizado, socialização e comunicação.

Segundo a entrevistada Miu, muitos alunos que residem fora da Grande Florianópolis se utilizam dessas tecnologias especialmente para comunicação com o tutor - são em torno de sete alunos, de várias cidades como Blumenau, São Bento do Sul e Araranguá. Aqueles que residem na Grande Florianópolis utilizam o contato presencial, no chamado plantão. Contudo, Miu alerta que esse

contato virtual ocorre no sentido de tirar dúvidas e não como um processo de ensino-aprendizagem sistematizado¹²⁸. Ela justifica afirmando que:

existem cursos a distância em que a tecnologia é primordial. Mas no nosso caso ele é bimodal, ele tem um momento a distância, onde o aluno pode estar discutindo o estudo do Caderno Pedagógico ou usar a Internet, e existem momentos de presença física. Não é um processo a distância totalmente.

De qualquer forma, os entrevistados do Núcleo Deodoro atribuem à tecnologia uma dimensão muito importante no contexto da comunicação dos surdos, seja entre eles, seja com os ouvintes. Contudo, o uso desse potencial de comunicação como ferramenta pedagógica ainda está sendo gerado e começando a tomar mais forma. Faz-se necessário ressaltar que o Núcleo Deodoro, por conta de todas as limitações do seu processo de implantação, dedica poucos momentos a uma reflexão mais efetiva sobre sua própria prática pedagógica em relação à tecnologia, diferentemente do que ocorre no NEPS.

Essas diversas limitações no uso e produção de uma cultura educacional tecnológica no Núcleo Deodoro retrata um quadro mais próximo da realidade geral da educação catarinense nesses termos, no sentido de que a maioria das escolas do Estado enfrentam problemas técnicos e culturais semelhantes.

Há, porém, perspectivas positivas, e uma delas está relacionada ao trabalho desenvolvido, com grande entusiasmo, por parte da equipe do Portal virtual.udesc¹²⁹. Esta tem se empenhado no aperfeiçoamento da plataforma de ensino e na produção de mecanismos e de interfaces que facilitem e

¹²⁸ Uma tecnologia bastante utilizada para tirar dúvidas é o celular, através do envio de mensagens.

¹²⁹ O virtual.udesc é o site da UDESC para a EaD (www.virtual.udesc.br).

proporcionem melhor aprendizado por meio das NTIC, especialmente da Internet. Atualmente existe no espaço de Educação de Surdos da plataforma virtual um dicionário de LIBRAS, dissertações, artigos e salas de conversação. No entanto, segundo Sigma, esse espaço não é utilizado pelos professores tutores:

na UDESC Virtual eles abriram todos os canais, eles foram até o Núcleo Deodoro. Teve formação para os alunos utilizarem o *site*, teve espaços de sugestões para implementá-lo. Apesar de ser muito básico aquela iniciativa (salas de conversação), mas seria o ponto de partida. Então é problemática essa questão, principalmente quando se pensa a EaD.

Nota-se que os professores e os tutores não estão educados e formados para trabalhar num ambiente virtual como um site. Sigma afirma, porém, que algumas iniciativas vêm ocorrendo com o intuito de aproximar as professoras-tutoras do seu uso, objetivando estimular nos surdos o uso do português, a prática da pesquisa, a produção de projetos e a utilização de imagens. Porém, esse processo tem avançado muito lentamente por conta da postura presencial das professoras tutoras e também dos professores das disciplinas. Na realidade, existe um círculo vicioso que impede a integração de NTIC ao contexto escolar. Percebe-se que elas são utilizadas de forma marginal, porque a comunidade docente insiste em significá-las sem atentar para suas possibilidades e potencialidades, utilizando-as sem reflexão ou planejamento. Dessa maneira, fazem-nas parecer algo distante do processo escolar, reafirmando que a aprendizagem através da interação face a face ocorre de forma mais plausível. A entrevistada *Épsilon*¹³⁰ afirma:

¹³⁰ Épsilon é surda, aluna da UDESC e professora do CEFET.

eles (os tutores e professores) têm a preocupação maior em explicar como se ensina. É importante para o surdo usar o TDD, o MSN, a Internet e essas tecnologias todas, mas para contato. Lá na UDESC a gente está enfocada na questão da educação, questão das escolas. (...) Nós tivemos uma disciplina de tecnologias que a gente aprende sim, mas tem outro enfoque.

Este depoimento demonstra uma postura muito próxima de uma perspectiva antitecnológica, que implica em grandes dificuldades para o reconhecimento das potencialidades das NTIC. Como já se argumentou aqui, culturalmente predomina uma visão da tecnologia como algo complementar e não intrínseca aos processos de aprendizagem. Observa-se que isto ocorre por não haver uma percepção das NTIC na sua dupla dimensão, ou seja, nem como ferramentas pedagógicas, nem como objetos de estudo (Belloni, 2001). Nesse sentido, segundo os depoimentos, as principais justificativas do corpo docente de Educação a Distância bilíngüe para a forma limitada como as NTIC estão sendo utilizadas são: não dominá-las, devido a dificuldade do aprendizado das mesmas; não gostar de utilizá-las ou não querer fazê-lo, devido ao excesso de trabalho da função de professor-tutor e ao pouco tempo que tem para seu aprendizado. Para Sigma,

isto reflete muito negativamente, porque se as professoras-tutoras estimulassem o trabalho com essas Novas Tecnologias os surdos teriam um ganho fenomenal. (...) isso tem sido uma grande dificuldade, na realidade eu acho que isso é o calcanhar de Aquiles dessa EaD.

Sabe-se, porém, que somente a qualificação e a melhora de qualidade dos equipamentos não se configurará num fator estimulante para a passagem ao “ganho fenomenal” de que nos fala *Sigma*. Faz-se importante perceber que as

potencialidades da tecnologia não existem essencialmente; elas são produzidas e construídas pelos conflitos e escolhas dos atores que participam de uma determinada rede de interesses. Os usos e as visões sobre a tecnologia são construções e envolvem disputas sociais por reconhecimento e refutação de necessidades e viabilidades. Nesse sentido, as mudanças precisam ocorrer também na forma de perceber não só a natureza da técnica, mas a natureza das relações sociais.

Observa-se que o contexto de EaD está criando para os docentes do Núcleo Deodoro a possibilidade de trabalho com profissionais de áreas distintas, dentro de uma dinâmica de grupo, caracterizando-se no que se pode chamar professor-coletivo. Isto tem desencadeado um processo de convencimento e negociações das potencialidades do uso das NTIC como ferramentas pedagógicas em médio e em longo prazo.

Contudo, estes avanços ainda não caracterizam uma cultura de Educação a Distância. Nesse sentido, para que a UDESC, independentemente do atendimento ao surdo ou ao ouvinte, possa continuar com uma Educação a Distância, ela precisa investir no campo das NTIC, implementar a estrutura tecnológica, incluindo a sua plataforma de estudos virtuais.

Curiosamente, existe por parte da UDESC a opção de não investir num espaço para vídeoconferências. A vídeoconferência – na medida em que envolve a imagem de alunos e professores – ampliaria em muito a proposição que a UDESC tem em relação à formação de grupos minoritários ou excluídos. No caso dos surdos, a vídeoconferência traria enormes contribuições.

Com efeito, na perspectiva do atendimento aos alunos diferentes, no caso surdos e cegos, parece indispensável implementar proposituras que discutam a

fragilidade de uma educação nos moldes tradicionais. Essas proposituras devem desafiar as posturas conservadoras e acríticas em relação a qualquer processo que vise mantê-los dependentes de políticas assistencialistas e ideológicas, em vez de integrá-los a uma dinâmica de participação política e cidadã. Para tal, barreiras e limites institucionais devem ser transpostos pela instituição, no sentido de melhor preparar seus profissionais, especialmente os docentes, proporcionando-lhes uma maior qualificação no campo das tecnologias educacionais e dos paradigmas de uma Educação a Distância. Se existem casos de um esforço individual em relação ao uso mais efetivo das NTIC, de um modo geral, persiste uma resistência em relação ao mesmo, algo que somente a implantação de políticas inovadoras e a vontade dos atores poderão mudar.

Nesse sentido, vale retomar aqui o relato sobre a atuação do FDDS na criação da turma piloto de Pedagogia a Distância para surdos, de modo a que se possa recuperar quais eram os seus propósitos.

3.3.3 – Ainda o FDDS

Segundo a Ata do FDDS, do dia 10 de dezembro de 2001, a implantação dessa Turma seria:

uma experiência pioneira na educação de surdos no país, com repercussões em toda a comunidade surda nacional. A formação de profissionais surdos é fundamental na própria consciência política da comunidade surda e trará benefícios para todos. Reflexos também na formação de lideranças em Santa Catarina (Ata do FDDS, 10/12/2001).

Está presente na memória dos entrevistados, surdos e ouvintes, o esforço do FDDS no sentido de buscar desenvolver o contexto educacional e político dos surdos e a importância desse processo ter se dado de forma coletiva, abrangendo pais de surdos, surdos, instituições das mais variadas naturezas.

Os entrevistados salientam especialmente a relevância de se atentar para as especificidade e peculiaridades da cultura surda no processo educacional. Nas entrevistas com os surdos pode-se perceber o grau de desenvolvimento político e identitário alcançado ao longo dessa última década. Percebe-se que a imaturidade existente até meados dos anos noventa está tornando-se história. O entrevistado Iota¹³¹ relata que:

o pessoal do Fórum sabia o que precisava ter nesse projeto, quais disciplinas deveriam ser aplicadas ao surdo. Por exemplo, precisava ter Filosofia e História, mas do surdo, [que] precisa saber como foram formadas as diferenças. Eu, como surdo, tenho que saber como foram as minhas lutas, os meus movimentos; nós não somos iguais, somos diferentes, e então temos que aprender a História de cada um. Por exemplo, os cegos, os negros, têm outras necessidades. Por exemplo, você é negro, então você tem uma história diferente e você precisa saber sua história para poder entender. A História do branco retira a História do negro, vão tirando, deixa o direito negro para trás, deixa o surdo para trás, o importante é o branco, só isso que se quer mostrar.

As principais motivações que levaram, mais especificamente, à busca por esse curso de Pedagogia estavam vinculadas a um movimento de afirmação cultural e reconhecimento da produção do conhecimento feito pelos surdos. Até então no meio acadêmico catarinense isso não era reconhecido, ou seja, a LIBRAS e também a possibilidade uma Pedagogia visual e uma forma de ver e de

¹³¹ Iota é surdo, aluno da UDESC, professor do CEFET e membro da FENEIS-SC.

"ouvir" o mundo diferenciada. Historicamente, no Brasil e em boa parte do mundo, como já discutido aqui, para participar dos processos educativos o surdo precisou se adaptar ao modelo ouvinte, inclusive para ingressar numa universidade. O FDDS combateu essa lógica oralista. Assim, a posição adotada por ele foi uma posição de resistência à planificação da diferença. Isso aparece de forma muito evidente em várias entrevistas e com muita propriedade na afirmação de Sigma:

o surdo para entrar na universidade tinha que ser ouvinte, e nós combatíamos essa lógica de dominação. Tudo isso é um início, apesar de ter mais de 50 anos de caminhada. Além de isso ser pouco tempo, estamos nos contrapondo a uma lógica de dominação muito grande. O que acontece com os surdos, acontece com os cegos, negros, os detentos, pobres, garotos de rua, então é uma lógica maior que está colocada. Eu acho que temos que compreender como que dentro desta lógica as pessoas são excluídas, que grupos são excluídos e porque o são.

O movimento surdo catarinense tem se mostrado um movimento de defesa de uma cultura minoritária, e nesse sentido seus participantes o consideram como análogo a outros movimentos sociais. Assim, têm buscado criar possibilidades aos surdos para que estes possam ter um acesso não privilegiado, mas de maneira equânime, a direitos que lhes são próprios, como o de dispor de intérpretes nas salas de educação regular e nos concursos público, inclusive no vestibular.

