

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Andreia Ines Dillenburg

**O AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO (APF) COMO
MEDIÇÃO PARA A ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

Santa Maria - RS

2021

Andreia Ines Dillenburg

**O AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO (APF) COMO
MEDIÇÃO PARA A ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para a obtenção do Título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria - RS

2021

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Dillenburg, Andreia Ines Dillenburg
O AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO (APP) COMO MEDIAÇÃO
PARA A ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA / Andreia Ines Dillenburg
Dillenburg.- 2021.
350 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas Costas
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2021

1. Inclusão de pessoas com deficiência 2. Formação de
professores 3. Educação a Distância I. Costas, Fabiane
Adela Tonetto Costas II. Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica da usm. dados fornecidos pelo autor(a). sob supervisão da direção da divisão de processos técnicos da biblioteca central. bibliotecária responsável paula schoenfeldt vatta cma 10/1728.

Declaro, ANDREIA INES DILLENBURG DILLENBURG, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Andreia Ines Dillenburg

**O AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO (APF) COMO MEDIAÇÃO PARA A
ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para a obtenção do Título de **Doutora em Educação**.

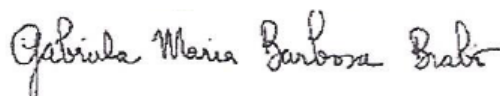
Aprovado em 22 janeiro de 2021.



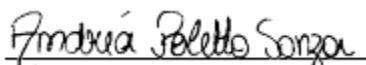
Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra. (UFSM) (Presidente/Orientadora)



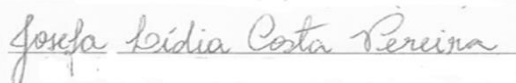
Silvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)



Gabriela Maria Barbosa Brabo, Dra. (UFRGS)



Andrea Poletto Sonza, Dra (IFRS)



Josefa Lídia Costa Pereira, Dra (UFSM)

Santa Maria, RS

2021

AGRADECIMENTOS

O percurso que até aqui fiz, nunca o foi sozinha.

Ele começou bem antes do ingresso no curso de Doutorado.

Ao longo deste processo, alguns foram fundamentais para que eu pudesse apresentar o presente relatório de pesquisa.

Muitas pessoas contribuíram para que este momento fosse possível.

Primeiramente, agradeço a Deus, pela vida e por proteger meu caminho até aqui.

Aos meus pais, Lauro e Célia, pela vida e cuidado.

À minha irmã Suzane, pelo apoio e parceria de toda a vida.

Ao meu companheiro, Vinícius, por todo apoio.

À Nina, companheirinha de todas as horas.

Aos meus avós, João Ernani e Berta, José Urbano e Anida Lidvina (em memória).

À minha família, sogros Maria Ester e seu Beto, cunhadas e cunhados. Meus sobrinhos, Joana, Ester, Maria, Pedro, Lorenzo, Sandy e Kamila: a tia ama vocês!

Em especial, à orientadora Fabiane Adela Tonetto Costas, que acreditou em mim e me ensinou valores para além dos livros. Com toda a certeza, desde o primeiro dia que ingressei na UFSM, em 2008, com seu olhar humano e sensível, fez a diferença na minha trajetória acadêmica e pessoal! Gratidão, respeito e admiração por tudo que fizeste!

Aos professores, da educação básica até a pós, que proporcionaram ricos momentos e reflexões fundamentais em minha vida acadêmica.

Aos professores que participaram como comissão examinadora desta pesquisa: Silvia Maria de Oliveira Pavão, Gabriela Maria Barbosa Brabo, Andrea Poletto Sonza, Josefa Lídia Costa Pereira, Vantoir Roberto Brancher e Eliana da Costa Menezes. Mesmo em tempos tão difíceis, reservaram seu tempo e dedicaram-se a auxiliar com a sua sabedoria na construção desta pesquisa.

Agradeço também à professora Liliana Maria Passerino que, infelizmente, nos deixou tão prematuramente.

Minha gratidão aos alunos da EaD, vocês são inspiração de luta e dedicação na minha vida.

Aos participantes da formação, que me proporcionaram momentos de rico aprendizado.

À equipe dos polos de apoio presencial, que cederam o espaço para as entrevistas.

Aos amigos, em especial, às queridas amigas Marieli, Nati, Leisi e Luciana.

À Universidade Federal de Santa Maria, por todas as oportunidades formativas e por me proporcionar reescrever minha história.

Ao LINCE, seus funcionários e bolsistas.

Ao Pró-reitor de Infraestrutura, José Mario Doleys Soares, e, em especial, ao Senhor Bolzan, do setor de paisagismo.

Ao setor de vigilância, pelo suporte para o plantio das árvores.

À recepção do prédio 16, que, por tantas vezes, “cuidou da enxada”, da cesta pedagógica e que foi parceira, avisando para que eu não ficasse trancada no Centro de Educação no turno noturno de aulas e estudos.

Ao curso de Pedagogia – gestão, tutores, polos e acadêmicos –, em especial, às professoras Andrea Forgiarini Cechin e Maria Elisa Gama, por todo apoio para a presente pesquisa. À estagiária Luana Ludwig, pela parceria e doçura, e aos guris da secretaria, Henrique e Vinícius, por todo suporte nestes anos.

Ao Núcleo de Tecnologia Educacional, direção e suporte, em especial ao Joel.

Aos funcionários da Sulclean, que cuidam dos espaços para que possamos chegar e só nos preocupar com as atividades acadêmicas.

Aos colegas e professores do PPGE, das aulas – local de trocas de textos e concepções – aos colegas de ingresso, de organização de eventos, de corredor, participantes de comissão... tornar-se professor atravessa uma complexidade que também vem destes momentos.

Aos colegas da comissão de bolsas, em especial à Juliana, pelo carinho e dedicação.

Às queridas colegas do GEPEIN, Andrea Tonini, Clariane, Rudiane, Denise, Vanise, Luana, Marigeli, Claucia, Fabiane Vanessa, Ana Paula, Ana Luiza, Mariana, Natali, Andressa, Jaqueline, Bhianca, Ana Carolina, Mariléia, e, em especial, à bolsista Grazi, por todas as palavras e apoio na coleta de dados.

Às colegas do grupo de pesquisa Interface.

À Lúcia, aos alunos e colegas do PEG/UFSM.

Às colegas da especialização de TICs.

Às colegas e professores do curso de Libras - Uníntese, que me motivaram a acreditar que novas realidades são possíveis.

À Sorella Mendes e a possibilidade de autoconhecimento.

À equipe do Projeto Autoconhecimento e Transformação Social, em especial à professora Andrea Tonini.

À Luiza Catie, que colaborou com a temática “Surdez”, com a interpretação das provas para a discente e me motivou a procurar conhecer sobre a surdez.

À querida amiga e intérprete Mariléia Stolz, pelo suporte nos vídeos e indicação de materiais.

À equipe de intérpretes e tradutoras de Libras da UFSM, pela ajuda com a tradução.

À CAED, Núcleo de Acessibilidade, colegas e alunos do AEE.

À CAPES, que apoiou esta pesquisa com a possibilidade de dedicação exclusiva à presente investigação.

A todos e a todas que lutaram antes de nós, os que iniciaram plantios visando a um mundo mais justo para todos, com acesso à educação pública, gratuita e de qualidade.

Aos que mobilizaram políticas públicas de acesso e permanência, que permitiram que pudesse ingressar em uma universidade pública, gratuita e de qualidade, por meio da reserva de vagas para estudantes da escola pública.

Ao finalizar este ciclo, recordo de todos os sonhos, desafios, dias de cansaço, inquietações e circunstâncias que me trouxeram até aqui. Por meio destas palavras, gostaria de agradecer a cada um!

Gratidão!

RESUMO

O AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO (APF) COMO MEDIAÇÃO PARA A ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Autor: Andreia Ines Dillenburg

Orientador: Fabiane Adela Tonetto Costas

A presente pesquisa de Doutorado foi realizada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN), que se insere na Linha de Pesquisa 3 - Educação Especial, Inclusão e Diferença, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). Objetivou analisar as contribuições de um processo formativo, nos moldes do Ambiente Potencial de Formação (APF), com tutores/professores, visando à acessibilidade de estudantes com deficiência na educação a distância (EaD). Como objetivos específicos, buscou-se: apresentar as possibilidades teóricas da educação especial, por meio de uma formação que visa compartilhar, com professores e tutores, reflexões teóricas, ações e recursos que suscitem a acessibilidade dos discentes com deficiência; promover experiências de Acessibilidade na EaD, disponibilizando ferramentas e suporte para as ações e recursos do ensino superior a distância; e, por último, verificar as possibilidades metodológicas de acessibilidade na plataforma Moodle. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo, adotando os aspectos operacionais da pesquisa do tipo intervenção, seguindo a definição de Damiani et al. (2013). A pesquisa do tipo intervenção possui como plano de base a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, na versão desenvolvida por Yrjö Engeström. A sua operacionalização ocorreu por uma formação semipresencial, no Ambiente de Potencial Formação (APF), que está baseado nos conceitos desenvolvidos pelo Laboratório de Aprendizagem de Engeström (2009). A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas, antes e depois da formação, com os estudantes, tutores especializados e tutores a distância. A análise dos dados obtidos ocorreu por meio da técnica Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2008), e foi dividida em duas grandes categorias: a primeira está direcionada à influência da reserva de vagas e o ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior. A segunda relaciona-se diretamente às percepções, formulações e possibilidades vivenciadas na formação do APF. Os resultados apontam que a formação do APF objetivou proporcionar a expansão do objeto de atividade por parte dos professores, por meio de uma mediação sobre a temática de acessibilidade de discentes público-alvo da educação especial na EaD. Registra-se que as influências de um processo formativo para a acessibilidade foram perceptíveis no discurso e/ou nas práticas docentes que participaram do APF, podendo transcender os sistemas de atividade para os quais foram idealizados e repercutir impactos em outros locais históricos e sociais que estes sujeitos vivenciam. Visualiza-se que o APF pode oportunizar melhorias nas condições de permanência e promoção da aprendizagem dos discentes público-alvo da educação especial, com mais equidade. Assim, os resultados indicam que os processos formativos para a acessibilidade, nos moldes do APF, são potenciais mediadores da ampliação da consciência e da atividade instrumental (uso de signos e ferramentas), influenciando diretamente os participantes da formação, e indiretamente, mas de forma coletiva, os seus discentes público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: Inclusão de pessoas com deficiência. Formação de professores. Educação a distância.

ABSTRACT

THE POTENTIAL TRAINING ENVIRONMENT (APF) AS MEDIATION FOR THE ACCESSIBILITY OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER DISTANCE EDUCATION

Author: Andreia Ines Dillenburg

Advisor: Fabiane Adela Tonetto Costas

This research was carried out in the Postgraduate Program in Education-PPGE/UFSM, PhD course. The objective was to analyze the contributions of a training process with tutors / teachers with a view to raising the accessibility of students with disabilities in distance education. With specific objectives, we seek to present the theoretical possibilities of special education, through training that aims to share with teachers and tutors theoretical reflections, actions and resources that raise the accessibility of students with disabilities. As well as seeking to promote accessibility issues in distance education, providing tools and support for the actions and resources of Higher Distance Education. Finally, check the methodological possibilities of accessibility on the Moodle platform. The methodological approach is of a qualitative nature, adopting the operational aspects of Intervention research, following the definition of Damiani et al. (2013). The research of the intervention type has as its base plan the Historical Cultural Activity Theory, in the version developed by Yrjö Engeström. Its operation took place through semi-presential training in the Potential Training Environment (APF), which is based on the concepts developed by the Learning Laboratory of Engeström (2009). Data collection took place through interviews, before and after training with students, specialized tutors and distance tutors. The analysis of the data obtained occurred through the Content Analysis technique, based on Bardin (2008), and was divided into two major categories, the first of which is directed to the influence of the reserve of places and the entrance of students with disabilities in higher education. The second is more directly related to the perspectives, formulations and possibilities experienced in the formation of the APF. The results show that the formation of the APF aimed to provide the expansion of the object of activity by the teachers, through mediation on the accessibility of students targeted by special education in distance education. It should be noted that the influences of a formative process for accessibility were noticeable in the speech and / or in the teaching practices that participated in the formation of the APF. Being able to transcend the activity systems for which they were conceived and pass on impacts to other historical and social places that these subjects experience. It can be seen that the APF can provide improvements in the conditions of permanence and the promotion of learning by students targeting special education, with more equity. Thus, the results indicate that the formative processes for accessibility, along the lines of the APF, are potential mediators for the expansion of awareness and instrumental activity (use of signs and tools), directly influencing training participants and indirectly, but collectively, its students special education public.

Keywords: Inclusion of people with disabilities. Teacher training. Distance Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual por regulares no curso Pedagogia	62
Figura 2 – Polos UAB/UFSM.....	67
Figura 3 – Relação dos sujeitos da pesquisa	72
Figura 4 – Interface do Ambiente Potencial de Formação no Google Drive.....	82
Figura 5 – Sujeitos e turmas do Ambiente Potencial de Formação	83
Figura 6 – Foto do Café Mediador.....	91
Figura 7 – Sinal de laranja	107
Figura 8 – Representação visual de uma laranja.....	108
Figura 9 – Modelo da segunda geração da CHAT.....	113
Figura 10 – Dois sistemas de atividade em interação como modelo mínimo para a terceira geração da Teoria da Atividade	114
Figura 11 – Acesso de pessoas com deficiência na educação básica.....	157
Figura 12 – Número de matrículas da educação especial por etapa de ensino 2015-2019....	158
Figura 13 – Porcentagem da população, por tipo e grau de dificuldade e deficiência.....	159
Figura 14 – Matrículas de pessoas com deficiência.....	160
Figura 15 – Acesso das pessoas com deficiência na educação superior.....	162
Figura 16 – Matrícula na educação superior de alunos (Brasil / 2009-2016).....	163
Figura 17 – Formulário de solicitação de adaptação de textos	179
Figura 18 – Relação estímulo e resposta.....	241
Figura 19 – Estímulo e resposta no Ambiente Potencial de Formação	246

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos.....	70
Quadro 2 – Duração das entrevistas	77
Quadro 3 – Organização dos ciclos de formação do Ambiente Potencial de Formação.....	86
Quadro 4 – Árvores do momento cultivar possibilidades	93
Quadro 5 – Propriedades das línguas	129
Quadro 6 – Categorias de recursos de tecnologia assistiva.....	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ingresso por cota / ano	61
Tabela 2 – Situação dos ingressantes	61
Tabela 3 – Distribuição nos cursos	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ÂNIMA	Núcleo de Apoio a Aprendizagem na Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APF	Ambiente de Potencial Formação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CIF	Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CONSUN	Conselho Universitário
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DA	Dificuldade de Aprendizagem
DED	Diretoria de Educação a Distância
DERCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
DID	Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais
EaD	Educação a Distância
EAs	Espaços de Acessibilidade
ESA	Escala de Satisfação e Atitudes
FACED	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPEIN	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva
HUSM	Hospital Universitário de Santa Maria
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPBEJA	Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação
IUB	Instituto Universal Brasileiro
JAI	Jornada Acadêmica Integrada
JAWS	Job Access With Speech
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIES	Laboratório de Informática do Ensino Superior
LINCE	Laboratório de Informática do Centro de Educação
LM	Laboratório de Mudança
LMS	Learning Management Systems
LP	Linha de Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto)
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OCR	Reconhecimento Ótico de Caracteres
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAP	Programa de Aprendizagem Profissional
PCD	Pessoa com deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Pessoa com necessidade educacional especial
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROINFRA	Pró-Reitoria de Infraestrutura
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras)

PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SIR	Sala de Integração e Recursos
TA	Tecnologia Assistiva
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
TCS	Teoria da Cognição Situada
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
THC	Teoria Histórico-Cultural
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TO	Terapia Ocupacional
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 A MUDA, O COMEÇO DA PESQUISA.....	21
1.1 A INQUIETA(MOTIVA)ÇÃO QUE LEVOU AO PLANTIO	21
1.2 AS DEMANDAS DE PLANTIO	29
2 OS PLANTIOS JÁ REALIZADOS: RETOMADA DAS PESQUISAS.....	35
3 O CULTIVAR DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	55
3.1 PESQUISA DO TIPO INTERVENÇÃO	57
3.2 CENÁRIOS E SUJEITOS.....	60
3.2.1 Cenário da intervenção	62
<i>3.2.1.1 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).....</i>	<i>63</i>
<i>3.2.1.2 Universidade Aberta do Brasil (UAB)</i>	<i>64</i>
<i>3.2.1.2.1 EaD na UFSM</i>	<i>66</i>
<i>3.2.1.2.2 Curso de Pedagogia EaD.....</i>	<i>68</i>
3.2.2 Sujeitos.....	69
3.3 COLETA DE DADOS	73
3.3.1 Sequência da coleta e análise de dados	73
3.3.2 Entrevistas.....	74
3.4 AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO (APF)	77
3.4.1 Organização do Ambiente Potencial de Formação	80
<i>3.4.1.1 Espaço físico do Ambiente Potencial de Formação</i>	<i>81</i>
<i>3.4.1.1.1 Caracterização do auditório</i>	<i>81</i>
<i>3.4.1.1.2 Caracterização do laboratório utilizado.....</i>	<i>81</i>
<i>3.4.1.3 Espaço virtual do Ambiente Potencial de Formação</i>	<i>82</i>
3.4.2 Detalhamento do Ambiente Potencial de Formação (APF).....	82
3.4.3 Café Mediador	90
3.5 MOMENTO CULTIVAR POSSIBILIDADES: A REPRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS	91
3.6 ANÁLISE DOS DADOS	97
3.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	99
3.8 ACESSIBILIDADE DO TEXTO DA PESQUISA/TESE	99
4 A SEIVA DA PESQUISA: O REFERENCIAL TEÓRICO.....	101
4.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: APONTAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O CENÁRIO DA PESQUISA	101

4.2 ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS ...	119
4.2.1 Surdez: delimitação conceitual	125
<i>4.2.1.1 Língua Brasileira de Sinas (Libras).....</i>	<i>127</i>
4.2.2 Deficiência visual (cegueira).....	132
4.2.3 O acesso de pessoas com deficiência na educação superior	135
<i>4.2.3.1 Educação a Distância (EaD).....</i>	<i>139</i>
4.3 ACESSIBILIDADE	141
4.3.1 Recursos de tecnologia assistiva e acessibilidade	144
4.4 PROCESSO FORMATIVO PARA A ACESSIBILIDADE	148
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	155
5.1 DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DE RESERVA DE VAGAS E O ACESSO DOS DISCENTES	155
5.1.1 Influência do ingresso de pessoas com deficiência em diferentes níveis e espaços	155
5.1.2 Desdobramentos das atividades instrumentais: influências nas funções psicológicas superiores e nas emoções	182
5.1.3 Percepções, sujeitos e deficiência: entre o biológico e o social.....	203
5.2 CONEXÕES, FORMULAÇÕES, REFLEXÕES NO PROCESSO FORMATIVO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO (APF).....	223
5.2.1 Ambiente de Potencial Formação: uma possibilidade para o cultivo e o amadurecimento de práticas mais acessíveis.....	223
5.2.2 Germinações do (no) Ambiente de Potencial Formação	243
6 ENCAMINHAMENTOS FINAIS: OS FRUTOS, A SOMBRA, AS FOLHAS SECAS E O QUE AINDA PRECISA SER REGADO	268
REFERÊNCIAS DA TESE.....	277
APÊNDICES.....	293
APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO AO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E DERCA	294
APÊNDICE B – MINUTA ANEXADA ÀS SOLICITAÇÕES	295
APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO AO NÚCLEO DE TECNOLOGIA (NTE).....	305
APÊNDICE D – REGISTRO DA SOLICITAÇÃO DE PLANTIO DE ÁRVORE.....	306
APÊNDICE E – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO CONVITE	307
APÊNDICE F – ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM O TUTOR ESPECIALIZADO E ESTUDANTE.....	308
APÊNDICE G – ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM O TUTOR ESPECIALIZADO E ESTUDANTE – VERSÃO LIBRAS	309

APÊNDICE H – ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM DOCENTES E TUTORES À DISTÂNCIA.....	310
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	311
APÊNDICE J – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	313
APÊNDICE K – CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO	314
APÊNDICE L – PLANO DE AULA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO	317
APÊNDICE M – PLANO DE AULA DO SEGUNDO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO	319
APÊNDICE N – PLANO DE AULA DO TERCEIRO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO	321
APÊNDICE O – PLANO DE AULA DO QUARTO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO	323
APÊNDICE P – PLANO DE AULA DO QUINTO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO	325
APÊNDICE Q – PLANO DE AULA DO SEXTO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO	327
APÊNDICE R – PLANO DE AULA DO SÉTIMO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO	329
APÊNDICE S – PLANO DE AULA DO OITAVO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO	330
APÊNDICE T – PLANO DE AULA DO NONO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO	331
APÊNDICE U – PLANO DE AULA DO DÉCIMO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO	332
APÊNDICE V – PLANO DE AULA DO DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO	334
APÊNDICE W – PLANO DE AULA DO DÉCIMO SEGUNDO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO	336
APÊNDICE X – PLANO DE AULA DO DÉCIMO TERCEIRO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO	337
APÊNDICE Y – PLANO DE AULA DO DÉCIMO QUARTO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO	338

APÊNDICE Z – ROTEIRO-BASE PARA O MOMENTO CULTIVAR POSSIBILIDADES	339
APÊNDICE AA – MODELO DE CERTIFICADO FORMAÇÃO.....	340
APÊNDICE AB – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM O TUTOR ESPECIALIZADO E ESTUDANTE.....	341
APÊNDICE AC – INTERFACE DA SEGUNDA ENTREVISTA COM O TUTOR ESPECIALIZADO E ESTUDANTE VERSÃO LIBRAS	342
APÊNDICE AD – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM OS TUTORES	343
APÊNDICE AE – INTERFACE DA FORMAÇÃO NO GOOGLE DRIVE.....	344
APÊNDICE AF – INTERFACE DA SOLICITAÇÃO DE TRADUÇÃO DE LIBRAS PARA PORTUGUÊS DA SEGUNDA ENTREVISTA.....	345
APÊNDICE AG – INTERFACE DA GRAVAÇÃO DE ENTREVISTA EM LIBRAS ENCAMINHADA AO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE	346
ANEXOS	347
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	348
ANEXO B – ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA COMITÊ DE ÉTICA	349
ANEXO C – PROJETO INSTITUCIONAL	353

1 A MUDA, O COMEÇO DA PESQUISA

A presente proposta de pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM)¹, Linha de Pesquisa 03 – “Educação Especial, Inclusão e Diferença”, inserida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN), sob a supervisão da professora orientadora Fabiane Adela Tonetto Costas.

A introdução e justificativa serão apresentadas em dois momentos: o primeiro denominado “A inquieta(motiva)ção que leva ao plantio” consistirá em discorrer sobre as motivações pessoais que impulsionaram este estudo; já no segundo, “As demandas de plantio”, buscar-se-á apresentar a justificativa de área e as demandas do cenário educacional que respaldam a relevância desta pesquisa.

1.1 A INQUIETA(MOTIVA)ÇÃO QUE LEVOU AO PLANTIO

Esta fase, diferente das outras partes do estudo, será escrita em primeira pessoa, a fim de garantir a coerência de seu conteúdo com a escrita, para que, assim, o leitor possa compreender as inquietações e caminhos que motivaram os questionamentos do estudo. De acordo com o principal autor, que baseia e embasa esta pesquisa, é de suma relevância estar alinhado, imerso e interessado com o objeto da pesquisa. Nesse sentido, Vigotski (1999) afirma:

[...] o investigador que está tentando entender as leis do todo e quer penetrar além das características externas na conexão causal e genética destes pontos, deve ir para uma **forma de especial de experimentação** que nós descrevemos abaixo do aspecto metodológico; a essência deste consiste em **criar processos que descubrem o curso verdadeiro do desenvolvimento da função que interessa ao investigador** (VIGOTSKI, 1999, p. 45, grifo nosso).

Nesse sentido, buscando mostrar esta conexão entre a pesquisa e a pesquisadora, iniciarei realizando a apresentação de alguns pontos que considero basilares. Início este relato entrelaçando aspectos pessoais com os acadêmicos, demonstrando a relação das escolhas realizadas.

A primeira questão a ser levantada é de que a experiência bilíngue é uma realidade da minha infância. No meu primeiro espaço formativo, a família, a comunicação ocorria por meio de um dialeto alemão. Até os cinco anos e meio de vida, o pensamento, a relação com o mundo e a construção de conceitos ocorreram fortemente mediados por palavras em alemão. Para

¹ Disponível em: <<http://www.ppge.ufsm.br/>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

iniciar a escolarização, aprendi algumas palavras em língua portuguesa. Recordo-me de aprender a palavra água, para solicitar à professora, quando sentisse sede.

E, assim, creio que muitos dos signos e suas representações foram sendo ampliados/generalizados com o processo de escolarização em língua portuguesa. A tradução e o pensamento em duas línguas me acompanham até hoje – o que pode ser notado em algumas frases presentes nesta pesquisa.

Em alguns momentos do meu processo de escolarização, a relação entre a língua alemã e a língua portuguesa impuseram grandes desafios, o que, de certo modo, me aproxima – não me coloca no lugar, mas possibilita – de compreender um pouco dos relatos de alguns estudantes surdos sobre o processo bilíngue. Também alerto que, em alguns momentos, algumas estruturas frasais podem ser afetadas por esta influência da primeira língua.

Dando continuidade, compreendo que minhas experiências com a inclusão, desde a infância, foram positivas e instigantes, o que acabou por direcionar-me a optar pela área da educação especial. Acredito que o início de tudo ocorreu aos nove anos. Nessa época, comecei a ser atendida por uma fonoaudióloga, em virtude de muitas dificuldades que tinha na pronúncia de algumas palavras. Na minha cidade, esse serviço ocorria na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)², que se localizava no município vizinho. Sendo assim, as pessoas que necessitavam desses serviços especializados, como Fonoaudiologia e Fisioterapia, e os alunos da classe especial, eram transportados diariamente para a APAE.

Minha mãe esforçou-se incessantemente para que eu não tivesse aversão a ir a um local destinado a pessoas com deficiência. É curioso lembrar, atualmente, do seu discurso, pois sempre me dizia: “Tu vais com a fonoaudióloga, nem repara muito nos alunos de lá, eles têm os problemas deles”.

Assim, iniciei minhas idas à APAE de Cerro Largo (RS), mas, melhores do que os atendimentos com a fonoaudióloga, eram as viagens. Era um grupo animado, de pais e filhos, que acreditavam muito naquele espaço e no bem que ele propiciava. As pessoas, diferentemente da escola, não disputavam entre si quem era melhor. Lá, havia um clima mais fraterno, de ajuda mútua.

Lembro que, entre todos que iam à APAE, havia uma menina que balançava a cabeça, fazendo movimentos estereotipados, que me despertavam interesse. Nunca havia visto isso e

² A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente a aquela com deficiência intelectual e múltipla. Está presente, em mais de dois mil municípios em todo o território nacional. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/>>. Acesso em: 30 maio 2020.

queria saber mais. Porém, como a minha mãe tinha me orientado, não me atrevi a perguntar em um primeiro momento. A menina sempre foi muito receptiva comigo e fui percebendo que a sua fala também era diferente.

Eis que um dia, depois de uns três meses, tomei coragem e perguntei à mãe da menina o porquê daqueles movimentos e da dificuldade de fala. A senhora explicou-me que a filha só contava com a metade do cérebro funcionando, ou seja, nasceu com apenas um hemisfério ativo. Desse modo, o que era para sanar uma inquietação, transformou-se em várias outras. Na escola, havia aprendido que cada parte do cérebro tinha sua função, e como descrevia o livro que li, cada uma era extremamente importante para a nossa sobrevivência. Entretanto, aquela menina vivia só com um lado do cérebro. Isso era extraordinário!

Ao retornar para casa, contei para a minha mãe, meu pai e irmã. Além disso, fui à casa da minha avó que residia a uns cinco minutos dali, para contar a grande novidade para mim e o quanto isso me inquietava. Nenhum deles conseguiu me explicar como seria possível alguém viver só com a “metade” do cérebro e tive de dormir com a dúvida. No outro dia, procurei o professor que havia me ensinado tudo sobre o corpo humano, pois, como professor, ele devia saber (ora, professor não sabe de tudo?!). Ele explicou-me sobre a plasticidade do cérebro e como algumas pessoas desenvolvem habilidades em situações específicas.

Todavia, toda essa história inquietou-me por muitos anos: como o cérebro consegue desenvolver isso? Será que consigo fazer com a força do meu pensamento? E para pronunciar melhor o “L” e o “R”, será que funciona? Como resposta à última questão, a fonoaudióloga que me atendia disse que sim, que se eu fosse persistente, conseguiria. E, assim, eu comecei a acreditar que todo mundo seria capaz de “tudo”, até mesmo aqueles colegas que faziam com que a gente necessitasse ficar esperando para dar continuidade aos conteúdos escolares.

Atualmente, aquela menina ainda frequenta a escola onde estudei até a 8ª série. Por apresentar características que exigiam um trabalho pedagógico diferenciado, ela foi a “responsável” por todo um processo de implementação e adequação curricular e de formação dos professores daquela instituição (DILLENBURG, 2015).

Hoje, reflito o quanto instituições como essa foram relevantes para o atendimento das pessoas com deficiência, no entanto, também se criou uma barreira de convivência. Se não fosse a ida à APAE, quem sabe nunca teria me inquietado com esses pontos, pois aqueles sujeitos não compartilhavam espaços acadêmicos e sociais.

Desde aquela época, assuntos relacionados à inclusão e à aprendizagem tornaram-se instigantes para mim, o que foi um dos aspectos decisivos pela minha opção em cursar Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Sendo assim, iniciei

minha formação no curso de graduação em Educação Especial – Licenciatura Plena da UFSM, no ano de 2008, concluindo em 2011.

Durante toda a graduação, fui bolsista (PRAE) no setor de Psiquiatria do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM), atuando como bolsista de recreação. Nesse período, aprendi muito sobre o trabalho em equipe e o impacto de fatores como as políticas públicas, uso de medicações e trabalhos preventivos na trajetória de uma pessoa.

Então, com a implementação da Residência Multidisciplinar em Saúde, chegaram à unidade profissionais de diferentes áreas: Psicologia, Terapia Ocupacional (TO), Enfermagem e Fisioterapia, os quais trouxeram novos significados a minha prática. A partir desse momento, foram desenvolvidos projetos que auxiliavam os sujeitos em seu processo de ressocialização. Lembro até hoje a fala de uma das Terapeutas Ocupacionais: *“Muitas vezes, as pessoas precisam mais que apenas um faça, elas precisam de um ‘quem sabe começamos por aqui’”*.

O trabalho com grupos e a mediação entre conceitos e os sujeitos motivavam a busca por novos projetos e ideias. Nessa equipe multidisciplinar, ampliou-se o meu desejo de exercer atividades que pudessem estimular o outro em seu potencial.

No ano de 2011, iniciei como participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN). Nele, realizamos várias leituras sobre inclusão educacional e educação inclusiva, na escola básica e na universidade, que nos mobilizaram a refletir sobre a problemática da proposição política institucionalizada, ou não, nas ações desenvolvidas nos níveis de ensino, à luz da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

No mesmo ano, participei como bolsista de iniciação científica (FIPE SENIOR) do projeto “Educação Inclusiva: o fazer pedagógico diante das novas perspectivas conjunturais”. As principais atividades foram: realizar mapeamento do processo de inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a partir da promulgação da Resolução nº 11/07; pesquisar material e construir alternativas metodológicas que visassem proporcionar análises e reflexões da ação docente junto aos alunos incluídos, e o esclarecimento de algumas questões referentes a esse processo de inclusão – a prática era composta de entrevistas com estudantes, docentes e coordenadores de curso.

No projeto supramencionado, que motivou a realização da pesquisa de final de curso de graduação, pude ter a experiência de pesquisadora e perceber, na prática, a importância das pesquisas para a educação. Naquele semestre de atuação, pude também elaborar publicações científicas. Ser bolsista de iniciação científica mostrou-me as possibilidades formativas, por meio da pesquisa, o que me motivou ainda mais a direcionar-me para a área acadêmica.

Durante o trabalho de conclusão de curso intitulado “Inclusão de pessoas com deficiência na UFSM”, busquei compreender os processos inclusivos na educação superior. A pesquisa foi um reflexo do interesse em inclusão e políticas públicas. Ao terminar o curso de Educação Especial, incentivada pelas leituras de graduação e do grupo GEPEIN, busquei uma segunda graduação – Serviço Social na UFSM (do qual acabei desistindo) – e Especialização em Gestão Educacional. Ambos os cursos foram iniciados em 2012, sendo a especialização finalizada em 2013 e a graduação trancada em 2014.

Atuei como Educadora Social, em uma organização não governamental (ONG), onde realizei trabalho de fortalecimento com crianças e adolescentes de uma comunidade de risco do município de Santa Maria (RS). Os encontros eram semanais e abordavam temáticas referentes à prevenção, cultura e fortalecimento da identidade. De algum modo, esses espaços fortaleceram em mim a necessidade de continuar a buscar alternativas para que a educação seja um direito de todos.

Para além dos documentos oficiais, a realidade vivenciada por muitos sujeitos ainda é extremamente excludente. Muitos nem acessam o elementar e os que acessam, por vezes, são prejudicados por estruturas deficitárias. Nessa perspectiva, compreendo que ainda há muito o que avançar, principalmente no que tange às instituições públicas.

Em 2013, iniciei o Mestrado em Educação na UFSM, que me proporcionou momentos de muitos aprendizados e desafios. Dentre as oportunidades que tive, essa foi a que mais me modificou como sujeito, desafiando-me a buscar alternativas e a mudar. Em 2015, concluí a dissertação intitulada “Inclusão em cursos de graduação na modalidade a distância: uma análise sobre os cursos UAB/UFSM”. Nessa pesquisa, foi possível compreender mais sobre a instituição de que participo, movimento este que reforçou a importância que a UFSM tem em minha trajetória. Os desdobramentos da dissertação impulsionaram a escrita deste projeto.

O olhar sobre as modalidades a distância e presencial, os processos inclusivos, a aprendizagem e a permanência foram de grande importância para constituir-me como professora de educação especial. As inquietações da dissertação, junto às percepções de minha prática – quando notei a necessidade de mais estudos sobre o uso de tecnologias para a inclusão de estudantes com deficiência – fizeram com que retomasse um antigo interesse: cursar uma especialização EaD em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação, a qual iniciei em 2015 mesmo.

Para a pesquisa da especialização, pretendi desenvolver uma proposta de uso de tecnologias no atendimento educacional especializado no ensino superior, que possibilitem a permanência e promoção da aprendizagem de estudantes com deficiência. Com base nos

resultados da pesquisa, compreendi a importância de que sejam empreendidos esforços para promover ações que concretizem, orientem e potencializem as ações inclusivas, visando às adequações de acessibilidade, permanência e promoção da aprendizagem.

No período de março de 2014 a agosto de 2017, desenvolvi atividades junto ao Núcleo de Acessibilidade, no projeto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O núcleo é um espaço de atuação muito rico e formativo, pois contempla as ações técnicas de trabalho do AEE e, também, de forma sincronizada, instiga ao estudo e à pesquisa para melhorar a prática e a consciência sobre as ações desenvolvidas com os discentes.

Nessa prática no AEE, buscava-se promover a permanência dos estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência na instituição, além de viabilizar a promoção da aprendizagem, realizando o acompanhamento desses discentes. A prática era composta pelo atendimento e mapeamento de suas demandas, bem como a orientação a docentes, coordenadores de curso e técnicos administrativos, visando garantir a equidade de acesso e promoção de aprendizagem. Também, realizava adequações de materiais e implementação de uso de tecnologias, buscando conhecer e favorecer os processos de produção do conhecimento dos acadêmicos com deficiência. Essas ações eram registradas em prontuários e regidas por um plano de acompanhamento individualizado, supervisionado e aprovado pela Coordenação e/ou Técnica em Assuntos Educacionais do setor.

Ao longo dos quatro anos, foram muitos atendimentos, entrevistas com alunos e professores. Nesse período, compreendi o quanto a inclusão precisa de engajamento, das parcerias. Em muitos casos, o acompanhamento individual do discente consegue suprir as suas demandas; em outros, as parcerias com os docentes são fundamentais. Parcerias não são compreendidas neste estudo como orientações, mas sim, o pensar e fazer junto com o outro.

Como professora de educação especial, conheço alternativas metodológicas de adequação, mas quem sabe da disciplina, sua dinâmica e objetivos é o docente especializado. As parcerias estabelecidas no AEE demonstraram o quanto podemos potencializar e, juntos, encontrarmos soluções mais adequadas para o processo de formação discente. Porém, nem todos estão dispostos a trabalhar em parceria, mas os que são e estão, proporcionam experiências e resultados importantes.

Dentre as ações desenvolvidas no setor, também atuei na orientação pedagógica do projeto Grupo de Apoio (GAPOIO), que realiza o acompanhamento e orientação dos estudos de Física, Química e Matemática, para todos os estudantes da UFSM que possuam interesse. Esse projeto objetiva resgatar aprendizagens da educação básica e transpô-las para a realidade da educação superior. Surgiu de necessidades verificadas junto ao grupo de estudantes do AEE,

relacionadas às defasagens de conceitos e conteúdo da área das ciências exatas. Muitos estudantes necessitam de um olhar mais individualizado, da retomada de conceitos anteriores, o que demonstra que precisamos, sim, de espaços mais acolhedores.

A partir de setembro de 2017, passei a ser bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), deixando de ser bolsista do GAPOIO, mas permanecendo como Orientadora Pedagógica voluntária naquele grupo, até janeiro de 2018.

Convém ressaltar que, em 2014, também iniciei atividades de tutoria a distância, no curso de Pedagogia EAD/UAB, na qual atuo até o momento. Entendo que o tutor atua como mediador das interações e da problematização sobre os conteúdos. Assim, nossa contribuição é promover o diálogo problematizador em torno dos conteúdos curriculares, de acordo com o planejamento dos recursos educacionais e atividades propostas pelo professor-pesquisador.

É necessário desenvolver fluência tecnológica para monitorar eletronicamente a interatividade, interação e colaboração (autoria e coautoria) essenciais no Moodle e no polo de apoio presencial. Nessa função, sou responsável pelo monitoramento investigativo das ações e operações realizadas pelos alunos no processo de estudo dos conteúdos curriculares. Atuei em diferentes disciplinas e, atualmente, acompanho as questões de acessibilidade dos estudantes com deficiência e oriento os trabalhos de conclusão de curso (TCC's).

Considero muito importante essa relação com estudantes em formação, trabalhando na orientação e construção de conhecimento, utilizando ferramentas tecnológicas. Durante a nossa prática, é frequente a ida aos polos para aulas inaugurais e provas. Conhecer o aluno e o impacto de uma formação em sua trajetória são motivadores para mim. Assim, a modalidade EaD tem assumido contornos especiais e significativos em minha formação docente.

Também, atuei como professora no curso de Mediação de Conflito Escolar, como orientadora de trabalho final, visando criar um plano de intervenção nos locais de atuação dos participantes, utilizando os conhecimentos construídos na formação. Esse curso foi realizado por meio de uma parceria da 8ª CRE com o Ânima (UFSM) e se destinava a professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e demais profissionais e estudantes de licenciatura. O curso objetivou compreender os princípios e técnicas de mediação de conflitos, analisando as influências da violência e da criminalidade no ambiente escolar.

Considero a experiência obtida no referido curso muito válida, pois possibilitou o acesso a uma literatura muito bem elaborada sobre o assunto e à compreensão de diferentes situações que as escolas têm vivenciado. Alguns alunos acompanhados no AEE conseguiram aplicar as pesquisas, buscando associar a teoria às suas práticas, e esse *feedback* dos estudantes reforçou ainda mais as escolhas que delimitarei para minha vida profissional.

Em 2017, concluí a especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação (TICs), pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). O trabalho de conclusão de curso foi elaborado em parceria com as professoras da especialização e do Doutorado, com uma coleta prévia na amostra da presente pesquisa. Objetivou-se verificar sobre a necessidade de um serviço de apoio à equipe de trabalho. Outro objetivo foi conhecer demandas referentes aos estudantes com deficiência e possibilidades de intervenção, partindo do grupo de trabalho. A análise dos dados demonstrou que a maioria dos respondentes entende a complexidade do processo e sinaliza para a importância de uma formação continuada sobre o tema, sendo possível mapear as demandas e interesses do grupo de trabalho.

A conclusão do estudo indica que o registro dos interesses do grupo de trabalho e a constatação da necessidade de formação continuada servirão de orientação à realização de uma futura formação com o grupo. A pesquisa detectou um dado recorrente nos discursos do AEE e nas indagações dos alunos das disciplinas de metodologia: “sabemos que é importante, mas não sabemos como, nem por onde começar”.

Sem compreender os conceitos de acessibilidade e as possibilidades teóricas e metodológicas, como o professor irá conseguir construir alternativas metodológicas acessíveis para sua disciplina? Nessa perspectiva, urge trabalhar uma formação com os profissionais que atuam diretamente com discentes com deficiência, partindo do que eles compreendem, e apresentar possibilidades de adequação.

Um marco importante em minha trajetória, iniciado em 2016, foi a docência como professora substituta no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG). Esse programa destina-se a egressos bacharéis que possuam interesse pela docência e objetiva preparar os discentes para a prática como professores.

Nas trocas e diálogos em aula, pude perceber que muitos desconhecem alternativas metodológicas e os conceitos que são debatidos pela área de conhecimento da educação especial. Penso que essa etapa da minha caminhada tenha sido aquela em que mais aprendi, em que mais tive de me reinventar, pois, em curso de formação de professores, o discurso precisa estar alinhado com a prática, e essa coerência é um grande desafio.

As aulas, com boa participação dos discentes, eram repletas de trocas, exemplos, dúvidas e discussões. Freire (1996) alerta sobre a necessidade do diálogo para as relações de aprendizagem:

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p. 35).

Por meio do diálogo e do respeito ao outro, foi possível estreitar as relações de parceria e confiança, possibilitando, dessa forma, um retorno considerável do grupo na qualificação das próprias aprendizagens. Guardo esses momentos com carinho e muita gratidão. Desses momentos, surgiu uma das linhas que teceram o objetivo da pesquisa: compreendi que muitos não compreendiam conceitos básicos sobre acessibilidade. Não podemos exigir que todos saibam de antemão como tornar as práticas mais inclusivas. Precisamos propagar informações e trocar dúvidas e experiências para, juntos, pensarmos alternativas que beneficiem o processo de aprendizagem dos estudantes.

Em agosto de 2019, motivada pelas demandas desta pesquisa, iniciei especialização em curso de pós-graduação em Docência de Libras pela Uníntese. Nele, tenho buscado compreender melhor os aspectos linguísticos e gramaticais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as possibilidades metodológicas e teóricas para a acessibilidade de estudantes surdos.

Por fim, o ingresso e as discussões proporcionadas pelo Doutorado foram únicos, um momento de compreender os alicerces da educação. Os caminhos e espaços por onde passei influenciaram diretamente minhas escolhas e aprendizados. Carrego um pouco de cada um em minhas dúvidas e aprendizados. Compreendi que o meu lugar é em espaços formativos, que lutam por educação pública para todos – são essas as lutas que anseio.

Sou grata pelas oportunidades e pela formação dadas pela Universidade Federal de Santa Maria, instituição pública e gratuita de ensino. Compreendo, afinal, que, como profissional, devo sempre considerar e buscar, em minhas ações, a promoção e o desenvolvimento dos espaços dos quais participo e da sociedade em que estou inserida, almejando que eles sejam para todos e todas!

1.2 AS DEMANDAS DE PLANTIO

Nesta seção, serão apresentadas as demandas verificadas no atual cenário educacional, com vistas a demonstrar a relevância da pesquisa dentro desse contexto.

Inicialmente, aponta-se que, no atual cenário, é crescente³ o número de alunos com deficiência na educação superior, um movimento que é reflexo de políticas públicas para a democratização do acesso a esse nível de ensino. Tal fato ocorre em diferentes níveis e

³ Baseado nos dados do Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

modalidades de ensino, em virtude da transversalidade da educação especial, modalidade que abrange o público-alvo desta pesquisa. A definição adotada para identificar a pessoa com deficiência (PCD) é a do Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Art. 2º. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Verifica-se que a legislação vigente acompanha o movimento mundial de discussões sobre a pessoa com deficiência. Ressalta-se que a Organização das Nações Unidas (ONU, 2005) prevê que existe a necessidade de proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e a liberdade para todas as pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, convém citar dois eventos mundiais que merecem destaque no que tange ao movimento mundial de reivindicação de espaços educacionais para todos. Inicialmente, cita-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, na Tailândia. Na sequência, a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, no ano de 1994, na Espanha. Sobre esta última, destaca-se um trecho do documento produzido no evento, que representa um pouco do que se almejava alcançar com sua organização:

Os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular (BRASIL, 1997, p. 1).

Compreende-se que a Declaração de Salamanca estimulou o movimento de acesso e inclusão de estudantes com deficiência aos espaços “regulares”. No cenário brasileiro, o texto produzido em 1994 e traduzido e publicado, no Brasil, em 1997, foi utilizado como referência em inúmeras ações e programas com a ótica inclusiva neste país.

Como reflexo desse movimento mundial, no Brasil, em 2008, lançou-se a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Embora já existissem outros documentos e políticas pregressas da educação especial, este documento foi um marco, pois mobilizou os espaços e matrículas de pessoas com deficiência de uma maneira extremamente significativa.

Ao longo deste trabalho, serão apresentados outros movimentos e legislações relevantes para a construção do atual cenário educacional. No entanto, os anteriormente citados são

compreendidos por nós como os mais decisivos para os contornos que a educação especial assumiu nos espaços educacionais.

Com esse processo de inclusão de pessoas com deficiência, as instituições de ensino e espaços de acompanhamento às pessoas público-alvo da educação especial necessitam prever ações para as demandas desse público. Os sistemas de ensino têm refletido em suas ações os impactos desses processos, impulsionados pela legislação e pelos movimentos sociais.

Na mesma direção, de forma pioneira no ensino superior, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desde o vestibular de 2008, possuía a reserva de 5% de suas vagas para pessoas com deficiência. Ação amparada na Resolução nº 011/07, revogada pela Resolução nº 002/2018, que atualmente orienta os processos seletivos referentes à graduação, nível médio e cursos técnicos, em cursos das modalidades educação a distância (EaD) e presencial.

Com essas ações e políticas, o número de estudantes com deficiência aumentou significativamente na instituição. De acordo com o Relatório Anual de Ações Educacionais do Ânima/Acessibilidade (UFSM, 2019), entre 2008 e o segundo semestre de 2019, ingressaram 601 estudantes – destes, 44 na EaD – pelo sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência, o que representa um número considerável de ingressantes. Como instituição pública de ensino, existe a necessidade de busca de alternativas que proporcionem a inclusão de pessoas público-alvo da educação especial.

