

PRODUÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS

Reflexões teórico-práticas na formação
acadêmico-profissional de professores

Claudete da Silva Lima Martins
ORGANIZADORA

**Produção de
Recursos Pedagógicos Acessíveis**
Reflexões teórico-práticas
na formação acadêmico-profissional
de professores

Claudete da Silva Lima Martins
Organizadora

Produção de
Recursos Pedagógicos Acessíveis
Reflexões teórico-práticas
na formação acadêmico-profissional
de professores

E-book



São Leopoldo
2023

© Dos autores – 2023

Editoração: Oikos

Capa: Ana Claudia Remonti Rossi

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de O. Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Bolsista de Produtividade CNPq)

Marluza M. Harres (Unisinós)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Centro Universitário São Camilo)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

P964 Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis: reflexões teórico-práticas na formação acadêmico-profissional de professores. [E-book]. / Organizadora: Claudete da Silva Lima Martins. – São Leopoldo: Oikos, 2023.

192 p.; il. color.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-5974-137-3

Tertúlias. Produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência.

1. Professor – Formação. 2. Recurso pedagógico acessível. 3. Educação inclusiva. 4. Prática pedagógica. I. Martins, Claudete da Silva Lima.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Prefácio	7
<i>Rosana Cipriano Jacinto da Silva</i>	
Curso de Extensão Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência: construindo fazeres e saberes na perspectiva da educação inclusiva	12
<i>Claudete da Silva Lima Martins</i>	
<i>Jôse Storniolo Brasil</i>	
<i>Simôni Costa Monteiro Gervasio</i>	
<i>Ana Cláudia Godois da Silva</i>	
Por uma educação sensível: “valores” para uma educação para todos	23
<i>Francéli Brizolla</i>	
Produção de recursos pedagógicos digitais acessíveis	42
<i>Daniele dos Anjos Schmitz</i>	
DUA – Experiências compartilhadas e vividas no Módulo 3 do curso Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência – PRPAED – Unipampa	52
<i>Cristiano Corrêa Ferreira</i>	
Educação de surdos e políticas linguísticas no Brasil: como promover a acessibilidade na escola?	59
<i>Bárbara Raquel Peres</i>	
Reflexões com e para um ambiente virtual de aprendizagem a partir de uma perspectiva de dialogicidade freiriana	77
<i>Cristiane Azambuja</i>	

Práticas em acessibilidade de recursos pedagógicos através do trabalho coletivo	97
<i>Giovana Brizolla Algarve Santos</i>	
<i>Maycol Paixão Bastos</i>	
<i>Míriam Barreto El Uri</i>	
A padronização de materiais didático-instrucionais em um curso a distância na Unipampa	112
<i>Landressa Rita Schiefelbein</i>	
<i>Lucas Andrius de Oliveira</i>	
Avaliação em processo: faces possíveis do percurso	131
<i>Nara Rosane Machado de Oliveira</i>	
<i>Simôni Costa Monteiro Gervasio</i>	
A interpretação e tradução de Libras como acessibilidade comunicacional e linguística nas tertúlias inclusivas	148
<i>Ringo Bez de Jesus</i>	
Dados das autoras e dos autores	160

Prefácio

*A educação é um processo social,
é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida,
é a própria vida.*

John Dewey

Mais uma primorosa obra, em formato de e-book, é disponibilizada a todos os professores e demais pessoas interessadas nas temáticas relativas à Educação brasileira, com especial atenção aos estudantes com deficiência que compõem o público da Educação Especial.

Trata-se de produções realizadas pelos professores cursistas do curso de extensão “Produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência”, ofertados aos professores dos sistemas públicos de ensino de todo o país, em parceria com o Ministério da Educação, por meio da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação – RENAFOR.

Notadamente, a obra foi cuidadosamente tecida observando os princípios da inclusão, e, assim, é acessível a todos os leitores; foi construída a partir de um conjunto de reflexões teóricas, em atenção à prática pedagógica de professores que atuam no atendimento desses estudantes, considerando ser imprescindível a promoção da formação de professores para o atendimento educacional especializado, bem como a formação dos demais profissionais da educação para a inclusão.

E para apresentar esta coletânea, constituída de dez artigos e seus dezesseis autores, destaca-se o projeto de formação continuada de professores realizado pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) por meio do Grupo de Estudos e

Pesquisas em Inclusão e Diversidade Cultural na Educação Básica e Ensino Superior (INCLUSIVE) e da equipe de profissionais que se utilizaram de reflexões teóricas profundas e qualificadas para a construção do caminho da formação, culminando na escritura de capítulos capazes de promover impactos significativos e necessários à Educação Especial, especialmente em razão das escolhas adotadas com a utilização de espaços colaborativos, da socialização e do compartilhamento de experiências para fins de uma educação permeada de compromisso, afeto, participação e amor.

Assim, tecerei breves comentários de cada capítulo, com destaque ao título e respectivos autores, com o intuito de convidar à leitura os leitores que privilegiadamente terão acesso a esta obra, que sem dúvida ficará registrada no interior de cada memória e de cada prática pedagógica experienciada com os estudantes que compõem, em consonância com a legislação brasileira, o público da Educação Especial, modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades.

No trabalho **Por uma educação sensível: “valores” para uma Educação para todos**, Franciéli Brizolla envereda pela desafiadora reflexão sobre a sensibilidade dos educadores e o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, considerando as barreiras atitudinais e a necessidade de rompimentos dessas realidades. A sensibilidade neste ensaio, apresentado pela autora, assume o desafio de reverter os descaminhos da exclusão por meio das emoções.

Em seguida, em **Produção de recursos pedagógicos digitais acessíveis**, Daniele dos Anjos Schmitz opta por tratar do mais considerável direito de todos os estudantes no contexto educacional, a acessibilidade, abordando a produção de recursos pedagógicos digitais acessíveis como forma de democratização. Brilhante escolha!!!

Em **DUA – Experiências compartilhadas e vividas no Módulo 3 do curso Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para**

Estudantes com Deficiência – PRPAED – Unipampa, Cristiano Corrêa Ferreira considera o contexto da pandemia e as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem na construção de práticas pedagógicas acessíveis. Os professores, certamente, agradecerão pelo brilhantismo desse trabalho.

Em **Educação de surdos e políticas linguísticas no Brasil: como promover a acessibilidade na escola?**, Bárbara Raquel Peres dedica atenção aos professores sem formação específica para a atuação pedagógica de estudantes surdos. A temática deste capítulo é apresentada em um momento político muito importante para a Educação Bilíngue de Surdos, considerando sua inserção na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394, de 1996) por meio da Lei 14.191, de 2021, como uma modalidade de ensino independente.

Em **Reflexões com e para um ambiente virtual de aprendizagem a partir de uma perspectiva de dialogicidade freiriana**, a autora Cristiane Azambuja propõe refletir, em uma perspectiva de dialogicidade freiriana, sobre o ambiente de aprendizagem do curso ofertado aos professores pela Unipampa: “Produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência”. Mais uma vez, a proposta desenvolvida lança luz sobre a construção relacional e pedagogicamente cunhada na beleza, justiça e democracia. Excelente foi o caminho trilhado!

Em **Práticas em acessibilidade de recursos pedagógicos através do trabalho coletivo**, os autores Giovan, Maycol e Miriam relatam suas experiências na atuação no curso de formação com destaque à produção de recursos digitais de apoio à execução do curso. Destaco a riqueza desse compartilhamento, considerando a importância de cada ator nesse processo e do quão séria é a atuação da equipe de trabalho.

Em **A padronização de materiais didático-instrucionais em um curso a distância na Unipampa**, as autoras Landressa Rita e Lucas Andrius apresentam-nos os aspectos relativos à padro-

nização de materiais instrucionais, apontando as necessidades de análise e de adequação dos referidos materiais ao público destinado. Trata-se de um artigo interessantíssimo do ponto de vista da utilização de recursos que reúnem significado e sentido para o usuário.

Em **Avaliação em processo: faces possíveis do percurso**, Nara Rosane e Simôni Costa situam um tema que provoca constantes reflexões no campo educacional: o processo de avaliação durante o curso, tema que apresenta constantes reflexões na área educacional, nomeadamente pela singularidade e pelo caráter revelador que se captura durante a avaliação, assim como pela relevância dos rumos administrativos, pedagógicos e pessoais envolvidos.

Em **A interpretação e tradução de Libras como acessibilidade comunicacional e linguística nas tertúlias inclusivas**, o autor Ringo Bez de Jesus apresenta um outro artigo sobre o campo da surdez, no entanto destaca a acessibilidade por meio da interpretação e da tradução em Libras com magnífica atenção ao bilinguismo dos surdos, suas especificidades e direitos. Meus cumprimentos aos intérpretes e tradutores! Senti-me especialmente contemplada com este trabalho, pois atuo como professora e especialista na Educação de Surdos há três décadas e afirmo que esses profissionais são indiscutivelmente imprescindíveis.

Por fim, e não finalizando, mas retornando ao início deste e-book, destaco a equipe constituída pelos professores e professoras Claudete da Silva Lima Martins, José Storniolo Brasil, Simôni Costa Monteiro Gervasio e Ana Cláudia Godois da Silva, que em **Curso de extensão produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência: construindo fazeres e saberes na perspectiva da educação inclusiva** utilizam uma escritura clara, leve e criativa para nos apresentar todo o projeto e todo o percurso que culminaram na formação continuada de professores da Educação Básica, que atuam na Edu-

cação Especial e no Atendimento Educacional Especializado com estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. O objetivo geral e os objetivos específicos são claramente projetados no texto, remetendo aos resultados nitidamente alcançados, confirmados e ratificados pelos artigos, ensaios e reflexões que seguiram após a referida apresentação.

Nota-se que a escolha pelo modelo em tertúlia foi de uma felicidade incontida, pois é no coletivo amigável, familiar e comum, em ambientes desejados e saboreados que as tramas são tecidas e nutridas pelo chimarrão, tipicamente gaúcho, e mesmo que não saibamos ou não tenhamos vivido tais experiências “tertúlicas”, é possível sentir-se parte integrante dessas reuniões, imaginariamente construídas em nós leitores, tamanho o envolvimento e acolhimento estabelecidos entre os 625 participantes.

Disponibilizar tantas pérolas de uma única vez é ter em mãos um bem de enorme valor, é assegurar aos professores-cursistas a oportunidade de concretizar os resultados de uma formação de qualidade. Assim é este e-book que a equipe da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade Cultural na Educação Básica e Ensino Superior (INCLUSIVE), planejou e realizou.

Ao concluir, declaro que fui fortemente impactada por essa coletânea e portanto desejo que todos os artigos sejam lidos e guardados como pérolas preciosas. Desejo ainda que cada pérola seja utilizada no momento mais ideal e mais especial e que esses momentos sejam transformadores mudando cada aluno e cada aluna que chegar às salas de aula das escolas do nosso país.

Obrigada!!!

Rosana Cipriano Jacinto da Silva

Curso de Extensão Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência: construindo fazeres e saberes na perspectiva da educação inclusiva

Claudete da Silva Lima Martins
Jôse Storniolo Brasil
Simôni Costa Monteiro Gervasio
Ana Cláudia Godois da Silva

O Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas no Pampa, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade Cultural na Educação Básica e Ensino Superior (INCLUSIVE), apresenta com alegria e entusiasmo dois e-books produzidos pelos participantes do curso de extensão “Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência” (PRPAED), desenvolvido na modalidade de educação a distância. O conjunto apresenta as discussões, experiências e práticas dos participantes do curso com um diferencial que o torna ainda mais especial: os dois e-books são completamente acessíveis, uma inovação que transparece também o compromisso praticado durante todo o curso com uma educação efetiva e plenamente inclusiva, pensada e praticada para e com todos.

Este primeiro volume reúne as reflexões teóricas da equipe técnica, composta por profissionais das áreas da Educação, Tecnologia da Informação, do Design Gráfico e Educacio-

nal, da Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da revisão de Língua Portuguesa, da Produção de Audiodescrição e da Comunicação Social, uma equipe verdadeiramente multidisciplinar, focada em produzir os recursos necessários para a execução do curso no formato idealizado pela coordenação do PRPAED. O e-book apresenta também os ensaios teóricos dos três professores formadores do curso, que refletem sobre suas propostas, conhecimentos e práticas, oferecendo mais uma vez reflexões e inspirações sobre aspectos variados da produção de recursos pedagógicos acessíveis.

Já o segundo volume da coletânea, *Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis: relatos de experiências*, apresenta escritas coletivas entre os 625 cursistas e os 25 tutores do curso, refletindo especialmente sobre os modos como a experiência proporcionada pelo PRPAED foi capaz de influenciar e transformar o seu cotidiano, sua prática, enfim, a sua proposta de educação inclusiva. Nesse contexto, ressalta aos olhos a importância da formação acadêmico-profissional de professores por meio de espaços colaborativos para a produção do conhecimento, a socialização de experiências e a união de esforços em prol de uma educação comprometida, amorosa, pública, gratuita e participativa.

Antes, no entanto, de agradecer a todos os envolvidos na condução do curso e elaboração dos e-books ou de desejar que os leitores desfrutem das informações reunidas aqui, entende-se como fundamental apresentar a proposta teórica e metodológica desenvolvida no curso “Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência” (PRPAED), que, como já dito, resultam na produção dos e-books desta coleção.

Figura 1: Logomarca desenvolvida para o curso



Fonte: Autores, 2021.

Para entender a proposta executada, é possível partir do objetivo geral do curso, expresso na intenção de ofertar formação acadêmico-profissional a professores da Educação Básica em nível de extensão, proporcionando aprendizagem sobre a produção de recursos pedagógicos acessíveis para a realização de práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com deficiência. Sendo assim, a proposta foi posta em prática a partir de uma equipe executora que, semanalmente, esteve reunida para a discussão da proposta teórico-metodológica, fluxos e processos para sua implementação, bem como para o planejamento e a produção de materiais didáticos, recursos digitais, estratégias pedagógicas, avaliação, mediação, etc.

No mesmo sentido, e se observados os objetivos específicos da proposta de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência com reconhecimento das barreiras à aprendizagem e à participação e introdução de acessibilidade por meio de recursos, técnicas e estratégias flexíveis de ensino, apresentar recursos de acessibilidade em ferramentas e plataformas de tecnologia da informação para utilização no processo pedagógico; oportunizar conhecimentos do Desenho Universal da Aprendizagem como estratégia pedagógica

para o desenvolvimento das habilidades, do processamento de informações e da apreensão dos conceitos e processos presentes no currículo, com vistas à inclusão na sala de aula comum; oportunizar a socialização de saberes, de experiências e de materiais acessíveis entre os cursistas, é possível compreender a organização do curso em três módulos, chamados de Tertúlias¹.

Figura 2: Logomarca das Tertúlias Inclusivas do Pampa



Fonte: Autores, 2021.

Assim, o PRPAED contou com carga horária total de 90 horas, divididas nos módulos-tertúlias: “Acessibilidade e quebra de barreiras à aprendizagem e à participação de estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva”, conduzido pela Professora Doutora Francéli Brizolla; “Produção de recursos pedagógicos digitais acessíveis”, que teve como professora formadora a doutoranda Daniele dos Anjos Schmitz; e “Desenho

¹ Tertúlia é um coletivo de pessoas reunidas pelo mesmo objetivo. Pode ser uma reunião de amigos, familiares ou simplesmente frequentadores de um local que se reúnem para dialogar. Para os integrantes do Inclusive, é bastante comum promover uma roda de chimarrão, um hábito tipicamente gaúcho, para promover um espaço de diálogo e reflexão. As Tertúlias são formativas e voltadas ao tema geral dos direitos humanos e à acessibilidade de pessoas com deficiência, com foco no direito à educação.

Universal para Aprendizagem como perspectiva de acesso para todos e todas”, elaborado e executado pelo Professor Doutor Cristiano Corrêa Ferreira, tendo sido executado no segundo semestre de 2021.

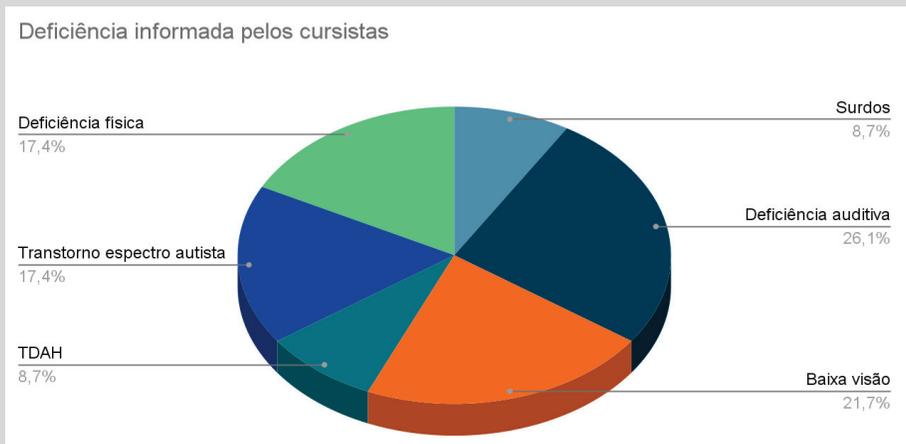
O desenvolvimento do curso adotou a metodologia dialética, com caráter inclusivo, dialógico e crítico-transformador. Para tanto, a metodologia dialética de construção do conhecimento, pautada na compreensão de que o conhecimento é construído pelas pessoas em sua relação com as outras e com o mundo, foi realizada nas Tertúlias, buscando promover ações formativas teórico-práticas que buscassem promover a mobilização, engajamento, construção e socialização de conhecimentos de forma coletiva, colaborativa, dialógica, acessível e participativa, utilizando as ferramentas digitais.

Participaram das atividades do curso 625 professores da rede pública de educação básica de todo o Brasil por meio de atividades assíncronas (vídeo-aulas, disponibilização de cadernos de estudo e atividades práticas, disponibilizadas por meio da plataforma *Google Classroom*) e síncronas (bate-papos semanais com os tutores das turmas e com os professores formadores, além de *lives* de abertura para cada um dos módulos com a presença de palestrantes externos). Os cursistas foram organizados em 25 turmas, cada qual com um tutor responsável, que mantiveram contato estreitado por meio de grupos de WhatsApp que permitiam a rápida propagação de avisos e a interação em cada uma das turmas de forma mais descontraída e informal. Cada uma das turmas recebeu o nome de um sentimento, já ilustrando a amorosidade pretendida para o curso.

Sobre o perfil dos 625 cursistas, destaca-se a ampla maioria, 93%, do gênero feminino (581), enquanto apenas 7% do gênero masculino (44), refletindo o fenômeno de feminização do magistério em ocorrência no Brasil desde o século XIX. Dentre os inscritos, 600 (96%) declararam não ter nenhum tipo de deficiência, e outros 25 (4%) informaram ser pessoas com de-

ficiência. As especificidades foram informadas conforme gráfico a seguir.

Gráfico 1: Tipos de deficiência informados pelos cursistas



Fonte: Autores, 2021.

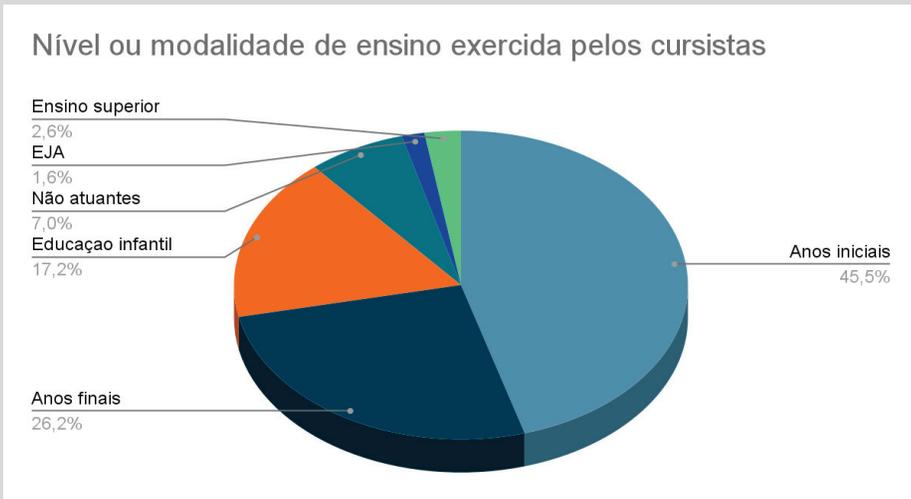
É possível observar que é pequeno o número de cursistas que informaram algum tipo de deficiência e que, entre as deficiências, a maioria está relacionada com a audição. Importante detalhar que, de acordo com os critérios estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde, deficiência auditiva equivale à redução na capacidade de ouvir sons em um ou ambos os ouvidos, enquanto a surdez é definida como a ausência ou perda total da capacidade de ouvir em um ou ambos os ouvidos. É, então, desde a observação das informações sobre as necessidades dos cursistas, que se passa a constituir um curso sobre a produção de recursos pedagógicos acessíveis, verdadeiramente inclusivos e planejados para atender as expectativas e demandas de todos os participantes. Nesse mesmo sentido, os cursistas foram questionados sobre o seu nível de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), informando que 47% (301) não têm conhecimento, 46% (289) têm conhecimento básico, 3% (15) informaram ter conhecimento intermediário e outros 4% (20) informaram nível avançado em Libras.

Em consonância com os dados apresentados acima, destaca-se que todo o curso, considerando desde as comunicações realizadas para os públicos interno e externo do curso, os materiais pedagógicos e as atividades síncronas, como os bate-papos com os tutores e as *lives*, foram trabalhados em paralelo com a tradução em Libras e com a produção do recurso de áudiodescrição.

A diversidade dos cursistas do PRPAED pode ser expressa também se observado que 19 estados brasileiros estiveram representados em uma mistura intensa de sotaques, experiências, vivências e perspectivas que enriqueceram grandemente os momentos de bate-papo. E, embora a ampla maioria dos cursistas seja das regiões Sul e Sudeste (Rio Grande do Sul com 362 inscritos, Santa Catarina com 17, Paraná com 28, São Paulo com 43, Minas Gerais com 29, Rio de Janeiro com 18 e Espírito Santo com quatro inscritos), nota-se a presença de todas as regiões brasileiras e do Distrito Federal (com cinco inscritos). O destaque, nesse sentido, ficou com o estado de Pernambuco, na região Nordeste e distante 4.142,6 km de Bagé/RS, cidade-sede da Unipampa, que contou com 35 participantes. Esses dados demonstram a abrangência da proposta do curso e o amplo interesse dos professores participantes que se mobilizaram em todos os cantos do Brasil para participar.

Nesse mesmo sentido, se observarmos o gráfico a seguir, é possível compreender que a proposta do PRPAED contemplou todos os níveis e modalidades de ensino, estando presente também nas redes municipal (com 366 cursistas, que representam 58,56% do total), estadual (com 120 cursistas e 19,2% do total), rede particular (com 34 cursistas e 5,44% do total) e outros 88 cursistas (14,08% do total) que não informaram seu vínculo profissional com as redes de ensino.

Gráfico 2: Nível ou modalidade de ensino informados pelos cursistas



Fonte: Autores, 2021.

A partir desta breve análise do perfil dos cursistas, é possível compreender não somente a abrangência da proposta teórico-metodológica do PRPAED, mas também a demanda dos professores brasileiros de diferentes localidades e níveis de ensino, por formação continuada, prática e específica para o trabalho com estudantes com deficiência, fortalecendo o campo profissional, mas também levando ganhos práticos para as salas de aula.

No final, 82,56% dos cursistas concluíram as atividades e avaliaram positivamente o curso. No entanto, muito antes da execução do curso e sua conclusão, a equipe gestora atuava na elaboração da proposta e gestão dos processos. Nesse sentido, vale ressaltar os esforços para que as questões burocráticas internas e de articulação entre a Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (SEMESP-MEC), órgãos que ofertaram o curso, fossem conduzidas com a agilidade e seriedade que a proposta demanda.

Inicialmente, a proposta foi construída a partir do Plano de Trabalho Anual/PTA, encaminhado à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Diretoria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEMESP-MEC). A construção do PTA foi organizada por um coletivo em que a Unipampa, proponente da ação, deu início à escrita. A partir de reuniões de trabalho, elaboramos um projeto que viesse ao encontro de uma formação acadêmico-profissional para professores da Educação Básica em nível de extensão, na perspectiva de incentivar e proporcionar aprendizagem à construção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência por meio da realização de práticas pedagógicas inclusivas.

Levamos em consideração um planejamento que desse conta de promover esse espaço formativo, dialógico e inclusivo. Após, o PTA passou pelo olhar do Reitor, da Pró-reitoria de Extensão e Cultura e da Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento da Unipampa para aprovação, assinatura e apoio institucional.

Vale mencionar que o tempo de construção do Plano e a disponibilização do Termo de Execução Descentralizada (TED) por parte do Ministério da Educação ocorrem de forma gradativa e sistemática, com fluxos e demandas, cujos prazos muitas vezes são exíguos considerando os trâmites necessários para sua plena execução.

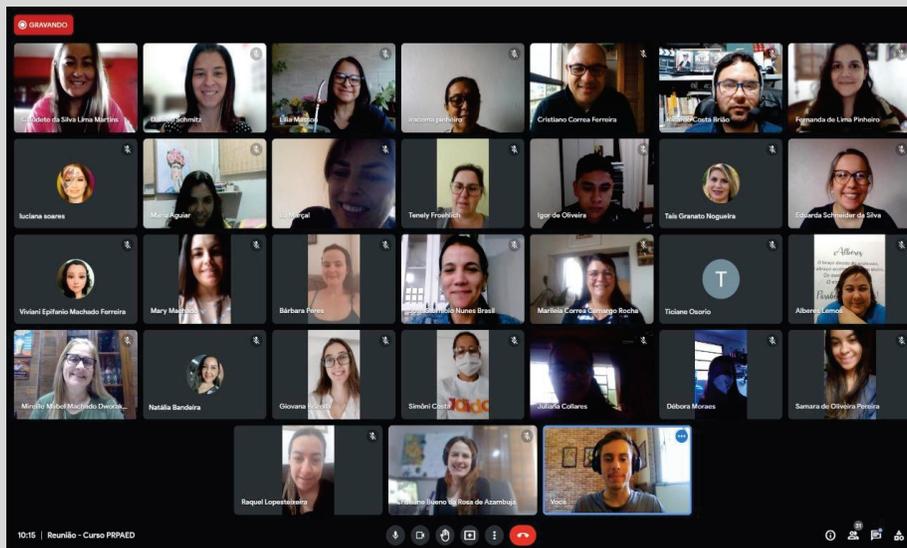
Também por parte da Coordenação Geral do curso, com a chegada da TED e aprovação do PTA, planejamos os processos de seleção de todos os participantes que atuaram no curso. Essa ação foi realizada a partir de editais de seleção o mesmo procedimento foi adotado para os cursistas que realizaram suas inscrições obedecendo critérios preestabelecidos.

Podemos afirmar que, antes do início da proposta, há um trabalho coletivo e efetivo, que não está posto no cronograma e culmina com a prestação de contas e acompanhamento des-

sa. De toda forma, ao longo de todo o processo, muitas foram as experiências, aprendizagens construídas, desafios superados e a reafirmação do desejo de contribuir e colaborar para um coletivo constituído para uma educação efetivamente inclusiva. Daí a importância desta breve apresentação da proposta teórico-metodológica e de execução do curso “Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência” (PRPAED) para apresentar e contextualizar os textos que serão apresentados neste e-book e também no volume II, que representam a consolidação de uma proposta de extensão construída e realizada a várias mãos, com resultados que merecem ser compartilhados, replicados e multiplicados Brasil afora por sua relevância e representatividade.

Enfim, é chegada a hora de agradecer a todos os atores e atrizes que participaram desse processo e que de forma generosa compartilham as suas experiências com o objetivo de captivar e inspirar ainda mais pessoas para a Educação Inclusiva. Assim: cursistas, equipe técnica, tutores, formadores, coordenação, muito obrigada! E aos nossos leitores esperamos conseguir transparecer ao menos alguns aspectos da riqueza que o curso “Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência” (PRPAED) foi para todos os seus integrantes, com o desejo de que novas oportunidades semelhantes aconteçam e que possamos somar mais e mais pessoas comprometidas com a construção de uma educação para todos e todas!!

Figura 3: *Print* de tela de uma das muitas reuniões da equipe técnica, de formadores, tutores, supervisão e coordenação



Fonte: Autores, 2021.

Boa leitura!

Por uma educação sensível: “valores” para uma educação para todos

Francéli Brizolla

O tema da “Acessibilidade e quebra de barreiras à aprendizagem e participação de estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva” é um elemento de suma importância quando se discute a questão da Educação Inclusiva. Sem a pretensão de esgotar o conceito, o que trazemos como entendimento de **inclusão** para essa proposta educacional?

- Inclusão é direito humano, não é favor ou benevolência
- Inclusão é valor transversal à educação (David Rodrigues)
- Inclusão pressupõe a Educação Especial como intrínseca
- Inclusão é trabalhar as diferenças para que essas não se tornem desigualdades (David Rodrigues)
- Inclusão implica a quebra das principais barreiras – as que estão nas mentes (Mel Ainscow)

De acordo com a Agenda 2030¹, “os princípios fundamentais que sustentam os novos objetivos são interdependência, universalidade e solidariedade. Esses devem ser implementados por todos os segmentos em todas as sociedades, trabalhando em conjunto. Ninguém deve ser deixado para trás. Aquelas pessoas mais difíceis de alcançar devem ter prioridade”, o que é considerado um imperativo ético (ONU).

¹ Disponível em: <<http://www.agenda2030.org.br/sobre/>> e <<https://www.estrategiaods.org.br/ninguem-sera-deixado-para-tras-e-um-imperativo-etico-na-agenda-2030-afirma-representante-da-onu/>>. Acesso: 07 set. 2021.

Avançando na reflexão, o que entendemos por Educação Inclusiva? Pautados na proposta do Index (2011²), a inclusão em educação envolve (p. 11):

- colocar valores em ação;
- ver cada vida e cada morte como tendo o mesmo valor;
- apoiar todos para que sintam que pertencem;
- aumentar a participação de crianças e adultos nas atividades de aprendizagem e de ensino e nas relações e comunidades das escolas locais;
- reduzir a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação;
- reestruturar culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente;
- ligar a educação a realidades locais e globais;
- aprender com a redução das barreiras para algumas crianças, de modo a beneficiar mais crianças;
- ver as diferenças entre crianças e entre adultos como um recurso para a aprendizagem;
- reconhecer o direito das crianças a uma educação de alta qualidade em sua localidade;

² Na terceira edição, o **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas (2011) é rediscutido a partir de práticas já realizadas com sua implantação, na Inglaterra e ao redor do mundo. Acrescenta sugestões de pessoas em outros países, a respeito de materiais que poderiam ser traduzidos e adaptados. Esta versão expandiu o trabalho sobre valores inclusivos e os usou como base para delinear intervenções fundamentadas em princípios. Também foi dada ênfase à reflexão sobre o importante papel dos recursos à aprendizagem e à participação como conceito chave que permeia todo o Index. Inova ao apresentar a discussão em torno dos conteúdos curriculares – ‘construindo currículos para todos’, que tenta responder à questão: ‘quais são as implicações de valores inclusivos para o conteúdo das atividades de aprendizagem e a forma como são estruturadas?’. Por fim, o Index atende à demanda de especificar as implicações de valores inclusivos para todos os aspectos interacionais nas escolas e entre as escolas e as comunidades.