Nas atas do FDDS aparece de forma latente a preocupação com a inserção dos surdos nas universidades. No depoimento abaixo, pode-se perceber como a dificuldade de acesso ao nível superior se faz presente na vida do surdo. O entrevistado Iota relata:

eu formei em 1994 e tentei fazer vestibular, só que sem intérprete. Fiz todas as provas, mas na redação eu tirei zero, porque eu escrevo em LIBRAS. Tentei cinco vezes o vestibular, somente na quarta e na quinta eu tive um intérprete. Na quinta vez eu passei para a UNISUL¹³². Comecei a fazer, mas desisti porque não tinha intérprete. Agora eu estou na UDESC. Lá não teve vestibular, foram outros critérios, como língua de sinais e participação do movimento surdo.

A entrevistada *Psi*¹³³ relata como foi pensar um processo educativo para surdos:

era uma preocupação de como fazê-lo (o curso de Pedagogia para surdos). Você pensar com uma pessoa surda é diferente do que você pensar para o surdo, então isso facilitava bastante. Todo o processo do curso foi e é pensado com o surdo, com os alunos. (...) Desde o início, se não diretamente, pelo menos em alguns momentos, a pessoa surda sempre estava representada. Então uma das coisas que era bastante importante era termos poucos professores surdos formados, era uma preocupação formar uma equipe de professores.

Foi justamente devido a busca pela formação de professores surdos, com o objetivo de erradicar o mais rapidamente possível o processo de exclusão educacional e por conseguinte social, que se inverteu o que normalmente se defende para a educação, ou seja, que se precisa primeiro melhorar o ensino básico e fundamental, para torná-lo o mais eficiente possível, para que as crianças possam acessar a universidade. Contudo, as proposituras do Fórum foram no sentido de inverter esta lógica de forma pragmática, para a obtenção de resultados em curto prazo, tendo em vista a total incompetência da escola regular,

¹³² Universidade do Sul de Santa Catarina.

¹³³ Psi é ouvinte, funcionária da UDESC.

observada historicamente, em manter os alunos surdos. Sigma explica bem o porquê dessa ação:

se fossemos esperar que as crianças surdas se formassem com uma boa educação, teríamos de esperar por muitos anos, pois essas pessoas que estão formando as crianças surdas não têm uma boa formação na educação de surdos. Nesse sentido, teríamos que estar aproveitando as pessoas surdas ou ouvintes, preferencialmente surdas, que dominassem de forma eficiente a LIBRAS e que já tivessem uma determinada formação. Então, se formamos esses recursos humanos, eles podem estar intervindo aqui na base. Nesse caso, a lógica que adotamos foi de inverter a dominante. E aí, para isso, a gente não pode estar construindo sobre as pessoas, para as pessoas, e sim com as pessoas que estão envolvidas no processo. Não sou eu que domino o conhecimento produzido pelas comunidades surdas de Santa Catarina, são os surdos. E se formos construir pela nossa perspectiva, de novo estamos num processo de colonização. Quer dizer, se estamos buscando compreender dessa forma, também precisa se analisar se esta é realmente a forma mais adequada.

Houve, como visto no item anterior, avanços e retrocessos nesse processo. Algumas expectativas foram alcançadas, outras não. Certamente os movimentos sociais surdos colaboraram para um reencontro com a identidade e a cultura surdas. Mas, o acesso – mesmo precário – às NTIC, proporcionado pelo caráter do curso oferecido, está contribuindo para reforçar essa identidade e essa cultura, ou ao contrário, para diluí-la? Essa será uma das questões a serem abordadas no capítulo que segue.

Capítulo 4

Os surdos e as NTIC: um olhar empírico

Por qué esta magnífica tecnología científica,
que ahorra trabajo y nos hace la vida más fácil,
nos aporta tan poca felicidad?

La respuesta es ésta simplemente:
porque aún no hemos aprendido a usarla con tino.

(Albert Einstein)

Inicialmente se pensou em realizar, para a presente dissertação, apenas uma análise qualitativa resultante das entrevistas e dos contatos com informantes dos Núcleos apresentados no capítulo anterior. Entretanto, no decorrer da coleta de dados se percebeu a necessidade de ampliar a pesquisa, de modo a integrar informações concernentes aos usos efetivos das NTIC por parte dos alunos surdos, tanto para fins educativos como para outros fins. No contato com a comunidade surda jovem, verificou-se que apesar dos limites do acesso àquelas tecnologias nas instituições estudadas, elas já eram conhecidas e utilizadas por muitos. Nesse sentido, este capítulo visa apresentar os resultados de uma pesquisa quantitativa, feita justamente para investigar o alcance desses usos. A ampliação a uma abordagem quantitativa e estatística objetiva, portanto, busca explorar questões e resultados não abrangidos pela abordagem qualitativa. No entanto, além da aplicação de questionários, não se abriu mão de realizar entrevistas com alguns alunos surdos sobre a questão.

Os questionários foram aplicados e interpretados em LIBRAS, nas salas de aula dos alunos surdos, e incluíram questões mais individuais, dando-lhes voz para que a partir de suas observações sobre como, quando e por quê utilizam as NTIC, pudessem tecer algumas considerações sobre a importância das mesmas em seus cotidianos e em suas experiências educativas.

Como não foi possível entrevistar toda a população¹³⁴ de surdos dos dois núcleos pesquisados, optou-se por uma amostragem por julgamento, sendo esta a que mais se aproximava dos objetivos que se tinha. Este tipo de amostragem permite que os elementos escolhidos sejam aqueles julgados como típicos da população que se deseja estudar (Barbeta, 2002). A opção de amostragem por julgamento se mostrou bastante interessante, fazendo-se importante frisar que tal opção reflete apenas as condições dos surdos que estudam no NEPS e no Núcleo Deodoro.

Antes da pesquisa propriamente dita, fez-se um pré-teste, aplicado a cinco alunos surdos, no qual se pode evidenciar algumas falhas na elaboração do questionário. Buscou-se averiguar, durante o pré-teste, o tempo médio utilizado para seu preenchimento; o grau de dificuldade para a leitura em Português das questões; a compreensão do questionário como um instrumento de coleta de informações. Foi necessário reescrever algumas questões, buscando principalmente tornar o Português mais acessível a uma leitura individual do surdo, e acrescentar outras, procurando tornar mais claro o entendimento das questões. Lembre-se que a estrutura semântica e lexical das duas línguas – a

¹³⁴ Por população se entende: “um conjunto de elementos passíveis de serem mensurados, com respeito às variáveis que se pretende levantar” (Barbeta, 2002, p. 41)

portuguesa e a LIBRAS – são muito diferentes, necessitando-se assim de cuidados com a utilização dos verbos.

A população objeto desta pesquisa se constituía de 53 alunos surdos, sendo 35 matriculados na Núcleo Deodoro/UDESC e 18 no NEPS/CEFET¹³⁵. A partir dela, obteve-se uma amostra de 33 questionários respondidos, sendo 22 deles do Núcleo Deodoro e 11 do NEPS.¹³⁶ Respondidos os questionários, os dados foram digitados e codificados, usando-se para isso o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 12. Seguiram-se alguns procedimentos com o objetivo de manter um controle na digitação dos dados, e por fim se pode passar à descrição e análise dos mesmos, como segue.

4.1 - O perfil dos surdos nos Núcleos

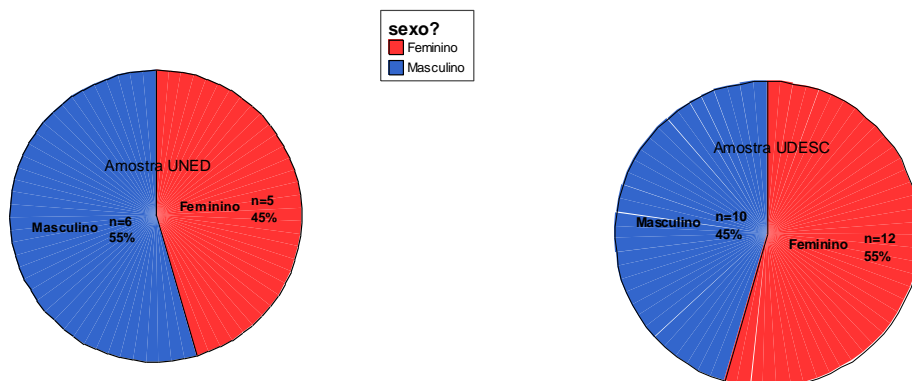
A distribuição dos alunos por sexo em cada Núcleo pode ser observada nas figuras 02 e 03. Nota-se que na amostra do NEPS, 55% dos surdos são do sexo masculino, enquanto no Núcleo Deodoro 45% são desse mesmo sexo. Considerando os dois Núcleos, há uma proporção de equilíbrio, pois 51.6% dos surdos são homens e 48.4% são mulheres.

¹³⁵ Da unidade de São José.

¹³⁶ A partir desses dados, pode-se calcular o erro amostral que ficou aproximadamente em 10%.

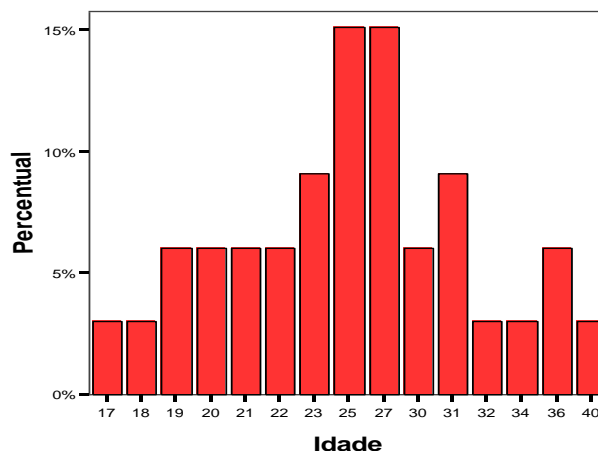
Figura 02 – Distribuição das freqüências por sexo dos pesquisados, no NEPS/UNED-SJ/CEFET-SC.

Figura 03 – Distribuição das freqüências por sexo dos pesquisados, no Núcleo Deodoro/UEDESC.



No que diz respeito à distribuição etária, os surdos pesquisados apresentaram idades bastante diferenciadas, distribuindo-se entre 17 e 40 anos, como demonstra a figura 04.

Figura 04 – Distribuição de freqüências da Idade.



Lembre-se que este estudo se refere a surdos que estão no Ensino Médio e na Graduação, e são egressos de uma escola que por muito tempo os colocou à margem do processo de ensino aprendizagem. Isto justifica que a maior concentração dos surdos não esteja na idade regular esperada nos respectivos

níveis de ensino. Normalmente, se todo o processo de ensino aprendizagem fluir bem, espera-se que até aos 25 anos um jovem já possa ter concluído seus estudos universitários; contudo observa-se que pelo menos 45% dos surdos pesquisados têm mais de 25 anos. Estes dados retratam parte da realidade da comunidade surda. Todavia a presença desses surdos nos Núcleos estudados representa um retorno ao ambiente escolar, o que ressalta o relativo progresso da educação para este grupo, especialmente se comparada à realidade exposta nos capítulos anteriores. Contudo, segundo os entrevistados, este relativo progresso se encontra muito aquém ao desejado pela comunidade surda e seus movimentos sociais.

4.2 - O acesso as NTIC pelos surdos

Em relação ao acesso às NTIC pelos surdos, segundo os dados coletados 93% deles utilizam-se de computadores, desenvolvendo tarefas das mais variadas. O entrevistado *Delta*¹³⁷ afirma:

eu uso muito o computador, me comunico por e-mail, enfim, uso para adquirir conhecimento, como pesquisa, como auxílio na compreensão de informação, comunicação e leituras. E a questão tecnológica é muito importante. Para o surdo é mais fácil com o computador. Porque é visual, vai mostrando, e isso auxilia na organização mental. Para o surdo, a comunicação é muito difícil e o computador auxilia muito nisso. Alguns surdos têm computador e outros não. Então ainda têm problemas de acesso.