Considera-se que a inclusão educacional não corresponde somente à inserção do estudante nos espaços acadêmicos, mas a uma série de estratégias de participação, adequação do conteúdo, métodos, avaliações e infraestrutura que possam oferecer ao aluno condições favoráveis para o seu desenvolvimento e, especialmente, à aprendizagem acadêmica. Assim, alerta-se para a necessidade de ações que visem à permanência desses discentes, pois garantir apenas o ingresso de pessoas com deficiência nos espaços acadêmicos pode causar impactos de duas naturezas. O primeiro refere-se à visibilidade e conscientização sobre a importância da inclusão; e o segundo, de aversão e de potencializar as barreiras à acessibilidade (SASSAKI, 2010).

Uma dessas novas realidades é o ingresso de pessoas com deficiência na EaD. A modalidade é definida pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que tece a seguinte conceituação:

Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e

desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação, que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Ao retomar a legislação que orienta a educação superior, verifica-se que a oferta da modalidade EaD possui o mesmo amparo legal que a do ensino presencial. A criação de cursos a distância possibilita o acesso de pessoas à universidade. Uma das finalidades da implementação desse sistema é abranger quem está distante dos espaços convencionais de ensino. É visível que há um movimento de expansão das possibilidades de acesso ao ensino superior, ação que acompanha as questões políticas, econômicas e sociais da última década (BELLONI, 1999; 2006; CORREIA, 2007; GUAREZI; MATOS, 2009; LIMA, 2009).

A seguir, apresentam-se alguns dados referentes ao número de matrículas na EaD. De acordo com a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em 2014, os cursos de EaD somaram 3.868.706 matrículas: 519.839 nos cursos regulamentados totalmente a distância, 476.484 nos cursos regulamentados semipresenciais ou em disciplinas EaD de cursos presenciais e 2.872.383 nos cursos livres. A média geral foi de 154 matrículas por curso e de 16.053 matrículas por instituição formadora. No Brasil, o Censo EaD apresenta dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação. No ano de 2016, o Censo EaD contabilizou 561.667 alunos em cursos regulamentados totalmente a distância (ABED, 2017).

Percebe-se um aumento significativo no número de matrículas de 2014 a 2016, o que possibilita reforçar a necessidade de ampliação da modalidade no cenário educacional. Tal ampliação vem se mantendo na modalidade. No Censo de 2018, a ABED (2019, p. 118) sinaliza outro crescimento no número de matrículas: “houve um crescimento considerável de 34,4% no volume de investimentos em cursos totalmente a distância, um terço do que vinha sendo praticado em 2017”.

Proporcionalmente, o número de sujeitos público-alvo da educação especial também vem aumentando. Nos dados do último Censo EaD, publicados pela ABED, em 2018, os cursos de EaD somaram 2.358.934 alunos regularmente matriculados em cursos totalmente a distância.

As 47 instituições respondentes dos questionários do Censo EAD.BR 2018 afirmam atender 5.067 alunos com deficiências em cursos regulamentados totalmente a distância, o que corresponde a 0,21% do alunado total matriculado nesses cursos. E isso tende a aumentar (ABED, 2019, p. 106).

A própria ABED prevê um aumento na matrícula do público-alvo da educação especial. Para efetivar o acesso, permanência e promoção da aprendizagem e desenvolvimento desses discentes, serão necessárias ações que possibilitem sua participação com autonomia. A EaD

assume novos desafios, como a inclusão educacional de acadêmicos com deficiência nos cursos de graduação. No caso da modalidade, em que as relações didáticas estão fortemente relacionadas com o uso de tecnologias, é necessário organizar os espaços e práticas com TICs compatíveis com as demandas dos discentes. Passerino e Montardo (2007) apresentam:

Entende-se que a acessibilidade e inclusão digital não dizem respeito apenas ao acesso à rede de informações, mas também à eliminação de barreiras de comunicação, equipamentos e *software* adequados às diferentes necessidades especiais, bem como conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos e contextualizados também com as necessidades da comunidade onde este sujeito está inserido, ou seja, garantia de mobilidade, usabilidade de recursos computacionais para PNE (PASSERINO; MONTARDO, 2007, p. 15).

Com o acesso dos estudantes com deficiência, surgem indagações quanto à operacionalização desse processo, se os tutores e professores sentem-se preparados para essa nova realidade. Nesse sentido, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) podem ser utilizadas como umas das ferramentas para promover a acessibilidade dos acadêmicos.

Todavia, infelizmente, a maioria dos tutores e professores desconhece ferramentas e ações que possam proporcionar acessibilidade instrumental e metodológica, o que pôde ser constatado em uma pesquisa⁴ apresentada no trabalho final do curso, com a equipe de professores e tutores do curso de Pedagogia no ano de 2017. Foram convidadas 97 pessoas que compõem a equipe de trabalho do curso de Pedagogia EaD, sendo 72 tutores e 25 professores. Destes, 16,49% aderiram à pesquisa, representando 16 participantes.

O questionário que foi aplicado compôs-se de cinco questões de múltipla escolha mistas e uma dissertativa. Uma das questões indagou aos participantes: “Sente-se preparado para gerir os processos de inclusão de pessoas com deficiência no EaD?”. Dos respondentes, 68,8% dos profissionais demonstraram insegurança diante da efetivação de processos de inclusão, o que demonstra ainda serem necessárias ações pontuais junto aos profissionais, buscando formação continuada de qualidade e fortalecimento de posturas de gestão dos processos inclusivos.

Esse dado reforça a importância de ações com os profissionais que atuam na EaD e impulsiona alguns questionamentos: o recorrente discurso constatado na pesquisa da especialização – “Não fui preparado para isso” – não aponta para a necessidade de criação de suportes para os docentes? E ainda: o discente com deficiência que ingressa na universidade,

⁴ DILLENBURG, Andreia Ines. **TICs e acessibilidade na EaD**: uma investigativa com tutores e professores. 2017. (Especialização). Pesquisa apresentada ao curso de TICs/UFSM como requisito para a obtenção do título de Especialista em Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas a Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12044/TCCE_TICAE_2017_DILLENBURG_ANDREIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 dez. 2020.

com projeções quanto a sua permanência e conclusão do curso no ensino superior, pode esperar a iniciativa ou “boa vontade” dos tutores e professores? Essas questões impulsionam outras questões: considerando a estrutura do setor de acessibilidade institucional da UFSM, localizado na sede, como atender as demandas do estudante EaD? E ainda: há alternativas metodológicas e ações que podem ser desenvolvidas no âmbito institucional?

Nesse contexto, considerando as especificidades geográficas da modalidade EaD, foi proposta uma alternativa metodológica à equipe de trabalho, de oferta de suporte para os processos de acessibilidade aos estudantes.

Ressalta-se que a formação de professores não exclui as demais ações e serviços desenvolvidos. Seu objetivo é a ampliação do processo formativo da equipe de trabalho. É importante salientar que se defende o ponto de vista de que o professor não é o único responsável por levar o aluno a aprender os conteúdos de sua disciplina, como se fosse apenas esse fato o desencadeador da aprendizagem.

Assim, com vistas a delimitar as reflexões acerca de um processo formativo com os profissionais do EaD que têm em suas turmas estudantes com deficiência, surge a seguinte questão de pesquisa: **Quais as contribuições de um processo formativo nos moldes do Ambiente Potencial de Formação (APF) para professores e tutores que atuam em disciplinas com acadêmicos com deficiência no Ensino Superior a Distância?**

Essa indagação constitui o objetivo principal desta tese que foi analisar as contribuições de um processo formativo nos moldes do Ambiente Potencial de Formação (APF) com tutores/professores, visando à acessibilidade de estudantes com deficiência na educação a distância, que se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: apresentar as possibilidades teóricas da educação especial, por meio de uma formação que visa compartilhar, com professores e tutores, reflexões teóricas, ações e recursos que suscitam a acessibilidade dos discentes com deficiência. Do mesmo modo, buscou-se promover as questões de acessibilidade na EaD, disponibilizando ferramentas, referencial teórico e suporte para as ações e recursos da educação a distância. Por último, mas não menos importante, objetivou-se verificar as possibilidades metodológicas de acessibilidade na plataforma Moodle.

Diante do apresentado, visualiza-se o cenário desta pesquisa, em que se propôs a ser uma formação continuada teórico-instrumental, com tutores e professores, que visa melhorar os indicadores de acessibilidade no ensino superior a distância.

2 OS PLANTIOS JÁ REALIZADOS: RETOMADA DAS PESQUISAS

Neste capítulo, realizou-se um mapeamento das pesquisas realizadas por pesquisadores que se dedicaram a examinar temáticas relacionadas com esta pesquisa.

Para Vigotski (1999, p. 8), “devemos nos voltar para os estudos experimentais que nós e nossos colegas realizaram que começam a partir de premissas principais”. Nesse sentido, é necessário retomar a literatura e buscar o que está sendo produzido e organizado, visando mapear também as principais recorrências e demandas, para que esta pesquisa seja relevante.

Foram realizadas buscas sobre as publicações brasileiras. Primeiramente, o critério utilizado foram os títulos e, na sequência, os resumos. A triagem ocorreu em dois momentos: o primeiro foi realizado entre os dias 14 e 16 de junho de 2018, e o segundo entre os dias 05 e 08 de novembro de 2020. Os trabalhos foram eleitos a partir de uma triagem prévia nas plataformas, pelos descritores: EaD; pessoa com deficiência; inclusão; ensino superior. Essa sequência foi utilizada em todas as plataformas consultadas.

O recorte temporal nas plataformas foi desde 2008, ano de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da reserva de vagas na UFSM, até o ano de 2020.

Na plataforma Banco de Teses e Dissertações da CAPES, as publicações selecionadas foram as da área das Ciências Humanas e Educação. Os resultados da primeira triagem⁵ foram ordenados por ano. Em 2008, foram defendidos 2.933 trabalhos acadêmicos; em 2009, foram 2.998; em 2010, 3.178; em 2011, 3.418; em 2012, 3.418; em 2013, 1.906; em 2014, 1.972; em 2015, 2.043; em 2016, 2.044; em 2017, 2.106; enquanto os dados de 2018 ainda não estavam disponíveis.

Já na segunda triagem⁶, que buscou complementar a primeira e selecionou o recorte temporal de 2018 a 2020, foram identificados 3.468, em 2017, e 2.170, em 2018. Infelizmente, mais uma vez, os dados de 2019 e 2020 ainda não estavam disponíveis.

No repositório Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram triados dezesseis resultados: dois resultados de trabalhos defendidos em 2012; dois em 2013; um trabalho em 2014; igualmente, um em 2015; dois em 2016; três em 2017; e, cinco em 2018.

⁵ Pesquisa realizada entre os dias 14 e 16 de junho de 2018. Disponível em: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 14 jun. 2018.](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

⁶ Pesquisa realizada entre os dias 05 e 08 de novembro de 2020. Disponível em: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 05 nov. 2020.](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

Após a análise dos resultados individuais das plataformas, verificou-se que muitas dessas pesquisas não estavam alinhadas com a temática deste trabalho e não eram relevantes para esta revisão de literatura. Também, se verificou que alguns estudos são mapeados em ambas as plataformas. Com isso, buscou-se unir os resultados gerais das duas pesquisas apresentadas cronologicamente de forma crescente. Os resumos foram lidos detalhadamente e os trabalhos que apresentaram uma maior vinculação com esta pesquisa foram selecionados.

Iniciou-se com o ano de 2008, quando Susie de Araújo Campos Alcoba defendeu a tese intitulada “Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp”, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A pesquisa demonstrou grande diversidade de opiniões e situações sobre a inclusão na universidade. Apontou a necessidade de superar a visão de deficiência como limite incontornável, localizada apenas no corpo da pessoa que a carrega, e o consequente cunho assistencialista que ainda subsiste em certas posturas e ações relacionadas às pessoas com deficiência. A autora entende a insegurança em receber estudantes com deficiência, decorrente da falta de experiência e contato prévio com esse tipo de aluno, e do desconhecimento dos apoios e adaptações possíveis ou disponíveis na universidade, que precisam ser ampliados e aperfeiçoados para configurar um centro de atendimento educacional especializado capaz de dar suporte a alunos e professores, sempre que necessário. Os relatos demonstram a importância da presença desses alunos e de sua participação na construção de condições propícias para o exercício de sua capacidade e autonomia.

No mesmo ano, a dissertação intitulada “A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, síndrome de Down, no ensino superior: um estudo de caso” foi apresentada por Olga Maria Blauth de Lima ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A pesquisa objetivou investigar a trajetória pessoal, familiar e acadêmica de um sujeito com Síndrome de Down. Analisou aspectos da estimulação e educação recebidas pela aluna, desde sua primeira infância até a universidade, e acompanhou-a no curso de Tecnologia em Dança da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), campus Canoas (RS). Como instrumentos, fez observações e aplicou entrevistas ao sujeito, seus familiares, alguns professores e colegas de curso. Recomendações decorrentes do estudo: melhor encaminhamento das famílias de PNEE, desde seu nascimento, para que possam desenvolver ao máximo suas potencialidades, diminuindo, assim, a ênfase em suas limitações; inclusão desde a educação infantil, formando uma “cultura inclusiva”, que reduzirá a cultura do “assistencialismo” e seu impacto nos níveis educacionais seguintes.

No ano de 2015, Saulo Sebastião de Souza defendeu a dissertação intitulada “Inclusão de alunos deficientes visuais na universidade: focalizando professores e funcionários”, pela

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O contexto de pesquisa foi o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus de Belo Horizonte (FaE/CBH/UEMG). Desde 2004, quando foi oficialmente iniciada, a instituição tornou obrigatória a inclusão escolar, com vagas específicas para deficientes físicos, auditivos e visuais, bem como reservas de vagas para indígenas e afrodescendentes.

A pesquisa abordou as atitudes dos professores com relação à inclusão de alunos com deficiência visual no curso superior. Destacou que a abertura da escola às classes populares possibilitou o surgimento da educação especial – voltada às pessoas surdas, cegas e com deficiência mental, que viviam excluídas e marginalizadas. Tais medidas possibilitaram a expansão do pensamento educacional (Filosofia da Educação), de maneira diferenciada e democratizada. Assim, alguns privilégios ancestrais de determinados grupos, detentores da exclusividade do saber educacional, são rompidos.

Souza destaca que “professores e funcionários são favoráveis à inclusão de alunos com deficiência visual”, mas demonstram insatisfações relacionadas a diferentes questões:

- a) Atitudes de insegurança que ainda ocorrem em alguns professores, por não dominarem técnicas, conhecimentos e demais formas de trabalho, manejo, entendimento inclusivo;
- b) Ausência de apoio: estrutural, físico e psicológico;
- c) Ausência de preparo acadêmico, teórico e prático, que auxilie a ação com esse tipo específico de alunos, na forma de cursos, projetos de pesquisa, extensão, treinamento, etc.;
- d) Resistência à implementação de mudanças reais, profundas e significativas, e não apenas as de natureza conjectural, superficial;
- e) Condições insatisfatórias de trabalho;
- f) Críticas à coordenação em questionários, na sala de professores e outros locais;
- g) Ausência de medidas efetivas a favor desses alunos;
- h) Senso comum agindo no lugar da ciência.

O pesquisador concluiu que a inclusão de alunos com deficiência visual efetivou-se somente no que tange ao cumprimento dos dispositivos legais.

No ano seguinte, 2010, Elisabeth Rossetto defendeu tese intitulada “Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados”, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O estudo teve como objeto a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Buscou compreender as singularidades da trajetória pessoal e aquelas relativas à escolarização de pessoas com deficiência que frequentaram o ensino superior, identificando

suas características e suas específicas necessidades no contexto educativo e acadêmico, tendo como contexto a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

A tese adotou como referenciais teóricos a abordagem histórico-cultural, fundamentada em Lev S. Vigotski, e a abordagem sistêmica baseada no pensamento de Humberto Maturana. Os teóricos estabelecem um entrelaçamento permanente e contínuo entre o biológico, o social e o cultural, ao afirmarem que os seres vivos e o meio não podem ser vistos em separado, mas em constantes interações. A pesquisa transcende os pressupostos epistemológicos das abordagens ao debruçar-se em um estudo acerca das políticas de inclusão no ensino superior.

Os resultados evidenciam que, para além de qualquer alteração orgânica, é a partir das interações sociais estabelecidas com o outro, e com o meio, que o sujeito pode romper com seu determinismo biológico. Os apoios recebidos da família ou de alguém mais próximo no decorrer de sua trajetória de vida, a disposição interna dos sujeitos e o processo de compensação, foram considerados elementos para reafirmar a tese de que a pessoa com deficiência consegue avançar na escolarização e chegar ao ensino superior, conforme lhe sejam proporcionadas oportunidades de desenvolvimento e os recursos adequados ao seu processo de aprendizagem.

Sequentemente, em 2011, Heloisa de Paula Pessoa Rocha apresentou a dissertação “Política de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna”, na Universidade Federal do Ceará (UFC). A autora afirma que o implemento de políticas públicas deve obedecer a critérios de legitimação, conforme o interesse público e demais preceitos constitucionais. A observância aos dispositivos da Constituição Federal é corolário da ordem democrática, na qual o Brasil se constitui. A hipossuficiência das pessoas com deficiência é alegada para invocar-se o princípio da isonomia e justificar as medidas de desequiparação. Porém, só a verificação dos pressupostos de legitimação jurídico-política irá conferir a natureza de discriminação positiva ao programa de ingresso diferenciado no ensino superior. O estudo, com base em pesquisa bibliográfica e documental, objetivou averiguar se as políticas de inclusão se encontram amparadas e legitimadas pelos dispositivos constitucionais do ordenamento jurídico.

No mesmo ano, Antônia Soares Silveira e Oliveira defendeu a tese intitulada “Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES”, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As indagações da pesquisa referem-se à implantação da educação inclusiva, o sistema de cotas e a política educacional da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). A autora entende que é necessário o estabelecimento uma política de inclusão na universidade, relativa ao deficiente. A pesquisa objetivou investigar o ingresso, acesso e permanência de alunos com deficiência na

UNIMONTES, inscritos pelo sistema de cotas, e traçar um diagnóstico da política de inclusão dessa universidade. As considerações finais indicam a necessidade de incrementar os escassos estudos de mapeamento dos acadêmicos com deficiência, no sentido de localizá-los, e oferecer-lhes condições dignas de permanência na instituição, com ações institucionais que venham ao encontro de suas expectativas, de forma a garantir uma educação para todos.

Também em 2011, Maria Aparecida Borges defendeu a dissertação intitulada “A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora”, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O objetivo foi investigar a realidade escolar de estudantes com deficiência que ingressaram em cursos presenciais de graduação nessa instituição. A pesquisa, um estudo de caso, contou com a participação de quinze alunos matriculados em sete diferentes cursos de graduação. Os resultados apontaram que ainda é baixo o número de alunos com deficiência na UFJF. Todos os sujeitos cursaram o ensino básico em escolas regulares, a maioria em escolas públicas. Borges verificou o predomínio de alunos com deficiência física e do sexo feminino, com interesse por cursos da área de Ciências Humanas, prioritariamente em Serviço Social. Os sujeitos ressaltaram que a maior dificuldade encontrada no cotidiano é a ausência de condições básicas e específicas, como a pouca capacitação de docentes e a falta de divulgação das atividades do setor envolvido com o processo inclusão na Universidade.

Em 2012, foi apresentada, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a dissertação de Elton Ivan Schneider, intitulada “Uma contribuição aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) suportados pela Teoria da Cognição Situada (TCS) para pessoas com deficiência auditiva”. A pesquisa utilizou a TCS como critério de aprendizagem colaborativa, para precisar de que modo os pressupostos dessa teoria contribuem para a formação de uma Comunidade de Prática de alunos com surdez ou deficiência auditiva, em Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os sujeitos foram surdos de diferentes instituições de ensino. O estudo demandou oferecer recomendações para quatro diferentes áreas de atuação, pertinentes a tais alunos: a constituição do projeto pedagógico, o uso de AVA, a criação de comunidades de prática e a inclusão. Concluiu-se que a TCS apresenta pressupostos de suporte à formação das Comunidades de Prática, que podem contribuir para a inclusão de alunos surdos no processo ensino-aprendizagem, por meio de AVA acessíveis.

Em 2013, Leda Maria Borges da Cunha Rodrigues apresentou a dissertação “Tecnologia assistiva no processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede pública de ensino” à Universidade Estadual Paulista (UNESP). Seu objetivo foi investigar o conhecimento de professores das redes municipal e estadual sobre tecnologia assistiva (TA), considerando:

- a) Sua concepção e atitudes com relação à TA e à inclusão da pessoa com deficiência;
- b) Quais recursos estão disponíveis ou faltam nas escolas onde atuam;
- c) Se conhecem e/ou sabem manusear tais recursos;
- d) Se conhecem e/ou sabem manusear os *softwares* especiais apresentados na pesquisa.

Participaram do estudo 1.115 professores, das cinco regiões do Brasil, alunos do curso de aperfeiçoamento Práticas de Educação Especial Inclusiva, da UNESP Bauru (SP), em parceria com a SECADI, ofertado na modalidade de educação a distância. Os resultados evidenciaram a carência de TA nas escolas e a falta de conhecimento do educador em relação aos recursos. Dos participantes, 92% acreditam que a TA é importante no processo de inclusão, 99% apontaram a necessidade de formação continuada sobre o tema para atuarem nessa nova perspectiva e 96% indicaram o apoio de equipe multidisciplinar aos professores do ensino comum. A autora concluiu ser importante que se efetivem políticas públicas e atitudes que propiciem a disponibilização dos recursos de TA nas escolas, a oferta de cursos de formação continuada aos professores e o apoio de equipe multidisciplinar, visando favorecer e dar condições ao professor para atuar no processo de inclusão.

Em 2013, foi apresentada a tese de Bento Selau Silva Junior, intitulada “Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vigotski”, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O estudo objetivou descrever, sob a ótica de um grupo de cegos, a conclusão da educação superior. Os resultados indicaram que a qualidade da aprendizagem e da inclusão educacional na educação básica influenciaram a trajetória dos cegos na educação superior. As dificuldades descritas pelos sujeitos consistem, sobretudo, no processo de seleção para entrar na universidade, na necessidade de estar empregado durante o curso, na relação com alguns professores, na falta do instrumental tecnológico e de adaptação de materiais, nas salas de recursos. Foram fatores facilitadores: o auxílio recebido fora da universidade e o apoio de alguns professores. Contudo, os principais fatores identificados como determinantes para a conclusão do ensino superior foram os internos (subjativos): a tomada de consciência e a vontade.

Em 2014, foram obtidos cinco estudos. Teana Fatima Brandao de Souza defendeu a dissertação “Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC: a percepção dos alunos com deficiência visual”, na Universidade Federal do Ceará. O estudo visou analisar o desenvolvimento histórico de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Apontou que, nos últimos censos, o número de matrículas aumentou 358% entre os anos de 2003 e 2011. A partir da década de 1990, surgiram documentos legais que amparam o aluno com deficiência e obrigam as IFES a garantirem não só o acesso, mas a permanência na universidade. A pesquisa

conclui que os alunos conhecem a Secretaria de Acessibilidade na UFC e a consideram essencial para que concluam os estudos a cada semestre. Reconhecem o exame de ingresso como inclusivo e apontam que a relação com os professores são as que mais comprometem a conclusão dos estudos, gerando, em alguns casos, reprovação ou até trancamento de disciplinas.

Pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Luciana Soares apresentou o trabalho “Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência”, cujo objetivo geral foi analisar os sentidos de inclusão atribuídos pelos acadêmicos com deficiência na UNIVILLE. A investigação usou como instrumento um grupo de discussão do qual participaram sete acadêmicos com deficiência. Os dados da pesquisa indicam que os graduandos se sentem incluídos, porém, a inclusão ainda é excludente, pois são categorizados a partir do discurso do outro. No tocante à acessibilidade arquitetônica, os dizeres revelaram que os espaços da instituição também são categorizantes, no sentido de determinar quem pode fazer uso deles. Quanto às práticas docentes, o grupo sinalizou que as condutas de inclusão necessárias para o acesso ao conhecimento dependem das interpretações que os professores constituíram ao longo da sua trajetória profissional.

Vanise Mello Lorensi apresentou, ao PPGE-UFSM, a dissertação “A inclusão educacional e educação superior: realidade e perspectivas na educação a distância”. Seu estudo teve como objetivo analisar como o curso de graduação em Educação Especial, na modalidade da educação a distância da UFSM, possibilita ações inclusivas para seus estudantes com deficiência. Buscou fazer uma interlocução entre diferentes atores do cenário educacional da EaD, no contexto de um polo onde ocorreu o ingresso de um acadêmico. Ao analisar os dados, a autora afirma que a EaD pode ser inclusiva para qualquer estudante, seja com deficiência, ou não, e que a modalidade pode ser favorecida pelo uso de TICs, e para os estudantes com deficiência, as tecnologias acessíveis ao computador.

A autora concluiu que a inclusão educacional na educação superior ainda é um desafio, tanto no ensino presencial, quanto na EaD. No que tange à instituição, demonstra que a inclusão para alunos com deficiência no curso de Educação Especial a Distância da UFSM ainda demanda recursos e serviços específicos de acessibilidade, mas que estão sendo planejados/organizados conforme as necessidades dos estudantes que ingressam. Na análise das percepções do acadêmico incluído, expõe que a EaD é uma opção viável para a realização do sonho de formação acadêmica em nível educação superior, por ser uma das características da modalidade a de oferecer flexibilidade de espaços/tempos aos seus estudantes.

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski apresentou a tese “Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária”, ao PPGE-UFSM, cujo

objetivo foi tensionar a política de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e compreender os efeitos desse processo na docência universitária. O instrumento de coleta de dados foram entrevistas narrativas, tendo como sujeitos professores atuantes ou que atuaram com estudantes com deficiência, em diferentes cursos de graduação, em duas universidades de Santa Catarina, localizadas no município de Chapecó. Os resultados apontam que os docentes são capturados pelos discursos da inclusão, traduzidos em processos de normalização e efeitos de subjetivação.

A autora concluiu que o encontro com os estudantes com deficiência propicia ao professor refletir sobre os discursos inclusivos frequentemente reproduzidos de forma mecânica, como se fosse algo natural, inevitável e necessário. Exercer a docência com “o diferente” é uma possibilidade para que o profissional atuante na educação superior descubra que, mesmo que domine o conteúdo específico e acumule títulos acadêmicos, isso não basta, pois a docência é outra profissão, é o encontro com o novo, com o imprevisível.

Uilian Donizeti Vigentim apresentou a dissertação “Tecnologia assistiva: analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas”, pela UNESP. A pesquisa objetivou descrever e analisar as características físicas dos ambientes, as adequações arquitetônicas, os produtos de tecnologia assistiva – equipamentos e *softwares* – disponibilizados às pessoas com deficiência visual, cegueira e baixa visão, nos espaços de acessibilidade em três universidades públicas do estado de São Paulo – UNESP, UNICAMP e UFSCar. Ao final, foi possível elencar uma ordem sistemática dos recursos que equipam esses espaços estudados. Com o uso adequado, e explorando todas as possibilidades de configuração, essas tecnologias representam um suporte assistivo técnico para acessibilidade. A amostra que pode contribuir como um modelo que responda às demandas específicas exigidas, quando das construções técnicas desses ambientes assistivos.

Em 2015, ano da aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, foram obtidos quatro estudos. Tatiana dos Santos da Silveira apresentou a tese “Política de inclusão no ensino superior na modalidade EaD nas universidades privadas”, pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). O objetivo foi analisar a política de inclusão no ensino superior, na modalidade EaD, e sua interpretação e tradução no projeto pedagógico das maiores instituições privadas atuantes no Brasil: Kroton Educacional, Anhanguera Educacional e Estácio Participações. Os dados revelaram a influência de grupos nacionais e internacionais na elaboração das políticas, e de grupos que representam interesses específicos de pessoas com deficiência, resultando em documentos fragmentados e nem sempre convergentes. A pesquisa apontou fragilidades no texto da política nacional, quanto às diretrizes para inclusão no ensino superior. Na prática, as

instituições de ensino superior (IES) traduzem a política ao organizarem iniciativas em AEE, e na produção de recursos pedagógicos adaptados, ainda que em pequena escala. Contudo, poucas são as estratégias de acompanhamento da trajetória de formação e da aprendizagem dos alunos com deficiências.

Pela UFRGS, Flavio Luiz Pretto apresentou a dissertação “Ações afirmativas na FACED/UFRGS: um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES”, que tratou das ações afirmativas naquela universidade. O objetivo consistiu em compreender como ocorre o acesso e a permanência desses alunos, principalmente no curso de Pedagogia da FACED-UFRGS. Também, buscou analisar o papel do Laboratório de Informática do Ensino Superior (LIES/FACED) como facilitador da democratização do acesso ao conhecimento. Concluiu que ainda persiste a necessidade de refletir sobre o acesso, a permanência, a formação e a conclusão da educação superior, não só para alunos cotistas, mas para todos os alunos. O autor destaca que a implantação do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS ainda se constitui em uma conquista social parcial, pois há limites, tanto no acesso, quanto na acolhida mais inclusiva dos alunos cotistas.

Berenice de Fatima da Silva Moresco defendeu a dissertação “Processos educacionais na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência pela interface de tecnologias digitais”, também pela UFRGS, sobre a investigação dos movimentos que se evidenciam nas interações pela interface do uso de tecnologias digitais e que geram ações conjuntas entre o professor de SIR/AEE e os outros professores da escola, em direção a processos educacionais, na perspectiva da inclusão de alunos com deficiências, no trabalho da escola de ensino fundamental e regular. Objetivou ressaltar abordagens conceituais sobre os processos educacionais que se destacaram na perspectiva da inclusão, através do uso do AVA. A autora propõe que os AVA sejam mais utilizados por professores responsáveis pelas SIR/AEE, no desenvolvimento de seus trabalhos, gerando novas relações e possibilidades em direção a uma educação de qualidade e inclusiva.

Marcelly Reis Carvalho apresentou o trabalho intitulado “Acerca da inclusão de deficientes visuais”, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). A dissertação tratou da identificação de competências a serem desenvolvidas pelos atores responsáveis por mediar processos de aprendizagem na *web*, no âmbito da deficiência visual. A pesquisa produziu um “produto” que consiste em uma cartilha digital cujo objetivo é auxiliar a formação continuada de profissionais engajados com as questões que permeiam a inclusão. Nela, são apresentadas proposições de comportamentos referentes às competências pedagógicas, tecnológicas, socioafetivas, gerenciais e autoavaliativas.

Em 2016, Ana Lidia Penteado Urban defendeu a dissertação “Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP (Araraquara). Buscou conhecer como os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação encontram suporte nas instituições de ensino superior. Objetivou analisar o acesso e a permanência no ensino superior de pessoas com deficiência, sob a perspectiva delas próprias, a partir de teses e dissertações defendidas nas universidades brasileiras. Apresentou as ações de permanência e acessibilidade que foram realizadas por instituições de ensino superior, Núcleos de acessibilidade, coordenação de curso e por professores, bem como as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais encontradas nas IES. Constatou que os alunos com deficiência estão nas IES e necessitam de apoio, durante o acesso e a permanência nelas, pois ainda encontram barreiras para que permaneçam efetivamente.

No mesmo ano, Vivian Boldt Guazzelli Lisboa defendeu a dissertação “Ressignificação do ato de ensinar: saberes docentes na formação profissional de pessoas com deficiência”, pela UFRGS. A autora buscou compreender como se constituem os saberes docentes em contextos de cursos de qualificação profissional para pessoas com deficiência. Os resultados demonstraram a importância da constituição dos saberes experienciais e profissionais para a docência na educação profissional para pessoas com deficiência, e apontam para a existência de uma nova categoria de saberes docentes, que não foi considerada previamente pelos teóricos estudados.

Em 2017, foram obtidos mais quatro estudos. Liz Amaral Saraiva defendeu a dissertação “Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro”, pela UFSCar. O objeto de pesquisa foi o acesso e a permanência de estudantes com deficiência em instituições de ensino superior (IES), investigando sua trajetória acadêmica. Objetivou analisar a trajetória escolar de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro, descrever suas condições de acesso e permanência, apontar os embates na construção política da acessibilidade e verificar as reestruturações ocasionadas pelas políticas relacionadas ao acesso de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Os resultados demonstraram grande necessidade de efetivar o atendimento educativo adequado para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na universidade. A instituição precisa promover políticas mais diretas para a inclusão desses estudantes no ambiente acadêmico.

Pela mesma instituição, Renata A. Fernandes Fantacini defendeu a tese “Ações do núcleo de acessibilidade na EaD de uma instituição de educação superior privada e a satisfação dos estudantes com deficiência”. O estudo teve o intuito de verificar como se deu a articulação

dos princípios de inclusão e formulação das políticas práticas institucionais no âmbito pedagógico e de gestão nos cursos de graduação a distância, numa instituição de educação superior privada, a partir da implantação de um Núcleo de Acessibilidade. O objetivo geral foi descrever e analisar como vinham ocorrendo as ações desse núcleo, nos cursos de graduação da modalidade de EaD na referida instituição, e avaliar a satisfação dos estudantes com deficiência em relação a tais ações.

Concluiu-se que a mensuração do nível de satisfação dessa população é necessária para a construção de contextos inclusivos na EaD da instituição e constitui-se em importante ferramenta para o Núcleo de Acessibilidade, no sentido de ajudar a desenvolver ações não só para acompanhar e monitorar as ações implementadas, mas também para a efetivação e garantia de inclusão na educação superior a distância, nessa e em outras instituições. As principais sugestões foram:

- a) Mais pesquisas sobre esse tema;
- b) Implementação de AEE na educação superior;
- c) Formação de uma equipe de consultoria colaborativa;
- d) Criação de programas de capacitação permanente, visando à inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente universitário;
- e) Implementação de programas específicos em ambientes universitários.

Graciela Fagundes Rodrigues apresentou a tese “Inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ressonâncias na formação e nas práticas pedagógicas dos professores”, pela UFRGS. Buscou investigar a educação especial inserida nas etapas da educação básica e no ensino superior, entendendo essa modalidade como área de conhecimento fundamental na viabilização de processos de qualificação profissional da pessoa com deficiência. Seu objetivo foi analisar como a inclusão de alunos com deficiência na educação profissional, em cursos profissionalizantes de nível básico, repercute sobre a formação de professores dessa modalidade e sobre suas práticas pedagógicas. A investigação indicou que as políticas e ações de inclusão laboral precisam ser acompanhadas de contínuos investimentos na qualificação dos professores da educação profissional; ainda, destacou a necessidade do conhecimento e atuação da educação especial para além dos processos inclusivos no âmbito escolar, mas também no laboral, pelo viés da educação profissional.

Pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Marcos Batinga Ferro defendeu a dissertação intitulada “Formação docente na perspectiva da inclusão educacional”, que analisou o exercício da docência na perspectiva da educação inclusiva, a partir de professores que atuam em escola de ensino público situada em

São Cristóvão/SE. Os resultados indicam que os discursos das docentes, participantes da pesquisa, retrataram deficiências relativas à sua prática pedagógica e a necessidade de melhoria na qualidade da formação inicial e na provisão de recursos humanos, pedagógicos e condições materiais para o atendimento ao aluno com deficiência, dentre outros. Reitera-se a formação de professores como um dos pilares para a construção da inclusão escolar.

No ano de 2018, Cláucia Honnef defendeu, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (UFSM), a tese intitulada “O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial”, que objetivou compreender as implicações que o Trabalho Docente Articulado – um novo conceito para essa área de conhecimento – traz para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e para sujeitos que atuam pedagogicamente pautados por tal concepção teórico-prática. Para segui-la, é necessário ter predisposição, comunicação com característica dialógica, comprometimento e disciplina de todos os envolvidos – da área da educação especial, do ensino comum e da equipe diretiva da escola. Os dados comprovaram que o Trabalho Docente Articulado, como concepção teórico-prática para a educação especial, trouxe aprendizagens significativas a todos aqueles que adotaram, com implicações positivas para os alunos com DI, visto que se observou melhora em vários aspectos, como compreensão e apropriação dos conteúdos, atenção, dedicação e desempenho nas atividades, com maior participação e melhora na interação com colegas.

Ainda em 2018, Danieli Wayss Messerschmidt apresentou a dissertação “Autonomia nos processos de aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior” ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. Intentou caracterizar as práticas pedagógicas que favorecem a autonomia na aprendizagem de alunos com deficiência na educação superior e, a partir de suas narrativas, verificar/discutir/sistematizar/propor parâmetros para a elaboração de um instrumento de orientações didático-pedagógicas que atenda as especificidades da comunidade acadêmica. Os resultados apontam para três principais dimensões de acessibilidade:

- a) **Arquitetônica:** banheiro adaptado, rampa de acesso ao prédio, elevador, portas largas, boa iluminação, rampas no trajeto para a biblioteca, etc.;
- b) **Metodológica:** estratégias visuais, auditivas e práticas – sinestésicas;
- c) **Atitudinal:** no combate ao preconceito, discriminação e estigmas diante da deficiência.

Ressalta, ainda, a atitude de disponibilidade do professor, produzindo práticas pedagógicas dignas e efetivas que potencializem a autonomia nas aprendizagens acadêmicas inerentes à educação superior.

Durante a leitura e levantamento bibliográfico, identificou-se outra pesquisa que não foi selecionada pelo banco de teses e dissertações, mas que se considera relevante para este mapeamento. Trata-se de pesquisa de mestrado, desenvolvida por Danilo Pessopane de Almeida, de 2019, intitulada “Língua Brasileira de Sinais no ensino superior: dificuldades, desafios e possibilidades de um discente com surdez”, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguísticas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Objetivou investigar a realidade de um aluno com surdez de uma universidade privada no interior do estado de São Paulo, em sua formação no curso de Pedagogia, a fim de compreender como acontecem as relações e inter-relações no espaço escolar da universidade. O estudo apontou dois resultados: a evidência de fragilidades na formação docente, inicial ou continuada – importante para o processo de ensino e de aprendizagem de pessoas com surdez – e que se reflete na falta de preparação dos docentes para atuar com essa especificidade de deficiência; e a constatação de que o trabalho realizado pelo intérprete não supre todas as necessidades do discente com surdez nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como a importância de que os professores universitários aprendam a Libras e a utilizem como meio de comunicação nas propostas de inclusão no ensino superior.

A pesquisa realizada na plataforma digital Google Acadêmico também ocorreu em dois momentos e utilizou os seguintes descritores: EaD; pessoa com deficiência; inclusão; ensino superior. O primeiro⁷ indicou 15.300 produções, das quais foram extraídos nove trabalhos, partindo da análise dos títulos e dos resumos que apresentam sintonia com os objetivos desta pesquisa. O segundo⁸ indicou 4.790 resultados.

Em 2008, Marilú Mourão Pereira publicou o artigo “Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior”, no periódico Ponto de Vista, em que refletiu sobre políticas públicas de ações afirmativas voltadas para pessoas com deficiências na perspectiva dos direitos humanos, no respeito às diferenças, no princípio da igualdade e na garantia de uma proposta inclusiva no ensino superior. Seu objetivo foi avaliar as condições reais dos alunos com deficiência que acessaram a universidade através do sistema de cotas, aplicando entrevistas semiestruturadas a alunos com deficiência da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). A pesquisa mostrou as dificuldades enfrentadas por esses alunos no cotidiano

⁷ Coleta realizada nos dias 27 de junho a 02 de julho de 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?q=EAD+Formacao+inicial+e+continuada+Pessoa+com+deficiencia+Inclusao+Ensino+Superior&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2008&as_yhi=2018>. Acesso em: 15 set. 2020.

⁸ Coleta realizada nos dias 02 e 05 de novembro de 2020. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?q=EAD+Formacao+inicial+e+continuada+Pessoa+com+deficiencia+Inclusao+Ensino+Superior&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2018&as_yhi=2020>. Acesso em: 15 set. 2020.

acadêmico e o quanto as universidades precisam ir para além das cotas para garantir a permanência desses alunos.

Em 2009, no Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, realizado em Braga, Portugal, Ricardo Monteiro e Maria João Gomes apresentaram o trabalho “Práticas de *e-learning* nas universidades públicas portuguesas e a problemática da acessibilidade e inclusão digitais”, que mostrou as mudanças ocorridas no cenário do ensino superior em Portugal com o advento das TICs, por meio das práticas de *e-learning* associadas à adoção de *Learning Management Systems* (LMS), utilizadas nas universidades públicas portuguesas. Demonstrou como esses movimentos originam um modelo de formação diferenciado e com maior flexibilidade em relação ao tempo, ritmo, percursos e espaços de aprendizagem. Os sujeitos do estudo foram estudantes com deficiência visual por serem, de acordo com os dados disponíveis, aqueles mais representados nas universidades públicas portuguesas. Os autores concluem que o sucesso da inclusão depende da cooperação de todos, numa luta pela igualdade de oportunidades e direitos, no sistema de ensino. Institucionalmente, afirmam que os gabinetes de apoio ao estudante com deficiência, existentes nesses espaços, assumem uma enorme relevância na integração, socialização e no auxílio aos alunos com deficiência.

Em 2010, Michele Xavier dos Reis, Daniela Aparecida Eufrásio e Fernanda Vilhena Mafra Bazon publicaram o artigo “A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual”, pelo periódico Revista Educação. Sua pesquisa objetivou analisar a formação de professores universitários formados em Ciências Biológicas (licenciatura), para o atendimento de pessoas com deficiência visual no sistema universitário, no contexto de uma universidade pública do sul de Minas Gerais. Os resultados evidenciaram que ainda são grandes as dificuldades no processo de inclusão, devido tanto a lacunas na formação docente, quanto à postura adotada pelo professor em sala de aula, aumentando a necessidade de inserção de ações que possibilitem suporte institucional para a inclusão educacional de pessoas com deficiência.

Em 2011, Cristina Madeira Coelho, Patricia Neves Raposo, Eduardo Xavier da Silva e Ana Carolina Freitas de Almeida publicaram o artigo “Acessibilidade para pessoas com deficiência visual no Moodle”, pelo periódico Linhas Críticas, em que verificaram elementos para acessibilidade em AVA para pessoas com deficiência visual. Relatam uma experiência realizada em 2008, com a elaboração de disciplina do curso de Pedagogia a Distância, da Universidade de Brasília (UnB), pela UAB. Analisaram as seguintes demandas: descrição textual das imagens e tabelas, organização das informações e configuração específica do editor de textos no Moodle para utilização de *softwares* leitores de tela. Concluíram que a

acessibilidade à plataforma amplia as possibilidades da experiência educacional para os discentes com deficiência visual, tanto no aspecto inclusivo, quanto no uso de tecnologias.

Em 2012, Henrique Márcio Silva, Sandra Mônica Chaves Souza, Fernanda Prado, Adriano Leite Ribeiro, Carmen Lia e Regiane Luz Carvalho publicaram o artigo “A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior”, na Revista da Universidade Vale do Rio Verde. Trata-se de uma revisão de literatura, para problematizar a escassez de investigações a respeito do processo de inclusão no ensino superior, apesar do aumento de alunos com deficiência matriculados na universidade. Objetivou realizar um levantamento bibliográfico, para mapear a situação da pessoa com deficiência no ensino superior e compreender os fatores que podem facilitar ou dificultar seu ingresso na universidade. Os resultados indicam que ainda existe uma grande lacuna entre as diretrizes legais existentes e a efetivação do acesso e permanência dos alunos com deficiência na educação superior, sendo indispensável que a universidade ofereça uma educação de qualidade e garanta ações que favoreçam não só o ingresso, como a permanência e saída do ensino superior.

No ano de 2013, no 19º Congresso Internacional de Educação a Distância (CIED), promovido pela ABED, Cristiano César dos Santos Andrade e Edicléa Mascarenhas Fernandes apresentaram o resumo “Produção e adaptação de material didático para apoiar aluno com deficiência visual no ensino da computação em curso de graduação na modalidade EaD”. O artigo aborda os desdobramentos de um processo de inclusão na EaD, por meio da produção e adaptação de material didático, para apoiar o ensino da computação em curso de graduação na modalidade EaD, em virtude do ingresso de um discente com deficiência visual nesse curso – Tecnologia em Sistemas de Computação da UFF, no polo do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ/UAB), de Belford. Os autores apresentam as ferramentas para a produção do material de apoio e analisam o processo de adaptação do material didático existente. Os resultados e as adequações permitiram identificar a melhoria das interfaces entre o código Braille, o material em áudio para transmissão dos conhecimentos, quando acompanhados de material tátil.

Em 2014, Geisa Letícia Kempfer Bock, Solange Cristina da Silva e Carla Peres Souza publicaram o artigo “A audiodescrição como recurso de acessibilidade ao conhecimento no ensino superior a distância”, no XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, em Florianópolis, mostrando os resultados preliminares de pesquisa feita no âmbito do ensino superior na modalidade a distância, pelo Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Santa Catarina (CEAD/UDESC). A proposta do grupo de trabalho pesquisado é criar diretrizes para o uso do recurso de tecnologia assistiva, chamado de audiodescrição que

tornará acessíveis a todos imagens, ilustrações e outros recursos visuais importantes para compreensão e elaboração conceitual. É um importante passo para equiparar as condições de acesso aos conhecimentos a todos acadêmicos, além de trazer para o âmbito da formação inicial de professores a discussão acerca da educação inclusiva e desse recurso existente.

Em 2015, Maria Isabel Lopes, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt, Maria Elisabete Bersch e Daiani Clesnei da Rosa publicaram o artigo “Tecnologia como potencializadora da inclusão no ensino superior”, em que relatam e discutem a experiência da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES) no desenvolvimento de materiais adaptados e objetos de aprendizagem como uma das ações de apoio a estudantes com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem. Inicialmente, detectaram que a ampliação do acesso ao ensino superior, decorrente das atuais políticas públicas de educação no Brasil, desafia as instituições de ensino a encontrarem estratégias para apoiar estudantes com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, em sua trajetória acadêmica. Concluem que, para além do ingresso no ensino superior, é necessário garantir o acesso ao currículo – o que, em muitas situações, implica adaptações nos materiais de estudo, conforme as necessidades específicas de cada estudante.

Em 2017, Dulce Gleika Villas Boas Sartori, Lucas Justiniano Bermejo, Érika Zambrano Tanaka, José Anderson Santos Cruz, Leonel Capetti e Larissa Ribeiro Ferreira publicaram o artigo “Estudo analítico de publicações sobre EaD na educação especial como ferramenta pedagógica”, no periódico Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, em que analisam a educação a distância no Brasil e seu uso na educação especial. Através de um levantamento bibliográfico, observaram que a EaD é uma modalidade em constante crescimento no país, e as novas tecnologias de informação e comunicação podem contribuir como possibilidade de inclusão educacional. Isso requer maior participação dos agentes públicos e de políticas públicas, bem como formação continuada permanente, para que o professor possa atender a pessoa com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem. Concluem que a educação a distância se mostra uma alternativa com bons resultados na formação do professor de educação especial, e que a formação inicial e continuada, via EaD, tem sido utilizada como meio possível para alcançar profissionais com mais habilidades e competências na educação especial.

Em 2018, Carlos Eduardo Candido Pereira e José Luis Bizelli apresentaram o trabalho “Educação e tecnologias: pesquisa e produção de conhecimento”, no Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (CIET:EnPED). Por meio de um levantamento bibliográfico, objetivaram compreender a relação entre a educação a distância e as pessoas com deficiência, averiguando quais os temas mais estudados dentro da temática. Das 89 produções encontradas, são raras as que estudam a

relação entre EaD e deficiência. Assim, a pesquisa demonstrou que tal temática ainda necessita de ampliação nas discussões em nível acadêmico.