- melhorar as escolas para funcionários, pais/responsáveis e suas crianças;
- enfatizar o desenvolvimento dos valores e sucessos da comunidade escolar;
- alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e suas comunidades;
- reconhecer que inclusão em educação é um aspecto da inclusão social.

De acordo com a referência utilizada para esta reflexão, a inclusão é vista, principalmente, como a colocação em prática de valores inclusivos. É um compromisso com determinados valores que desejam a superação da exclusão e promoção de participação. Tais valores precisam ser profundamente enraizados, sob pena de a tentativa de inclusão representar a mera adesão a uma “moda” político-pedagógica ou ainda apenas ao atendimento burocrático de normas e legislações.

Existem três dimensões no desenvolvimento da escola inclusiva, como explicita o esquema a seguir:

Dimensão A: Criando **culturas inclusivas**

Dimensão B: Produzindo **políticas inclusivas**

Dimensão C: Desenvolvendo **práticas inclusivas**

A dimensão cultural é considerada a de base, fundamental para que as demais aconteçam. Dentro dessa dimensão encontramos os valores que orientam as ações. E quais são os “valores” necessários à construção da educação para todos?

Para Booth e Ainscow (2011), os valores são fundamentais para a ação, pois ações e valores estão intimamente relacionados. As ações que realizamos tornam-se argumentos morais, estejamos ou não conscientes, pois afetam os outros no contato e convívio social. É uma forma de dizer que “é a coisa certa a fazer”. A escolha de certos valores declara nossas posições e compreensões sobre como convivemos e como nos educamos uns aos outros agora e no futuro. Por essa razão, a importância de realizar a escolha desses valores para organizar

as ações e compreender as dos outros. Na educação, as ações definidas e realizadas em uma escola associam valores aos currículos, às atividades de ensino e aprendizagem, às interações em salas de professores e áreas de convivência e às relações entre estudantes, educadores, crianças, jovens e adultos. É o “currículo”, seja ele explícito ou oculto.

Em termos de **valores inclusivos**, sabemos que esses desafiam algumas culturas escolares vigentes, os sistemas de valores que são comumente praticados nas escolas de características tradicionais, classificatórias, meritocráticas e excludentes. Os valores da escola têm implicações para toda a ação que ocorre e, desse modo, ao serem implementados, afetam, mudam ou consolidam práticas e as culturas que as sustentam. Desse modo, é importante que o desenvolvimento de valores inclusivos tenha princípios claros e mudança planejada como uma **mudança cultural**. No Index, essa dimensão refere-se

(...) à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 21).

No Grupo INCLUSIVE³, temos trabalhado e buscado efetivar propostas de educação inclusiva a partir de (tendo como

³ O Grupo INCLUSIVE tem como objetivo contribuir à formação de educadores/as na perspectiva de uma educação inclusiva, na região do Pampa Gaúcho, por meio de projeto de desenvolvimento regional de inclusão escolar, com interiorização da pesquisa, difusão do ensino e vinculação social desta temática com e nas comunidades educacionais locais, bem como, em parcerias com os Poderes públicos municipais e estadual. Atua a partir de três linhas de trabalho, no desenvolvimento da tríade ensino-pesquisa-extensão, conforme segue: 1. Ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva; 2. Formação de educadores e educadoras na perspectiva

referência) três conceitos fundamentais, os quais chamamos de “PPC da inclusão”, a saber:

- **PRESENÇA** do estudante na escola enquanto sujeito de direito: estar na escola junto aos demais colegas de sua faixa etária e em sua comunidade;

- **PARTICIPAÇÃO** do estudante em um relacionamento livre de preconceito e discriminação, em ambiente acessível para que realmente todos participem das atividades escolares com um currículo aberto e flexível;

- **CONSTRUÇÃO** de conhecimentos pelo estudante, o que significa que o aluno está na escola participando, aprendendo e se desenvolvendo.

Considerando esses princípios, cabe aos professores, sejam eles de atendimento educacional especializado (AEE), de apoio ou sala comum, construírem uma alternativa para a organização atual dos currículos, bem como das metodologias, da organização pedagógica como um todo, sendo indispensável para essa mudança uma profunda revisão de valores praticados na educação a fim de garantir a presença, a participação e a construção de conhecimentos no processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

Como podemos realizar tais mudanças tão necessárias? De acordo com Booth e Ainscow (2011), as mudanças nas políticas e práticas são sempre precedidas por uma mudança cultural, dimensão na qual incluímos a mudança da percepção estética, a qual resulta em mudança, adoção e adesão a valores essenciais para a concretização de práticas escolares inclusivas.

inclusiva; e 3. Política e gestão da educação na perspectiva inclusiva. Quanto à organização institucional, está situado no campus Bagé da UNIPAMPA, sob a liderança das professoras doutoras Francéli Brizolla (líder) e Claudete da Silva Lima Martins (vice-líder), respectivamente. Endereço no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP/Lattes): dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4730792184222409. Data de criação: 09/07/2014. Email: inclusive.pampa@gmail.com.

No sentido da formação de educadores e educadoras na perspectiva da educação inclusiva, o Curso PRPAED inspirou-se e engajou-se no desafio da tríade proposta pelo Index, propondo o arranjo de suas turmas com o sentido da primeira dimensão – **“Criando culturas inclusivas”** – ao propor a reflexão sobre os “sentimentos” que envolvem e implicam o ato educativo inclusivo por parte dos educadores e educadoras. Assim, por meio da organização metodológica das Tertúlias⁴, foram introduzidos os elementos de uma educação sensível, ou seja, que pudesse focar a dimensão estética da formação, o olhar sensível capaz de provocar as mudanças necessárias frente ao ato educacional inclusivo.

Partindo da ideia de que “aumentar a inclusão envolve reduzir a exclusão” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 20), a educação estética, que aqui denominamos educação sensível, é fundamental para aguçar a percepção a respeito das variadas barreiras existentes à inclusão. Conforme a literatura da área, a experiência de uma educação sensível é tratada pela Educação Estético-Ambiental (EEA), sendo essa o conjunto de práticas, saberes, conhecimentos e metodologias de caráter pedagógico, destinados a enriquecer o relacionamento emocional das pessoas com o meio ambiente (FREITAS; BRIZOLLA; MELLO; OLIVEIRA, 2020). Os fundamentos da EEA apresentam uma orientação transformadora, uma vez que busca educar no sentido da solidariedade, da colaboração, da tolerância, da integração, da valorização da diversidade biológica e cultural. Tem como princípio o desenvolvimento integral do ser humano em suas individualidades, incluindo o exercício da empatia, da sensibilidade, da criatividade, da alteridade e da solidariedade.

⁴ As “Tertúlias Inclusivas do Pampa” são realizadas pelo Grupo INCLUSIVE (UNIPAMPA, Bagé), como estratégia metodológica para formação de educadores e educadoras. O **objetivo** das tertúlias é oportunizar espaço formativo para a discussão, problematização, socialização e valorização das práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se, por concepção, de “Um coletivo de pessoas íntimas reunidas em prol de um mesmo objetivo”.

A educação sensível procura estimular necessidades e interesses que promovam a capacidade de percepção emocional da realidade, assim como o interesse no cultivo da beleza tanto na vida pessoal como social. Do ponto de vista pedagógico, educar de forma sensível é

(...) promover o oposto da indiferença (ou seja, a ausência de sentimentos), sob pena de as pessoas simplesmente não se engajarem em qualquer tipo de esforço ou processo social em favor da justiça no interior da(s) sociedade(s) e desta(s) com o meio ambiente em geral. Logo, isso se traduziria em um cenário onde as perspectivas, os sonhos, os desejos, as esperanças e as utopias estariam ausentes – o que seria virtualmente fatal para qualquer movimento de transformação positiva da sociedade ou mesmo conservação da própria natureza humana e não humana (2002, p. 34).

O olhar sensível e sensibilizador é fundamental para reverter a cultura da exclusão. Com esse pressuposto as turmas do Curso PRPAED foram organizadas, sensibilizadas e mobilizadas por meio de um mosaico de sentimentos fundamentais à inclusão. Os “sentimentos” são compreendidos para os propósitos deste trabalho enquanto um “conjunto de qualidades (...)”, adaptando para o fenômeno educativo com o seguinte questionamento: quais são os “valores” necessários à construção da educação para todos?

1 Valores e sensibilidade para uma educação inclusiva

O mosaico de sentimentos evocados para o desenvolvimento das turmas compõe o conjunto de qualidades que os tutores elegeram como essenciais para a formação proposta; assim, as 25 qualidades complementam-se e impactam-se mutuamente, dando um sentido complexo à docência na perspectiva inclusiva.

Admiração. Buscamos o sentido para essa qualidade na perspectiva freiriana. Para Freire, admirar não é ficar atônito diante de algo nem se entusiasmar ou maravilhar. De raiz lati-

na, “ad” indica *direção, em direção a* e “mirare”, *ver.* Assim, admirar é olhar em direção a algum lugar. Esse olhar para algo a ser conhecido, percebido, estudado impõe um certo distanciamento, um conhecimento que parte da prática, propondo pensar a prática para transformá-la de forma dialética, pois uma teoria sem prática é verbalismo e uma prática sem teoria é ativismo. Nesse sentido, a importância do diálogo como marca do ato de conhecimento. Esse é um exercício fundamental dos educadores e das educadoras inclusivos, visto que a diferença exige esse olhar direcionado, distante dos nossos próprios pré-conceitos. A admiração também é sinônimo pedagógico de alegria, alegria pelo outro, admiração por suas capacidades e potencialidades; escolas não são prédios e paredes, escolas são pessoas. E pessoas convivem e alegram-se no e pelo conviver. É essencial que esse valor seja compreendido pelos educadores como o direito a estar junto, com a não segregação em razão de uma diferença, pois, antes de qualquer outra função, o espaço escolar é o espaço da convivência, do estabelecimento de relações por anos e anos de nossas vidas. A admirável **alegria do encontro!**

Alegria. Um ato educativo completo e, portanto, inclusivo, é um ato alegre. O que entendemos como valor no sentimento alegria? Com Vasconcellos, aprendemos sobre a *docta gaudium* – a alegria crítica, que consiste na satisfação alcançada pelo grupo quando todos conseguem produzir e desenvolver-se como seres humanos (2010). Tal definição é muito significativa na escola inclusiva, pois dela se depreende que não basta que alguns aprendam, mas a verdadeira alegria crítica (coletiva, amorosa, parceira, etc.) ocorre quando todos conseguem compreender e avançar juntas, ainda que cada qual à sua maneira. Freire também destacou esse verbete em sua trajetória educadora, pois sua obra é marcada pelo compromisso radical com a vida. A alegria e a esperança constituem o humano; contudo não se trata de uma euforia ingênua, mas de uma ação que desperta a alegria de ser e viver pela luta de

dias melhores. Em suas palavras, “a alegria na escola (...) não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior – a alegria de viver –, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria do viver (...) lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança no mundo” (1993). Pensemos nesse exercício na luta pela construção da escola inclusiva! Uma alegria na reinvenção de práticas de forma comprometida e criativa!

Carinho. Não é possível fazer menção a uma postura pedagógica educadora inclusiva sem evocar o carinho, aqui traduzido pelo sinônimo **afeto**. Abordada nas mais diversas áreas da ciência e do conhecimento – Biologia, Antropologia, Psicologia, Filosofia, Neurologia –, a questão da afetividade tem se configurado como um dos problemas mais debatidos na Educação, se levarmos em conta, especialmente, as relações em sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem. Na área da Educação Especial, o “carinho” já foi mote capacitista, mas, sem dúvida, também resgatou estudantes de muitas formas. Com Espinosa aprendemos sobre o vínculo entre afeto e ideia. Ao fazer essa relação, ele inaugura a possibilidade de pensarmos o processo emocional em sua complexidade: a relação corpo-mente e a relação sensação-expressão. O tema da emoção na sala de aula enfatiza a necessidade de levar em conta a afetividade na relação professor-aluno. Esse encontro carinhoso, portanto afetivo, marcará um compromisso emocional dos educadores e educadoras para com os estudantes; é um ato de profunda integração, do qual a aprendizagem passa a beneficiar-se, tanto mais estreitam-se os laços, portanto é também responsabilidade afetiva, é respeito ao outro, é relação de confiança.

Confiança. Quem acredita sempre alcança, já diz o velho ditado. Sua origem é do latim *confidere*, que significa “acreditar plenamente, com firmeza”. Confiar, fiar com. Com os colegas educadores e educadoras, com os estudantes, com a co-

munidade. Fazer juntos, trabalho em equipe, equipe de confiança. Afiançar a construção coletiva da inclusão, como bem sabemos, não é um ato isolado; estamos tratando da necessidade do trabalho coletivo, do trabalho colaborativo. A inclusão é um processo, um caminho de muitas mãos e corações; não é uma trilha solitária. Assim, para que um processo educativo inclusivo tenha êxito, precisamos trabalhar juntos em confiança. Para isso, sair das zonas individuais de conforto. “Eu sou porque nós somos” (ubuntu)! Para isso, colegas, coragem!

Coragem. Vem de *courage*, derivada de “cor” (ter coração). A coragem é um valor essencial na reconstrução das escolas rumo ao paradigma inclusivo, pois o acolhimento às diferenças pressupõe que os educadores e as educadoras inclusivos façam alterações em suas práticas, revejam seus valores e princípios. Geralmente, mudanças geram crises, e a coragem é o elemento que permite transformar crises em oportunidades, problemas em possibilidades. A coragem de cada educador em fazer pequenas transformações pode ser um grande exemplo e inspiração para outros colegas; portanto toda ação corajosa (com o coração) na inclusão tem grande valor! Sabendo também que a coragem é uma prática, a cada ato corajoso ficamos mais corajosos, de modo que é algo em potencial a ser praticado e desenvolvido: criatividade! O melhor projeto de inclusão começa por qualquer parte, pois é muito melhor do que não começar. Avante!

Criatividade. A criatividade e a capacidade de criação estabelecem-se a partir da coragem e da liberdade. Para que a inclusão aconteça, os educadores e educadoras precisam inovar na forma de ensinar, criando e oferecendo situações de aprendizagem para diferentes estilos de estudantes. A criatividade surge quando a barreira do “modelo único”, do exemplo do livro didático, por exemplo, é quebrada. A criatividade é a mãe das múltiplas formas de expressão, construção e síntese do conhecimento. Ela advém da decisão e da coragem, de uma

“ética do coração”, quando não aceitamos mais qualquer forma de exclusão, segregação ou alienação de estudantes. A criatividade está muito relacionada à inovação, pois em inclusão “não basta fazer mais do mesmo”; outrossim, é necessário criar novas e outras formas. É necessário romper com os determinismos impostos na cultura da tradição pedagógica. A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito face às práticas pedagógicas tradicionais. Com a criatividade os problemas são desafios e possibilidades. Um grande desafio, sem dúvida, que exige dedicação!

Dedicação. Tamanho desafio este o de ensinar tudo a todos, não é mesmo? Segundo o dicionário, um dos sentidos da dedicação é “expressão do amor”, demonstração de afeição ou consideração. A postura inclusiva do educador e da educadora faz emergir muitos valores e sentimentos que auxiliam no desenvolvimento de uma cultura inclusiva, mas podemos dizer que, qualquer que seja a mudança ou o planejamento a ser realizado, é necessária dedicação, parceira de mãos dadas do comprometimento.

Comprometimento. O valor do comprometimento na postura educadora inclusiva traduz a necessidade de entender que, embora sejamos sensíveis e acolhedores, incluir exige trabalho pedagógico intencional e planejado. A inclusão é um princípio que, para revelar-se em práticas, deve ser levado a efeito no trabalho cotidiano do educador e da educadora. Por isso prescinde de compromisso, comprometimento com essa ação. O comprometimento contém elementos importantes, tais como o conhecimento do objeto de conhecimento, o autoesclarecimento, o planejamento pedagógico. Um trabalho comprometido é sinônimo de um trabalho ao qual se pode confiar o processo inclusivo!

Desejo. Sem desejo nada é possível. Como ter coragem, alegria, dedicar-se, comprometer-se, ser resiliente sem... o desejo? O desejo pedagógico está diretamente atrelado à capacidade dos educadores e das educadoras de trabalhar com o engajamento e a mobilização para o ato de conhecimento. Em se tratando de inclusão, desejar também pode ser compreendido como a aposta na educabilidade dos e das estudantes, no potencial de aprendizagem e desenvolvimento! Eu desejo que aprendas, pois assim entendo que és capaz. Enfim, o desejo pode ser o sentimento que desperta para o ato do conhecimento, para a busca pelo novo, pelas alternativas, pela pesquisa. Sem o desejo do encontro não há busca! É preciso desejar!

Determinação. A determinação fala por si só: ela determina-a-ação; é meta, é foco, é objetivo. É um gigante “ninguém solta mão de ninguém”, um qualificador indispensável aos desafios postos pelas aprendizagens atípicas e a busca pela quebra de barreiras e promoção de acessibilidade. Nunca sabemos como e de que forma ocorrerá a aprendizagem; por isso ter determinação é ter crença no ato pedagógico e exercitar, sobremaneira, a empatia, colocar-se no lugar do sujeito aprendente, professor, eterno aprendiz.

Empatia. Capacidade de se colocar no lugar do outro. Em se tratando de inclusão, esse é um valor sem o qual dificilmente se concretiza a inclusão. Empatia é “compreensão emocional e identificação com outra pessoa”; para nós, a própria tradução do amor em Maturana: aceitação do outro como legítimo outro na convivência. É por meio desse sentimento que o educador e a educadora inclusivo enfrentam suas próprias barreiras atitudinais e desviam do capacitismo. A empatia não julga, não contesta, não quer impor o que deveria ser (isso ou aquilo), mas apenas percebe e trabalha a partir do que é, de como se é. Nesse sentido, é um espaço de respeito, de respiro e de profunda aceitação. Por permitir sentimentos elevados, a

empatia traz entusiasmo para as possibilidades do vir-a-ser. Nada está determinado; quebram-se as barreiras do fatalismo e, enfim, se é possível sonhar, é possível realizar.

Entusiasmo. Fundamental para a caminhada do educador e da educadora inclusivo, pois todos os avanços e conquistas devem ser validados. É comum que exista um desejo para que o planejamento inclusivo se dê por completo, mas sabemos que é na atividade investigativa diária, junto ao estudante, nas pequenas tarefas que o grande feito inclusivo acontece. Nesse momento, etimologicamente, do grego *enthousiasmos* significa “ter um deus interior” ou “estar possuído por Deus”. Ter alma, estar de corpo e também alma! Entendemos como um sopro de intencionalidade, atividade, energia, presença no ato educativo! Portanto entusiasmo é tanto efeito como causa, pois é precisar estar “por inteiro” para as trocas inclusivas, assim como tais experiências arrebatadoras nos inteiram, colocam-nos em conexão com o melhor de nós mesmos. Somente na condição de inteireza se pode ter **esperança**; “esperançar”: não desistir, não ser sujeito passivo, daquele que apenas espera, mas daquele se levanta, que faz a inclusão acontecer... “(...) quem sabe faz a hora, não espera acontecer”!

Fazer acontecer é ter **fé**: para Freire, “(...) não há, também, diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (1981, p. 95). Então: “(...) fé na vida, fé no homem, fé no que virá, nós podemos muito, nós podemos mais... vamos lá, fazer o que será”! (Gonzaguinha). Nos processos da educação inclusiva, temos compreendido que a fé é um elemento fundamental aos processos no sentido de acreditar na possibilidade, uma vez que é necessário quebrar o preconceito existente quanto à (dúvida) capacidade da pessoa com deficiência em aprender (capacitismo).

A aprendizagem dos estudantes é, sem dúvida, uma das situações disparadoras de **felicidade** para o professor. Qual o sentido da educação se ela não colaborar para construção da felicidade? Esta pergunta de Terezinha Rios convida-nos a refletir sobre a compreensão da felicidade como sinônimo do bem comum, a ideia de que não se pode ser feliz sozinho, assim como não se pode ser livre ou humano sozinho. Para Freire, a felicidade é um *estado*, portanto pode ser construída, quebrando com o fatalismo que barra a inclusão, quando essa é questionada sobre seu sentido, simplesmente porque “as coisas são assim porque não podem ser de outra forma” (FREIRE, 1995). Enquanto sentimento de “missão (bem) cumprida”, a felicidade é um sentimento que reflete um planejamento intencional e acessível que teve êxito; no contexto desafiador de uma prática pedagógica inclusiva, é necessário inovar – não apenas “fazer mais do mesmo”. De acordo com Singer, “inovar traz felicidade, pois pensar em alternativas proporciona um reencontro com a nossa própria potência humana”. A potência humana que uma única vez é acessada pelo professor gera **força**, valor mais do que necessário em um contexto de luta política incessante na defesa dos direitos das minorias, tal como o segmento das pessoas com deficiência. Para além de conhecimentos e formação, a luta político-pedagógica é imprescindível e se torna um elemento da atuação docente frente à necessidade de conquista e defesa do direito à educação dos estudantes com deficiência, o qual é, muitas vezes, questionado e ameaçado tanto política como pedagogicamente. “Enquanto eu luto, sou movido pela esperança; e se eu lutar com esperança, posso esperar” (Paulo Freire).

Gratidão. Retribuir um benefício recebido é o terceiro dos três níveis de gratidão – *ut retribuat*, segundo “O tratado da Gratidão”, de São Tomás de Aquino, proferido por Antonio Nóvoa (2014), na palestra “Gratidão – muito obrigado”, conferência do III Encontro do PIBID-UNESPAR (Matinhos/Paranaguá – PR,

26/11/2014). Nessa manifestação, Nóvoa traz o sentido que entendemos essencial para uma educação inclusiva, qual seja, o do agradecimento tomado como vínculo, o nível do sentir-nos vinculados e comprometidos com as pessoas. Ele acrescenta que, somente na língua portuguesa, é que se agradece com o terceiro nível, o nível mais profundo do tratado da gratidão: dissemos “obrigado”. E obrigado quer dizer exatamente isto: ficamos obrigados perante uns aos outros. Implicados e ligados mutuamente, podemos dialogar! Essa ligação é fundamental na relação ética estudante-professor.

Motivação. Desejo de aprender! A partir da metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula (MDCSA, por Vasconcellos, 1992), compreendemos a necessária mobilização para que o estudante tenha interesse na tarefa da educação; trata-se de cuidar com o carinho do caráter ativo do estudante enquanto sujeito do conhecimento. É necessário desmistificar a ideia de que os estudantes estão “naturalmente” motivados, já que estão na sala de aula... Para o autor, “a motivação é a dimensão referente à carga energética colocada no ato de conhecer. É como que um chaveamento existencial (“liga”/“desliga”) que tem que ser vencido para se dar o conhecimento. Esse chaveamento tem a ver com as necessidades, interesses, afetividade, desejos, ideologias, sentidos, etc.” (VASCONCELLOS, 1992, p. 7). A carga afetiva desempenha um papel fundamental na aprendizagem. Para aprender, a pessoa precisa querer, sentir necessidade! Professores motivados também são indispensáveis à educação inclusiva! Movidos pela **paixão de ensinar porque, ao fazê-lo, aprendem**. Só os apaixonados e apaixonadas sabem! Como incluir sem paixão? Os professores inclusivos são apaixonados por natureza. A paixão pelo ensinar é a fonte geradora da persistência na educação. Desistir jamais!

Persistência. Se, por um lado, é necessário ter determinação para a ação inclusiva, por outro, a persistência é o coroa-

mento da determinação. Ter um foco pedagógico, estabelecer uma meta, planejar uma quebra de barreiras são elementos essenciais, contudo é preciso persistir, pois o ato pedagógico é individual, intransferível e indizível até que aconteça. “Muita calma nessa hora”, pois dizer que a “inclusão não dá certo” é ter déficit de persistência. A inclusão sempre é certa e acerta! Sejam técnicos, mas tenhamos, em alguma medida, um tanto de **positividade**.

Positividade. A positividade não é um sentimento vago, desprovido de conteúdo e esvaziado de sentido concreto. Antes disso, é uma atitude de crença no potencial tanto daquele que ensina como do que está na posição de aprendente. São inúmeros os estudos que comprovam o papel do pensamento elevado e positivo na atividade humana. Considerando que a área da deficiência foi historicamente tratada como “algo custoso, difícil, problemático”, ter uma atitude positiva perante esse desafio torna-se muito significativo, pois acompanha uma importante mudança de percepção – do desígnio da incapacidade para a constatação da potencialidade e da possibilidade sempre presente do aprender.

Possibilidade. A possibilidade é um valor muitíssimo adequado à postura do educador e da educadora inclusivo. Em termos pedagógicos, é sinônimo de potencialidade. A capacidade do educador e da educadora de perceber a possibilidade dá-se na percepção do “inédito-viável” freiriano, que significa “a reunião de todas as nossas possibilidades”. São as possibilidades que permitem a inovação para a inclusão – portanto a **renovação**. Renovar, inovar, reinventar! O que seria do educador e da educadora inclusivo sem o sentimento e o valor de renovar-ação? A educação especial surge como uma compensação, uma área à parte, a qual tradicionalmente se envolveu com uma prescrição de métodos, técnicas e recursos determinados para atender, de forma separada, os estudantes com deficiência, pois na escola tradicional, de base meritocrática, individualiza-

da e excludente da diferença, não há espaço para “fazer de outro modo”, não se possibilita renovar uma ação. Sendo as diferenças situações decorrentes de condições atípicas da maioria, é importante apontar que não se pode planejar um espaço de aprendizagem, uma aula, de forma totalmente homogênea em objetivos, técnicas, métodos ou recursos. Para que todos aprendam em um espaço comum, renovar velhos dogmas é necessário! Isso é simples? Claro que não. A tradição escolar do “sempre foi assim” impulsiona-nos para o medo da mudança e faz-nos recuar especialmente quando alguma situação é desafiadora e nos exige renovar e inovar e fazer e refazer, mais de uma vez, sem sucesso. Mas para isso, de mãos dadas com a renovação, o educador inclusivo lança mão do sentimento da **resiliência**.

Resiliência. A inclusão é processo e produto – duplo desafio! Enquanto processo, desafia toda uma lógica escolar tradicional, calcada na tendência à homogeneização e à linearidade dos processos de ensino-aprendizagem. Realizar esse enfrentamento ético-pedagógico rumo à ruptura com a lógica que exclui e segrega demanda, dos professores, alta dose de resiliência, entendida aqui como flexibilidade e otimismo frente aos momentos de crise em razão de ruptura, saídas de zona de conforto e mudanças.

Por fim, ao retomar o abecedário de valores e encerrar nossa reflexão sobre os sentimentos que devem estar presentes na postura sensível de professores frente à educação em uma perspectiva inclusiva, finalizo com **a de amor**. Nunca antes foi tão importante amar; em Freire, aprendemos que educar é um “ato de amor” (1987). Todos nascemos amorosos; contudo a cultura, os diversos momentos históricos nos quais predominaram relações de dominação, competição e agressividade alteram esses fundamentos. Nesse sentido, o que a educação inclusiva para todos propõe é uma volta a essa origem, uma religação com essa característica constitutiva do homem.

A tarefa do amor na biologia do conhecer é a própria “aceitação do outro como legítimo outro na convivência”, sendo esse fenômeno o próprio sentido do educar, de acordo com Maturana (2002). A “convivência amorosa” freiriana ensina-nos que amar não é um sentimento superficial, mas antes uma postura ética frente ao outro, sendo esse outro semelhante ou diferente de mim. Se o educador e a educadora não amam seus estudantes, não serão capazes do processo de humanização que se dá no educar: “Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”.

Para finalizar, enfatizamos que a educação inclusiva para todos, baseada nas diferenças, precisa enfrentar a pandemia da *enfermedad de la razón* (LURIMA ESTÉVEZ, 2017), a qual pressupõe a presença das emoções no resgate da condição humana, na perspectiva de uma educação sensível, baseada em valores – um antídoto à mentalidade racionalista de origem cartesiana. Esse resgate passa pela recuperação da capacidade estética, da capacidade de sentir, de desanestesiá-la em uma profunda relação ético-estética, como anunciou Freire: “ensinar exige estética e ética”, postura alicerçada nas lutas com esperança sem raiva, sem odiosidade, porém cheias de sentido para quem aprende ao ensinar e ensina ao aprender. Isso só é possível quando ocorre uma mudança sensível do “olhar” nos termos de Saragamo: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”.

Referências

- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.
- ESTÉVEZ, Lurima Alvarez. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores(as)**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal de Rio Grande (FURG), 2017.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Diana; BRIZOLLA, Francéli; MELLO, Elena Maria Billig; OLIVEIRA, Nara Rosane M. de. **Experiências didático-pedagógicas com educação estético-ambiental na formação acadêmico-profissional**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

RIOS, Terezinha. Felicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. (rev. e ampl.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, abr. 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 21. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

Produção de recursos pedagógicos digitais acessíveis

Daniele dos Anjos Schmitz

Introdução

A acessibilidade é um direito humano e está amparada em diversos dispositivos legais. Para a Lei nº 12.527/2011, quanto ao acesso à informação e sua divulgação deve-se, entre outros requisitos, “adotar as medidas necessárias para garantir a acessibilidade de conteúdo para pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011).

Conhecer as orientações de acessibilidade e compreender como recursos pedagógicos digitais podem ser produzidos e formatados para que se tornem acessíveis é essencial para a eliminação de barreiras. Tendo em vista a importância de que todas as pessoas, independente das características, necessidades ou deficiências, tenham oportunidades efetivas de acesso e aprendizagem, visando assim garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Nesse sentido, além de identificar as barreiras que impedem o acesso aos recursos pedagógicos digitais e entender como eliminá-las, é importante perceber os diferentes modos de uso do computador e das tecnologias e disponibilizar os materiais digitais, seguindo as orientações de acessibilidade, para que as Tecnologias Assistivas (TA), como leitores de tela, por exemplo, consigam ler as informações de quem as utiliza.

Orientações de acessibilidade para conteúdos digitais

A Acessibilidade Digital (AD) é a capacidade de um produto digital ser flexível o suficiente para atender as necessidades e preferências do maior número possível de pessoas, além de ser compatível com tecnologias assistivas usadas por pessoas com necessidades especiais (DIAS, 2003). Sendo assim, possibilita que todas as pessoas tenham acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por meio de hardwares (equipamentos físicos) e softwares (programas), que oferecem recursos para ultrapassar barreiras de acesso a informações com conteúdos em formatos acessíveis.