¹³⁷ Delta é surdo, aluno da EaD e Professor no NEPS

As tabelas 01 e 02 revelam dados bastante positivos, na medida em que 75% dos surdos têm computador em casa e 42,4% deles têm acesso domiciliar à Internet.

Tabela 01 – Distribuição das freqüências da posse de computador domiciliar.

Computador domiciliar	Freqüência	Percentual
Sim	25	75.75
Não	8	24.25
Total	33	100

Tabela 02 – Distribuição das freqüências do acesso domiciliar à Internet.

Acesso domiciliar à Internet	Freqüência	Percentual
Sim	14	42.4
Não	19	57.3
Total	33	100

Mesmo assim, os problemas de acesso a que se refere Delta são verdadeiros, principalmente quanto a tecnologias e equipamentos compatíveis com as suas necessidades. A simples presença de um computador em casa não é garantia de um acesso adequado, pois o surdo precisa de computadores de alto nível, que sejam capazes principalmente de processamento de imagens.

Há uma busca por uma melhor qualidade no acesso por parte dos surdos, a qual pode ser notada analisando-se os espaços em que mais utilizam o computador. Conforme a tabela 03, esses espaços são preferencialmente o trabalho (45,5%) e a escola (30,3).

Tabela 03 – Distribuição de freqüências do 1º local onde os surdos utilizam os computadores.

local de uso	Freqüência	Percentual
Trabalho	15	45.5
Escola	10	30.3
Casa	8	24.2
Total	33	100.0

Esses dados indicam a importância de se ter equipamentos de qualidade nas escolas, tanto para os alunos surdos, quanto para os professores. Esta qualidade é determinante na aproximação dos surdos às NTIC, pois o desempenho das atividades principalmente pedagógicas dependem dessa excelência. Faz-se importante salientar que boa parte dos alunos surdos trabalha como professores, o que reforça a importância da participação das NTIC na educação.

A tabela 04 refere-se à segunda opção de local de uso do computador e seus serviços. Nesse caso, escola é o local mais utilizado.

Tabela 04 – Distribuição de freqüências do 2º local onde os surdos utilizam os computadores.

local de uso	Freqüência	Percentual
Escola	8	24.2
Casa	4	12.1
Trabalho	2	6.1
Total	14	42.4

Observa-se, assim, que se consideradas as freqüências do primeiro e do segundo locais de maior uso dessas tecnologias, a escola destaca-se com 55.5% dos acessos.

A escola e o trabalho ainda aparecem como terceira opção para acessar o computador, como indica a tabela 05.

Tabela 05 – Distribuição de freqüências do 3º local onde os surdos utilizam os computadores.

local de uso	Freqüência	Percentual
Escola	2	6.1
Trabalho	2	6.1
Total	04	12.2

Estes dados enfatizam a importância que essas tecnologias têm tomado na vida cotidiana dos surdos, enfatizando como os ambientes escolares são importantes para um acesso às mesmas.

Como se demonstrou ao longo dos capítulos anteriores, as mudanças tecnológicas têm sido extremamente rápidas e assimiladas facilmente pelos jovens em geral. Percebe-se que essa assimilação também ocorre com os surdos.

A tabela 06 indica que pouco mais de um quarto dos alunos (27,3.0%) utiliza o computador há um período situado entre um e cinco anos e que mais da metade deles (54.5%) o faz há menos de um ano.

Tabela 06 – Distribuição de freqüências do tempo de uso de computadores.

Tempo de uso de computadores	Freqüência	Percentual
Menos de um ano	18	54.5
Entre um e cinco anos	9	27.3
Mais de cinco anos	4	12.1
Não responderam	2	6.1
Total	33	100.0

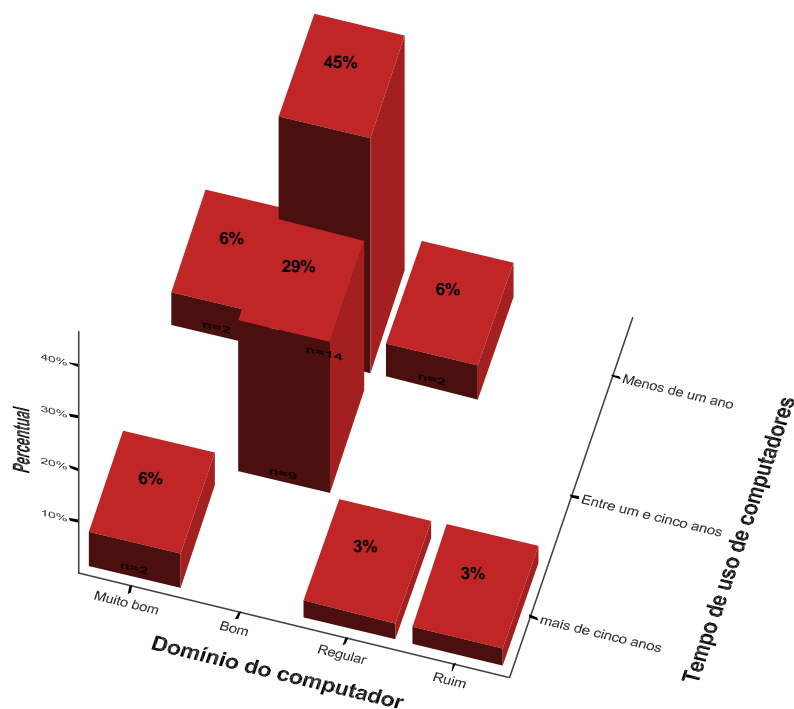
Apesar de os períodos de uso serem variados, a maioria dos entrevistados considerou como sendo bom (69.7%) seu desempenho com os computadores, como indica a tabela 07.

Tabela 07 – Distribuição de freqüências do domínio do computador.

Domínio do Computador	Freqüência	Percentual
Muito bom	5	15.2
Bom	23	69.7
Regular	4	12.1
Ruim	1	3.0
Total	33	100.0

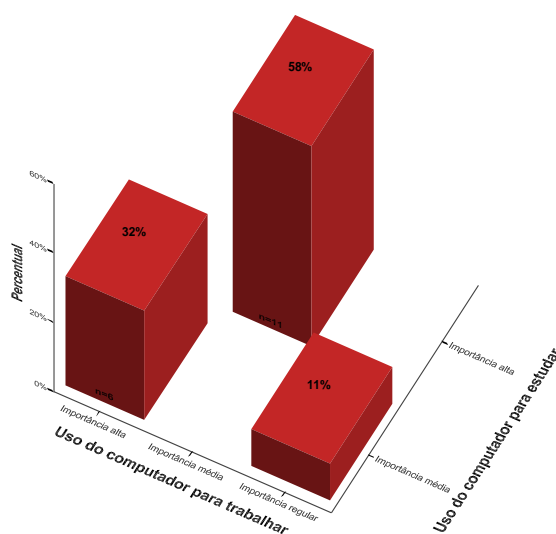
A figura 05 apresenta dados indicando que o contato há um período mais recente com as NTIC não é um fator determinante para um uso satisfatório das suas potencialidades. Pode-se observar, ainda a partir da figura 05, que há uma dispersão nas respostas daqueles que utilizam computadores há mais de cinco anos: por um lado, há os que fizeram uma auto-avaliação bastante positiva, classificando seu desempenho como muito bom (6%); por outro lado, a mesma percentagem de alunos (6%) avaliou seu domínio como regular ou ruim.

Figura 05 – Distribuição de freqüências do domínio do computador por tempo de uso.



Na figura 6, observa-se que para os surdos o computador tem uma alta importância (58%), ou uma média importância (43%), nas atividades de estudo. Pela trajetória dos alunos surdos, em ambos os Núcleos, observa-se que os primeiros contatos com os computadores aconteceram dentro dos ambientes educacionais. No que concerne ao trabalho, os surdos acreditam que o computador possui para eles alta importância (30%); importância média (58%); e uma importância regular (12%).

Figura 06 – Distribuição de freqüências do uso do computador para trabalhar e para estudar



Esses resultados indicam não só a importância dada pelos surdos ao uso do computador como ferramenta educacional, mas representam a excelência desse equipamento para o acesso, a organização e a apropriação de informações.

Já a importância dada ao uso dos computadores no trabalho alerta para a necessidade de reflexão sistematizada sobre o tipo de formação que o mercado de trabalho espera em relação à tecnologia. Parece importante que o surdo, ou

qualquer que seja o aprendente, tenha consciência de que as tecnologias podem passar por processos que as naturalizam como uma simples extensão para o aumento da produtividade e do capital, mas na prática elas são construídas socialmente, pois é através de interações que seu potencial criador e transformador pode materializar-se.

Os surdos fazem questão de enfatizar a importância do desenvolvimento, da ampliação e da aplicação de tecnologias de ponta, pois estão conscientes que estas possibilitam uma maior interação entre os indivíduos. Nesse sentido, Iota afirma:

dependendo do programa e conexão que a outra pessoa tenha pode ser que fique mais complicado também essa comunicação. Acho que os fios telefônicos já estão ultrapassados para todas as funções que eles têm tido. Mas uma tecnologia específica ainda é muito cara. E nesse caso a Internet com câmera tem ajudado a resolver um pouco desse problema de comunicação.

4.3 – Os surdos e a Internet: a otimização da comunicação e da aprendizagem

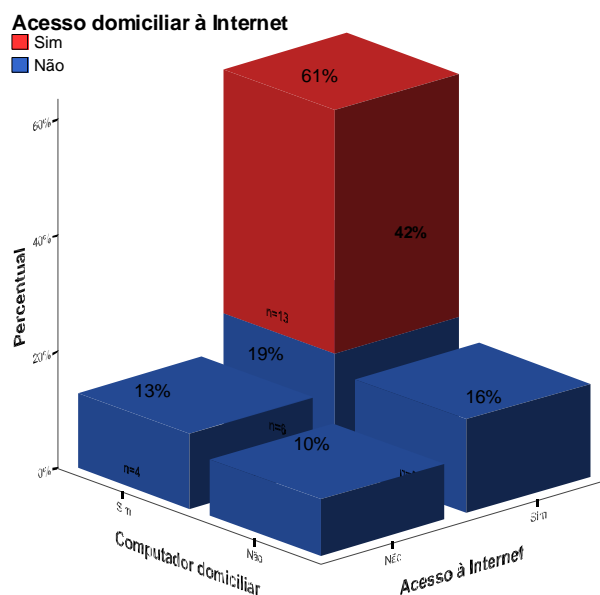
Em relação ao acesso à Internet, evidenciou-se que 78.8% dos surdos entrevistados estão conectados, como indica a tabela 08.

Tabela 08 – Distribuição de freqüências do acesso à Internet.

local de uso	Freqüência	Percentual
Sim	26	78.8
Não	7	21.2
Total	33	100.0

Destes, 56% estão conectados a partir de suas residências, como indica a figura 07, que representa o cruzamento dos dados da tabelas 01 e da tabela 02, mais a variável sobre o local de acesso à Internet.

Figura 07 – Distribuição de freqüências do computador domiciliar por acesso à Internet e por acesso domiciliar à Internet.



Estes dados indicam, por sua vez, que pelo menos 35% dos surdos questionados e que utilizam a Internet necessitam de lugares externos à sua residência para acessarem e utilizarem computadores; preferencialmente isto é feito nos locais de trabalho e de estudo.

Para se perceber a importância de cada local de uso – escola, trabalho e residência – fez-se o somatório das freqüências obtidas, levando-se em consideração todas as freqüências, seja a de maior acesso até a de menor acesso, sendo utilizados os dados das tabelas 09, 10 e 11.