No mesmo ano, Annie Gomes Redig e Flávia Barbosa da Silva Dutra publicaram o artigo científico “A inclusão de alunos com deficiência no curso de Pedagogia oferecido pelo consórcio CEDERJ/UERJ”, no periódico Espaço Acadêmico. Seu objetivo foi discutir o processo de inclusão de alunos com deficiência no curso de Pedagogia, na modalidade de EaD, do consórcio CEDERJ oferecido na UERJ. Concluíram que as universidades não estão preparadas para o recebimento de alunos com deficiência em seus cursos de graduação devido, entre outros, à falta de acessibilidade física e pedagógica que inviabiliza a entrada e permanência deles no ensino superior. Pontuam que o uso de diferentes ferramentas tecnológicas auxilia no processo de ensino-aprendizagem desses educandos.

Ainda em 2018, Natália Gomes dos Santos, Lilian Amaral da Silva Souza, Bruno César Scaramuzza e Melina Klaus publicaram, no periódico Educação Analógica, o artigo científico “Educação inclusiva na educação a distância: percepções de tutores frente à mediação com os alunos público-alvo da educação especial”, cujo objetivo foi analisar as contribuições de um curso de capacitação sobre a educação inclusiva na educação a distância (EaD) para tutores que atuam no ensino superior, e compreender as percepções dos tutores sobre o trabalho com os alunos público-alvo da educação especial, na mediação pedagógica. Os resultados apontaram que os tutores compreendem a importância de um trabalho com base em adaptações e estratégias, visando propiciar o acesso ao conhecimento para os alunos, e indicaram a necessidade de se ampliarem as discussões acerca da temática, visto que o acesso ao ensino e à qualificação profissional é um direito social.

Em 2019, Danieli Wayss Messerschmidt e Sílvia Maria de Oliveira Pavão publicaram, na Revista Educação em Análise, o artigo “Inclusão, deficiência e política de acesso à educação superior: impactos ou possibilidades? ”, com o objetivo de analisar os possíveis impactos e possibilidades das legislações que regulamentam o acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior, pela via da revisão bibliográfica. Apontam, como fatores relevantes, o aparato legal substancial em termos de acesso e permanência, e o caráter da obrigatoriedade da reserva de vagas, por meio da Lei de Cotas, que se expande para as instituições de educação superior, a partir de 2016. Concluem que são previstas ações de permanência, compreendidas como possibilidades de continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino, respeito ao direito de aprendizagem ao longo de toda vida e desenvolvimento das capacidades e habilidades necessárias para o exercício profissional.

Em 2020, Rayanne Luiza Quirino de Lima e Bruno Jose Betti Galasso publicaram o trabalho intitulado “As contribuições das tecnologias assistivas na educação profissional e tecnológica na modalidade EaD”, no VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU), que visou analisar as contribuições das tecnologias assistivas na educação profissional e tecnológica inclusiva na modalidade EaD. Os resultados do levantamento bibliográfico indicam que as tecnologias assistivas associadas à EaD potencializam a autonomia do estudante, emancipam e democratizam o acesso ao conhecimento, de forma a qualificar a formação desse aluno acometido por alguma necessidade específica, sendo necessário fazer uma avaliação e acompanhamento da tecnologia assistiva que atenderá esse aluno.

No mesmo ano, Paula Lidiane Cezar Pereira, Morgana Christmann e Sílvia Maria de Oliveira Pavão publicaram o artigo “Rediscutindo a educação especial na educação superior: o mapeamento dos documentos legais”, no periódico Educação em Foco, em que mapearam os documentos normativos (políticas públicas e legislações) que garantem o ingresso e a permanência do público-alvo da educação especial no ensino superior. Constataram que tais documentos ainda não são suficientes, visto que as únicas leis sobre a educação especial na educação superior são a Lei nº 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão) e a Lei nº 13.409/16 (que assegura a reserva de vagas). Em conclusão, observam que a reserva de vagas em instituições de ensino superior não é garantia da equidade, integralidade e qualidade na permanência e na conclusão dos cursos, portanto, é preciso ampliar a discussão.

As pesquisas na plataforma Google Acadêmico indicaram um percentual considerável de estudos realizados em Portugal sobre a temática. Nesse sentido, considerando a relevância das pesquisas produzidas nesse país, realizou-se levantamento no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Foram realizadas duas buscas com os mesmos descritores: EaD; pessoa com deficiência; inclusão; ensino superior. A primeira coleta⁹ ocorreu entre 02 e 05 de julho de 2018, e a segunda¹⁰ no dia 19 de dezembro de 2020. A primeira coleta pelos descritores indicou 32 trabalhos, oportunizando a seleção de três pesquisas relacionadas à área.

Em 2013, Marina Moleirinho defendeu, pela Universidade Aberta, situada em Lisboa, a dissertação intitulada “Contributos para a inclusão digital dos estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior a distância: um estudo exploratório”. Intentou conhecer as soluções/estratégias pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas universidades abertas

⁹ Coleta de dados realizada entre 02 e 05 de julho de 2018. Disponível em: <<https://www.rcaap.pt/about.jsp>>.

¹⁰ Coleta de dados realizada no dia 19 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://www.rcaap.pt/about.jsp>>.

européias em estudo, no âmbito do atendimento a estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) e/ou dificuldades de aprendizagem (DA). Investigou recursos tecnológicos mediadores do ensino nessas instituições, visando contribuir para a construção de propostas de apoio passíveis de serem integradas ao modelo pedagógico virtual da UAB portuguesa, constituindo-se como inclusiva. O estudo mostra que o modelo pedagógico virtual em vigor na UAB, desde 2007, dá resposta aos estudantes com NEE e/ou DA, no sentido de disponibilizar flexibilidade de tempo e de espaço, sendo um modelo de ensino centrado no estudante. Metas a atingir: enquadramento legal, um departamento que se encarregue desses estudantes, formação atualizada de docentes, técnicos e tutores e promoção de adaptações tecnológicas.

No ano de 2015, Ana Margarida Antunes Carvalho defendeu, pelo Instituto Politécnico de Beja, a dissertação “Apoio virtual para docentes de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais”. Seu objetivo foi descrever e analisar a importância do uso do computador no processo ensino-aprendizagem, a partir do site educativo “Apoio Virtual para Docentes de Alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID)”, que disponibiliza um conjunto de recursos educativos para professores. O estudo foi realizado com quatro docentes do 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico de escolas do Conselho de Beja (Portugal), por meio de questionários e entrevistas informais. Os resultados refletiram a motivação dos docentes e sua participação ativa no uso dessa ferramenta pedagógica. Quando motivados, os docentes aumentam as possibilidades de efetivação de práticas mais inclusivas.

Em 2016, Ivana Alves Orelli de Paiva apresentou, na Universidade de Lisboa, a dissertação “Inclusão e formação de professores: estudo exploratório numa instituição do ensino superior em Portugal”. A pesquisa foi realizada numa instituição de ensino superior em Portugal, na qual se investigou a temática da inclusão no curso de Mestrado em Educação Especial. Objetivou analisar e compreender a organização e desenvolvimento curricular, e o modo como se caracteriza a formação dos futuros professores de educação especial para a inclusão escolar. Os dados mostraram fragilidades e aspetos positivos, como a metodologia utilizada e os instrumentos e recursos oferecidos nas aulas do referido curso de Mestrado.

A segunda coleta contabilizou nove trabalhos relacionadas à área, dos quais foi selecionada a pesquisa de Cesário José Sanjambo Barbante, que resultou na tese “A tecnologia educativa no ensino superior público na província do Huambo: caracterização e perspectivas de futuro”, apresentada à Universidade do Minho, Portugal. Objetivou caracterizar a presença e o uso das TICs – quer para procedimentos administrativos e de gestão, quer para atividades de ensino e aprendizagem – nas instituições de ensino superior públicas, na província do Huambo, em Angola. A observação, a análise documental e o inquérito em triangulação foram as técnicas

principais de recolha de dados, tendo gestores, professores, funcionários administrativos e alunos de duas instituições como sujeitos. Os dados revelaram a existência de equipamentos em todos os espaços escolares dessas instituições, mas verificaram-se as seguintes fragilidades:

- a) Número de computadores por aluno e por sala muito reduzidos;
- b) Grande parte dos equipamentos (*hardware*) obsoleta e desatualizada (*software*);
- c) Sinal de internet muito lento;
- d) Professores e funcionários não docentes tinham acesso ao computador e à internet diariamente, e classificaram suas competências TICs entre bom e razoável;
- e) Os alunos acessavam a internet principalmente via *smartphone*;
- f) Os professores usavam as TICs para se comunicar com outros colegas, mas dificilmente usavam um *software* educativo no ensino.

Neste sentido, na ótica geográfica, as pesquisas concentram-se nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil, totalizando 42 trabalhos, além de outros 5 em Portugal, sendo que as produções do Brasil encontram-se distribuídas da seguinte maneira: quinze trabalhos de instituições do Rio Grande do Sul, dez de São Paulo, quatro de Santa Catarina, quatro do Rio de Janeiro, três de Minas Gerais, dois do Ceará, um de Sergipe, um de Alagoas, um de Brasília e um do Paraná.

No que se relaciona à temática, os trabalhos estão distribuídos nos seguintes eixos:

- a) Acessibilidade, permanência e TICs – 28 trabalhos;
- b) Trajetórias acadêmicas – 3 trabalhos;
- c) Políticas de reservas de vagas – 9 trabalhos;
- d) Formação docente para a acessibilidade – 7 trabalhos.

Considerando-se a questão do trabalho acima relacionado, compreende-se que o número de pesquisas relacionadas poderá ser ainda superior, refletindo-se que os descritores utilizados para refinar a busca podem não ser tão precisos, deixando de selecionar algum trabalho. No entanto, o presente levantamento dos estudos realizados demonstra que a temática é emergente no cenário educacional mundial. Demandam-se mais estudos sobre aspectos relacionados à permanência dos estudantes com deficiência e à complexidade de realizar-se a promoção de acessibilidade no ensino, principalmente no superior.

3 O CULTIVAR DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Compreende-se que a metodologia não é uma mera ferramenta de um estudo, mas um elemento decisivo para o bom desempenho da pesquisa. Nela, estão a organização e operacionalização de ação da pesquisa acerca de uma temática e realidade. No caso desta, a acessibilidade é uma busca ao longo de todo o processo formativo, antes e depois do APF. As escolhas teóricas e metodológicas da tese foram permeadas por um conjunto de artefatos e espaços vivenciados e disponíveis, dentro de um tempo social e histórico.

A presente pesquisa foi sendo cultivada ao longo dos anos do doutoramento. As leituras, aulas, cursos para compreender o uso das TICs e orientações foram o insumo principal para o plantio e a busca de saberes e inquietações acerca da acessibilidade.

A ação metodológica foi baseada na historicidade da intervenção e buscou adequar-se às reais demandas dos espaços e sujeitos envolvidos nesse processo. O cultivar da pesquisa foi atravessado por muitas mãos amigas, ajudas e conselhos fraternos, os quais podem ser encontrados na lista de agradecimentos desta tese.

Assim, o pesquisador necessita analisar sobre os caminhos metodológicos que pretende utilizar, a fim de mantê-los alinhados com os objetivos e inquietações que mobilizam/mobilizaram a pesquisa. Precisa ter ciência e, conseqüentemente, responsabilidade sobre os instrumentos utilizados em seus estudos e os resultados que advirão. Diversos autores, como Brandão (2001), Devechi e Trevisan (2010), Ferreira, Calvoso e Gonzales (2002), Gil (2008) e Manzini (2011), debatem sobre as pesquisas desenvolvidas na área educacional e a necessidade de sintonia entre teoria e método. Torna-se fundamental compreender, em sua essência, a teoria e o método que serão utilizados.

O presente estudo fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural (THC) e seguiu uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, adotando os aspectos operacionais da pesquisa do tipo intervenção, na qual há o planejamento e implementação de interferências destinadas a produzir avanços nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participem, como orientam Damiani et al. (2013).

Freitas (2002) afirma que trabalhar com a pesquisa qualitativa, em uma abordagem da Teoria Histórico-Cultural, deve constituir uma preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, integrando o individual com o social. Afirma, ainda, que os estudos focados no ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora da relação com o social e nem de uma forma estática. Nesse

sentido, surgem questionamentos sobre a relevância e a possibilidade de aliar a pesquisa do tipo intervenção com estudos que possuam como plano de fundo a Teoria Histórico-Cultural.

A escolha pelo método depende de fatores como a natureza do objeto a ser pesquisado, dos recursos materiais disponíveis, do nível de abrangência do estudo e, sobretudo, da inspiração filosófica do pesquisador (GIL, 2008). Brandão (2001) corrobora, ao afirmar que o pesquisador necessita escolher os instrumentos (metodológicos e teóricos) mais adequados a sua investigação, realizando um estudo prévio sobre cada elemento, a fim de classificá-los como adequados, ou não, à sua pesquisa.

As inquietações apresentadas no capítulo introdutório direcionaram a organização e escolha das alternativas teóricas e metodológicas da pesquisa. O embasamento no caráter experimental partiu da análise dos estudos de Vigotski (1999), que pontuava:

A experimentação é o único caminho pelo qual que nós podemos procurar dados nos padrões de processos superiores **com profundidade suficiente; especificamente em uma experiência, nós podemos extrair em um processo único, artificialmente criado, as mudanças mais complexas separadas no tempo**, frequentemente com o passar dos anos lentamente, que nunca estão acessíveis para observação em toda sua totalidade real (VIGOTSKI, 1999, p. 45).

A experimentação ocorreu com a organização dos elementos de intervenção dentro das possibilidades da THC, organizada sob a ótica do Ambiente de Potencial Formação (APF).

A contextualização do pesquisador, como ocorreu no item Apresentação, é relevante. Para Freitas (2002), o pesquisador não é um ser humano genérico, mas sim, um ser social, constituindo-se em parte da investigação. Assim, não há neutralidade neste tipo de pesquisa. O pesquisador, em suas análises interpretativas, irá partir do lugar sócio histórico no qual está situado. Tal fator influencia na elaboração e tratamento dos dados de uma pesquisa. O pesquisador torna-se um dos instrumentos da pesquisa, porque se insere nela, considerando a situação pessoal-social, o que não pode ser confundido com falta de cientificidade nestes estudos, mas como uma característica da pesquisa qualitativa.

Os estudos produzidos por Vigotski e seus contemporâneos conseguiram delimitar estratégias metodológicas que contemplassem estudos sobre comportamentos e situações reais. Na mesma direção, Freitas (2002) afirma que, ao trabalhar com a pesquisa qualitativa na abordagem da THC, o pesquisador deve buscar compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

De acordo com Freitas (2002), o homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, mas deve ser compreendido como dialógico. Os embasamentos apresentados por Cenci (2016), Damiani (2006) e Freitas (2002) conseguiram unir os aspectos metodológicos e teóricos,

reforçando que essa abordagem visa proporcionar elementos de reflexão entre sujeitos de um grupo específico, partindo dos estudos teóricos de Vigotski.

A Teoria Histórico-Cultural possui, em sua essência e origem teórica, as influências do materialismo histórico-dialético. Para Freitas (2002), a perspectiva dessa teoria baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas.

Assim, compreende que a solução encontrada por Vygotsky em relação à crise da psicologia, ou seja, conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, ou sem perder a riqueza da descrição e avançar para a explicação, deve ser também uma das metas da pesquisa (FREITAS, 2002, p. 2).

Nessa concepção, reforça-se a ideia de que o pesquisador necessita estar disposto a descobrir, partindo dos estudos e possibilidades metodológicas que possui, não utilizando a pesquisa para reforçar seus próprios mitos, mas sim, estar atento às novas possibilidades de compreensão de uma realidade.

Na fase exploratória da pesquisa, leituras e coleta de dados prévios, foram demarcados e aprofundados os estudos da THC, especialmente nos aspectos referentes à deficiência de ordens primária e secundária, à mediação e ao reconhecimento do papel da coletividade no processo de formação humana. Retomaram-se conceitos que embasam o referencial teórico, tais como, a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência nos espaços de aprendizagem, a educação superior, o ensino a distância, a educação especial, os recursos de tecnologia assistiva e a formação continuada.

3.1 PESQUISA DO TIPO INTERVENÇÃO

A pesquisa do tipo intervenção possui como base a Teoria da Atividade, na versão desenvolvida por Yrjö Engeström, um pesquisador contemporâneo da THC. Cenci e Damiani (2018) referem:

A teoria vem se transformando *pari passu* com as mudanças nos contextos culturais das investigações teóricas e práticas que a utilizam, apresentando, assim, mudanças e continuidade das ideias ao longo de seu desenvolvimento. Nesse sentido, alguns estudiosos definem três gerações da Teoria, cada uma representada por um expoente na área da pesquisa: a primeira por Vygotsky (fundador), a segunda por Leontiev e a terceira por Engeström (CENCI; DAMIANI, 2018, p. 918).

Baseado na Teoria Histórico-Cultural, Engeström (2009, p. 22) aborda a relevância das atividades desenvolvidas pelo homem, ao afirmar: “*This is essentially the view of cultural-historical activity theory: human activity makes its own context which is in constant movement,*

*historically and inter-actionally*¹¹”. Assim, necessita-se compreender os atravessamentos históricos, culturais e laborais do grupo, espaço onde se realizará a pesquisa.

A pesquisa do tipo intervenção também utiliza um conceito importante dos estudos de Vigotski: o conceito de mediação. Damiani (2006) ressalta que o conceito de mediação de Vigotski seria a primeira versão da Teoria da Aprendizagem na qual a relação é

[...] mediada entre os seres humanos e o ambiente: o **sujeito** é o agente cujo comportamento se pretende analisar; os **artefatos mediadores** são objetos (materiais ou ideais) utilizados pelo sujeito para atingir seu resultado; e o **objeto** refere-se ao material bruto sobre o qual o sujeito vai agir, mediado pelas ferramentas, em interações contínuas com outras pessoas (DAMIANI, 2006, p. 4).

Damiani (2012, p. 2), que refina esta pesquisa para o tipo intervenção, apresenta a relevância das intervenções aplicadas na área da educação, “em especial, as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado”. Nesse sentido, justificam-se a relevância e o alinhamento da proposta metodológica da pesquisa do tipo intervenção com as necessidades do estudo. A necessidade de ampliar os conhecimentos dos docentes e tutores acerca da acessibilidade de pessoas na EaD demanda intervenções formativas.

Cenci (2016) afirma que, na pesquisa do tipo intervenção, ocorre uma relação entre a prática e a teoria do estudo, na qual a teoria constitui-se e amplia-se conforme os eventos que se observam na prática. A teoria viria de uma tentativa de explicação de fatos. Na mesma direção, a metodologia estaria ligada às exigências que se fazem a partir da realidade – da prática. Essa definição reforça a necessidade de alinhamento entre esses elementos, a fim de garantir sintonia e qualidade à pesquisa.

Vigotski (1995, p. 94) dizia que “*la elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo*¹²”, o que é reforçado por Cenci (2016). Segundo ela, Vigotski afirmava que o método é determinado pelo objetivo. Em suas falas, a autora vai tecendo a relação entre a Teoria Histórico-Cultural e a pesquisa do tipo intervenção. Vigotski (1993) reitera que o método não existe *a priori* e necessita ser definido conforme o objetivo e o objeto de estudo sobre os quais a pesquisa se debruça, indicando seu

¹¹ **Tradução:** Esta é essencialmente a visão da Teoria da Atividade Histórico-Cultural: a atividade humana constrói seu próprio contexto, que está em constante movimento, histórica e interativamente.

¹² **Tradução:** A elaboração do problema e do método são desenvolvidos em conjunto, embora não de forma paralela.

potencial para interpretar a realidade a partir de uma ampliação dos princípios propostos por tal método.

Para Cenci (2016), a pesquisa do tipo intervenção demanda planejamento e implementação de interferências que produzam avanços nos processos de aprendizagem dos sujeitos participantes. Damiani et al. (2013) confirmam que esse tipo de pesquisa se caracteriza como aplicada. Sendo assim, a construção e coleta de dados deste estudo serão realizadas através de entrevistas semiestruturadas e planejadas, de acordo com as etapas práticas e a formação com o grupo de professores e tutores. Assim como Cenci (2016, p. 72), entende-se que “nas pesquisas do tipo intervenção, a ascensão do abstrato ao concreto estaria nas tentativas, durante a intervenção, de elaborar modelos teóricos que fossem explicativos para a realidade e/ou problemática que se propõe investigar”.

Considerando que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação dos sujeitos, produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento. É necessário compreender a base marxista desta metodologia, que reflete a interação do homem com o mundo natural, em que os elementos são constantemente modificados pela ação humana e cultural para alcançar um determinado objetivo que visa satisfazer as necessidades dos sujeitos. Reflexões nos escritos de Marx (1985, p. 153) embasam a pesquisa do tipo intervenção: “O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas [...]”.

Chalot (2006) refere que os pesquisadores necessitam estar cientes de que a pesquisa em educação tem uma dimensão política e não pode deixar de tê-la. É um fator que necessita ser considerado em todas as etapas do processo de pesquisa. Os discursos, ações e práticas dos sujeitos são permeados por sua cultura, pelo espaço em que vivem, as políticas que regem sua prática e os espaços de trabalho e estudo. Assim, o pesquisador necessita compreender o contexto onde irá realizar a intervenção, assim como adequar questões, como vocabulário e instrumentos, ao grupo que pretende investigar.

Para Freitas (2002), o pesquisador faz parte da própria situação de pesquisa, sendo a neutralidade impossível. Logo, depreende-se que sua ação, e os efeitos que propicia, se constituem em elementos de análise, devendo considerar o protagonismo dos sujeitos participantes da pesquisa e a modificabilidade de elementos centrais estabelecidos por ele.

Freitas (2002) reforça a importância das pesquisas do tipo intervenção com grupos. A metodologia proposta pela autora utiliza a concepção da dupla estimulação na medida em que

apresenta aos sujeitos da pesquisa, instrumentos para repensar e reorganizar suas práticas pedagógicas e concepções relacionadas a uma determinada área.

3.2 CENÁRIOS E SUJEITOS

A escolha dos sujeitos e do cenário da investigação foi feita de acordo com o seguinte critério: professores e discentes do curso ofertado em parceria entre a UAB e a UFSM, que contenha o maior número de estudantes com deficiência regularmente matriculados.

Optou-se por apresentar alguns dados nesta etapa do texto, por considerar que a triagem inicial está mais relacionada à justificativa da metodologia do que à análise dos dados que emergiram das entrevistas associadas ao APF.

Os dados sobre os acadêmicos foram solicitados ao Núcleo de Acessibilidade e ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA), por meio dos protocolos internos de cada setor. A partir de tais dados, justifica-se a escolha pelos sujeitos da pesquisa. Selecionaram-se os estudantes do curso com maior número de alunos regulares, que ingressaram no EaD utilizando cota, dos anos de 2008 a 2018, assim como a delimitação da deficiência. Foram identificados os seguintes resultados, no período de 2008 a 2018:

- a) 48 estudantes utilizaram a cota destinada a pessoa com deficiência para ingressar em um curso superior a distância;
- b) 26 são do gênero feminino e 22 do gênero masculino.

Os discentes ingressaram nos seguintes cursos:

- a) Administração Pública Bacharelado;
- b) Educação Especial;
- c) Física;
- d) Geografia;
- e) Letras – Português;
- f) Letras – Espanhol;
- g) Licenciatura em Computação;
- h) Licenciatura em Educação do Campo Pedagogia.

O recorte temporal ocorreu de 2008, primeiro ano de ingresso após a implementação da Resolução nº 011/07, até 2018, ano da coleta de dados para a organização da formação do APF. Foram contabilizados 48 discentes que acessaram a UAB/UFSM nesse período, ingressando nos anos representados na Tabela 1.

Tabela 1 – Ingresso por cota / ano

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
0	2	13	0	11	6	1	0	8	7	0

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA / UFSM, 2018).

Com os dados fornecidos pelo DERCA, realizou-se o mapeamento, a fim de verificar a situação desses 48 ingressantes, buscando-se identificar os discentes regulares que seriam selecionados para a pesquisa. Tal situação, em 2018, está representada na Tabela 2.

Tabela 2 – Situação dos ingressantes

Quantidade	Situação
25	Abandono
12	Aluno Regular
1	Classificado e não matriculado
1	Desligamento
9	Formados

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA / UFSM, 2018).

Os discentes regulamente matriculados encontravam-se distribuídos em cinco cursos de graduação, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição nos cursos

Quantidade	Curso	%
1	Educação Especial	8,3%
1	Geografia	8,3%
1	Letras Espanhol	8,3%
1	Licenciatura em Educação do Campo	8,3%
8	Pedagogia	62%

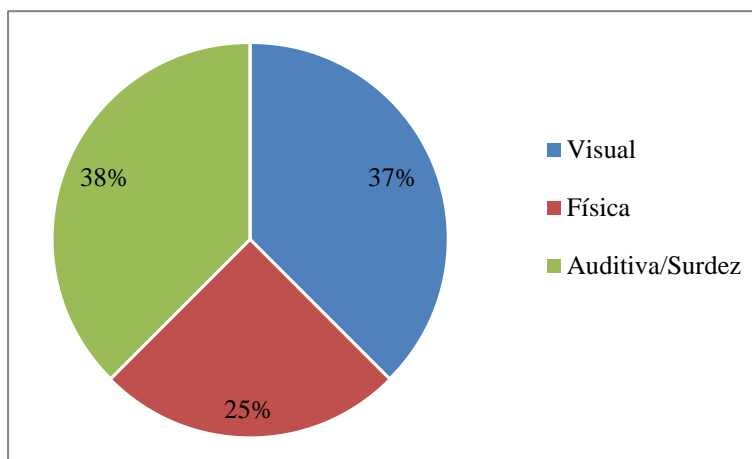
Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA / UFSM, 2018).

O curso selecionado foi o de Pedagogia, que contava com oito matrículas ativas de estudantes com deficiência, representando 62% de todos os discentes regulares que ingressaram no sistema UAB, por meio da reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Com os dados fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade, buscou-se compreender a classificação das deficiências dos oito discentes do curso selecionado. Nesse sentido, partindo dos dados referentes aos ingressantes no referido curso, constatou-se que os maiores percentuais

representavam os sujeitos com deficiência visual (2) e deficiência auditiva/surdez (6), como se vê no gráfico apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Percentual por regulares no curso Pedagogia



Descrição do gráfico: Gráfico em pizza que se refere ao percentual por regulares no curso Pedagogia EAD na Universidade Federal de Santa Maria. Ao lado do gráfico, uma legenda, conforme as cores: Azul que remete a deficiência visual, Vermelho para deficiência física e Verde para auditiva e surdez. O gráfico indica que 38% dos estudantes possuem deficiência auditiva/surdez, 37% visual e 25% física.

Fonte: elaborada pela autora (2018)

A seleção desses sujeitos impulsionou a escolha dos demais participantes da pesquisa (professores e tutores) e do processo formativo. Um dos critérios demandava que os docentes deveriam estar atuando junto aos discentes com deficiência no semestre da formação.

3.2.1 Cenário da intervenção

O cenário da pesquisa foi constituído pela parceria entre a Universidade Federal de Santa Maria e o sistema Universidade Aberta do Brasil. Os critérios para a seleção dos sujeitos obedeceram a uma triagem resultante de dois mapeamentos. O primeiro deles buscou definir o curso no qual seria realizada a pesquisa:

- a) Curso com mais estudantes regulares, que ingressaram utilizando a cota, conforme Resolução nº 011/07, da UFSM, entre 2008, primeiro ano da cota, até 2018.

O segundo mapeamento realizou o recorte para a escolha dos sujeitos que seriam entrevistados e participariam do APF:

- a) Estudantes regulares, que ingressaram utilizando a cota, conforme Resolução nº 011/07, da UFSM, entre 2008, primeiro ano da cota, até 2018;

- b) Deficiência auditiva¹³, surdez¹⁴ e/ou deficiência visual¹⁵;
- c) Tutores especializados que atuam nos polos com os discentes (quando houver)¹⁶;
- d) Tutores a distância que atuariam com os discentes no primeiro semestre de 2019.

3.2.1.1 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

A instituição onde ocorreu a coleta de dados e a formação foi a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A universidade foi federalizada pela Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, sendo a primeira situada no interior da América Latina, enquanto as demais instituições situavam-se nas capitais dos estados. Rocha Filho (1993) afirma que a criação da UFSM consistiu na implementação da primeira universidade no país que não se localizava em uma capital, visando à interiorização do ensino superior no Brasil, o que auxiliou na promoção do desenvolvimento regional.

Atualmente, conforme o site da instituição, oferta, na modalidade presencial, 87 cursos no campus Sede, 8 em Frederico Westphalen, 7 em Palmeira das Missões e 5 no campus Cachoeira do Sul. Na modalidade EaD, oferece 10 cursos de graduação, em 42 polos presenciais, disponíveis em dois estados do Brasil, Rio Grande do Sul e Paraná. De acordo com os dados do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a UFSM (2010) assegura, em seu estatuto, as seguintes finalidades:

- I. promover, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão;
- II. fomentar o desenvolvimento tecnológico, científico, filosófico, literário, artístico e desportivo formar profissionais e especialistas de nível superior;
- IV. formar profissionais de educação básica de nível médio e profissional nos diversos níveis e modalidades vinculadas ao desenvolvimento nacional;
- VII. divulgar os conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade; e,
- VIII. transmitir o saber por meio do ensino, de publicações e/ou de outras formas de comunicação.

¹³ Definição do Decreto nº 5.296, de 2004. Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

¹⁴ Definição da Lei nº 10.436, de 2002. **Surdo**: sujeito cultural, com uma linguagem signo-espaco-visual estruturada e regulamentada que respeita a identidade dos alunos (adaptada).

¹⁵ Definição do Decreto nº 5.296 de 2004. **Cegueira**: em que a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória das medidas do campo visual em ambos os olhos for igual ou inferior a 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

¹⁶ Tutores contratados para auxiliar os alunos em suas atividades no polo. Para surdos, contratou intérprete de Libras como tutor, para deficiência visual – cegueira profissional da área de educação especial, com conhecimento em TICs e leitor de tela.

Sua filosofia institucional baseia-se na missão de construir e difundir conhecimento, comprometida com a formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de modo sustentável. Rocha Filho (1993) refere que a UFSM tem um forte potencial de inovação diante das necessidades da sociedade.

3.2.1.2 Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas, que oferece cursos de nível superior na modalidade a distância. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o sistema oferta mais de 700 cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo), sequencial e pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*. A criação do Sistema UAB é amparada pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, ano do início da implantação dos cursos, em parceria com as instituições de ensino superior. Uma das justificativas para sua criação foi atender às camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, seja por questões geográficas ou rotinas de trabalho.

Conforme consta na página da CAPES, essa legislação possui o desígnio de garantir "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país". O site da CAPES ainda expõe que a educação a distância nas instituições públicas de ensino superior possui o objetivo de apoiar as pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação.

Halck (2011) aponta o sistema computacional *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)* como uma ferramenta de Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), utilizada pelas universidades que aderiram à UAB. O sistema foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas, sendo considerado um *software* livre, que não possui restrição ao uso e pode ser editado, conforme as demandas de cada instituição.

Verifica-se um movimento de inserção de tecnologias que favorece o processo de informatização dos espaços de ensino, principalmente nos direcionados à educação a distância. O sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação, no ano de 2005, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas políticas e na gestão da educação superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância

(DED/CAPES), com vistas à expansão do educação superior no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O sistema UAB direciona a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas. Segundo a LDB/96, a educação deve ocorrer em regime de cooperação entre a união, estados e municípios. Para a implementação dos polos, verificou-se uma parceria entre a UAB, governo federal e o municipal (BRASIL, 1996).

Hack (2011) demonstra essa dinâmica ao referir:

O sistema UAB vincula as universidades públicas a polos de apoio presencial localizados em diversas localidades. Tais polos são montados em prédios que pertencem ao poder público, e as prefeituras municipais precisaram equipá-los com: computadores com acesso à internet, equipamento de videoconferência, projetores multimídia para encontros presenciais e biblioteca. Cada polo possui coordenação, serviço de secretaria, serviço técnico de informática, atendimento na biblioteca e tutores presenciais de cada curso (HACK, 2011, p. 35).

O exposto demonstra que o sistema é interligado, ou seja, cada esfera do poder público possui suas responsabilidades para a implementação e funcionamento dos cursos. Sobre a articulação e responsabilização dos diferentes envolvidos, tratando-se de um tema que envolve diferentes setores e pessoas, torna-se indispensável a criação de espaços para discutir as propostas de EaD existentes (NOVA; ALVEZ, 2003).

Segundo os autores supramencionados, um aspecto que diferencia a EaD da prática pedagógica convencional é a busca de alternativas metodológicas que propiciem a construção do conhecimento. Nesse sentido, a proposta do sistema UAB também visa a uma mudança metodológica na oferta do ensino. Logo, a UAB, por meio da educação a distância, constituiu-se numa nova possibilidade de oferta e acesso ao ensino. Seus objetivos visam oferecer uma universidade pública de qualidade, em locais distantes e isolados. Hack (2011) afirma:

Para dar suporte à preparação dos materiais em múltiplas tecnologias, a UAB definiu uma equipe multidisciplinar, na qual atuam:

- a) os professores conteudistas de diversas áreas do conhecimento, encarregados da elaboração do material didático, do conteúdo a ser ministrado nas disciplinas, das aulas, da supervisão dos tutores a distância e presenciais;
- b) a equipe de design instrucional, que planeja e confecciona o material impresso e *online*;
- c) a equipe de produção gráfica e de hipermídia, cuja função é o desenvolvimento e a manutenção do AVEA;
- d) a equipe de videoconferência e videoaula, que dirige os passos relacionados (HACK, 2011, p. 38).

A EaD possui especificidades que necessitam ser verificadas e compreendidas. Desse modo, um movimento paralelo ao processo de expansão e informatização do ensino é o de

informatização das atividades diárias. Anteriormente, a leitura do jornal era em versão impressa; atualmente, muitos jornais já disponibilizam sua versão digital, assim como outras situações do nosso dia a dia – caixas eletrônicas, compras na internet, máquinas de café, aplicativos de celular que permitem realizar diferentes atividades *online* e sem sair de casa etc.

Com base em Vigotski, Moresco (2015) refere que a linguagem é um signo, pois age no sentido de modificar estruturalmente as funções psicológicas superiores. Afirma ainda que as próprias ferramentas criadas pelos homens, ao longo da sua história, modificam as formas humanas de vida e os modos de o humano relacionar-se com o meio ambiente. Esse processo de expansão e inserção da população em ambientes e situações que necessitam do uso de tecnologias, vem modificando comportamentos e hábitos que nos direcionam a mudanças sociais. Assim, a educação também vem se apropriando dessas mudanças para se atualizar, bem como para formar os sujeitos que possam interagir com essas novas possibilidades.

3.2.1.2.1 EaD na UFSM

Na UFSM, a oferta de formação na modalidade a distância iniciou antes da implementação do sistema UAB. Os registros oficiais apresentam que o credenciamento do primeiro curso na modalidade a distância junto ao MEC ocorreu em 2004. Foi o curso de graduação em Educação Especial (licenciatura) e, a seguir, o curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial – Audiocomunicação e Deficientes Mentais. A aprovação ocorreu na 632ª sessão do Conselho Universitário, de 23 de janeiro de 2004, sendo que os cursos eram regulamentados pela Resolução nº 002/2004, de 30 de janeiro de 2004, e pela Portaria nº 4.208, de 17 de dezembro de 2004, do Ministério da Educação.

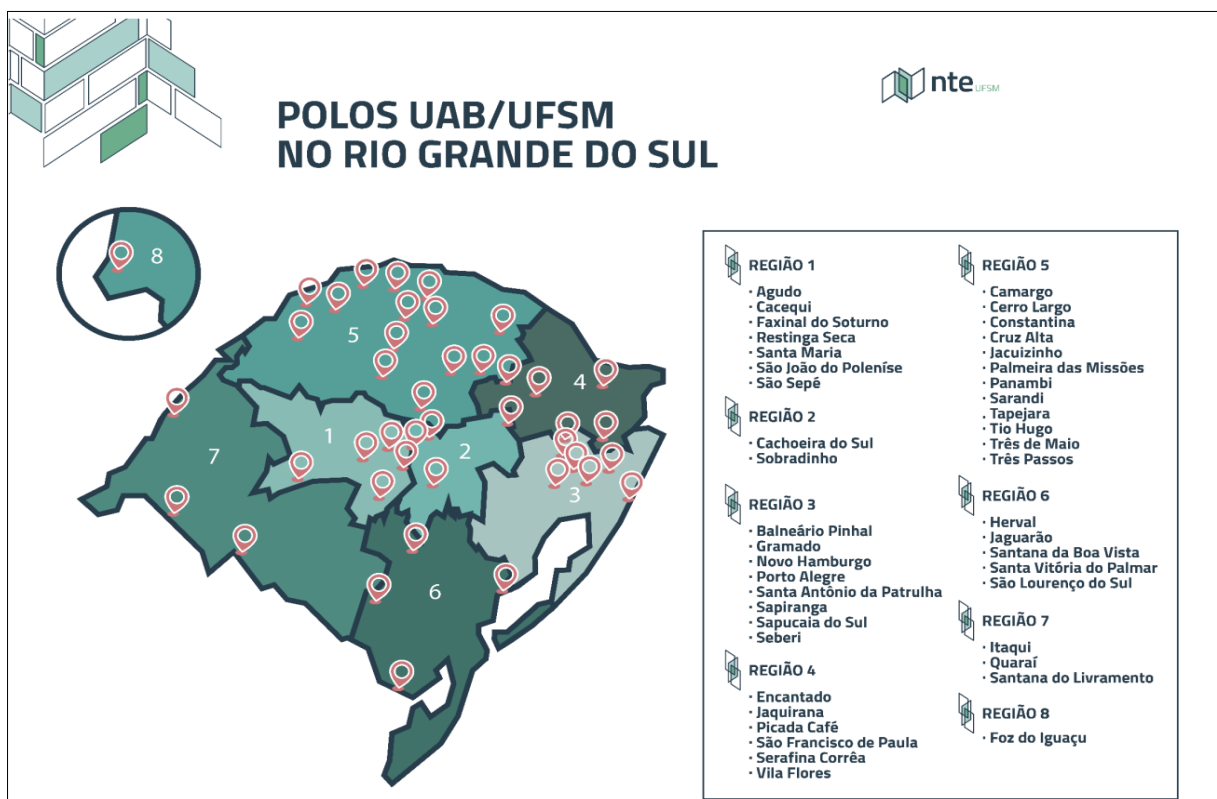
No ano seguinte, 2005, o Projeto da Universidade Aberta do Brasil foi formulado pelo Ministério da Educação (MEC). Em caráter experimental, o projeto propunha a articulação e integração de um sistema federal de educação superior a distância. Atualmente, a UAB é operacionalizada em uma parceria entre a CAPES e as instituições de ensino superior. Esta organização foi regulamentada pela Portaria MEC nº 318, de 02 de abril de 2009, que transfere para a CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em nível de graduação, são ofertados quatorze cursos, estando onze destes ativos: Ciências da Religião, Educação Especial, Letras – Espanhol/Literaturas, Letras – Português e Literaturas, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Educação Indígena, Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Sociologia, Pedagogia; outros três estão paralisados, sem turma vigente e processo de seleção

ativo: Administração Pública, Formação de Professores para Educação Profissional, Tecnólogo em Agricultura Familiar e Sustentabilidade. Na modalidade pós-graduação, são treze cursos: Educação Ambiental, Educação Física Infantil e Anos Iniciais, Eficiência Energética, Ensino de Filosofia no Ensino Médio, Ensino de Matemática no Ensino Médio, Ensino de Sociologia no Ensino Médio, Gestão de Organização Pública em Saúde, Gestão Educacional, Gestão em Arquivos, Gestão Pública, Gestão Pública Municipal, Mídias na Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação, todos estão paralisados, sem oferta e previsão de abertura de editais.

A UAB/UFSM está organizada em 38 polos no Rio Grande do Sul e um polo no Paraná. Na Figura 2, se apresenta a localização geográfica dos polos, do Rio Grande do Sul e Paraná, fornecida pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) (UFSM, 2018).

Figura 2 – Polos UAB/UFSM



Descrição: Figura dos Polos UAB/UFSM no Rio Grande do Sul. No canto direito há um mapa do estado do Rio Grande do Sul em tom verde com sinalização de 8 regiões. No canto esquerdo um quadro detalha cada região sendo elas: “Região 01”: composta pelas cidades de Agudo, Cacequi, Faxinal do Soturno, Restinga Seca, Santa Maria, São João do Polênise e São Sepé; “Região 02”: Cachoeira do Sul e Sobradinho; “Região 03”: Balneário Pinhal, Gramado, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Santo Antônio da Patrulha, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Seberi; “Região 04”: Encantado, Jaquirana, Picada Café, São Francisco de Paula, Serafina Corrêa e Vila Flores; “Região 05”: Camargo, Cerro Largo, Constantina, Cruz Alta, Jacuizinho, Palmeira das Missões, Panambi, Sarandi, Tapejara, Tio Hugo, Três de Maio e Três Passos; “Região 06”: Herval, Jaguarão, Santana da Boa Vista, Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul; “Região 07”: Itaqui, Quaraí, Santana do Livramento; “Região 08”: Foz do Iguaçu.

Fonte: NTE (UFSM, 2018).

Há polos de apoio localizados em cidades credenciadas pelo sistema UAB para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais. De acordo com o site do NTE, o polo UAB “é uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de educação a distância (EaD), de responsabilidade das instituições de ensino superior (IES)” (UFSM, 2018).

Segundo o Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, o polo de apoio presencial se constitui numa “unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior” (BRASIL, 2006). Dentro dela, ocorrem orientações pedagógicas, disponibilização de computadores com acesso à internet, acessos e pesquisas em bibliotecas, encontros presenciais com discentes, avaliações, eventos e diferentes atividades relacionadas à formação acadêmica. Nesse sentido, a UFSM, em parceria com os municípios, desenvolve pela via UAB o processo de interiorização do conhecimento.

Essa relação com a sociedade reforça o compromisso social e os objetivos fundamentais da UFSM, configurando-se numa possibilidade de promoção de transformação social que tenha como alicerces o compartilhamento de conhecimentos científicos.

3.2.1.2.2 Curso de Pedagogia EaD

O curso de Pedagogia EaD foi criado em 2007, possuindo como objetivo “[...] a expansão do compromisso da UFSM além do seu espaço físico, assumindo o compromisso de formar o pedagogo para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (UFSM, 2007, p. 8).

O curso é ofertado em período semestral, com calendário letivo ajustado aos demais cursos da UFSM. De acordo com a sequência aconselhada pelo PPP, o curso é composto de oito semestres, que contabilizam 3.225 horas para sua conclusão. O ingresso ocorre através de vestibular simplificado, com edital específico para os cursos a distância, organizado em parceria entre o Núcleo de Tecnologia (NTE) e a referida universidade. Atualmente, o curso é reconhecido pela Portaria nº 177/2013/MEC, de 19 de abril de 2013.

A primeira oferta do curso de Pedagogia EaD ocorreu em nove polos do Rio Grande do Sul: Cruz Alta, Faxinal do Soturno, Restinga Seca, Santana do Livramento, São Lourenço do Sul, Sobradinho, Tapejara, Três de Maio e Três Passos. Desde sua criação, o curso teve novas ofertas em 2009, 2010, 2012, 2013, 2014 e 2016. Alguns polos deixaram de ser atendidos e foram substituídos por outros.

Atualmente, o curso tem ofertas em andamento nos seguintes polos: Sobradinho, Tapejara, Três de Maio, Três Passos, Palmeira das Missões, Encantado e São Sepé, com um total de 533 discentes matriculados regularmente. A equipe de trabalho do curso é composta por uma coordenadora, uma coordenadora de bolsistas, duas bolsistas estagiárias, que atuam na secretaria acadêmica, 19 professores e 70 tutores a distância.

O curso de Pedagogia EaD é o curso com o maior número de ofertas, que atende o maior número de estudantes na graduação a distância e, no último processo seletivo, foi o mais concorrido (em um dos polos, a relação candidato/vaga chegou a 28 por 1).

3.2.2 Sujeitos

Os sujeitos citados nesta pesquisa são estudantes com deficiência que ingressaram por ações afirmativas para pessoas com deficiência na EaD, e professores que atuam como tutores em cursos a distância. O recorte para a escolha dos sujeitos ocorreu da seguinte forma:

- a) Estudantes regulares, que ingressaram utilizando reservas de vagas referentes a necessidades especiais, conforme a Resolução nº 11/07, da UFSM, de 2008 – primeiro ano das cotas – até 2018;
- b) Deficiência auditiva/surdez e/ou deficiência visual;
- c) Tutores especializados que atuam nos polos com os discentes.

Nesse processo de seleção, foram identificados seis sujeitos estudantes, dos quais apenas dois deles retornaram o contato e aceitaram participar da pesquisa.

No passo seguinte, buscou-se identificar as disciplinas cursadas por esses alunos e, por conseguinte, os docentes e tutores que atuavam nessas disciplinas. Foram mapeados 24 professores e tutores aptos para a formação e pesquisa, por terem relação direta com os discentes com deficiência. Foi encaminhado um convite por e-mail, com a incorporação de um questionário via Google Forms (Apêndice E) no corpo do texto, sendo composto por sete questões. Onze sujeitos responderam ao questionário, manifestando interesse inicial na formação. No entanto, num segundo momento, apenas seis responderam possuir compatibilidade e disponibilidade no horário proposto para os encontros.