De acordo com o Curso eMAG/Conteudistas, as pessoas com deficiência deparam-se com barreiras que dificultam e, muitas vezes, impossibilitam o acesso aos conteúdos digitais e páginas da web. As principais barreiras que pessoas com deficiência, pessoas idosas ou com alguma limitação encontram ao tentar acessar conteúdos digitais são:

- Arquivos pouco acessíveis;
- Fonte de letra com serifa ou decorada;
- Cor utilizada como único recurso para enfatizar o texto;
- Contraste inadequado entre cores de fonte e fundo;
- Texto justificado;
- Parágrafos muito extensos;
- Abreviaturas e palavras incomuns sem uma explicação;
- Imagens sem descrição;
- Links mal descritos;
- Tabelas que não fazem sentido quando lidas linearmente;
- Vídeos sem legenda, Libras, alternativa textual ou sonora, entre outras.

Assim, é importante entendermos como as pessoas com deficiência, necessidades educacionais especiais ou com limitações têm acesso ao meio digital. Geralmente, elas utilizam tecnologias assistivas, como leitores de tela, ampliadores de tela, recursos de alto-contraste, mouse ou teclado adaptados,

entre outros. Mas apenas a utilização desses recursos não garante a acessibilidade digital, pois, se uma imagem for inserida em um recurso digital e não for descrita, o leitor de tela não vai ler a informação que aquela imagem representa. Por isso é essencial conhecer e implementar as orientações de acessibilidade.

Nesse sentido, existem diretrizes que podem ser seguidas para tornar conteúdos digitais mais acessíveis, como as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo *Web* (WCAG), elaboradas pelo *World Wide Web Consortium (W3C)*, que definem a forma de tornar o conteúdo *Web* mais acessível a pessoas com deficiência, fazendo com que esse conteúdo se torne mais acessível também aos usuários em geral, bem como o Modelo de Acessibilidade do Governo Eletrônico (eMAG) é uma versão especializada do WCAG, voltado para o governo brasileiro, que tem o compromisso de ser o norteador no desenvolvimento e na adaptação de conteúdos digitais do Governo Federal, garantindo o acesso a todos.

Tendo como base essas diretrizes e recomendações de acessibilidade para conteúdo *Web*, foram elaboradas orientações de acessibilidade para a produção de recursos pedagógicos digitais criados em documentos de texto e apresentação de slides, podendo ser implementados em outros tipos de documentos digitais.

Os documentos de texto e as apresentações de slides são formas de produzir recursos pedagógicos digitais. Eles podem ser criados em softwares como o Microsoft Word, LibreOffice Writer, Documentos Google, Microsoft PowerPoint, LibreOffice Impress e Apresentações Google. A seguir, apresentam-se algumas dessas orientações:

- **Quanto ao tipo e tamanho da fonte**

Procure utilizar fontes sem serifa, como Arial, Calibri, Tahoma, Verdana, pois as fontes com serifa dificultam a leitura a

pessoas com baixa visão, dislexia ou com incapacidades cognitivas. O tamanho da fonte deve estar adequado à finalidade do documento; para documentos de texto sugere-se tamanho igual ou superior a 12 pontos e para a apresentação de slides, tamanho de 32 para títulos e 24 para conteúdo.

- **Quanto à cor**

Deve-se ter cuidado com as cores escolhidas para uso no recurso pedagógico digital, pois algumas pessoas não distinguem cores ou visualizam as informações apenas em preto e branco; são daltônicas ou têm baixa visão. Sendo assim, recomenda-se não utilizar a cor como única forma de transmitir significado; além disso, é importante garantir um bom contraste entre a cor da página e a cor da fonte. Se precisar destacar o texto, dê preferência para o uso do negrito e não à diferenciação por cores; não utilize marcas d'água ou imagens de fundo e não formate o texto com efeito de intermitência.

- **Quanto ao alinhamento do texto**

Sempre que possível, utilize alinhamento à esquerda, pois facilita a ligação entre as palavras e a leitura pelas pessoas que precisam ampliar o texto ou que têm dificuldade cognitiva.

- **Quanto ao espaçamento entre linhas e entre parágrafos**

É importante aumentar o espaçamento entre linhas e entre parágrafos ao formatar textos, pois dessa forma as pessoas com deficiência cognitiva terão facilidade na leitura por estar mais afastadas as linhas e os parágrafos uns dos outros.

Além disso, é por meio do espaçamento entre parágrafos Antes e Depois que é possível aumentar a distância entre os parágrafos, evitando-se, assim, deixar espaços em branco.

- **Quanto às listas com marcadores ou numeração**

Quando precisar criar listas, utilize a opção iniciar uma lista com marcadores ou iniciar uma lista numerada. Evite o uso de travessão ou outros símbolos para simular listas.

- **Quanto aos estilos para formatar títulos**

É importante a utilização de estilos para a formatação de títulos, pois assim o documento será estruturado hierarquicamente, definindo-se uma ordem correta de níveis de títulos, facilitando a navegação a quem utiliza leitor de tela e possibilitando saltar diretamente para uma seção específica do texto. Além disso, é necessário formatar com estilos para a criação de sumário automático.

Escolha, por exemplo, estilo Título 1 para títulos principais, estilo Título 2 para títulos secundários, estilo Título 3 para títulos terciários e assim por diante.

- **Quanto à quebra de página e quebra de seção**

Utilize Quebras de Página quando quiser passar para uma nova página, sem precisar ficar pressionando a tecla Enter para deixar espaços em branco. Esses espaços podem confundir pessoas que usam leitores de tela, pois poderão pensar que as informações terminaram.

Se precisar aplicar formatações diferentes nas páginas, utilize Quebras de Seção; assim, as páginas de uma seção poderão ter, por exemplo, numeração e bordas e as páginas da outra seção não.

- **Quanto a tabelas**

Se for necessário inserir tabela no recurso pedagógico digital, faça isso por meio do recurso adequado, insira tabela simples, evite mesclar células e não deixe células em branco.

Para deixar a tabela acessível, é importante aplicar as seguintes recomendações:

- Especificar as linhas de cabeçalho; dessa forma, se a tabela ocupar mais de uma página, o cabeçalho será repetido em todas elas;
- Inserir título e descrever um resumo do conteúdo da tabela;
- Inserir legenda.

• Quanto aos elementos não textuais

Os elementos não textuais como Imagem, Clip-Art, Formas, SmartArt, Gráfico, Tabela, quando inseridos em recursos pedagógicos digitais, deverão ter texto alternativo que descreva a informação que se deseja transmitir; caso contrário, pessoas com deficiência visual, que utilizam leitor de tela para acessar o documento, não terão acesso à informação completa. A descrição dos elementos pode ser inserida de três formas: por meio da opção texto alternativo, por meio de legenda ou no próprio contexto.

• Quanto aos hiperlinks

Se precisar inserir hiperlink no recurso pedagógico digital, este deve ser claro e significativo, indicando exatamente qual é o destino da ligação. Evite links do tipo “clique aqui”, “leia mais”, “mais informações”, pois essas expressões não representam o conteúdo do link. Orienta-se inserir o link no assunto da ligação; por exemplo, inscreva-se no concurso da Unipampa ou resultado do processo seletivo do Curso de Letras EaD.

Se for inserir link para arquivo, indique formato e tamanho, por exemplo Manual de acessibilidade em documentos digitais (.PDF, 450kb).

Se for inserir link externo, indique que abrirá uma página externa, por exemplo: Modelo de acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG –link externo).

- **Quanto aos layouts**

Para facilitar a navegação e a leitura de pessoas que acessam apresentações de slides por meio de teclado e leitores de tela, recomenda-se a utilização de layouts pré-definidos, já disponíveis no PowerPoint, pois eles possuem estrutura definida e ordem dos elementos identificados. Dessa forma, evite criar slides em branco e depois inserir caixas de texto ou outros elementos.

- **Quanto aos títulos**

Para facilitar a navegação, é importante definir títulos exclusivos para cada slide, pois usuários de leitor de tela podem verificar a lista de títulos de slides e ir diretamente para o slide que desejam.

- **Quanto à ordem de tabulação do slide**

Geralmente, lemos as informações de um slide na ordem em que aparecem. Mas um leitor de tela lê os elementos de um slide na ordem em que foram adicionados, o que pode ser diferente da ordem na qual eles aparecem.

Para garantir que todos leiam o conteúdo na ordem desejada, é importante verificar a ordem de leitura, também chamada de ordem de tabulação, pois as pessoas que utilizam leitor de tela para acessar a apresentação navegam entre os elementos do slide pela tecla Tab.

- **Quanto a salvar**

Ao criar um documento, é necessário salvá-lo, e ao disponibilizá-lo, procure seguir as recomendações do eMAG 3.1, que indica como formato o HTML e o ODT, tomando o cuidado para que sejam acessíveis. Outra alternativa importante é disponibilizar o documento no formato PDF.

• Quanto à verificação de acessibilidade

Um recurso pedagógico digital precisa, para ser acessível, ter sido criado ou formatado seguindo essas orientações de acessibilidade. Existem validadores automáticos para a verificação da acessibilidade, e o Microsoft Office Word e Microsoft Office PowerPoint têm, a partir da versão 2010, uma ferramenta que verifica o documento em busca de conteúdo, que talvez pessoas com deficiência tenham dificuldade de ler. Então, sempre depois de criar um documento digital, é importante verificar a acessibilidade do mesmo antes de disponibilizá-lo para as demais pessoas.

Então essas são algumas recomendações que podemos implementar durante a criação e formatação dos documentos digitais para que se tornem mais acessíveis. Portanto acredita-se que a produção de recursos pedagógicos digitais que atendam as orientações de acessibilidade potencializa o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando autonomia, acesso, acessibilidade e inclusão.

Conclusões

A acessibilidade digital mostra-se decisiva na vida das pessoas e na garantia de seus direitos. Ela não se refere apenas ao acesso à informação por meio de tecnologias, mas também à eliminação de barreiras de comunicação, à utilização de equipamentos e softwares adequados às diferentes necessidades, bem como a disponibilização da informação deve seguir as orientações de acessibilidade, ser compatível com as tecnologias assistivas e com os diferentes modos de uso das tecnologias.

Nesse sentido, a acessibilidade de recursos pedagógicos digitais pode ser compreendida como uma forma de democratização em que se amplia o acesso à informação e ao conhecimento. Nessa perspectiva, as tecnologias podem ser ins-

trumentos aliados a uma prática educativa mais inclusiva. Assim, um sistema educacional inclusivo demanda a articulação de ações que garantam o direito das pessoas a não apenas ingressar nos espaços regulares de ensino, mas também de ter condições de permanecer e concluir os seus estudos de forma efetiva.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e nº § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. **eMAG** – Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico. versão 3.1 – Abril 2014. Disponível em: <<http://emag.governoeletronico.gov.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. **Curso eMAG/conteudistas**. Disponível em: <<http://emag.governoeletronico.gov.br/cursoconteudista/introducao/deficiencia-introducao.html>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

DIAS, Cláudia. **Usabilidade na Web** – criando portais mais acessíveis. Rio de Janeiro: Alta Books, 2003.

SCHMITZ, Daniele dos Anjos. **Caderno de estudos da segunda tertúlia** – Produção de Recursos Pedagógicos Digitais Acessíveis. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1RaeoaSkhNx83RQcq5NL1TKF_MopZBgTu/view?usp=sharing>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SCHMITZ, Daniele dos Anjos. **Playlist de vídeos da segunda tertúlia** – Produção de Recursos Pedagógicos Digitais Acessíveis. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n2PGEYaZwWQ&list=PLDu6e5WiqGkHOacKQVnh9qFLEk1Rbxg-m>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SCHMITZ, Daniele dos Anjos; SILUK, Ana Cláudia Pavão. **Manual de orientações para criação de documentos digitais acessíveis no LibreOffi-**

ce Writer. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1Sjnbb8Zw2sESib4KWSDDKMgCC64j1Svz/view>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SCHMITZ, Daniele dos Anjos. **Playlist de vídeos do Curso Produção de Documentos Digitais Acessíveis.** Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLbNIH_pmlvENipJKR62MVCMAZbc4i_JWE>. Acesso em: 12 ago. 2021.

W3C. Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.1. Recomendação W3C de 05 de junho de 2018. Disponível em: <<https://www.w3c.br/traducoes/wcag/wcag21-pt-BR/>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

DUA – Experiências compartilhadas e vividas no Módulo 3 do curso Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência – PRPAED – Unipampa

Cristiano Corrêa Ferreira

Pesquisar é acordar para o mundo.

Marcelo Lamy

Introdução

O módulo 3 representou o momento em que foram apresentados para os 625 cursistas, distribuídos nas 25 turmas do curso, os conceitos, os princípios e as características sobre a pirâmide do aprendizado, as inteligências múltiplas e o Desenho Universal para a Aprendizagem, o DUA. Diante desse contexto, a proposta desse módulo visou apresentar o desenvolvimento de práticas de ensino que promovessem, principalmente, ações voltadas para o engajamento. Essa proposta justifica-se em função de que é necessário oportunizar aos professores e profissionais de AEE conhecimentos a respeito de metodologias que tornam o ambiente mais inclusivo em prol de uma perspectiva de qualidade e de avanço educativo. Nesse contexto, procurou-se desenvolver, no módulo 3, três momentos. O primeiro versa sobre o tema motivação, e nesse procurou-se explorar e conhecer o que cada participante mais gosta de fazer; para tanto foram apresentados os conceitos de pirâmide do aprendizado e inteligências múltiplas. No segundo, foram trazidos os conceitos e princípios do DUA e, no

terceiro, foi realizada a síntese, em que foram dadas dicas e feita a elaboração de uma proposta de trabalho por meio do desenvolvimento de um recurso pedagógico que utilize os conceitos e princípios do DUA. De acordo com Da Silva e Muzardo (2018), as pirâmides de aprendizagem são meios que favorecem e estimulam as práticas pedagógicas de forma mais ativa. Alves, Santos e Machado (2018) acrescentam que as metodologias ativas são instrumentos importantíssimos no processo educacional e, quando bem implementadas, criam oportunidades de ensino nas quais o estudante se torna mais engajado por meio da realização de atividades que estão próximas do contexto vivencial e com isso auxiliam no processo de construção do conhecimento. Os autores destacam que são inúmeros os pesquisadores que nos chamam a atenção para esse novo olhar e renovação de nossas práticas pedagógicas, por exemplo, Edgar Dale. De acordo com Nobre (2018), a teoria idealizada por Edgar Dale, pesquisador da Universidade do Estado de Ohio nos Estados Unidos, caracteriza-se por uma pirâmide em que se pode observar que o desenvolvimento ou o processo de aprendizagem do conteúdo é gradativo e crescente à medida que o aluno deixa de ser apenas um mero espectador, por exemplo, quando somente assiste a palestras ou realiza leituras. No entanto, quando ocorre a realização de atividades práticas, deduz-se que aconteça um aprendizado mais eficiente. Para muitos autores, esse é um aspecto interessante e importante que deve ser considerado quando se pretende melhorar o aprendizado. Ainda na etapa de motivação, foram apresentados também os conceitos e os princípios das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Para Travassos (2001), Gardner acreditava que deveriam ser abandonados os testes e suas correlações e partir para observar as fontes de informações a respeito de como as pessoas desenvolvem capacidades para seu modo de vida e, conseqüentemente, desenvolvem o aprendizado.

Antunes e Da Costa (2002) realizaram um estudo no qual o objetivo foi verificar como as pessoas aprendem. Por que

algumas pessoas têm mais habilidades/facilidades do que outras? Por que algumas conseguem obter mais sucesso em alguma área e pouco em outra? Para essa investigação, os autores fundamentaram-se na teoria das inteligências múltiplas descritas e estudadas por Gardner.

De acordo com Travassos (2001), Gardner teorizou sete inteligências que ao longo dos anos foram sofrendo evoluções, como: Inteligência Linguística – que é característica de quem gosta de ler e escrever, como escritores, poetas, oradores, jornalistas, publicitários e vendedores; Inteligência Lógico-Matemática – característica de quem gosta dos números, como por exemplo os cientistas, físicos e matemáticos. Já a Inteligência Espacial está direcionada à capacidade de formar um mundo visuoespacial e de ser capaz de se orientar, como os marinhairos, engenheiros, cirurgiões, etc. A Inteligência Musical é aquela característica de quem possui o gosto pela música, ou seja, é a inteligência que permite a alguém gerar, produzir sons e arte de maneira criativa a partir da discriminação de elementos como tons, timbres e temas. Também existe a Inteligência Corporal-Cenestésica, que está ligada à capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo, como dançarinos, esportistas, malabaristas, artistas, etc.

As outras Inteligências são a Interpessoal, que consiste na capacidade de compreender as outras pessoas, como vendedores, políticos e professores, e a Inteligência Intrapessoal, que corresponde à capacidade correlativa, voltada para dentro, como por exemplo os terapeutas. Mais recentemente, surgiu a Inteligência Naturalística, que é característica de pessoas que gostam da natureza, como ecologistas e biólogos.

Um outro conteúdo abordado no módulo e que fez parte da construção do conhecimento diz respeito aos princípios do DUA. Segundo Böck *et al.* (2019), o DUA fornece um plano para a criação de metas instrucionais, métodos, materiais e avaliações que funcionam para todos, isto é, a elaboração de

um recurso que possa atender as especificidades de todos os alunos, com ou sem deficiência, partindo da premissa de que todos somos dotados tanto de limitações como de potencialidades. Além do mais, os autores consideram que cabe ao professor observar e avaliar seus alunos individualmente, verificando em quais áreas apresentam dificuldades e em quais apresentam habilidades, para que assim possam pensar estratégias que valorizem as potencialidades de cada um, estimulando as áreas que ainda estão em processo de desenvolvimento. As abordagens devem ser flexíveis, personalizadas e ajustadas às necessidades individuais.

Para Costa-Renders *et al.* (2020), o DUA é uma abordagem curricular que contribui de maneira fundamental para o planejamento e a aplicação de atividades pedagógicas inclusivas, em particular aquelas que contemplam o uso de recursos tecnológicos, porque potencializam o processo ensino-aprendizagem para todos.

Esses conteúdos e conceitos fizeram parte da estrutura, da pesquisa bibliográfica, do modo de pensar as ações de reflexões para a construção do módulo. A seguir, o próximo capítulo irá mostrar a trajetória para a construção e execução da atividade.

Desenvolvimento

As atividades foram planejadas de modo que todos os envolvidos, como formadores, tutores e cursistas, tivessem pleno conhecimento de tudo o que fosse ocorrer desde o início. Por esse motivo, no final da semana anterior ao início do módulo, todos os tutores receberam treinamento relativo aos conteúdos que foram apresentados na atividade, bem como fizeram simulação por meio da gamificação no *wordwall*. O fluxograma da Figura 1 mostra as etapas de desenvolvimento do curso.

Figura 1: Etapas do desenvolvimento Módulo 3



Fonte: Autor.

De acordo com a Figura 1, a etapa motivação teve o seu início marcado por uma *live* motivacional sobre o DUA com a presença da professora Geisa Letícia Kempfer Bock, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Após, foi feita uma atividade denominada “Quem sou eu?” e, em seguida, os cursistas puderam estudar os conceitos sobre a pirâmide do aprendizado e inteligências múltiplas através de videoaulas, slides e material de apoio, que foram depositados no Google Classroom. No encontro síncrono dessa etapa, foram disponibilizados um aplicativo que permite ao cursista realizar o teste de afinidade e um jogo que foi elaborado no *wordwall* com o intuito de oportunizar a prática desses conteúdos.

Na etapa de construção do conhecimento, foram mostrados os conceitos e o detalhamento do DUA através de videoaulas, slides e material de apoio, assim como foi ilustrado um diálogo virtual em que o foco é discutir e apresentar uma reflexão sobre o DUA. Nessa mesma etapa, foi feito um exercício no Google Forms com o intuito de refletir sobre os conteúdos já vistos e apresentados no Módulo 3. Essa avaliação solicitou que o cursista descrevesse a experiência vivenciada, quais foram os assuntos apresentados, refletisse sobre o conceito e os princípios do DUA. A avaliação ofereceu diferentes modos de respostas, ou seja, o cursista, ao acessar o formulário, poderia escolher se preferia responder à avaliação por meio de questões descritivas de múltipla escolha ou por meio da redação de um texto ou por meio do desenvolvimen-

to de um vídeo, por meio da elaboração de um áudio ou por meio de uma foto e/ou desenho. Para finalizar o módulo, tivemos um outro encontro síncrono, em que tutores e cursistas debateram vários temas relacionados aos conteúdos vistos. A etapa denominada de prática pedagógica teve o propósito de mostrar projetos e ações que promovem a inclusão na sala de aula. Essa etapa foi mostrada por meio de exemplos retirados de páginas da internet.

Ao final, na etapa síntese, os cursistas tiveram que propor uma ação propositiva visando ao desenvolvimento de um recurso pedagógico com foco nos conceitos e princípios do DUA.

Conclusões/considerações finais

A experiência vivida na primeira etapa do Módulo 3 com os conceitos de pirâmide do aprendizado e inteligências múltiplas mostrou que as metodologias ativas são ferramentas pedagógicas eficientes, pois muitos cursistas relataram que desconheciam esses conceitos e que as informações passadas serviram de base, apoio e reflexão para as suas práticas pedagógicas. Vale lembrar que a atividade “quem sou eu” trouxe à tona um perfil de cursista que se identifica muito com sua formação profissional, ama o que faz, valoriza a família, curte a natureza, a música, a leitura e os esportes. Em relação à avaliação feita no Google Forms, no final da segunda etapa do módulo, fica o registro de que mais de 90% dos cursistas responderam à avaliação através das questões optativas, e os demais 10% preferiram desenhar, escrever textos ou fazer um vídeo. O percentual de 10% fez relatos maravilhosos e ricos em termos de detalhamento dos conteúdos e também na forma criativa das respostas. O estudo de caso marcou a última etapa do curso, e nesse fica o relato desse formador de que a maioria dos cursistas conseguiu criar um elo de ligação com os três princípios norteadores do DUA e suas respectivas

práticas pedagógicas. Com isso, experiências, práticas, percepções, reflexões das mais diversas foram apresentadas nesse momento.

Enfim, afirmo que essa foi uma experiência única, visto que jamais imaginei estar como formador e com profissionais, tutores e equipe tão engajados. Por esse motivo eu só tenho a agradecer pela oportunidade.

Referências

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; DA SILVA AMARAL, Mara Solange; DE OLIVEIRA, Fátima Satin Pretti. Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 34, 2020.

DA SILVA, Fábio Luiz; MUZARDO, Fabiane Tais. Pirâmides e cones de aprendizagem: da abstração à hierarquização de estratégias de aprendizagem. **Dialogia**, n. 29, p. 169-179, 2018.

ALVES, Juliana Santos; SANTOS, Leila Maria Araújo; MACHADO, Paulo Sergio. Metodologias ativas: necessidade ou “modismo”. **Redin – Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 7, n. 1, 2018.

NOBRE, Artur; ARAUJO, C. M. Recursos audiovisuais instantâneos na educação à distância: uma reflexão sobre as potencialidades pedagógicas. In: XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância (ESUD)-20.

TRAVASSOS, Luiz Carlos Panisset. Inteligências múltiplas. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, v. 1, n. 2, p. 0, 2001.

ANTUNES, Edivana Gomes Severino; DA COSTA, Cleber Balbino. Las inteligencias múltiples. **Conhecimento e Educação**, p. 40, 2002.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer *et al.* O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância. 2019.

Educação de surdos e políticas linguísticas no Brasil: como promover a acessibilidade na escola?

Bárbara Raquel Peres

Introdução

Temos um aluno novo na escola. Ele é surdo e vai ficar em sua sala.

Como você se sente ao receber essa notícia? Se você ainda não passou por essa situação, este texto é para você. Se você já passou por essa situação, este texto também é para você!

Considerando que a legislação que trata da educação de surdos é recente, os profissionais que estão na escola, em sua grande maioria, não receberam subsídios em sua formação inicial e tampouco possibilidade de formação continuada para realizar esse trabalho.

O intuito deste ensaio é apontar caminhos para promover acessibilidade de alunos surdos no espaço escolar, dialogando com vocês, professores, e oferecer um “guia de sobrevivência” para quando essa notícia chegar. Sim, guia de sobrevivência, pois, muitas vezes, nós professores nos sentimos à deriva, sozinhos, naufragados e remando como podemos com o mar de imposições, regras, normativas sem um farol ou mesmo um bote salva-vidas.

O desconhecimento sobre as questões relacionadas à surdez muitas vezes é associado a partir da perspectiva da deficiência e pelo desconhecimento das atribuições desse novo profissional que entra em cena, ora pelo professor da Língua

Brasileira de Sinais – LIBRAS e ora pelo intérprete de LIBRAS; às vezes, a comunidade escolar responsabiliza esses novos atores pelo processo de ensino-aprendizagem das pessoas surdas.

O objetivo deste trabalho é oferecer um acalanto em formato de guia para professores que não receberam informação específica sobre acessibilidade para pessoas surdas. O trabalho está estruturado em três tópicos: **Contextualizando a educação de surdos no Brasil**, onde serão apresentados de forma breve os principais métodos utilizados na Educação de Surdos (STROBEL, 2009), a partir do Congresso de Milão de 1880; modelo do oralismo, a comunicação total e a proposta de educação bilíngue. O segundo tópico, **Políticas linguísticas e Educação de Surdos**, apresenta a legislação vigente que trata sobre a LIBRAS e sobre a educação das pessoas surdas: a Lei nº 10.048, de 9 de novembro de 2000, trata sobre atendimento prioritário às pessoas que especifica; a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2005, reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio de expressão e comunicação da comunidade surda; o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências; a Lei nº 12.319, de 1º de dezembro de 2010, regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; e o Estatuto da Pessoa com Deficiência – LBI/2015 estabelece o nível de formação mínima para os Intérpretes na Esfera Educacional. São esses documentos que regulamentam a entrada dos novos atores em cena no espaço escolar – o Professor Bilíngue e o Intérprete Educacional (ALBRES; LACERDA, 2012) – para a garantia das Políticas Linguísticas das pessoas surdas usuárias de LIBRAS, bem como a quebra das barreiras comunicacionais descritas no Estatuto da Pessoa com Deficiência LBI/2015. O terceiro e último tópico – **Acessibilidade para pessoas surdas na escola** – descreve a atuação do Intérprete Educacional (ALBRES; LACERDA, 2012), diferenciando das atribuições do professor regente, e apresenta subsídios na construção de uma metodologia pautada na

visualidade (CAMPELLO, 2008) e que leva em consideração o processo de ensino-aprendizagem surdas.

Nesse sentido, uma das propostas deste trabalho é de alguma forma minimamente preencher essa lacuna, identificando os diferentes papéis que compõem uma escola a partir dessa perspectiva bilíngue, e conversar com professores sobre as principais informações para adaptar-se a esse novo contexto.

Se esse encontro tem como proposta ser um afago, nada mais justo que seja no formato de uma tertúlia. Então se sinta à vontade para preparar o seu mate, seu café ou um chá, se preferir, que a conversa vai ser boa!

A fim de contribuir para modificar esse cenário, o curso de extensão Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência, promovido pelo grupo de estudos e pesquisa em inclusão e diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior – Inclusive, da Universidade Federal do Pampa – Unipampa – teve como objetivo oferecer o curso de extensão para a formação continuada de professores da rede de Educação Básica na aprendizagem da produção de materiais acessíveis e práticas pedagógicas para alunos com deficiência. O curso foi estruturado em três módulos: Módulo I – Acessibilidade e quebra de barreiras à aprendizagem e participação de estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva; Módulo II – Produção de recursos pedagógicos digitais acessíveis; Módulo III – Desenho Universal de Aprendizagem como perspectiva de acesso para todos e todas. Ao longo do curso, os cursistas tiveram contato com diferentes recursos pedagógicos, bem como uma contextualização acerca das concepções de deficiência, as principais barreiras no processo de garantia da acessibilidade, bem como estratégias pedagógicas que contemplem os diferentes tipos de aprendizagem.

O Módulo I apresentou o conceito de diversidade cultural que engloba questões como cultura, costumes, língua, crenças, ou seja, “reúnem as características próprias de um grupo

humano em um determinado território” (BRIZOLLA, 2021, p. 10). Nesse sentido, constituir-se como uma pessoa surda é conviver no mesmo território, pensando no contexto da sala de aula, e ao mesmo tempo não manter o mesmo elemento linguístico em comum. Mesmo compartilhando a identidade cultural de nacionalidade, representar uma minoria linguística no próprio país.

Nesse sentido, o módulo traz a reflexão da complexidade presente na sala de aula atravessada por diferentes culturas, características e de que forma é possível construir uma sala de aula diversa, atendendo diferentes necessidades educacionais, que contemplem as diferenças. Reconhecendo a diversidade humana e as infinitas possibilidades de atender cada uma de suas demandas, o Módulo I do curso propôs-se a: “promover uma reflexão sobre a diversidade humana e a necessária inclusão para que tenhamos uma sociedade com equidade, respeitosa para com cada pessoa” (BRIZOLLA, 2021, p. 06). O que faço nesse ensaio é um convite a olhar para a surdez não como um diagnóstico, mas como uma característica dentre tantas outras que compõem a subjetividade e que por si só é tão diversa.

A seguir, será apresentada a contextualização da Educação de Surdos no Brasil (STROBEL, 2009) com os principais métodos utilizados bem como a proposta da Educação Bilíngue, regulamentada a partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência – LBI 2015.

Contextualizando a educação de surdos no Brasil

Neste ensaio, estão sendo consideradas as pessoas surdas que tenham a LIBRAS como primeira língua; existem pessoas que são surdas, porém não utilizam a língua de sinais. Nesse sentido, não compartilham as vivências e a identidade de pertencer à comunidade e à cultura surdas, portanto para esse público as metodologias de ensino devem considerar essa

diferença linguística e buscar outras estratégias de acesso para quebrar a barreira comunicacional.

As identidades surdas [...] estão presentes no grupo onde entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita. Noto nesses surdos formas muito diversificadas, de usar a comunicação visual. No entanto, o uso da comunicação visual caracteriza o grupo levando para o centro do específico surdo. [...] Esse tipo de identidade surda recria a cultura visual, reclamando à história a alteridade surda (PERLIN, 1998, p. 62-63).

Falando sobre a diversidade das pessoas com surdez, é importante, antes de tudo, contextualizar essa pluralidade na constituição do ser surdo a partir de uma perspectiva cultural; sob o ponto de vista da característica e das identidades presentes na cultura surda está atrelado ao diagnóstico e tipologia da surdez. A identidade das pessoas surdas não está atrelada à sua condição biológica a partir de seu histórico de suas vivências e de sua inserção na comunidade surda e na sua constituição enquanto sujeitos sinalizantes.

Perlin (1998) delimita as diferentes identidades surdas como um processo transitório. Nesse momento, vamos nos ater a quatro delas: identidade política, identidade surda híbrida, identidade surda flutuante e identidade surda de transição.