Tabela 09 – Distribuição de freqüências do 1º local onde os surdos acessam à Internet

local de uso	Freqüência	Percentual
Escola	10	30.3
Trabalho	10	30.3
Casa	7	21.2
Total	27	81.8

Tabela 10 – Distribuição de freqüências do 2º local onde os surdos acessam à Internet.

local de uso	Freqüência	Percentual
Escola	9	27.9
Trabalho	4	12.2
Casa	2	6.1
Total	15	46.2

Tabela 11 – Distribuição de freqüências do 3º local onde os surdos acessam à Internet.

local de uso	Freqüência	Percentual
Escola	2	6.1
Trabalho	2	6.1
Total	04	12.2

Percebe-se que a escola ocupa posição de destaque, pois o somatório das freqüências para este ambiente é de 63.6%, enquanto que para o local de trabalho é de 48.5%; já para o acesso em casa, estes resultados são de 27.3%. Nesse sentido, enfatiza-se a importância da escola como fator democratizante das NTIC, pois tanto o acesso aos computadores, como já se demonstrou antes, quanto o acesso à Internet, só se torna viável para essa população por meio dos equipamentos disponíveis na escola.

A Internet tem, porém, uma estrutura muito vinculada ao texto escrito. Dessa forma, há por parte dos surdos uma demanda pela criação de páginas que privilegiem a imagem e a linguagem de sinais, ou que ofereçam a possibilidade de conversão em Sign Writing, Não obstante, têm a consciência das dificuldades que

esse novo tipo de páginas ou tecnologias pressupõem, em especial, as relativas ao desenvolvimento e ao financiamento de pesquisas para torná-las acessíveis.

Apesar da maioria dos acessos à Internet feitos pelos surdos pesquisados ocorrer no ambiente escolar, nem todas as atividades desenvolvidas nela têm fins educacionais propriamente ditos. Percebe-se que há uma equivalência entre as atividades de se comunicar, trabalhar e estudar. Como já se afirmou anteriormente, muitos dos alunos desenvolvem atividades de docência, o que pode nesse sentido relativizar a questão do trabalho, não se excluindo a possibilidade deste ser realizado na escola. Os alunos, porém, fazem uma distinção muito forte entre ser estudante e ser professor.

De maneira bem interessante, observa-se uma diferença da intensidade dos usos da Internet pelos alunos do Núcleo Deodoro (UDESC) e os do NEPS (CEFET).

Para os alunos da UDESC, como indica a tabela 12, a maior incidência de uso ocorre para o trabalho (40.9%), vindo em segundo lugar a comunicação (31.8%). Por último é que vem o estudo (27.3%), percentual aqui considerado baixo.

Tabela 12 – Distribuição de freqüências das atividades desenvolvidas na Internet, no Núcleo Deodoro.

Atividades desenvolvidas na Internet	Freqüência	Percentual
Trabalhar	9	40.9
Comunicação	7	31.8
Estudar	6	27.3
Total	22	100.0

Ressalta-se, neste sentido, a fragilidade da educação bimodal, ou seja, presencial e a distância, adotada pela UDESC. Este uso é certamente baixo para alunos de uma instituição que adota essa modalidade de ensino. O dado sugere a existência de problemas, como acesso restrito aos laboratórios; baixo incentivo por parte dos professores; desconhecimento das potencialidades das NTIC; centralização do ensino na figura do professor-tutor; enfim, a manifestação de inúmeras contingências impostas pelas escolhas daqueles que participam dos processos de construção, sistematização, apropriação e difusão do conhecimento.

Em contrapartida, com os alunos do NEPS a prioridade de uso da Internet ocorre de maneira diversa, como mostra a tabela 13. Neste Núcleo, nenhum dos surdos tem como prioridade o trabalho, o que certamente se explica pelo fato deles serem ainda alunos do ensino médio, sem uma real inserção no mercado de trabalho. Assim, 45.5% deles afirmam ser o estudo sua atividade preferencial na Internet, porém a maior incidência de uso ocorre para a comunicação (54.5%).

Tabela 13 – Distribuição de freqüências das atividades desenvolvidas na Internet, no NEPS.

Atividades desenvolvidas na Internet	Freqüência	Percentual
Comunicação	6	54,5
Estudar	5	45,5
Trabalhar	0	0
Total	11	100.0

Por outro lado, o intenso uso por esses alunos das ferramentas de comunicação, possivelmente ocorre pela melhor qualidade do laboratório de informática do NEPS. Neste laboratório, os alunos têm acesso a computadores de excelente desempenho e acoplados a *webcams*, entre outros periféricos, que

facilitam muito a comunicação, possibilitando que as conversas on-line entre os surdos ocorram em LIBRAS, dispensando a utilização do português. O uso para o estudo deriva também dessas características, pois como já frisado por Zeta no item anterior, a comunicação pela Internet tem garantido a informação e a assimilação de diversos temas entre os surdos. O entrevistado *Iota* afirma:

eu já percebi no CEFET vários surdos se comunicando através da webcam. Eles têm muito interesse, porque eles querem falar em sinais; o teclado passa a ser só para procurar outros surdos, depois que encontram, ok, começam a bater papo através da web em línguas de sinais. Já o ouvinte não, esses estão mais acostumados com as palavras, o que para surdo é difícil, mas com a câmera o problema da palavra é superado. Eles falam sobre tudo, sobre leis, sobre qualquer coisa. E eu estou esperando mais evolução tecnológica. Os sistemas que existem hoje de telefonia são muito atropelados, eu quero poder falar sem intermediários, sem mediadores.

De todo modo, o próprio português é otimizado pelo uso dessas ferramentas comunicacionais, como já relatado pelos entrevistados. Na verdade, o que causa admiração, ao se interpelar os surdos sobre os usos das NTIC, é como a versatilidade e a autonomia, oriundas de uma interação mediatizada, são otimizadas e integradas por eles em seu cotidiano.

Em geral, observa-se uma distinção pelos surdos sobre o uso do computador e da Internet. No caso, os usos dos computadores para o lazer (figura 08) e para a comunicação (figura 09) são relativamente baixos, especialmente se comparados às categorias de trabalho e estudo.

Figura 08 – Distribuição de freqüências para o uso do computador para lazer.

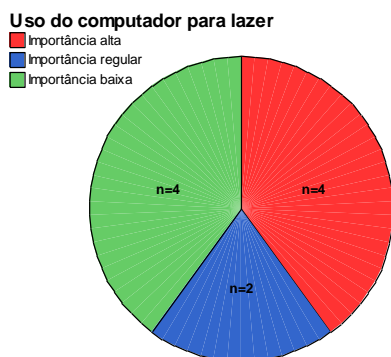


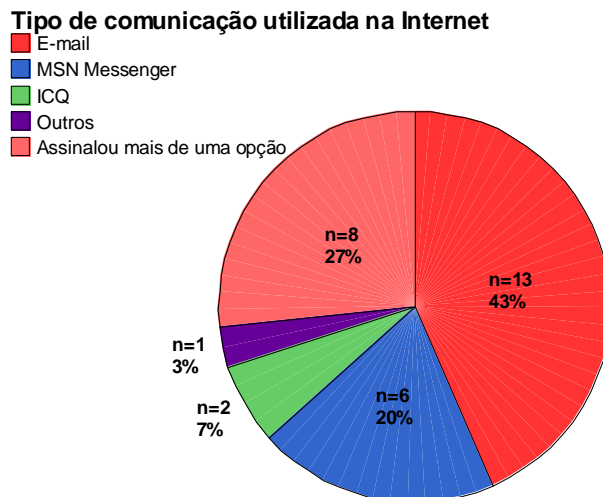
Figura 09 – Distribuição das freqüências para o uso do computador para comunicação.



Como já explicitado, para a comunicação e em especial para a Internet são observadas estatísticas mais elevadas. Todavia, faz-se necessário ressaltar que os surdos nas entrevistas não demonstraram grande distinção entre lazer e comunicação. Mesmo assim, percebe-se uma melhor avaliação e participação do surdo em relação à comunicação, para a qual 30% dos surdos atribuem uma importância regular. No tocante a estas questões, os questionários solicitavam aos pesquisados uma opção comparativa entre as atividades de estudo, de trabalho, de comunicação e de lazer. Nesse sentido, o que se pode inferir é que os surdos dão uma maior importância para os usos das NTIC nas atividades de trabalho e de estudo, onde a comunicação acaba por se condensar na efetivação daquelas categorias.

Os surdos utilizam-se nos processos de comunicação pela Internet tanto de formas assíncronas (*e-mail*), quanto de formas síncronas (ferramentas de batepapo *online*). Utilizam-se de e-mails 43,3% deles; para os outros 56,7%, a comunicação na rede ocorre de forma síncrona, por meio de ferramentas de batepapo (MSN messenger, ICQ e outros), como indica a figura 10.

Figura 10 – Distribuição de freqüências do tipo de comunicação utilizada na Internet.



Entende-se que essa parcela significativa de comunicação por forma síncrona ocorra devida à relativa novidade de comunicação a distância pelos surdos, pois até há alguns anos a única possibilidade para os surdos desse tipo de comunicação era o TDD, equipamento que, como já se apresentou aqui, nunca obteve ampla democratização. O entrevistado *Delta* afirma que

os surdos usam muito e-mail e MSN. No Messenger a comunicação é real. Se de repente algum problema, alguma informação, algum recado, ocorre ou precisa ser confirmado, repassado, resolvido, enfim, você vai à ferramenta e a comunicação está possibilitada. Nesse caso, os surdos acessam o computador e essas informações se socializam. Em todos os lugares, em casa, no trabalho e na faculdade, a comunicação não se perde com a ajuda dessas tecnologias. As NTIC colaboraram para melhorar o acesso a comunicação, ela ficou mais qualificada, contribuindo inclusive para o acesso a aprendizagem.

Com essas novas ferramentas de comunicação on-line surge a possibilidade da conversa em grupo. A possibilidade de que surdos do norte, do

centro-oeste e do sul conversesem simultaneamente, sem que precisem se deslocar de suas regiões, implica numa nova forma de sociabilidade e de aprendizado sem precedentes para a comunidade surda. *Iota* afirma que essas NTIC

podem ajudar o surdo a se desenvolver mais rápido. Sem as tecnologias, acabou para o surdo, ele não teria nenhum auxílio. E também na questão da educação não teria o desenvolvimento. Por exemplo, um aluno que mora em Chapecó que queira conversar com um de seus professores aqui, sem a tecnologia não poderia, mas precisa desenvolver mais a imagem, e aí sim a educação teria um desenvolvimento ainda melhor (*Iota*).

Esse demanda pelo desenvolvimento de metodologias que utilizam as imagens é alavancada pelo uso das tecnologias de informação e comunicação. Nesse caso, os dados apresentam que deriva desse novo espaço criado por elas – o ciberespaço – uma profícua relação: (re)criam-se as possibilidades de comunicação entre surdo/surdo e surdo/ouvinte; aproximam-se ainda os surdos do português escrito, expandindo o vocabulário e atribuindo novos significados aos sinais. O português escrito utilizado nos bate-papos virtuais não exige uma estrutura sintática rebuscada; pelo contrário, espera-se que ela seja a mais simples e pragmática possível. Nesse sentido, parece que há uma desobrigação de escrever “direito”, diga-se assim, restando a necessidade de se comunicar. Acredita-se que isto proporciona uma maior aproximação e uma amigabilidade, para usar um termo da informática, da escrita em português, desvinculando-se assim os surdos de todos os processos de agressão lingüística a que a maioria deles esteve exposta durante suas trajetórias de vida. Isto parece facilitar os processos de aprendizagem, além da abertura de perspectivas em relação a

outros processos sociais e políticos. A possibilidade de comunicação virtual faz com que se aproximem os surdos de outras comunidades surdas ou ouvintes do país e do mundo, ampliando para o surdo seu léxico cultural, seu sentimento de pertença e criando possibilidades de organização política de forma mais descentralizada e com maior abrangência espacial. Numa comparação alegórica, poder-se-ia dizer que essas ferramentas, que possibilitam conversas em uma linguagem de sinais, representam para os surdos o mesmo que representou o telefone para os ouvintes.

Com efeito, o uso da rede de computadores tem possibilitado aos surdos experiências que até então não eram vislumbradas por este grupo. Assim, por exemplo, o acesso aos jornais e revistas ocorre por 45.5% dos surdos, como indica a tabela 14; no concernente ao acesso a bibliotecas virtuais, 64.5% dos surdos afirmam fazer pesquisas nestas, como indica a tabela 15.