No decorrer da organização do APF, dos seis tutores disponíveis inicialmente, cinco conseguiram iniciar a formação, pois uma participante desistiu, alegando inserção de novas atividades em sua agenda de trabalho. Assim, optou-se por eliminar a entrevista inicial coletada com essa participante. Por fim, a formação iniciou com cinco tutores participantes, sendo que quatro deles conseguiram finalizar o curso.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos

(continua)

Nome	Papel na EaD	Idade	Formação		Ingresso / Tempo de atuação na EaD	Atuação fora da EaD	Frase escolhida pelo sujeito para se caracterizar
			Concluída	Andamento			
Araçá	Estudante	27	Cursou Magistério e, paralelamente ao curso de Pedagogia, cursa Licenciatura em Letras Libras em uma instituição de ensino privada.		2016 / Conclusão em setembro 2020	Não se aplica	<p><i>“Oh, you're not alone Just take a breath, don't forget”.</i> (Trecho da Música <i>“Overcomer”</i>, de Mandisa)</p> <p>Tradução nossa: Oh, você não está sozinho Basta tomar um fôlego, não se esqueça.</p>
Romã	Estudante	56	Primeira formação universitária.		2013 / Conclusão em setembro 2020	Não se aplica	<p>Viver e não ter a vergonha de ser feliz Cantar e cantar e cantar A beleza de ser Um eterno aprendiz</p>
Ariticum	Tutora especializada que acompanha a discente no polo	27	Graduação em Educação Especial, Especialização em Gestão Educacional e Graduação em Letras	Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional	2 anos na função de tutora	Professora de educação especial por 3 anos na APAE. Atualmente, é professora de AEE na educação básica, perfazendo 1 ano e 6 meses neste cargo.	Quando perguntarem se você sabe fazer um determinado trabalho, responda sempre: <i>“Sim, sei!”</i> Em seguida, trate de aprender a fazê-lo Theodore Roosevelt
Ingá	Professor/tutor	44	Pedagoga, Mestrado e Doutorado em Educação		5 anos	Professora Anos Iniciais desde 2019 / 2 anos e 8 meses	<p>A única forma de chegar ao impossível é acreditar que é possível. Alice no País das Maravilhas</p>

(conclusão)

Nome	Papel na EaD	Idade	Formação		Ingresso / Tempo de atuação na EaD	Atuação fora da EaD	Frase escolhida pelo sujeito para se caracterizar
			Concluída	Andamento			
Ipê	Professor/tutor	37	Educação Física Licenciatura Plena	Especialização em Docência no Ensino Superior.	5 anos	Professor e coordenador do curso de Educação Física em uma instituição de ensino superior privada.	Se quiser ir rápido, vá sozinho; se quiser ir longe, vá acompanhado (provérbio africano)
Goiaba	Professor/tutor	55	Graduação em Pedagogia		7 anos	Servidora em Escola Estadual por 32 anos, atualmente está aposentada.	Gosto de lidar com gente.
Pitangueira	Professor/tutor	57	Graduação em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	7 anos	Bancária por um ano (1992 a 1993), servidora pública Estadual desempenhando a função de agente educacional em espaço administrativo por 25 anos. Depois, tornou-se professora estadual e atuou por um ano até sua aposentadoria. Atualmente, é professora da rede privada de ensino atuando na educação infantil.	“Nem tudo na vida são flores, mas quando forem, regue-as”. Gibran Calheira

Fonte: elaborado pela autora (2020).

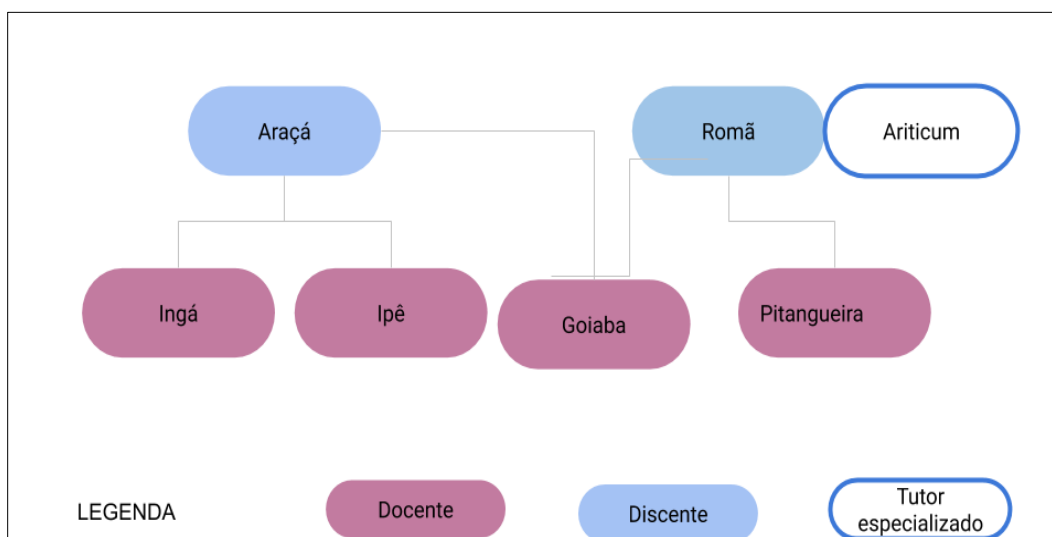
Ao todo, os sujeitos participantes da pesquisa foram assim descritos:

- Duas estudantes, nominadas de Araçá e Romã;
- Uma tutora especializada, que acompanha a discente no polo, nominada de Ariticum;
- Quatro professores/tutores, que acompanham as discentes nas disciplinas, nominados de Ingá, Ipê, Goiaba e Pitangueira.

No Quadro 1, encontra-se a caracterização dos sujeitos desta pesquisa, para melhor compreensão do papel da história e da cultura dos locais onde estão inseridos.

Para compreender a relação entre discentes e docentes, ao longo da escrita, realizou-se a confecção da Figura 3, demonstrando os elos didáticos entre os sujeitos da pesquisa.

Figura 3 – Relação dos sujeitos da pesquisa



Descrição: Esquema da relação dos sujeitos da pesquisa. Em uma relação hierárquica, de cima para baixo, aparecem os discentes. Descrição da sequência da discente Araçá que se relaciona pedagogicamente com os tutores Ingá, Goiaba e Ipê. A discente Romã, acompanhada da tutora especializada Ariticum, relaciona-se pedagogicamente com as tutoras Goiaba e Pitangueira.

Fonte: elaborada pela autora (2020).

A maioria dos tutores/docentes atua (ou atuou) em outras atividades paralelamente às ações de tutoria. Dos cinco que participaram da pesquisa, quatro (80%) atuam como docentes em outras instituições e uma (20%) está aposentada de suas funções. Uma justificativa para atuar em tutoria, como atividade paralela ou como atividade principal, pós aposentadoria, é que o vínculo com a UAB ocorre sob a forma de uma bolsa. Esse “formato” não garante direitos, como estabilidade, arrecadação e tempo de serviço para aposentadoria, nem outros direitos que trabalhadores possuem quando estabelecem vínculo formal de trabalho.

Outra justificativa é o valor pago aos profissionais. Atualmente, o sistema UAB prevê o pagamento de uma bolsa de R\$ 765,00 por mês. A maioria dos cursos do sistema não consegue

manter uma linearidade de pagamento de bolsas anualmente, ou seja, os tutores não recebem doze cotas de bolsas, porque o pagamento de bolsas ocorre proporcionalmente ao número de discentes, e não ao número de disciplinas ofertadas no semestre. Em média, os tutores recebem de três a quatro bolsas por semestre.

Considerando-se esse cenário, é compreensível a inviabilidade de uma dedicação exclusiva às atividades de tutoria por parte desses profissionais. Assim, os tutores que participaram da pesquisa não atuam exclusivamente nessa função, isto é, não têm dedicação exclusiva para essa atividade laboral. A função de bolsista UAB exige dedicação de vinte horas semanais, voltadas às mediações didáticas com os discentes.

Os sujeitos da pesquisa receberam nomes de árvores (nativas ou frutíferas), que foram plantadas no campus da Universidade Federal de Santa Maria. O momento do plantio foi denominado “Cultivar Possibilidades”, e será descrito em sessões posteriores.

O plantio foi uma etapa metodológica da tese, por se acreditar que certos sujeitos e grupos, históricos e sociais, que inicialmente não participariam das ações de coleta de dados, foram fundamentais na germinação desta pesquisa, para o desenvolvimento da formação e construção de conhecimentos coletivos, e para a elaboração deste relatório de pesquisa.

3.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados contou com os sujeitos que participaram da formação e ocorreu até o final das atividades, em diferentes momentos da pesquisa. Os desistentes, mesmo que tenham participado de alguma etapa, não serão considerados para a análise dos dados.

3.3.1 Sequência da coleta e análise de dados

Apresenta-se a sequência de passos para a coleta e análise de dados:

- a) Levantamento dos acadêmicos com deficiência que ingressaram na UAB/UFSM:
 - A.1 DERCA;
 - A.2 Núcleo de Acessibilidade;
- b) Análise dos dados do levantamento:
 - B.1 Verificação das matrículas regulares e ativas;
 - B.2 Delimitação do público: curso com maior número de matrículas;
- c) Convite aos alunos;
- d) Mapeamento dos docentes dos acadêmicos que aceitaram participar;

- e) Solicitação de autorização institucional;
- f) Contato com o curso de graduação;
- g) Registro do projeto na instituição:
 - G.1 Gabinete de projetos (GAP) – modalidade ensino;
 - G.2 Gabinete de projetos (GAP) – modalidade extensão
- h) Submissão do projeto junto ao Comitê de Ética;
- i) Entrevista com os discentes com deficiência e tutores especializados;
- j) Convite e envio de formulário para formação aos tutores e professores triados na etapa D;
- k) Entrevista e apresentação dos objetivos da formação com tutores que aceitaram participar da pesquisa;
- l) Transcrição das entrevistas;
- m) Análise das principais demandas emergentes das entrevistas;
- n) Elaboração da formação do APF;
- o) Formação com os tutores;
- p) Entrevista pós-formação com tutores que participaram da formação;
- q) Plantio das árvores que representam e denominam os sujeitos da pesquisa;
- r) Entrevista pós-formação com discentes com deficiência e tutores especializados;
- s) Transcrição das entrevistas;
- t) Emissão dos certificados da formação;
- u) Análise dos dados;
- v) Redação do relatório final da pesquisa.

3.3.2 Entrevistas

Um dos principais instrumentos usados para coletar dados foi a entrevista, antes e depois da formação. Nesse sentido, houve duas rodadas de entrevistas com todos os participantes. Bogdan e Biklen (1994) referem-se à entrevista como uma conversa intencional que desenvolve um papel dominante na coleta de dados ou numa parte do processo formativo do APF. Para chegar aos nomes dos sujeitos entrevistados, realizou-se o seguinte movimento:

- a) solicitação, ao Núcleo de Acessibilidade e ao DERCA, de uma listagem com os nomes dos discentes com deficiência regularmente matriculados no curso selecionado¹⁷;
- b) Solicitação, ao curso, dos contatos de e-mail dos discentes e seus respectivos docentes (professores e tutores).

De posse dos dados, realizou-se o primeiro contato com os discentes, via e-mail, a fim de convidá-los para participarem da pesquisa. Como já foi informado, dos seis contatados, dois retornaram mensagem, informando que possuíam interesse em participar da formação.

Nesse sentido, ressalta-se que todos os momentos que antecederam a coleta de dados, via entrevista, foram permeados por conversas, trocas de e-mails, com o objetivo de esclarecer dúvidas e apresentar elementos que garantissem segurança e entendimento no que tange à pesquisa. Após o aceite do convite de participação, cumpriu-se o seguinte roteiro:

- a) Agendamento prévio com os participantes via e-mail e/ou telefone;
- b) Entrevista semiestruturada (antes e depois da formação);
- c) Deslocamento aos polos de apoio presencial onde estavam matriculados os discentes com deficiência;
- d) Gravação das entrevistas em áudio para ouvintes e em vídeo para surdos;
- e) Uso do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁸;
- f) Uso do Termo de Confidencialidade¹⁹;
- g) Transcrição de entrevista e envio ao entrevistado para solicitação de autorização;
- h) Retorno aos participantes das transcrições via e-mail para solicitar autorização.

As entrevistas com os tutores/professores ocorreram na sede da instituição, em Santa Maria, no prédio do Centro de Educação da UFSM. As coletas com os discentes, primeira e segunda rodada, ocorreram nos polos de apoio presencial dos municípios onde estavam matriculados. Um desses polos está localizado na cidade de Santana do Livramento, 251 quilômetros distante da sede presencial da UFSM, no polo de apoio presencial localizado na rua Rivadavia Correa, nº 1271. Outro polo de apoio presencial está localizado na cidade de Três Passos, 299 quilômetros distante da sede presencial, situado à rua Cipriano Barata Érico Veríssimo, nº 239.

Como medida de segurança para a coleta de som e imagem, utilizaram-se dois aparelhos, simultaneamente, ambos *smartphones*:

¹⁷ Conforme Apêndice A – Solicitação ao Núcleo de Acessibilidade e DERCA.

¹⁸ Conforme Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

¹⁹ Conforme Apêndice J – Termo de Confidencialidade.

- a) Samsung Galaxy On7;
- b) Samsung GTS3350.

As entrevistas iniciavam-se após leitura/sinalização dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa, com o esclarecimento sobre os riscos e os benefícios que o estudo poderia proporcionar. Foram divididas em duas rodadas, antes e depois da formação do Ambiente de Potencial Formação (APF). Ocorreram de forma individual, em ambientes livres de ruído, com o seu conteúdo gravado na íntegra, por intermédio de um gravador de voz, para ouvintes, e de imagem, para surdos. As entrevistas que precedem a formação objetivaram conhecer as situações, percepções e demandas relativas à acessibilidade no curso²⁰.

Os tutores e professores foram convidados a refletir sobre a presença de acadêmicos com deficiência no ensino superior a distância, se já obtiveram alguma formação para trabalhar com esses sujeitos, assim como a relatar suas expectativas quanto à organização pedagógica de uma disciplina que contemple a acessibilidade e o uso de TICs. Outro levantamento realizado junto à equipe pedagógica refere-se ao seu histórico de docência com estudantes com deficiência, seja na EaD, seja em outros espaços formativos.

A segunda rodada de entrevistas ocorreu após o APF, com os estudantes, tutores especializados, tutores a distância e professores. Visaram verificar se a intervenção trouxe impactos para a permanência dos discentes do curso e se ocorreram mudanças nas práticas pedagógicas²¹. Em seguida, todas as entrevistas foram transcritas e suas versões em Libras foram traduzidas, de forma gratuita, por um intérprete do Núcleo de Acessibilidade da UFSM.

Convém ressaltar que a interpretação e montagem dos questionários em Libras foi efetivada por profissional intérprete com certificação no Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras), dentro das exigências legais do Ministério da Educação, com supervisão da pesquisadora.

A transcrição do material coletado permitiu formatar todas as entrevistas em um único formato linguístico. Para Bardin (2008), a transcrição de entrevistas é um processo importante para a preparação do material, pois precisam ser tecnicamente analisadas em seus conteúdos.

As entrevistas individuais mostraram-se relevantes para a compreensão do cenário da investigação e das demandas de acessibilidade naquele espaço. A duração de cada entrevista pode ser verificada no Quadro 2.

²⁰ Conforme roteiros das entrevistas nos Apêndices F, G e H.

²¹ Conforme roteiros nos Apêndices AB, AC e AD.

Quadro 2 – Duração das entrevistas

Nome	Primeira entrevista	Segunda entrevista
Araçá	00:19:53	00:09:36
Romã	00:18:21	00:23:03
Ariticum	00:14:01	00:06:19
Ingá	00:07:57	00:14:10
Ipê	00:06:49	00:08:43
Goiaba	00:04:57	00:25:10
Pitangueira	00:10:38	00:12:54

Fonte: elaborado pela autora (2020).

As gravações coletadas (áudio e vídeo), e suas transcrições, serão armazenadas por um período de dez anos, em meio físico impresso e em formato de vídeo e áudio, em DVD e em pasta particular no Google Drive.

3.4 AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO (APF)

O Ambiente Potencial de Formação (APF) foi embasado nos conceitos desenvolvidos pelo Laboratório de Aprendizagem de Engeström (2009). Considerando-se a especificidade da presente pesquisa, optou-se por adequar alguns elementos do Laboratório de Mudança. Nesse sentido, os aspectos metodológicos diferem, por considerar-se que alguns elementos como a formatação da formação, número de participantes e objetivos da pesquisa demandavam elementos mais específicos para o seu desenvolvimento.

Para Avellar (2017, p. 8), o Laboratório de Mudança (LM) “é um conjunto de instrumentos para a aprendizagem colaborativa, por meio da experimentação em ambientes de trabalho, a partir da necessidade de mudar uma determinada situação”. Segundo Cenci (2016), essa alternativa de proposição de aprendizagem expansiva estaria centrada na terceira geração da Teoria da Atividade. A autora refere que o LM se ampara em sete etapas, que visam a consolidação de implementação de um novo modelo e novas práticas:

- a) A primeira ação do ciclo consiste em questionar, criticar, rejeitar aspectos da prática atual;
- b) A segunda ação é analisar a situação. Busca-se compreender as causas e mecanismos que levaram a tal prática. Duas formas básicas de análise são ressaltadas pelo autor: a) a histórico-genética, que busca explicar a situação traçando a origem e evolução histórica da mesma; e b) a atual-empírica, que busca explicar a situação construindo uma imagem (um esquema) de suas relações sistêmicas internas;

- c) A terceira ação é modelar (desenhar) novas relações através de um meio observável, ou seja, construir um modelo explícito e simples da nova ideia que ofereça uma solução à prática considerada problemática;
- d) A quarta ação é examinar o modelo (desenvolvido na ação 3) experimentando-o, operando com ele, de modo a compreender plenamente sua dinâmica, seu potencial e suas limitações;
- e) A quinta ação é a implementação do modelo, por meio de sua aplicação prática;
- f) A sexta ação consiste em refletir sobre e avaliar o processo de aprendizagem expansiva iniciado;
- g) A sétima ação, por fim, é a consolidação do processo nas novas práticas desenvolvidas. Tal prática torna-se estável (CENCI, 2016, p. 60).

No caso desta pesquisa, o item e – implementação de um modelo – não se aplica ao estudo, pois não se pretendeu implementar um modelo, mas auxiliar os docentes em seus processos de mediação junto a discentes com deficiência. Esta opção considerou a especificidade de cada disciplina e prática pedagógica dos docentes, acreditando que não seria adequado formular um “modelo para acessibilidade”, como é o caso de um protocolo médico ou uma ferramenta específica de alguma modalidade.

O objetivo do APF, amparado nos estudos vigotskianos, consistiu em proporcionar aos participantes acesso a novos conceitos e possibilidades relacionadas à acessibilidade. De acordo com Vigotski (1999):

A forma mais elevada de atividade está presente onde quer que haja domínio de processos do próprio comportamento da pessoa e primeiro de todas as suas funções reativas. Em submetendo à sua vontade o processo de suas próprias reações, o homem entra, dessa forma, em uma relação substancialmente nova com o meio ambiente, chega a uma nova exploração funcional de elementos no meio ambiente como estímulos-signos que ele usa, dependendo dos meios externos (VIGOTSKI, 1999, p. 63).

Nessa direção, compreende-se que o APF se caracteriza como um espaço formativo, constituído por sujeitos históricos e sociais que, por meio de uma formação, são convidados a refletir e construir saberes acerca de uma demanda coletiva, no entanto, possui objetivos mais amplos. Pontua-se que o APF se alinha com os escritos de Daniels (2015), ao afirmar:

Those involved in the same activity can be recognized by following the object. This requires an object guided analysis of human activity; that is, its starting point is the desire to understand what individuals (or organizations) Expansive learning and enhanced professional practice take place in activity environments that allow the expansion of the activity object. Expansive learning involves creating new knowledge and new practices for an emerging activity; that is, learning incorporated and constitutive of the qualitative transformation of the entire system of activities. This

*transformation can be triggered by the introduction of a new technology or set of regulations, but is not reducible to it*²² (DANIELS, 2015, p. 239).

Desse modo, o APF também prevê a expansão do objeto de atividade, por meio da mediação sobre um determinado tema – neste caso, a acessibilidade e práticas mais acessíveis. Durante o processo formativo, buscou-se dar condições para a criação de novos conhecimentos e práticas para as atividades desenvolvidas pelos docentes na UAB/UFSM.

Macaia et al. (2016) defendem a importância de formações com base na THC, partindo da premissa de que a mediação cultural da ação humana é caracterizada pela utilização dos artefatos históricos, de evolução cultural, com sujeitos que, ao interagirem com objetos, pessoas e com o ambiente, utilizam-se de signos e instrumentos para seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, uma das propostas deste estudo foi possibilitar a mediação de conceitos de acessibilidade, teóricos e metodológicos, para que professores e tutores possam entender e criar alternativas metodológicas para acessibilidade dos discentes com deficiência nos ambientes virtuais de aprendizagem, partindo das considerações acerca da possibilidade de modificabilidade de uma determinada atividade/ação. Sobre este tema, Engeström (2009) apresenta:

*In expansive transformations, the community learns to widen its object and possibilities for action by re-designing its own activity. This includes re-mediating the activity with new tools and signs. Digital technologies may play a prominent part among such new mediating artifacts*²³ (ENGESTRÖM, 2009, p. 24).

Nesta pesquisa, a prática formativa deu-se dentro das ações do APF, com base em um processo formativo semipresencial, com ferramentas tecnológicas de grande relevância na mobilização dos participantes em momentos externos aos dos encontros presenciais. Essa formação não visou habilitar e certificar seus participantes a operacionalizar atividades do AEE, mas ampliar saberes pedagógicos de docentes que gerenciam o processo de construção, mediação e aprendizagem em seu AVA, acerca da acessibilidade.

²² **Tradução:** Aqueles envolvidos na mesma atividade podem ser reconhecidos seguindo o objeto. Isso requer uma análise orientada a objetos da atividade humana; isto é, seu ponto de partida é o desejo de compreender quais indivíduos (ou organizações) A aprendizagem expansiva e a prática profissional aprimorada ocorrem em ambientes de atividade que permitem a expansão do objeto de atividade. A aprendizagem expansiva envolve a criação de novos conhecimentos e novas práticas para uma atividade emergente; ou seja, aprendizagem incorporada e constitutiva da transformação qualitativa de todo o sistema de atividades. Essa transformação pode ser desencadeada pela introdução de uma nova tecnologia ou conjunto de regulamentações, mas não é redutível a ela.

²³ **Tradução:** Em transformações expansivas, a comunidade aprende a ampliar seu objeto e possibilidades de ação, redesenhando sua própria atividade. Isso inclui a remediação da atividade com novas ferramentas e sinais. As tecnologias digitais podem desempenhar um papel proeminente entre esses novos artefatos de mediação.

Uma das alternativas utilizadas na formação foi a atuação do professor de educação especial como mediador de um processo formativo, como uma ação complementar às demais já organizadas nos espaços educacionais. Entende-se que inclusão e acessibilidade nesses espaços são uma construção coletiva perpassada por práticas pedagógicas e políticas públicas, e atravessada pelas especificidades desses espaços e dos sujeitos que ali estão.

Para realizar a adequação de uma prática e de um espaço educacional, independentemente do nível e modalidade, é preciso fazer uma análise individual sobre o sujeito, curso, disciplina, e conhecer a realidade histórico-social do espaço. Conforme Menezes (2006), a inclusão não é uma atribuição única dos professores, é também responsabilidade de toda a comunidade escolar, pois incluir não é somente atender as questões pedagógicas e da sala de aula.

Após a obtenção do aceite da pesquisa por parte da instituição, e da verificação da disponibilidade dos participantes, iniciou-se um prévio planejamento das intervenções que foram implementadas ao longo do andamento da formação.

A formatação do APF foi influenciada pelas demandas resultantes das entrevistas da primeira fase, do mapeamento com os discentes, docentes e tutores. Silva Junior (2013, p. 61) ressalta que ouvir as pessoas com deficiência “sobre aspectos que possam auxiliar a sua relação com os colegas, professores e sobre os elementos que auxiliam no desenvolvimento do processo de aprendizagem, pode colaborar na busca por adaptações que se fizerem necessárias”. Assim, optou-se por ouvir os acadêmicos e o grupo com o qual seria realizada a intervenção, para que as atividades fossem mais direcionadas ao contexto da pesquisa. A entrevista inicial caracterizou-se como uma etapa diagnóstica da ação instrumental da intervenção e auxiliou a definir o cronograma de formação do APF.

3.4.1 Organização do Ambiente Potencial de Formação

O APF ocorreu de forma semipresencial, com leituras e atividades caracterizadas por momentos assíncronos e presenciais. Foram semanais, em períodos e horários partindo da disponibilidade dos participantes. O período de realização foi no primeiro semestre de 2019.

3.4.1.1 Espaço físico do Ambiente Potencial de Formação

O espaço físico para os encontros presenciais foram as dependências da unidade de Tecnologia de Informação, o Laboratório de Informática (LINCE) e o auditório situado nas dependências da UFSM - campus Sede - Prédio 16.

3.4.1.1.1 Caracterização do auditório

- a) Localização: 3º andar do Centro de Educação, prédio 16, na sala 3350;
- d) Capacidade: 58 lugares para ouvintes, 4 lugares com uma mesa para apresentações ou avaliadores de trabalhos;
- b) Equipamentos:
 - Um computador principal, com equipamento de som instalado e projetor, destinado para apresentação de trabalhos e demais eventos;
 - Um computador auxiliar com *webcam* instalada, um projetor e um caixa de som, destinados a conferências à distância, simultaneamente, com apresentações de trabalhos;
 - Um quadro branco;
 - Dois aparelhos de ar condicionado.

3.4.1.1.2 Caracterização do laboratório utilizado

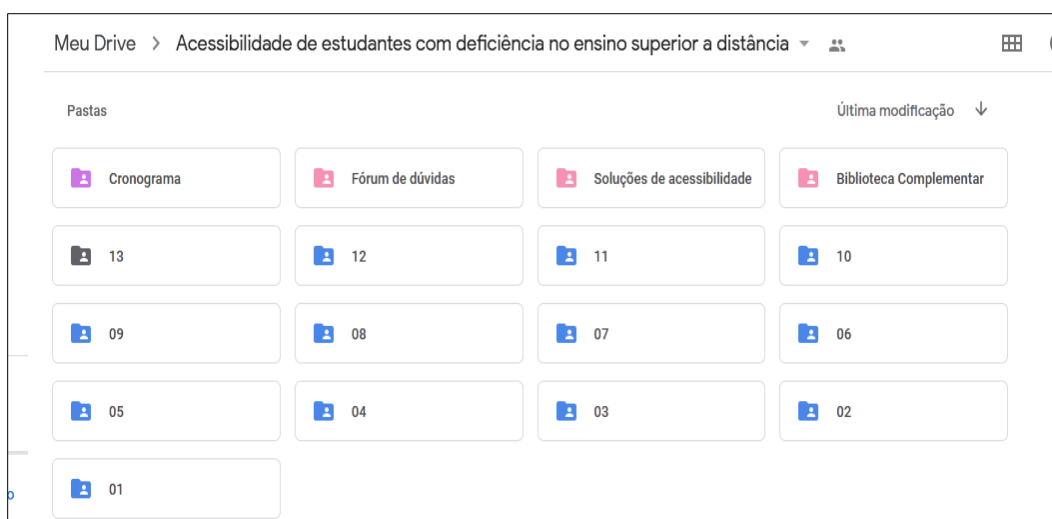
- a) Localização: 2º andar do Centro de Educação, prédio 16, na sala 3238-A;
- b) Capacidade: 31 lugares, sendo 30 para alunos e 1 para professor;
- c) Equipamentos:
 - Trinta computadores com acesso à internet;
 - Um computador para o professor, com projetor, pequeno *home theater* e uma *webcam*;
 - Um quadro branco;
 - Dois aparelhos de ar condicionado.

Ressalta-se que a disponibilidade de uma estrutura física e tecnológica, como a acima citada, é de grande relevância para a elaboração de estratégias metodológicas. Com mais recursos, ampliam-se as possibilidades teóricas e metodológicas para o docente da formação.

3.4.1.3 Espaço virtual do Ambiente Potencial de Formação

O espaço virtual utilizado para a construção de estratégias do APF ocorreu em uma sala formatada no aplicativo Google Drive, que é um serviço de disco virtual, compartilhado por e-mail com os participantes da formação. Nesse espaço, foram disponibilizados os materiais de leitura, slides, materiais complementares. Na Figura 4, pode ser observada a interface do Google Drive utilizada.

Figura 4 – Interface do Ambiente Potencial de Formação no Google Drive



Descrição: Foto da interface da plataforma do Google Drive. No canto superior, da esquerda para a direita, na barra de navegação, sinaliza-se o item “Meu Drive”, selecionando a aba “Acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior a distância”. Abaixo, encontram-se alinhadas, em forma de grade, 13 pastas de cada encontro, do 01 até 13, também há pastas com o nome “Cronograma”, “Fórum de dúvidas”, “Soluções de acessibilidade” e “Biblioteca Complementar”.

Fonte: elaborada pela autora (2020).

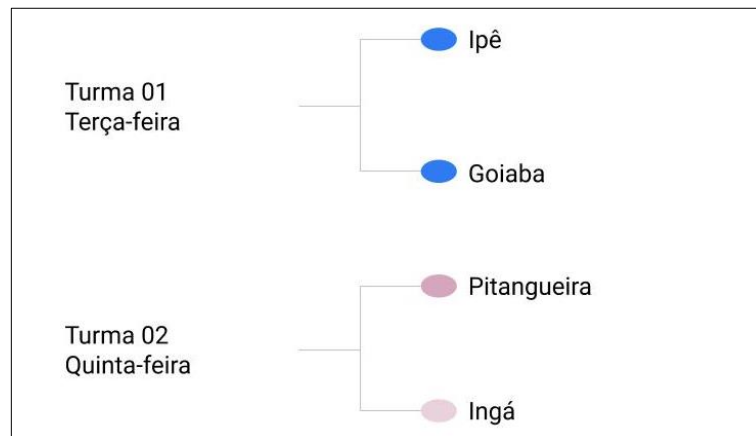
A plataforma Google Drive permite *download* e *upload* de materiais por parte de seus participantes. Assim, mesmo após a formação, manteve-se o acesso dos participantes aos materiais utilizadas no APF. Para as atividades relacionadas à formatação da plataforma Moodle, realizou-se o uso dos *logins* habituais dos docentes. Essa escolha foi intencional, buscando proporcionar à equipe pedagógica a oportunidade de testar as possibilidades metodológicas diretamente no espaço onde realiza sua prática com os discentes.

3.4.2 Detalhamento do Ambiente Potencial de Formação (APF)

A formação do APF desta pesquisa foi registrada como projeto de extensão junto ao Gabinete de Projetos Institucionais, sob o título “Processo formativo para a acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior a distância”, nº 052644, processo nº

23081.052644/2019-44. Foram ofertadas duas turmas, com mesmo conteúdo e organização pedagógica, com vistas a ampliar a possibilidade de participação dos sujeitos. Os encontros da turma 01 ocorreram às terças-feiras, e da turma 02, às quintas-feiras, no turno da noite, das 19 horas e 30 minutos até as 21 horas e 40 minutos. As turmas foram divididas conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5 – Sujeitos e turmas do Ambiente Potencial de Formação



Descrição: Esquema da relação dos sujeitos e turmas do Ambiente Potencial de Formação. A turma 01, ofertada na terça-feira, foi composta pelos tutores Ipê e Goiaba. A turma 02, em quinta-feira, foi composta pelos tutores Pitangueira e Ingá.

Fonte: elaborada pela autora (2020).

A organização dos encontros ocorreu por módulos denominados ciclos temáticos de aprendizagem – sete ao todo. Cada módulo constituiu-se de dois a três encontros presenciais, que foram formatados em aulas e oficinas. Avelar (2017) afirma que os ciclos de aprendizagem devem objetivar a aprendizagem de seus participantes para alcançar determinado objetivo. Na sequência, serão apresentados os ciclos de aprendizagem do APF da presente pesquisa.

A organização teórica dos ciclos de aprendizagem emergiu da primeira rodada de entrevistas, considerando-se as demandas dos discentes com deficiência e as dúvidas e inquietações dos docentes, em suas falas iniciais. Foram organizados sete ciclos formativos. Cada encontro foi planejado seguindo um plano de aula, todos eles disponíveis na íntegra nos apêndices desta tese. A seguir, serão apresentados os encontros, objetivos, datas de realização e acesso a informações adicionais acerca dos encontros e ciclos formativos do APF.

O primeiro ciclo, denominado “Percepção real”, foi composto pelo primeiro encontro do APF, ocorrido nos dias 09 (turma 01) e 11 de abril de 2019 (turma 02). Nesse encontro, buscou-se apresentar a dinâmica da formação e conhecer as concepções sobre acessibilidade dos participantes²⁴.

O segundo ciclo, “Inclusão e Acessibilidade”, foi composto por três encontros (2º, 3º e 4º do APF). O encontro 2 ocorreu nos dias 16 (turma 01) e 18 de abril de 2019 (turma 02), com o objetivo de apresentar especificidades e demandas de acessibilidade na internet²⁵. O terceiro encontro, que ocorreu nos dias 23 (turma 01) e 25 de abril de 2019 (turma 02), apresentou as diferentes concepções, leis e processos que envolvem a relação da sociedade com a pessoa com deficiência²⁶. O quarto encontro, nos dias 30 (turma 01) e 02 de maio de 2019 (turma 02), elencou as categorias, legislação e principais definições do público-alvo da educação especial²⁷.

O terceiro ciclo foi nomeado de “Surdez e deficiência auditiva”, e compôs-se também de três encontros (5º, 6º e 7º). O quinto encontro ocorreu nos dias 07 e 09 de maio de 2019, para as turmas 01 e 02, respectivamente, e expôs as especificidades da surdez²⁸. O sexto encontro, dos dias 14 e 16 de maio de 2019, apresentou especificidades da Libras e sua relação com o português escrito²⁹. O sétimo e último encontro desse ciclo formativo ocorreu nos dias 21 (turma 01) e 23 de maio de 2019 (turma 02), com o objetivo de apresentar as possibilidades de acessibilidade da plataforma Youtube³⁰.

Na sequência, o quarto ciclo, denominado “Deficiência visual”, foi composto por três encontros (8º, 9º e 10º). O oitavo encontro ocorreu nos dias 28 e 30 de maio de 2019 (turmas 01 e 02) e discorreu sobre deficiência visual: definições e implicações nos espaços educacionais³¹. No mesmo ciclo formativo, o nono encontro ocorreu nos dias 04 (turma 01) e 06 de junho de 2019 (turma 02), e objetivou demonstrar estratégias para o ensino de estudantes com deficiência visual que utilizam leitores de tela³². Para finalizar o ciclo “Deficiência visual”, organizou-se a oficina sobre a temática nos dias 11 (turma 01) e 13 de junho de 2019 (turma 02), na qual se intentou apresentar aplicativos e formatações que se ajustem aos leitores de tela³³.

²⁴ Conforme Apêndice L – Plano de aula do primeiro encontro do Ambiente de Potencial Formação.

²⁵ Conforme Apêndice M – Plano de aula do segundo encontro do Ambiente de Potencial Formação.

²⁶ Conforme Apêndice N – Plano de aula do terceiro encontro do Ambiente de Potencial Formação.

²⁷ Conforme Apêndice O – Plano de aula do quarto encontro do Ambiente de Potencial Formação.

²⁸ Conforme Apêndice P – Plano de aula do quinto encontro do Ambiente de Potencial Formação.

²⁹ Conforme Apêndice Q – Plano de aula do sexto encontro do Ambiente de Potencial Formação.

³⁰ Conforme Apêndice R – Plano de aula do sétimo encontro do Ambiente de Potencial Formação.

³¹ Conforme Apêndice S – Plano de aula do oitavo encontro do Ambiente de Potencial Formação.

³² Conforme Apêndice T – Plano de aula do nono encontro do Ambiente de Potencial Formação.

³³ Conforme Apêndice U – Plano de aula do décimo encontro do Ambiente de Potencial Formação.

Em seguida, organizou-se o quinto ciclo, de nome “Acessibilidade e TICs”, composto por dois encontros (11º e 12º). O décimo primeiro encontro ocorreu nos dias 25 (turma 01) e 27 de junho de 2019 (turma 02), com o objetivo de apresentar aplicativos e formatações que se ajustem aos leitores de tela³⁴. Já o décimo segundo encontro, ocorreu nos dias 02 (turma 01) e 04 de julho de 2019 (turma 02), e serviu para tratar as recomendações/diretrizes de acessibilidade *web* desenvolvidas pelo Governo Federal³⁵.

O sexto ciclo foi chamado de “Avaliação” e constituiu-se pelo 13º encontro do APF, realizado nos dias 09 (turma 01) e 11 de julho de 2019 (turma 02), e seu objetivo foi apresentar possibilidades teóricas e metodológicas para a avaliação de pessoas com deficiência³⁶.

Finalmente, o último – sétimo ciclo – denominado “Percepção potencial”, foi composto pelos encontros 14 e 15. O décimo quarto encontro (nos dias 16, turma 01, e 18 de julho de 2019, turma 02), objetivou verificar qual era a percepção potencial dos participantes acerca do APF e da acessibilidade³⁷. E o último encontro, décimo quinto, correspondente aos dias 23 (turma 01) e 25 de julho de 2019 (turma 02), foi reservado para as entrevistas finais com os participantes da pesquisa. Como não continha prática pedagógica, não foi realizado um plano de aula para ele.

A gestão dessa formação foi assumida por esta pesquisadora, profissional formada em educação especial, com habilitação na docência. Para a temática do ciclo sobre surdez, deficiência auditiva e Libras (terceiro ciclo), foi convidada uma professora externa, com habilitação legal para essa área de conhecimento.

A organização dos ciclos formativos pode ser visualizada no Quadro 3.

³⁴ Conforme Apêndice V – Plano de aula do décimo primeiro encontro do Ambiente de Potencial Formação.

³⁵ Conforme Apêndice W – Plano de aula do décimo segundo encontro do Ambiente de Potencial Formação.

³⁶ Conforme Apêndice X – Plano de aula do décimo terceiro encontro do Ambiente de Potencial Formação.

³⁷ Conforme Apêndice Y – Plano de aula do décimo quarto encontro do Ambiente de Potencial Formação.

Quadro 3 – Organização dos ciclos de formação do Ambiente Potencial de Formação

(continua)

Ciclo temático de Aprendizagem	Nº do encontro	Data do encontro	Data do encontro	Detalhamento da intervenção
		Turma 01 Terça-feira	Turma 02 Quinta-feira	
01- Percepção real	1	09/04	11/04	Roda de conversa inicial, apresentação da formação (pesquisa e acadêmicos). Plano de aula disponível no Apêndice L – Plano de aula do primeiro encontro do Ambiente de Potencial Formação.
02- Inclusão e acessibilidade: aspectos gerais	2	16/04	18/04	Aula expositiva dialogada sobre Acessibilidade na <i>web</i> . Plano de aula disponível no Apêndice M – Plano de aula do segundo encontro do Ambiente de Potencial Formação.
	3	23/04	25/04	Aula expositiva dialogada “Políticas públicas: influências sociais e legislação (nacional e internacional)”. Plano de aula disponível no Apêndice N – Plano de aula do terceiro encontro do Ambiente de Potencial Formação.
	4	30/04	02/05	Aula expositiva dialogada classificação das deficiências: definição e nomenclaturas. Plano de aula disponível no Apêndice O – Plano de aula do quarto encontro do Ambiente de Potencial Formação.
03- Surdez e deficiência auditiva	5	07/05	09/05	Aula expositiva dialogada sobre surdez/identidade surda Língua Brasileira de Sinais (Libras). Plano de aula disponível no Apêndice P – Plano de aula do quinto encontro do Ambiente de Potencial Formação.
	6	14/05	16/05	Aula expositiva dialogada sobre estratégias para o ensino de estudantes com surdez: Português escrito como segunda língua. Plano de aula disponível no Apêndice Q – Plano de aula do sexto encontro do Ambiente de Potencial Formação.
	7	21/05	23/05	Oficina Adequação de materiais para surdos: como montar filmes acessíveis com legenda. Plano de aula disponível no Apêndice R – Plano de aula do sétimo encontro do Ambiente de Potencial Formação.

(conclusão)

Ciclo temático de Aprendizagem	Nº do encontro	Data do encontro Turma 01 Terça-feira	Data do encontro Turma 02 Quinta-feira	Detalhamento da intervenção
04- Deficiência visual	8	28/05	30/05	Aula expositiva dialogada sobre deficiência visual: práticas pedagógicas. Plano de aula disponível no Apêndice S – Plano de aula do oitavo encontro do Ambiente de Potencial Formação.
	9	04/06	06/06	Oficina Leitores de tela. Plano de aula disponível no Apêndice T – Plano de aula do nono encontro do Ambiente de Potencial Formação.
	10	11/06	13/06	Oficina criação de materiais e atividade acessíveis para estudantes com deficiência visual-cegueira / Adequação de textos escaneados. Plano de aula disponível no Apêndice U – Plano de aula do décimo encontro do Ambiente de Potencial Formação.
Aula de recuperação – Feriado				
05- Acessibilidade e TICs	11	25/06	27/06	Oficina aplicativos de celular para acessibilidade. Plano de aula disponível no Apêndice V – Plano de aula do décimo primeiro encontro do Ambiente de Potencial Formação.
	12	02/07	04/07	Aula expositiva dialogada sobre tecnologias assistivas para a acessibilidade: conceitos e relevância. Plano de aula disponível no Apêndice W – Plano de aula do décimo segundo encontro do Ambiente de Potencial Formação.
06- Avaliação	13	09/07	11/07	Aula expositiva dialogada sobre avaliação: critérios; estratégias; técnicas de adequação de materiais; ampliação do tempo. Plano de aula disponível no Apêndice X – Plano de aula do décimo terceiro encontro do Ambiente de Potencial Formação.
07- Percepção potencial	14	16/07	18/07	Encerramento – Roda de conversa e avaliação da formação e ambiente. Plano de aula disponível no Apêndice Y – Plano de aula do décimo quarto encontro do Ambiente de Potencial Formação.
	15	23/07	25/07	Entrevistas com os participantes

Descrição: Quadro apresentado com o esquema das formações do APF. Primeiro ciclo denominado “Percepção real” foi composto pelo primeiro encontro do APF e ocorreu no dia 09/04/19 (turma 01) e 11/04/19 (turma 02). Neste encontro, buscou-se apresentar a dinâmica da formação e compreender os conceitos sobre acessibilidade dos participantes do APF. O seu plano de aula pode ser acessado no Apêndice L – Plano de aula do primeiro encontro do Ambiente de Potencial Formação. O segundo ciclo denominado “Inclusão e Acessibilidade” foi composto por três encontros (encontros 2, 3 e 4 do APF). O encontro 2 ocorreu nos dias 16/04/19 (turma 01) e 18/04/19 (turma 02) e o seu plano de aula está disponível no Apêndice M – Plano de aula do segundo encontro do Ambiente de Potencial Formação. Objetivou-se apresentar as especificidades e demandas da acessibilidade na internet. O terceiro encontro, que ocorreu nos dias 23/04/19 (turma 01) e 25/04/19 (turma 02), e seu plano de aula

está disponível no Apêndice N – Plano de aula do terceiro encontro do Ambiente de Potencial Formação, que objetivou apresentar as diferentes concepções, leis e processos que envolvem a relação da sociedade com a pessoa com deficiência. O quarto encontro ocorreu nos dias 30/04/19 (turma 01) e 02/05/19 (turma 02), seu plano de aula disponível no Apêndice O – Plano de aula do quarto encontro do Ambiente de Potencial Formação, objetivou apresentar as categorias, legislação e principais definições do público-alvo da educação especial. O terceiro ciclo foi denominado “Surdez e deficiência auditiva”, também foi composto por três encontros (5º, 6º e 7º). O quinto encontro ocorreu no dia 07/05/19 (turma 01) e 09/05/19 (turma 02), plano de aula disponível no Apêndice P – Plano de aula do quinto encontro do Ambiente de Potencial Formação, e objetivou apresentar as especificidades da surdez. O sexto encontro que ocorreu nos dias 14/05/19 (turma 01) e 16/05/19 (turma 02), plano de aula disponível no Apêndice Q – Plano de aula do sexto encontro do Ambiente de Potencial Formação, objetivou apresentar especificidades da Libras e a sua relação com o português escrito. E finalizando este ciclo formativo, o sétimo encontro, que ocorreu nos dias 21/05/19 (turma 01) e 23/05/19 (turma 02), tem seu plano de aula disponível no Apêndice R – Plano de aula do sétimo encontro do Ambiente de Potencial Formação, objetivou apresentar as possibilidades de acessibilidade da plataforma Youtube. Na sequência, o quarto ciclo, denominado “Deficiência visual”, foi composto por três encontros (8º, 9º e 10º). O oitavo encontro ocorreu nos dias 28/05/19 (turma 01) e 30/05/19 (turma 02), plano de aula disponível no Apêndice S – Plano de aula do oitavo encontro do Ambiente de Potencial Formação, objetivou discorrer sobre deficiência visual: definições e implicações nos espaços educacionais. Neste mesmo bloco formativo, o nono encontro ocorreu nos dias 04/06/19 (turma 01) e 06/06/19 (turma 02), plano de aula disponível no Apêndice T – Plano de aula do nono encontro do Ambiente de Potencial Formação, e objetivou demonstrar estratégias para o ensino de estudantes com deficiência Visual que utilizam leitores de tela. Para finalizar o ciclo “Deficiência visual”, organizou-se a oficina sobre a temática nos dias 11/06/19 (turma 01) e 13/06/19 (turma 02), plano de aula disponível no Apêndice U – Plano de aula do décimo encontro do Ambiente de Potencial Formação, que objetivou apresentar aplicativos e formatações que se ajustassem aos leitores de tela. Na sequência, organizou-se o quinto ciclo, denominado “Acessibilidade e TICs”, que foi composto por dois encontros (11º e 12º). O décimo primeiro encontro ocorreu nos dias 25/06/19 (turma 01) e 27/06/19 (turma 02), plano de aula disponível no Apêndice V – Plano de aula do décimo primeiro encontro do Ambiente de Potencial Formação, e objetivou apresentar aplicativos e formatações que se ajustem aos leitores de tela. Já o décimo segundo encontro, ocorreu nos dias 02/07/19 (turma 01) e 04/07/19 (turma 02), plano de aula disponível no Apêndice W – Plano de aula do décimo segundo encontro do Ambiente de Potencial Formação, e objetivou apresentar as recomendações/diretrizes de acessibilidade *web* desenvolvidas pelo governo federal. O sexto ciclo denominado Avaliação foi composto pelo 13º encontro do APF, que foi realizado nos dias 09/07/19 (turma 01) e 11/07/19 (turma 02), plano de aula disponível no Apêndice X – Plano de aula do décimo terceiro encontro do Ambiente de Potencial Formação, e objetivou apresentar possibilidades teóricas e metodológicas para a avaliação de pessoas com deficiência. O último ciclo, sétimo ciclo, denominado “Percepção potencial” foi composto pelos encontros 14 e 15. O décimo quarto encontro que ocorreu nos dias 16/07/19 (turma 01) e 18/07/19 (turma 02), plano de aula disponível no Apêndice Y – Plano de aula do décimo quarto encontro do Ambiente de Potencial Formação, objetivou compreender a percepção potencial dos participantes acerca do APF e da acessibilidade. No 15º encontro do APF, objetivou-se compreender a percepção potencial dos participantes acerca do APF e da acessibilidade. O último encontro, décimo quinto, correspondente aos dias 23/07/19 (turma 01) e 25/07/19 (turma 02) foi reservado para as entrevistas finais com os participantes da pesquisa, como não continha prática pedagógica, não foi realizado um plano de aula para o mesmo.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Para além das questões metodológicas, compreendeu-se a necessidade da inserção de conceitos que conseguissem quebrar estigmas relacionados ao acesso e processo de aprendizagem das pessoas com deficiência. Todos os encontros, inclusive as oficinas, foram mediadas com leituras³⁸.

A escolha de formação com os tutores justifica-se em virtude de esses sujeitos serem ativos e de grande relevância no processo de aprendizagem na EaD.

³⁸ Conforme Apêndice K – Cronograma da formação.