A História da Educação de Surdos¹ esteve pautada a partir de um modelo clínico em que a visão da deficiência na surdez e as tentativas de reabilitação desses alunos mantiveram por muito tempo a exclusão social desses sujeitos.

Um marco histórico na Educação de Surdos foi o Congresso Internacional de Educadores Surdos no ano de 1880 em Milão na Itália. O evento foi organizado por especialistas ouvintes que defendiam o método do oralismo e as intervenções e tera-

¹ Para saber mais, recomendo a leitura do trabalho: DE LACERDA, Cristina BF. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

pias de fala. Durante o Congresso de Milão, o método oralista foi oficializado e a língua de sinais proibida no espaço escolar. O método foi adotado, e as crianças eram proibidas de sinalizar nas escolas.

Havia 164 delegados no evento, sendo uma boa maioria de franceses e italianos a favor do oralismo, que votou pela proibição da língua de sinais nas escolas da época. Apenas Estados Unidos e Inglaterra eram a favor do uso da língua de sinais. Os próprios educadores surdos foram proibidos de votar. Com a influência de Graham Bell pelas criações de aparelhos auditivos, admirados e cridos como uma solução para a “cura” da surdez, o Congresso finalizou com a aprovação do método oral, único e exclusivo para a educação de surdos (STROBEL, 2009, p. 33).

O oralismo, primeiro modelo educacional na Educação de Surdos, estava vinculado ao modelo clínico e tinha por objetivo a reabilitação dos alunos surdos à sociedade, entre outras, dita normal com tratamentos para reabilitações da fala e leitura labial.

Com o fracasso desse método surgiu a proposta da Comunicação Total, método em que há uma mescla dos tratamentos de fala e leitura labial ao mesmo tempo que incorpora a língua de sinais como estratégia de comunicação. Nessa modalidade mista, desconsidera-se a estrutura gramatical, reduzindo a língua de sinais como uma adaptação das línguas orais.

Atualmente, a educação das pessoas surdas no Brasil está assegurada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu artigo IV, que delimita a “oferta de educação bilíngue, em LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. A Educação Bilíngue considera a presença das duas línguas no processo educacional com novos profissionais em cena para a garantia do direito linguístico no espaço escolar.

O próximo tópico apresenta a legislação que embasa o modelo educacional vigente para a Educação das Pessoas Sur-

das, denominada Educação Bilíngue, e ilustra o conjunto de documentos que trata das políticas públicas para as pessoas surdas usuárias de LIBRAS e suas implicações no contexto educacional (RODRIGUES, 2010).

Políticas linguísticas e educação de surdos

Com a legislação elencada a seguir, os sujeitos surdos tiveram seu Direito Linguístico e acessibilidade garantidos na sociedade, conquistando novos espaços e gerando a necessidade de formação profissional. A Lei nº 10.048, de 9 de novembro de 2000², trata sobre atendimento prioritário às pessoas que especifica; a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2005³, reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio de expressão e comunicação da Comunidade Surda; o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005⁴, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências; a Lei nº 12.319, de 1º de dezembro de 2010⁵, regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; e o Estatuto da Pessoa com Deficiência – LBI/2015⁶ estabelece o nível de formação mínima para os Intérpretes na Esfera Educacional.

As políticas linguísticas vêm da conquista recente das pautas e reivindicações da Comunidade Surda, conforme a linha do tempo:

² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm>.

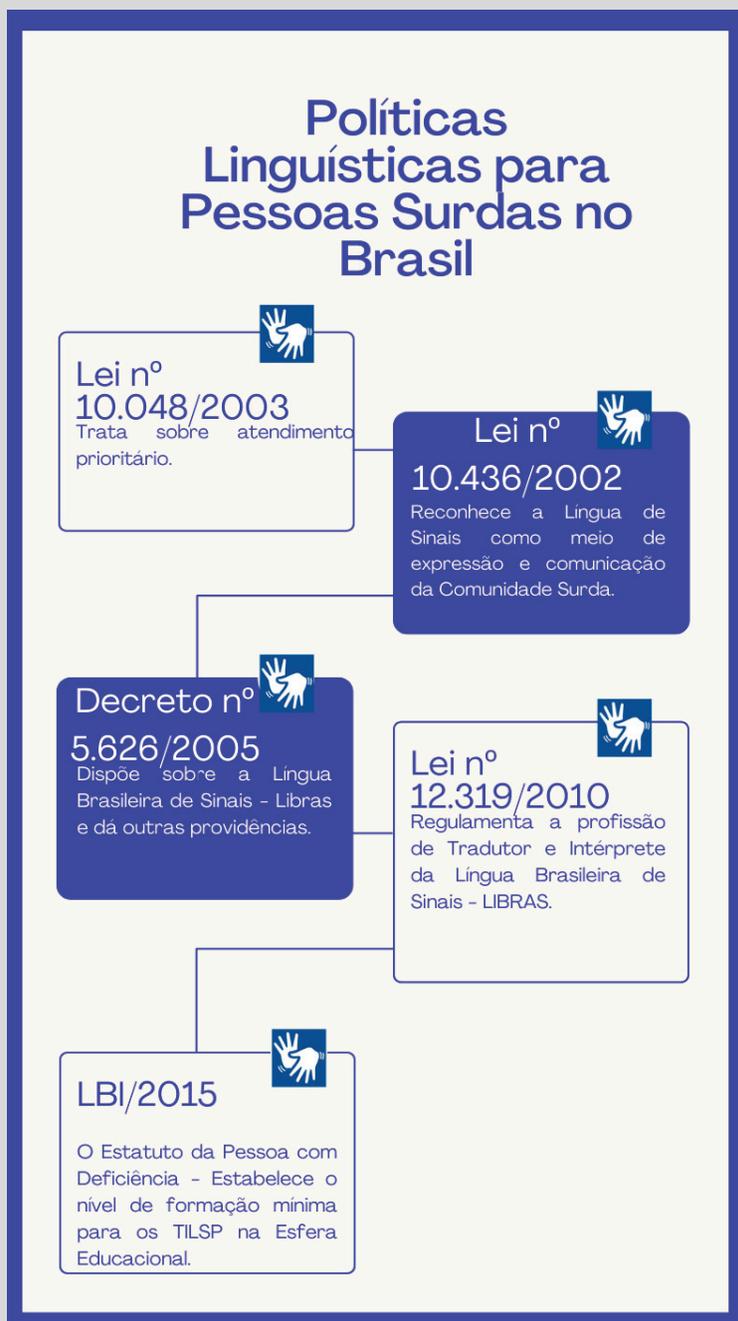
³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>.

⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>.

⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>.

⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>.

Figura 1: Políticas Linguísticas para Pessoas Surdas no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência reforça a Lei 12.436/2002, que reconhece a LIBRAS como primeira língua das pessoas surdas, que complementa o decreto 5626/2005 e aponta as principais barreiras na promoção da acessibilidade. O Art. 3º, inciso IV, considera barreiras comunicacionais: “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” para as pessoas usuárias de LIBRAS em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Ser professor, por si só, já é um ato solitário, e no contexto atual em que vivemos, a educação é alvo constante de ataques. Nesse sentido, de forma alguma concordo com o discurso de que a responsabilidade pelo fracasso escolar de estudantes surdos é culpa dos professores ou das escolas. Antes de tudo, é uma questão estrutural e política, em que nossos representantes recebem as demandas da sociedade e suas pautas, como as lutas do movimento surdo, e as transforma como publicações legais, em sua grande parte impositivas e que não oferecem subsídios nem capacitação para que sejam executadas. E nesse meio os órgãos gestores, da forma que podem, regulamentam e contratam novos profissionais, muitas vezes sem conhecer as atribuições do seu cargo, e os inserem na comunidade escolar sem fazer um rearranjo da estrutura que já existe. Nesse cenário, está longe de ser o espaço que garanta, de fato, as políticas linguísticas para as pessoas surdas no contexto educacional.

São mais do que necessárias propostas de formação continuada para professores, sobre como atender alunos surdos nesse contexto, conhecer sobre o papel e a função desses novos atores para que eles se sintam pertencentes ao espaço escolar. No fim das contas, problematizar o processo de formação inicial e a falta de oportunidade de formação continuada para os professores é um dos principais pontos que me movem na construção deste texto.

O terceiro e último tópico propõe-se a delimitar a acessibilidade para pessoas surdas usuárias de Libras no Contexto Educacional (RODRIGUES, 2010), bem como em delimitar os novos profissionais que entram em cena em relação às etapas do ensino público. Por fim, ilustra caminhos para a construção de metodologias pautadas na visualidade (CAMPELLO, 2008) e no processo de ensino-aprendizagem das pessoas surdas.

Acessibilidade para pessoas surdas na escola

A acessibilidade, definida pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu Art. 3º Inciso I como “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida”. O primeiro passo para a sua garantia é a tomada de consciência de que uma característica ou um diagnóstico não pode definir um grupo. Não existe um único método que dê conta de atender as demandas de todas as pessoas surdas. Se as Identidades Surdas (PERLIN, 1998) alteram-se a partir do contexto em que os sujeitos estão inseridos, a população é muito diversa entre si e possui demandas diversas também.

O Decreto 5.626 em seu Capítulo VI trata sobre direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e estabelece a implementação de classes de educação bilíngue ou escolas bilíngues abertas para alunos surdos e ouvintes. O Art. 22 estipula a inserção do professor bilíngue para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS para os anos finais do ensino fundamental ou educação profissional. O inciso 2º do mesmo artigo garante o direito ao atendimento educacional especializa-

do “para o desenvolvimento de complementação curricular com utilização de equipamentos e tecnologias de informação”.

Figura 2: O Direito à Educação das Pessoas Surdas



Fonte: Elaborado pela autora.

Existem delimitações na legislação vigente sobre qual profissional irá atuar em sala de aula com alunos surdos – o Professor Bilíngue ou o Intérprete Educacional (ALBRES; LACERDA, 2012) – para quebrar as barreiras comunicacionais no ambiente escolar. A forma como elas serão quebradas está diretamente ligada à constituição daquele aluno naquela determinada etapa de vida e série escolar. Cada pessoa surda constitui a sua identidade (PERLIN, 1998) para além de seu diagnóstico; pensar, portanto, em ações que promovam acessibilidade no espaço escolar não deve de forma alguma restringir esses alunos a uma receita preestabelecida.

O Intérprete Educacional (ALBRES; LACERDA, 2012) utiliza recursos ora para facilitar o acesso ao assunto da aula e ora para prender a atenção do aluno surdo. Esses recursos podem variar em grau de intensidade e tipos e são descritos por Campello (2008) como elementos que compõem a visibilidade da língua de sinais brasileira: as transferências visuais, de tamanhos e formas, espaciais, de localização, de movimentos e de incorporação. Repensa sobre os Aspectos da Visibilidade⁷ na educação dos sujeitos surdos, apresentando uma proposta para o sistema de Classificação ou Classificadores como sistema visual, ampliando essa denominação para Descrição Imagética.

Em outras palavras, os Intérpretes Educacionais (ALBRES; LACERDA, 2012) utilizam artifícios e estratégias para que os alunos surdos visualizem a matéria interpretada, desde o uso de esquemas, analogias que correspondem a descrições visuais. Essas estratégias variam conforme o ano e o nível das matérias ministradas nas aulas. Essa preocupação está presente também no trabalho de CAMPELLO (2008), que aborda a visualidade como processo de ensino-aprendizagem do sujeito surdo a partir do elo histórico e reflexivo.

⁷ Para saber mais, sugiro a leitura dos trabalhos propostos por: SEGALA (2010), NASCIMENTO (2011), CASTRO (2012) e LUCHI (2013).

Para que esses recursos sejam utilizados de uma forma eficiente, o Intérprete Educacional (ALBRES; LACERDA, 2012) precisa, além de possuir competência referencial sobre o assunto a ser tratado, dominar o uso dos classificadores para descrever visualmente o conteúdo. Pensar na formação de profissionais e em metodologias de ensino que levem em consideração as especificidades do aluno surdo é fundamental.

Pensando no dia a dia em sala de aula, pode-se dizer em parâmetros gerais que o contexto educacional é múltiplo, alternando entre aulas expositivas, apresentação de vídeos e filmes, visitas a laboratórios de informática ou experimentos químicos, apresentações e conferências em auditórios, aulas práticas como visitas técnicas e prática de esportes. E nesse cenário o Intérprete Educacional (ALBRES; LACERDA, 2012) atende todas essas demandas utilizando estratégias interpretativas e discursivas diferenciadas para cada momento.

Levar em consideração a visualidade dos sujeitos surdos, buscar metodologias que contemplem suas necessidades é um trabalho que deve ser realizado em parceria na comunidade escolar.

A prática educativa é política, bem como a atuação de intérpretes é um ato político. Seu trabalho é feito em conjunto com o educador para que o educando perceba a realidade que o cerca e aprenda a pensar certo. Considerar como prática educativa a experiência de seus educandos surdos, quando considera sua língua, cultura e história, é um posicionamento ético e dialógico na relação ensino-aprendizagem (PERES, 2020, p. 28).

Uma das pautas levantadas sobre a atuação no contexto educacional (RODRIGUES, 2010), que é importante ainda levar para a comunidade escolar, é que o Intérprete Educacional (ALBRES; LACERDA, 2012) não é professor exclusivamente de um aluno surdo, mas um agente que garante que as políticas linguísticas sejam garantidas no espaço escolar. Apesar de seu serviço estar a maior parte do tempo na transposição dos conteúdos disciplinares da língua portuguesa para a LIBRAS, a par-

tir do momento em que a pessoa surda vai até a biblioteca ou faz uma pergunta em sala de aula, quem precisa do serviço de interpretação são as pessoas que não dominam a LIBRAS.

É importante lembrar que, para o bom andamento de seu trabalho, o Intérprete Educacional (ALBRES; LACERDA, 2012) utilize a hora atividade para preparar sua atuação com base no planejamento feito pelos professores, e por isso é importante que ele tenha acesso a esses documentos. Mais ainda, é importante considerar:

metodologias de ensino que levem em consideração o aprendizado das pessoas surdas e que garantam seu direito linguístico, seja no momento de apresentação de atividades, na realização de provas e atividades avaliativas, refletem e apontam as lacunas na formação inicial tanto dos TILSP para atuar no Contexto Educacional quanto dos professores que lecionam para turmas inclusivas (PERES, 2020, p. 23).

Valorizar o espaço do Intérprete Educacional (ALBRES; LACERDA, 2012) e incluir o horário para estudo prévio em sua jornada semanal é uma forma de contribuir para o planejamento de seu trabalho e garantir a qualidade de seu trabalho. Apostar em uma pedagogia que leve em consideração o sujeito surdo e que incentive os profissionais envolvidos é uma das formas de avanço na educação.

As pautas da Comunidade Surda, como apresentado, estão traduzidas na legislação que trata sobre as Políticas Linguísticas para Pessoas Surdas usuárias de LIBRAS e a delimitação da presença de Professores Bilíngues para estudantes da Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Intérprete Educacional a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Porém a mesma legislação que institui a presença dos novos atores no espaço escolar pouco indica sobre a delimitação de seus papéis e não garante formação complementar para os professores regentes que irão atuar na perspectiva da Educação Bilíngue.

O conhecimento dos parâmetros legais e a delimitação dos papéis dos profissionais em prol das políticas linguísticas é fundamental para pensar em estratégias a fim de quebrar as barreiras comunicacionais no espaço escolar. Reconhecer que o trabalho deve ser feito em conjunto com a comunidade escolar, respeitando as demandas de acessibilidade de cada aluno surdo usuário de LIBRAS.

Conclusão

O presente estudo é fruto do Curso de Extensão: Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para estudantes com deficiência, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior – INCLUSIVE da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, que se propôs a capacitar professores da rede de Educação Básica na modalidade de formação continuada em três módulos: Módulo I – Acessibilidade e quebra de barreiras à aprendizagem e à participação de estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva; Módulo II – Produção de recursos pedagógicos digitais acessíveis e Módulo III – Desenho Universal de Aprendizagem como perspectiva de acesso para todos e todas.

Nesse sentido, este trabalho teve por objetivo oferecer uma introdução para professores que atuam na Rede Pública de Ensino e que não receberam formação sobre a acessibilidade de Pessoas Surdas no Contexto Educacional (RODRIGUES, 2010).

O primeiro tópico – **Contextualizando a educação de surdos no Brasil** – propôs-se a apresentar brevemente os principais métodos utilizados na Educação de Surdos (STROBEL, 2009), o Oralismo, a Comunicação Total, e apresentar a Educação Bilíngue, proposta que vigora atualmente.

O segundo tópico intitulado **Políticas Linguísticas e Educação de Surdos** fez um aparato da legislação que trata acerca da Educação de Surdos e que regulamenta a profissão dos no-

vos atores no contexto educacional: o Professor Bilíngue na Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os Intérpretes Educacionais (ALBRES; LACERDA, 2012) a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O terceiro e último tópico, intitulado **Acessibilidade para Pessoas Surdas na escola**, apresenta a função do Intérprete Educacional e aponta caminhos para a construção de metodologias pautadas na visualidade e que levem em consideração o processo de ensino-aprendizagem das pessoas surdas, bem como o trabalho conjunto realizado com o professor regente e a comunidade escolar para a quebra das barreiras comunicacionais e a garantia das políticas linguísticas no contexto educacional (RODRIGUES, 2010).

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.048**, de 9 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 08 nov. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro

de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 01 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CAMPELLO, A. R. Souza. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2008.

DE AQUINO ALBRES, Neiva; DE LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Interpretação educacional como campo de pesquisa: estudo bibliométrico de publicações internacionais e suas marcas no campo nacional. **Cadernos de tradução**, v. 1, n. 31, 2013.

DE LACERDA, Cristina BF. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 46, 1998.

LUCHI, M. **Interpretação de descrições imagéticas: onde está o léxico?** 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2013.

CASTRO, N. P. de. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais**. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2012.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. História da educação dos surdos no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá, v. 2, 2015.

NASCIMENTO, M. V. B. **Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PERES, Bárbara Raquel. **As aproximações e divergências entre o cargo de professor auxiliar/intérprete educacional no edital de contratação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e o Projeto Político Pedagógico de um curso de formação superior de tradução e interpretação de Libras/Português**. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, 2020.

PERLIN, G. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. v. 3.

RODRIGUES, C. H. Da interpretação comunitária à interpretação de conferência: desafios para formação de intérpretes de língua de sinais. In: **II Congresso Brasileiro de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/agronomia/manualcap1.htm/>>. Acesso em: 20 de nov. 2021.

SEGALA, R. R. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais**. 75 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2012.

STROBEL, Karin Lilian. **História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas**. Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009. 49 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto político pedagógico do curso de Letras Libras: licenciatura e bacharelado, modalidade presencial currículo 2012.1**. Disponível em: <<https://letraslibras.grad.ufsc.br/files/2013/04/PPP-projeto-politico-pedagogico-06-03-2014.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

Reflexões com e para um ambiente virtual de aprendizagem a partir de uma perspectiva de dialogicidade freiriana

Cristiane Azambuja

O diálogo é o encontro amoroso dos homens e mulheres que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

Paulo Freire (1983, p. 28)

Introdução

Na modalidade de educação a distância, ou modalidades assemelhadas, a definição da proposta teórico-metodológica e a escolha dos recursos tecnológicos – ferramentas, plataformas, ambiente virtual de aprendizagem (AVA) – suscitam dúvidas e exigem uma atenção especial dos professores e organizadores. Não foi diferente para o curso de extensão “Produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência”, doravante PRPAED, motivação da publicação desta obra e deste texto. O curso, que contou com uma equipe de coordenação, administração, supervisão e apoio de 15 pessoas, três professores formadores e 25 tutores, foi oferecido para 625 participantes, professores da educação básica de todas as regiões do Brasil. Cada turma contou com pelo menos um tutor ou tutora, que auxiliou os cursistas desde o ingresso à finalização do curso, mediando os encontros síncronos e as atividades das três Tertúlias (ou módulos), elaboradas pelos professores formadores, que

eventualmente também participavam dos encontros e interagiam com os cursistas no AVA.

O curso de extensão foi promovido pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e pelo Grupo INCLUSIVE, um grupo de estudos e pesquisas dedicado às questões da inclusão e da diversidade nessa universidade fronteiriça da Região Sul e Campanha Gaúcha (BRIZOLA *et al.*, 2021). Dados os objetivos e premissas do curso e do grupo organizador, os recursos tecnológicos – que são, de certa forma, um dos focos deste texto – precisavam não somente atender da melhor forma os requisitos técnicos para a formação, como também estar de acordo com as necessidades de inclusão das pessoas com deficiência e com uma perspectiva inclusiva mais ampla, como a preconizada pela Agenda 2030 da ONU¹, que tem a interdependência, a universalidade e a solidariedade como princípios fundamentais que sustentam seus novos objetivos: “Eles devem ser implementados por todos os segmentos de todas as sociedades, trabalhando em conjunto. Ninguém deve ser deixado para trás. Aquelas pessoas mais difíceis de alcançar devem ter prioridade”.

Sabemos, e uso essa primeira pessoa do plural para representar meu lugar de fala como técnica de universidade pública, com formação e atuação na área da Tecnologia da Informação e Comunicação e Mestrado em Ensino, que seria ingenuidade afirmar que uma solução tecnológica pode ser capaz de atender plenamente todas as necessidades e superar as dificuldades de um grupo heterogêneo, como todo grupo humano, e especialmente um consideravelmente grande, como o do curso PRPAED, com professoras e professores de diversas regiões do país, cada um com suas características e histórias de vida. No entanto, buscar apoio nas ideias pedagógicas de Paulo Freire para a construção de um ambiente de aprendizagem significa muito mais do que encontrar a melhor solução,

¹ Conforme disponível em: <<https://url.gratis/VQAild>>.

que entregue os conteúdos e que os cursistas alcancem a aprovação como clientes satisfeitos. Recorremos a Paulo Freire por desejar e acreditar que o mundo pode ser de outra maneira e na educação como “um projeto de realização comum de outro mundo, mais bonito, justo, democrático” (KOHAN, 2019, p. 157).

Neste texto, de caráter ensaístico, tenho por objetivo, a partir de uma perspectiva de dialogicidade freiriana, refletir sobre o ambiente de aprendizagem do curso PRPAED – e incluo aqui o ambiente como um conjunto que inclui não apenas o AVA, mas todos os elementos humanos e não humanos e suas relações – e apresentar considerações não somente a respeito dessa formação e seu ambiente de aprendizagem, mas também para outras formações e outros ambientes de aprendizagem. Portanto, este texto tem por base a questão: que elementos a reflexão, a partir da experiência pedagógica e técnica do curso PRPAED e das ideias de Paulo Freire, nos permite considerar necessários para o ambiente virtual de aprendizagem de um curso de formação que siga uma perspectiva de dialogicidade freiriana? Para apresentar possíveis respostas, na sequência deste texto incluo uma breve apresentação do curso, uma visão do ambiente de aprendizagem a partir de meu relato de experiência e a partir das respostas de 169 cursistas, registradas em formulário de avaliação do curso, finalizando com as reflexões geradas a partir dessas informações e das ideias de Freire (1967; 1983; 2003; 2007; 2017).

Apresentação do curso, seu ambiente e tecnologias

No “Curso em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas”, formação anterior organizada também pela Universidade Federal do Pampa e Grupo INCLUSIVE, a plataforma escolhida como AVA foi o *Google Classroom*. A justificativa para a escolha da ferramenta considerou o fato de ser on-line e gratuita, possibilitar interações entre alunos e professores, de forma individual

ou coletiva, e seu estado de evidência², estimando que, por esse motivo, boa parte dos participantes conheceria a plataforma. Nessa formação, a *Classroom* foi considerada adequada e proveitosa para o curso, tanto pelos alunos cursistas como pelos tutores e formadores (RODRIGUES, 2021, p. 70) e, portanto, foi adotada também no curso posterior, o PRPAED.

O curso PRPAED foi regido por edital³ específico e, após resultado final, contou com uma lista de 625 selecionados e 77 suplentes. Os selecionados foram distribuídos entre as turmas e receberam, por e-mail, um link com o convite para ingressar no ambiente do *Classroom*, ingresso que também serviria como confirmação da vaga. Paralelamente ao envio de e-mails aos selecionados, os tutores receberam a relação de cursistas de suas turmas e dados para contato, criaram grupos no aplicativo Whatsapp e adicionaram os participantes. Dessa forma, criou-se um segundo canal de contato inicial, além do e-mail, em que os tutores estabeleciam uma relação mais direta com a turma e auxiliavam, também com o apoio da equipe técnica, aqueles que relatavam dificuldades de ingresso no AVA. Nesse momento, o grupo de tutores também realizou a busca ativa pelos participantes, entrando em contato por diferentes meios e procurando evitar as desistências por motivos que pudessem ser sanados pela equipe organizadora e/ou técnica.

No ambiente virtual do curso PRPAED, os 625 cursistas foram distribuídos entre 25 turmas, buscando garantir a diversidade regional em cada turma e também reunir, se necessário, os cursistas com alguma deficiência em turmas específicas de acordo com a especialidade dos tutores. Cada turma contou com um tutor responsável, cadastrado com o papel de professor. Também faziam parte da equipe de professores os forma-

² A evidência alegada refere-se à popularidade que a plataforma da empresa Google alcançou após a adoção de um “ensino remoto emergencial”, provocado pelas restrições impostas pela pandemia da Covid-19 a partir de março de 2020. A Google promoveu essa e outras de suas ferramentas destinadas a uso educativo, liberando recursos gratuitamente a instituições de ensino.

dores, o supervisor e outros integrantes da equipe técnica, como o intérprete de LIBRAS. Uma turma adicional, chamada “Espaço dos tutores”, foi criada para que os tutores pudessem visualizar e realizar as atividades da mesma forma que os cursistas. Desse modo, cada tutor poderia conhecer antecipadamente as tarefas, testar os links de atividades, avaliar as informações publicadas, solicitar ajustes aos formadores e equipe técnica, ter melhores condições de auxiliar a turma nas dificuldades encontradas e ter a oportunidade de experienciar cada módulo do curso também na condição de aluno/cursista.

Cada módulo teve as atividades previamente organizadas pelos formadores e equipe técnica e publicadas em conjunto na data de início. Dessa forma, cada cursista poderia organizar-se de acordo com seu tempo e preferência para realizar as atividades. Todos os módulos contaram com um caderno de estudos e videoaulas previamente gravadas pelos formadores. As atividades utilizavam tanto os recursos internos do *Classroom* como o envio de arquivos com produções textuais/imagéticas dos cursistas ou o envio de respostas no campo de comentários, como atividades em outras ferramentas, a critério dos formadores.

Durante o curso, o *Google Classroom* foi utilizado em conjunto com os grupos de Whatsapp, acompanhados também dos encontros síncronos semanais, que aconteciam através do *Google Meet*, e das *lives* de abertura de cada módulo, transmitidas pelo Youtube. A equipe do curso reunia-se aos sábados pela manhã, semanal ou quinzenalmente, de acordo com a necessidade, trocando informações, percepções, compartilhando dúvidas e sugestões dos cursistas e dos tutores e fazendo ajustes quando necessário.

Duas visões do ambiente de aprendizagem

Nesta seção, procuro apresentar uma dupla visão do ambiente de aprendizagem do curso: a partir de minha experiên-

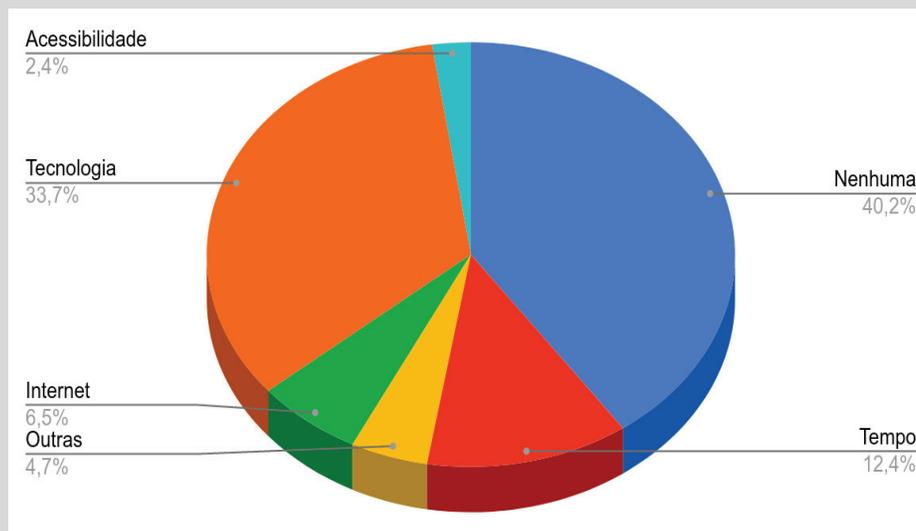
cia, atuando principalmente como responsável pelo gerenciamento do AVA, e da leitura das respostas que os cursistas enviaram pelo formulário de avaliação. O apresentado, que inevitavelmente foca mais nas dificuldades enfrentadas e relatadas com o ambiente, subsidiará as considerações que faço posteriormente.

Possivelmente, o aspecto mais marcante na experiência de gerência da plataforma deste curso foi em relação às dificuldades iniciais para o acesso ao *Classroom*, especialmente com as contas de e-mail. Entendemos que, com a popularização de outras ferramentas de comunicação, como os aplicativos de mensagens, os e-mails tornaram-se consideravelmente menos utilizados e, conseqüentemente, os participantes têm um menor domínio dessa tecnologia. Dentre os problemas relatados identificamos como principais: os relacionados à duplicidade de contas, pois muitas das cursistas, professoras de educação básica, receberam contas institucionais do *Classroom* para ministrar suas aulas do “Ensino emergencial remoto”, inscreveram-se com uma outra conta e, ao tentar ingressar na turma do curso, tiveram dificuldade para gerenciá-las na ferramenta; os e-mails marcados como *spam*, pois muitos cursistas desconheciam essa funcionalidade e também que a conta tinha uma sessão separada que deveria ser consultada; os relatos de não recebimentos dos e-mails, alguns dos quais sem causa identificada, mas boa parte deles se tratava de endereço inexistente, por erro de digitação ou porque a pessoa desconhecia o seu e-mail; caixa da conta de e-mails cheia, impedindo a chegada de novas mensagens; ou participante utilizando uma conta de e-mail diferente da informada. Quanto a esse último problema, percebemos que com o uso dos celulares, o usuário cria uma nova conta Google para habilitar o aparelho e não anota o endereço dessa conta como seu endereço de e-mail, informando um outro endereço, que não está autenticado em seu telefone.

Durante o curso, grande parte das dificuldades tinha relação com o *download* e envio de arquivos das atividades solicitadas pelos formadores. Em muitas atividades, era necessário baixar um arquivo de texto ou de slides, editá-lo e enviar sua produção na plataforma. Em algumas ocasiões, os tutores também encontravam dificuldades ou mesmo se deparavam com problemas da ferramenta. Esses problemas foram resolvidos através do auxílio aos tutores nas reuniões e pelos grupos do Whatsapp com vídeos tutoriais produzidos pela equipe técnica e, em último caso, com a flexibilização da forma de recebimento das atividades.