Tabela 14 – Distribuição de freqüências da leitura de jornais e revistas na Internet

Leitura de jornais e revistas na Internet	Freqüência	Percentual
Sim	15	45.5
Não	18	54.5
Total	33	100.0

Tabela 15 – Distribuição de freqüências do uso de bibliotecas virtuais.

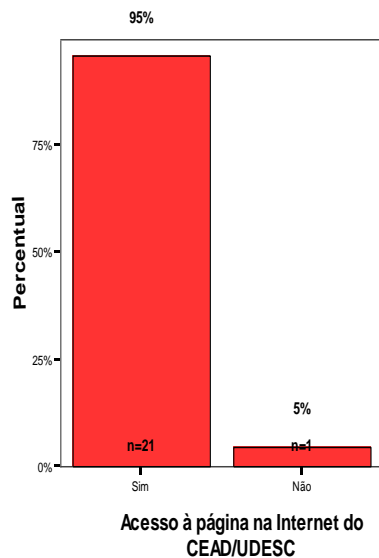
Uso de bibliotecas virtuais	Freqüência	Percentual
Sim	20	60.6
Não	10	30.3
Não respondeu	3	6.1
Total	33	100.0

Nesse sentido, considerando-se as dificuldades encontradas no português e a distância em que os surdos foram mantidos dos processos de acesso a informação, esses são ótimos indicadores.

De fato, a língua escrita é um entrave substancial para o surdo ter acesso efetivo ao conhecimento. Entretanto, as propostas de educação bilíngüe visam justamente ultrapassar essa barreira, pois enquanto não houver uma escrita de sinais – Sign Writing - acessível à comunidade surda a informação será disponibilizada apenas na modalidade escrita em língua oral, limitando uma completa autonomia nos processos de aprendizagem.

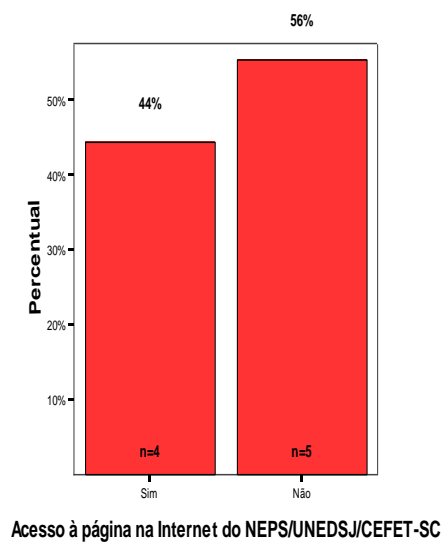
De alguma forma, as NTIC estão entrando no espaço educacional em ambos os Núcleos. Isso pode ser observado na figura 11, sobre o acesso à plataforma de ensino virtual da UDESC, a qual 95% dos pesquisados afirmam utilizá-la, especialmente na busca pelo calendário escolar e por material de apoio. No entanto, esta postura do uso da plataforma de ensino somente como suporte informacional não se coaduna com uma perspectiva de EaD que se denomina bimodal, como já se argumentou aqui.

Figura 11 – Distribuição de freqüências do acesso à página na Internet do Núcleo Deodoro/UDESC.



Já no CEFET, o acesso à página do NEPS é menor, como indica a figura 12, sendo que mais da metade dos alunos questionados nunca acessou a página em questão.

Figura 12 – Distribuição de freqüências do acesso à página na Internet do NEPS/CEFET-SJ.

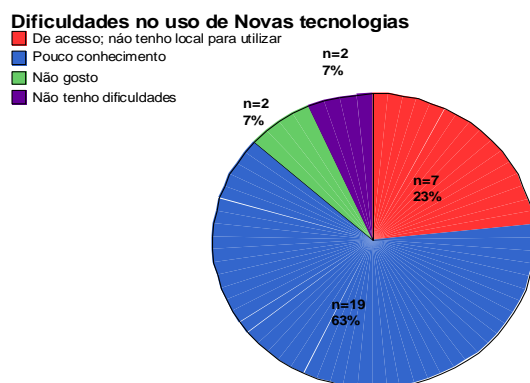


Contudo, um dos coordenadores do Núcleo justifica esse baixo uso informando que tal página foi projetada para divulgação dos trabalhos do NEPS para o público externo, sendo pouco interessante para os alunos do próprio Núcleo. Afirma, porém, que os alunos visitam inúmeras outras páginas referentes aos mais diversos assuntos, e que o incentivo ao uso dessas ferramentas é bastante contundente.

4.4 - As dificuldades no uso das NTIC: qual o papel da escola?

No que se refere às dificuldades no uso das NTIC, indicadas na figura 13, para 23% dos surdos a principal é não terem acesso às mesmas ou local para fazê-lo. Apenas 7% afirmaram que sua maior dificuldade consiste em não gostar de usar essas tecnologias. Enquanto por um lado um percentual de 7% afirmou não ter nenhuma dificuldade em usá-las, por outro uma expressiva parcela de 63% afirmou ser o pouco conhecimento prático sua maior dificuldade. Considerando que a maioria desses surdos acessa essas tecnologias há menos de um ano, esta parece ser uma auto-avaliação razoável.

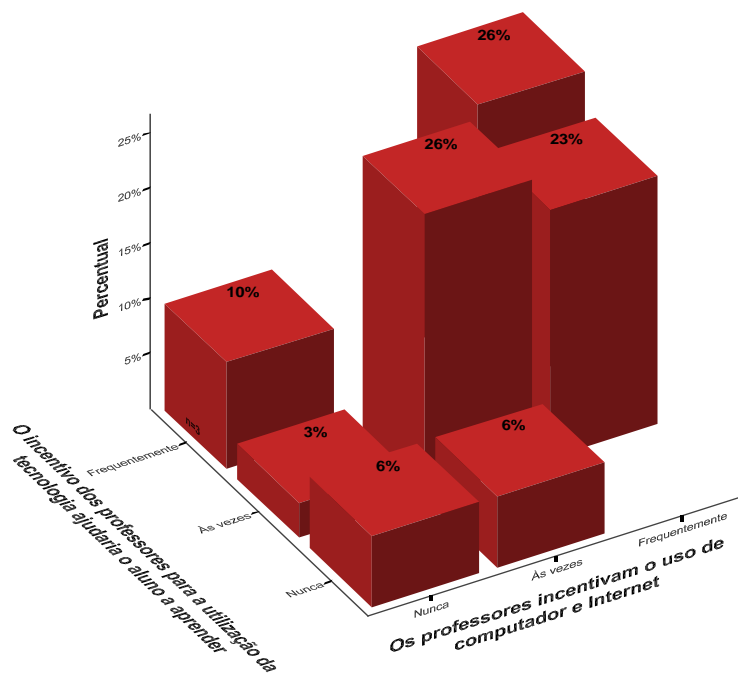
Figura 13 – Distribuição de freqüências das dificuldades no uso de Novas Tecnologias.



Os próximos dados apresentam os reflexos da pouca utilização das NTIC nos ambientes escolares. Nota-se que cresce entre os surdos uma percepção positiva e otimista em relação à importância da tecnologia para a melhoria e otimização de sua comunicação no cotidiano. No entanto, não conseguem fazê-lo nesta mesma intensidade no contexto educacional. Nesse sentido, produz-se uma relação de ambigüidade no surdo, ou seja, ao mesmo tempo em que ele coloca um alto grau de importância das tecnologias para estudo e trabalho, os usos dessas se mostram reticentes em suas práticas escolares e profissionais. Ou seja, falta aos surdos a possibilidade de projetar, a partir de suas experiências individuais, o uso das NTIC como integrado de forma central no processo de ensino-aprendizagem.

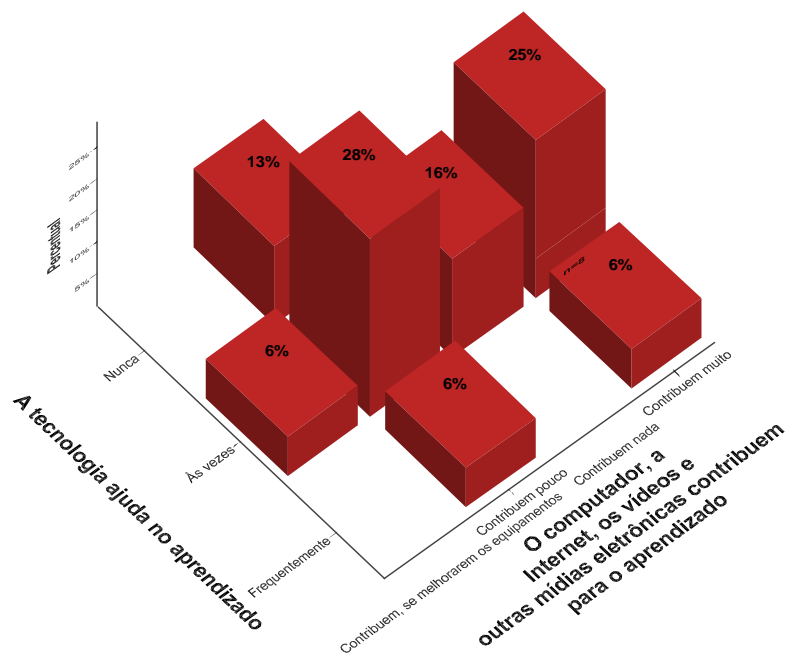
Essa percepção transparece principalmente na opinião que os surdos têm sobre o incentivo dos professores para o uso das tecnologias voltado para otimização do ensino-aprendizagem, indicada pela figura 14. Nela se nota que pelo menos um terço dos alunos surdos acredita que o incentivo dos professores para a utilização da tecnologia os ajudaria freqüentemente a aprender mais, e 51,6% acreditam que eventualmente isso pode ser verdade. Apesar de metade dos surdos afirmarem que existe este incentivo, parece que este ainda é superficial e até mesmo protocolar.

Figura 14 – Distribuição de freqüência da possibilidade do incentivo dos professores para a utilização da tecnologia por incentivo efetivo



A figura 15 também reforça o afirmado no parágrafo anterior, pois 31.3% dos pesquisados acreditam que tecnologias como o computador, a Internet, os vídeos e outras mídias eletrônicas, podem contribuir muito no processo de aprendizado, enquanto 46.9% acreditam que elas contribuem pouco.

Figura 15 – Distribuição de freqüências da possibilidade da tecnologia ajudar no aprendizado por O computador, a Internet, os vídeos e outras mídias eletrônicas contribuem para o aprendizado.



Faz-se importante ressaltar que, mesmo que pareça haver uma divisão em relação a estas questões, os surdos que acreditam numa grande contribuição das tecnologias já se utilizam delas para estudar. Nesse sentido, entende-se que a aprovação dessas tecnologias em sala de aula ou pelo próprio aluno dependem muito do grau de interação que os envolvidos já têm com as tecnologias. Infere-se então que o contato e a criação de oportunidades pela instituição e pelos professores, onde a tecnologia fosse privilegiada como ferramenta educacional, seria indispensável para a formação de uma cultura da tecnologia. Com efeito, 75% dos surdos acreditam que a tecnologia pode auxiliar eventualmente no seu

aprendizado, reforçando a necessidade de aprimoramento e qualificação dos docentes e melhoria nos equipamentos.

A falta de contato dos surdos com a tecnologia, porém, parece ser mais evidente no Núcleo Deodoro, visto que 63,6% dos seus alunos afirmaram não ter opinião formada sobre sua satisfação em relação aos computadores e equipamentos disponíveis, como indica a tabela 16. Entende-se que tal opinião demonstra a distância que estes alunos possuem em relação ao uso desses mesmos equipamentos.

Tabela 16 - Distribuição de freqüências da satisfação em relação aos computadores e equipamentos do Núcleo Deodoro/CEAD/UDESC.