Another important tool for collaboration was the opportunity to discuss cases and, in these discussions, reveal and learn about the available knowledge locally. These discussions helped professionals to develop an external vision attitude and openness to collaboration, as well as learning about other available knowledge³⁹ (DANIELS, 2015, p. 262).

As leituras feitas direcionaram-se às demandas de acessibilidade e aos conhecimentos sobre inclusão e acessibilidade dos participantes da formação. Foram ofertadas, em uma pasta do Google Drive, denominada Biblioteca, juntamente com os materiais básicos, leituras complementares e atendimentos individualizados.

Conforme exposto, organizaram-se as atividades do APF em dezesseis encontros, cada um com um plano de ensino individual alinhado a um objetivo específico. Gil (2002, p. 31) afirma que planejamento é “o processo sistematizado mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar as metas estabelecidas”.

Ressalta-se a relevância do ato de planejar para o processo de ensino e aprendizagem, como um momento do trabalho pedagógico necessário para o processo de escolarização. Para Rays (1996), planejar é antecipar e projetar, de modo consciente, organizado e coerente, todas as etapas de uma determinada atividade que visa alcançar certos objetivos que levam a transformações concretas do que se pretende realizar.

Ao longo da formação, buscando realizar a transposição didática, foram apresentadas diferentes situações e exemplos fazendo conexão da teoria com sua realidade de aplicação. Considerou-se, desse modo, os estudos relacionados à Teoria Histórico-Cultural, em que a formação se caracteriza como um estímulo auxiliar. Nos encontros do APF, foram usadas estratégias de dupla estimulação de modo instrumental, buscando soluções de acessibilidade. Com isso, propiciou-se aos participantes ler, revisar, interrogar a respeito de possibilidades e cenários relacionados à temática da acessibilidade. Nesses momentos de trocas, buscou-se conhecer as demandas emergentes da aprendizagem e as propostas de mudança.

Foram compartilhados com professores e tutores ações e recursos que suscitassem a acessibilidade metodológica e instrumental durante o processo formativo. Do mesmo modo, os participantes foram convidados a apresentar situações e demandas que emergem em suas práticas na EaD e nos espaços externos de atuação, para que pudesse ser estabelecida uma relação entre o conhecimento real dos sujeitos e os que estavam sendo abordados no APF.

³⁹ **Tradução:** Outra ferramenta importante de colaboração foi a oportunidade de discutir casos e, nessas discussões, revelar e conhecer os conhecimentos disponíveis localmente. Essas discussões ajudaram os profissionais a desenvolver uma atitude de visão externa e abertura à colaboração, além de aprender sobre outros conhecimentos disponíveis.

Para Cenci e Damiani (2018), nas obras de Vigotski, as alternativas metodológicas que estimulam a reflexão sobre a própria prática e realidade podem “[...] fazer evoluir o potencial do sujeito, definindo o espaço como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). As funções já consolidadas, Vygotsky localizava-as no nível de desenvolvimento real, e as funções em processo de amadurecimento, no nível de desenvolvimento potencial” (CENCI; DAMIANI, 2018, p. 924).

Assim, aproximar as discussões conceituais do APF com conceitos consolidados dos docentes foi uma estratégia usada para ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos participantes da formação. As trocas e mediações ocorreram entre os participantes, seus pares e com a pesquisadora. Costas (2012) destaca a relevância das trocas entre pares e a mediação com conceitos, no caso da formação, demandas estas relacionadas à inclusão e à acessibilidade.

O processo formativo e sua formatação como extensão possibilitou a certificação dos participantes do APF, com mais de 75% de frequência nos encontros. O curso foi contabilizado em 80 horas, considerando-se os encontros presenciais, as leituras base dos encontros e as atividades de adequação de materiais nas disciplinas. Os certificados foram confeccionados via Online pelo serviço para emissão de certificados de eventos institucionais, e podem ser emitidos gratuitamente no site da instituição, com autenticação eletrônica⁴⁰.

3.4.3 Café Mediador

Considerando que os professores atuavam na escola e que muitos vinham diretamente dos espaços de trabalho, organizou-se o momento “Café Mediador”. Essa foi uma alternativa singela que procurou tornar o processo formativo do APF mais acolhedor.

No entanto, como a grande maioria dos encontros ocorreu em um laboratório de informática, não era possível consumir alimentos no espaço onde ficavam os computadores. De tal modo, organizou-se o lanche em uma cesta de piquenique, contendo café, chá e algum lanche, como pode ser observado na Figura 6.

⁴⁰ Conforme Apêndice AA – Modelo de Certificado de Formação.

Figura 6 – Foto do Café Mediador



Descrição: Fotografia do café mediador, em destaque uma cesta de vime escura com tampa e fechada, sobre ela, há dois recipientes retangulares com biscoitos. Abaixo, uma cartolina azul e envelopes.

Fonte: acervo da autora (2020).

A cesta ficava numa mesa longe dos equipamentos eletrônicos, sendo possível levá-la para outros espaços, como as áreas de convivência do Centro de Educação. Não se definiu um horário para esse momento. Em alguns dias, sua procura era no início, em outros, na metade, e nos dias mais frios, buscou-se esse recurso mais de uma vez por aula.

Ofertar uma formação no turno noturno, para professores que trabalham em escolas durante todo o dia, nos trouxe para a reflexão sobre o esforço que estes professores estavam empenhando para participar da formação. Nesse sentido, o “Café Mediador” foi uma maneira de expressar reconhecimento e gratidão aos participantes do APF.

3.5 MOMENTO CULTIVAR POSSIBILIDADES: A REPRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos e os grupos constituídos nas formações do APF foram de grande relevância para a materialização da pesquisa, contribuindo significativamente para efetivação do estudo. Para além do APF, tais sujeitos contribuem, histórica e culturalmente, para mudanças nos espaços onde atuam. Considerando suas contribuições para esta tese e, por consequência, para a ciência, sociedade e futuras gerações, pensou-se em uma ação de reconhecimento: nomeá-los com nomes de árvores, já que, por tratar-se de um estudo científico, era preciso preservar sua identidade.

As árvores, assim como a ciência e a busca por acessibilidade, são lutas e sementeiras diárias que precisam ser constantemente regadas e protegidas. São plantios para as próximas

gerações. Os sujeitos receberam nomes de árvores que foram plantadas em um dos cenários da intervenção, o campus da UFSM. Utilizaram-se os nomes populares das plantas; a nomenclatura científica será anexada à tabela do plantio das árvores.

Os movimentos para a efetivação do plantio iniciaram com um contato junto ao setor de paisagismo da instituição. Fez-se uma solicitação, via ambiente eletrônico, com o protocolo interno Ticket#2019062004003479, com vistas a regulamentar a prática do cultivo⁴¹.

Após esse contato inicial, realizou-se uma reunião junto à Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFRA), responsável por planejar, coordenar, supervisionar e executar os serviços de obras, manutenção e serviços gerais da UFSM. Esse movimento ocorreu considerando-se o planejamento institucional, para que árvores fossem plantadas em locais alinhados com os planos diretores da instituição. Para que as árvores pudessem ser mantidas em seus locais originais de plantio, foram selecionados espaços onde não estão previstas obras de ampliação, nem passagem de cabos de fibra ótica ou tubulação de esgoto.

Com a autorização do setor, realizou-se um mapeamento *in loco*, a fim de identificar os locais e as espécies mais adequadas para o plantio naquele espaço. Foram considerados os seguintes critérios para a escolha das árvores e locais de plantio:

- a) Árvore nativa/ou frutífera;
- b) Especificidades do desenvolvimento da espécie de árvore: características do desenvolvimento das raízes, tronco e formação de copa;
- c) Infraestrutura e edificações próximas ao local do plantio;
- d) Demandas de uso do espaço.

Desse modo, todas as árvores plantadas foram mapeadas pelo setor de paisagismo e infraestrutura da instituição e receberão poda, adubação, irrigação e todo o acompanhamento técnico previsto pelo setor.

Depois de definir quais as árvores que representariam os sujeitos da pesquisa, qual a variedade mais adequada para os espaços selecionados, iniciou-se a organização do cultivo. Assim, foram escolhidos sujeitos, grupos e representantes institucionais que contribuíram para o cenário da educação, inclusão e/ou elaboração do presente estudo.

Foram cultivadas dez árvores. Oito delas representaram sujeitos da pesquisa, inclusive o desistente, e as outras duas representaram as turmas da formação – turma 01 e turma 02. Os detalhes como locais e proximidade, grupo e justificativa do plantio com esses sujeitos, assim como a data do plantio, estão disponíveis no Quadro 4.

⁴¹ Conforme Apêndice D – Registro da solicitação de plantio de árvore.

Quadro 4 – Árvores do momento cultivar possibilidades

(continua)

	Local do plantio	Espécie	Representa	Data do plantio	Participantes do plantio	Justificativa da escolha dos participantes
1	Restaurante Universitário RU II. Localizado próximo ao Centro de Educação	Araçá Vermelho <i>Psidium cattleianum</i> Sabine	Turma 01 da formação do APF	16.07.2019	Integrantes da turma 01 da formação: Ipê e Goiaba	O plantio fez parte da metodologia da atividade de encerramento do APF, 14º encontro e buscou sensibilizar os participantes para o processo de inclusão e acessibilidade. Buscando-se realizar uma analogia com o cultivo de uma árvore, reforçando-se que ambos são processos que precisam de constante cuidado e atualização.
2	Restaurante Universitário RU II. Localizado próximo ao Centro de Educação	Araçá Vermelho <i>Psidium cattleianum</i> Sabine	Turma 02 da formação do APF	18.07.2019	Integrantes da turma 02 da formação: Pitangueira e Ingá	O plantio fez parte da metodologia da atividade de encerramento do APF, 14º encontro e buscou sensibilizar os participantes para o processo de inclusão e acessibilidade. Buscando-se realizar uma analogia com o cultivo de uma árvore, reforçando-se que ambos são processos que precisam de constante cuidado e atualização.
3	Proximidade da ponte e do Centro de Ciências Rurais	Goiaba Serrana <i>Feijoa sellowiana</i> O. Berg	Participante do APF	31.09.2019	Companheiro da pesquisadora	Uma pesquisa de doutoramento atravessa a rotina e história do pesquisador ao longo do seu processo. Neste processo, muitas pessoas são fundamentais na rotina de elaboração e coleta de dados. Neste sentido, a pessoa que divide a rotina com o pesquisador, pode auxiliar, ou não, neste processo. No caso desta pesquisa, foi fundamental, em muitos momentos, “dos bastidores acadêmicos”, para a redação final desta pesquisa. A proximidade do Centro de Ciências Rurais ocorreu devido a este ser o local de pesquisa do sujeito.

(continuação)

	Local do plantio	Espécie	Representa	Data do plantio	Participantes do plantio	Justificativa da escolha dos participantes
4	Centro de Educação – Prédio 16	Romã <i>Punica granatum</i> L.	Estudante com deficiência	10.10.2019	Discentes e docentes do PPGE que participaram do “IV Seminário Integrador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Resistir e pensar possibilidades de pesquisa em educação”.	A comunidade acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação. O PPGE foi espaço fundamental para a efetivação da presente pesquisa, pois nele ocorrem leituras, aulas e possibilidades formativas amparados na ciência. A oportunidade de cursar o Doutorado é o resultado de uma luta coletiva de diferentes grupos e pessoas que dedicam-se a construir uma educação com mais qualidade. A escolha do evento ocorreu em virtude de este ser um momento de sincronia de atividade das diferentes linhas e agendas do programa. O Seminário integrador possui como objetivo principal oportunizar aos participantes do evento um espaço de diálogo e a integração pelos participantes das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.
5	CAED – Prédio 67	Araçá Vermelho <i>Psidium cattleianum</i> Sabine	Estudante com deficiência	03.09.2019	Representantes da CAED	A Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) desenvolve ações de apoio junto ao público da UFSM. Além a coordenadora da CAED, participaram do plantio representantes do Núcleo de Acessibilidade e do Núcleo de Apoio à Aprendizagem. A CAED tem proporcionado ações e engajamento para as questões relacionadas ao ingresso de estudantes com deficiência e, sobretudo, atuado como principal referência institucional para a permanência e promoção da aprendizagem destes sujeitos no espaço acadêmico.
6	Casa do Estudante Universitário	Ariticum <i>Annona sylvatica</i> A. St.-Hil.	Tutor especializado	29.09.2019	Pesquisadoras da UFSM, graduadas pela instituição que compartilharam espaços de moradia e assistência estudantil na casa do estudante universitário nos tempos de graduação.	Como muitos estudantes da escola pública, ao ingressar no ensino superior, as políticas de assistência e permanência estudantil, como a moradia proporcionada pela Casa do Estudante Universitário, foram fundamentais para a conclusão do ensino superior. Neste percurso, muitos sujeitos compartilham sonhos e experiências formativas. Nesta direção, o plantio, buscou simbolizar a relevância da assistência estudantil para a equidade formativa de profissionais no ensino superior. Realizar um processo de doutoramento tornou-se possibilidade, partindo da realidade de ingressar e manter-se no espaço acadêmico, por meio de políticas voltadas à permanência estudantil.

(continuação)

	Local do plantio	Espécie	Representa	Data do plantio	Participantes do plantio	Justificativa da escolha dos participantes
7	Núcleo de Tecnologia Educacional – Prédio 14	Pitangueira <i>Eugenia uniflora</i> L.	Participante do APF	07.10.2019	Equipe Multidisciplinar do Núcleo de Tecnologia (gestão e manutenção da UAB/Moodle)	Representa e responsável por operacionalizar o processo de implementação do sistema UAB, a equipe do NTE/UFSM. Este núcleo organiza os cursos e projetos de educação mediados por tecnologias educacionais dos cursos a distância ou semipresenciais da UFSM. O NTE fomenta a incorporação de tecnologias de informação e comunicação aos projetos pedagógicos da UFSM, desenvolvendo e produzindo ferramentas e conteúdos midiáticos para utilização didático-pedagógica.
8	Centro de Educação – Prédio 16	Dedaleiro <i>Lafoensia vandelliana</i> Cham. & Schltdl.	Participante do APF desistente	04.09.2019	Participantes e coordenadora do GEPEIN	O Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN) possui encontros semanais para abordar temáticas de grande relevância para a inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior. Os encontros, leituras e eventos produzidos pelo grupo foram fundamentais para a construção desta tese. O GEPEIN possui como objetivo pesquisar contextos escolares que estão diante da demanda – fatural e legal – do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, buscando dialogar e propor alternativas de ação às escolas e redes de ensino em situação de educação inclusiva, verificar nestas realidades os espaços de aplicação dos conceitos da escola sócio-histórica russa.
09	Centro de Educação – Prédio 16B	Ingá-feijão <i>Inga marginata</i> Willd.	Participante do APF	11.12.2019	Integrantes do grupo de pesquisa Interface vinculados ao curso de Pedagogia EaD.	O Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias e Sociedade-INTERFACE liderado pela coordenadora do curso onde estavam matriculados os discentes da pesquisa. O INTERFACE é composto por diferentes pesquisadores, a grande maioria, tutores da UAB/UFSM que tem desenvolvido pesquisas relacionadas à temática EaD e no próprio curso. Neste sentido, compreendeu-se como relevante realizar o convite a sujeitos que estão em constante pesquisa e discussão sobre a temática da pesquisa.

(conclusão)

	Local do plantio	Espécie	Representa	Data do plantio	Participantes do plantio	Justificativa da escolha dos participantes
10	Reitoria	Ipê Roxo <i>Handroanthus heptaphyllus</i> (Mart.) Mattos	Participante do APF	08.01.2020	Reitor da UFSM	<p>Compreende-se que a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), além de pioneira na implementação das ações afirmativas, a instituição é referência em ações e estratégias para a acessibilidade de pessoas com deficiência.</p> <p>O da UFSM em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026 apresenta metas e estratégias específicas para a acessibilidade na instituição. Neste sentido, de acordo com o documento, a acessibilidade na UFSM é compreendida a partir das suas diferentes dimensões ou áreas, quais sejam: as áreas da comunicação e informação, arquitetura urbanística e nas edificações, nos transportes e na formação acadêmica e profissional. Vista dessa forma, a acessibilidade atenderá as condições de ingresso, permanência institucional com qualidade e participação social, a formação e a conclusão das metas de desenvolvimento profissional no que tange à atuação dos estudantes e servidores.</p> <p>Com esta justificativa, compreendeu-se relevante realizar o convite a administração central para participar do plantio.</p> <p>O Ipê Roxo foi escolhido por, assim como a UFSM, ser um símbolo da cidade de Santa Maria.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Uma das árvores cultivadas não representa um sujeito ativo da pesquisa, pois refere-se às desistências que ocorreram no decorrer da pesquisa. Trata-se do Dedaleiro, árvore que foi cultivada quando o participante do APF que ganhou seu nome ainda participava do processo formativo. Na sequência, ele desistiu da participação.

Cada plantio seguiu um protocolo, com a leitura de uma mensagem, seguindo um roteiro base elaborado para esse momento⁴², contendo informações sobre a pesquisa. Com isso, buscou-se demonstrar a relevância do grupo para a pesquisa/inclusão e acessibilidade na UFSM. A acessibilidade ocorre no coletivo, ou seja, é cultivada por muitas mãos e ideias, e precisa de constante cuidado para desenvolver-se e proporcionar bons frutos para todos.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a análise dos dados é o processo que busca organizá-los, o que permite ao investigador aumentar sua própria compreensão desses materiais, assim como, após sistematizá-los, apresentar e transmitir a outro o que encontrou. Esse momento também proporcionou mobilizar outros sujeitos e espaços, mesmo que de modo breve, para as ações desenvolvidas na presente pesquisa.

O momento do plantio foi denominado “Cultivar Possibilidades”, com duração aproximada de quinze minutos, entre plantio e leitura de uma mensagem. Os participantes do plantio foram convidados via e-mail. Foi feito agendamento prévio para que fosse possível organizar os sujeitos que iriam participar, preparar o local do cultivo e notificar o setor de vigilância sobre a ação.

O relatório final da pesquisa, a tese, baseou-se em orientações de Damiani et al. (2013, p. 4), a respeito dos relatórios das intervenções, que devem ser elaborados “de tal forma que permitam ao leitor reconhecer suas características investigativas e o rigor com que as pesquisas foram levadas a cabo”.

Como técnica de análise, para organização e categorização das informações coletadas, optou-se pela Análise de Conteúdo de Bardin (2008), caracterizada por

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2008, p. 47).

⁴² Conforme Apêndice Z – Roteiro base para o momento cultivar possibilidades.

Seguiram-se as etapas estabelecidas por Lawrence Bardin (2008), que são a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Inicialmente, realizou-se a padronização de todo o material para uma única língua, português, na modalidade escrita. Após, na etapa de pré-análise, realizou-se a impressão de todas as entrevistas coletadas, buscando realizar uma leitura de todas elas, para proceder ao delineamento dos temas importantes para o estudo.

Na sequência, partiu-se para a análise flutuante do material. Com *post-it* e canetas marca-texto, foram marcadas palavras e temas que se destacavam e se repetiam nas falas individuais. Esse processo de exploração de potenciais temas ocorreu de forma minuciosa. As categorias de análise foram construídas da leitura e interpretação das entrevistas, antes e depois do APF. Para a interpretação e escrita dos dados, utilizaram-se tabelas do Word, o que permitiu o agrupamento e o manejo de concepções presentes nas falas das participantes.

Os recursos utilizados auxiliaram na exploração do material e tratamento dos resultados de forma mais dinâmica. Em alguns casos, falas de participantes puderam ser remanejadas entre as categorias, considerando-se que estavam mais alinhadas com as concepções de outra categoria, o que, em um editor de texto Word, ocorre com muito mais dinâmica do que se o material estivesse sendo analisado em uma modalidade física, como a impressa, utilizada na pré-análise.

A análise e redação das categorias, realizada no período de setembro de 2019 a outubro de 2020, impulsionou reflexões importantes sobre a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência. A análise de conteúdo demanda constante pesquisa sobre os cenários e conceitos envolvidos na temática central dos estudos, visto ser um “conjunto de técnicas de análises das comunicações”, em que se objetiva compreender os significados que atravessam as mensagens, ou seja, analisar o conteúdo das falas dos sujeitos participantes da pesquisa (BARDIN, 2008, p. 37).

Assim, demanda-se retomar diferentes aspectos históricos, sociais e políticos, que podem estar vinculados a fala dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Bardin (2008):

A leitura realizada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros ‘significados’ [...] (BARDIN, 2008, p. 41).

As categorias que emergiram *a posteriori* da coleta de informações serão apresentadas na análise dos dados. Foram identificadas duas grandes categorias, que foram subdivididas e que ficaram organizadas da seguinte maneira:

- 1) Desdobramento das políticas de reserva de vagas e o acesso dos discentes:
 - 1.1) Influência do ingresso de pessoas com deficiência em diferentes níveis e espaços;
 - 1.2) Desdobramentos das atividades instrumentais: influências nas funções psicológicas superiores e nas emoções;
 - 1.3) Percepções, sujeitos e deficiência: entre o biológico e o social;
- 2) Conexões, formulações, reflexões no processo formativo do Ambiente de Potencial Formação (APF):
 - 2.1) Ambiente de Potencial Formação: uma possibilidade para o cultivo e o amadurecimento de práticas mais acessíveis;
 - 2.2) Germinações do (no) Ambiente de Potencial Formação.

3.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A necessidade de comprometimento ético é o dever de toda pesquisa, principalmente, quando há o envolvimento de pessoas, atendendo às questões relacionadas à Constituição, capítulo I, dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos (itens do artigo 5º) e à Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996).

Para tanto, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética, após a banca, para as considerações dos avaliadores, sendo aprovado e estando registrado sob o nº 22186919.9.0000.5346.

Nesse sentido, a presente pesquisa seguiu os protocolos institucionais para a obtenção das informações.

3.8 ACESSIBILIDADE DO TEXTO DA PESQUISA/TESE

Segue as ações para a acessibilidade do texto da pesquisa:

- a) Os anexos do projeto possuem seu texto disponível para leitor de tela. Utilizou-se a técnica de configuração do Word inserção de texto Alt para imagens e, para as tabelas, “texto alternativo”;

- b) Para a versão final, serão realizadas as adequações de acessibilidade: descrição de imagens, tabelas, mapas e gráficos;
- c) Na versão final, as notas de rodapé serão remanejadas para o final de cada página para que o leitor de tela consiga realizar a leitura;
- d) Para a defesa final, via Google Docs, formulário para que os interessados em participar do processo público de defesa pudessem solicitar adequações;
- e) Para estudantes surdos, usuários de Libras, as entrevistas realizadas foram gravadas em formato de vídeo.

4 A SEIVA DA PESQUISA: O REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico da presente pesquisa está dividido em quatro eixos, que serão brevemente apresentados. O primeiro buscou realizar uma retomada histórica e conceitual relacionada à Teoria Histórico-Cultural, com apontamentos e contribuições para o cenário da pesquisa. Na sequência, a segunda seção abordou o acesso de pessoas com deficiência aos espaços educacionais, realizando uma retomada dos aspectos históricos, sociais e legais que embasam e orientam este processo. Também, foram delimitados o atual público-alvo da educação especial, onde realizou-se uma apresentação sobre a deficiência visual-cegueira e surdez, que embasaram a prática e as orientações do APF. Ainda, abordou-se as especificidades do acesso de pessoas com deficiência, na educação superior e na educação a distância, considerando-se o cenário da pesquisa. O terceiro eixo abordado alinou-se com as demandas de acessibilidade para o público-alvo da educação especial, com vistas a aproximar a discussão do cenário da pesquisa realizou-se uma retomada conceitual acerca da relevância dos recursos de tecnologia assistiva e a sua relação com a acessibilidade. O último eixo temático debateu o processo formativo para a acessibilidade buscando apresentar a relevância dos docentes no processo formativo para pessoas com deficiência. Também, foram abordadas as possibilidades da educação especial frente ao processo de assessoria de formações, como a do APF.

Nesse sentido, o referencial teórico visou amparar as discussões da presente pesquisa e pode ser considerado a seiva, que nutre e permeia todo o processo da presente tese.

4.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: APONTAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O CENÁRIO DA PESQUISA

A seiva, essência que balizou a presente pesquisa, amparou-se nos conceitos da Teoria Histórico-Cultural (THC). Os marcos teóricos apontam que estas pesquisas iniciaram aproximadamente no início do século XX, na União Soviética, e amparam-se nos princípios marxistas. A THC influenciou na forma como a Psicologia compreende o homem e seu desenvolvimento, valorizando suas experiências com a cultura (FREITAS; RAMOS, 2010).

Compreende-se que estruturalmente, na atualidade, os escritos de Vigotski e seus pares de pesquisa, Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev, ainda são de grande relevância para a compreensão das questões sociais e históricas contemporâneas.

Os três autores, Vigotski, Luria e Leontiev, foram referência na Rússia pós-Revolução, onde suas pesquisas buscavam superar a crise da Psicologia vivenciada naquela época

(OLIVEIRA, 2003). Não há consenso na comunidade acadêmica sobre o grupo denominado “Troika”, possíveis atritos e formações, como o do grupo de estudo. No entanto, no campo teórico, há um grande alinhamento entre os autores, por esta razão optou-se em utilizar os escritos de Vigotski, Luria e Leontiev.

Cenci e Damiani (2018, p. 922) apresentam esta conexão:

Os autores da segunda e da terceira gerações apoiam-se em Vygotsky e vão adiante no desenvolvimento dos conceitos. Leontiev foi parceiro de trabalho de Vygotsky e seguiu pesquisando a constituição da consciência humana desde uma perspectiva que considerava a atividade no contexto sociocultural após a morte.

Assim, a proeminência dos estudos destes três autores e, também, a relevância dos estudos de pós-vigotskianos e de outros autores filiados a essa perspectiva, que também contribuíram para a construção do referencial que a embasa. A escolha dos presentes fundamentos justifica-se pela qualidade conceitual e a sua potência de suas contribuições para o contexto educacional. O pesquisador referência desta concepção teórica é Lev Semionovitch Vigotski. Para Prestes (2010), a obra, história de vida e a carreira de Vigotski são cercadas de enigmas e informações desencontradas, o que dificulta a coleta de dados relacionados ao autor.

O primeiro destaque refere-se à grafia do seu nome, em obras e traduções acessadas seu nome aparece grafado de diversas formas, tais como Vygotsky, Vygotski, Vigostskii, Vigtokski, Vigtoksky e tantas outras. Para a presente tese, será utilizada a representação apresentada por Prestes (2010), a qual redige o nome do autor como Vigotski. No entanto, quando a indicação do mesmo estiver na citação de outro pesquisador, será preservada a grafia utilizada pelo mesmo.

Os registros apontam que o pesquisador nasceu em 1896, na cidade de Orcha, mas sua família mudou-se em seguida para Gomel, por este motivo, alguns autores denominam a segunda cidade como a natal de Vigotski (PRESTES, 2010).

Seu legado teórico é incontestável e ainda atual, mesmo após oito décadas da sua partida. Infelizmente, faleceu prematuramente, em 1934, aos 37 anos, na cidade de Moscou, acometido por uma severa tuberculose. E sua produção ocorreu em curto período de tempo, aproximadamente uma década de produção científica (BREITENBACH, 2018).

Vigotski foi um estudioso interdisciplinar e sua trajetória acadêmica não foi linear, por exemplo, não frequentou a escola primária. Prestes (2010) realizou uma profunda pesquisa, sobretudo com a filha do autor, e apresenta um pouco da história acadêmica de Vigotski:

Com a idade de 17 anos, em 1913, Lev Semionovitch terminou o ginásio com medalha de ouro e, cedendo às recomendações dos pais, ingressa na Faculdade de Medicina da

Universidade Imperial de Moscou. Mas não são só os pedidos dos pais que fazem Vigotski tomar tal decisão. Naquela época, os formandos das faculdades de história e filosofia (áreas que mais interessavam ao jovem Vigotski) eram encaminhados para o serviço público nos ginásios e escolas técnicas. Vigotski era judeu e os judeus não podiam exercer funções em instituições públicas e tinham de se manter nos limites dos territórios que a Rússia Tsarista permitia (PRESTES 2010, p. 38).

Prestes (2010) complementa que estes estudos na faculdade de medicina não duraram sequer um mês. Na sequência, Vigotski transferiu-se para a Faculdade de Direito da Universidade Imperial de Moscou. Neste mesmo período, ingressou no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski. Os registros apontam que Vigotski concluiu estas duas formações, não há registros de uma formação em curso de Psicologia, embora muitos autores o denominem psicólogo.

Vigotski trabalhou como professor e pesquisador de diversas áreas focando seus estudos na psicologia, desenvolvimento infantil, pedagogia, filosofia e busca da superação da crise da Psicologia. Este trânsito interdisciplinar influenciou fortemente nos escritos e nas pesquisas do autor. Atuou em diversas instituições de ensino e pesquisa, ao mesmo tempo em que lia, escrevia e ministrava conferências (OLIVEIRA, 2003).

Infelizmente, as obras do autor sofreram censura e foram proibidas pelo regime stalinista, em todo o território da União Soviética, entre 1936 e 1958 (PRESTES, 2010).

Somente com a morte de Stalin, em 1953, com o *degelo* vagaroso e inseguro, A. N. Leontiev e A. R. Luria puderam empreender esforços para a publicação das obras adormecidas de seu colega. Este fenômeno prejudicou a distribuição e publicação dos achados e pesquisas do autor (PRESTES, 2010, p. 126).

Nesta direção, para os pesquisadores desta concepção teórica, lançam-se grandes desafios em virtude da incompletude das obras do autor, problemas de tradução e, também, da censura imposta a Vigotski. Destaca-se que Vigotski (2000, p. 27), amparado nas concepções marxistas, acreditava que a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura. Para Vigotski (1999, p. 30), a complexidade que atravessa a constituição do sujeito é

uma estrutura complexa que constitui uma fusão real dos fatores instintivos, afetivos, motores e intelectuais é o único objeto real de estudo psicológico do qual só por abstração e análise pode a percepção ser isolada como um sistema independente relativamente fechado dentro de si mesmo.

O autor realiza profundas análises sobre a constituição dos sujeitos, considerando a atividade social e apresenta que, para compreender-se o homem e a sua constituição, é

necessário analisar o meio sociocultural que o cerca. Prestes (2010, p. 36), estudiosa da THC, apresenta que

Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores.

Assim, o homem como o interlace de fatores biológicos e sociais, os quais estão em constante mediação e interferem diretamente na formação do sujeito. Este processo de desenvolvimento, de acordo com os princípios vigotskianos, ocorre mediado pela linguagem.

Na THC, a influência da linguagem no processo de mediação com o meio social e no desenvolvimento humano tem um lugar destaque. Para Costas (2012, 40), amparada nos conceitos da THC,

a linguagem penetra em todos os campos da atividade consciente do homem e possibilita a transposição a patamares superiores nos processos psíquicos, sendo responsável também pela formação da consciência. Ela duplica a percepção do meio circundante, permitindo ao homem manejar objetos, mesmo em sua ausência, garantindo a transformação do que antes estava atrelado aos sentidos para operações intelectivas superiores. Isso não significa que a linguagem por si só explique o processo de construção da consciência, pois ela também constitui-se de signos, de significantes e de significados, que dependem das relações sociais e culturais das quais a própria linguagem emerge e se potencializa.

Nesta perspectiva, compreende-se que, para Vigotski (1995), a linguagem e toda a estrutura que a constitui – signo, significado e significante – são instrumentos e ferramentas utilizados pelos homens para a mediação do desenvolvimento psicológico humano individual e coletivo.

Para Powazuck (2012, p. 103), “este processo pode acontecer de diferentes maneiras, desde o contato com uma pessoa concreta até a comunicação com a humanidade, através da experiência que está fixada nos instrumentos de trabalho, a partir das obras científicas e artísticas”.

Vigotski (1995, p. 90) apresenta que a “*el uso de signos como medio auxiliar para resolver cualquier tarea psicológica impuesta al hombre (recordar, comparar, informar, elegir, etc.) implica, desde un punto de vista psicológico, un momento en el que una analogía con la invención y el uso de herramientas*”⁴³. Nesta direção, os signos são utilizados para

⁴³ **Tradução nossa:** utilização de signos como meios auxiliares para a resolução de qualquer tarefa psicológica colocada ao homem (lembrar, comparar, relatar, escolher, etc.) implica, do ponto de vista psicológico, um momento em que uma analogia com a invenção e o uso de ferramentas.

organização do pensamento. Também sobre o signo, considerado instrumento psicológico, o mesmo está dirigido para os fatores intrapsíquicos do desenvolvimento humano.

Para Vigotski (2012, p. 94), a relação funcional entre as ferramentas e os signos é:

La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla 'externamente' orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica⁴⁴.

Os signos estabelecem-se como uma forma de atividade orientada internamente e, apesar dessa orientação interna, eles podem ser tratados como mediações externas presentes na cultura. Toassa (2006, p. 68), amparada nos conceitos vigotskianos, apresenta:

Os signos são uma forma de autoestimulação no domínio da conduta, por meio da qual a realidade pode ser representada na ausência dela própria, podendo tornar-se consciência dos impasses e relações do real. O signo também é parcialmente sensorial – pois depende, geralmente, de uma representação que o remete a algo fora de si mesmo –, mas é, antes de tudo, um sinal arbitrário, socializado e não coincidente com a sensação do objeto que representa.

De acordo com Vigotski (1995), os signos são instrumentos psicológicos, agem como um elemento da atividade psíquica, dirigindo as ações do pensamento e orientando o próprio sujeito. Ainda segundo o autor:

El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica de una manera similar a la función del instrumento en el trabajo. Pero esta analogía, como cualquier otra, no implica una identidad de estos conceptos similares. No deberíamos esperar encontrar muchas similitudes entre los instrumentos y esos medios de adaptación que llamamos signos. Además, además de los aspectos similares y comunes que comparten los dos tipos de actividad, vemos diferencias fundamentales⁴⁵ (VIGOTSKI, 1995, p. 52).

Assim, Vigotski (1999, p. 47) estabelece a relação entre o signo e o comportamento humano, “com a transição para operações de signos, nós não só partimos para processos mentais de uma complexidade superior, mas deixamos realmente o campo da história natural da mente e entramos na área das formações históricas do comportamento”.

⁴⁴ **Tradução nossa:** A função da ferramenta não é outra senão servir como um condutor de influência humano no objeto da atividade; é orientado "externamente" e deve provocar mudanças nos objetos. É um meio pelo qual a atividade o ser humano externo aspira a dominar e triunfar sobre a natureza. Por outro lado, o signo não muda absolutamente nada no objeto de uma operação psicológica.

⁴⁵ **Tradução nossa:** O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares. Não devemos esperar encontrar muitas semelhanças entre os instrumentos e aqueles meios de adaptação que chamamos signos. E, mais ainda, além dos aspectos similares e comuns partilhados pelos dois tipos de atividade, vemos diferenças fundamentais

Desta forma, o signo opera como uma ferramenta psicológica e social que influencia no desenvolvimento humano individual, coletivo e cultural. Observe-se que este conceito é central para a compreensão da relevância da acessibilidade para o desenvolvimento humano, individual ou coletivo. Outro apontamento importante de Vigotski (1934, p. 55) faz a diferenciação entre o signo e o instrumento:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica

Corroborando com esta apresentação, Costas (2003) apresenta que os signos são instrumentos que mediatizam o relacionamento do ser humano com os outros e com ele próprio:

Faz-se necessário apontar uma diferenciação conceitual entre signos e ferramentas. Entendam-se signos como instrumentos psicológicos culturais, que através de processos mediativos vão sendo apropriados pelo indivíduo e tornam-se internalizados, **orientando internamente as ações humanas**. As ferramentas são instrumentos materiais culturais externos, que se encontram no entorno social. O sujeito apropria-se de suas características e funções, construindo uma representação interna desses objetos. Entretanto, diferentemente dos signos, **as ferramentas orientam as ações do indivíduo externamente** (COSTAS, 2003, p. 83) (grifo nosso).

Entende-se que o instrumento conduz o pensamento do homem, ao passo que o signo é a representação/internalização mental deste processo e de seus significados. Vigotski (2000) também se interessou pelas palavras, segundo o autor:

As palavras são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos –, elas permanecem ‘quase’-sociais (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Todo signo possui uma palavra equivalente, no entanto, a categoria signo é mais ampla que a categoria palavra. Para Vigotski (1995, p. 89), “*el uso de signos muestra, en cierto sentido, cierta analogía con el uso de herramientas*”⁴⁶, o que pode ser facilmente confundido no momento de análise. Neste sentido, serão tecidos alguns apontamentos que podem auxiliar na construção conceitual sobre o signo.

⁴⁶ **Tradução nossa:** o uso de signos mostra, em certo sentido, certa analogia com o uso de ferramentas.

Parte-se da premissa de que todo signo possui um significado, o qual é pessoal e socialmente constituído, considerando-se que o sujeito traz consigo suas experiências e vivências e as compartilhar com seus pares. O compartilhar, que ocorre de maneira dialógica, compreende-se que socialmente muitos de nós compartilham significados estáveis/parecidos para uma determinada palavra e o seu signo.

A presente pesquisa possui um atravessamento linguístico, seja da língua materna da autora, seja da influência da Libras, considerando-se uma das participantes das entrevistas do APF. Assim, costura-se o seguinte exemplo sobre a relação entre signo, sinal/palavra e significante.

Exemplificando com a fruta laranja, em particular, na infância, na língua materna, o alemão, a palavra é *orange* (e ainda “*ranj*” no dialeto utilizado na infância, primeira língua), em inglês a palavra seria *oranje*, enquanto o sinal da fruta laranja em Libras está demonstrado na Figura 7.

Figura 7 – Sinal de laranja



Descrição: Desenho de sequência visual do sinal laranja em Língua Brasileira de Sinais, formado por 3 momentos. No primeiro, o boneco que sinaliza em Libras aproxima a mão direita da boca; na segunda imagem, realiza o movimento de fechar a mão; e, na terceira imagem, volta a abri-la.

Fonte: Brito (1995).

Considerando a estruturação do pensamento nas três línguas, mentalmente, o signo e o processo associativo que a palavra laranja, *oranje*, *ranj* e o sinal acima apresentado, remetem a mesma fruta. O significado é o de uma fruta cítrica e doce, proveniente de uma árvore, que, em sua fase madura, possui a casca na cor laranja e um cheiro característico.

Embora existam muitas variedades de laranja, o símbolo que a minha memória acessa é a representação de uma laranja Bahia, muito parecido com a Figura 8.

Figura 8 – Representação visual de uma laranja



Descrição da imagem: Figura de laranja da variedade Bahia, composta por duas unidades inteiras e uma metade fatiada ao meio. Elas encontram-se alinhadas e sob um maço de folhas de laranjeira.

Fonte: chicogranjeiro.eco.br (2014)

O sentido que este símbolo desencadeia é positivo, pois, particularmente, minhas vivências em relação à fruta foram positivas e me remetem a um conceito de alimentação saudável e saborosa. O signo que é produzido e internalizado em minha mente é composto de vivências pessoais e, também, de conhecimentos e artefatos sociais vivenciados. A interferência cultural é claramente verificada ao analisar-se que uma laranja é uma fruta e não um legume pois socialmente há um consenso social e científico que reforça esta categoria.

Considerando-se que, no campo psicológico, o instrumento mediador é o signo e que esta mediação ocorre através do uso de signos e de suas representações sociais, como as palavras, depois de internalizado uma criança pode operar instrumentalmente sobre este signo de forma abstrata. O que pode ocorrer por meio da lembrança e, também, da verbalização, solicitando a fruta laranja a um adulto. Assim, o processo de internalização de um signo opera diretamente nas funções psicológicas superiores e nas mediações com o ambiente onde se está inserido.

Ressalta-se que há palavras e sinais que são específicas de algumas línguas e culturas, o que não permite o pareamento, como o ocorrido com a palavra laranja, no entanto, considerou-se válido apresentar a importância da relação entre signo, significado e significante dentro da perspectiva bilíngue. Compreender a relação entre estes elementos da THC é de extrema relevância, pois os mesmos estão intrinsecamente interligados, para Vigotski (1999, p. 52), “as relações entre signo e significado, que, por causa de uma maneira semelhante de funcionamento e, por causa da semelhança externa”, podem estar constantemente mescladas em nossas construções conceituais.

Si es cierto que el signo fue al principio un medio de comunicación, y sólo entonces se convirtió en un medio de conducta del personalidad, es evidente que el desarrollo cultural se basa en la uso de signos y que su inclusión en el sistema general de comportamiento se produce inicialmente en un entorno social, externo⁴⁷ (VIGOTSKI, 1995, p. 147).

Desta forma, se compreende a ferramenta como um instrumento físico, que pode estar na fala, desenho, pintura, etc., esta ferramenta está dirigida para fora, para provocar mudanças no meio, na natureza. E é neste processo, instrumental e mediado, que o sujeito vai constituindo-se em um tempo e espaço social.

Para Costas (2012, p. 22), os estímulos auxiliares “tornam-se parte das funções superiores” que possuem instrumentalmente a possibilidade de realizar a “mediação de instrumentos na relação interpessoal do indivíduo, possibilitando-lhe modificações, tanto interpsicológicas, quanto intrapsicológicas”. Na mesma direção, os apontamentos de Cenci e Damiani (2018, p. 926) apresentam que, na Teoria Histórico-Cultural, a atividade humana é balizada por

[...] signos e ferramentas – instrumentos psicológicos e físicos, respectivamente. Ambos ampliam a ação humana, embora ajam em diferentes direções. A ferramenta está dirigida para fora, para provocar mudanças no meio, na natureza; contudo, nessa atividade de transformar o meio, o homem também transforma a si mesmo.

Assim, na trajetória individual do desenvolvimento humano, a linguagem possui uma função indispensável para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores individuais e, também, para as mudanças sociais e históricas como grupo e sociedade. As palavras/sinais, não apenas nos fornecem conceitos sobre o mundo e suas complexas relações; elas são sentidas, experiências e, de forma mais afetiva, vividas por nós.

O papel da cultura, e do acesso aos seus elementos, são fundamentais para o desenvolvimento humano. A colaboração e o compartilhamento constituem-se na essência e no substrato deste processo, de modo a permitir que o homem exerça sua condição transformadora da experiência socialmente elaborada. Entende-se a relevância do uso dos signos e das ferramentas para o desenvolvimento humano e cultural.

Considerando-se os espaços acadêmicos e formativos, valorizar os saberes discentes, a cultura e a língua materna dos sujeitos envolvidos no processo amplia as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, parte-se da premissa de que toda

⁴⁷ **Tradução nossa:** Se é certo que o signo foi, a princípio, um meio de comunicação, e tão somente depois passou a ser um meio de comportamento da personalidade, resulta evidente que o desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos e que sua inclusão no sistema geral de comportamento transcorre inicialmente de forma social, externa.

prática, seja em espaços educacionais ou na sociedade, deve possibilitar a mediação entre os sujeitos, valorizando-se sua individualidade e buscando-se ampliar a construção de saberes e competências coletivas.

Vigotski (1995) preocupava-se com o desenvolvimento dos sujeitos e refutava teorias que pareavam o aprendizado infantil com o “botânico” e o intuitivo. Para o autor, as funções psicológicas superiores não se desenvolvem automaticamente, como uma planta, das funções psicológicas inferiores, elas são fortemente influenciadas pelas questões históricas e sociais. Durante suas pesquisas, o autor conseguiu desenvolver um conceito de extrema relevância para os processos formativos, a Zona Blijaichego Razvitia. Esse conceito é muito difundido em obras sobre teorias da aprendizagem e é popularmente conhecido como “Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)”. No entanto, recentemente, Prestes (2010) realizou uma retomada da conceitual sobre o tema, onde apresenta que a tradução mais adequada para este conceito seria “Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)”.

Prestes (2010) apresenta que a ZDI seria a distância entre o nível do desenvolvimento atual do sujeito, o que o mesmo já realiza com autonomia, com o nível do desenvolvimento possível, que é definido com a ajuda de problemas que o sujeito resolve sob a orientação de sujeitos mais experientes e em colaboração com companheiros que já conseguem realizar esta função com autonomia. Entende-se a ZDI como sendo o que Castro (2014) apresenta, como uma “área mental” na qual estariam localizados os conhecimentos “em broto”, aqueles que o sujeito ainda não domina completamente, mas pode utilizar em colaboração, com ajuda de outras pessoas mais capazes.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento de conceitos, competências e habilidades parte sempre de um conceito já internalizado/consolidado pelo sujeito, o que se denomina desenvolvimento real/atual, o qual, por meio da mediação, estabelece novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Partindo da leitura de Vigotski (1982), ampliam-se as possibilidades de compreensão sobre o desenvolvimento humano, onde o autor apresenta dois elementos relevantes do desenvolvimento: o iminente, aquele que ainda está em fase de desenvolvimento; e o nível real/atual, construído pelos conhecimentos já apropriados/internalizados.

Para Vigotski (1982, p. 238), o nível real/atual é caracterizado pelo que “*es capaz en este momento, ya que solo se tienen en cuenta las tareas que ha resuelto por sí mismo*”⁴⁸. Nesta direção, o real/atual está relacionado apenas o que o sujeito consegue realizar com autonomia,

⁴⁸ **Tradução:** que você é capaz no momento, uma vez que apenas as tarefas que você resolveu se são consideradas.

sem o auxílio de sujeitos mais experientes, em termos acadêmicos, seria o que se aprendeu e efetivamente está conservado nas funções psicológicas superiores.

O conceito de ZDI é de extrema relevância para compreender a formação dos sujeitos e a auxilia educadores em sua organização pedagógica, pois a partir do momento que o docente compreende que necessita partir do conhecimento real do sujeito para atingir algum conhecimento específico, aumenta-se a probabilidade de que o mesmo considere os saberes discentes e busque realizar conexões entre os saberes reais dos sujeitos e os novos conceitos a serem aprendidos.

Do mesmo modo, considerou-se o conceito, ZDI, em toda a elaboração do APF. Compreende-se que a partir da primeira rodada de entrevistas com os professores, e com os momentos de trocas nos encontros presenciais, buscou-se partir sempre do conhecimento real destes sujeitos. Do mesmo modo, a mediação com os discentes público-alvo da educação especial necessita considerar sempre seu desenvolvimento real para depois alcançar-se o potencial/conceitual. Assim, espaços e práticas restritivos, e que não valorizem a aprendizagem e o acesso a artefatos culturais, seja dos saberes, costumes ou da língua materna, estão na contramão do que defendia Vigotski.

Outro conceito relevante da Teoria Histórico-Cultural é o desdobramento conceitual ocorrido por meio da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, que é conhecida pela sua sigla em língua inglesa, CHAT. A sigla CHAT representa *Cultural-Historical Activity Theory*, ou apenas, como apresentam Cenci e Damiani (2018), Teoria Histórico-Cultural da Atividade, nas obras de Leontiev e Engeström.

De acordo com Cenci e Damiani (2018, p. 921), este aspecto teórico se iniciou nos anos 1920 e 1930, com os escritos de Vigotski, e “se preocupa com a análise da constituição do humano – da consciência – na atividade social, entendendo que o ser humano não pode ser visto como separado do meio sociocultural que o cerca”.