Partindo para os dados obtidos com os formulários de avaliação do curso, após a leitura de todas as respostas, gerei algumas estatísticas e fiz alguns recortes de comentários que contribuíram para as reflexões aqui apresentadas. Nas primeiras questões do formulário, os participantes foram convidados a dar uma nota, de 0 a 10, para cada um dos três módulos do curso, e na sequência receberam um campo para deixar comentários sobre o módulo. A maioria dos comentários destacou aspectos positivos, e o foco foi especialmente no conteúdo, seguido de comentários sobre os formadores e tutores. Na continuidade do formulário, entre outras questões, os participantes deixaram seus comentários sobre as dificuldades pedagógicas e técnicas encontradas, ou não, durante o período da formação. Fiz a leitura e a categorização dessas dificuldades, que puderam ser divididas em seis grupos: Acessibilidade, Tecnologia, Internet, Tempo, Nenhuma e Outras. A distribuição das respostas está representada no gráfico da Figura 1:

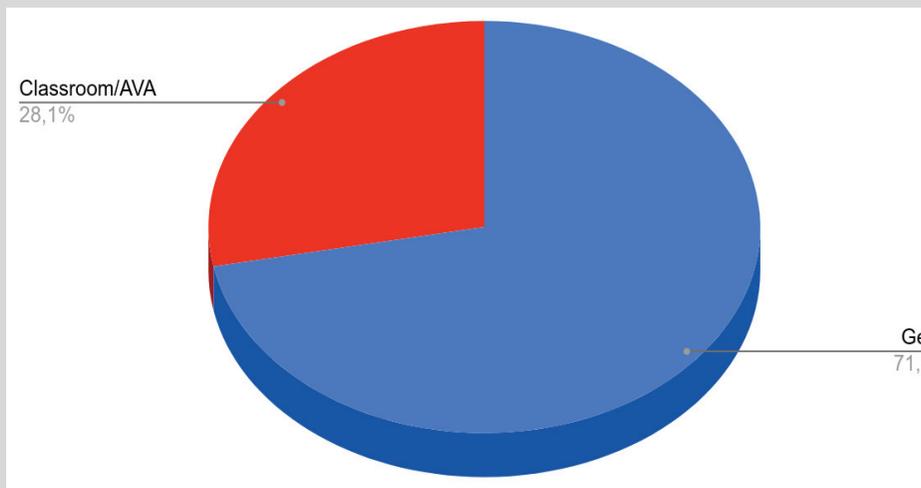
Figura 1: Dificuldades técnicas da(o)s cursistas, distribuídas por categoria



Fonte: A autora, 2021.

A maioria (68) dos respondentes informou que não teve nenhum tipo de dificuldade técnica ou pedagógica no decorrer do curso. A categoria “Tempo” refere-se à alegação de falta de tempo para dedicar-se às leituras e atividades ou mesmo à percepção de que o curso deveria ser mais longo. Nas respostas marcadas como “Internet”, os participantes indicaram que a má qualidade de suas conexões prejudicou o acesso, especialmente às *lives* e encontros síncronos. A segunda categoria com mais respostas foi a “Tecnologia”; buscando compreender que dificuldades foram essas, separei as respostas que alegavam dificuldades com as tecnologias de uma forma geral e as encontradas especificamente no AVA. Conforme exibido na Figura 2, das 57 respostas nessa categoria, 41 informavam dificuldade com a tecnologia de uma forma geral e 16 dificuldades específicas com o *Google Classroom*, especialmente em relação ao envio de atividades.

Figura 2: Dificuldades técnicas com tecnologias



Fonte: A autora, 2022.

Embora não seja possível fazer afirmações com base nos comentários deixados no formulário, com exceção de quatro respondentes que explicitaram desaprovação ao *Google Classroom*, é possível que as dificuldades com o AVA sejam também decorrentes de dificuldades com as tecnologias digitais de forma mais ampla.

A seguir, nos Excertos 01 e 02 constam alguns comentários que exemplificam as dificuldades com o *Classroom*, especificamente com relação à forma que a ferramenta organiza o envio de atividades:

Com certeza muitas. Eu acho um pouco complicado o acesso dessa plataforma, pois não consigo visualizar todas as atividades. Seria bom que houvesse também uma forma de marcar o que já foi realizado para não precisar abrir a todo momento para verificar se tinha ou não realizado a atividade.

Excerto 01

Navegar no Classroom. Foi difícil postar algumas atividades; mesmo postadas, estavam como não realizadas.

Excerto 02

Entretanto, embora várias dificuldades técnicas tenham sido relatadas, algo que merece ser destacado dos comentários é a percepção de cursistas a respeito da importância das tutoras para a resolução dos problemas e a continuidade do curso. Os excertos abaixo apresentam menções à atuação das tutoras das turmas. A “Tertuliana”, mencionada no Excerto 05, é a personagem utilizada como avatar dos eventos e formações do grupo INCLUSIVE e, no curso PRPAED, foi responsável pela apresentação de alguns tutoriais elaborados pela equipe técnica.

Cheguei a realizar três vezes a mesma atividade e não dava como concluída, quase desisti. Se não fosse ter pedido à minha tutora V. me auxiliar vendo que estava acontecendo, não teria conseguido terminar o curso, tinha desistido. Não havia ocorrido anteriormente comigo nenhuma situação igual.

Excerto 03

Dificuldades que tive em relação à utilização do Google Sala, que depois foi resolvida muito bem pela Tutora M. da Turma xx.

Excerto 04

Inicialmente, tive dificuldades no envio das atividades. Mas com a ajuda da Tertuliana, dos módulos em si, da tutora B., que é uma profissional capacitada, humana, excepcional graças a Deus, deu tudo certo!!! Gratidão = 😊

Excerto 05

Na próxima seção, com base no relatado até aqui, apresento algumas reflexões de acordo com a proposta do texto.

Algumas reflexões para um ambiente de aprendizagem a partir de uma perspectiva freiriana

Ao pensar em uma pedagogia freiriana, temos a dialogicidade como uma de suas categorias-chave. No pensamento de Paulo Freire, é a partir da relação dialógica que as pessoas se relacionam entre si e com o mundo, e portanto sua compreensão de sujeito e de mundo é base para o entendimento do diálogo. Na obra “Educação como prática da liberdade”, ele nos apresenta sua compreensão:

[...] entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1967, p. 39).

O sujeito, em sua teoria, nunca está sozinho, mas sempre em relação com o mundo e com outras pessoas. Essa relação possibilita o aprendizado, a reflexão e a possibilidade de transformação de si e do contexto, pois é a partir dela que interagimos e aprendemos. Cabe à educação, um processo visto como permanente, estimular a curiosidade, vocação ontológica e inata ao ser humano, pois para Freire (2007, p. 22) o ser humano é programado para aprender, “é curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros”.

Freire (2003) compreende o diálogo como um fenômeno humano intimamente relacionado à palavra, que é constituída por duas dimensões solidárias: ação e reflexão. O diálogo, portanto, só pode ser estabelecido quando ação e reflexão estão juntas e articuladas. E acrescentando as palavras de Paulo Freire na obra “A Pedagogia do Oprimido”:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, sua relação eu-tu. [...] Por isso o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (...) É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro (FREIRE, 2003, p. 91).

Então, para que um ambiente de aprendizagem seja um ambiente pedagógico de dialogicidade freiriana, apresento três reflexões, acompanhadas de um diálogo com as ideias de Paulo Freire, em que defendo os elementos compreendidos como necessários.

1 Um ambiente de aprendizagem exige uma perspectiva igualitária e inclusiva freiriana

Paulo Freire é um autor bastante presente nos trabalhos que discutem uma Educação Inclusiva, possivelmente pela visão materialista dialética que toma como um ponto central de sua obra. Ao debater a relação opressor-oprimido, esse educador buscava que todos pudessem compreender o mundo para tornar-se capazes de atuar sobre ele e transcender as situações-limite que são impostas aos seres humanos como barreiras à efetivação de um “vir a ser mais”.

Um dos princípios de Freire, defendido desde seus primeiros trabalhos, é a igualdade entre educadores e educandos e entre todos os seres humanos: “Ninguém é superior a ninguém” (FREIRE, 2017, p. 119). Para o educador, a igualdade ontológica entre a humanidade é postulado fundamental da educação, ou seja, a igualdade como princípio e não necessariamente como fim. Afirmar a igualdade como condição das instituições e das relações pedagógicas não significa que educa-

dores e educandos saibam as mesmas coisas ou que educadores não tenham um saber que é necessário ensinar, mas que “[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens [e mulheres] que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2003, p. 81).

Sobre a percepção de igualdade e diferença na pedagogia freiriana, Kohan (2019, p. 101) comenta, com base nas palavras de Paulo Freire, que

a necessidade de postular a igualdade nasce da constatação da diferença entre todas as formas de vida. Se não fôssemos diferentes, a igualdade seria desnecessária. [...] Mas nossas sociedades têm feito das diferenças desigualdades. É a desigualdade que se opõe à igualdade, não à diferença. São as desigualdades que inibem uma relação pedagógica dialógica, não as diferenças – que, ao contrário, a alimentam, potencializam-na quando se assentam na igualdade.

Compreende-se que é possível estabelecer uma relação entre a visão da educação com igualdade de Freire e a perspectiva de uma inclusão ampla, mencionada anteriormente neste texto, pois Freire defendia que alguns seres humanos, os oprimidos, são impedidos de buscar sua humanização e seu *ser mais*, e a eles deve ser dada prioridade em uma educação problematizadora para que possam transformar a realidade e a relação entre as pessoas.

Com essa perspectiva, a busca pelas plataformas para o ambiente de aprendizagem, assim como todas as demais ferramentas utilizadas, deve ter como norte o objetivo de não deixar ninguém para trás e oferecer uma atenção especial, dialógica e humanizada para aqueles que dela precisarem. Esse é um objetivo que pode ser considerado utópico de duas formas. Uma pensando no sentido que essa palavra tem no senso comum de algo impossível, um idealismo, já que dificilmente o alcançaremos com a totalidade do público. Porém ele pode ser utópico de acordo com a visão de Freire, para quem o utópico não é o irrealizável, mas um sinônimo de esperança, relacionado à concretização dos sonhos possíveis, decorrente de sua

compreensão da história como possibilidade, de que a realidade não “é”, mas “está sendo” e, portanto, pode ser transformada. Para Freire, a utopia é necessária para que a prática educativa se realize como enfrentamento ao contexto atual (FREITAS, 2009).

Portanto, a partir da igualdade de saberes como princípio e do diálogo, da escuta aberta, vamos conhecendo o grupo de educadores e educandos e seus saberes. Essa abertura à escuta é especialmente importante ao(s) profissional(is) da área de tecnologia envolvidos para compreender, ou recordar, que as pessoas veem o mundo de formas diferentes, produzem sentido nos ambientes (virtuais ou não) de formas diferentes. Podemos afirmar que uma ferramenta é tecnicamente a melhor: a mais rápida, mais segura, mais robusta. No entanto, o que é melhor para as demais pessoas? Certamente será aquela com a qual elas consigam aprender, ter uma experiência positiva com a formação.

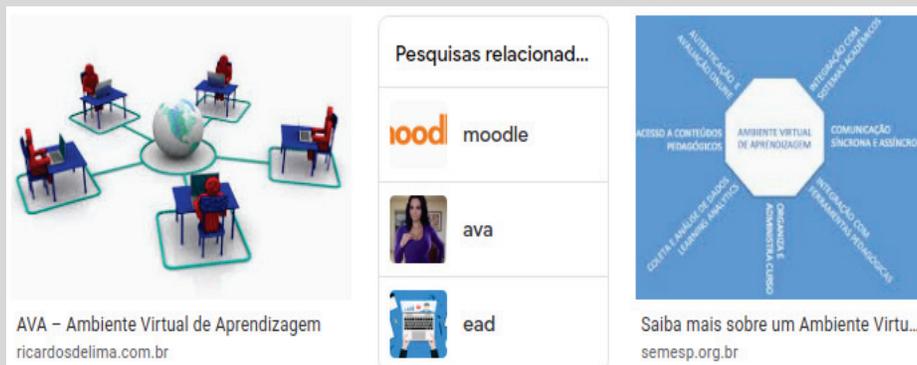
Uma possibilidade para outras formações futuras, com base nos princípios e reflexões aqui apresentados, é realizar uma breve pesquisa com os cursistas antes do início da formação, procurando conhecer sua relação com as tecnologias digitais, as dificuldades que já enfrentaram em outras formações a distância, entre outras informações relacionadas, para que se possa ajustar os recursos, a comunicação e preparar materiais auxiliares com antecedência. Talvez dessa forma algumas desistências não aconteçam, caso as pessoas percebam que encontraram na formação um ambiente acolhedor e inclusivo.

2 Um ambiente de aprendizagem exige uma relação pedagógica dialógica circular

Como podemos definir o que é um Ambiente Virtual de Aprendizagem? Certamente se buscarmos em trabalhos ligados a pesquisas em educação, encontraremos conceitos a partir de diversas perspectivas teóricas. Entendendo que o caráter ensaístico deste texto me permite, faço aqui uso de uma

perspectiva empírica, que denominarei como uma “definição técnica” do que é um AVA. Se fizermos uma pesquisa pelo termo “ambiente virtual de aprendizagem” através de um mecanismo de busca na internet, utilizando a busca por imagens, encontraremos com facilidade uma série de figuras e diagramas que representam um AVA como o centro. O recorte de uma pesquisa utilizando o buscador de imagens do Google, ilustrado na Figura 3⁴, confirma essa hipótese: na imagem à esquerda, temos o globo, que representa a internet, ao centro sujeitos conectados a ele, assim como na figura da direita temos o AVA como o núcleo e os demais elementos educacionais por ele **mediados**. E destaco essa palavra, pois entendo que é central nessa visão técnica de um AVA de que ele é um facilitador, um mediador na interação entre educadores, educandos, o conteúdo e demais elementos que possam ser considerados na relação pedagógica.

Figura 3: Recorte de pesquisa na web pelo termo “ambiente virtual de aprendizagem”



Fonte: A autora, 2022.

Realizando uma busca por sites na internet que tratam de EAD⁵ – e ênfase, não ligados a pesquisas acadêmicas em

³ Edital disponível em: <<https://tinyurl.com/mwnp2vus>>.

⁴ Pesquisa realizada disponível em: <<https://tinyurl.com/mr3jax5f>>.

⁵ Disponível em: <<https://tinyurl.com/26d4u9x7>>.

educação –, encontramos, por exemplo, que “os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são sistemas ou softwares que reúnem conteúdos, exercícios e ferramentas de cursos on-line para uma comunidade virtual” e, em relação à sua função, “são plataformas que possibilitam a realização de aulas on-line de forma síncrona e assíncrona e facilitam a comunicação entre alunos e professores que estão distantes geograficamente”. Com base nisso podemos representar essa definição de AVA conforme o diagrama ilustrativo da Figura 4. O AVA como núcleo, mediando a relação pedagógica, serve de ponte entre os educadores e educandos.

Figura 4: AVA como núcleo da relação pedagógica

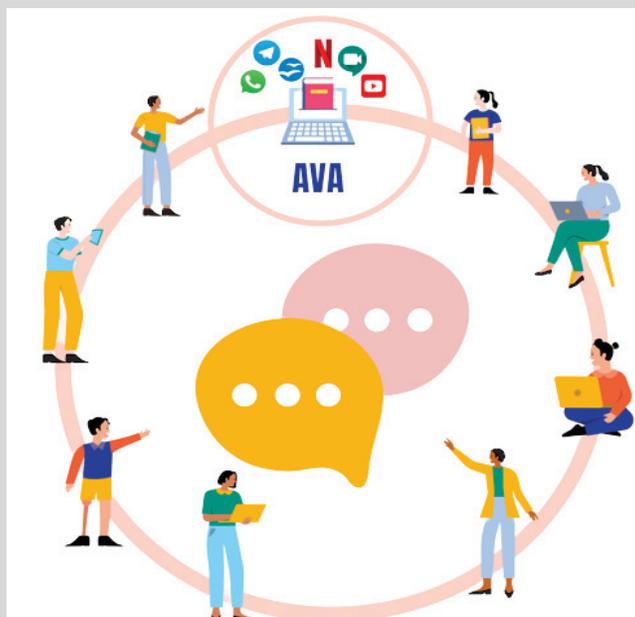


Fonte: A autora, 2022.

No entanto, partindo de uma perspectiva pedagógica freiriana, esse AVA não pode ser um mediador da relação pedagógica. Ele também não se torna menos importante, mas é um elo, uma das partes dessa relação, em que sujeitos humanos e não humanos relacionam-se dialogicamente. Na Figura 5, procuro representar uma ilustração desse ambiente dialógico. O AVA é um elo, e os ícones em seu redor indicam que é e precisa ser aberto, não se limitando aos recursos presentes em deter-

minada ferramenta. É o grupo envolvido que precisará definir quais ferramentas tornam a aprendizagem e a experiência pedagógica mais agradáveis e proveitosas. E essa relação precisa ser circular e mediada pelo diálogo, este sim o centro da relação, que conecta cada um dos elos a todos os outros.

Figura 5: AVA como elo de uma relação pedagógica que se conecta pelo diálogo



Fonte: A autora, 2022.

3 Um ambiente de aprendizagem exige dos educadores uma postura pedagógica dialógica

Como mencionado nas sessões anteriores, entende-se que todos os envolvidos na relação pedagógica, a partir da perspectiva dialógica abordada, estão imbricados nessa relação; elementos humanos e não humanos são elos de uma rede fundamentada na igualdade e que se conecta pelo diálogo. Embora cada sujeito tenha sua função, saberes e propósitos, todos são ensinantes e aprendentes nessa relação. No entanto, aque-

les que têm a função do ensino – formadores, tutores, membros de equipe técnica – especialmente necessitam adotar uma postura pedagógica que tenha a igualdade e o diálogo como princípios. É preciso que todos esses educadores atuem com base nos princípios da teoria da ação dialógica (FREIRE, 2003, p. 96): colaboração, união, organização e síntese cultural. Todos os participantes de uma formação são sujeitos “que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”, e sua postura pedagógica deve ser dialógica e, portanto, orientada pelas características constitutivas do diálogo: **o amor** – “Não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (p. 79) –, **a humildade** – “O diálogo, como encontro dos homens [e mulheres] para a tarefa comum de saber agir, se rompe se seus polos (ou um deles) perdem a humildade” (p. 80) –, **a fé** – “Não há diálogo se não há uma intensa fé nos homens [e mulheres]. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais” (p. 81) –, **a confiança** – “Se a fé nos homens [e mulheres] é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo dos sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (p. 82) –, **a esperança** – “Se o diálogo é o encontro dos homens [e mulheres] para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo” (p. 82) –, **o pensamento crítico** – “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (p. 83).

No curso PRPAED, foi possível identificar posturas pedagógicas dialógicas que contribuíram para a superação de dificuldades e a aprendizagem das/dos cursistas. Podemos citar o exemplo de tutoras e tutores, confirmado em comentários dos cursistas, que demonstraram um fazer docente mobilizado pelas características constitutivas do diálogo, possibilitando a solução de problemas e que os educandos persistissem na formação. Essa atuação vai além de um suporte técnico ou de uma mediação justamente pelo amor, fé, humildade, esperan-

ça, confiança, pensamento crítico, elementos constitutivos do diálogo que fazem parte da postura do educador. Os encontros, que reúnem toda a equipe, também podem ser percebidos como momentos que criam condições para o diálogo e para a construção pedagógica colaborativa e a responsabilidade coletiva. Essa ocasião cria um espaço de escuta, que permite a transformação da prática.

Considerações finais

As reflexões aqui apresentadas foram motivadas, reciprocamente, pela experiência pedagógica do curso e pelas ideias de Freire. Elas não representam a confirmação das boas práticas de um curso a distância projetado a partir de uma pedagogia freiriana, tampouco essa pedagogia proposta como solução para reelaborar uma formação que não foi bem-sucedida. O curso PRPAED foi pensado com muita amorosidade e responsabilidade pelo grupo INCLUSIVE e, olhado especialmente a partir da perspectiva adotada neste texto, foi muito bem-sucedido e também não atingiu seu objetivo, pois, assim como a realidade, a educação não “é”, mas “está sendo”, mobilizada pela esperança e pela concretização dos sonhos possíveis.

A educação é feita por e para pessoas, seres inconclusos, incompletos e inacabados, como defendia Freire (2003). Seres inconclusos, pois estão sempre em transformação, aprendendo, conhecendo o mundo; incompletos, pois necessitam de outras pessoas para relacionar-se, compreendendo-se como humanos e inacabados. A educação, de acordo com as ideias de Paulo Freire:

parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma como manifestação

exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 2003, p. 42).

Portanto, o que foi aqui apresentado não possibilita um ambiente virtual de aprendizagem ideal ou idealizações de algo irrealizável, mas um modo de fazer a educação, esse ambiente, e a educação no/com esse ambiente como uma manifestação humana, um quefazer permanente, uma busca pelo *ser mais*.

Referências

BRIZOLA, Francéli *et al.* **INCLUSIVE**: experiências, pesquisas e vivências em educação inclusiva no Pampa Gaúcho. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Ana Lúcia S. F. Utopia. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 579-583.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

RODRIGUES, Tobias de M. A plataforma Google Classroom como ferreamento didático-pedagógica: o desafio do “Curso de extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias Inclusivas”. In: MARTINS, Claudete S. L. (org.). **O Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias Inclusivas**. Vol. I. São Leopoldo: Oikos, 2021.

Práticas em acessibilidade de recursos pedagógicos através do trabalho coletivo

Giovana Brizolla Algarve Santos

Maycol Paixão Bastos

Míriam Barreto El Uri

*A educação é a arma mais poderosa
que você pode usar para mudar o mundo.*

Nelson Mandela

Introdução

Este texto apresenta o trabalho realizado por três profissionais atuantes no curso de extensão Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para estudantes com deficiência (PRPAED), promovido e financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e realizado pela Unipampa através do Grupo Inclusive – Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior. A escrita é composta pela reunião de relatos que descrevem as experiências de trabalho realizadas por três profissionais da equipe técnica e executora do referido curso nas funções de Produtor e Editor de Materiais Audiovisuais Acessíveis, Revisora de Língua Portuguesa e Audiodescriitora.

O curso PRPAED ocorreu no período de agosto a novembro de 2021 de forma remota e totalmente *on-line*, oferecendo para mais de 600 professores e professoras da Educação Básica do ensino público brasileiro uma formação continuada e aperfeiçoamento de qualidade a respeito de práticas inclusivas e diversidade no ambiente escolar e quebra de barreiras

ras atitudinais no ensino de estudantes com deficiência. Na perspectiva da escola inclusiva, é importante que os conhecimentos especializados e que viabilizam a inclusão dos estudantes com deficiência na escola pública sejam de conhecimento de todos os professores do currículo, de áreas específicas, dentro do conceito de trabalho colaborativo entre professores comuns e professores especializados. O Curso PRPAED conversa com o atual cenário legal da educação inclusiva no Brasil, que prevê:

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula regular, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 5).

Sendo assim, o objetivo deste texto é apresentar o trabalho de produção de recursos digitais de apoio à execução do curso, realizado pela equipe técnica no curso, com a intenção de colaborar para a efetivação da perspectiva inclusiva e acessível proposta na formação de professores. Os objetivos específicos buscam descrever a atuação individual e coletiva de cada profissional desta escrita e refletir a contribuição das atividades profissionais desenvolvidas no processo pessoal e profissional de cada um. Justifica-se a escolha desse tema, bem como a reunião das três experiências, pela maneira como se desenvolveram o processo de trabalho e as relações próximas e articulações frequentes entre as funções desses profissionais durante o fluxo de trabalho. Essa proximidade permitiu pensar a dinâmica de trabalho e a dinâmica de produção de uma forma diferenciada entre esses profissionais, que tiveram que alinhar e afinar suas produções em prol do trabalho coletivo e de qualidade.

Apesar do período mencionado no qual o curso fora desenvolvido, a equipe técnica e executora iniciou suas respectivas produções no início de julho de 2021 com o propósito de preparar com antecedência os materiais que foram apresen-

tados para os cursistas posteriormente em agosto. Os cursistas receberam orientações e conteúdos preparados por três formadores, sendo duas professoras e um professor, e tiveram três etapas de aprendizado e desenvolvimento denominadas Tertúlias: I Tertúlia, II Tertúlia e III Tertúlia. Todos os materiais pedagógicos e informativos produzidos para as três Tertúlias passaram pela equipe técnica e executora previamente, seguindo um fluxo de trabalho dividido por etapas, geralmente tendo como etapa inicial a produção do Designer Digital Educacional ou do Produtor e Editor de Materiais Audiovisuais Acessíveis.

Cabe aqui destacar a composição da equipe técnica e executora, abordada frequentemente neste texto. Sem adentrar nas atribuições de cada função, a equipe técnica era composta por: Coordenadora, duas Pesquisadoras, Coordenadora de TI, Designer Digital Educacional, Produtor e Editor de Materiais Audiovisuais Acessíveis, Secretária, Audiodescritora, um Tradutor Intérprete e uma Tradutora Intérprete de LIBRAS, Revisora de Língua Portuguesa, Mediadora de Reuniões e Tutora de Mídias e Notícias. Geralmente, a produção de materiais passava por quase todos esses profissionais na ordem do fluxo necessária. Vale destacar que, para o desenvolvimento de trabalhos com funções múltiplas, algumas alternativas foram utilizadas com o intuito de organizar o fluxo de trabalho. Durante todo o processo de produção descrito, inclusive no pré-curso, foi utilizada a plataforma on-line Trello, que permitiu a visualização, ordenação e organização do processo de produção de cada elemento, material e recurso produzido para o curso.

Portanto, como já descrito acima, nesta escrita abordaremos o processo de produção especificamente de três desses profissionais, tendo como base a experiência de cada na atuação do curso. Nos títulos e subtítulos a seguir serão apresentadas as respectivas experiências e seus embasamentos teóricos, definindo esse ensaio teórico.

Desenvolvimento

Este título está dividido em três subpartes, que apresentam, cada uma, as experiências vivenciadas pelos três profissionais da equipe técnica, respectivamente da Revisora de Língua Portuguesa, do Produtor e Editor de Materiais Audiovisuais Acessíveis e da Audiodescritora. Para tanto, os autores realizaram uma pesquisa documental, analisando o Plano de Trabalho do Curso e os próprios documentos e materiais produzidos ao longo dele, buscando identificar as contribuições. Após, realizou-se uma análise dos dados, os quais serão apresentados a seguir.

1 Revisão ortográfica e inclusão

O universo da inclusão sempre foi causador de dúvidas e incertezas: de que forma atender as diferenças de alguns alunos sem entender que todos, de alguma forma, somos diferentes e necessitamos de diferentes olhares em nossa trajetória educacional e de vida. Relatos de pessoas com algum tipo de deficiência existem na Literatura desde a Idade Média. Segundo Silva (1987):

Anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade (SILVA, 1987, p. 21).

No início da década de 1980, começaram a ser feitos estudos, acordos, tratados e experiências de inclusão, mostrando, após muito tempo, o respeito às diferenças de aprendizagem. Segundo Mantoan (2003):

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e com um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular (MANTOAN, 2003, p. 97).

O curso possibilitou esse conhecimento e, o fundamental, sua aplicabilidade nas situações diárias em sala de aula. O assunto fascina-me há algum tempo, pois durante a graduação não tive componentes curriculares relacionados ao tema. Era tabu falar em aluno com alguma necessidade educacional. Os alunos eram segregados do convívio em sala de aula, da socialização, da interação. Eram “tratados” em escolas especializadas em excluir. Através da oportunidade de trabalhar na equipe técnica, tendo contato com toda forma de escrita e produção textual, horizontes foram se abrindo, dúvidas sanadas, entender o quão fértil pode ser esse terreno se nos dedicarmos, acima de tudo, com amor. Ter feito a revisão ortográfica de todos os materiais utilizados foi um trabalho prazeroso, pois tive a oportunidade de transitar entre o material da equipe técnica, dos professores, dos intérpretes, enfim, prismas diferentes. Por mais experiência que pudesse ter em 36 anos de docência, o aprendizado foi muito importante. O objetivo, sem dúvidas, não foi apontar desacordos com a norma culta, mas sim fazer com que o conteúdo chegasse aos tutores e cursistas de forma clara e coesa.

O que ficará, além de todo o aprendizado, é a satisfação de saber que, em um mundo tão conturbado, existem profissionais preocupados com a educação, cientes de que só ela nos fará seres humanos melhores.

2 Recursos audiovisuais em auxílio à educação acessível

Meu trabalho desenvolvido como Editor e Produtor de Materiais Audiovisuais Acessíveis esteve profundamente relacionado às práticas denominadas TAVA (Tradução Audiovisual Acessível), que é composta por três modalidades: Audio-descrição, Janela de Interpretação de Língua de Sinais e Legendagem para Surdos e Ensurdidos. Tais recursos, ao serem aplicados, possibilitam que materiais audiovisuais sejam acessados por uma gama maior de pessoas, como é determi-

nado pela Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (em vigor a partir de 02 de janeiro de 2016):

Art. 42. § 1º É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

I – subtítuloção por meio de legenda oculta;

II – janela com intérprete da Libras;

III – audiodescrição.

A jornada iniciou com o desenvolvimento de um logo, que faria parte posteriormente da identidade visual adotada. A proposta foi reunir elementos que remetessem a práticas importantes e pudessem caracterizar o que viria a ser desenvolvido com os três módulos que compunham o curso. Uma cuia de chimarrão foi escolhida como símbolo central no logo, e dentro dela inscreve-se o logo da acessibilidade adotado pela ONU. Essa foi apenas uma das maneiras pelas quais o curso fez referência às tertúlias, costume tipicamente gaúcho, em que pessoas se agrupam e, em roda, discutem sobre temas diversos enquanto compartilham da bebida feita a partir da erva-mate. A cuia tem a seu lado uma engrenagem que remete a um conceito de coletividade e trabalho em grupo. A figura de dois lápis e um livro aberto, sobre a qual as outras formas repousam, alude a práticas pedagógicas e à obtenção do conhecimento.

A família de fontes escolhida para fazer parte da identidade, *Signika*, também teve um propósito: por se tratar de um conjunto de caracteres sem serifa, a legibilidade dos textos em telas foi valorizada; tendo em vista que o curso teria seus materiais disponibilizados através de meios digitais, foi um aspecto importante a ser considerado. “A tipografia é um elo, e como tal deve ser tão forte quanto o resto da corrente por uma questão de honra, cortesia ou puro deleite” (BRINGHURST, 2005, p. 24). As alturas dos caracteres, bem como a constân-

cia trazida entre eles permitem à fonte ser ideal para contextos onde a nitidez das informações é necessária. Sua grande variedade de estilos possibilitou que diferentes usos pudessem ser considerados, como blocos de textos mais longos, cartazes e, até mesmo, as legendas empregadas nos vídeos, sem que a unidade visual fosse perdida.