Satisfação em relação aos computadores e equipamentos do NEPS/UNEDSJ/CEFET-SC	Freqüência	Percentual
Sim	6	27.3
Não	-	--
Não tenho opinião formada	14	63.6
Não conheço os equipamentos	2	9.1
Total	22	100

No NEPS, como indica a tabela 17, observa-se que 45% dos pesquisados acreditam que os equipamentos satisfazem suas necessidades; entretanto, 27.3% deles discordam dessa opinião, afirmando que os equipamentos não os satisfazem.

Tabela 17 – Distribuição de freqüências da satisfação em relação aos computadores e equipamentos do NEPS/UNED-SJ/CEFET-SC.

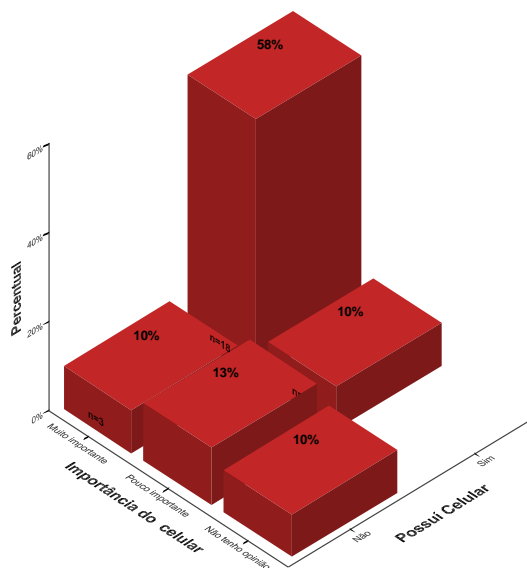
Satisfação em relação aos computadores e equipamentos do NEPS/UNEDSJ/CEFET-SE	Freqüência	Percentual
Sim	5	45.4
Não	3	27.3
Não tenho opinião formada	-	--
Não conheço os equipamentos	3	27.3
Total	11	100

Nota-se que o mesmo percentual de 27,3% foi mantido para o desconhecimento das condições dos equipamentos em questão. De todo modo, apesar de existir uma divergência de opiniões no NEPS em relação à qualidade dos equipamentos, pode-se notar que existe uma opinião bastante contundente e favorável (satisfação de 45%) em relação àquelas tecnologias.

Em algum momento da pesquisa se percebeu que boa parte dos surdos possuía um aparelho telefônico celular. Pareceu então interessante questioná-los sobre quais usos esses aparelhos tão cotidianos na vida dos ouvintes têm para eles. Percebeu-se que esses aparelhos são utilizados principalmente para troca de mensagens.

No gráfico 17, observa-se que 65.6% deles acreditam que o celular é muito importante para o seu dia-a-dia.

Figura 16 – Distribuição de freqüências da importância do celular X uso do celular



A troca de mensagens ocorre principalmente com amigos, família e professores, reforçando a utilização da tecnologia como otimização da comunicação. Este parágrafo em princípio pode parecer estar deslocado de todo o restante do texto, contudo ele foi instigado pela imaginação de quantas outras mais tecnologias desenvolvidas para um público hegemônico e ouvinte poderiam estar colaborando para a inclusão do surdo. Acredita-se assim que esse uso do celular é um exemplo contundente do processo de construção social da técnica, vinculado às negociações e interações feitas pelos diversos grupos humanos, norteadas por suas demandas e aspirações.

Considerações finais

A partir da análise realizada nesta dissertação, acredita-se que a utilização das NTIC no contexto da educação especial – no caso aqui estudado, da educação de surdos – oferece grandes potencialidades para a ampliação das capacidades inclusivas da escola. Com efeito, verificou-se que esse tipo de ensino tem sofrido, mesmo que paulatinamente, uma pressão para recontextualizar suas práticas pedagógicas tradicionais. Com os suportes inerentes às NTIC, e principalmente a partir de sua disseminação e sua democratização – em processo e ainda incipientes, mais reais – inicia-se uma mudança na área educacional, no sentido de torná-la mais inclusiva.

Quando utilizadas com fins educacionais, as NTIC podem significar autonomia e exercício de uma maior criatividade para todos os envolvidos, mas sobretudo, inclusão. Para que isso seja verdadeiro para a comunidade surda, é preciso, porém, não confundir diferença com falta de igualdade. A diferença está intimamente ligada à história, à cultura, à subjetividade e ao meio social em que um indivíduo vive. Já a igualdade é uma abstração utópica, que põe em risco não só a subjetividade, mas a autenticidade dos diversos grupos humanos. Falar em diferença é falar em equidade, essa sim uma relação possível. Nesse sentido, a inclusão necessita ser pensada pelo viés da equidade e não da igualdade.

Pensar uma inclusão que valorize as diferenças é pensar políticas que privilegiem essas diferenças. A inclusão educacional precisa romper o paradigma da igualdade, fazendo a passagem para o paradigma da diferença. Essa diferença

é produzida e construída de forma diversa e múltipla e é justamente por isso que necessita ser pensada exclusivamente para cada grupo, ou melhor, precisa ser pensada por e com cada grupo. E nesse sentido, faz-se necessário distinguir para incluir.

A rede de atores envolvida no processo de inclusão do surdo na Grande Florianópolis criou um movimento social que – baseado justamente nos princípios da diversidade – visa proporcionar à comunidade surda a possibilidade de vivenciar suas diferenças com integralidade e engajamento político e cultural. Sua ação repercutiu na implantação das experiências de inclusão surda aqui estudadas, as quais revelaram que a escola começa a por em questão sua herança institucionalista, baseada numa postura secular de ambiente entre muros, no qual jaz o conhecimento. Os muros não se fazem necessários e são camisas-de-força para o conhecimento. Muitos dos estímulos estão fora da escola, circunstância que se torna ainda mais verdadeira a partir da difusão das NTIC. Ela, a escola, não se configura mais como o *locus* do conhecimento por excelência, mas é apenas mais um lugar onde o conhecimento pode ser produzido, democratizado, mediado e transformado, em benefício dos sujeitos.

As pesquisas realizadas para esta dissertação permitem acreditar numa perspectiva otimista para a educação de uma maneira geral, e para a educação de surdos em particular, pois revelaram mudanças positivas proporcionadas por diversos fatores interdependentes entre si, mas onde o uso das NTIC têm um lugar. As experiências do Núcleo Deodoro, do NEPS e do FDDS representam alternativas concretas para a implementação e o reconhecimento da diversidade e

da originalidade da comunidade surda, não só por integrar esse uso em sua proposta pedagógica, mas pelo seu esforço no ensino da LIBRAS.

Com efeito, os estudos e relatos aqui apresentados demonstraram que não é possível um desempenho efetivo dos processos de aprendizagem para os surdos numa sala onde a maioria dos alunos seja formada por ouvintes e que não seja a LIBRAS a primeira língua de comunicação.

Todas as recomendações e medidas vinculadas a uma educação que priorize a inclusão em classes regulares comuns têm se mostrado insuficientes para o atendimento dos fins a que se propõem. Esse fato é reconhecido pelo próprio MEC, quando afirma que:

a despeito de todos os esforços, os alunos com deficiências, condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou quadros psicológicos graves e, ainda, os de altas habilidades (superdotados) continuam excluídos, seja das escolas comuns, seja do direito à apropriação do saber na intensidade e ritmo necessários para sua aprendizagem (Brasil, 1999, p. 09).

No entanto, há indícios de que essa situação começa a mudar. Assim, por exemplo, a Secretaria de Estado da Educação e Inovação de Santa Catarina (SEI), incentivada pelos movimentos sociais surdos, na tentativa de equalizar essas dissonâncias, iniciou, em 2004, um processo que visa a implantação de classes para surdos. Essa iniciativa foi incentivada, negociada e elaborada juntamente com o Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos (FDDS) e com a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Por diversos motivos – viabilidade econômica frágil, carência de profissionais qualificados, dentre outros - ao invés de implantar uma escola para surdos, a qual teria toda a estrutura voltada

especialmente para eles, incrementaram-se salas para surdos, as quais foram integradas dentro de escolas regulares em cada uma das Gerências de Educação e Inovação (GEREI), onde havia demanda para tal. As primeiras turmas foram de 1ª série do Ensino Fundamental. Nestas salas, ficou garantido o uso da LIBRAS como primeira língua, buscando assegurar a especificidade de educação intercultural e bilíngüe das comunidades surdas; além disso, os currículos de cada região-pólo, elaborados juntamente com o movimento social surdo, oferecem condições didático-pedagógicas para que o aluno surdo se aproprie do processo de ensino-aprendizagem¹³⁸. Não obstante, faz-se importante frisar que essa proposta se coaduna com os princípios propostos pela política inclusiva do Governo Federal, pois nela tais princípios também estão garantidos. Na verdade, mais que isto, eles estão mesmo otimizados na proposta da SEI. Com a abertura de uma efetiva comunicação entre professores e alunos surdos articulam-se novas possibilidades materiais para o desenvolvimento dos princípios de política inclusiva, garantindo aos surdos a socialização também com os ouvintes, mas resguardada a integridade da cultura surda.

A diferença, a diversidade e a originalidade são latentes e evidentes no processo de construção da cultura surda. Contudo, ainda se percebe um solapamento das identidades surdas na maioria das políticas de inclusão. A criatividade e a diversidade são características primordiais que em geral estão ausentes do processo de aprendizagem na escola regular e ouvinte. Não

¹³⁸ Antes da implantação das salas de surdos, havia apenas experiências esparsas no Estado, como as turmas de surdos no Centro Educacional Interativo Floresta, projeto desenvolvido numa escola do município de São José em parceria com o NEPS.

obstante, percebe-se que esta cultura escolar está mudando, impulsionada inclusive por novas práticas adotadas pelos alunos. Tais práticas são influenciadas pelo acesso e uso de NTIC que estão modificando significativamente as possibilidades de acesso a informação e comunicação, especialmente para os surdos.

Essa nova cultura que se delineia entre os alunos surdos valoriza a necessidade de mudanças constantes. As redes de computadores, por exemplo, colocam-se como o ambiente onde o que a escola sempre quis impor não existe: as fronteiras. Através de jogos, pesquisas, batepapos, *sites* de compras e divulgação, “*blogs*”, nasce uma fonte de informação, comunicação e aprendizagem, que está sendo descoberta pelo surdo. Os limites para sua efetiva incorporação pela escola encontram-se justamente na falta de preparo dos professores para ousar descobrir suas possibilidades.

De fato, a pesquisa demonstrou que o uso das tecnologias pelos docentes é ainda problemático – mesmo em propostas mais avançadas, como é o caso do curso de Pedagogia a distância oferecido pela UDESC/Núcleo Deodoro – em razão de uma formação conservadora e inadequada, problema pelo qual na maioria das vezes os docentes não são responsáveis. Estes passaram a sofrer exigências novas, sem uma formação condizente com as complexidades do atual momento. Nesse sentido, há a necessidade de uma inflexão no processo de formação desses profissionais, através da reestruturação de seus currículos, de uma maior atenção às licenciaturas e do aumento das possibilidades de uma atualização continuada e permanente.

Entende-se, a partir deste estudo, que um educador comprometido com o processo de inclusão social e cultural de seus alunos precisa ter conhecimento do que são as NTIC, para que possa decidir conscientemente se lhes deve dar espaço em suas práticas pedagógicas ou relegá-las à marginalidade. E essas escolhas são resultados de traduções, ou seja, de interpretações, e não de imposições previamente determinadas. Com efeito, não se pode esquecer que as possibilidades de todas as tecnologias são construídas momento a momento, movimento a movimento, através de enfrentamentos e negociações de interesses entre os atores envolvidos numa teia, numa rede social.

Pode-se perceber, a partir da análise da rede de educação bilíngüe, que de alguma forma as técnicas também atuam produzindo assimetrias e desencaixes, redefinindo sujeito e objeto, deslocando os agentes. As tecnologias não acrescentam apenas eficiência e habilidade às atividades cotidianas ou ocasionais. Elas também não são simples intermediárias, isto é, dispositivos análogos a pontes entre o homem e o mundo e que contudo estão alheios a qualquer processo de transformação. As tecnologias em geral são mediadoras, porque comportam um processo de transformação do real, porque estão articuladas na redefinição dos laços e ações sociais.