Vigotski não escreveu sobre a Teoria da Atividade, não há este termo em suas obras, no entanto, a teoria está amparada nos conceitos do pesquisador russo. Cenci e Damiani (2018, p. 922) argumentam que

os autores da segunda e da terceira gerações apoiam-se em Vygotsky e vão adiante no desenvolvimento dos conceitos. Leontiev foi parceiro de trabalho de Vygotsky e seguiu pesquisando a constituição da consciência humana desde uma perspectiva que considerava a atividade no contexto sociocultural após a morte deste.

Engeström (2008) apresenta e fundamenta conceitos relativos a CHAT relacionados às obras de Vigotski. Na Teoria da Atividade, os sujeitos possuem sistemas de atividades

consolidados que são modificados em um processo de construção mediada com seus pares e sujeitos mais experientes. Nesse sentido, ocorre uma expansão, e/ou tomada de consciência, acerca de uma determinada realidade e conceito científico. A CHAT, com base teórica na histórico-cultural, busca compreender a interação entre os indivíduos e ambiente social, histórico, cultural e material, por meio da relação homem, sujeito e objeto.

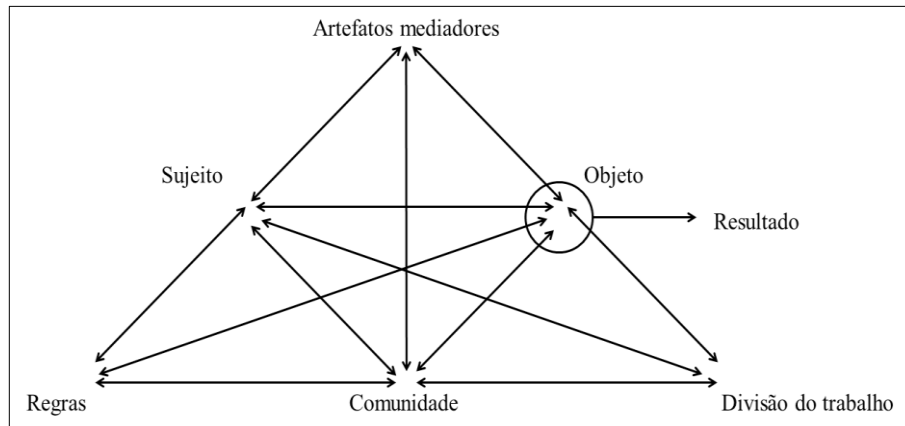
O conceito de aprendizagem expansiva é o resultado da mediação entre o sujeito, seus pares e novos conceitos. Assim, o processo de mediação ocorre pelos signos ou o que se compreende como a expansão conceitual do signo e resulta no processo de tomada de consciência. Esta modificação na consciência, individual e coletiva, poderá impulsionar novas práticas, padrões de atividades e perspectivas acerca de uma atividade e conceito. Quando ocorre a aprendizagem expansiva, ocorre a transformação no objeto da atividade, sempre em uma perspectiva coletiva e mediada.

Engeström (2008) delimita um conceito inicial importante que é a sua unidade básica de análise, chamada o sistema de atividade, no qual todos os sujeitos possuem diferentes sistemas de aprendizagem. Para Engeström (2008, p. 134), em um sistema de atividade coletiva, *“the object is represented as an oval aid, indicating that actions are always, explicitly or implicitly, characterized by ambiguity, surprise, interpretation, creation of meaning and potential for change⁴⁹”*.

Cenci e Damiani (2018, p. 936) realizam uma retomada conceitual sobre as três fases da Teoria da Aprendizagem e apresentam que, na segunda geração (amparada nos estudos de Leontiev), os “sistemas de atividades são formações coletivas, dirigidas a um objeto, que evoluem ao longo de períodos extensos de tempo, frequentemente assumindo a forma de instituições e organizações”, podendo serem representados de acordo com o demonstrado na Figura 9.

⁴⁹ **Tradução:** O objeto é representado com a ajuda de uma oval, indicando que as ações são sempre, explícita ou implicitamente, caracterizadas por ambiguidade, surpresa, interpretação, criação de sentido e potencial de mudança.

Figura 9 – Modelo da segunda geração da CHAT



Descrição: Esquema: formado por um triângulo e uma rede de conexões sinalizadas e interligadas por flechas e setas. O esquema refere-se ao modelo da segunda geração da CHAT, sinalizando a relação entre “Regras”, “Sujeitos”, “Artefatos mediadores”, “Objeto”, “Comunidade” e “Divisão do Trabalho”.

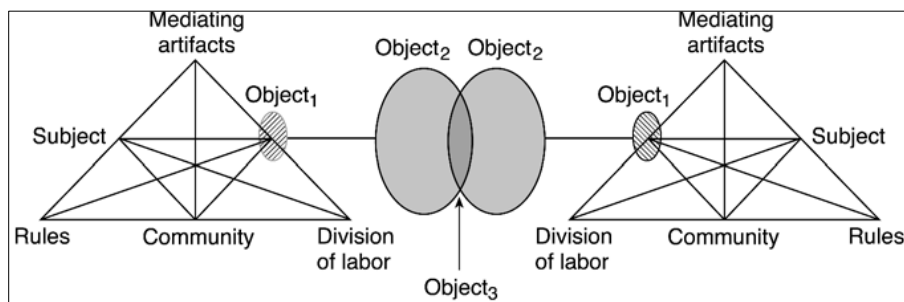
Fonte: Cenci e Damiani (2018).

As autoras apresentam que, nesta percepção de apropriação, as relações estão estabelecidas da seguinte forma:

O Sujeito refere-se ao indivíduo ou grupo, cuja posição e ponto de vista são tomados como perspectiva de análise, e Objeto refere-se à matéria-prima ou problemática para a qual a atividade está dirigida. O Objeto é transformado em Resultado com a ajuda dos artefatos mediadores. Estes podem ser materiais (ferramentas) ou simbólicos (signos) e medeiam as ações. Na Comunidade, estão outros indivíduos e subgrupos que compartilham o mesmo Objeto da atividade em questão. A Divisão do Trabalho marca a divisão horizontal de tarefas e a divisão vertical de poder (hierarquia) que existe no sistema de atividade (CENCI; DAMIANI, 2018, p. 937).

Sob esta perspectiva, a segunda geração da CHAT apresenta a relevância do coletivo e da divisão de trabalho neste processo mediado. A representação acima representa um sistema de atividade, o que foi ampliado na terceira geração. Amparado nos conceitos de Engeström, este processo seria constituído pela interação entre dois ou mais sistemas, como pode ser observado na Figura 10.

Figura 10 – Dois sistemas de atividade em interação como modelo mínimo para a terceira geração da Teoria da Atividade



Descrição: Esquema: formado por dois triângulos que unem-se por meio de setas a um esquema de círculos. O esquema refere-se a dois sistemas de atividade em interação como modelo mínimo para a terceira geração da Teoria da Atividade. Em cada triângulo, estão sinalizados os ícones “Rules”, “Subject”, “Mediating artifacts”, “Object 01”, “Community” e “Division of labor”. Ao centro do esquema, dois círculos, cada um intitulado “Object 2” se sobrepõem, este encontro é sinalizado pelo título “Object 03”.

Fonte: Engeström (2008).

Compreende-se que a mediação entre estes sistemas é que estimula o que o autor denomina de aprendizagem expansiva. Assim, considera-se que é através de atividades, como as do APF, que o sujeito pode ampliar sua compreensão, tornar-se consciente, de novos conceitos e possibilidades de atividades.

Por meio dessa perspectiva, destaca-se o quanto os diferentes espaços sociais e formativos interferem nos sistemas de atividade individuais e coletivos, pois, como sujeitos, somos constituídos destes processos de internalização. Ao longo do desenvolvimento, são internalizados conceitos dos diferentes espaços percorridos, do mesmo modo, os próprios sujeitos também interferem nos espaços nos quais interagem.

Buscando contextualizar para a presente pesquisa, é notório o quanto os estudantes impactaram e são impactados pelas realidades vivenciadas. Os próprios docentes, com práticas na educação básica, apresentam e compartilham suas vivências e organizam suas atividades em situações já vivenciadas nestes espaços.

Para Engeström (2008), este processo de apropriação está diretamente relacionado com a consciência, pois, para o autor, esta não é uma estrutura nata, mas resultado das relações do homem com o meio e a cultura. Engeström (2008, p. 137) compreende que um ciclo completo de transformação expansiva pode ser entendido como uma jornada coletiva, através da zona de desenvolvimento proximal da atividade: *“It is the distance between the present daily actions of individuals and the historically new form of social activity that can be collectively generated*

*as a solution to the double bond potentially embedded in the everyday actions*⁵⁰” (ENGESTRÖM, 2008, p. 139).

Nesse ponto de vista, um ciclo de aprendizagem possui um desenvolvimento/atividade real, a já utilizada pelo sujeito e cotidiana em seu sistema de atividades e outra proximal, considerada uma forma historicamente nova da atividade.

Para Engeström (2008), as mudanças nos sistemas de atividade e o desenvolvimento humano são coletivamente constituídas. O que está alinhado com a essência da THC, que compreende que todos os sujeitos estão em constante processo de mediação com o meio, seus pares, cultura e que é por meio deste processo que ocorrem processos de desenvolvimento nas funções psicológicas superiores.

Vigotski (2018) dissertou sobre a relevância da mediação e as emoções entre 1931 e 1933, período anterior ao seu falecimento, sua obra “Teoria das Emoções” (VIGOTSKI, 2004) acabou ficando incompleta. O material, mesmo inacabado, possui grande relevância para os estudiosos da temática. Compreende-se que, para cada sujeito histórico e social, as experiências são específicas, pois cada interação com o ambiente é experimentada de forma diferente e esse sentimento.

A complexidade das inter-relações na rede de funções psicológicas superiores pode provocar uma infinidade de processos subjetivos, que são únicos de cada sujeito, no entanto, são delimitados dentro de um contexto e moldados nesta direção e norma. As emoções são mediadas por aspectos biológicos, sociais e culturais e as mesmas não são reflexo exclusivo do desenvolvimento biológico, mas da maturação social das funções psicológicas superiores.

A consciência é uma formação social, um processo mental, resultante da interação do homem com o social. Para Toassa (2006, p. 63), “processo mental tomada de consciência, nesta perspectiva, faria parte do sistema psíquico superior humano, a *consciência*. Sendo, a consciência, como *psiqué* humana, obviamente, mais abrangente do que o processo mental tomada de consciência”. Esse entendimento está alinhado com os apontamentos de Leontiev (1978), que apresenta constituição da consciência a partir de três elementos: o conteúdo sensível, a significação (ou significado social) e o sentido pessoal.

De acordo com Toassa (2006), Vigotski descreve:

A consciência ou a tomada de consciência dos nossos atos deve ser interpretada como sistema de transmissores de uns reflexos a outros que funcionam corretamente em

⁵⁰ **Tradução:** É a distância entre as ações cotidianas presentes dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade social que pode ser coletivamente gerado como uma solução para o duplo vínculo potencialmente embutido nas ações cotidianas.

cada momento consciente. Quanto maior seja o ajuste com que qualquer reflexo interno provoque uma nova série em outros sistemas, mais capazes seremos de prestar-nos contas de nossas sensações, comunicá-las aos demais e vivê-las (senti-las, fixá-las nas palavras, etc.) (VYGOTSKI, 1924/1991, p. 3, tradução Toassa).

Observa-se que a percepção e a tomada de consciência partem da mediação do homem com o ambiente e está diretamente relacionada com a formação dos signos e seus significados (pessoais e coletivos). Para Vigotski (2001, p. 346), “*si el lenguaje es la consciencia que la palabra tiene un papel destacado no solo en el desarrollo de pensamiento, sino también en el de la conciencia en su conjunto*⁵¹”.

Ao longo do APF, notou-se que a mediação com leituras e discussões acerca da inclusão e acessibilidade, impulsionaram nos sujeitos a ampliação nos significados que os mesmos possuíam acerca da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência. Este processo mental, com impacto nas funções psicológicas superiores pode ser verificada nas falas dos participantes do processo formativo.

Castro (2014) apresenta que Vigotski vincula tomada de consciência à função psíquica superior, consciência e controle (osoznanie).

Para Vigotski, há uma relação entre estas variáveis, pois, quando toma-se consciência sobre de algo, como um erro ou uma dificuldade cognitiva, passa-se a ter mais chances de poder controlar (encontrar uma resolução para) este erro, dificuldade ou determinada situação cognitiva (CASTRO, 2014, p. 51).

Na mesma direção, Toassa (2006, p. 63) apresenta a potência que a linguagem possui na organização das funções psicológicas superiores:

Quando uma emoção é traduzida em palavras, temos um exemplo de interação sistêmica. Surgem já dois termos que não abandonarão Vigotski: estrutura e sistema, os quais se enriquecem com a evolução teórica, metodológica e empírica do enfoque histórico-cultural e se imiscuem na sua discussão do conceito de consciência. Estes termos indicam que o cérebro não tem um funcionamento organizado *a priori*, que as estruturas funcionais fundamentam-se na capacidade de formação de novas conexões neurais sistemicamente organizadas. A palavra é unidade básica do sistemados reflexos da consciência, isto é, dos reflexos que servem para refletir a influência de outros sistemas.

Assim, considerando-se a capacidade de formação de novas conexões neurais sistemicamente organizadas, por meio da reorganização dos signos e das palavras, a consciência e a sua dimensão sobre a percepção de uma determinada realidade/situação está proporcionalmente relacionada à interação conceitual sobre ela. Outro apontamento relevante

⁵¹ **Tradução:** Se a linguagem é consciência, a palavra tem um papel proeminente não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no da consciência como um todo.

de Vigotski (1997, p. 197) foi a descrição da relação existente entre o que o autor denomina entre a relação entre deficiência primária e a compensação:

Cualquier defecto, es decir, cualquier insuficiencia corporal pone al organismo ante la tarea de superarlo, de completar la insuficiencia, de compensar el dano que causa. De tal manera, la influencia del defecto es siempre doble y contradictoria: por un lado, debilita el organismo, quebranta su actividad, constituye un factor negativo; por otro lado, precisamente porque dificulta y perturba la actividad del organismo sirve de estímulo para un desarrollo mayor de otras funciones, impulsa y estimula al organismo a una actividad acentuada que pueda compensar la insuficiencia y superar las dificultades⁵².

Vigotski não nega a insuficiência corporal, característica da deficiência, no entanto, alerta que “deficiência” vem de uma percepção relacionada à organização do social, neste sentido, o autor defende a adoção de um modelo social que oportunize possibilidades de acesso e desenvolvimento a todos os sujeitos. De acordo com o autor:

Gracias a medidas eugénicas, gracias al sistema social modificado, la humanidad alcanza a condiciones de vida distintas, mas sanas. La cantidad de ciegos y sordos se reduce enormemente. Quizá desaparecerán definitivamente la ceguera y la sordera. Pero mucho antes de eso eran vencidas socialmente. Físicamente, la ceguera y la sordera todavía existían durante mucho tiempo en la tierra. El ciego seguía siendo ciego y el sordo, sordo, pero de jara de ser deficientes porque la deficiencia es un concepto social, en tanto que el defecto es una sobreestructura de la ceguera, la sordera, la mudez. La ceguera en sí no hace al niño deficiente, no es una defectividad, es decir, una deficiencia, una carencia, una enfermedad. Llega a ser solo en ciertas condiciones sociales de existencia del ciego. Es un signo de la diferencia entre su conducta y la conducta de los otros⁵³ (VIGOTSKI, 1995, p. 82).

⁵² **Tradução:** Qualquer defeito, isto é, qualquer insuficiência corporal coloca o organismo à frente da tarefa de superá-la, de completar a insuficiência, de compensar os danos que ela causa. Dessa forma, a influência do defeito é sempre dupla e contraditória: por um lado, enfraquece o organismo, interrompe sua atividade, constitui um fator negativo. Por outro lado, precisamente porque atrapalha e perturba a atividade do organismo, serve de estímulo para um maior desenvolvimento de outras funções, impele e estimula o organismo a uma atividade acentuada que pode compensar a insuficiência e as dificuldades. Esta é uma lei geral, aplicável igualmente à biologia e à psicologia do organismo: o valor negativo do defeito se transforma no valor positivo da compensação, ou seja, a insuficiência passa a ser um estímulo de desenvolvimento e atividade acentuados. Existem classes fundamentais de compensação diferenciadas: uma direta ou orgânica e outra indireta ou psíquica. O primeiro ocorre, na maioria das vezes, na presença de lesão ou retirada de um dos órgãos pareados. Por exemplo, na remoção de um rim, um pulmão, etc., o órgão remanescente se desenvolve de forma compensatória e assume as funções do órgão afetado. Onde a compensação direta é impossível, o sistema nervoso central e o aparelho psíquico do homem assumem a tarefa, criando sobre o órgão doente ou insuficiente, uma superestrutura defensiva por meio das funções superiores que garantem seu funcionamento.

⁵³ **Tradução:** Graças às medidas eugênicas, graças ao sistema social modificado, a humanidade pode alcançar diferentes condições de vida mais saudáveis. O número de surdos e cegos é bastante reduzido. Talvez a cegueira e a surdez desapareçam definitivamente. Mas, muito antes disso, eles foram derrotados socialmente. Físicamente, ele a cega e ela ainda existirá por muito tempo na terra. O cego continuará a ser cego e o surdo continuará a ser surdo, mas eles podem ser deficientes porque deficiência é um conceito oficial, na medida em que o defeito é uma superestrutura de cegueira, surdez, mudez. Se a cegueira não torna a criança deficiente, não é um defeito, ou seja, uma deficiência, uma carência, uma doença. Só se torna assim em certas condições sociais de existência do cego. É um sinal da diferença entre a sua conduta e a conduta dos outros.

De acordo com Vigotski, este processo de mudança e transformação ocorrerá a partir da mediação social, considerando-se o que o sujeito consegue realizar com autoria. Segundo Vigotski (1995), o próprio organismo desenvolveria estratégias para o seu funcionamento. O processo, de compensação do organismo, seria possível por meio de estímulos auxiliares, onde o organismo cria alternativas para compensar a insuficiência e as dificuldades. Ainda para o autor, este processo de compensação ocorre de duas maneiras: uma direta ou orgânica e outra indireta ou psíquica.

Esta es una ley general, aplicable por igual a la biología y a la psicología del organismo: el valor negativo del defecto se transforma en el valor positivo de la compensación, es decir, la insuficiencia resulta ser un estímulo del desarrollo y de la actividad acentuados. Se diferenciando clases fundamentales de compensación: una directa u orgánica y otra indirecta psíquica. La primera se produce, la mayor parte de las veces, en presencia de una lesión o extirpación de uno de los órganos pares. Por ejemplo, en la extirpación de un riñón, de un pulmón, etc., el órgano remanente se desarrolla en forma compensatoria y asume las funciones del órgano afectado. Allí donde la compensación directa es imposible, el sistema nervioso central y el aparato psíquico del hombre se hacen cargo de la tarea, creando sobre el órgano enfermo una insuficiencia, una sobreestructura defensiva por medio de las funciones superiores que garantizan su trabajo (VIGOTSKI, 1997, p. 197).

Assim, para o autor, no primeiro ocorre, na maioria das vezes, a presença de lesão ou retirada de um dos órgãos pareados e que outro órgão assume a função do que não está atuando. Já no segundo, o sistema nervoso central reorganiza-se ao ponto de conseguir desempenhar uma determinada função/atingir um objetivo, de forma diferenciada. Na segunda, percebe-se a relevância da mediação externa, capaz de oportunizar novas possibilidades de interação com o ambiente.

No caso de um estudante cego, o leitor de tela, auxilia o sujeito a acessar informações visuais de forma auditiva, desta maneira, o sujeito consegue interagir com o signo e todo o seu significado social e cultural, ampliando-se as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim, para Vigotski (1997, p. 93), “*las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social*⁵⁴”.

⁵⁴ **Tradução:** Assim, espaços e práticas restritivos, e que não valorizem a aprendizagem e o acesso a artefatos culturais na língua materna, estão na contramão do que defendia Vigotski. As consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito. Nesse problema, não há aspecto em que o biológico possa ser separado do social.

Com base na THC, onde compreende-se que a deficiência pode estar nos espaços, a acessibilidade é de grande relevância para compreender que a deficiência não está no sujeito, mas na sociedade, que não consegue oportunizar espaços e nas práticas acessíveis.

Para Vigotski (1997, p. 94), *“la ceguera y la sordera pueden no ser un defecto. Si creamos un país donde el ciego y lo sordo encuentren un lugar em la vida, donde la ceguera no signifique ineludiblemente una insuficiencia, allí la ceguera no será un defecto”*⁵⁵. Partindo-se das análises da Vigotski, a acessibilidade e a sua busca, são elementos fundamentais para eliminar ou diminuir “espaços e ações defeituosos”.

A THC oferece inúmeras possibilidades reflexivas acerca de diversas temáticas e contribuiu, de maneira estrutural, na elaboração da pesquisa e redação da tese.

4.2 ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

As pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (NEE), por muito tempo, ficaram às margens da escolarização formal (LOBO, 2008; SASSAKI, 2010; WÜRFEL, 2015). No entanto, diferentes movimentos mundiais têm debatido a relevância deste processo para as pessoas com deficiência. Um deles, originou a Declaração de Salamanca, que preconiza que a “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e o exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades” (BRASIL, 1997, p. 5).

Infelizmente, a organização social ainda não é equitativa e não garante oportunidade de acesso a todos. Corroborando com esta percepção, Nunes e Nunes Sobrinho (2008) afirmam que a inclusão se constituiu como uma das mais antigas e legítimas reivindicações das pessoas com deficiência. Foram necessários diferentes momentos históricos e sociais para o atual cenário, ainda não ideal, mas com visibilidade sobre a temática, fosse constituído.

No Brasil, atualmente, o documento com maior peso legal é o Estatuto de Pessoa com Deficiência, que trouxe inúmeros avanços e conceitos relevantes para a inclusão de pessoa com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) apresenta a seguinte definição para pessoa com deficiência:

Art. 2º. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com

⁵⁵ **Tradução:** cegueira e surdez podem não ser um defeito. Se criarmos um país onde os cegos e os surdos encontram um lugar na vida, onde a cegueira não significa inevitavelmente uma insuficiência, aí a cegueira não será um defeito.

uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

É necessário pontuar que há uma diferença entre o que a legislação define como pessoas com deficiência e o público-alvo da educação especial. As pessoas com deficiência também são público-alvo da educação espacial, assim como os educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e os educandos com altas habilidades ou superdotação.

A legislação nacional garante o acesso e, modestamente, organiza ações e possibilidades para a promoção e a permanência da aprendizagem destes sujeitos. O impacto social do ingresso destes sujeitos também impulsiona os espaços educacionais e a sociedade. Sobre este tema, Maior (2017, p. 35) alerta:

Embora as pessoas com deficiência cada vez mais ocupem espaços públicos, como a escola, a fábrica, os palcos, as instituições culturais, os pódios paraolímpicos e estejam em cargos privados e governamentais, há uma sub-representação das mulheres com deficiência e das pessoas com deficiência intelectual, múltipla e transtorno do espectro autista entre aquelas que estão incluídas. Essa situação acontece por discriminação, falta de oportunidades e de apoios requeridos para sua autonomia e liberdade de fazer as próprias escolhas. Os novos rumos do movimento das pessoas com deficiência precisarão considerar as diferenças existentes internamente e investir na capacitação de lideranças alinhadas com o paradigma dos direitos humanos iguais para todos.

Na mesma direção, Silva Junior (2013) apresenta que os processos de promoção do acesso oportunizaram novas atitudes frente ao cego, ao surdo, aos deficientes físicos, transformações que migraram do modelo de caridade e pena, para um modelo de ordenação social capaz de incluir a pessoa com deficiência por suas capacidades. Vigotski (1997, p. 82) compreendia que “*gracias a medidas eugenésicas, gracias al sistema social modificado, a humanidade alcanzará condicones de vida distintas, más sana*⁵⁶”. A relevância de ações que valorizem os sujeitos e a busca por espaços e práticas acessíveis para todos. Destaca-se que todos possuem o direito de estar e desenvolver-se em sociedade.

De acordo com Maior (2017, p. 34):

O movimento político das pessoas com deficiência no Brasil investe no processo de mudança cultural há cerca de quatro décadas e alcançou resultados expressivos de cidadania, partindo-se da tutela para o alcance da autonomia, ao lado da elaboração de arranjos sociais que lhes permitam exercer seus direitos em um contexto cada vez mais próximo à vida independente.

⁵⁶ **Tradução:** Graças às medidas eugênicas, graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará diferentes condições de vida mais saudáveis .

Assim, a inclusão de pessoas com deficiência será uma realidade quando as demandas de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, metodológica, instrumental, comunicacional, programática) forem garantidas com a plena e efetiva participação dos sujeitos em todos os espaços. Sem acessibilidade, não há inclusão, pois somente a acessibilidade não se consegue efetivar um processo inclusivo, sendo a acessibilidade uma etapa do processo de inclusão. Estar incluído é muito mais que acessar um espaço, local ou grupo, a inclusão relaciona-se a pertencer e ter condições de equidade para as ações diárias, inclusão nesta ótica está para uma esfera acima de acessibilidade. Pimentel e Pimentel (2017, p. 91) apresentam:

As temáticas acessibilidade e inclusão encontram-se na agenda das discussões e das políticas públicas brasileiras na contemporaneidade. Entende-se que assegurar condições de acessibilidade a pessoas com deficiência e mobilidade reduzida significa possibilitar que possam desfrutar seus direitos com dignidade e em igualdade de oportunidade com os demais, oferecendo-lhes condições de inclusão em todos os espaços e possibilidade de uso dos equipamentos e bens disponíveis ao público em geral

Um destes caminhos é a implementação de ações e uma legislação que garantam e mobilizem os debates sobre a acessibilidade. Segundo Garcia (2013), os movimentos políticos e educacionais partem da esfera global para a local e têm desafiado educadores, sociedade e as instituições que ainda carecem de acesso a materiais mais concretos para a inclusão no ensino superior.

Verifica-se que os movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência são impulsionados de uma esfera macro para micro. A Organização das Nações Unidas (ONU, 2005) prevê que as ações promovidas para a inclusão devem possuir o propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, por todas as pessoas com deficiência.

Para compreender os processos de lutas e organização para uma sociedade mais equitativa e inclusiva, será realizada, assim como na formação do APF, uma breve retomada histórica sobre este processo.

Inicia-se pelo marco da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, criada em 1979, quando, pela primeira vez, organizações de diferentes estados e tipos de deficiência se reuniram para traçar estratégias de luta por direitos. Na sequência, destaca-se o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, acontecido em Brasília, de 22 a 25 de outubro de 1980. O objetivo do encontro foi criar diretrizes para a organização do movimento no Brasil. No mesmo ano, ocorreu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência pelo Brasil, movimento articulador de diferentes associações das regiões do país.

Na sequência, em 1981, foi lançado, pela ONU, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), visando promover a mobilização das associações de pessoas com deficiência em inúmeros países. No Brasil, este movimento social ampliou a visibilidade social. Compreende-se que a década de 80 foi de suma relevância para os debates acerca da inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência. Em 1988, são notados movimentos na legislação nacional, com a inserção de referências para as pessoas com deficiência, em diversos capítulos da Constituição de 1988.

Destacam-se, em nível macro, alguns documentos:

- a) **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** prevê que a pessoa com deficiência deve possuir acesso ao sistema educacional em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (ONU, 2005);
- b) **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** conhecida como Conferência de Jomtien, de 1990 (UNICEF, 1990);
- c) **Declaração de Salamanca, do ano 1994:** documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha. Deste encontro, surgiram demandas de diferentes grupos e se objetivou estabelecer e fornecer diretrizes e conceitos básicos para a formulação e reorganização de políticas e sistemas educacionais no âmbito mundial (BRASIL, 1997).

No Brasil, os debates também já estavam ocorrendo e estabeleceram-se por meio da Lei nº 8.742/1993, o atendimento de pessoa com deficiência em diversos tipos de serviços da assistência social, sem a conotação educacional, mas com impacto na visibilidade deste grupo nas políticas públicas.

Quanto à pessoa com deficiência, destaca-se que todos possuem o direito ao acesso à educação. Essa premissa foi apresentada em 2007, no artigo 24, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, validado no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Nos referidos documentos, são previstas ações específicas para a educação de pessoas com deficiência, determinando que todos tenham acesso ao sistema educacional em seus diferentes níveis de ensino, assim como a garantia do aprendizado ao longo de toda a vida (SONZA, 2013). Destacam-se os seguintes objetivos relacionados à educação:

- a) o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

- b) o máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2009, p. 11).

Segundo Vigentim (2014), após inúmeras lutas sociais, verifica-se uma ampliação na forte legislação, visando o acesso e permanência de pessoas com deficiência aos espaços educacionais.

No âmbito federal, foi criada, em 1986, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), responsável pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, em 1999, surgiu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade). A temática da inclusão também é abordada em diversas leis federais:

- a) Constituição Federal de 1988;
- b) Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015;
- c) Decreto nº 3.209, que regulamenta a Lei nº 7.853/89;
- d) Portaria nº 1.793/94;
- e) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96;
- f) Decreto nº 3298/98;
- g) Aviso Circular nº 277/96;
- h) Portaria nº 1.679/99 MEC, reeditada pela Portaria nº 3.284/03;
- i) Plano Nacional de Educação – PNE/2001 – Lei nº 10.172/2001;
- j) Decreto Federal nº 5.296/2004;
- k) o documento mais atual – a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

Pontuam-se, ainda:

- a) Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, oficializado no país em 2011 e regulamentado pelo Decreto nº 7.612/11;
- b) Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, alterada pela Lei nº 13.977, de 2020, que versa sobre demandas relacionadas aos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista.

No que tange à surdez, pontuam-se os seguintes documentos:

- a) Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002;
- b) Decreto nº 5.626/2005;

- c) Decreto nº 9.656, de 2018. Estes documentos referem-se à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e utilizam, como termo para tratamento de pessoas com perda de audição, a palavra surda;
- d) Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Na atualidade, estava em curso um novo projeto para a educação especial, trata-se da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, regulamentada pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020). Fortemente questionada por especialistas, a mesma foi suspensa⁵⁷, no dia 01 de dezembro de 2020, pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli. No dia 28 de dezembro de 2020, o Plenário do Supremo Tribunal Federal⁵⁸ decidiu, por maioria, manter a liminar de suspensão, considerando-se a inconstitucionalidade do decreto.

Assim, voltam a valer as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, documento norteador de muitas ações de inclusão e acessibilidade na atualidade.

De acordo com Garcia (2013, p. 101):

A política de educação especial no Brasil na última década ganhou contornos que merecem ser analisados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais. Parte de tal movimento está relacionada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, que ganhou definições particulares quando voltada aos sujeitos que constituem o público-alvo das políticas de educação especial.

Identifica-se que a legislação poderá impulsionar novas interfaces no processo de inclusão educacional, porém, deve-se encarar o fato de que, enquanto alguns serão beneficiados, outros, por sua vez, não serão. O objetivo não é colocar a PNEEPEI como a melhor opção, no entanto, seus impactos são de grande importância no cenário educacional. Pontua-se que a PNEEPEI, ao consolidar-se como uma política a ser aplicada na esfera nacional, há sujeitos que demandam de acompanhamento e ações que efetivem seu processo de acessibilidade. Assim, as instituições de ensino e espaços de acompanhamento aos acadêmicos necessitam prever ações para as demandas estudantis.

⁵⁷ Suspensão eficácia de decreto que instituiu a Política Nacional de Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>>. Acesso em: 04 dez. 2020.

⁵⁸ Plenário confirma suspensão de decreto que instituiu Política Nacional de Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=457869&ori=1>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

4.2.1 Surdez: delimitação conceitual

No que tange à surdez, pontuam-se os seguintes documentos, destacando-se o que a legislação proporciona.

Inicialmente, apresenta-se a definição do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005:

Art. 2º. Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo, por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Partindo do decreto acima, há um claro movimento de representar a diferença linguística e cultural entre surdez e deficiência auditiva. Outro documento relevante para a área é a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que apresenta:

Art. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Compreende-se que há um amparo legal que oriente e normatize temas relacionadas à Libras e à comunidade surda. Também, pontua-se que o sistema linguístico da Libras, que é visual-motor, possui grande influência sobre a identidade e a cultura surda.

De acordo com Moura (2016, p. 15):

A identidade surda é construída tendo como base uma concepção socioantropológica da surdez. Dessa forma, para o surdo, é normal ser surdo, e esse sujeito não necessita de conserto, mas de possibilidades que permitam que ele se desenvolva com aquilo que tem de preservado.

Dentro desta perspectiva, a surdez não é caracterizada como uma deficiência, mas sim, uma diferença cultural entre sujeitos. A identidade surda refere-se ao sujeito, na individualidade. Já a cultura surda, está relacionada ao coletivo. Na concepção de Strobel (2008, p. 24):

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Assim, o conceito de comunidade surda é mais amplo do que o da língua, embora seja atravessado por ela. Comunidade surda está relacionado com as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

De acordo com Campos (2011, p. 11), considerando a privação de convívio social:

A surdez impede que a criança surda incorpore um sistema linguístico oral/auditivo, ela não consegue dar significado para a língua, mesmo em contato com ela, o que vai tornar mais difícil o processo de aquisição da língua portuguesa escrita, ao entrar na escola. Isso explica por que a simples menção dessa palavra desperta, para a maioria dos surdos, a sensação de algo penoso, frustrante, sendo eles estudantes ou não.

Diversos autores têm se dedicado a compreender a construção da identidade surda, que está relacionada à constituição histórico-social destes sujeitos. De acordo com Moura (2016, p. 16), é imprescindível

garantir ao surdo o direito de comunicar-se no país em que vive, mas também para outro desenvolvimento, no que se refere à concepção de surdez. Ao conhecer-se sobre a Libras e as pessoas surdas, há uma tendência ao afastamento da compreensão da surdez como falta, ausência, incapacidade ou doença. Isso é cada vez mais (re)afirmado em pesquisas que se dedicam a essa questão de maneira mais específica.

Deste modo, a cultura surda é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições, uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras (STROBEL, 2008). Assim, a mediação com os pares é de extrema relevância para compreender-se o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

Parte-se da premissa de que a surdez se constitui para além dos manuais clínicos, ela é uma construção social, mediada por sujeitos, pela língua de sinais e, também, pelos aspectos históricos vivenciados até o momento.

No Brasil, a legislação educacional orienta quanto à oferta de educação bilíngue. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, em seu artigo 28, inciso IV, é responsabilidade do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, com “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” (BRASIL, 2015).

Assim, considera-se L1, primeira língua, a Libras, e L2, segunda língua, o português escrito. Na sequência, serão apresentados elementos relacionados à Libras.

4.2.1.1 *Língua Brasileira de Sinais (Libras)*

A língua de sinais é uma das marcas da comunidade surda e, neste sentido, compreende-se como relevante apresentar mais sobre a mesma.

Corroborar-se com a posição de Gesser (2009, p. 27), que afirma que, “linguisticamente, pode-se afirmar que a língua de sinais é língua porque apresenta características presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, por que é humana”. Destacam-se, também, os apontamentos de Moura (2016, p. 14), que esclarece que a língua de sinais é a única

[...] língua que pode ser adquirida naturalmente por surdos, visto que se configura como uma língua de modalidade visual, seu uso e difusão nas mais diferentes esferas, entre elas a educacional, a jurídica, a religiosa e a da saúde, possibilitam a ‘padronização’ dos códigos de expressão desse idioma, de forma a elevar a interação da pessoa surda com um universo superior ao seu núcleo familiar e/ou imediato, pois a língua oral pode ser aprendida por surdos, mas não de maneira espontânea.

No entanto, por muitos anos, as línguas de sinais, como Libras (Brasil) e a ASL (EUA), assim como as demais, foram caracterizadas como inferiores às línguas orais (GESSER, 2009). Moura (2016, p. 13) apresenta:

Somente após vinte anos do reconhecimento da Língua de Sinais Americana (ASL, sigla em inglês), ocorrido na década de 1960, deu-se início a um processo de ampla difusão nas universidades, colégios, televisão, teatro, atos políticos, etc. Isso fez com que houvesse um aumento promissor na procura por cursos para seu aprendizado. Acredita-se que são essas práticas que favorecem o acesso e a participação efetiva de surdos na sociedade ouvinte.

Assim, pontua-se que, atualmente, a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no Brasil, por meio da Lei nº 10.436/2002. De acordo com esta legislação, a Libras é considerada idioma advindo das comunidades surdas brasileiras:

Art. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Outro documento relevante para Libras é o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei supracitada, apontando para uma série de providências que devem ser adotadas nas mais diferentes instâncias, principalmente no que tange à acessibilidade da pessoa surda. Compreende-se que, por possuir estrutura gramatical própria, a Libras é uma língua.

Karnop (2004, p. 75) afirma:

Em função do modo como as línguas são produzidas e percebidas, utiliza-se para as línguas orais o termo oral-auditivo e para as línguas de sinais o termo gestual-visual. Gestual significa aqui o conjunto de elementos linguísticos manuais, faciais e corporais necessários para a articulação do sinal, oposto ao termo oral que produz a informação linguística através do aparelho fonador. Visual significa que, nas línguas de sinais, o surdo utiliza os olhos ao invés dos ouvidos para entender o que está sendo comunicado. Desta forma, nas línguas de sinais, a informação linguística é recebida pelos olhos, e produzida pelas mãos, por expressões faciais e corporais.

Bechler (2016a, p. 8) apresenta que “a Libras possui um sistema de signos linguísticos, portanto, a língua também é estudada pela Semiologia”. Na mesma perspectiva, Gesser (2009, p. 23) pontua:

As pessoas que falam língua de sinais expressam sentimentos, emoções e quaisquer ideias ou conceitos abstratos. Tal como os falantes de línguas orais, os falantes de língua de sinais podem discutir filosofia, política, literatura, assuntos cotidianos etc. nessa língua, além de transitar por diversos gêneros discursivos, criar poesias, fazer apresentações acadêmicas, peças teatrais, contar e inventar histórias e piadas, por exemplo.

Bechler (2016b) também pontua que, nas as línguas orais, como o Português, cujo processo de comunicação é oral-auditivo, a fonética descreve os sons da fala; já nas línguas de sinais, com estrutura gestual-visual, a comunicação acontece através dos movimentos, gestos e expressões faciais, que são percebidos pela visão. Em ambas, há uma organização conceitual e gramatical, assim como a construção dos léxicos, o que difere é a forma de representação de cada língua.

Brito (1998, p. 30) afirma que o “léxico da Libras, assim como o léxico de qualquer língua, é infinito no sentido de que sempre comporta a geração de novas palavras”. A organização dos sinais segue padrões e está amparada em conceitos técnicos que lhe garantem cientificidade e o status de língua.

Gesser (2009, p. 18) posiciona-se sobre a gramática da Libras:

O reconhecimento linguístico tem marca nos estudos descritivos do linguista americano William Stokoe em 1960. No tocante às línguas orais, as investigações vêm acontecendo há muito mais tempo, já que, em 1660, ou seja, trezentos anos antes, desenvolveu-se uma teoria de língua em que as estruturas e categorias gramaticais podiam ser associadas a padrões lógicos universais de pensamentos.

Sobre os aspectos fonológicos e morfológicos da Libras, Bechler (2016b, p. 11) apresenta:

A fonologia da Língua de Sinais Brasileira estuda os traços distintivos, as unidades mínimas que formam os sinais. As unidades mínimas que formam os sinais são constituídas pelos seguintes parâmetros:

- a) configuração de mão;
- b) locação (ponto de articulação);

- c) movimento;
- d) orientação da mão;
- e) aspectos não-manuais.

Com estes argumentos, reforça-se que os sinais não são representados aleatoriamente, mas partem de uma construção social e coletiva, e estão amparados em critérios gramaticais. Gesser (2009, p. 27) cita que a Libras possui “uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico [...] podemos encontrar nela outras características: a produtividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade”.

Quadros e Karnop (2009) realizaram uma profunda pesquisa, com vistas a apresentar as propriedades das línguas de sinais. As autoras elencaram parâmetros presentes nas duas estruturas linguísticas e realizaram uma comparação entre línguas orais e de sinais. Este estudo objetivou auxiliar na desmistificação de que as línguas de sinais não seguem critérios técnicos e acadêmicos, e está apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Propriedades das línguas

(continua)

Orais	Sinais
Flexibilidade e versatilidade	
Segundo Lyons (1981), nenhum outro sistema de comunicação parece ter o mesmo grau de flexibilidade e versatilidade que o humano, pode-se usar a língua para dar vazão às emoções e sentimentos; para solicitar a cooperação de companheiros; para ameaçar ou prometer; para dar ordens, fazer perguntas ou afirmações. É possível fazer referência ao passado, presente e futuro; a realidades remotas em relação à situação de enunciação e até mesmo a coisas que não existem.	As línguas de sinais são usadas para pensar, são usadas para desempenhar diferentes funções. Você pode argumentar em sinais, pode fazer poesia em sinais, pode simplesmente informar, pode persuadir, pode dar ordens, fazer perguntas em sinais. Glosas em Libras: VOCÊ GOSTAR MAÇÃ. VOCÊ <GOSTAR MAÇÃ>sn IX CASA DEFEITO EU PRECISO ARRUMAR <PROJETO> to AULA EU APRESENTAR
Arbitrariedade	
As palavras e os sinais são arbitrários entre a forma e o significado, visto que, dada a forma, é impossível prever o significado, e dado o significado é impossível prever a forma.	As línguas de sinais apresentam palavras em que não há relação direta entre a forma e o significado. Sinais em Libras: CONHECER AMIGO TRABALHO

(continuação)

Orais	Sinais
Descontinuidade	
<p>As palavras que diferem de maneira mínima na forma, normalmente apresentam uma considerável diferença no significado. Por exemplo, a palavra fada e faca diferem minimamente na forma, tanto na língua escrita, como na falada. Esse fato tem por efeito mostrar o caráter descontínuo da diferença formal entre forma e significado</p>	<p>Na língua de sinais, verifica-se o caráter descontínuo da diferença formal entre a forma e o significado. Há vários exemplos: o sinal de MORENO e de SURDO são realizados na mesma locação, com a mesma configuração de mão, mas com uma pequena mudança no movimento, mesmo assim nunca são confundidos ao serem produzidos em um enunciado. Tais sinais apresentam uma distribuição semântica que não permite a confusão entre os significados apresentados dentro de um determinado contexto.</p> <p>Sinais em Libras: TRABALHO TV</p>
Criatividade/produktividade	
<p>Todos os sistemas linguísticos possibilitam a seus usuários construir e compreender um número indefinido de enunciados. A estrutura gramatical na produtividade é extremamente complexa e heterogênea seguindo os princípios que as mantêm e constituem. Chomsky coloca ainda, que tanto a complexidade, como a heterogeneidade, são regidas por regras, dentro dos limites estabelecidos pela regra da gramática.</p>	<p>As línguas de sinais são produtivas, assim como quaisquer outras línguas.</p> <p>Glosas em Libras: EU AMAR GISELE PORQUE ELA BONITA, LEGAL, ESPECIAL, AJUDAR, GOSTAR TRABALHAR, INTELIGENTE</p>
Dupla articulação	
<p>A organização da língua em duas camadas – a camada dos sons que se combinam em uma segunda camada de unidades maiores é conhecida como dualidade ou dupla articulação. Por exemplo, os sons f, g, d, o, nada significam separadamente, já quando combinados eles adquirem um significado, como em fogo, gado, dado, fado etc. As línguas humanas têm em torno de trinta a quarenta fonemas ou unidades.</p>	<p>As línguas de sinais também apresentam o nível da forma e o nível do significado. Por exemplo, as configurações por si só não apresentam significado, mas ao serem combinadas formam sinais que significam alguma coisa.</p> <p>Exemplos em Libras: CM sem significado L sem significado M sem significado CM+L+M=significado (L + bochecha + semicírculo para trás)</p>

(conclusão)

Orais	Sinais
Padrão	
<p>Cada item lexical apresenta um padrão de colocação na combinação ou substituição por outros itens, conforme ilustram os exemplos: O rapaz caminhou rapidamente; Rapidamente, caminhou o rapaz; O rapaz rapidamente caminhou. As outras combinações são agramaticais. Na palavra sal, por exemplo, a vogal a poderia ser substituída por o ou u, mas não por z ou h. Em síntese, o português apresenta restrições na maneira em que itens podem ocorrer juntos e na ordem em que eles aparecem.</p>	<p>As línguas de sinais são altamente restringidas por regras. Você não pode produzir os sinais de qualquer jeito ao usar a língua de sinais brasileira, por exemplo. Você deve observar suas regras.</p> <p>Exemplo em Libras: Obedecer às regras de formação de sinais e de sentenças. (ajudar com CM S – mostrar exemplos de sinais com CM errada, ou L errada, ou M errado)</p>
Dependência estrutural	
<p>Uma língua contém estruturas dependentes que possibilitam entendimento da estrutura interna de uma sentença, independentemente do número de elementos linguísticos envolvidos</p>	<p>Também, é observada uma dependência estrutural entre os termos produzidos nas línguas de sinais.</p> <p>Glosas em Libras: PAULO TRABALHAR+asp *TRABALHAR+asp PAULO SINAL BRASIL *BRASIL SINAL</p>

Fonte: Quadros e Karnop (2009).

Nesta direção, compreende-se a relevância de pesquisas e escritos, como os desenvolvidos pelas professoras Ronice Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp, para o processo e fortalecimento da Libras no cenário nacional. Indica-se, ainda, a relevância da continuidade dos estudos da área, a fim de ampliar as discussões acerca dos processos formativos de discentes surdos.

Moura (2016, p. 3) alerta para questões de sintaxe que envolvem a tradução de uma língua para a outra: “Se estivermos em terras estrangeiras, será necessário que, além de conhecermos os significados das palavras da língua daquele determinado país, também precisaremos conhecer como as palavras se organizam na sentença para que a língua seja compreensível”.

Na mesma direção, é de suma relevância que sejam fortalecidos os processos que articulem o ensino na perspectiva bilíngue. Porém, ainda há muitos outros mitos relacionados às línguas de sinais e aos sujeitos surdos. Nesta direção, buscou-se, ao longo do

APF, apresentar, de forma científica, elementos gramaticais e sintáticos que auxiliassem os docentes a compreender a legitimidade da Libras.

4.2.2 Deficiência visual (cegueira)

Inicia-se a apresentação deste tópico com a delimitação conceitual acerca da deficiência visual. A primeira ampara-se nas definições da Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008:

§1º Considera-se pessoa com **deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira**.

§2º Considera-se **baixa visão ou visão subnormal**, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se **cegueira** quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10) (BRASIL, 2008) (grifo nosso).

O que aproxima-se da definição do Decreto nº 5.296, de 2004, que delimita:

Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. **Baixa visão**, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004) (grifo nosso).

Com vistas a ampliar a compreensão acerca da acuidade visual (AV), apresenta-se o conceito de Domingues et al. (2010, p. 12):

A capacidade visual de cada olho (monocular) ou de ambos os olhos (binocular), expressa em termos quantitativos. A avaliação da acuidade visual é obtida mediante o uso de tablas para longe ou para perto, com correção (AV C/C) ou sem correção óptica (AV S/C), ou seja, com ou sem os óculos.