Figura 1: Identidade visual



Fonte: Os autores.

O segundo módulo do curso, denominado Produção de Recursos Pedagógicos Digitais Acessíveis, desenvolvido pela professora formadora Daniele dos Anjos Schmitz, trouxe também essa temática para discussão e explicou sobre outros aspectos a serem considerados sobre a utilização de fontes corretas para favorecer a leitura e o entendimento sobre os textos. Foi bastante proveitoso ter contato com esse tipo de conteúdo, pois o aprendizado que a professora formadora trazia era constantemente aplicado em meu trabalho e mostrava que os materiais desenvolvidos estavam de acordo com boas práticas. Tal processo serviu também para que os professores tivessem contato com materiais acessíveis durante a sua formação.

Figura 2: Capas dos cadernos de estudo do curso



Fonte: Os autores, 2022.

Outros materiais, que também merecem ter o seu processo comentado, são as capas dos cadernos de estudos do curso. Foram compostos três modelos, utilizando uma mesma base; essa é composta pela silhueta de um livro aberto sobre um fundo branco com uma fita de quatro cores descendo em ondulação, como um marca-páginas, e a silhueta de duas engrenagens no canto superior direito. Foram aplicados diferentes temas de cores para distinguir cada um dos volumes: o primeiro caderno tem a cor azul predominante, o segundo tem o rosa e no terceiro predomina o verde. Ao centro, é destacada a natureza do material – Caderno de Estudos –, seguida pelo nome do curso, pela indicação da respectiva tertúlia daquele volume e o nome do professor formador envolvido. Busquei para esse material novamente trazer elementos que fizessem uma alusão aos conteúdos do curso e, principalmente, ter a simplicidade como foco. Assim, além dos logos do próprio curso e das instâncias envolvidas em sua realização, não estão presentes outros símbolos e imagens, prezando pelo pensamento popularmente difundido de que “menos é mais”.

No que diz respeito à produção de vídeos, nesse curso as personagens Tertuliana e Tertulino ganharam vida outra vez através da animação digital. E esse “outra vez” refere-se ao nascimento dos personagens noutro curso, também desenvolvido pela Unipampa através do grupo Inclusive, o curso de extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias Inclusivas. O trabalho, desenvolvido pela equipe desse antigo curso com os cursistas, foi bastante semelhante ao atual em seu primeiro momento: “enviaram mensagens, participaram das atividades, enviaram recados, protagonizaram tutoriais e buscaram motivar os cursistas” (MARTINS; BRIZOLLA; BRASIL; SCHIEFELBEIN, 2021, p. 12).

Figura 3: Animação digital com as personagens Tertuliana e Tertulino



Fonte: Os autores, 2022.

Através da montagem de vídeos, onde movimentos-chave eram executados pelas personagens, foram executados diversos tipos de roteiros voltados para ensinar uma nova ferramenta aos cursistas, como expor um diálogo sobre um con-

teúdo em desenvolvimento pelos formadores. Num processo que caminhou na contramão da dublagem convencional foi adotado um fluxo em que, primeiramente, as vozes das personagens eram gravadas e somente então a animação era feita. Esse processo facilitava a sincronização do movimento dos lábios das personagens com as frases pronunciadas e pausas, aspecto fundamental para aumentar a impressão de realidade, vinculada às raízes da própria arte do cinema (BERNARDET, 2001, p. 20).

Por fim, ressalto que meu aprendizado foi constante durante o curso. Pude observar mais atentamente o desenrolar dos processos de desenvolvimento de materiais acessíveis, a proximidade com outros profissionais de diferentes áreas foi bastante enriquecedora. Os fluxos pelos quais passavam os materiais mostraram-me que tenho um longo caminho a percorrer com a acessibilidade e que esse será extremamente recompensador.

3 Audiodescrição como recurso de e para acessibilidade

Como discussão inicial, considero importante apresentar os conceitos e definições por trás da audiodescrição (AD). A audiodescrição é um recurso de acessibilidade, considerada uma tecnologia assistiva, que promove o acesso igualitário de pessoas com alguma dificuldade relacionada ao ver, enxergar e compreender imagens estáticas ou simultâneas. Na prática, a AD descreve imagens desde uma perspectiva semiótica para quem necessita desse recurso para compreender informações apresentadas através de imagens ou códigos visuais, assim como descreve Vergara-Nunes (2016):

A audiodescrição é uma narração em áudio que acompanha uma imagem, em que são descritos os aspectos relevantes e indispensáveis para a compreensão completa da imagem audiodescrita. [...] Trata-se de uma tradução intersemiótica em que se transformam imagens em palavras; passa-se do código visual para o código oral (VERGARA-NUNES, 2016, p. 94).

Para Motta e Romeu Filho (2010):

É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar (MOTTA; ROMEU FILHO, 2010, p. 11).

Enquanto tecnologia assistiva, a audiodescrição pode ser caracterizada como um importante recurso em favor da inclusão social. Por tratar-se de uma nova área de conhecimento e atuação no contexto brasileiro, a audiodescrição e a narração de imagens ainda dão seus primeiros passos em busca de uma consolidação diante da sociedade. Isso se intensifica quando percebemos o quanto ainda vivemos em sociedades e comunidades exclusivas e segregadoras através de preconceito, mas principalmente na falta de acessibilidade espontânea dia após dia.

Ademais, é importante abordar o uso da audiodescrição. Por se tratar de um serviço e não um produto, a AD é adaptável e organizada de acordo com as necessidades vigentes. Conforme o contexto, a informação a ser descrita e a maneira de descrevê-la podem mudar bastante. Apesar disso, existem técnicas e princípios básicos que compõem o trabalho da audiodescrição. Conforme Vergara-Nunes (2016):

A audiodescrição segue alguns princípios básicos, que, muitas vezes, modificam-se segundo a cultura e as preferências de profissionais e consumidores de cada país. [...] Existem diferenças também quanto ao gênero da obra e ao público destinatário. Embora o audiodescritor deva apresentar um trabalho sem concorrer com os personagens de uma obra ou sem interpretar ou distorcer a obra, não pode deixar de adequar o linguajar e o tom de voz ao público-alvo dessa obra (VERGARA-NUNES, 2016, p. 95).

Esses detalhes e aspectos são importantes de ser considerados na produção da AD, pois o público-alvo desse serviço é amplo, embora não se saiba: “Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento

de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos” (MOTTA; ROMEU FILHO, 2010, p. 11), e todos esses nas mais variadas faixas etárias.

Na experiência de atuação no curso de extensão PRPAED, a audiodescrição tinha como público-alvo professores e professoras, adultos, alguns com baixa visão, que, além de ter esse recurso como uma alternativa para a compreensão de imagens e informações, também puderam vivenciar a experiência da AD em todas as atividades e materiais apresentados. Essa ação permitiu que esses cursistas percebessem as formas de uso da AD, mas principalmente a sua importância como recurso de acessibilidade em suas práticas pedagógicas para o ambiente escolar.

Todos os materiais produzidos pelo Designer e pelo Produtor e Editor de Materiais Audiovisuais Acessíveis passaram pelo processo de audiodescrição quando necessário. Foram produzidas descrições em texto para imagens estáticas, descrições narradas para vídeos – GIFS, tutoriais e videoaulas –, audiodescrições simultâneas em momentos ao vivo e uma assessoria final aos cursistas, que autodescreveram-se no encerramento do curso. Essa última ação também representa uma resposta de compreensão, utilização e aplicação da AD nesse processo de aprendizado dos cursistas.

Em determinados momentos, principalmente no princípio da produção de materiais e recursos, tivemos algumas dificuldades relacionadas ao fluxo de trabalho, que geralmente seguia uma sequência de etapas. Esse fluxo era predeterminado pela plataforma on-line Trello, que cumpriu plenamente seu papel de organização e visualização do processo de produção e dos materiais e recursos. Contudo, conforme variavam os materiais, era necessário mudar a sequência de fluxo prevista no Trello como uma forma de adaptar a produção, otimizar o tempo de cada função profissional e garantir a qualidade das produções. Com a produção de determinados materiais, principalmente os tutoriais e vídeos, percebeu-se a ne-

cessidade de flexibilizar tal fluxo e mudar estratégias de organização e ordenação do trabalho. Isso ocorreu com bastante frequência entre os três profissionais que redigem este relato, logo a proximidade para a escrita. Assim, a reorganização desse fluxo exigiu que cada material produzido em sua etapa inicial tivesse de ser analisado com relação às suas demandas de produção e acessibilidade para que o fluxo fosse adaptado àquelas necessidades. Esses acontecimentos proporcionaram maior e melhor diálogo entre os profissionais, além de uma previsão completa e geral do material a ser produzido.

Com essa etapa percebemos que o diálogo foi elemento-chave para garantir qualidade e, principalmente, plena acessibilidade do que estava sendo produzido. Além disso, essas ações demonstram o quanto o processo de acessibilizar materiais e recursos demanda uma atenção especial, organização e um trabalho previsível. Ainda que seja difícil e habilidoso garantir acessibilidade plena nestesse em outros casos, pode-se perceber que esse trabalho existe e é possível de ser realizado, quando realmente idealizado e programado por uma equipe, por uma comunidade que tenha o propósito de levar a inclusão e diversidade como elemento sério e imerso nas mais diversas práticas sociais. Trabalhar com acessibilidade é trabalhar com demandas muito humanas, não podendo ser configurado como um trabalho completamente linear e mecânico.

Portanto, a audiodescrição no curso de extensão PRPAED apresentou-se também como um conteúdo. Por não estar diretamente relacionado nos conteúdos programáticos do curso, pode-se considerar que a AD, nesse caso, foi um conteúdo transversal à aprendizagem dos cursistas, apresentando-se no 'currículo oculto' do curso. Para mim, audiodescritora em formação, os aprendizados proporcionados pelo curso, sejam eles relacionados aos conteúdos programáticos ou não, foram enormes e muito importantes, consolidando mais minhas experiências com a diversidade e a inclusão nos âmbitos profissionais, pessoais e sociais.

Considerações finais

As análises individuais, as experiências, os embasamentos teóricos, as produções e considerações demonstram o quanto rico o curso de extensão Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para estudantes com deficiência foi para cada um dos profissionais que produziram este texto. Em nossas individualidades e no coletivo, percebemos enormes aprendizados de ordem profissional, mas também pessoal. Independentemente do nível de relação e proximidade com as práticas de inclusão e diversidade que cada um tenha, vivenciar momentos como os proporcionados pelo curso possibilitam crescimentos ímpares e outras maneiras de ver as práticas de nosso dia a dia.

O compromisso de apresentar materiais e recursos acessíveis para professores cursistas talvez tenha sido um dos carros-chefes da equipe técnica e executora. Além dos conteúdos apresentados – que são fundamentais para a construção do aprendizado e a disseminação do conhecimento –, vivenciar a acessibilidade e proporcionar ambientes virtuais e materiais de tal maneira foi muito importante para o aprofundamento e a complementação dos conhecimentos trazidos no curso e apresentados pelos professores formadores. Os três profissionais dessa escrita alinharam-se nesses objetivos com intenção de qualificar nossas práticas profissionais e garantir acessibilidade e qualidade no que era produzido para os cursistas.

Com o Curso PRPAED também foi possível perceber o quanto a inclusão é importante para o ambiente educacional e a forma como ela é levada também. O professor é a chave principal para isso, mas é necessária também uma participação efetiva de toda a comunidade escolar, incluindo pais, responsáveis e os próprios alunos. O curso apresentou uma forma de proporcionar práticas inclusivas em nossa sociedade por meio da educação igualitária e acessível. Além dos cursistas, todos nós, atuantes e executores do curso, pudemos vi-

venciar essas práticas inclusivas e certamente aprender mais sobre essas ações e sobre esses conceitos em nossas funções individuais, cada um da sua maneira com suas especificidades de atuação profissional.

Referências

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é Indústria Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRINGHURST, Robert. **Elementos do estilo tipográfico**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Claudete da S. L.; BRIZOLLA, Francéli; BRASIL, Jose S. N.; SCHIEFELBEIN, Landressa Rita. Apresentação: A proposta de formação de professores do Curso de extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas. In: MARTINS, Claudete da S. L. (org.). **O Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas**. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 08-15.

MOTTA, Livia Maria V. de M.; ROMEU FILHO, Paulo. **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

SILVA, Otto M. **A Integração das Pessoas com Deficiência no Trabalho**. São Paulo: Cedas, 1987.

VERGARA-NUNES, Elton. **Audiodescrição didática**. 415 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

A padronização de materiais didático-instrucionais em um curso a distância na Unipampa

*Landressa Rita Schiefelbein
Lucas Andrius de Oliveira*

O que é design instrucional/educacional?

O Design Instrucional surgiu nos Estados Unidos da América (EUA) após o período da Segunda Guerra Mundial e se desenvolveu através da junção de conhecimentos de diversas áreas como educação, psicologia, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ciência da computação, engenharia e negócios, buscando alcançar a realização da aprendizagem orientada a resultados. O mesmo também é conhecido no Brasil como Design Educacional (DE); essa terminologia foi adotada a fim de que o processo fosse desvinculado da ideia de instrução mecanicista e militar.

Porém, para Trachtenberg, “quando existem objetivos predefinidos e um método para alcançá-los, chamamos isso de instrução” (2020b, p. 3). Desse modo, entendemos aqui instrução enquanto um meio para alcançar uma finalidade.

Segundo Smith e Ragan, “o termo **Design Instrucional** (DI) refere-se a um processo sistemático e reflexivo de tradução de princípios de aprendizagem e instruções em planos para materiais, atividades, recursos de informação e avaliação” (2004, p. 4, tradução nossa, grifos do original)¹. Desse

¹ Do original: *The term **instructional design** refers to the systematic and reflective process of translating principles of learning and instruction into plans for instructional materials, activities, information resources, and evaluation.*

modo, o DI visa à realização da aprendizagem através de processos que possibilitem e qualifiquem a mesma enquanto o profissional que o aplica teria um quê de engenheiro (SMITH; RAGAN, 2004).

Para Alzand (2010), desenho instrucional é uma nova abordagem na educação, que muda o ponto de vista das teorias de aprendizagem. Essas teorias enfatizam o pensamento sobre como os objetivos da educação e do currículo devem focar no aprofundamento dos processos humanos de conhecimento, habilidades e atitudes. O desenho instrucional é uma combinação entre alunos, professores, tempo de aula, assuntos e ambientes de aprendizagem. Portanto pode ser visto como uma forma de engenharia da educação (AZALAND, 2010 apud VERGARA-NUNES; SILVA; VANZIN, 2013, p. 5).

Um dos pilares da prática em DI será a análise de dados, direcionado ao contexto, público-alvo, verba disponível, mas, principalmente, à identificação de demandas por parte de alunos e docentes envolvidos no processo. Essas demandas serão identificadas a partir de análises de desempenho, pesquisas de opinião, *feedback* de dificuldades no processo, entre outros.

Essa metodologia se distingue de outras formas de criação de materiais e projetos educacionais pelo seu caráter metódico e cuidadoso aplicado aos processos de análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação. [...] Trata-se de uma abordagem sistêmica, que pondera múltiplos fatores que influenciam a implementação de uma iniciativa de educação ou de treinamento (TRACHTENBERG, 2020b, p. 1).

Desse modo, o *designer* analisará as demandas e separará o que são demandas reais e de cunho instrucional dos problemas que não são instrucionais. A partir dessa identificação, o *designer* irá desenhar as soluções, buscando os métodos adequados, evitando assim retrabalho e desperdício de recursos (humanos, financeiros ou o próprio tempo que poderia ser utilizado para a resolução de outras demandas).

Identificando um problema instrucional: um breve relato

No ano de 2020, em meio à crise sanitária causada pela Covid-19, a qual desencadeou a corrente pandemia, aconteceu o curso de extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), tendo encerrado suas atividades no mês de fevereiro de 2021. Nesse contexto, um dos autores do presente relato atuava enquanto *designer* instrucional da formação. O curso visava atender 500 professores e professoras da educação básica, oriundos de todo o território nacional, e foi dividido em quatro módulos, somando um total de 90 horas (MARTINS *et al.*, 2021).

Ao final do curso, repensando as atividades e buscando pontos que poderiam ser melhorados, a DI identificou que os materiais, apesar de serem bastantes ricos, não seguiam um padrão. Cada formador apresentava o seu módulo de uma forma diferente com materiais muito distintos, o que gerava certa confusão nos cursistas. Uma pergunta muito frequente nos grupos de *WhatsApp* integrados pelos tutores/as e equipe era: “Depois do material x, eu faço o quê?” ou ainda “Na atividade fala de material x, mas qual arquivo seria?”.

No ano de 2021, a Universidade Federal do Pampa ofereceu novo curso de extensão voltado ao tema SAEE com foco na produção de recursos pedagógicos acessíveis a estudantes com deficiência. Dessa vez, tendo as experiências da oferta anterior, o profissional de DI, em parceria com a coordenação de produção de materiais pedagógicos (ambos autores deste escrito), buscou padronizar a apresentação dos materiais de modo que os cursistas tivessem uma experiência mais agradável e o aprendizado pudesse ser o foco. Ao eliminar os muitos arquivos sem padrão, os cursistas poderiam seguir uma mesma linha de leitura durante todo o curso.

Foi apresentada a proposta de elaboração de um Caderno de Estudos para cada módulo. O mesmo contaria com a escrita do professor formador e deveria ser como uma apostila ou texto-base para a disciplina. Desse modo, o professor formador teria a possibilidade de dialogar com os cursistas sobre o conteúdo e apresentá-lo de um modo mais resumido e em linguagem acessível, tendo em vista que muitos cursistas não possuem conhecimentos avançados em SAEE e buscaram o curso em questão como uma porta de entrada. Além do caderno, o professor teria a liberdade de indicar materiais complementares para a leitura.

A escolha de materiais didáticos e objetivos de aprendizagem

A escolha do tipo e da forma de apresentação dos materiais será sempre feita após a análise das características dos aprendizes, do seu contexto socioeconômico e dos objetivos de aprendizagem elencados.

Todas as mídias oferecem vantagens e desvantagens de acordo com o público e o contexto em que são utilizadas; por isso cabe ao *designer* instrucional buscar as soluções com melhor custo-benefício em cada situação. [...] Estudos na área de Tecnologia Educacional indicam que podemos aprender bem através de textos, vídeos, áudios ou por quaisquer meios desde que haja interesse e desde que a instrução seja bem planejada. Desse modo, uma mídia ou recurso não pode ser considerado melhor do que outro, a não ser que sejam avaliados dentro de contextos e propósitos específicos. Cada material didático tem características particulares, e seu aproveitamento depende do modo como é utilizado e como seu público o percebe (TRACHTENBERG, 2020c, p. 2).

Segundo o pensamento de Trachtenberg, ao deixar de lado a análise do perfil e características dos alunos, corremos o risco de perder tempo, recursos e esforço ao produzir um material que, por mais belo e bem estruturado que seja, não

atenda o objetivo de aprendizagem por não capturar a atenção do aluno. Exemplificando, seria como se um professor do mestrado profissionalizante de qualquer universidade federal trouxesse um relógio de EVA para que os alunos lhe digam que horas são ou se um professor da educação infantil trouxesse para a sala de aula um livro de Albert Einstein falando sobre relatividade para seus alunos. É indispensável adequar o conteúdo ao público; do contrário, o fracasso da instrução é inevitável.

A análise dos objetivos de aprendizagem que decompõe objetivos gerais em objetivos específicos e subobjetivos, para permitir que sejam identificados os tipos de aprendizagem necessários para se criar uma solução instrucional completa sem lacunas nem excessos no conteúdo (TRACHTENBERG, 2020b, p. 7).

Segundo Trachtenberg (2020a), “tarefa de aprendizagem” será o nome atribuído ao objetivo de aprendizagem quando o mesmo for transformado em um comportamento observável. Desse modo, buscaremos uma forma de direcionar o estudante e também de avaliá-lo, pois não é possível observar a aprendizagem, mas apenas constatá-la.

Para fazer isso de maneira satisfatória, é recomendado que se faça a análise dos objetivos de aprendizagem, em que a mesma é dividida em três etapas: (1) redigir o objetivo, onde se sugere o modelo ABCD; (2) mapear o objetivo, dividindo ele em partes menores; (3) classificar os objetivos e subobjetivos de acordo com o tipo de aprendizagem necessário.

Ao estabelecer objetivos confusos, acabamos deixando os alunos perdidos; desse modo, é importante deixar claro quem são os aprendizes/alunos (*Audience*), indicar qual o comportamento observável (*Behavior*) esperado – que trará maior chance de sucesso – dos alunos, sob quais condições (*Conditions*) os alunos devem desempenhar o comportamento anteriormente definido e quais serão os critérios ou o grau (*Degree*) de avaliação desse comportamento.

Após analisar e mapear, é chegado o momento de classificar os objetivos e subobjetivos segundo seu tipo de aprendizagem. Sabemos que cada objetivo de aprendizagem possui seu respectivo tipo de aprendizagem, e os mesmos estão listados no Quadro 1.

Quadro 1: Tipos de aprendizagem

Tipo de aprendizagem	Habilidades psicomotoras
O que é (objetivo)	Movimentos musculares coordenados e precisos.
Exemplos	Caminhar, jogar futebol, andar de bicicleta, digitar.
Metodologias indicadas	Prática física repetida.
Tipo de aprendizagem	Conhecimento declarativo ou fatural
O que é (objetivo)	Saber nomes, listas, fatos, datas, definições.
Exemplos	Listar os estados brasileiros ou suas siglas, saber a tabuada completa.
Metodologias indicadas	Organizar os conteúdos em estruturas significativas, completar listas, repetir, ensaiar, relacionar e ligar conteúdos.
Tipo de aprendizagem	Discriminações
O que é (objetivo)	Capacidade sensorial e cognitiva de identificar a semelhança ou diferença entre objetos, elementos ou situações.
Exemplos	A recepcionista que identifica o idioma falado por turistas, o cozinheiro que “sente” quanto tempero a mais é preciso colocar na sopa.
Metodologias indicadas	Manipulação e comparação de objetos variados, vivência em diferentes situações, experimentação com elementos contrastantes, etc.

Tipo de aprendizagem	Atitude
O que é (objetivo)	É o estado mental que predispõe um indivíduo a agir de uma determinada maneira. Possui aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais.
Exemplos	Aversão por Matemática, gosto por esportes ou artes, atitude de cooperação com os colegas, baixa motivação para os estudos, resistência a mudanças, etc.
Metodologias indicadas	Atividades vivenciais, grupos de discussão, uso de vídeos acompanhados de discussões em grupo, contato com pessoas respeitadas e/ou admiradas pelos aprendizes. É preciso que a instrução seja clara a respeito das atitudes que deseja promover e a respeito do modo como o aprendiz será recompensado se adotá-las.
Tipo de aprendizagem	Estratégias cognitivas
O que é (objetivo)	São procedimentos, técnicas e habilidades que podem ser utilizadas para melhorar o rendimento nos estudos (aprender a aprender) ou na organização pessoal.
Exemplos	Diferentes métodos de leitura (rápida ou analítica e profunda), sistemática para resolução de problemas, ensaios e experimentos, técnicas para anotações, como o fichamento ou método Cornell.
Metodologias indicadas	Técnicas de ensaios e repetições, técnicas de organização pessoal (manejo do tempo), técnicas de auto-monitoramento e avaliação (metacognição) e estratégias afetivas (manejo de ansiedade, foco de atenção).

Tipo de aprendizagem	Habilidades interpessoais
O que é (objetivo)	Permitem nosso relacionamento com outras pessoas de modo apropriado e significativo. Estão relacionadas à comunicação, cooperação, empatia, carisma, liderança, persuasão, respeito, etc.
Exemplos	Comunicação verbal e não verbal, dar e receber <i>feedback</i> , escuta ativa, assertividade, administração de conflitos, negociação, liderança, etc.
Metodologias indicadas	Levar o aprendiz a se tornar sensível à perspectiva “do outro”, torná-lo consciente de suas próprias atitudes e maneiras de se relacionar, treinar habilidades através de modelagem e modelação de comportamentos, simulações com dinâmicas de grupo, jogos de teatro, etc.

Fonte: Adaptado de Trachtenberg (2020a).

Alguns tipos de aprendizagem irão apresentar pré-requisitos, sendo eles destacados no quadro 2. Pré-requisitos são objetivos ou subobjetivos de aprendizagem já conhecidos pelos aprendizes ou que deverão ser aprendidos antes de atingir o objetivo de aprendizagem final. Muitas vezes, eles também podem ser exigidos como competências de entrada em cursos. Desse modo surge uma confusão comum, pois nem todo pré-requisito de aprendizagem será um pré-requisito de entrada.

- Pré-requisito de aprendizagem: pode referir-se a competências ainda não aprendidas pelos alunos/aprendizes;
- Pré-requisito de entrada: objetivos ou subobjetivos de aprendizagem que já são conhecidos dos aprendizes (desse modo, irrelevantes para a instrução).

Podem ser pré-requisitos de entrada pontos que não se referem diretamente à aprendizagem, mas a fatores como: disponibilidade de horário, acesso e/ou habilidade em equipamentos específicos, etc.

Segundo Gagné em sua obra *Como se realiza a aprendizagem*, de 1971, o ensino pode ser visto como uma construção árdua e bastante complexa.

Ensinar significa organizar as condições exteriores próprias à aprendizagem. Essas condições devem ser organizadas de maneira gradual, levando-se em conta, em cada etapa, as habilidades recentemente adquiridas, a necessidade de retenção dessas habilidades e a situação estimuladora específica exigida pela etapa seguinte (GAGNÉ, 1971, p. 22).

Quadro 2: Tipos de aprendizagem com pré-requisitos

Tipo de aprendizagem	Conhecimento conceitual
O que é (objetivo)	Um conceito é a representação através de um nome ou símbolo de um grupo de elementos ou eventos agrupados conforme características compartilhadas. Os elementos podem ser concretos ou abstratos.
Exemplos	Computador, mesa, sólido, bananeira, semana, amor.
Metodologias indicadas	Atividades que levem o aprendiz a discriminar os atributos intrínsecos do conceito e generalizar/induzir características de objetos particulares.
Pré-requisitos	Para compreender um conceito, é preciso conhecer alguns fatos relacionados a ele e saber fazer certas discriminações.

Tipo de aprendizagem	Princípios
O que é (objetivo)	Princípios são prescrições de relações entre dois ou mais conceitos. Geralmente são descritos em termos de causa – efeito.
Exemplos	Leis da física, relação entre intensidade do sopro e certas notas musicais no estudo da flauta, etc.
Metodologias indicadas	Exemplos e contraexemplos da aplicação do princípio, demonstração de variáveis, formulação e teste de hipóteses, definição formal do princípio, discussão entre alunos, demonstração-explicação-experiência.
Pré-requisitos	Para compreender um princípio, é necessário antes conhecer os conceitos envolvidos.
Tipo de aprendizagem	Procedimentos
O que é (objetivo)	São métodos pré-definidos para fazer algo ou lidar com uma situação.
Exemplos	Receitas de bolo, localizar uma palavra no dicionário.
Metodologias indicadas	Listar claramente os passos que devem ser seguidos, explicitar os pontos de decisão do procedimento.
Pré-requisitos	Pode ser necessário conhecer fatos e conceitos relacionados.
Tipo de aprendizagem	Habilidade para solução de problemas
O que é (objetivo)	Resolução de problemas é a habilidade de combinar fatos, conceitos, princípios, procedimentos e estratégias cognitivas (seus pré-requisitos) de um modo único para atender um problema ainda desconhecido em um determinado contexto.
Exemplos	Planejar um experimento científico, fazer um diagnóstico, planejar uma aula.

Metodologias indicadas	Levar o aprendiz a: 1. Representar e descrever bem o problema. 2. Determinar se o problema é de tipo conhecido. 3. Identificar os tipos de conhecimentos necessários para chegar à solução. 4. Decompor em subproblemas. 5. Planejar a solução do problema. 6. Implementar a solução. 7. Avaliar se a solução atingiu as metas.
Pré-requisitos	Fatos, conceitos, princípios, procedimentos e estratégias cognitivas.

Fonte: Adaptado de Trachtenberg (2020a).

Tendo em vista os objetivos e tipos de aprendizagem apresentados, podemos considerar que grande parte deles beneficia-se de materiais instrucionais em formato de texto. Por sua praticidade nos dias atuais, os textos em PDF são de grande valia e fácil acesso, podendo o cursista ter acesso ao material em qualquer lugar e qualquer momento, bastando um aparelho celular, *tablet* ou computador, e no caso desses não estarem disponíveis, há a solução tradicional da impressão do material. Podemos enxergar esse tipo de material como uma forma de consulta futura e condensação de conhecimento em uma única fonte. Estando esse tipo de material apoiado por outras mídias, a instrução pode ser considerada robusta e bem estruturada, levando em conta seu objetivo obviamente.

O material didático-instrucional

Ao que parece, todo material, sistema ou meio que tenha a intenção de apoiar a atividade pedagógica é considerado material didático quando sua concepção está estritamente ligada à transposição didática dos conhecimentos sistematizados e definidos no planejamento didático (SANTOS; ANDRADE, 2010, p. 41).

Conforme o abordado anteriormente, cada tipo de material instrucional terá uma finalidade diferente, e todos apresentam qualidades e pontos fortes, não podendo ser comparados entre si fora de contexto. Sendo assim, e levando em conta que o público-alvo, abordaremos dois tipos de materiais/atividades que podem ser usados para atingir a aprendizagem.

1 Textos digitais

Os textos-base e/ou complementares não são novidades no ensino, sendo muito utilizados em metodologias tradicionais e abordagens mais teóricas, o que pode gerar um preconceito em relação a eles. Ainda, os textos digitais também não são mais ferramentas para poucos e tampouco têm acesso restrito, principalmente com a disseminação dos Recursos Educacionais Abertos (REA), em que

Os REA partem da ideia dos *comuns* que remetem para aquilo que temos, produzimos e vivemos em comum. Algo público (mas não necessariamente estatal) que, ao invés de ampliar a propriedade privada, cria formas não proprietárias de produção e uso de bens materiais ou imateriais (MALLMANN *et al.*, 2020. Grifo do original).

Porém, é interessante notar que, mesmo sendo uma ferramenta muito utilizada desde a antiguidade, não deixa de ser útil e funcional. Segundo Trachtenberg (2020c), os textos eletrônicos têm diversas vantagens em relação ao material impresso:

- Custo de produção baixo ou baixíssimo;
- Versatilidade e usabilidade variáveis;
- Fácil correção e atualização;
- Ausência de limitação de tamanho;
- Portabilidade e fácil manuseio;
- Acessibilidade através de *softwares* de leitura de tela, lupas e/ou *zoom* ou tradutores de Libras on-line.