As NTIC quando utilizadas como ferramentas educacionais são potencialmente enriquecedoras das estratégias pedagógicas dos professores e estimulantes das capacidades dos próprios alunos, inclusive dos que apresentam diferenças, como no caso dos surdos.

Se o mundo contemporâneo impõe muitas formas de fragmentação e individualização e continua a reproduzir formas cada vez mais sutis de exploração

e alienação, esse mesmo mundo também oferece fontes incontáveis de engajamento e interação. Acredita-se que a educação coloca-se como uma forma, se não a única, de enfrentar os processos excludentes de maneira crítica e consciente. Este é o desafio que está sendo enfrentado pelo Núcleo Deodoro e o NEPS. A partir do trabalho de seus profissionais e a despeito de todos os limites e dificuldades encontrados nesse processo, criou-se uma rede de atores – humanos e não-humanos – capaz de subverter uma lógica de exclusão milenar, e de promover a inclusão dos surdos na sociedade, possibilitando a consolidação de de uma cultura tão maravilhosamente silenciosa e eloquente.

Referências

ALBANERA, Julio C. Avaliar para melhorar: meios e materiais de ensino. In: SANCHO, Juana M. (org) Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA. 1998.

BARTH, Elaine Maria Luz. Tecnologia educacional e inclusão digital para a reabilitação. Florianópolis, 2003. (Tese de Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção).

BEHARES, Luis. Identidade surda e língua de sinais: comentários sobre as descrições funcionalistas. São Paulo. 1995 (Inédito)

BELLONI, Maria Luiza. Educação à distância. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. O que é mídia-educação. Campinas, SP: Autores associados, 2001 (Coleção polêmicas de nosso tempo; 78)

BENAKOUCHE, Tamara. A escola enquanto espaço de reprodução da exclusão digital. Artigo apresentado no XXVII Encontro Anual da ANPOCS, ao GT. 22 – SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: Redes sociais, fundamentos da sociabilidade e Transformações dos processos políticos, em Caxambu, 2003.

_____. Educação a distância (EaD): uma solução ou um problema?. In XXIV Encontro Anual da ANPOCS, Petrópolis, 2000.

_____. Tecnologia é Sociedade: contra a noção de impacto tecnológico. In Cadernos de Pesquisa, no.17, setembro de 1999. Florianópolis, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, UFSC, 22p.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. Rio: Francisco Alvez, 1975.

BRASIL. constituição (1988). Rio de Janeiro, Lumen Juris Ltda., 1995.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069 de 13/07/90.

_____. MEC. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial: política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, V.1, 1994.

_____. Plano Decenal de Educação para Todos. MEC 1993/2003.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretária de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade Cultural e orientação Sexual – Temas Transversais. Secretária de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____: apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEED, 1997.

BIJKER, W. Of bicycles, Bakelites and Bulbs. Towards a theory of sociotechnical change. Cambridge, Mass., The MIT Press, 1997.

_____ & LAW, J. (eds.) Shaping Technology/Building Society, Studies in Sociotechnical Change. Cambridge, Mass., The MIT Press, 1992.

BITTENCOURT, Dênia Falcão de; ROJAS LEZANA, Alvaro Guillermo; Universidade Federal de Santa Catarina. A construção de um modelo de curso 'lato sensu' via internet :: a experiência com o curso de especialização para gestores de instituições de ensino técnico UFSC/SENAI /. Florianópolis, 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina.

BORGES, Paulo Roberto de Oliveira. Estudo das limitações do ensino a distancia via internet. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001

BIANCHETTI, Lucídio. Da chave de fenda ao laptop: um estudo sobre as qualificações dos trabalhadores na Telecomunicações de Santa Catarina (TELESC). São Paulo: 1998. (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação de História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica).

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira. Integração/segregação do aluno diferente. Ed. da PUC, São Paulo, 1999.

CASTELLS, Manuel. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e terra, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. Integração e inclusão: do que estamos falando? Brasília. In: SALTO PARA O FUTURO. Educação Especial: tendências atuais / Secretária de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CRUZ, Dulce Márcia. O professor midiático: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência. Florianópolis, 2001. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção).

CRUZ, C. R. O surdo e a Internet. Disponível em: www.dspcom.fee.unicamp.br/cristia/surdos/surdo_net.html, em 07/03/2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO. Sobre necessidades educativas especiais. Tradução: Edilson Alkmim da Cunha, 2ª edição, Brasília: CORDE, 1997.

DEMO, Pedro. Questões para a teleducação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Diretrizes para implantação das salas de recursos na área da deficiência sensorial. Fundação Catarinense de Educação Especial, Centro de Estudos ao Atendimento da Deficiência Sensorial, Florianópolis, FCEE, 2001.

DINIZ, Sirley Nogueira de Faria. O uso das Novas Tecnologias em sala de aula. Florianópolis, 2001. (Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção).

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. São Paulo: Abril Cultural. 3ª ed., Série: Os pensadores. Seleção de textos de José Arthur Gianotti. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura e al, 1983.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

ELKIN, Frederick. A criança e a sociedade. O processo de socialização. Trad. de A. Blaustein. Edições Bloch. Rio de Janeiro, 1968.

FDDS. Uma nova proposta para a educação de surdos no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2003 (Material produzido pelo próprio Fórum).

_____. Proposituras para a educação de surdos no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2000 (Material produzido pelo próprio Fórum).

FERREIRA, Jairo. "Sociedade informática" e educação. In: Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática/ Coord. Adilson /citelli. – São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 6)

FERRÉS, Joan. Vídeo y educación. Barcelona: ediciones Piados Ibérica, SA, 1997.

FREITAS, Cristina Soares. Práticas sociais no ciberespaço: as redes de organização e circulação do conhecimento científico-tecnológico. Brasília, 2003. (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília).

FRUTOS, Mario B. Comunicação global e aprendizagem: uso da Internet nos meios educacionais. In: SANCHO, Juana M. (org) Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA. 1998.

GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. 5.ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2002

_____. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIDDENS, Antony. As conseqüências da modernidade. SP, Ed. UNESP, 1991.

GODINHO, Eloysia. Surdez e significado social. Editora Cortez, São Paulo, 1982.

GOES, Maria Cecilia Rafael de. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOFFMAN, Erving. ESTIGMA: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4ª Ed. Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro, 1988.

JOHNSON, Steven. Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar. 2001.

GEREMIAS, Marcos Aurélio; ULBRICHT, Vania Ribas; Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalhando com educação a distância via internet: o caso da educação física /. Florianópolis, 2000.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LATOUR, B. Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros na sociedade afora. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____ & WOOLGAR, S. A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1997.

_____. Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34. 1999.

_____. A cultura da informática e a educação. Mimeo, s.d.

_____. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34. 1993.

_____. O que é virtual? São Paulo: Ed. 34, 1996.

LOCH, Marco Aurélio. Tecnologia em âmbito educacional: apropriação e resitência nos cursos de licenciatura da UFSC. Florianópolis, 2004. (Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Ciências Sociais, UFSC)

MACHADO, Paulo Cesar. A política de integração/inclusão e a aprendizagem dos surdos: Um olhar do egresso surdo sobre a escola regular. Dissertação apresentada à Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MARTINS, Emerson & SALAZAR, Renato. Sociedade da Informação e “Mutações em Educação”: a atualidade de Lauro de Oliveira Lima. Apresentado no XI Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia. Campinas, SP. 2003.

MARRA, Cirley Barbosa. Educação e informática uma proposta de capacitação docente. Florianópolis, 2002. (Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção).

MORAES, Marcia Oliveira. Estudo das Técnicas na Perspectiva das Redes de Atores. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, Niterói, v. 9, n. 2 e 3, p. 60-67, 1997

NISKIER, Arnaldo. Educação à distância. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

KOVÁCS, Ilona. Trabalho, qualificações e aprendizagem ao longo da vida: ilusões e problemas da sociedade da informação. Artigo apresentado no VII Encontro Nacional da APSIOT (Associação Portuguesa de Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho), publicado em *Sociologia del Trabajo, Siglo Veintiuno de Espanha Editores*, nº34, 1998 (Utopias europeias: el trabajo que viene?), p. 3-35.

_____ & CASTILLO, Juan José. Novos modelos de produção: elementos de uma controvérsia. Artigo apresentado no VI Encontro Nacional da APSIOT (Associação Portuguesa de Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho). Publicado como: KOVÁCS, Ilona & CASTILLO, Juan José. Novos modelos de produção. Trabalho e pessoas. Oeiras, Celtas Ed., 1998. p. 5-24.

_____. Qualificações e ensino/formação na era da globalização. ISEG/UTL

PASTOR, Carmen A. Utilização didática de recursos tecnológicos como respostas à diversidade. In: SANCHO, Juana M. (org) Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA. 1998.

PINA, Antonio R. B. Sistemas multimídia. In: SANCHO, Juana M. (org) Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA. 1998.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação. 2001.

QUADROS, Ronice Muller de. A educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997. v.1.

ROCA, Octavio. A autoformação e a formação à distância: as tecnologias da educação nos processos de aprendizagem. In: SANCHO, Juana M. (org) Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA. 1998.

RICOEUR, Paul. História e verdade. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

SÁ, Nidia Regina de. Cultura, poder e educação de surdos. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002

SACKS, Oliver W. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Salto para o futuro: Educação do olhar: Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

SANCHO, Juana M. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, Juana M. (org) Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA. 1998.

SCHERER-WARREN, Ilse & et all. Cidadania e multiculturalismo: a teoria social no Brasil contemporâneo. Lisboa: Socius e Editora da UFSC (Co-Edição), 2000.

SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny.; LAPOLLI, Edis Mafra; Universidade Federal de Santa Catarina. Educação a distância :: desafios para a interação na sala de aula virtual pautados na transposição da tecnologia nos projetos de videoconferência /. Florianópolis, 1999.

SIBILIA, Paula. O homem pós-orgânico. Corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Editora Relume Dumará. Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, Julio Cesar da; FIALHO, Francisco Antonio Pereira; Universidade Federal de Santa Catarina. Aprendizagem mediada por computador: uma proposta para desenho técnico mecânico. Florianópolis, 2001.

SILVA, Regina C. F. A tecnologia da informação: um caminho na construção e democratização de oportunidades de acesso à educação profissional a distância – uma realidade possível. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

_____. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. 2. ed, 4ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Vilmar. A luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho: relato de uma vivência político-pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina).

SKLIAR, Carlos. Pluralismo x norma ideal. In: SCHMIDT, Sarai (org.). A Educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação. 2001.

_____. Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação. 1999. v. 2

SOMMER, Luís Henrique. Novas tecnologias: que mundo produzimos. In: SCHMIDT, Sarai (org.). A Educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TELFORD, Charles W. & SAWREY, James M. O indivíduo excepcional. 5ª. ed., Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1984.

TEODORO, Vitor Duarte. Educação e computadores. Faculdades de Ciências e Tecnologia. Universidade Nova de Lisboa. 1999.

THOMPSON, John B. A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

Sítios da Rede Mundial de Computadores (Internet)

http://www.feneis.com.br/p_1oquefeneis12.htm, em 03 de dezembro de 2003.

<http://geocities.yahoo.com.br/tigraotuco/aparelho.htm>, em 02 de dezembro de 2003. <http://www.jonas.com.br/aparelhos3.htm>, em 02 de dezembro de 2003.

www.ibge.gov.br, em 02 de dezembro de 2003.

<http://www.jonas.com.br/aparelhos3.htm>, em 08 de fevereiro de 2004.

<http://libdigi.unicamp.br/document/?view=1220>, em 08 de fevereiro de 2004.

<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.1.htm>, em 08 de fevereiro de 2004.

<http://www.ines.org.br/>, em 08 de fevereiro de 2004.

<http://mulher.sapo.pt/XtA3/433048.html>, acessado em 15/11/04.

<http://www.surdobrasil.hpg.ig.com.br/>, em 08 de fevereiro de 2004.