As delimitações acerca da deficiência visual contidas nos documentos oficiais são pautadas em critérios clínicos, que ainda possuem um enfoque na falta ou insuficiência funcional dos sujeitos e seus corpos. A leitura dos decretos nos remete a falta do sentido e da função visão.

Vigotski (1997, p. 109) entende a cegueira como “*la ausencia de uno de los órganos de los sentidos*”. Com este posicionamento, Vigotski compreende que, mesmo com a ausência de um determinado órgão, o sentido, poderá ser vivenciado por uma nova perspectiva. Esta vivência, no caso da visão, poderia ser ampliada pelo tato ou pela audição. Para compreender esta linha de pensamento, apresenta-se outra reflexão de Vigotski (1997, p. 199-200):

La palabra vence a ceguera. Por ello, el objetivo fundamental en la educación del niño ciego [...] consiste en incorporar al niño ciego, a través del lenguaje, a la experiencia social de los videntes, en adaptarlo al trabajo y a la vida social de los videntes, en lograr, mediante el conocimiento y la comprensión, la compensación de las percepciones visuales directas y de la experiencia del espacio, ausentes en él. Quando Vigotski afirma que a palavra vence a cegueira compreende-se claramente seu posicionamento sobre a experiência social dos sentidos. Nesta perspectiva, os escritos de Amiralian (1997) estão alinhados com os pensamentos da THC. Para Amiralian (1997), o cego substitui o que ele não vê por meio da linguagem, o sujeito cego percebe o mundo por meio de outros sentidos como ato, olfato, paladar e a audição.

Sobre a cegueira, é importante destacar que há duas categorias: a congênita e a adventista/adquirida. A maioria das pesquisas acessadas alinha-se aos escritos de Amiralian (1997, p. 64), que apresenta que “as crianças que perdem a visão após os cinco anos são consideradas cegas adventícios ou adquiridas, já os casos de cegueira anterior a essa idade são chamados de cegueira congênita”. No entanto, não existe um consenso sobre este tema, para Garcia (2014), a cegueira congênita caracteriza-se pela constatada no nascimento ou nos primeiros doze meses de vida, enquanto a cegueira adquirida como sendo a manifestada após este período.

Outro apontamento relevante é sobre a influência do período de aquisição da cegueira no desenvolvimento humano. Nunes e Lomônaco (2010, p. 56) declaram que, “quanto mais cedo ocorre a perda da visão, mais essa condição influencia o desenvolvimento do sujeito e, quanto mais tarde a cegueira se apresenta, mais as características de personalidade anteriores à perda têm peso maior na formação do indivíduo”.

Na particularidade desta pesquisa, a discente foi vidente por grande parte da sua vida, o que era notável na construção conceitual sobre os espaços, cores e elementos visuais. Em um encontro presencial, realizou-se a descrição da roupa da pesquisadora, que era uma blusa vermelha e a discente perguntou se o tom do vermelho era o mesmo da camiseta do Sport Club Internacional. Com a descrição deste evento, busca-se apresentar que a discente já possui uma memória visual acerca dos elementos e realiza um pareamento entre suas memórias visuais com o que lhe é repassado sonoramente.

Vigotski (1997, p. 81) entende que experiência a cegueira também possui impacto com o contexto social em que “*en un ambiente social distinto, la ceguera no es psicológicamente igual. La ceguera, para la hija de un granjero norteamericano, para el hijo de un terrateniente*

*ucraniano, para una duquesa alemana, un campesino ruso, un proletario sueco, son hechos psicológicamente muy distintos*⁵⁹”.

Também, Vigotski (1997) reflete sobre a influência do ambiente social a cegueira, o que reforça sua tese que a deficiência está relacionada com a capacidade de adequação do ambiente no qual este sujeito está inserido.

Entende-se que a visão é um dos sentidos que auxilia na compreender do mundo e da cultura que nos cerca, pois é ela que possibilita a construção do significado/e permite significar os objetos, conceitos e ideias. As informações externas são captadas pelo olho, que as envia para o cérebro, que processa a informação recebida pelo sistema nervoso central. Dessa forma, é interpretada, codificada e assimilada proporcionando o acúmulo de conhecimentos que serão associados a outras experiências vividas (SILVA JUNIOR, 2013). Se um sujeito já possui um “arquivo” de imagens e significados, se lhe é repassada uma informação auditiva de um determinado objeto ou fenômeno, compreende-se que seu cérebro também irá realizar uma interpretação e construção visual destas informações.

Assim, socialmente, por meio de recursos de tecnologia assistiva, pode proporcionar experiências videntes para cegos. Uma das alternativas é a audiodescrição, que, em formato de áudio, é a “descrição clara e objetiva de todas as informações apresentadas de forma visual e que não fazem parte dos diálogos. Essas descrições são apresentadas nos espaços entre os diálogos e nas pausas entre as informações sonoras” (BRASIL, 2014). Já a descrição de imagens, é a descrição textual de imagens, ou seja, a apresentação escrita de uma representação visual. Entretanto, a audiodescrição e a descrição de imagens são, muitas vezes, feitas informalmente, por amigos, colegas e familiares, pois está indisponível em espaços de uso coletivo (SILVA, 2000). Do campo de vista social, é necessário ampliar as soluções profissionais adequadas sejam disponibilizadas, especialmente em meios formais de comunicação.

A audiodescrição e a descrição de imagens são muito utilizadas em espaços e plataformas digitais. Na atualidade, muitos cegos utilizam leitores de tela, para celular e computador, estes aplicativos interagem com o sistema operacional, capturando as informações apresentadas na forma de texto e as transformam em voz. Sobre os recursos de tecnologia assistiva, informa-se que estes serão apresentados na seção TICs e recursos de tecnologia assistiva.

⁵⁹ **Tradução:** em um ambiente social diferente, a cegueira não é psicologicamente a mesma. A cegueira, para a filha de um fazendeiro americano, para o filho de um proprietário de terras ucraniano, por uma duquesa alemã, uma camponesa russa, um proletário sueco, são fatos psicologicamente muito diferentes.

Outro recurso de tecnologia assistiva relevante para cegos é o Braille, regulamentado, no Brasil, pela Lei nº 4.169, de 04 de dezembro de 1962. Sobre o histórico do Braille, o Ministério da Educação informa que “foi desenvolvido pelo francês Louis Braille e a versão mais conhecida data de 1837. No Brasil, o sistema Braille foi oficialmente adotado em 1854, junto à criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant” (BRASIL, 2010).

Este sistema pode ser utilizado por cegos para ler e escrever, através de um sistema de pontos em relevo, mais utilizado em todo o mundo:

O sistema de escrita em relevo conhecido pelo nome de ‘Braille’ é constituído por 63 sinais formados por pontos a partir do conjunto matricial = (123456). Este conjunto de seis pontos chama-se, por isso, sinal fundamental. O espaço por ele ocupado, ou por qualquer outro sinal, denomina-se cela Braille ou célula Braille e, quando vazio, é também considerado por alguns especialistas como um sinal, passando assim o sistema a ser composto com 64 sinais (BRASIL, 2006, p. 17).

Pontua-se que o Braille é um sistema de escrita e não uma língua, mas, auxiliando na leitura e escrita de outros idiomas de forma tátil. Embora muito relevante, o sistema Braille, nesta pesquisa, não possuiu grande destaque, pois a discente não o utilizava.

A deficiência visual, mais especificamente a cegueira, foi abordada na formação do APF, seja na apresentação conceitual, seja na representação das estratégias e possibilidades metodológicas viáveis na modalidade. Considera-se que esta temática necessita ser amplamente debatida, para que os espaços e práticas, estejam cada vez mais acessíveis para todos.

Dentro da THC, a sociedade, de forma consciente e organizada poderá superar os entraves provocadas por práticas que consideram apenas um perfil de sujeito. A construção de uma sociedade acessível só será possível partindo-se da conscientização acerca das necessidades reais e da busca de acessibilidade e soluções de acesso para todos.

4.2.3 O acesso de pessoas com deficiência na educação superior

A presente pesquisa ocorreu com sujeitos da educação superior, discentes e professores, que estão vivenciando uma mudança de paradigma social, o ingresso de pessoas com deficiência. Embora a Declaração de Salamanca, em 1994, já previsse que o “currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível” (BRASIL, 1997, p. 13). Esta realidade ocorreu por muitos anos de forma isolada, sem o apoio e reservas de vagas para as pessoas com deficiência. Nota-se que, no Brasil, a escolarização nos

níveis mais elevados do ensino é um dos objetivos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEEPEI), que, atualmente, ainda está em processo de consolidação.

De acordo com Silveira (2015, p. 6):

Os referenciais para a inclusão no ensino superior são mínimos, buscam garantir o acesso, mas nem sempre a permanência e o sucesso desse público nesse nível de ensino. As instituições interpretam a política produzindo discursos e imagens de instituição democrática, inclusiva e responsável; uma imagem, muitas vezes, fabricada e organizada para atender às exigências legais e baseadas nos textos de maior repercussão.

Assim, o processo de ingresso de pessoas com deficiência na educação superior, como política de estado, ainda apresenta fragilidades, principalmente no que tange à permanência e promoção da aprendizagem das pessoas com deficiência. Concorde-se com Rocha (2011), que apresenta que a implementação das cotas, operacionaliza os debates e legislações que permitem o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades públicas. Refletindo, também, que este processo vem fomentando e impulsionando inúmeras ações nas instituições educacionais.

Sobre o direito à educação, a recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 2015, em seu capítulo IV, artigo 27, apresenta:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo **em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida**, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015) (grifo nosso).

Na atualidade, há um movimento, com amparo legal, que visa garantir o acesso de pessoas com deficiência aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Virgin (2014) problematiza que a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior é uma temática que vem sendo discutida por inúmeros autores a partir do momento em que esse contexto torna-se uma realidade. Ou seja, muitos debates são desencadeados com os ingressos e a visibilidade destes sujeitos. Academicamente é crescente o debate sobre a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na educação superior.

Com vistas a compreender em quais espaços e como estão ocorrendo estes processos, buscou-se, em Urban (2016), compreender o panorama geral da educação superior no Brasil, a partir dos microdados do Censo de 2014. O autor aponta que “0,4% dos alunos da educação superior são alunos público-alvo da educação especial, estando 63% em IES privadas, 36% em IES públicas e 1% em especiais” (URBAN, 2016, p. 6).

A partir do ingresso destes estudantes, surgem os desafios e inquietações que são resultado das ações diárias nas instituições. A falta de uma rampa, antes do ingresso de um estudante usuário de cadeira de rodas, poderia nem ter sido notada, assim como a falta de indicações em Braille nas portas de uma instituição, antes do ingresso de um discente cego.

Sassaki (2010), ao apresentar a inclusão social como um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, traz questões relacionadas ao acesso a espaços anteriormente segregativos e a uma mudança na mentalidade das pessoas em relação à deficiência, a partir do momento que os padrões são questionados.

Ações de natureza coletiva e individual têm sido necessárias para garantir a efetivação de todo processo de inclusão. Pontua-se que há diferenças entre a inclusão social e educacional, embora, em muitos momentos, estejam interligadas e se complementem, cada uma possui sua complexidade específica.

A inclusão educacional ocorre em espaços relacionados à formação e desenvolvimento humano, como escolas e universidades; já a social, com maior abrangência, perpassa todas as esferas e espaços da vida humana. A inclusão educacional é uma das possibilidades da inclusão social. No entanto, pontua-se que apenas garantir o acesso de pessoas com deficiência aos espaços acadêmicos não seja uma garantia de inclusão social, vista a complexidade que permeia o processo de inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência.

Alcoba (2008) apresenta que, apesar dos progressos sociais e jurídicos, para tornar as instituições educacionais mais acessíveis, o direito dos alunos com deficiência terem as mesmas condições de participação nos cursos que os demais, ainda não é inteiramente garantido e nem sempre compreendido.

Fantasini (2017), realizando uma retomada nos documentos oficiais do Ministério da Educação, apresenta que os mesmos orientam às instituições de educação superior à criação de programas de acessibilidade.

Visando promover a aprendizagem e inclusão dos estudantes na instituição, uma das propostas desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSM é a implementação do Programa de Apoio Didático-Pedagógico⁶⁰, que disponibiliza o atendimento educacional especializado (AEE), visando garantir a permanência e viabilizar a promoção da aprendizagem a estudantes com deficiência. Os discentes que aceitam participar das ações do AEE possuem

⁶⁰ Registrado no Sie, sob o nº 040735. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/index.php/noticias/270-programa-de-apoio-didatico-pedagogico>>. Acesso em: 30 maio 2019.

acompanhamento⁶¹, semanal ou quinzenal, que busca promover a sua inclusão e aprendizagem. No caso do discente da modalidade EaD, geograficamente distante, este acesso fica prejudicado.

Destaca-se a relevância destas ações e de que as premissas de acessibilidade demandam de parcerias e da colaboração de diferentes agentes (docentes, discentes, serviço de apoio, políticas institucionais e de estado).

Rodrigues (2017, p. 127) alerta que analisar a inclusão sob a ótica reduzida “de um professor que tem algo a ensinar e de um aluno que é o alvo desse ensinar. Sob esse olhar, reduzimos a relação pedagógica a dois âmbitos – o professor e o aluno –, como se ambos não fossem participantes da rede de relações que fundamenta a própria educação”. Assim, propõe-se uma conexão entre diferentes agentes que compõem um espaço educativo, no caso da pessoa com deficiência, também a participação do profissional especializado, e, no caso desta pesquisa, da área da educação especial.

Compreende-se que o docente necessita de uma contrapartida institucional para que possa considerar o acesso do estudante com deficiência em sua prática pedagógica. Silva Junior (2013) aponta que o suporte às questões de acessibilidade pode ser desenvolvidos por uma equipe de tutores, no auxílio aos estudantes e docentes, em diferentes situações de aprendizagem. Na mesma direção, Rodrigues (2017, p. 77) apresenta:

Constituir, cotidianamente, um trabalho coletivo tem apontado possíveis pistas para uma formação profissional responsável e favorecedora de aprendizagem para todos. Com esse entendimento, rupturas com os discursos pedagógicos que delimitam a aprendizagem em função das condições socioeconômicas ou pessoais dos estudantes dão margem a discursos direcionados a mudanças de fato ou a possibilidades relacionadas a estas. Essas dinâmicas pelas quais a sociedade vem se organizando repercutem diretamente na Educação, especialmente nas estratégias que os professores desenvolvem para alcançar os objetivos de ensino, em consonância com as necessidades e demandas da atualidade.

Necessita-se avançar no que tange à orientação dos profissionais que atuam junto aos estudantes com deficiência.

Portanto, além de garantir o acesso das pessoas apoiadas pela educação especial à educação superior, são necessárias ações institucionais com vistas a proporcionar a permanência e a promoção da aprendizagem destes sujeitos. Verifica-se que a busca por uma formação de qualidade não é uma responsabilidade exclusiva do estudante, dos seus docentes,

⁶¹ Acompanhamento realizado por estudantes de pós-graduação formados em educação especial, classificados de acordo com as orientações do edital interno n° 01/2016. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/anima/images/Edital%2001.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

do coordenador de curso ou ainda dos profissionais que designam as funções de acompanhamento dos acadêmicos, mas sim, um trabalho articulado, complexo e amplo, que necessita de amparo institucional e condições de desenvolvimento.

4.2.3.1 Educação a Distância (EaD)

Inicia-se a presente seção apresentando a justificativa pelo termo referente à modalidade. Entre os autores da área, não há um consenso acerca do termo mais adequado: educação a distância ou ensino a distância. Santos (2010, p. 29) faz algumas considerações sobre as definições conceituais da modalidade:

Observa-se que não existe um consenso a respeito da definição do termo, ainda que existam várias concordâncias conceituais entre os autores. Podendo ser este um dos motivos da utilização de distintas terminologias quando estes se referem à modalidade a distância, como, por exemplo, educação a distância, ensino a distância, aprendizagem a distância, educação aberta, ensino não presencial, telensino, teleducação, dentre tantos outros.

Com vistas a preservar a nomenclatura registrada nos documentos, será mantida a adotada nos mesmos: educação a distância.

No Brasil, a modalidade EaD passa a ser considerada uma modalidade de ensino a partir da Lei nº 9394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que, no artigo 80, determina que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

A regulamentação da educação a distância só ocorreu através do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Este decreto foi revogado e, atualmente, o vigente é o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que conceitua a educação a distância:

A modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Assim, a modalidade a distância caracteriza-se pela a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem professor-aluno, não presencial, mediada pelas TICs. Nesse sistema, estudantes e professores desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos, podendo sua comunicação ocorrer de forma assíncrona e síncrona.

Uma das finalidades da implementação deste sistema é abranger quem está distante dos espaços de ensino convencionais, proporcionando a oportunidade de qualificação profissional a um público que, em outras épocas, esteve a margem do sistema de ensino, pertencendo a grande movimento de expansão das possibilidades de acesso ao ensino superior, movimento que acompanha as questões políticas, econômicas e sociais da última década (BELLONI, 1996; CORREIA, 2007; GUAREZI; MATOS, 2009; LIMA, 2009).

Pontua-se que a competitividade no mercado de trabalho, resultado da informatização do desemprego, tem aumentado as exigências para inserção dos trabalhadores. Belloni (1996, p. 9) apresenta a importância social da educação a distância para diferentes grupos:

Na sociedade contemporânea, das redes telemáticas e da realidade virtual, a educação tem de ser realmente para todos e não só para os jovens, com uso intensivo de tecnologia numa perspectiva humanística de educação para o desenvolvimento, para a solidariedade, para a cidadania.

Atualmente, a modalidade EaD é capaz de chegar a realidades antes não abrangidas pelos sistemas de ensino tradicionais, proporcionando um fenômeno de inclusão educacional e social. A expansão e interiorização, através do ensino a distância, são estratégias para o alcance de metas nacionais e internacionais para a inclusão social de pessoas nos espaços educacionais

Responsável pela principal oferta nas instituições públicas, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como principal objetivo a expansão e a interiorização do ensino superior público no país. Esse sistema prioriza, em parceria com as universidades públicas, a criação de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores para atuarem na Educação Básica. Atualmente, cabe à Diretoria de Educação a Distância da CAPES (DED/CAPES), o acompanhamento e supervisão das atividades desenvolvidas na UAB, seja no âmbito das instituições, dos cursos ou dos polos de apoio presencial.

A Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), veio substituir a Resolução nº 26, de 05 de junho de 2009, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e determina quais as regras para pagamento das bolsas e quais as atribuições de cada um dos envolvidos no Sistema UAB: coordenadores, professores e tutores. Cada um desses sujeitos, ao desempenhar sua função com comprometimento, pode ter um papel fundamental na inclusão de um estudante.

A garantia de uma formação acadêmica que não seja inferior à oferecida na modalidade presencial é uma delas. Assim,

um curso superior a distância não deve ter conteúdos curriculares reduzidos ou objetivos truncados. Enfim, todos os esforços e recursos disponíveis devem ser

utilizados na educação a distância para que seja garantida uma formação de qualidade. Ao tempo em que se advoga para a educação a distância o mesmo status que a sociedade atribui à educação presencial, os especialistas na área reconhecem que o desafio torna-se ainda maior, pois, além das questões presentes na educação tradicional, a educação a distância envolve aspectos específicos, pelas condições criadas pelo distanciamento físico (BRASIL, 2002, p. 10).

É necessário avaliar que, independente da modalidade na qual o curso é ofertado, das diferenças nos recursos, metodologias, mecanismos de gestão e avaliação, o conteúdo e a possibilidade de formação devem ser iguais para os estudantes, tanto presencial, como à distância. A importância do acompanhamento dos estudantes é abordada por Rodrigues (2017, p. 117):

O aluno da EaD em sua fase adulta, precisa igualmente de estímulo. O prazer em fazer parte de um grupo ou de empreender suas ideias através de postagens, lhe confere uma aproximação maior de todos os objetivos – os dele – e os objetivos do professor em relação ao aprender e ensinar pelo esforço da mediação subjetiva e levada à constância na sua ação pedagógica.

Partindo do apresentado pela autora, pontua-se que estudante público-alvo da educação especial demanda uma elaboração de estratégias que visem sua acessibilidade no processo educacional. Esse movimento tem gerado novas possibilidades e realidades, dentre elas, a soma de dois processos de acessibilidade: o social e o pedagógico.

É importante reforçar que não se objetiva afirmar que uma modalidade (presencial ou a distância) é superior à outra, longe disso. A presente pesquisa buscou compreender a organização e diretrizes da oferta EaD em um curso de uma instituição pública específica.

4.3 ACESSIBILIDADE

Uma das principais buscas da formação do APF foi a acessibilidade, que é definida pela Lei Brasileira de Inclusão como:

A 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 (BRASIL, 2015) (grifo nosso).

Parte-se do pressuposto de que a autonomia e acessibilidade são dois conceitos que se interligam, pois, a busca pela acessibilidade é a busca do acesso com autonomia para as pessoas público-alvo da educação especial.

O que se espera é que todos possam ser e estar no espaço com equidade de oportunidades para o exercício da cidadania. Um ambiente, virtual ou presencial, permite a circulação e uso de elementares do cotidiano para todos. Nos espaços de formação, parte-se da premissa que todos terão acesso em condição de equidade as possibilidades desenvolvimento para possam aprender e produzir conhecimento.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, existe a necessidade de garantir-se a acessibilidade em seis categorias:

- a) **urbanísticas**: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; [...]
 - b) **arquitetônicas**: as existentes nos edifícios públicos e privados; [...]
 - c) **transportes**: as existentes nos sistemas e meios de transportes; [...]
 - d) **comunicações e na informação**: [...] comunicação e de tecnologia da informação;
 - e) **barreiras atitudinais**: atitudes ou comportamentos [...];
 - f) **barreiras tecnológicas**: [...] acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;
- V - **comunicação**: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações⁶² (BRASIL, 2015) (adaptado).

Ao longo da formação do APF e da redação da presente pesquisa, buscou-se abordar a relevância da acessibilidade para um processo de inclusão de pessoas com deficiência em espaços educacionais. Compreende-se que a busca por acessibilidade é a primeira etapa de um processo de inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidade educacional especial.

Visa-se apresentar os conceitos de acessibilidade como fundamentais para a interação-interatividade dos estudantes com deficiência com seus pares e a cultura. Na leitura de Vigotski

⁶² A Lei Brasileira de Inclusão aborda entraves que ocorrem quando não existe a acessibilidade. Nesta direção compreende-se que a acessibilidade é a superação destes entraves e que, portanto, todas as categorias de entraves se aplicam para as categorias acessibilidade. Texto original:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
 - b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
 - c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
 - d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
 - e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
 - f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;
- V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2015).

(1997), mediação e interação são conceitos que se mesclam e se completam, em sua essência, pois, em ambos, o sujeito se constitui e se reconstrói no processo de inter[ação] com a cultura e, principalmente, no de comunicação com os outros indivíduos.

Vigotski (2008) compreendia que o desenvolvimento psicológico humano é mediado culturalmente por signos e ferramentas, que, em contato com outros e a sociedade, possui a capacidade de reorganização e construção do pensamento. Para que consiga realizar estas interações com o meio cultural, o sujeito necessita acessar e mediar com seus pares. No caso das pessoas com deficiência, a acessibilidade aos espaços e possibilidades é de suma relevância para garantir equidade ao desenvolvimento humano.

Os documentos legais, alinhados a uma busca da sociedade, tem por objetivo assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. A acessibilidade digital é uma das premissas para a interação/interatividade das pessoas com deficiência nos ambientes e atividades mediadas por tecnologias.

As experiências são uma potente ferramenta formativa, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o homem age na realidade, e também reage a ela, e estas reações podem desencadear um processo de reorganização fisiológica para organizar biológica e mentalmente os novos elementos.

Assim, é de suma relevância que os espaços formativos estejam acessíveis a todos os discentes, para que possam acessar os conteúdos e, também, os espaços virtuais coletivos como os fóruns, *chats*, *sites* de pesquisa, ambientes virtuais de aprendizagem e tantos outros.

Outro conceito importante a destacar, nesta retomada conceitual, é a relação entre o sujeito e o ambiente, ambientes hostis e não acessíveis podem ampliar as condições de não acesso e potencializar a deficiência secundária. De acordo com Vigotski (1995, p. 82):

Probablemente la humanidad vencera, tarde temprano, a la ceguera, a la sordera y a la debilidad mental. Pero las vencera mucho antes en el plano social y pedagógico que en el plano médico y biológico. Es posible que no este lejano el tiempo en que la pedagogía se avergüence del propio concepto «niño deficiente» como señalamiento de un defecto insuperable de su naturaleza»⁶³.

Ainda para Vigotski (1995), o nível social é determinante para cenários de exclusão social e, também, de não acesso de pessoas com deficiência. Pontua-se que a acessibilidade é a

⁶³ **Tradução:** Provavelmente a humanidade vai superar, mais cedo ou mais tarde, a cegueira, surdo e fraqueza mental. Mas ele vai superá-los muito mais cedo no nível social e pedagógico do que no plano médico e biológico. É possível que ele não tempo em que a agonia pedagógica é prejudicada pelo conceito de «criança deficiente» como uma indicação de um efeito intransponível em sua natureza.

maneira pela qual será possível superar estruturas e espaços que ainda não estão em condição de alcance de utilização, com segurança e autonomia, para todos.

O que determinará que a sociedade e espaços serão de e para todos será a capacidade de organização social e a adoção de práticas que contemplem as necessidades de toda a população, e não apenas de uma parcela, a considerada padrão.

4.3.1 Recursos de tecnologia assistiva e acessibilidade

Como apresentado, a acessibilidade e a busca por espaços e práticas que favoreçam a equidade de acesso a todos é uma das premissas para uma sociedade que deseja se considerar inclusiva.

Em espaços digitais como a EAD, cenário desta pesquisa, o empenho por ambientes e práticas mais acessíveis é fundamental para garantir o acesso e mediação entre o estudante, seus pares, professores e o conteúdo. Assim, a acessibilidade, mediação e interatividade são demandas que necessitam estar alinhadas.

Valle e Bohadana (2012) apresentam a interatividade como um processo de interação mediado pelo uso de tecnologias que possibilitam ao sujeito a construção de conceitos e conhecimentos. Para que as pessoas do público-alvo apoiado pela educação especial possam ter acesso a um espaço interativo, em muitos casos, são necessárias ações e uso de recursos de tecnologia assistiva. Esta está alinhado com as orientações do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que preconiza atenção especial para os estudantes terem acesso aos conteúdos, à acessibilidade e às TICs.

Sonza (2013) apresenta que os recursos de tecnologia assistiva referem-se ao conjunto de artefatos disponibilizados às pessoas com necessidades especiais, que contribuem para prover-lhes uma vida mais independente, com mais qualidade e possibilidades de inclusão social.

Rodrigues (2017, p. 75) caracteriza os recursos de tecnologia assistiva:

Uma área de conhecimento da qual participam serviços e recursos favorecedores da eliminação de barreiras arquitetônicas e funcionais vivenciadas por pessoas que, em virtude de quadros de deficiência (física, sensorial, intelectual) ou com mobilidade reduzida, enfrentam dificuldades no acesso aos ambientes e/ou na realização de atividades do cotidiano sejam de vida diária, lazer, educacionais e laborais.

Torna-se importante ressaltar que estas tecnologias devem ser selecionadas e utilizadas em favor do estudante, com o seu consentimento, necessitando, portanto, de um olhar sobre as reais demandas do acadêmico. Bersch (2013) apresenta que o termo *assistive technology*,

traduzido, no Brasil, como tecnologia assistiva, foi criado em 1988, como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana, conhecida como *Public Law 100-407*, e foi renovado em 1998, como *assistive technology act*, de 1998 (P.L. 105-394, S. 2432). Compõe, com outras leis, o *American with Disabilities Act (ADA)*, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam.

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 3º, §2º, caracteriza:

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

Nem todos os recursos de tecnologia assistiva são digitais, o que pode ser verificado nas categorias apresentadas por Bersch (2013), conforme demonstrado no Quadro 6.

Quadro 6 – Categorias de recursos de tecnologia assistiva

Sistemas de controle de ambiente	Projetos arquitetônicos para acessibilidade
Auxílios para a vida diária e vida prática	Órteses e próteses
Comunicação aumentativa e alternativa	Adequação postural
Recursos de acessibilidade ao computador	Auxílios de mobilidade
Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo	Auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão ou cegas
Mobilidade em veículos	Esporte e lazer

Fonte: Bersch (2013).

Considerando o cenário da presente pesquisa, pensar a acessibilidade em espaços digitais, como os ambientes virtuais de aprendizagem, acessados via computador, é fundamental para proporcionar a aprendizagem discente. Rodrigues (2017, p. 75) apresenta o potencial dos recursos de tecnologia assistiva para a inclusão de estudantes público-alvo da educação espacial nos espaços educacionais:

Trata-se, então, de (re)criarmos relações pedagógicas nas quais os olhares possam ser ampliados e a mobilização de outras estratégias de ensino e aprendizagem possam ser consideradas e colocadas a serviço de práticas pedagógicas favorecedoras de uma Educação que possibilite contemplar a diversidade dos alunos e as formas de acesso ao conhecimento. Uma das questões a considerarmos nesse cenário é a acessibilidade, tendo como aliada a tecnologia assistiva (TA).

O recriar das práticas pedagógicas dos docentes, e da própria instituição, é de grande relevância para que a acessibilidade seja efetiva. Quanto ao estudante, em alguns casos, eles também necessitam realizar modificações em seu modo de estudo considerando-se a mudança de etapa de escolarização. No entanto, no espaço acadêmico, considerando-se que o sujeito já vem de uma trajetória educacional significativa, a maioria já possui seus métodos e ferramentas que servem de apoio para as atividades do cotidiano. Muitos discentes já utilizam estratégias e recursos de tecnologia assistiva para a organização das suas atividades.

Refletindo sobre as demandas de acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), compreende-se, assim como Nunes e Nunes Sobrinho (2008), que, em muitas situações, é necessária a realização de adequações para o acesso de pessoas com alguma NEE, seja ela de ordem motora, visual, auditiva ou cognitiva.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), em seu capítulo II, conforme é destacado no artigo 63, inciso III, orienta que, para os estudantes terem acesso aos conteúdos, à acessibilidade, às TICs, demanda uma atenção especial:

É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no país ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente (BRASIL, 2015, p. 14).

Esse acesso deve ser uma preocupação dos espaços de ensino, não somente com os acadêmicos matriculados, mas também para a comunidade em geral, considerando que este é um espaço público, conforme orienta a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso às informações:

VIII - adotar as medidas necessárias para garantir a acessibilidade de conteúdo para pessoas com deficiência, nos termos do art. 17 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e do art. 9º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008 (BRASIL, 2011, p. 3).

Esta questão reforça a necessidade de que os AVAs de uma instituição pública estejam adequados a todos os seus usuários. Belloni (1996), autora referência da área do EaD, apresenta que os sistemas de ensino necessitam adequar-se. Entende-se que sempre haverá desafios nos espaços de ensino e que exigências surgem com as mudanças na sociedade. Caberá aos sistemas educacionais enfrentar e lidar com as novas demandas, ou seja, é essencial conhecer as expectativas e necessidades dos estudantes e conceber cursos e tecnologias que as integrem efetivamente aos mesmos.

Rodrigues (2017) alerta para a necessidade de considerar-se que incluir não é o simples ato de inserir o aluno no contexto, mas de que, neste processo, a entrada no ensino superior, possa ser oportunizada a possibilidade de o sujeito com deficiência acessar, de maneira adaptada quando necessário, os conteúdos e serviços disponíveis, promovendo inicialmente a acessibilidade.

Destaca-se que os espaços educativos necessitam estar preparados para receber e atender estas novas demandas dos educandos, com e sem deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, efetivando, desta forma, a sua inclusão. No cenário nacional, ações já são desenvolvidas, de acordo com o relatório Anual da ABED, a oferta de recursos de acessibilidade tem ocorrido da seguinte maneira:

[...] compatibilidade com leitores para acessibilidade (48,1%), os leitores de tela (40,7%), intérpretes ou avatares de Libras (34,8%), controle de contraste de cores (32,5%), descrições de imagens (29,6%), vídeos com *players* externos (28,1%) e fontes para disléxicos (11,8%) – um leque bom de recursos, que promove uma interação adequada com os materiais do curso e os colegas (ABED, 2019, p. 107).

Manzini (2008) apresenta que os recursos de tecnologia assistiva (TA) e a acessibilidade caminham juntas. Assim, amplia-se a necessidade de que saberes relacionados a esta temática sejam amplamente discutidos em todos os espaços, assim como, regulamentados pelo poder público.

Sobre este tema, Passerino e Montardo (2007, p. 16) apresentam:

É necessária a formulação de políticas públicas de orientação, educação formal e não-formal, proficiência tecnológica e de uso das tecnologias da informação e comunicação e das tecnologias assistivas, pois esses recursos podem servir de suporte a inúmeras atividades para todas as pessoas.

Com o aumento nas relações e atividades mediadas pelas tecnologias, compreende-se que, como sociedade e estado, existe a necessidade ampliar-se o acesso e a discussão acerca destas temáticas, o que impulsiona, também, refletir sobre a utilização com acessibilidade de recursos da informação e comunicação.

Na área educacional, sugere-se que também deve ser ampliada a discussão com os profissionais que atuam com os discentes público-alvo da educação especial. Necessita-se, também, compreender que a modalidade EaD apresenta especificidades metodológicas e organizacionais, que impactam e diferem nas intervenções.

4.4 PROCESSO FORMATIVO PARA A ACESSIBILIDADE

Um dos objetivos da presente pesquisa buscou apresentar as possibilidades teóricas da educação especial, por meio de uma formação continuada para professores com ênfase na acessibilidade. Ao longo do Ambiente Potencial de Formação (APF), buscou-se compartilhar com professores e tutores reflexões teóricas, ações e recursos que suscitam a acessibilidade dos discentes público-alvo da educação especial na EaD.

Considera-se relevante pontuar que o professor não é o único responsável pelo processo de inclusão e acessibilidade, destacando-se a complexidade que permeia esta temática. Compreende-se que há necessidade de suporte legal, institucional e, também, o atravessamento das relações de ensino e aprendizagem. No entanto, a relação entre discente e o docente é relevante e necessita de suporte e orientação em casos mais específicos, como os abordados no APF.

Nesta seção, serão apresentadas justificativas teóricas para a construção de uma formação no moldes do APF. Inicia-se com a reflexão de Moreira (2008), que apresenta que uma das principais questões que instigam frente ao processo de inclusão é a formação dos profissionais e a prática pedagógica com os discentes público-alvo da educação especial.

Verificou-se que estes são desafios que precisam de um olhar, de uma atenção institucional, posto aos novos desafios associados às várias atribuições dos docentes.

Acredita-se que o professor não desempenha função preponderante no processo de inclusão de alunos na educação superior. Atribuir ao docente tal responsabilidade seria reduzir, a apenas um dos participantes de tal processo, a responsabilidade pelo fato da escolarização de cegos nesta etapa do ensino. É necessário destacar, contudo, que cabe ao professor a organização do ambiente de sala de aula e, por isso, suas atitudes podem se caracterizar como ações pedagógicas que favorecem o estabelecimento de relações entre todos os estudantes e o conhecimento científico proposto ou promovem barreiras que prejudicam o desenvolvimento do aluno (SILVA JUNIOR, 2013, p. 66).

Com orientações e acompanhamento adequado, poderão ser criadas alternativas metodológicas e teóricas que visem o acesso de todos à plataforma educativa Moodle com equidade e que proporcionem uma inclusão real de pessoas com deficiência no ensino superior.

Rodrigues (2017, p. 73) apresenta que a relevância do acompanhamento e formação continuada com os docentes que atuam com o público-alvo da educação especial “como elemento significativo para a melhoria dos processos, tanto da prática docente, quanto do ensino e aprendizagem, em contextos de inclusão de pessoas com deficiência”.

Calheiros e Fumes (2016, p. 242) também alertam para a importância de investimento na formação dos professores que atuam com os discente público-alvo da educação especial:

A posição que o professor assume no processo formativo desenvolvido na educação superior envolvendo pessoas com deficiência constitui-se em um dos aspectos que poderão tornar estes ambientes educacionais inclusivos (ou não), pois é das suas atitudes e práticas pedagógicas que, muitas das vezes, o aprendizado do aluno depende.

Quando o professor tem conhecimento das especificidades do seu grupo de discentes, aumentam-se, consideravelmente, as perspectivas de que suas escolhas teóricas e metodológicas estejam mais alinhadas com as reais demandas dos discentes. No caso do cenário desta pesquisa, destaca-se que existe a necessidade da compreensão teórica e técnica dos processos e recursos de acessibilidade.

Pimentel e Pimentel (2017, p. 100-101) alertam:

Embora reconheçamos avanços no Brasil, quanto ao conceito de deficiência, bem como relativos às questões de acessibilidade, ainda há uma longa trajetória a ser percorrida, principalmente no que se refere à popularização das condições de acessibilidade para todos. Tal popularização diz respeito não apenas à criação de linhas de crédito para aquisição de recursos de tecnologia assistiva ou à disseminação dos chamados ambientes inteligentes, mas, sobretudo à garantia de que tais direitos cheguem ao usuário ao qual se destina como forma de que lhe sejam assegurados direitos sociais.

Esta questão é compreensível de analisar em uma das realidades da pesquisa, a discente que utiliza leitor de tela. Se os materiais da disciplina não estiverem compatíveis com as configurações do leitor, não adiantará o uso do aplicativo, pois a sintetização de voz não será realizada.

De acordo com Macaia et al. (2016), quando são proporcionados momentos de compreensão de etapas que constituem um fenômeno ou processo, surge a possibilidade de desenvolvimento. No caso do APF, abordaram-se as orientações para formatação de arquivos para o leitor NVDA e, também, as características do próprio leitor de tela, para que os professores pudessem compreender a relevância das adequações realizadas.

As trocas proporcionadas nos momentos de formação objetivaram a disponibilização em AVEA de ferramentas que ampliaram as possibilidades metodológicas dos docentes. Outro ponto a destacar é a interação com os conceitos científicos da área da acessibilidade, por meio de leituras, aulas expositivas e momentos de trocas de ideias e conceitos.

No entender de Luria (1990, p. 24):

As palavras além de seu significado, também são as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior. Entretanto, o mundo de objetos

particulares e de significados de palavras que os homens recebem das gerações anteriores organiza não apenas a percepção e a memória (assegurando assim a assimilação de experiências comuns a toda humanidade), mas estabelece também algumas condições importantes para o desenvolvimento posterior e mais complexo da consciência.

Por meio das palavras e seus significados, foram trabalhados conceitos relevantes para a compreensão da acessibilidade de pessoas com deficiência em espaços educacionais. A atividade instrumental e cultural, que ocorre na mediação com o espaço social, é de suma relevância para ampliação dos significados que os sujeitos possuem acerca dos conceitos. Assim, a formação continuada, mediada por momentos de trocas, é uma possibilidade instrumental para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nesta atividade.

O profissional, durante o seu processo formativo inicial, não pode vivenciar todas as experiências e situações do cotidiano laboral, tampouco tem acesso a todas as literaturas sobre os fatos que podem ser desafios em suas práticas.

Moresco (2015) considera que, enquanto sujeitos sociais e históricos, estamos em constante mediação com o ambiente e os instrumentos o que impulsiona novas aprendizagens que impulsionam perspectivas de transformações pessoais, sociais e culturais. O próprio docente, como se ser histórico, modifica seu espaço de trabalho, assim como os seus discentes.

Assim, após a formação inicial, o profissional passará por diferentes situações e realidades, no cenário educacional, a inclusão de estudantes com deficiência é uma delas. O acesso de discentes ao ensino superior ainda é uma realidade recente e demanda investimentos formativos e estruturais. No que tange à questão formativa, existe a necessidade de programas para a formação inicial e, também, a continuada, principalmente para os docentes que já estão atuando nas instituições com estes discentes.

O APF é uma formação continuada, associada a um atendimento educacional especializado aos discentes, e visa criar alternativas para os discentes e auxiliar os docentes em suas práticas. A formação ocorreu em módulos denominados ciclos temáticos de aprendizagem, foram sete ciclos, cada módulo foi constituído por dois a três encontros presenciais, os encontros foram formatados em aulas e oficinas. Estes módulos foram realizados com os professores da formação e objetivaram a retomada teórica acerca da acessibilidade e, também, a criação de novas ferramentas para serem utilizadas nas disciplinas em andamento.

Rodrigues (2017, p. 72) aponta a relevância de formações continuadas sobre a temática inclusão e a “importância desse saber pedagógico para pensarmos a formação de professores e sua relação com a inclusão de alunos com deficiência no contexto das salas de aula”.

Na sequência, apresentam-se as reflexões de Moresco (2015, p. 123):

Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, as propostas de formação que partem do ‘saber fazer’ desses profissionais, que já carregam conhecimentos, experiências, crenças, esquemas de trabalho ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional, são altamente necessárias.

Na mesma direção, para Bessa (2006), o homem é o resultado dos lugares e experiências que vivenciou. Quando se proporciona acesso a espaços e conhecimentos, se pode possibilitar a ampliação dos conceitos já estabelecidos

A necessidade, na atualidade de abordar as temáticas relacionadas à inclusão e a acessibilidade, são imprescindíveis, as quais necessitam contemplar a valorização das diferenças e da diversidade e dos direitos humanos proporcionando a criação de uma universidade mais democrática.

De acordo com Barreto (2010, p. 214):

A formação inicial e contínua do professor deve alterar práticas tradicionalmente excludentes das escolas, em favor de práticas mais democráticas. Portanto, é a escola atual, existente no presente tempo e espaço, que se constitui como campo da atuação do professor, devendo ser objeto de conhecimento. Além disso, o conhecimento e a interpretação desse espaço devem constituir os pontos de partida e de chegada das instâncias de formação do ensino superior.

Parte-se da premissa que tão relevante quanto a formação inicial, existe a necessidade de formação continuada para os professores. Para Rodrigues (2017, p. 71), “esta formação que possibilitará a promoção de elementos teóricos e reflexivos para que a prática como docente mobilize o ensino e a aprendizagem, tanto nos alunos, quanto no próprio professor”. Na prática, vivencia-se que algumas demandas surgem de acordo com o espaço de atuação destes sujeitos e, também, com as mudanças nas legislações e na sociedade.

Manzini (2008) expõe a necessidade e a importância do uso da formação continuada como contribuição para o uso de tecnologia assistiva, relata também, que essa é uma demanda emergente no cenário universitário. De acordo com o autor, isso é possível quando são utilizados recursos de informática e equipamentos providos de tecnologia assistiva. Na mesma direção, a pesquisa de Silva Junior (2013, p. 182) apresenta que “a recomendação é a de que os professores passem por um período de formação corporal, tal como sugerido na categoria anterior, para que os professores aprendam a lidar melhor consigo mesmo, com suas inseguranças e, conseqüentemente, com seus alunos”.

Fica reforçada a importância da formação continuada para adequar a prática às novas demandas. Silva Junior (2013) apresenta que pertence a universidade a tarefa de acompanhar

as demandas pedagógicas de uma formação, para que sejam proporcionados aos alunos um ambiente adequado para a aprendizagem.

Considera-se, então, que a oferta de cursos de formação continuada não consegue atingir a totalidade dos sujeitos, mas, em longo prazo, com oferta semestral, a possibilidade de atender maior percentual de docentes aumenta e pode impactar em práticas mais acessíveis.

Surge a necessidade de práticas mais acessíveis para todos e que permitam ao discente público-alvo da educação especial protagonizar o seu processo de aprendizagem. Nesta concepção, o professor necessita compreender-se como um mediador, um sujeito que constrói e organiza práticas que auxiliem os discentes em seus processos de aprendizagem.

A adequação de ações pedagógicas assume outro papel, não o do privilégio, mas o do direito ao acesso. Para planejar e realizar as adequações necessárias para uma prática inclusiva, o docente precisa compreender elementos de acessibilidade e as quais as demandas de cada estudante.

De acordo com Moresco (2015, p. 13), o conhecimento é construído na inter-relação entre as pessoas “assumindo a aprendizagem como um processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento”. Nesta inter-relação, ocorrem as trocas necessárias para que o professor compreenda como tornar sua prática mais acessível e para que o Educador Especial compreenda a lógica das ações que são desenvolvidas em uma disciplina.

Calheiros e Fumes (2016, p. 242) alertam que “torna-se essencial que todo professor que atua em instituições de ensino superior tenha os conhecimentos necessários para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, visto que estes podem a qualquer momento adentrar a sua sala de aula”.

Silva Junior (2013, p. 62) menciona a importância do docente no processo de acessibilidade aos conteúdos. Para que o discente atinja os “objetivos educacionais, são necessárias posturas pedagógicas diferenciadas voltadas aos deficientes”. Na mesma linha de pensamento, Rodrigues (2017) pontua que remeter-se para o processo de inclusão de pessoas com deficiência no que tange à aprendizagem, requer uma aproximação às ações de seus docentes.

Desse modo, as reflexões de Freire (1996) mostraram-se vivas e latentes, pois, respeitar o lugar do educando e suas histórias, são de grande relevância para a prática pedagógica. O ato de planejar para o processo de ensino-aprendizagem é um momento do trabalho pedagógico necessário para o processo de escolarização.

Segundo Rays (1996), planejar é antecipar e projetar, de modo consciente, organizado e coerente, todas as etapas de uma determinada atividade, que visa alcançar certos objetivos

que levam a transformações concretas do que se pretende realizar. Questiona-se, então: como planejar uma prática inclusiva sem ter noções sobre acessibilidade? Nesta perspectiva, o docente necessita possuir embasamento sobre as questões relativas à acessibilidade.

Entende-se que o docente, como mediador no processo de ensino e aprendizagem, é de grande relevância para posicionar-se de forma aberta e colaborativa nas metodologias e ações desenvolvidas nos espaços de aprendizagem. Lück (2009, p. 22) menciona a importância da participação coletiva de todos os membros do grupo de trabalho:

colaboradores diretos da construção do ambiente educacional e na qualidade da efetivação de seus processos educacionais. Sua atuação contribui de forma significativa para o trabalho educativo, tendo em vista a infraestrutura que oferecem e sua presença nos vários segmentos. De seu entendimento sobre sua responsabilidade educacional depende a qualidade de seu trabalho e repercussão na formação dos alunos.

Compreende-se que a participação de todos nesse processo torna-se fundamental, buscando sempre refletir, de forma coletiva, sobre as ações, deveres e possibilidade de cada membro do grupo. Pensar ações efetivas de inclusão destes sujeitos é uma demanda das nossas instituições, posto que os alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais estão ingressando no ensino superior. Deste modo, estabelecer parcerias entre os docentes e tutores EaD e o serviço de apoio do AEE amplia as possibilidades de duas formas de mediação: a do professor/tutor, com os conceitos de inclusão e acessibilidade; e, a do discente, com o acesso em equidade aos conteúdos e momentos pedagógicos do curso.

Precisa-se considerar que, antes da deficiência, há um sujeito que possui limitações e qualidades, não somente uma deficiência. Ninguém é somente surdo, somente uma mulher, ninguém é somente um diagnóstico. A eliminação de barreiras atitudinais também é proporcionada pelas ações livres de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Manzini (2008) defende que as barreiras atitudinais se referem aos processos sociais de exclusão e discriminação, diferente da exclusão ocasionada pelo ambiente físico e estrutural. Segundo esse autor, as barreiras atitudinais podem ser expressas e punidas e que estas são preocupações antigas já debatidas pela Lei nº 7.853, de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência⁶⁴.