A única desvantagem apresentada pelo autor seria a dependência de dispositivos eletrônicos para serem lidos. Entretanto, nos dias atuais, segundo um levantamento feito pela consultoria Newzoo para a revista *Exame*, “o Brasil tem aproximadamente 109 milhões de usuários de smartphones atualmente, o que corresponde a mais da metade da população” (SOUZA, 2021), e levando em conta as consequências da pandemia da Covid-19, onde grande parte da população necessitou trabalhar de casa por, pelo menos, um período de tempo, podemos concluir que o acesso não é mais tão dificultado como seria alguns anos atrás.

É imprescindível levar em consideração que ensino remoto e educação a distância (EaD) não são a mesma coisa e necessitam ser diferenciados.

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos; por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentar instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado [...]. Por outro lado, a Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria. Essa abrange conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando o processo avaliativo discente (BEHAR, 2020).

Assim sendo, e lembrando que aqui falamos na produção de um curso EaD, os alunos devem ter os meios e a fluência digital mínima para fazer parte da ação de modo a tirar o máximo proveito do material produzido e disponibilizado (pré-requisitos de entrada).

2 Jogos on-line de cunho educacional e gamificação

Quando falamos de educação a distância, principalmente após o advento da internet, não podemos deixar de tocar em gamificação; segundo Busarello (2016), “as práticas destinadas ao processo de aprendizagem devem ser constantemente ajustadas à realidade dos indivíduos”, tendo em vista os avanços e transformações tecnológicas de nossa sociedade.

Gamification abrange a utilização de mecanismos e sistemáticas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. Sob um ponto de vista emocional, *gamification* é compreendida como um processo de melhoria de serviços, objetos ou ambientes com base em experiências de elementos de jogos e comportamento dos indivíduos (BUSARELLO, 2016, p. 13).

Entretanto, nem todas as atividades requerem ou comportam esse tipo de ação. É indispensável atentar aos objetivos de aprendizagem que buscamos atingir ao elaborar um material ou curso também é de suma importância adequar as atividades ao público-alvo.

Há diversas ferramentas incríveis disponíveis on-line, por exemplo o jogo educacional on-line *Classcraft*², que tem gráficos de alta qualidade e se assemelha muito a jogos que os estudantes (com idades entre 12 e 18 anos) jogam em seu tempo livre. Na Figura 1, podemos verificar a semelhança entre os gráficos do jogo *Classcraft* e o jogo multiplayer *Smite*³.

² Disponível em: <<https://www.classcraft.com/pt/>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

³ Disponível em: <<https://www.smitegame.com/>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

Figura 1: Comparação entre os gráficos do jogo educativo *Classcraft* e do jogo multiplayer *Smite*



Fonte: Os autores, 2021.

Os jogos de estilo *multiplayer* como o *Smite* são feitos para capturar a atenção do jogador e ser, de certa forma, viciantes, tendo por finalidade apenas o entretenimento (sem finalidade educacional). Porém, o jogo educativo *Classcraft* tem o intuito de, além de divertir, auxiliar na aprendizagem dos alunos. De modo que, em seu público-alvo, ambos têm sucesso em suas finalidades, porém, ao apresentar um jogo de heróis e missões para alunos mais velhos ou mais maduros, eles irão ficar entediados e até achar bobo ou fútil.

Desse modo, o uso de apenas um método não é ideal. Entretanto, o uso de diversos métodos e ferramentas aliados – sejam eles textos, slides, vídeos, jogos on-line ou atividades

colaborativas – pode ser extremamente vantajoso para o estudante e também para o professor, que deverá escolher com cuidado quais utilizar e quais deixar de lado para que possa atingir os objetivos de aprendizagem de maneira satisfatória, sendo indicada a consulta ao DI.

Os cadernos de estudos enquanto material didático-instrucional padrão

Ao longo deste capítulo, buscamos destacar a importância da escolha consciente do material didático-instrucional por parte dos professores e professoras em conjunto com o DI a fim de alcançar os resultados objetivados. Tendo isso em vista, os autores deste escrito apresentaram à coordenação do curso de extensão em produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência a proposta de padronização dos materiais-base de todos os módulos/tertúlias enquanto cadernos de estudos.

A proposta visava possibilitar aos professores formadores um momento de fala livre e direta com o cursista de modo a exercitar a escrita em linguagem acessível, menos tecnicista, porém mantendo a qualidade teórica dos materiais. Essa proposta esteve alicerçada sob a ideia de que apenas selecionar certo número de artigos e/ou livros de outros autores – mesmo que autoridades no assunto – não bastava enquanto material-base de uma disciplina, pois o cursista pode encontrar esses textos por si só na internet em uma breve pesquisa. Esses caberiam enquanto materiais complementares a enriquecer o módulo/tertúlia. Ainda acreditamos que o professor formador, escrevendo seu próprio material, estaria mais próximo do cursista, trazendo a ele uma certa noção de exclusividade de modo a gerar maior satisfação.

Quando da apresentação da ideia de padronização e escrita aos formadores, o *feedback* foi positivo e, mais tarde, em conversa sobre a escrita, a formadora de um dos módulos

pontuou que foi uma experiência ótima, que a fez repassar pelos conhecimentos já obtidos e repensar os tópicos e conceitos de modo a organizar o material de forma coerente em uma linguagem mais simples e acessível, em que ela se sentiu próxima do cursista.

Além disso, a escrita leva o professor formador a revisar seus materiais e conhecimentos e selecionar apenas o que é necessário e útil para a formação em questão e eliminar as madeiras mortas ou *dead woods*, que, segundo Trachtenberg, são informações inúteis, não essências ou que não irão ajudar o aprendiz a atingir seu objetivo.

Quando um especialista escreve, sem método, o conteúdo da instrução, é comum que inclua madeira morta, pois sua tendência é colocar no papel tudo o que julga interessante sobre um determinado tema. Contudo, muito do que ele sabe pode não ser relevante. Outro problema com a informação inútil é que ela tira a atenção do aprendiz daquilo que é essencial e pode confundi-lo, principalmente quando tem seu primeiro contato com algum tópico de estudo. A informação inútil também consome tempo que poderia ser aplicado a outros assuntos ou experiências didáticas (TRACHTENBERG, 2020a, p. 30).

Sendo assim, cada formador apresentou seu caderno de forma própria dentro da proposta geral, tendo total liberdade de escrita e escolha de conteúdo. Os cadernos finalizados refletiram a personalidade e o método de ensino de cada professor, sendo caracterizados como uma conversa, algo mais técnico e preciso, ou ainda um relato de experiências e conhecimentos.

Considerações finais

Escrever um artigo, capítulo de livro ou um relato de experiência leva-nos a revisitar as experiências e conhecimentos do mesmo modo que levou os formadores a revisitar seus conhecimentos para a escrita dos materiais-base do curso de extensão em produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência. Entendemos, ao propor essa

padronização, que os textos contidos nos cadernos de estudos deveriam estar configurados enquanto materiais de estudo, referência e consulta, de modo a reunir todo o esperado do cursista em apenas um documento (que poderia ser guardado para utilização futura), e o mesmo deveria ser complementado com vídeos, jogos e outras ferramentas.

Foram usadas diversas ferramentas on-line no curso, desde jogos como o *wordwall*⁴, linhas do tempo no *padlet*⁵, exercícios e propostas diversas no *Google Forms*, *lives* no *YouTube*⁶ e vídeoaulas, sendo todos acessíveis através da interpretação em Libras, audiodescrição de imagens estáticas e vídeos.

Ao propor uma melhoria em um curso a distância, é sempre indispensável atentar aos *feedbacks* de cursistas e tutores para seguir buscando a realização da aprendizagem da melhor forma. Sendo assim, podemos observar que, do ponto de vista pedagógico e técnico, um aumento na comunicação/interação DI-Formador seria uma maneira de produzir materiais de melhor qualidade e diminuir percalços e possível retrabalho.

Referências

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**. UFRGS, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. Disponível em: <<https://www.pimentacultural.com/gamification>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MALLMANN, E. M. *et al.* **REA: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Disponível em: <<https://www.pimentacultural.com/rea>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

⁴ Disponível em: <<https://wordwall.net/>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

⁵ Disponível em: <<https://pt-br.padlet.com/>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

⁶ Disponíveis em: <<https://www.youtube.com/channel/Ucknc9nB5g6f5wjMO7pSI6DA/videos>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MARTINS C. S. L. *et al.* A proposta de formação de professores do curso de extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas. In: MARTINS, C. da S. L. (org.). **O Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias Inclusivas**. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 8-15. Disponível em: <<https://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1173>>. Acesso em: 23 out. 2021.

SANTOS, G. L.; ANDRADE, J. B. F. **Virtualizando a Escola** – Migrações docentes rumo à sala de aula virtual. Brasília: Liber Livro, 2010.

SANTOS, G. L.; ANDRADE, J. B. F. **Virtualizando a Escola** – Migrações docentes rumo à sala de aula virtual. Brasília: Liber Livro, 2010.

SMITH, P. L.; RAGAN, T. J. **Instructional Design**. 3. ed., v. 1. Hoboken: John Wiley & Sons, 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=_cAkAAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true>. Acesso em: 23 out. 2021.

SOUZA, K. Brasil é um dos cinco países com maior número de celulares, mostra ranking. **Revista Extra**, 2021. Disponível em: <<https://exame.com/pop/brasil-e-um-dos-cinco-paises-com-maior-numero-de-celulares-mostra-ranking/>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

TRACHTENBERG, R. **Análise dos objetivos de aprendizagem**. Curso Teoria e Prática do Design Instrucional, 2020a.

TRACHTENBERG, R. **O Design Instrucional e suas etapas**. Curso Teoria e Prática do Design Instrucional, 2020b.

TRACHTENBERG, R. **O planejamento da instrução**. Curso Teoria e Prática do Design Instrucional, 2020c.

VERGARA-NUNES, E.; SILVA, C.; VANZIN, T. Desenho instrucional acessível: materiais didáticos com desenho universal para acesso de alunos cegos ao conhecimento escolar. In: 13º Congresso Internacional de Ergonomia Usabilidade de Interfaces Humano Tecnologia – 13º ERGODESIGN e USIHC, 2013, Juiz de Fora. **Anais do 13º Congresso Internacional de Ergonomia Usabilidade de Interfaces Humano Tecnologi**, Juiz de Fora, v. 1, p. 1-12, 2013.

Avaliação em processo: faces possíveis do percurso

*Nara Rosane Machado de Oliveira
Simôni Costa Monteiro Gervasio*

*É na minha disponibilidade à realidade que construo
a minha segurança indispensável à própria disponibilidade.
É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança,
mas é impossível também criar a segurança
fora do risco da disponibilidade.*

Paulo Freire

Introdução

O curso de extensão “Produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência” (PRPAED) possui singularidades desde a sua proposta teórica, metodológica e de organização, que refletem no sucesso da formação de 625 pessoas em todo o Brasil, mas que também permitem a realização de propostas e processos que subsidiam novas discussões e descobertas, tal qual foi a iniciativa de execução de uma proposta de avaliação em processo durante toda a execução do curso com foco na conclusão de cada módulo e que, mais do que subsidiou decisões e alinhamentos para os módulos seguintes, permite análises sobre as entrelinhas presentes nas respostas ou silêncios dos participantes do curso durante as atividades de avaliação.

Assim, nossa disponibilidade à realidade levou-nos à busca de processos avaliativos que pudessem nos revelar o andamento de nosso projeto de extensão durante a caminhada, mas que também nos permitem reflexões teóricas para além

daquelas já apresentadas e discutidas entre as equipes técnicas, de coordenação e dos tutores do curso, realizadas a cada conclusão de módulo e que serão apresentadas neste capítulo.

Dentro, então, do contexto da metodologia dialética (VASCONCELOS, 1992) na qual nosso curso foi organizado, bem como seu processo avaliativo, inferimos com as avaliações realizadas durante o processo para que possamos nos colocar como sujeitos históricos e sociais (FREIRE, 2014) nesse processo de construção de conhecimento através do diálogo (FREIRE, 2014), tendo como referência nossa leitura de mundo (FREIRE, 2011), o curso em andamento e as realidades vivenciadas nesse percurso como forma de refletirmos e agirmos durante a caminhada.

De acordo com Santos (2019):

Avaliação é a reflexão transformadora em ação, ação que impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade [...] na sua trajetória de construção do conhecimento num processo interativo, pelo qual educador e educandos aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade [que vivenciam] (SANTOS, 2019, s/p).

Diante do acima exposto, compreendemos que esse processo tem como sua função principal diagnosticar o ponto em que cada membro da equipe esteve para, a partir daí, ratificar procedimentos ou propor quais caminhos seguir para a construção do conhecimento de forma dinâmica e em um processo de reelaboração contínuo. Assim que, enquanto equipe e considerando uma escuta sensível e reflexiva sobre as palavras expressas pelos cursistas, fosse possível acompanhar o desenvolvimento das atividades, construindo, módulo a módulo, as soluções e as propostas necessárias para o melhor andamento de nosso curso.

A metodologia que nos conduziu foi a dialética em que “o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e o mundo” (VASCONCELLOS, 1992, p. 2), respeitando os três momentos que a compõem: síntese, análise e síntese.

Os participantes da avaliação estiveram divididos em equipes de trabalho, compostas por 46 integrantes, subdivididos em diversas funções (equipe técnica¹, tutoria², formadores³), e 625 cursistas de todas as regiões do país, divididos em 25 turmas nomeadas por sentimentos.

Como instrumentos para a coleta dos dados foram utilizados como segue: a) com a equipe, questionários estruturados (GIL, 2008), via *Google Forms*⁴, ao final de cada um dos módulos do curso⁵, tendo os participantes da equipe sido convidados a escolher para si um nome fictício como forma de preservação de suas identidades e manutenção dos fundamentos éticos de um processo de pesquisa; b) com os cursistas, ao final de cada módulo foi enviado pelos tutores, via grupos de *Whatsapp*⁶, um *link* do aplicativo *Mentimeter*⁷ com a pergunta: “Quais são suas palavras para avaliar o módulo XX?” e no final do curso um questionário estruturado⁸.

¹ Composta por coordenação, pesquisadores, tradutores e intérpretes em Libras, jornalista, áudio-descritora e colaboradoras (todos vinculados ao INCLUSIVE) e revisora, TI's (sem vínculos com o INCLUSIVE, prestadores de serviços contratados para execução do projeto de extensão).

² Composta por 28 tutores coordenados por um supervisor; professores das mais diversas áreas do conhecimento e redes de atendimento, todos vinculados ao INCLUSIVE.

³ Composta por três professores formadores, que presidiram cada um dos módulos.

⁴ É uma ferramenta de gerenciamento para pesquisas que permite a coleta de dados de forma on-line por meio de questionários, pesquisas e com a disponibilidade de diversos recursos de personalização. É uma ferramenta gratuita do *Google*.

⁵ O projeto de extensão “Produção de recursos acessíveis para estudantes com deficiência” (PRPAED) foi organizado em três módulos: módulo I - Primeira Tertúlia: acessibilidade e quebra de barreiras à aprendizagem e participação de estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva; módulo II - Segunda Tertúlia: produção de recursos pedagógicos digitais acessíveis; e o Módulo III - Terceira Tertúlia: Desenho Universal para Aprendizagem como perspectiva de acesso para todos e todas.

⁶ Aplicativo gratuito para a troca de mensagens de texto e voz on-line.

⁷ Plataforma de pesquisa on-line que permite a formação de uma nuvem de palavras que destaca as respostas mais recorrentes e as palavras mais significativas e repetidas pelos respondentes.

⁸ Que não traz seus dados para este texto, dado os prazos para que o mesmo fosse confeccionado, antes do fechamento do questionário avaliativo, cabendo salientar que os mesmos serão sistematizados e analisados em momento futuro próximo como forma, subsidiando e sendo base para a elaboração de novas propostas de cursos de extensão.

Junto à equipe, trabalhamos com duas grandes categorias de questionamento: dificuldades e estratégias, que acabaram por nos revelar a avaliação em processo como experiência, interdisciplinaridade e escuta sensível. Junto aos cursistas trabalhamos com a força das palavras, que nos revelaram a aprendizagem e a inovação. Diante dos dados produzidos, escolhemos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para elaborar nossas discussões e dialogamos nossa avaliação com Larrosa (2002), Vasconcelos (1992), Freire (2014; 2017), Charlot (2002; 2013), Gofman (2014), Cardozo (2003), entre outros.

Organizamos nossas discussões em quatro seções, que visam discutir para além dos dados produzidos pela equipe e pelos cursistas durante o processo de avaliação, buscando evidenciar aspectos que permeiam as respostas, que possuem significados e requerem atenção. Quanto aos dados objetivos, referentes à condução dos módulos, esses foram apresentados e discutidos com os participantes da equipe de técnicos, formadores, tutores, supervisão e coordenação a cada fechamento de módulo de modo a observar o andamento da proposta e subsidiar a tomada de decisões para o módulo seguinte.

Avaliação como processo: uma experiência teórico-metodológica e atitudinal

A partir dos dados produzidos já no processo avaliativo do Módulo I foi possível inferir que a avaliação em processo revelar-se-ia como uma reflexão transformadora das nossas ações, o que de pronto impulsionou nossa primeira descoberta: a avaliação em processo como uma possibilidade de experiência, tal como destacou um dos participantes ao destacar os pontos positivos do curso em andamento:

Aprendizado adquirido e *construído em conjunto*, compartilhamento de *vivências*, espaço para discussão e reflexão sobre inclusão, *conhecer outras experiências* e realidades, diálogo com cursistas (profissionais) de todo o país (FIONA, 2021, grifos nossos).

Segundo Jorge Larrosa (2002), experiência tem a ver com paixão, tem a ver com o que nos passa. É diferente de conhecimento. Na era da informação, temos muito conhecimento e pouca experiência, porque não paramos para pensar; é necessário suspender o juízo, parar para olhar, parar para escutar, sentir, padecer. E assim como ele:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nossos pensamentos, porque não pensamos com pensamentos, não pensamos de acordo com uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. Pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 21).

Nesse sentido, iniciaremos nossas reflexões sobre os dados obtidos a partir da avaliação do Módulo I, mas não sem antes atentar para uma perspectiva conceitual que impactará nos resultados finais obtidos e que parte da compreensão sobre o significado da palavra “equipe”. Assim nos questionamos: o que é uma equipe? De acordo com o dicionário: “conjunto de pessoas que se dedicam à realização de um mesmo trabalho”.

Podemos, então, a partir do sentido literal da palavra, refletir sobre o seu sentido mais profundo e que nos remete a um grupo de pessoas dedicadas a uma realização, sabendo-se que, quando os indivíduos se reúnem em torno de um objetivo, tornam-se muito mais eficientes e criativos, produzindo melhor, com mais qualidade, conseguindo o intento com maior autonomia e motivação.

Segundo Cardozo (2003):

[...] equipe, por definição, é um grupo de trabalhadores que conjuntamente compartilham um objetivo e possuem a habilidade de monitorar seu próprio desempenho através de um feedback contínuo. Além disso, cada membro sabe como cada um afeta o resultado final do objetivo da equipe e também sabe qual foi a forma utilizada pelos demais para conseguir realizar as suas tarefas (CARDOZO, 2003, p. 22, grifos nossos).

Assim:

Segundo Katzenbach; Douglas (1993), “o desempenho de um grupo de trabalho é resultado da soma dos desempenhos individuais. O desempenho de uma equipe, além de incluir os resultados individuais, inclui o chamado resultado do trabalho coletivo. O resultado do trabalho coletivo é aquilo que dois ou mais membros precisam fazer em conjunto. E isso reflete a real contribuição dos membros de uma equipe” (KATZENBACH; DOUGLAS, 1993 *apud* CARDOZO, 2003, p. 17).

Dessa forma, uma equipe pode consolidar trabalhos complexos com esforços entrelaçados, determinação, comprometimento e responsabilidades individuais e coletivas. Assim, para que serve uma equipe? Serve para acolher, amparar, motivar, mobilizar, caminhar junto e construir também junto. E, então, o que é uma equipe para o Grupo de Pesquisas INCLUSIVE?

Desde a sua fundação (em 09 de julho de 2014), o trabalho desenvolvido pelo INCLUSIVE destaca-se por seu diferencial em relação a outros grupos de trabalho pela promoção da aprendizagem em comunhão e colaboração. Não poucas foram as críticas recebidas, todas transformadas em aprimoramento. Para o grupo, “fazer junto” significa cuidar, literalmente, uns dos outros durante toda a caminhada profissional, investigações e pesquisas, além das vidas pessoais. Nessa perspectiva, diferentes saberes são complementares e muito importantes, de modo que, para o grupo, equipe é o mesmo que trabalho em comunhão. Cada trabalho e conhecimento individual é valorizado, pois sua importância é relevante para o todo, e não conseguimos ser todos se uma multiplicidade de individualidades e saberes específicos não estiver unida.

E se realizamos toda essa reflexão ao entorno do significado da palavra equipe, é porque foi o conceito de trabalho em comunhão que permeou todo o curso PRPAED e que se buscou ao organizar teórica, metodológica e tecnicamente as equipes de trabalho responsáveis pela condução da proposta e que, a partir das seções seguintes, apresentarão suas angústias, problemas, aspectos positivos e negativos e soluções, expressas nas avaliações realizadas.

Avaliação como processo: uma experiência interdisciplinar de posturas ativadas pela riqueza de nossas inteligências múltiplas

Um dos primeiros aspectos que salta aos olhos ao observarmos os dados coletados nos processos avaliativos do curso PRPAED é a questão da interdisciplinaridade sendo praticada como um processo dentro do contexto da metodologia dialética (VASCONCELOS, 1992) na qual nosso curso foi organizado.

Interdisciplinaridade, como postula Ivani Fazenda (2013), como uma nova postura diante do conhecimento. *O que estamos fazendo desde o início de nosso curso senão posicionar-nos com novas posturas diante da riqueza desses novos conhecimentos* (SUPERVISOR, Reunião 09/10/2021).

É possível perceber que temos ido além de uma nova postura diante do conhecimento, ou seja, essa postura nova que estamos vivenciando apresenta-nos indicadores importantes, como a constituição e a caminhada de uma equipe em tempos de pandemia e distanciamento social, em encontros virtuais, com mobilizações e esforços para a construção de conhecimento às práticas educativas (CHARLOT, 2013), tudo a distância, na verdadeira curiosidade epistemológica (FREIRE, 2014). Todo esse processo nos faz refletir que nosso trabalho, muito mais do que sinalizar para uma possível interdisciplinaridade, está praticando-a. A nova postura diante dos conhecimentos ofertados com potência criativa vem também revelar a importância de nossas inteligências múltiplas, conforme proposto por Howard Gardner (1995), e nos auxilia na compreensão sobre os modos como cada pessoa aprende ao defender o ser humano que possui sete inteligências: musical, corporal-cinestésica, espacial, linguística, lógico-matemática, interpessoal e intrapessoal.

Avaliação como processo: experiência interdisciplinar ativa e de escuta sensível também ao silêncio

Um segundo aspecto a ser destacado a partir da proposta metodológica dialética (VASCONCELOS, 1992) do processo como experiência e da realidade de interdisciplinaridade praticada a partir de posturas ativadas pela riqueza das múltiplas inteligências é a questão da escuta sensível que se fez durante o percurso. Avaliar passou a ser parte do processo de observar, planejar, construir junto, ouvir, falar e por fim dialogar, onde a palavra dita pertence a todos, com o intuito de que cada um possa ser mais para si, para o outro, para o grupo.

Avaliar como o processo permitiu aos participantes da trajetória um olhar sobre cada parte que forma o todo e, ao atingir o todo, ressignificar cada parte que o compôs.

Avaliar é uma tarefa que está longe de ser algo simples e de fácil compreensão e que requer determinação de quem a faz. Entretanto, é uma atividade que permite uma multiplicidade de possibilidades a cada conjunto que avalia, a cada objetivo que permeia, a cada conclusão que demonstra. Pode-se dizer, de forma mais simplificada, que avaliar é um veio reflexivo que emite uma diversidade de feixes nas searas das possibilidades, mas que somente poderá acontecer a partir da escuta.

Saber escutar, já dizia Freire (2014), é um dos saberes necessários à prática educativa. Alertava que se trata de uma escuta que vai além da capacidade auditiva e difere de pura cordialidade. De acordo com Saul (2016, p. 160), “saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática”. E assim, conforme vamos aprendendo a escutar com paciência, sensível e criticamente vamos também nos habilitando para dizer nossa palavra. Dizer nossa palavra e sensivelmente escutar também os silêncios que se fazem nas interações.

Nas palavras de Freire (2014):

No processo de *fala* e da *escuta*, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua non* da comunicação dialógica [...] é preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvidas, não ser o único ou a única a ter o que dizer [...] a importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental (FREIRE, 2014, p. 114-115, grifos nossos).

Tão fundamental, que ao final das três avaliações realizadas durante o curso PRPAED, percebemos que alguns integrantes da equipe de trabalho nunca responderam aos questionários, especialmente parte dos integrantes da equipe técnica que foi contratada como prestadores de serviços, o que nos faz refletir ainda mais sobre a relevância de avaliações em processo e dos silêncios que se estabelecem. Teriam os silenciosos somente não desejado se manifestar? Teriam os silenciosos não se sentido parte da equipe? Teriam os silenciosos não compreendido a proposta do projeto de extensão? Teriam os silenciosos não compreendido a proposta de avaliação em processo? Será que os silenciosos não acreditam em processos avaliativos no geral ou não acreditam nesse processo avaliativo em processo? Questões que neste momento ficarão abertas para que nós, enquanto grupo de pesquisa, enquanto professores, possamos dialogar e ressignificar, construindo saberes capazes de respondê-las e/ou aprofundá-las como inquietações outras.

Goffman (2014) defende a ideia de que o homem em sociedade, consciente ou inconscientemente, sempre utiliza formas de representação para se mostrar a seus semelhantes, empregando certas técnicas para a sustentação de seu desempenho, tal qual um ator que representa um personagem diante do público.

Com esse entendimento podemos observar e compreender que o silêncio:

[...] não é ausência de interação, não é refúgio voluntário e idiossincrático em meio à batalha verbal e ao domínio da fala; não é falta ou excrescência se comparado à linguagem. Antes,

se o silêncio faz parte da construção do sentido (da interação, da comunicação), é também ato de linguagem, ato da significação. Como afirma Laplane, “onde há linguagem, há também silêncio” (p. 78). Se há continuidade e não ruptura entre linguagem e silêncio, o que poderíamos entender da recusa da posse da palavra e do turno de fala por parte de alunos que não falam com adultos em situação escolar? Eis que a aparente não comunicação também faz parte da ideia de comunicação; a não interação também faz parte da interação. O silêncio faz parte da linguagem (MORATO, 2001, p. 291-292).

Dessa forma, podemos inferir que o silêncio, ao não responder os questionários avaliativos, é também uma resposta que carece atenção, sobretudo no que tange à força e à potência de trabalho em equipe, e para as quais enquanto grupo de pesquisa teremos que trabalhar para compreender e quebrar as barreiras que tenham surgido e/ou sido criadas, uma vez que o silêncio traz consigo uma característica de qualidade propriamente humana, ideológica, social, histórica e afetiva, que suscita emoções e portanto merece ser respeitada e reconhecida como possibilidade durante as ações de uma equipe de trabalho, mas que merece um olhar cuidadoso, uma vez que a proposta de curso de extensão esteve sempre baseada em construções de conhecimentos amorosas e em comunhão.

Avaliação como processo de experiência, interdisciplinaridade, escuta sensível nas palavras dos cursistas

Durante a técnica de produção de dados proposta aos cursistas ao final de cada módulo, as redes de conhecimentos e saberes do grupo foram sendo ativadas pelo uso das palavras que trouxeram reflexão à equipe de avaliação, uma vez consideradas as palavras e seus significados, tão singulares de sentidos, tanto individual como coletivamente, como também as palavras e seus discursos.

Palavras que se apresentam, normalmente, além do que expressam em sua simplicidade:

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como *práxis* reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica [...] são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais do que somente palavras (LARROSA, 2002, p. 21).

As palavras e o que nos acontece, as palavras como fios reflexivos de uma experiência vivenciada e se nos propusermos:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, se ater mais nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, aprender a escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. [...] a experiência é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem “pré-ver”, nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 19).

Das palavras experimentadas pelos cursistas e que com força nos trouxeram suas devolutivas, como demonstram as imagens a seguir:

Considerações finais

A avaliação em processo revelou-se um instrumento de trabalho de suma importância para o desenvolvimento do projeto de extensão “Produção de recursos acessíveis para estudantes com deficiência” (PRPAED), uma vez que possibilitou o ajuste dos rumos tanto administrativos como pedagógicos conforme os módulos estavam sendo desenvolvidos.

Percebemos na avaliação do Módulo I que a equipe parecia tímida em suas anotações, entretanto as mesmas revelaram-se de suma importância para, por exemplo, afinar as reuniões de trabalhos aos sábados e revelar que avaliar é também uma experiência.

Em nossa caminhada com rotas sempre abertas à reprogramação, observamos na avaliação do Módulo II que já era possível identificar o nascimento de uma nova modalidade de tutores/formadores que, para além de mediar, passaram também a formar seus cursistas através das mobilizações e encontros síncronos, bem como o papel de uma equipe na construção de conhecimentos.

E nos trajetos de nossos caminhos, ao chegarmos na avaliação do Módulo III, os tutores formadores já eram uma realidade em ação, a ratificação do trabalho em equipe e a sensação afetiva de laços construídos foram revelados a partir da importância da escuta sensível e reflexiva.

Com uma estrada trilhada e sendo observada com muita proximidade, no final das três avaliações também foi possível perceber que alguns integrantes da equipe de trabalho nunca responderam aos questionários, especialmente parte dos integrantes da equipe técnica que foram contratados como prestadores de serviços, o que nos faz refletir ainda mais sobre a relevância de avaliações em processo e sobre a necessidade de que tais profissionais estejam alinhados não somente com a demanda de trabalho, mas também com a proposta metodológica dos grupos que compõem, não se eximindo de parti-

cipar e estar atentos a todas as etapas que compõem a proposta, mas, ao contrário, entendendo a proposta e se colocando como parte ativa e não mera executora de tarefas.

Esses silêncios nas não respostas foram importantes, para que nós, enquanto grupo de pesquisa, possamos trabalhar e implementar formas de avaliação em processo que contribuam para cada um e para todos, validando a importância de avaliarmos o trabalho executado por todos.

Os cursistas, por sua vez, trouxeram a força de suas caminhadas em palavras, que podem parecer simples, mas que trouxeram consigo a importância que o projeto de extensão referendou em suas trajetórias profissionais e pessoais.