<http://www.unesco.org.br/publica/index.html>, em 08 de fevereiro de 2004.

<http://www.inep.gov.br/estatisticas/>, acessado em 15/11/04.

http://www.cts.org.br/linha_tempo.htm, em 03 de dezembro de 2003.

<http://geocities.yahoo.com.br/tigraotuco/aparelho.htm>, em 02 de dezembro de 2003

<http://www.jonas.com.br/aparelhos3.htm>, acessado em 02 de dezembro de 2003

<http://www.oodesign.com.br/forum/>, acessado em 15/11/04.

<http://www.ines.org.br>.

<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>, acessado em 31/08/2005.

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.unesco.org>.

<http://www.studyweb.com>

<http://www.ipl.org/ref>.

<http://venus.rdc.puc-rio.kids>

<http://www.uol.com.br/aprendiz>.

<http://aulanet.les.inf.puc-rio.br/aulanet>

<http://www.cos.ufrj.br/~washi/virtual>

<http://www.isrl.uiuc.edu/isaac/Habanero>.

<http://www.cc.gatech.edu/gvu/edtech/camile.html>.

<http://www.cut.org.br>.

<http://www.acic.org.br>

<http://www.funcitec.rct-sc.br>

<http://www.virtual.udesc.br>

Anexo I

Roteiro de entrevistas

Proposta de roteiro de entrevista*

Nome:

Situação profissional:

Há quanto tempo:

Formação:

Idade:

Sexo:

I - ORIGEM/HISTÓRICO DO CURSO DE EaD PARA SURDOS

I.1 - Você poderia me dizer/contar/narrar como foi o processo que desencadeou a criação das turmas com surdos? (quem participou, algumas datas, principais problemas...)

I.2 - Quais as motivações ou preocupações que levaram a existência deste curso?

I.3 - Quais persistem até hoje e quais foram posteriormente incorporadas?

I.4 - Qual perfil foi definido para o curso?

I.5 - Como ocorreu o recrutamento/forma de seleção de alunos?

I.6 - Quais as instituições que participaram do processo?

I.7 - Existiu ou existe algum tipo de convênio ou subsídio para a UDESC, em decorrência ou como fomento para este tipo de iniciativa? Quais?

II - SITUAÇÃO ATUAL DO CURSO

II.1 - Quantas turmas existem, como são organizadas?

II.2 - Qual o número de alunos atualmente?

II.3 - E a evasão, como tem sido?

II.4 - Já avaliaram os motivos da mesma?

II.5 - São oferecidos outros cursos de EaD, pela UDESC, além do de Pedagogia? Por que o curso de Pedagogia para os surdos?

II.6 - Quais foram as diretrizes/matrizes/modelo, por assim dizer, que a instituição adotou para a EaD, especificamente no curso que os surdos frequentam?

II.7 - Quanto tempo no planejamento do curso está previsto para uso do ambiente virtual?

II.8 - Qual o programa de curso para os surdos? Qual o papel do ensino de NTCl nele?

III - O SURDO

III.1 - Como a coordenação deste curso vê o surdo?

III.2 - Como são debatidas as questões de identidade e cultura surda? Há momentos para tal discussão no currículo ou planejamento? Em caso positivo, é uma discussão interna da EaD, especificamente do curso com surdos, ou outros cursos participam?

* Este roteiro serviu de baliza para todas as entrevistas; para cada um dos Núcleos, foram acrescentadas, suprimidas ou mesmo modificadas algumas das questões deste.

III.3 - Os conceitos de normal, anormal e o estigma da surdez, estão ligados à questão surda: na prática, essas situações são observadas? Como elas se manifestam?

III.4 - Quem são os professores do curso?

III.5 - Como tem sido a postura dos professores em relação ao curso?

III.6 - Como os professores ouvintes trabalham a questão da linguagem e da língua?

III.7 - Qual o papel dos professores surdos?

III.8 - A metodologia utilizada é bilíngüe/bicultural ou existe outra orientação sendo adotada?

III.9 - E a LIBRAS? Como é abordada em termos gerais e específicos aqui na UDESC, digo, pela sua equipe, esta questão?

III.10 - Existe algum tipo de fórum que discute as questões surdas?

III.11 - Quais as regiões atendidas pela EaD, para os surdos? Quais localidades?

III.12 - Qual a possibilidade de um surdo acompanhar nos moldes atuais o curso de Pedagogia oferecido de forma convencional pela UDESC? Por que?

IV - NOVAS TECNOLOGIAS

IV.1 - Existem quantos laboratórios disponíveis ou que são utilizados pelos surdos?

IV.2 - Quais as ferramentas tecnológicas utilizadas na EaD?

IV.14 - Sobre a plataforma de ensino, você poderia falar um pouco dela?

IV.13 - Qual o papel da Internet neste curso para surdos?

IV.3 - No caso, específico dos surdos, existe alguma diferença ou peculiaridade no trato com essas tecnologias?

IV.4 - Elas são bem utilizadas pelos surdos?

IV.5 - Quais na sua opinião são melhor utilizadas?

IV.6 - Quais são as mais úteis?

IV.7 - Por que acha que isso ocorre?

IV.8 - Existe diferenciação do curso que os surdos participam, em relação a outros cursos?

IV.9 - Você tem alguma idéia dos serviços de comunicação e informação que os surdos utilizam para se comunicar entre eles?

IV.10 - Quais os programas utilizados pelos alunos?

IV.11 - Onde eles o fazem?

IV.12 - Como aprendem a utilizar as tecnologias que não estão no currículo?

IV.15 - Para terminarmos, você poderia me indicar alguns professores, alunos, diretores com quem eu pudesse ter uma conversa tão rica e proveitosa quanto essa?

Anexo II

Questionário

Prezado participante, por favor, preencha o questionário fazendo um **X** no espaço entre os parênteses () com a opção que melhor represente sua realidade.♦

Observação: você não deverá se identificar no questionário. Todas as informações fornecidas por você serão mantidas em sigilo.

1 - Qual a sua idade? ()	2 – Sexo: F () M ()
3 -Você usa o computador?	Sim ()
	Não ()
• Caso sua resposta à questão 3 seja a opção “não”, favor passar para a questão 20.	
4 - Você tem computador em casa?	Sim ()
	Não ()
5 – O computador de sua casa está ligado a Internet?	Sim ()
	Não ()
6 - Onde você costuma usar computador? (Você pode fazer mais de uma opção numerando por importância: 1 = maior frequência de uso)	Trabalho ()
	Escola ()
	Ciber Café ()
	Em casa ()
	Casa de amigos ()
7 - Há quanto tempo usa o computador?	Menos de um ano ()
	Entre um e cinco anos ()
	Mais de cinco anos ()
8 - Para que você usa o computador? (Você pode fazer mais de uma opção numerando por importância: 1 = mais importante)	Estudar ()
	Trabalhar ()
	Lazer ()
	Comunicação ()
9 - Você sabe usar o computador de modo...	Muito bom ()
	Bom ()
	Regular ()
	Ruim ()
	Péssimo ()
10 - Você tem acesso à Internet?	Sim ()
	Não ()
• Caso sua resposta à questão 10 seja a opção “não”, favor passar para a questão 20.	
11 - Onde você mais usa a Internet? (Você pode fazer mais de uma opção numerando por importância: 1 = maior frequência de uso)	Em casa ()
	Escola ()
	Ciber Café ()
	Trabalho ()
	Casa de amigos ()
12 - O que você mais faz na Internet?	Trabalha ()

♦ Este questionário foi aplicado aos dois Núcleos, sendo substituído o nome da instituição quando se fazia necessário.

13 - Qual a forma de comunicação pela Internet que você mais usa?	Estuda ()
	Comunicação ()
	Lazer ()
	E-mail ()
	Salas de bate-papo ()
	MSN Messenger ()
	MIRC ()
14 - Você lê jornais e revistas na Internet?	ICQ ()
	Outros ()
15 - Você usa bibliotecas da Internet?	Sim ()
	Não ()
16 - Você usa a Internet para se comunicar com seus professores?	Sim ()
	Não ()
	Mais de uma vez por mês ()
	Entre 5 a 10 vezes por mês ()
17 - Você acessa a página da Internet do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC?	Mais de 10 vezes por mês ()
	Nunca se comunicou com eles utilizando a Internet ()
	Sim ()
18 - Quantas vezes você usa a página da Internet do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC?	Não ()
	Mais de uma vez por mês ()
	Entre 5 a 10 vezes por mês ()
	Mais de 10 vezes por mês ()
19 - Você acha a página da Internet da UDESC fácil de usar?	Nunca se comunicou usando a Internet ()
	Sim ()
20 - Qual a sua maior dificuldade para o uso das tecnologias?	Não ()
	De acesso; não tenho local para utilizar ()
	Pouco conhecimento ()
	Não gosto ()
21 - Você acha que o computador, a Internet, os vídeos e outras mídias eletrônicas podem contribuir para seu aprendizado?	Não tenho dificuldades ()
	Contribuem muito ()
	Contribuem pouco ()
	Contribuem nada ()
	Contribuem, se aumentar o acesso()
22 - Você acha que os computadores e equipamentos da UDESC satisfazem suas necessidades?	Contribuem, se melhorarem os equipamentos ()
	Não ()
	Sim ()
	Não tenho opinião formada ()
23 - Seus professores incentivam e ajudam você a utilizar o computador e a Internet?	Não conheço os equipamentos direito()
	Freqüentemente ()
	Às vezes

24 - Você acha que o incentivo dos professores para a utilização da tecnologia ajudaria você a aprender mais?	Nunca
	Freqüentemente ()
	Às vezes
25 - A tecnologia tem ajudado no seu aprendizado?	Nunca
	Freqüentemente
	Às vezes
26 - Você tem celular?	Nunca
	Sim ()
27 - Qual a importância do celular para você?	Não ()
	Muito importante ()
	Pouco importante ()
	Nada importante ()
28 - Para que você usa seu celular?	Não tenho opinião ()
	Troca de mensagem com amigos ()
	Troca de mensagem com família ()
	Troca de mensagem com professores ()
	Outros ()

Muito obrigado, você colaborou muito para o desenvolvimento desta pesquisa.

Anexo III

**Instrumentos legais brasileiros norteadores para a prática educacional de
alunos com “necessidades especiais”**

Anexo IV

Disciplinas do curso de Pedagogia a Distância da UDESC

Disciplinas Curriculares do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC

- * Estágio Curricular Supervisionado de Ensino
- Alfabetização
- Antropologia Cultural e Multiculturalismo
- Arte e Desenvolvimento Infantil
- Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências
- Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia
- Conteúdos e Metodologias do Ensino de História
- Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem
- Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática
- Currículo
- Desenv. Infantil II - Enfoque Sociol., Hist., Antrop. e Pedag.
- Desenvolvimento Infantil I - Enfoque Psicológico
- Didática
- Direitos Humanos e Cidadania
- Economia e Trabalho
- Educação e Meio Ambiente
- Educação e Sexualidade Humana
- Educação Especial e Aprendizagem
- Educação Lúdica - Lúdico na Educação Infantil
- Estatística Aplicada à Educação
- Estrutura e Funcionamento da Instituição de Educação Infantil
- Filosofia
- História da Educação
- Literatura Infantil
- Metodologia de Educação a Distância
- Metodologias para Iniciação à Prática da Pesquisa e da Extensão
- Organização e Gestão da Escola Brasileira
- Planejamento e Avaliação Educacional
- Políticas Públicas
- Prática de Ensino/Prática Pedagógica
- Psicologia
- Sociologia
- Tecnologia, Educação e Aprendizagem
- ~ Curso de Extensão - Educação e Tecnologias Digitais (NÃO DISPONÍVEL)
- ~ Est. indep. - Conversando sobre a Sexualidade Adolescente
- ~ Est. indep. para surdos - História dos Surdos (NÃO DISPONÍVEL)
- ~ Est. indep. para surdos - Língua Brasileira de Sinais (NÃO DISPONÍVEL)
- ~ Est. indep. para surdos - Português Instrumental I (NÃO DISPONÍVEL)