Por fim, cabe salientar que avaliar em processo requer vontade administrativa, pedagógica e, sobretudo, de um despir-se de quaisquer pré-conceituações, uma vez que a relação entre as pessoas vai se estabelecendo em uma crescente de comprometimento ou não e os processos avaliativos são sempre singulares, pessoais e reveladores.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad.: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARDOZO, Carla Marchesini. **O trabalho em equipe e seus motivadores**. Dissertação de Mestrado. Área de concentração: organização, recursos humano e planejamento. São Paulo: EAESP/FGV, 2003. 63p. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/5799/1200301050.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FAZENDA, Ivani (org.). **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad.: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad.: Maria Célia Santos Raposo. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MORATO, Edwiges Maria. “Interação e silêncio na sala de aula”: o silêncio como veiculador de sentido e interação. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7057.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SAUL, Ana Maria. Escutar. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. Avaliação do processo de construção do conhecimento escolar em Matemática. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 24, 08 out. 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/24/avaliacao-do-processo-de-construcao-do-conhecimento-escolar-em-matematica>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. In: **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, abr. 1992. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4358172/mod_resource/content/1/Metodologia%20dial%C3%A9tica%20em%20sala%20de%20aula.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

A interpretação e tradução de Libras como acessibilidade comunicacional e linguística nas tertúlias inclusivas

Ringo Bez de Jesus

Não se pode escrever nada com indiferença.

Simone de Beauvoir

Introdução

A interpretação e tradução de Libras como acessibilidade comunicacional nas Tertúlias Inclusivas é um ensaio acadêmico com abordagem profissional e pedagógica, o qual se origina através do resultado de minha experiência profissional enquanto tradutor e intérprete de Libras¹ junto ao curso de “Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência”, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior (INCLUSIVE) da Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

É importante destacar que este capítulo é uma extensão da discussão já realizada no ano de 2020-2021 no capítulo “Traduzindo tertúlias: a interpretação e tradução como processo de

¹ Ringo Bez de Jesus é tradutor e intérprete de Libras-Português na Universidade Federal do Paraná (UFPR) desde o ano de 2008. Doutorando (2019) e Mestre (2017) em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bacharel (2013) e licenciado (2018) em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais – Libras pela UFSC. É pesquisador do grupo de pesquisa PEDITRADI – Pedagogia e Didática da Tradução e da Interpretação, vinculado à CAPES/CNPq e à UFSC. Desenvolve pesquisas na área dos estudos da interpretação comunitária, interpretação em contextos da saúde, formação e profissionalização de intérpretes de língua de sinais no contexto da saúde e Didática de Tradução com base na Abordagem por Tarefas de Tradução e na Formação baseada em Competência Tradutória.

inclusão na formação profissional do docente surdo²”, publicado na obra: “O serviço de atendimento educacional especializado em contextos de pandemia: Tertúlias Inclusivas”.

A referida publicação foi apresentada como resultado das produções elaboradas pela equipe de trabalho do Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas³, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade Cultural na Educação Básica e Ensino Superior – Grupo INCLUSIVE da Unipampa nos anos de 2020-2021.

Ao longo deste capítulo, você conhecerá as trajetórias da implementação dos serviços de acessibilidade comunicacional e linguística, assim como as inovações apresentadas em relação a outra edição, além de reconhecer o campo de atuação do profissional tradutor e intérprete atuante em processos de inclusão e acessibilidade.

Para iniciar a discussão, apresento os conceitos-chave dessa produção.

O conceito de acessibilidade comunicacional e linguística

Antes de iniciarmos a reflexão proposta por este trabalho, é salutar que possamos apresentar sob qual prisma da acessibilidade convergimos teoricamente.

No caso da pessoa surda, há maiores indícios de representações da pessoa surda pautadas em análises e métricas patológicas (deficiência auditiva), que definem a surdez pela falta de audição e frequência auditiva.

² O livro pode ser acessado através do link: <https://oikoseditora.com.br/files/O_servico.pdf>.

³ Informações sobre o curso podem ser acessadas no seguinte link: <<https://eventos.unipampa.edu.br/extensaoinclusive/>>.

Dessa forma, a nossa concepção é relacionada à pessoa surda, o ser surdo, no qual é atrelada a ideia ao sujeito surdo em uma perspectiva cultural e linguística. Portanto, um sujeito que não fala o português oral e utiliza mecanismos da acessibilidade linguística e comunicacional para se construir de forma equânime aos falantes.

A perspectiva social e cultural da surdez reconhece somente a língua distinta utilizada pelo indivíduo dos demais. As línguas não são concorrentes, mas são sistemas complexos de comunicação, que dependem da interação com o outro para que a barreira seja visível.

Sendo assim, a acessibilidade comunicacional é efetiva quando as barreiras de comunicação não existem mais entre os sujeitos. Dessa forma, as barreiras de comunicação são classificadas na Lei Brasileira de Inclusão da seguinte forma:

barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2015).

Na esteira da temática da comunicação, a Lei Brasileira de Inclusão ainda define acessibilidade na comunicação da seguinte maneira:

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

Ao considerarmos as barreiras de comunicação e o próprio conceito de comunicação apresentado pelas políticas nacionais de inclusão, vigentes em sua legislação mais atual so-

bre o tema, fica mais palatável compreender o conceito da acessibilidade linguística, que, por sua vez, se inter-relaciona com os demais aspectos da inclusão.

Por acessibilidade linguística, os autores Paiva e Melo (2021) entendem que há

imprescindibilidade de considerar a compreensão da acessibilidade linguística entremeada pelos documentos legais e pela visibilidade das alternativas para as problemáticas sociais manifestadas pelo movimento surdo. Isso posto, neste trabalho, iremos operar com os termos “direito linguístico” e “acessibilidade linguística” atravessados pelo mesmo sentido valorativo – como políticas linguísticas voltadas não apenas à língua, mas à contingência, à historicidade, à subjetividade e às histórias locais que constituem a comunidade surda (PAIVA; MELO, 2021, p, 90).

Portanto, a acessibilidade comunicacional e a linguística para a comunidade surda são necessárias, haja vista que ambas garantem o direito linguístico da pessoa surda, levando em consideração as suas especificidades linguísticas, sociais e culturais. Ao oferecer esse serviço em um ambiente plurilíngue, um dos modos de garantir a minimização das barreiras é a oferta de profissionais, tradutores e intérpretes de Libras.

Os profissionais tradutores e intérpretes de Libras (TILS) desempenham um papel importante nesse processo, promovendo um ambiente linguístico confortável e harmonioso para a pessoa surda.

No entanto, somente a presença desse profissional não é suficiente para a garantia de um espaço plurilíngue. Além dos TILS, a produção e construção de materiais bilíngues, as adaptações curriculares e os apoios escolares se fazem necessários por parte do docente e da equipe escolar.

Paiva e Melo (2021) apontam alguns elementos necessários que podem incorporar essa discussão:

para além da presença do TILS ou do professor bilíngue, deve-se considerar a importância da produção de materiais acessíveis, a formação em Libras e as discussões sobre os Estudos

Surdos para toda a comunidade acadêmica e, em especial, para o professor que atuará diretamente com esses alunos. Tais problematizações são importantes para que se possa repensar políticas, ações e estratégias juntamente à comunidade surda, ofertando a esses sujeitos a possibilidade de prosseguir com seus estudos, impulsionando-os a vislumbrar sua formação de modo contínuo e extrapolar os limites da graduação (PAIVA; MELO, 2021, p. 102).

Para que um ambiente linguístico acessível fosse desenhado nesse curso, desde os primeiros contatos da equipe de coordenação e equipe técnica foram discutidos pensando na oferta de um curso que atentasse ao princípio da educação bilíngue para surdos.

Assim, apresentaremos a seguir o percurso e os processos que fomentaram a construção desse espaço e, no final, as inovações em relação ao curso anterior e às perspectivas da equipe.

A trajetória e a organização do processo de interpretação e tradução no curso

Voltando ao debate proposto por este capítulo, em relação ao curso Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência, é possível vislumbrar junto a seu edital de publicação⁴ que o curso tem como objetivo oferecer formação acadêmico-profissional a professores da Educação Básica em nível de extensão, a qual incentive a construção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência por meio de realização de práticas pedagógicas inclusivas.

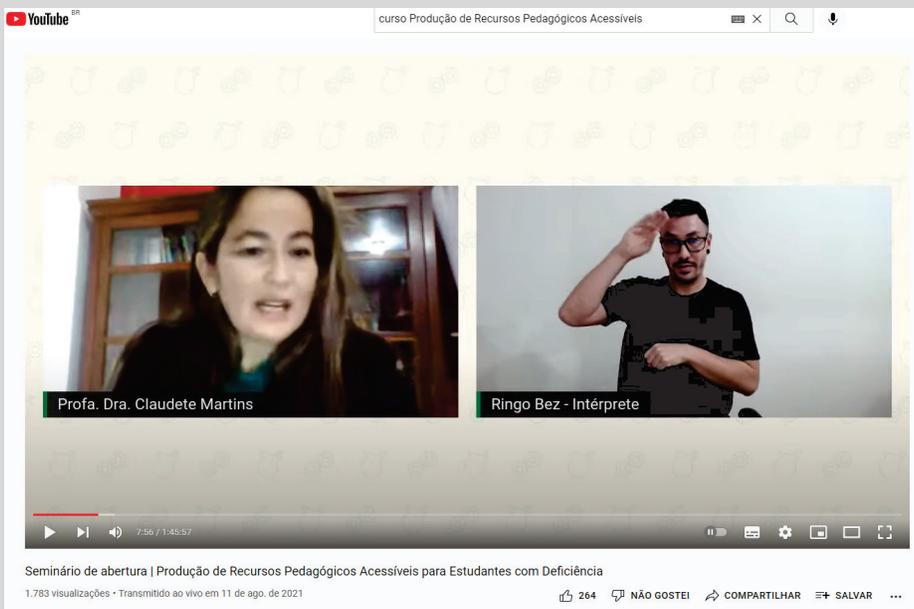
Em consonância com a proposta apresentada pelo curso, ao reconhecer um vasto perfil do professorado brasileiro, aco-

⁴ Edital de seleção do curso Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência pode ser acessado através do link: <https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/edital_241-2021_curso_de_extensao_producao_de_recursos_pedagogicos_acessiveis_para_estudantes_com_deficiencia_-_edital_para_abertura_de_inscricoes.pdf>.

lheu-se a demanda de acessibilidade comunicacional e linguística dos professores surdos inscritos para o curso.

Para garantia da acessibilidade comunicacional e linguística dos professores surdos usuários de Libras, as atividades, videoaulas, questionários e encontros síncronos contavam com a presença de intérpretes de Libras. Abaixo, apresentaremos algumas imagens que ilustram as diferentes formas de acessibilidade implementadas no curso:

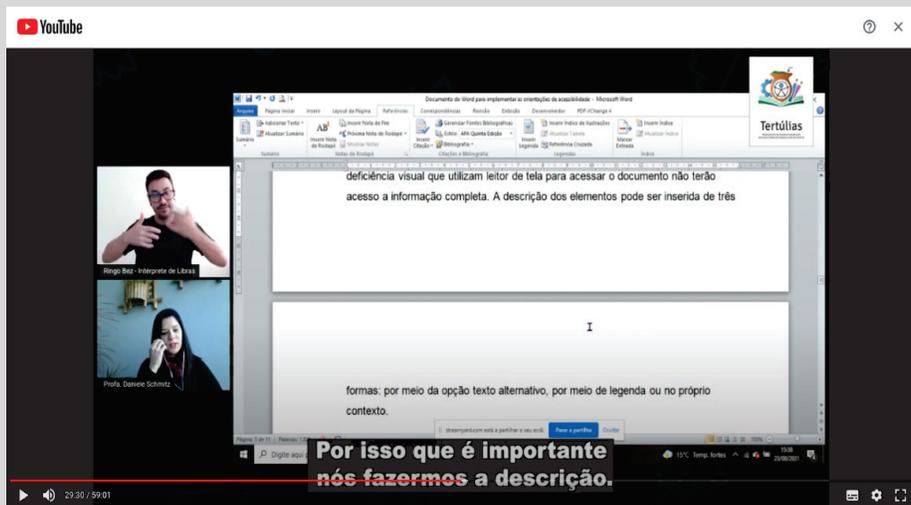
Figura 1: Seminário de abertura do curso com janela de Libras



Fonte: Youtube⁵, 2021.

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QEGzFQm2tUY>>.

Figura 2: Videoaula assíncrona com janela de interpretação de Libras



Fonte: Youtube, 2021.

Figura 3: Google Formulários com tradução de Libras



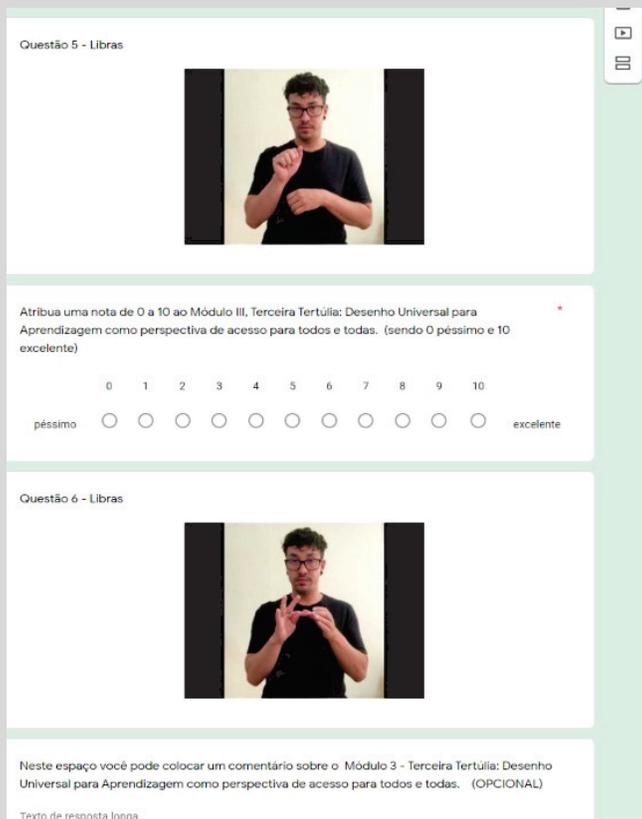
Fonte: O autor, 2021.

Figura 4: Material didático audiovisual com janela de Libras



Fonte: O autor, 2021.

Figura 5: Avaliação do curso acessível e traduzida em Libras



Fonte: O autor, 2021.

Conforme apresentado acima, as imagens fazem parte da representação das mais diversas esferas de atendimento no curso. Ademais, é importante destacar que alguns momentos não dispõem de imagens, como os encontros síncronos com a tutora e os estudantes, os quais envolvem diretamente processos de interpretação simultânea da Libras e Português. A falta de registros visuais da classe configura-se em decorrência dos direitos autorais de imagens dos envolvidos.

Além disso, houve a disponibilidade imediata de processos de tradução oral à prima vista e demais atendimentos necessários que fossem enquadrados como procedimentos de tradução e interpretação aos alunos surdos. Por tradução à prima vista, entendemos:

A Tradução Oral à Prima Vista (TrPV) é de longa data, percebida como uma atividade tradutório-interpretativa de natureza híbrida por sua ancoragem na matriz da linguagem escrita como ponto de partida e na linguagem oral como ponto de chegada (LORETO SAMPAIO, 2017, p. 1.674).

É importante destacar que não foi possível registrar neste trabalho *prints* dos encontros síncronos com a tutora e os demais estudantes, pois envolve um número considerável de pessoas para a licença de direito de uso da imagem, tão pouco, imagens que tivessem o uso de pessoas ou estudantes surdos, tal qual os atendimentos eram realizados.

No entanto, a ferramenta utilizada para os encontros síncronos e demais atendimentos era o *Google Meet*, no qual o usuário surdo poderia fixar em tempo real a tela do intérprete, deixando-o flutuante e em tamanho maior, facilitando a visualização do processo de interpretação.

Concomitante a isso, os serviços de legendagem automatizados também eram oferecidos como um recurso para que o aluno surdo, se optasse, acompanhasse o português como segunda língua escrita nos momentos de interação e interpretação.

Diante de todos os serviços apresentados, é facilmente compreendido que o processo de tradução e interpretação ocupou um espaço primordial, elevando-se ao status de fundamental para a acessibilidade comunicacional e linguística da pessoa surda participante em sua plenitude.

As inovações e perspectivas do campo de atuação

As inovações que permearam essa edição do curso foram as disponibilidades de horários para o atendimento de tradução à prima vista, conforme exemplificado no trecho anterior, e o atendimento em equipe de intérpretes.

Nesta edição do curso, a presença de dois intérpretes possibilitou que houvesse uma prática de revezamento e uma abrangência mais ampla de carga horária para o atendimento de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa.

A disponibilidade de uma equipe é algo que carece de atenção em inúmeras instituições e tem sido pauta dos movimentos dos trabalhadores intérpretes, especialmente acampados pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-intérpretes de Língua de Sinais – FEBRAPILS⁶.

De acordo com a FEBRAPILS,

pesquisas que vêm sendo desenvolvidas com esses profissionais recomendam a troca entre as funções de uma equipe de intérpretes num período de 20 até 30 minutos. Estudos indicam que esse período é o tempo adequado para a concentração do intérprete, depois desse tempo (20m-30m) inicia-se um processo de fadiga mental que afeta a produção da mensagem. Quanto mais longa a interpretação, mais erros e omissões podem ocorrer. Essa troca é fundamental para garantir permanentemente um nível elevado na qualidade da produção na língua-alvo (MARCER; KUNZIL; KORAC, 1998; FEBRAPILS, 2017).

⁶ Informações sobre a nota técnica e demais documentos da FEBRAPILS poderão ser acessados no seguinte link: <<https://febrapils.org.br/documentos/>>.

Diante disso, além dos tópicos levantados acima, o trabalho em equipe proporciona um ambiente mais seguro no âmbito do trabalho remoto, pois, se houver um problema de conexão ou qualquer outro imprevisto, o colega de atuação poderá entrar em ação; afinal, “o intérprete que teoricamente não está na função ‘ativa’ continua como responsável em apoiar o trabalho do parceiro, em vez de se ‘desligar’ do processo de interpretação” (NOGUEIRA, 2016, p. 87).

Por fim, é importante evidenciar que a nossa atuação também ocorreu a nível de consultoria, pois houve momentos em que os professores puderam solicitar-nos informações em relação às melhores formas com que as atividades pudessem ser desenvolvidas, e prontamente contribuímos nesse processo, elevando a qualidade e a acessibilidade dos surdos dentro do curso.

Considerações finais

Diante do percurso percorrido neste capítulo, reconhecemos o ambiente em que a atuação dos TILS ocorreu, a forma e organização, os processos e as formas de atuação, além das inovações e perspectivas defendidas.

Esse conjunto de situações cotejadas servem de esboço para futuros trabalhos que atendam as mesmas dimensões do curso de Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência.

Ao organizarmos e planejarmos espaços inclusivos e acessíveis, é imprescindível legitimarmos a voz dos profissionais que atuam diretamente nesses espaços, oportunizando apontamentos que sejam necessários para a melhoria da prática profissional.

Aos intérpretes é importante a reflexão sobre o seu papel dentro da quebra de barreiras na comunicação da pessoa surda, especialmente protagonizando o ser surdos e valorizando a Libras como primeira língua dos surdos usuários dela.

Por fim, que este trabalho possa servir de apoio aos demais projetos e que mais publicações possam aperfeiçoar e incorporar essa discussão.

Que tenhamos mais ambientes acessíveis!

Referências

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html>.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra. **Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência**: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine. 213 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://bu.ufsc.br/teses/PGET0299-D.pdf>>.

FEBRAPILS. **Nota Técnica Nº 02/ 2017** – Nota Técnica sobre a contratação do serviço de Interpretação de Libras/Português e Profissionais Intérpretes de Libras/Português – Revezamento e Trabalho em Equipe. Brasil, 2021.

LORETO SAMPAIO, G. R. Tradução Oral à Prima Vista na formação do intérprete: considerações pedagógicas. **Domínios de Lingu@gem**, [S. l.], v. 11, n. 5, p. 1.674-1.684, 2017. DOI: 10.14393/DL32-v11n5a2017-15. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/37434>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial** [on-line], v. 27, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0154>>. Acesso em: 22 dez. 2021. e0154. Epub 22 mar. 2021. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0154>.

Dados das autoras e dos autores



Ana Claudia Godois da Silva: Licenciada em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com pesquisa voltada à Educação Inclusiva. Formanda no curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Unicesumar. É produtora e gestora cultural, trabalhando com projetos voltados à diversidade. Em 2019 e 2020, foi contemplada com o Prêmio Movimento, em reconhecimento pela cultura popular de Pelotas, promovido pela Secretaria Municipal da Cultura. Atuou como tutora e assistente administrativa entre 2016 e 2019 no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Ufpel. Foi secretária do curso de especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal de Pelotas em 2020 e secretária do curso de extensão Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia na Universidade Federal do Pampa. Atualmente é secretária do curso de Produção de recursos acessíveis para estudantes com deficiência, da Unipampa. Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/1236346189194100>



Bárbara Raquel Peres: Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e Bacharel em Letras Libras com habilitação em Tradução e Interpretação de Libras/Português pela UFSC. É membro da Comissão de Ações Políticas da ACATILS – Associação Catarinense de Tradutores e Intérpretes de Libras – gestão 2021/2023. Iniciou sua carreira como intérprete em 2010, atuando nas atividades de interpretação simultânea majoritariamente no Ensino Superior em instituições da esferas pública e privada. Possui experiência em interpretação na Esfera Artística, Jurídica, Audiovisual e Midiática.



Claudete da Silva Lima Martins: Professora na Universidade Federal do Pampa – Unipampa, atuando no Câmpus Bagé como docente dos cursos de Licenciatura e de pós-graduação stricto sensu no Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE). Licenciada em Pedagogia, com especializações na área da Educação Especial (URCAMP-UFSM), mestrado e doutorado na área da Educação (UFPEL). Atualmente, é coordenadora do Programa de Extensão Ter-

túlias Pedagógicas Inclusivas no Pampa e coordenadora institucional do Programa de Residência Pedagógica na Unipampa. Vice-líder do INCLUSIVE: Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Acessibilidade na Educação Básica, membra do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI) e do Grupo Interinstitucional Minuano. Foi orientadora educacional, gestora, supervisora e professora efetiva nas redes municipal e estadual de ensino de Bagé/RS. Tem experiência na área da educação, atuando e investigando temas vinculados a formação de professores, educação inclusiva e práticas pedagógicas.

Currículo LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6268846689825329>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9221-6065>

E-mail: claudetemartins@unipampa.edu.br



Cristiane Bueno da Rosa de Azambuja: Técnica em processamento de dados e graduada em Informática pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP), especialista em Redes de Computadores, graduanda em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Mestra em Ensino pela Unipampa e Analista de Tecnologia da Informação também na Unipampa (Reitoria), atuando na área de Redes e Suporte em Tecnologia da Informação e Comunicação e em colaboração com diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Suas áreas de interesse incluem: Linguística Aplicada, Tecnologias da Informação e Comunicação e

suas relações sociais, Letramentos/Novos Letramentos escolares e não escolares e cultura digital.



Cristiano Corrêa Ferreira: Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas (1999), especialização em Gráfica Digital pela Universidade Federal de Pelotas (2012), especialização em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação pela Uniasselvi (2021), mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e doutorado em Engenharia de Minas, Metalurgia e de Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Atualmente, é professor associado II da Universidade Federal do Pampa. Tem experiência nos cursos de graduação, nas áreas de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia,

com ênfase em Fundamentos de Desenho Técnico e Expressão Gráfica, Engenharia do Produto e Prototipagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Desenho técnico, Representação do Projeto, Expressão Gráfica, Desenvolvimento do Produto, Produtos Cerâmicos, Modelagem e Prototipagem e Informática. Na pós-graduação, é docente do curso de especialização em modelagem computacional em ensino, experimentação e simulação. Membro do mestrado acadêmico em ensino da Unipampa, atuando no desenvolvimento de produtos educacionais, gamificação, modelagem e prototipagem, DUA e Inteligências Múltiplas. Faz parte do grupo inclusive. Casado e pai do Pedro Henrique e Maria Laura.



Daniele dos Anjos Schmitz: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS (2007), especialista em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco/RJ – UCB (2008), mestra em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (2017), doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSM. Atua como Pedagoga na Pró-Reitoria de Graduação – Prograd da Universidade Federal do Pampa – Unipampa; também é membra da Comissão de Projetos Pedagógicos de Curso e Avaliação. Possui experiência como Assistente em Administração da Unipampa, atuou no Pam-

atec. Foi professora da educação profissional (durante sete anos como professora de informática em cursos técnicos de escolas estaduais de Alegrete/RS e durante dez anos como professora de informática do Senac) e foi coor-

denadora pedagógica da Educação Básica em uma Escola Municipal de Alegrete/RS. Durante o mestrado, desenvolveu dois manuais com orientações de acessibilidade para a criação de documentos digitais em editores de texto. Atualmente, continua trabalhando com essa temática, ministrando cursos, criando tutoriais, materiais digitais e vídeos sobre acessibilidade em documentos digitais. É alegretense, casada e mãe de um casal de gêmeos de dois anos, Theo e Liz!

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1537823407819350>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4868-7094>

E-mail: danieleschmitz@unipampa.edu.br



Francéli Brizolla: Licenciada em Educação Especial, Mestre e Doutora em Educação na área de política e gestão da educação/políticas públicas de inclusão escolar. Líder do Grupo INCLUSIVE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior – Unipampa). Coordenadora da Especialização Alternativas para uma nova educação (ANE) – UFPR Litoral. Atua como docente no Ensino Superior na formação de educadores e em atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da Inclusão e Acessibilidade no Curso de Letras Línguas Adicionais e no

Mestrado Acadêmico em Ensino (Unipampa campus Bagé). Gaúcha, mãe de Giovana, João e Mariah Flor. Reside em Bagé, RS.

Currículo LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1822354320609261>

ORCID: 0000-0001-7987-2044

Email: francelibrizolla@unipampa.edu.br



Giovana Brizolla Algarve Santos: Professora de Música Licenciada pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e Musicoterapeuta Pós-graduada pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM/RJ). Estudante de pós-graduação EaD em Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncionais pela FAVENI e discente do Curso de Bacharelado em Música/Piano da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). É membra do Grupo Inclusive da Unipampa (Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação

Básica e no Ensino Superior). Audiodescritora em formação. Atua como educadora musical com educação musical inclusiva, como professora de piano, musicoterapeuta e audiodescritora.



Jôse Storniolo Brasil: Graduada em Direito pela Universidade da Região da Campanha/URCAMP, Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa, Funcionária Pública Federal na Universidade Federal do Pampa, iniciou seus trabalhos junto ao Núcleo de inclusão e Acessibilidade/NiNA; atualmente exerce suas atividades na Pró-Reitoria de Graduação/PROGRAD na função de Assessora de Projetos, Programas e Estágios, é interlocutora do Programa de Educação Tutorial dos

grupos PET, assessora administrativamente os programas Residência Pedagógica e Programa de Bolsa de Iniciação à Docência. É membra do Grupo INCLUSIVE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, que atua com estudos e pesquisas na área da diversidade e inclusão e acessibilidade pedagógica na perspectiva da Educação para Todos e do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI).



Landressa Rita Schiefelbein: Graduada em Filosofia – Licenciatura EaD pela Universidade Federal de Pelotas, formada no curso de Teoria e Prática do Design Instrucional pela empresa Livre Docência Tecnologia Educacional. Tendo experiência básica com educação básica, a distância, acessibilidade e *design* instrucional.



Lucas Andrius de Oliveira: Graduando em Marketing pelo Centro Universitário Internacional UNINTER, formado no curso Teoria e Prática do Design Instrucional, foi desenvolvedor front-end na ONG Grupo CPB, atualmente atua como Diagramador na Pimenta Comunicação e Projetos Culturais.



Maycol Paixão Bastos: Aluno da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), graduando em Cinema e Audiovisual. É bolsista no Núcleo de Políticas de Educação a Distância (NUPED) da UFPel, onde atua como editor de vídeos.



Míriam Barreto El Uri: Professora de Línguas Portuguesa, Inglesa e Espanhola e respectivas literaturas (FAT-FUNBA). Especialista em Literatura Brasileira (PUC-RS) e Mídias na Educação (UFSM). Atua no magistério há 36 anos – anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, pós-médio e cursos preparatórios para concursos.



Nara Rosane Machado de Oliveira: Policial Civil e Professora, com estudos direcionados às questões de direitos humanos, justiça social, inclusão social, educação e segurança pública. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa/RS, Especialista em Segurança Pública pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Especialista em Educação e Diversidade Cultural e Licenciada em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa e membro do

Grupo INCLUSIVE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade no Ensino Básico e Superior). Mãe do Alex e do André. Avó da Valentina e do Martin.



Ringo Bez de Jesus: Tradutor e Intérprete de Libras-Português na Universidade Federal do Paraná (UFPR) desde o ano de 2008. Doutorando (2019) e Mestre (2017) em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bacharel (2013) e licenciado (2018) em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais – Libras, pela UFSC. É pesquisador do grupo de pesquisa PEDITRADI – Pedagogia e Didática da Tradução e da Interpretação, vinculado à CAPES/CNPq e à UFSC.

Desenvolve pesquisas na área dos Estudos da Interpretação comunitária, interpretação em contextos da saúde, formação e profissionalização de intérpretes de língua de sinais no contexto da saúde e Didática de Tradução com base na Abordagem por Tarefas de Tradução e na Formação baseada em Competência Tradutória.



Rosana Cipriano Jacinto da Silva: Doutoranda em Educação Especial pela Universidade do Minho, Portugal, na linha de Pesquisa em Intervenção Precoce. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, UnB. Especialista em Língua Portuguesa e graduada em Letras/Língua Espanhola pelo UniCeub. É professora da Educação Básica do Sistema Público de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; professora da Educação Superior e pesquisadora em Educação, em particular dedicada às questões relativas à Educação Especial, aprendizagem do estudante surdo, estudos da criança, intervenção precoce e à formação de professores. Áreas de atuação

e interesse: educação especial, intervenção precoce no campo dos estudos da criança, formação inicial e continuada de professores, acessibilidade, educação a distância, língua portuguesa, língua de sinais, educação de surdos e aquisição de português como segunda língua para surdos.



Simôni Costa Monteiro Gervasio: Jornalista e pedagoga. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação. Mestre em Ensino (2019) pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e especialista em Educação e Diversidade Cultural (2017) e Linguagem e Docência (2014) pela mesma universidade. Dedicar-se a pesquisas relacionadas aos impressos pedagógicos históricos e seus processos de produção/escrita. Membro dos grupos de pesquisa Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA) e do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE). Professora voluntária da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), unidade Bagé, no curso de Pedagogia.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1781209696259968>



Este livro foi produzido como atividade formativa do curso de extensão online "Produção de recursos acessíveis para estudantes com deficiência" (PRPAED) e traz as reflexões teóricas da equipe técnica que atuou para a produção e organização dos materiais e atividades do curso, além de apresentar os ensaios teóricos dos três professores formadores do curso.

O curso integra as ações do Programa de Extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa, desenvolvido pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé/RS, com o objetivo de promover espaços formativos dialógicos que discutam e incentivem a construção de culturas, políticas e práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras aproximando educadores, docentes, discentes e pessoas com deficiência de diferentes instituições e em articulação entre a Unipampa e o Ministério da Educação.



ISBN 978-65-5974-137-3