Sasaki (2009, p. 6) apresenta a acessibilidade atitudinal como um processo sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, reforçando que “um ambiente escolar (e também familiar, comunitário, etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos

⁶⁴ Nomenclatura atualizada de acordo com o padrão do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade”.

Considerando que o conhecimento se torna significativo quando o mesmo estabelece relações entre o que irá aprender e o mesmo já conhece, a mediação possui um papel importante no processo de construção dos sujeitos, ela possibilita o reconhecimento do papel da coletividade no processo de construção de conceitos científicos. Para Oliveira (2003, p. 26), o conceito de mediação se refere ao “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; em que a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”, demonstrando a importância do professor como agente mediador e sua relação entre o estudante e o objeto de aprendizagem ou conteúdo escolar.

Considera-se que, partindo das demandas reais emergentes da prática e da mediação com os conceitos de acessibilidade, a ação docente será fundamental para a delimitação de alternativas metodológicas que visem a promoção da aprendizagem de seus discentes.

No entanto, reforça-se que estas atuações devem possuir amparo institucional para a formação continuada, dentro da sua carga horária de trabalho e, também, suporte para o seu próprio processo de aprendizado.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados está dividida em duas grandes categorias: a primeira está direcionada para a influência da reserva de vagas e o ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior e foi intitulada como “Desdobramentos das políticas de reserva de vagas e o acesso dos discentes”; já a segunda, relaciona-se mais diretamente às percepções, formulações e possibilidades vivenciadas durante o processo formativo do APF e foi intitulada como “Conexões, formulações, reflexões no processo formativo do Ambiente de Potencial Formação (APF)”.

5.1 DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DE RESERVA DE VAGAS E O ACESSO DOS DISCENTES

A análise das falas indica que a legislação e o acesso de pessoas com deficiência têm influência nos espaços acadêmicos. O ingresso dos estudantes com deficiência impulsiona a visibilidade e mobiliza os espaços, movimento que estimula as pessoas participantes desse espaço social, podendo proporcionar a reflexão e ação sobre esta realidade. Historicamente, as instituições de ensino possuem uma cultura baseada na norma, para sujeitos “com desenvolvimento típico”, que enxergam e utilizam a língua portuguesa em suas apresentações (oral e escrita). O movimento de ingresso de pessoas com deficiência na EaD acaba provocando impactos, reflexões, frustrações e sentimentos de toda a ordem. Na análise a seguir, será apresentado o que se notou nas falas dos sujeitos participantes desta pesquisa.

5.1.1 Influência do ingresso de pessoas com deficiência em diferentes níveis e espaços

O acesso e a reserva de vagas, por meio de ações afirmativas, impulsionaram a ampliação do número de matrículas de pessoas com deficiência nos espaços educacionais. Esse movimento de acesso de pessoas com deficiência desperta situações, olhares e reflexões nas pessoas que compõem estes espaços educacionais. Na primeira coleta de dados com professores e tutores, partindo das falas dos participantes, verificou-se a latência desta temática. Nessa direção, considerando a sua relevância para a formação, inclui-se esta discussão ao roteiro do Ambiente de Potencial Formação (APF). O roteiro constituiu-se dos seguintes pontos: a retomada histórica e legal foi abordada no terceiro encontro do APF, ocorrido nos dias 23 (turma 01) e 25 de abril de 2019 (turma 02), e abordou a temática “Políticas públicas:

influências sociais e legislação (nacional e internacional)”. A literatura que embasou os encontros foi “Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio”, de Maria de Fátima Minetto (2012), e os marcos históricos e normativos disponíveis no texto da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

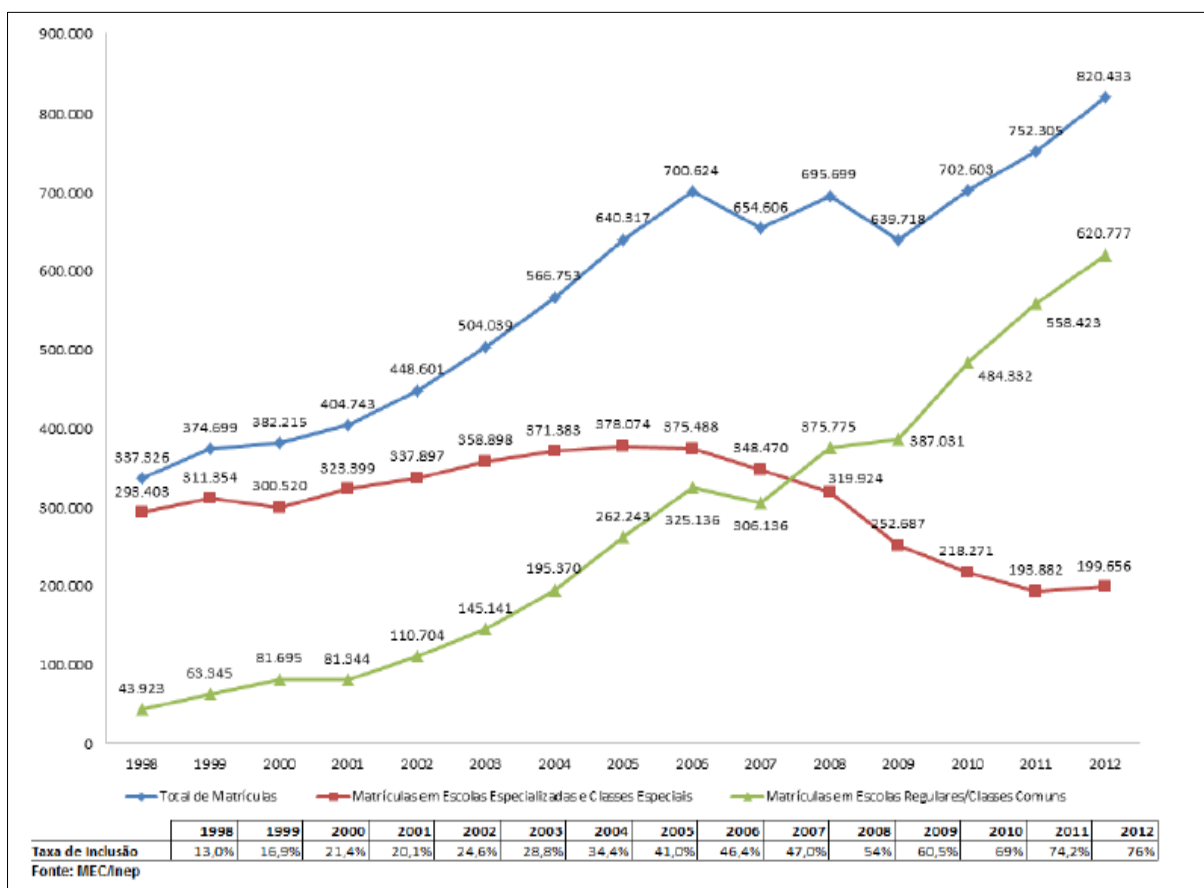
Havia uma preocupação com o resgate histórico, para que os participantes do APF pudessem compreender o caminho histórico e social coletivo, em busca de acessibilidade e inclusão para as pessoas com deficiência. Considerando-se os professores e discentes como seres históricos e sociais, torna-se de suma relevância apresentar-lhes as bases teóricas e históricas que influenciaram e ainda exercem influência sobre os espaços educacionais.

O Brasil, alinhado a uma agenda internacional, acompanha um movimento mundial de luta das pessoas com deficiência de acesso aos espaços sociais e educacionais. Além dos marcos legais já apresentados anteriormente, verifica-se que o número de matrículas de pessoas com deficiência aumentou significativamente em todo o território nacional, fator, esse, impulsionado pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada em 2008, e que acabou por impactar significativamente o ingresso dessas pessoas na escola e em classes “regulares”.

Além da presença física destes estudantes e as ações da gestão federal, principalmente entre os anos de 2006 e 2015, verifica-se um grande impacto no financiamento, materializado pela publicação do Decreto nº 6253/2007, posteriormente alterado pelo Decreto nº 7611/2011, que institui a Política Pública de Financiamento no Âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Essa política de fomento estabeleceu o duplo cômputo das matrículas dos estudantes apoiados pela educação especial. O próprio Ministério da Educação apresenta mudanças no número de matrículas de pessoas com deficiência, que interferem diretamente no cenário educacional (BRASIL, 2013).

Na Figura 11, estão apresentados os números sobre o acesso das pessoas com deficiência à educação básica, no período de 1998 a 2012.

Figura 11 – Acesso de pessoas com deficiência na educação básica



Descrição: Gráfico com os dados do acesso de pessoas com deficiência na educação básica do ano de 1998 há 2012 com os índices de “Total de matrículas” sinalizado pela cor azul, “Matrículas em escolas especiais” sinalizado em vermelho e “Matrículas em escolas regulares de classe comum” na cor verde. Os dados indicam que há um aumento nos valores que indicam o “Total de matrículas” e “Matrículas em escolas regulares de classe comum”. Os números ainda sinalizam um declive no que se refere às “Matrículas em escolas especiais”.

Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2013).

Como pode ser observado na Figura 11, o número de alunos com deficiência em classes regulares cresceu drasticamente desde o início da década de 1990, com um pico de ascensão no ano de 2009, ano de implantação da PNEEPEI (2008). De acordo com o Censo da Educação Básica de 2019, de 2015 a 2019, o número mantém a ascendência, conforme demonstrado na Figura 12).

O número de matrículas impulsiona a visibilidade desta nova realidade em diferentes níveis educacionais. Observa-se que há um consenso de que esta é uma realidade consolidada, no que tange ao processo da inclusão de pessoas com deficiência nos espaços educacionais. Este fenômeno pode ser observado na fala da participante Pitangueira: “*mas a questão da inclusão em si, porque a gente sempre ouve de escolas*” (Pitangueira, março 2019) (grifo nosso).

Figura 12 – Número de matrículas da educação especial por etapa de ensino 2015-2019

ANO	ETAPA DE ENSINO					
	Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con./sub.	EJA
2015	930.683	64.048	682.667	65.757	3.306	114.905
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438

Descrição: Quadro com os números de matrículas em 2015, total equivale a 930.683, na Educação Infantil 64.048, Ensino Fundamental 682.667, Ensino Médio 65.757, Profissional 3.306 e EJA 114.905. Em 2016, o total é 971.372, Educação Infantil 69.784, Ensino Fundamental 709.805, Ensino Médio 75.059, Profissional 2.899 e EJA 113.825. Em 2017, o total corresponde a 1.066.446, Educação Infantil 79.749, Ensino Fundamental 768.360, Ensino Médio 94.274, Profissional 3.548 e EJA 120.515. Em 2018, o total corresponde a 1.181.278, Educação Infantil 91.394, Ensino Fundamental 837.993, Ensino Médio 116.287, Profissional 5.313 e EJA 130.289. Em 2019, o total é 1.250.967, Educação Infantil 107.955, Ensino Fundamental 855.761, Ensino Médio 126.029, Profissional 4.784 e EJA 126.438.

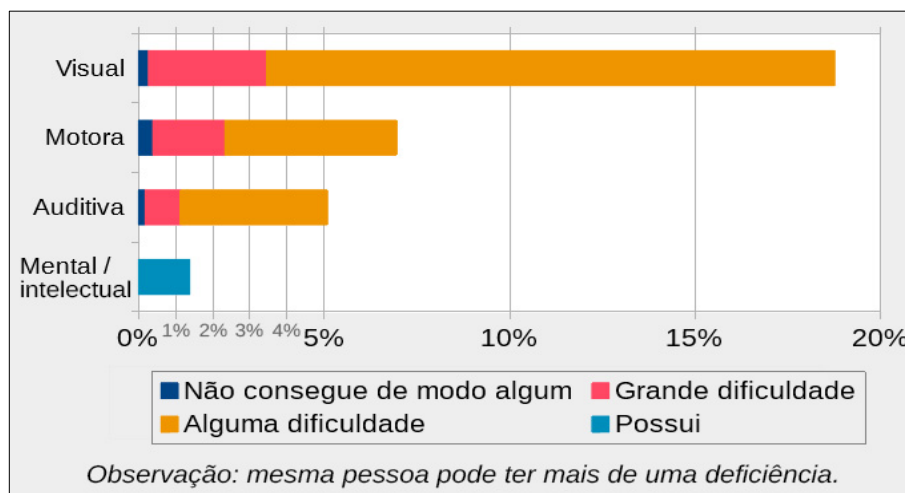
Fonte: Censo da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020).

A fala encontra-se alinhada com os registros de outros pesquisadores. Cenci (2016) descreve que os participantes do Laboratório de Mudança de sua pesquisa já estavam familiarizados com o “discurso” sobre a inclusão: “havia a história progressa **do processo de inclusão**, havia as experiências dos professores em relação à inclusão, as coisas que eles sabiam, o que tinham ouvido falar, havia a história da proposta de inclusão na cidade, no país, nas políticas públicas municipais e nacionais” (CENCI, 2016, p. 185) (grifo nosso).

A PNEEPEI (2008), implementada há mais de uma década, acabou ampliando a visibilidade sobre a inclusão e a acessibilidade e, neste sentido, os relatos e o contato com esta realidade tornou-se mais recorrente.

Outro ponto a ser considerado é o percentual de pessoas que possuem alguma deficiência, segundo o Censo do IBGE, de 2010, atualmente, no Brasil, 45 milhões de pessoas declaram possuir algum tipo de deficiência. De acordo com a plataforma IBGEduca, a percentagem dos sujeitos acima citados organiza-se e classifica-se de acordo com a Figura 13 (IBGE, 2017).

Figura 13 – Porcentagem da população, por tipo e grau de dificuldade e deficiência

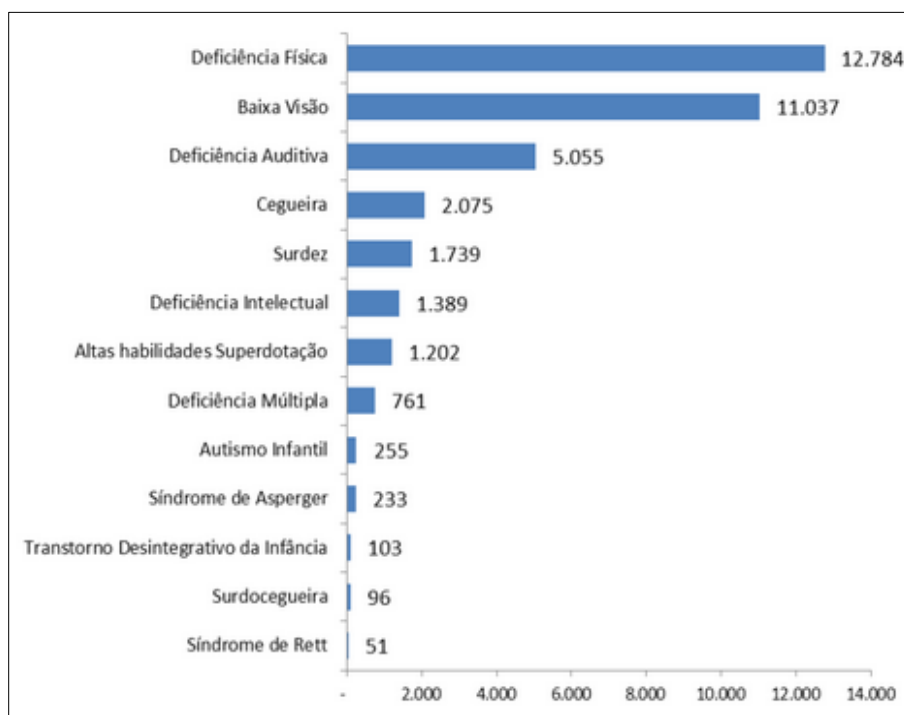


Descrição: Representação gráfica em porcentagem da população, por tipo e grau de dificuldade e deficiência. Em formato bastão, estão sinalizadas as deficiências e referidas percentagens, de acordo com a pesquisa do Censo Demográfico 2010. Em uma escala decrescente, no que tange ao percentual, aparece a deficiência visual, com aproximadamente 20% de abrangência. Destes, 1% não consegue de modo algum, 3% possuem grande dificuldade e 11% alguma dificuldade. A deficiência motora representa 7%. Destes, 1,9% não consegue de modo algum, 3,86% possuem grande dificuldade e 2% alguma dificuldade. A auditiva representa 5%. Destes, menos 1% não consegue de modo algum, 1,96% possuem grande dificuldade e 3% alguma dificuldade. A deficiência intelectual corresponde a 1,96% e enquadra-se em sua totalidade no item “possui”.

Fonte: Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2017)

Se, na população brasileira no geral, de acordo com o Censo da Educação de 2010, há mais pessoas com deficiência visual, que representam aproximadamente 18% dos que possuem ou declaram-se com alguma dificuldade (IBGE, 2017). No ensino superior, ocorre uma inversão nesta perspectiva. De acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016), o maior número de matrículas é de pessoas com deficiência física, conforme pode ser visualizado na Figura 14.

Figura 14 – Matrículas de pessoas com deficiência



Descrição: Representação gráfica das matrículas de pessoas com deficiência. Em uma ordem crescente, são apresentados: “Deficiência Física” com 12.784 matrículas, “Baixa Visão” com 11.037, “Deficiência Auditiva” com 5.055, “Cegueira” com 2.075, “Surdez” com 1.739, “Deficiência Intelectual” com 1.389, “Altas Habilidades Superdotação” com 1.202, “Deficiência Múltipla” com 761, “Autismo Infantil” com 255, “Síndrome de Asperger” com 233, “Transtorno Desintegrativo da Infância” com 103, “Surdocegueira” com 96 e “Síndrome de Rett” com 51.

Fonte: INEP (BRASIL, 2017).

Diferentemente dos resultados do gráfico anterior⁶⁵ (Figura 13), verifica-se que há uma mudança no público que acessa o ensino superior, neste caso, as pessoas com deficiência física são as que mais ingressam, representando 12.784 ingressantes.

A análise apresenta uma significativa diversidade de condições de deficiência que ingressam nas instituições de ensino superior, o que reforça a necessidade de um olhar especializado, não só para o acesso destes discentes, mas também para a mediação entre a realidade acadêmica e as possibilidades reais de promoção da aprendizagem e formação de todos os estudantes.

Atualmente, verifica-se que os processos de reserva de vagas para estudantes com deficiência na educação básica, projetada pela regulamentação de todas as instituições via

⁶⁵ Ressalta-se que o primeiro gráfico do IBGE (Figura 13) baseia-se na autodeclaração dos sujeitos, enquanto o segundo (Figura 14), baseia-se nos dados coletados junto às instituições de ensino e seus respectivos centros de ingresso.

aparato legal, com forte incentivo financeiro via FUNDEB, vem aumentando o número de matrículas.

De acordo com o próprio Ministério da Educação, os dados do Censo Escolar, coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), de 1998 e 2012, mostram a evolução do ingresso de estudantes com deficiência nas redes educacionais. Os dados do MEC indicam que, em 1998, o Brasil registrou 337,3 mil matrículas de estudantes com deficiência. Dentre estes, 13% estavam em classes comuns do ensino regular. Já em 2012, o novo censo registrou 820,4 mil matrículas e constatou que 76% dos estudantes estavam em classes comuns do ensino regular, o que representa crescimento de 143% (BRASIL, 2013).

Estas mudanças interferem diretamente na rotina das escolas, pois além das questões pedagógicas que ocorrem dentro da sala de aula, os impactos ocorrem em toda a estrutura das instituições, seja administrativamente, politicamente e nas estruturas físicas das instituições. Essas pessoas circulam em diversos ambientes e locais, que exigem condições básicas de acessibilidade, o que acarreta na modificação das estruturas de muitos espaços.

E, para além do que preveem os documentos, que possuem foco na acessibilidade arquitetônica, tecnológica e na comunicação, ocorre um outro impacto: o social, pois, quando uma pessoa com deficiência acessa os espaços educacionais, utiliza o transporte público com maior frequência, participa de mais atividades extraclasse, como junções de turma, utiliza papelarias, livrarias, restaurantes, etc.

Na atualidade, é mais rotineiro ver uma pessoa cega utilizando um serviço como ônibus sem um acompanhante, surdos comunicando-se em Libras, pessoas com deficiência física em diversos espaços sociais e acadêmicos, como as universidades.

A PNEPEI (2008) prevê essa inserção, garantindo

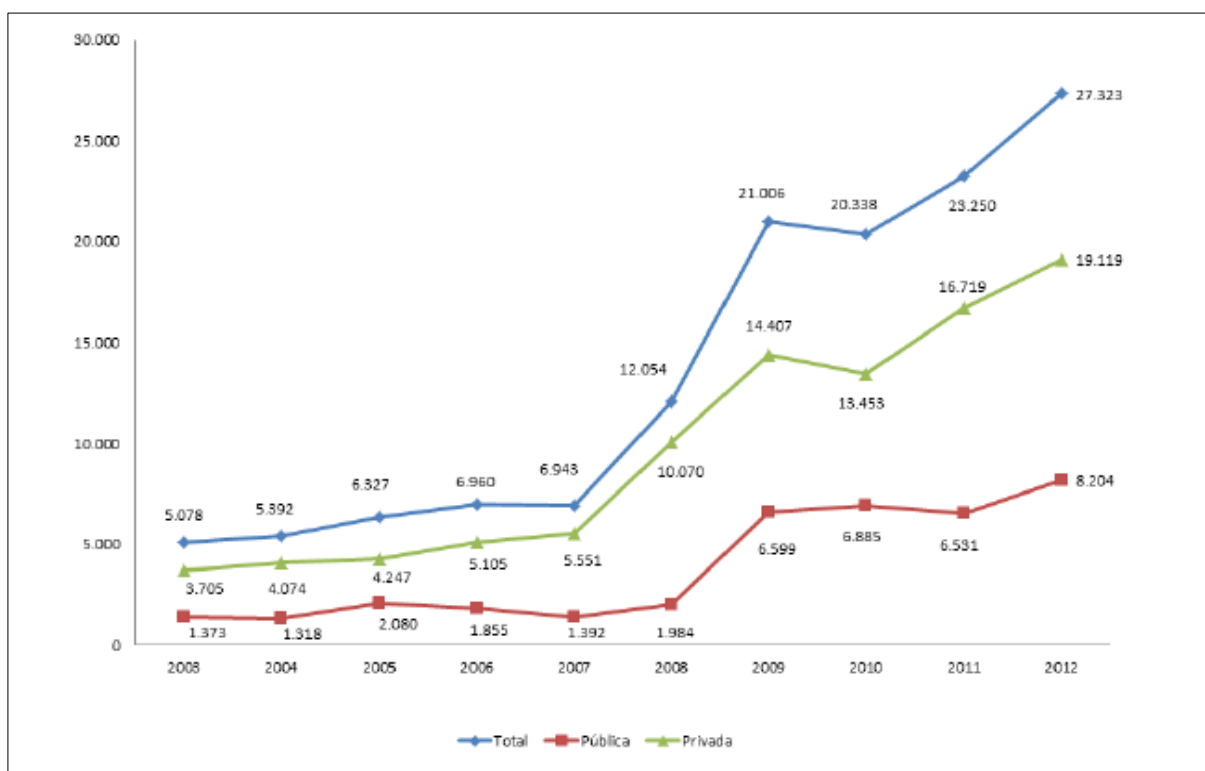
o acesso, a participação e a aprendizagem/instrução dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:
- continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; [...] (BRASIL, 2008).

Com base no apresentado, existe a compreensão de que todos possuem o direito ao acesso à educação, tanto que essa premissa já foi apresentada em 2007, no artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, validado, no Brasil, pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Nos referidos documentos, são previstas ações específicas para a educação de pessoas com deficiência, determinando que todos tenham acesso ao sistema educacional em seus diferentes níveis de ensino, assim como a garantia do aprendizado ao longo de toda a vida.

De acordo com o Ministério da Educação⁶⁶, é crescente o número de matrículas na educação superior, observa-se que elas passaram de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011, indicando crescimento de 358% (BRASIL, 2013). Vale lembrar que 72% das matrículas de estudantes com deficiência estão em instituições privadas de educação superior, conforme demonstra a Figura 15.

Figura 15 – Acesso das pessoas com deficiência na educação superior



Descrição: Gráfico com os dados do acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, de 2003 a 2012, com os índices de “Total de Matrículas” sinalizado pela cor azul, “Matrículas na rede pública” sinalizadas em vermelho e “Matrículas em instituições privadas” na cor verde. Os dados indicam que há um aumento nos valores que indicam o total de matrículas e matrículas em instituições públicas e privadas.

Fonte: INEP / MEC (BRASIL, 2013)

Como dado mais atualizado, seguindo a curva ascendente no número de matrículas de pessoas com deficiência, referente ao Censo da Educação Superior de 2016 (BRASIL, 2017), conforme demonstrado na Figura 16.

⁶⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32101-educacaoespecial>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

Figura 16 – Matrícula na educação superior de alunos (Brasil / 2009-2016)

Matrícula na educação superior de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação Brasil 2009-2016		
Ano	Alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	Percentual em relação ao total de matrículas na graduação
2009	20.530	0,34
2010	19.869	0,31
2011	22.455	0,33
2012	26.663	0,38
2013	29.221	0,40
2014	33.475	0,43
2015	37.986	0,47
2016	35.891	0,45

Descrição: Tabela com os números de matrícula na educação superior de alunos (Brasil / 2009-2016). Ano de 2009, alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação: 20.530, percentual em relação ao total de matrículas na graduação: 0,34. Em 2010, alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação: 19.869, percentual em relação ao total de matrículas na graduação: 0,31. Em 2011, alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação: 22.455, percentual em relação ao total de matrículas na graduação: 0,33. Em 2012, alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação: 26.663, percentual em relação ao total de matrículas na graduação: 0,38. Em 2013, alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação: 29.221, percentual em relação ao total de matrículas na graduação: 0,40. Em 2014, alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação: 33.475, percentual em relação ao total de matrículas na graduação: 0,43. Em 2015, alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação: 37.986, percentual em relação ao total de matrículas na graduação: 0,47. Em 2016, alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação: 35.891, percentual em relação ao total de matrículas na graduação: 0,45

Fonte: INEP (BRASIL, 2017).

Como já refletido anteriormente, a presença e a participação de pessoas com deficiência é uma realidade crescente nas instituições de ensino superior. A organização do financiamento e das ações que visam mais acessibilidade ocorre de maneira diferenciada da educação básica, organizado pelo Ministério da Educação. O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) propõe ações que garantem o acesso de pessoas com deficiência às instituições

federais de ensino superior (IFES). O programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2020).

Desde 2005, o programa lançou editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade. Estes núcleos possuem a finalidade de ampliar o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas instituições de educação superior, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional das pessoas com deficiência. Os editais recebiam propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendiam às exigências do programa eram selecionadas para receber o apoio financeiro. O programa possui duas fases de distribuição de recursos, conforme Maciel e Anache (2017, p. 13):

De 2005 a 2010, o programa lançou editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. Foram recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, **mas somente as que atenderam às exigências do programa** foram selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC (grifo nosso).

Depois de 2012, ocorreram mudanças, de acordo com Maciel e Anache (2017, p. 13). No governo de Dilma Rousseff, o Programa Incluir passou por uma nova reconfiguração:

Os recursos são repassados diretamente às universidades por meio dos núcleos de acessibilidade. **O valor destinado a cada uma é proporcional ao número de alunos.** Os núcleos de acessibilidade respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (grifo nosso).

Considerando a falta de informações nos *sites* federais sobre a organização dos repasses, na atualidade, e objetivando-se compreender a realidade atual do Programa Incluir, foi encaminhado um e-mail, no dia 03 de fevereiro de 2020, para a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), com o Protocolo nº 4215752 (dúvida protocolada no dia 03 de fevereiro de 2020⁶⁷) com a seguinte solicitação:

⁶⁷ Ministério da Educação. Disponível em: <<https://faleconosco-mec-cube.call.inf.br/secoes/21125,3662/ tipos-solicitacao/1091>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

E-mail enviado a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

Prezados, estou realizando uma pesquisa de Doutorado (possui aprovação no Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob o nº 22186919.9.0000.5346) e necessito das seguintes informações:

1- Como ocorrem os repasses de recursos do “Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR)” para as instituições federais de ensino superior (IFES)?

2- Qual a legislação e documentos que balizam o programa atualmente.

Grata pela sua atenção, ficarei no aguardo.

Infelizmente, a secretaria realizou o fechamento do Protocolo no dia 26 de junho de 2020 e não retornou com objetividade os questionamentos a ela direcionados. A seguir, apresenta-se a mensagem de fechamento do protocolo:

Solução da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação

Prezado,

Informamos que a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação DEE/SEMESP/MEC esclarece que o Programa Incluir é uma parceria entre esta diretoria e a Secretaria de Educação Superior – SESu e informa, por oportuno, que os documentos subsidiários à implementação do programa podem ser requeridos junto à Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior – DIFES/ SESu/Mec.

Atenciosamente,

SEMESP/MEC

Para mais detalhes, favor entrar em contato com a Central de Atendimento do Ministério da Educação, pelo telefone 0800616161 ou pelo Fale Conosco no Portal do MEC (mec.cube.callsp.inf.br/auto-atendimento)

Colocamo-nos à disposição para atendê-lo(a).

Agradecemos seu contato.

Esta mensagem foi enviada por um sistema automático. Favor, não respondê-la.

Alinhada com a falta de acesso público às informações da pasta, esta resposta tornou inconclusiva a coleta de informações. Infelizmente, o *link* indicado pela mensagem não é válido e o e-mail não possibilita interação. Buscou-se, ainda sem sucesso, acessar os documentos na Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (DEE/SEMESP/MEC). Lamentavelmente, informações tão relevantes, que deveriam ser públicas, parecem estar restritas a um determinado grupo.

Já na modalidade EaD, de acordo com a ABED, o fenômeno de aumento de matrículas se repete:

As 47 instituições respondentes dos questionários do Censo EAD.BR 2018 afirmam atender 5.067 alunos com deficiências em cursos regulamentados totalmente a distância, o que corresponde a 0,21% do alunado total matriculado nesses cursos. E isso **tende a aumentar** (ABED, 2019, p. 106) (grifo nosso).

Compreende-se que, para além da presença de pessoas com deficiência, necessita-se de muitos avanços no que tange à equidade no acesso formativo. Na atualidade, ainda faltam documentos normalizadores para a acessibilidade para a educação a distância.

Nas instituições de ensino superior, com os programas de ações afirmativas e o ingresso de pessoas com deficiência, para além da mobilidade, as questões como aprendizagem e formação profissional estão em pauta e têm sido debatidas e buscadas. Destaca-se a relevância de formações como as propostas nos laboratórios de mudança, pois o ingresso de pessoas com deficiência têm impactado as atividades docentes.

Vigotski (1983, p. 93) compreende que o ato de reflexão sobre a própria atividade é positivo e “é benéfico na atividade mediadora, permitindo que os objetos atuem uns aos outros de acordo com sua natureza e consumido nesse processo, ele não participa diretamente, mas **realiza de forma mediada**” (grifo nosso).

O processo de ingresso de pessoas com deficiência tem impactado as ações e discursos dos professores que atuam com estes discentes e podem influenciar nos processos de in/exclusão (CASTEL, 2008). Assim, o movimento realizado, a partir do diálogo e da formação continuada, torna-se o pano de fundo para a análise das próprias práticas e recursos utilizados. Como sujeitos históricos e sociais, os profissionais que estão nas instituições de ensino, possuem suas percepções, crenças e estão em constante mediação com o espaço, cultura e paradigmas. Nessa direção, é preciso pensar em espaços para a reflexão e que estimulem as reflexões que auxiliam a proporcionar possibilidades e alternativas com vistas à acessibilidade.

De acordo com Vigotski (2000, p. 31), o processo que possibilita a tomada de consciência ocorre na “regulação intracerebral da conduta” e aparece na “autoestimulação, como caso particular da estimulação social”. Nesta perspectiva, o sujeito, por meio do ato instrumental, amplia as possibilidades de reflexão sobre a própria ação. Esta regulação, impulsionada pela estrutura social da personalidade, ocorre internamente através dos signos.

Uma formação, como a do Laboratório de Mudança, que está proposta nesta pesquisa, não visou a padronização e, tampouco, buscou trazer “verdades” de forma impositiva. O que esse processo formativo pode proporcionar foram reflexões e possibilidades para uma realidade em ascensão: o ingresso de estudantes com deficiência nos espaços educacionais formais e as possibilidades formativas da instituição de ensino. Em alguns momentos, por meio do ato instrumental de refletir sobre a própria ação docente, o professor, permeado pelo que Vigotski (2000, p. 31) conceitua de “personalidade social da pessoa”, responsabiliza-se pela necessidade de organizar práticas e espaços acessíveis a todos os seus discentes. Como sujeito em constante processo de aprendizagem, o professor também vivencia momentos que o desafiam a buscar, a aprender.

No cenário desta pesquisa, onde ocorre o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior EaD, existe a necessidade de compreender que ainda há muito a ser compreendido por parte dos docentes, no que tange a organizar práticas acessíveis. Assim, o professor que busca a acessibilidade em suas práticas, também precisa colocar-se na posição de quem quer aprender e pesquisar sobre esta temática. A busca por aprender e compreender os processos de acessibilidade no ensino superior é o reflexo das políticas públicas de acesso. A visibilidade da temática “Inclusão e acessibilidade” impulsiona e mobiliza a busca, de alguns docentes, por conhecimentos acerca deste tema.

Os tutores que participaram da formação são professores na educação básica e, a partir de seus relatos, compreendeu-se que a temática sobre a inclusão de estudantes é recorrente nos espaços laborais, tanto da educação básica, como da educação superior. Isso é observável na fala de Goiaba, quando, depois da formação, referiu-se sobre a relevância da formação para a sua prática profissional, tanto no sistema UAB, quanto na educação básica:

Olha é uma oportunidade que todos nós, não só tutores, mas eu acho assim ó, que pena que não pode ser aberto a professores da escola, porque eles, lá fora se deparam com o aluno, e tu não sabe como agir, nós não temos essa formação mais específica, não tínhamos até então não é, nós que estamos nas escolas há mais tempo, tivemos aquelas duas, três cadeiras e deu (Goiaba, julho 2019) (grifo nosso).

Embora prevista na legislação, a preparação dos profissionais que atuam nos espaços educacionais ainda não está consolidada no que se refere à acessibilidade e inclusão. Na fala de Pitangueira, antes da formação, evidencia-se um discurso recorrente sobre a desacomodação que o ingresso dos estudantes com deficiência causa aos profissionais, fazendo-os refletir sobre as possibilidades de uma prática pedagógica que prevê mais elementos de acessibilidade para um estudante com deficiência: “*É que os professores **não estão preparados para trabalhar com os alunos incluídos, não é?***” (Pitangueira, março de 2019) (grifo nosso).

Sobre esse sentimento, que não é uma exclusividade dos sujeitos desta pesquisa, Cenci (2016) relata que os professores que atuam diretamente com as pessoas com deficiência também apresentavam insegurança frente às práticas pedagógicas com estes alunos. Silva Junior (2013) também apontou, em seus estudos, a queixa de diversos professores sobre a grade curricular de seu processo de formação superior não haver contemplado disciplinas que tratassem de conteúdos sobre a deficiência.

Percebe-se, retomando os documentos e as orientações oficiais, que o foco formativo da última década foi a preparação de profissionais para o atendimento educacional especializado. Os professores que atuam nas classes regulares como regentes, não receberam tanta atenção da política vigente, o que pode ser caracterizado como um fator contraditório, pois está na contramão do que propõe a política, ou seja, uma educação inclusiva. Se de um lado, indiscutivelmente, torna-se relevante investir na formação de profissionais para atuação no atendimento educacional especializado, em contrapartida, o investimento na formação do professor da classe regular, também é imprescindível, para que se operacionalize a educação, na perspectiva inclusiva, apresentada pela Política Nacional de 2008. Silva Junior (2013, p. 66) aponta que as atitudes do professor regente “podem se caracterizar **como ações pedagógicas que favorecem o estabelecimento de relações entre todos os estudantes e o conhecimento científico proposto ou promovem barreiras que prejudicam** o desenvolvimento do aluno durante a graduação” (grifo nosso).

Buscando manter todo o respeito à classe de professores, é importante reforçar a postura de que os mesmos não são os únicos responsáveis pelo processo de aprendizagem/instrução⁶⁸, acessibilidade e permanência de estudantes com deficiência nos espaços educacionais formais. No entanto, entende-se que os docentes, como sujeitos integrantes de todo um sistema

⁶⁸ Para Prestes (2010, p. 9), a palavra *obutchenie* possui características diferentes da palavra **aprendizagem**. A palavra que mais se aproxima do termo *obutchenie* de Vigotski é “instrução”, ainda que o termo tenha, atualmente, uma conotação negativa em português. Por esta razão, será utilizada a expressão “aprendizagem/instrução”.

educacional, necessitam de condições de trabalho e organização pedagógica para organizar estratégias pedagógicas para todos os discentes. Nesta concepção, as políticas públicas, condições laborais e a garantia dos direitos como trabalhador da educação necessitam estar asseguradas.

Na sequência, apresenta-se a fala de Ingá, antes da formação, abordando outro fator delicado que tangencia a atuação com pessoas com deficiência: a complexidade e abrangência do público apoiado pela educação especial e as demandas específicas para além da deficiência. Essa é uma realidade que, muitas vezes, não consegue ser prevista em um processo formativo, principalmente em apenas uma disciplina, fato observado em muitas licenciaturas: *“A ideia de formação do professor que influencia, se tu tens aquela noção da **formação inicial que ela teve no curso de graduação, acha que está pronto, que está tudo bem, que você vai dar conta de tudo, aí já começa a ver que não é por ali**”* (Ingá, março 2019) (grifo nosso). A fala reforça a necessidade de um acompanhamento formativo paralelo ao período letivo com estes docentes, para que as demandas reais da prática pedagógica e do aluno sejam pensadas.

As falas dos participantes refletem que os professores visualizam serem as práticas pedagógicas com pessoas com deficiência uma realidade materializada e em ascensão. As reflexões de Pitangueira demonstram que o ingresso de estudantes com deficiência na educação superior mobiliza reflexões que podem levar a modificação de práticas: *“Porque agora isto é, tá posto para o futuro, presente e futuro. **Antigamente não dava essa importância não é, para a gente aprender. Eu como pedagoga tive duas disciplinas de educação especial. Então, alguns conteúdos, algumas coisas eu lembrei, e outras eu não**”* (Pitangueira, julho 2019) (grifo nosso).

Pitangueira também aponta outro reflexo das políticas que buscam a inclusão de pessoas: a criação de uma cultura que compreenda a presença de pessoas com deficiência nos espaços educacionais formais, sociais, culturais e laborais como algo “natural”. A fala reflete que as discussões não devem focar-se em “incluir ou não incluir” mas em como os ambientes irão se organizar para tal. *“Essas ferramentas, como o leitor, e a coisa mais prática eu **não tinha tido na graduação, então eu achei bem legal**”* (Pitangueira, julho 2019) (grifo nosso).

Na atualidade, de acordo com Silva Junior (2013, p. 67), o ensino de pessoas com deficiência exige recursos e estratégias específicas que viabilizem seu acesso ao mundo cultural e científico. Cita-se Luria (1990, p. 23), para ratificar que “novos motivos para a ação aparecem sob a forma de padrões extremamente complexos de práticas sociais. Assim, **são criados novos problemas, novos modos de comportamento**, novos métodos de captar informações e novos sistemas de refletir a realidade” (grifo nosso).

Na mediação, a partir de uma formação, podem ser ampliadas as possibilidades de reflexão sobre uma determinada temática. Esse processo formativo, que ocorreu dentro do Laboratório de Mudança, tornou compreensíveis as principais demandas, potencialidades e fragilidades de um local específico.

Compreende-se que a natureza instrumental e sua inserção no sistema de inter-relações são peculiaridades da atividade produtiva, relacionando-se à premissa de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, ela é sempre mediada por ferramentas e signos produzidos e socializados culturalmente.

Assim, a investigação preliminar sobre as percepções, sentimentos e demandas que os estudantes e os participantes da formação possuíam, foi de suma relevância para a organização da atividade formativa.

Ingá, depois da formação, demonstrou o potencial de interesse dos profissionais da educação para a nova configuração do cenário educacional:

E eu quis fazer, sempre foi muito preocupada com essa questão assim do aluno, então, eu acho que me ajudou muito assim a pensar, aprofundar, essas questões. E é bom que, na correria, isso é verdade, é um fato da correria do dia a dia, quando tu está em sala de aula, não tem muito tempo de pesquisar coisas: 'ah, eu preciso saber mais lá sobre inclusão, mas eu preciso achar a lei que fala disso, Preciso achar o material que fala disso' e a formação dá aquele suporte, ela já tinha ali, ela já disponibilizava os textos, as leis. Eu acho que isso vai estar ajudando, vai estar auxiliando, eu acho que vem para isso, vem para auxiliar, porque era bem essa ideia mesmo. Não é que tu não queira, mas é que nem sempre tu consegue ir atrás do material, e isso já auxilia também (Ingá, julho 2019) (grifo nosso).

A coleta anterior à formação desvelou sentimentos dos participantes em relação a sua prática. Notou-se que há uma insegurança frente às fontes, público-alvo, locais de pesquisa, nomenclaturas. Considerando este cenário, buscou-se, ao longo do desenvolvimento do Laboratório de Mudança, apresentar as fontes, sites, leis balizadoras e autores referência sobre inclusão e acessibilidade, para que os participantes pudessem ter um local complementar de acesso às informações durante o curso e posteriormente.

De acordo com Luria (1990, p. 23):

A ideia de que os processos mentais dependem das formas ativas da vida em um ambiente apropriado tornou-se um princípio básico da psicologia materialista. Essa psicologia também admite que as ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social.

Moresco (2015, p. 60) afirma que o acesso aos conteúdos e ações educativas possibilitam ao participante do processo formativo construir novos aprendizados a partir da interação

[...] entre sujeito, tecnologias e ideias (conceitos), como forma de criar um sistema simbólico robusto que expresse a ação mental do indivíduo sobre este instrumento (computador) e que possa, realmente ser internalizado por ele. A relação sujeito – computador – ideia enfatiza a importância da interação do indivíduo com este tipo de instrumento, bem como a interdependência existente entre eles.

Oportunizar espaços para trocas e discussões possibilita atribuir novos significados para termos e práticas anteriormente adotadas. Nesta perspectiva, segundo Luria (1990, p. 25), o processo de (re)incorporação mental da linguagem “resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo de atividade humana”. Considerando a visibilidade proporcionada pelos debates e pelas políticas públicas, Sonza (2013) entende a inclusão como um fenômeno complexo, em constante construção:

A inclusão educacional, histórica, cultural, filosófica, sociológica, antropológica, psicológica e pedagógica é um processo. Portanto, dialeticamente complexo interligado à história do Ocidente e não um fato isolado, mas a um *continuum*. Logo, resultado de movimentos de ir e vir: ‘tese, antítese e síntese’ (dialética de Hegel), dispostos ao longo do processar civilizatório da humanidade, sendo a educação um dos muitos segmentos deste processo (SONZA, 2013, p. 4).

Ao longo da formação no Laboratório de Mudança, além dos momentos de leitura e as práticas expositivas, foram criadas diferentes situações para que os participantes pudessem questionar, expor e dialogar sobre a realidade que encontravam em suas práticas. Assim, valorizaram-se os conhecimentos prévios, as crenças e as inquietações dos participantes para que a formação pudesse proporcionar conexões com a realidade dos espaços, vivências práticas de seus participantes.

De acordo com Vigotski (2007), a cultura é produto da vida social e da atividade do homem. Logo, para compreender as características da atividade e, conseqüentemente, da consciência humana é necessário levar em conta sua natureza dialética e a sua relação cultural.

Ingá, antes do processo formativo, apresenta uma reflexão sobre a relevância da formação continuada, considerando sua relevância para a busca de ações e práticas mais acessíveis. “*Eu acho que a gente nunca conhece tudo na verdade, é constante a formação, mas eu acho que pensar isso já ajuda. Quer fazer melhor, o aluno ganha com isso mesmo não se efetivando de fato a inclusão*” (Ingá, março 2019) (grifo nosso).

A fala também demonstra que o participante possui uma perspectiva positiva em relação à formação, pontuando também que compreende a complexidade que envolve proporcionar

espaços e ações mais para a acessibilidade e inclusão. O tutor, nessa perspectiva, como um trabalhador da educação sente-se e posiciona-se como responsável por efetivar um processo pedagógico. Embora não compreenda como organizar uma prática para pessoas com deficiência, sua concepção de trabalho o direciona como responsável pela ação. E esta responsabilidade, com novidades, o impulsiona a buscar uma formação e suporte que o auxilie em sua atividade laboral, passando a ser aprendiz em um processo formativo. Nessa direção, de acordo com Marx (2003), o trabalho e seus desdobramentos modificam o meio e, ao mesmo tempo, modificam o próprio homem.

Compreende-se a relevância de ações que levem à informação e auxiliem os professores e pessoas que trabalham na elaboração de materiais sobre as estratégias para formatar materiais acessíveis. Portanto, torna-se importante compreender e valorizar os conhecimentos prévios dos docentes, assim como aproximar os exemplos e ações que os participantes de uma formação realmente realizam no seu cotidiano laboral. Essa valorização foi observada na fala de Ingá, depois da formação, quando apresenta os motivos para aceitar participar da pesquisa: *“O que me moveu foram as duas coisas, por querer essa formação muito, por ser uma necessidade da disciplina, por querer saber mais sobre o assunto e, também, a questão da pesquisa”* (Ingá, julho 2019) (grifo nosso).

Observou-se que, além de ser mais significativo, o processo formativo possibilitou reflexões e mudanças nas atividades rotineiras. Para Prestes (2010), quando se fala de *“obutchenie”*⁶⁹, o processo de aquisição ocorre como uma atividade e seu sentido se encontra nela mesma, ou seja, no período que ocorre, valorizando-se os processos que levam a um determinado objetivo. Assim, quando se verifica que uma formação possui como objetivos construir conceitos sobre acessibilidade, promoção da permanência e aprendizagem de pessoas com deficiência no ensino superior é importante também compreender que muitas ações ocorrem antes da elaboração de uma prática acessível como, por exemplo, a disponibilização de um texto acessível para o leitor de tela.

Estimular reflexões sobre a relevância da acessibilidade, possibilita mobilizar a equipe pedagógica, que, em seu processo de aquisição sobre a temática, já começa a formular hipóteses e a buscar novas alternativas.

Em muitos momentos, estes professores que atuam com os estudantes com deficiência, somando o que compreendem como relevante e o que conhecem de um determinado assunto

⁶⁹ Na concepção de Prestes (2010, p. 233), “para Vigotski, *obutchenie* é uma atividade, essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra”.

ou temática, mais as estratégias e concepções sobre acessibilidade, ampliam alternativas metodológicas e teóricas. Nessa direção, o processo em grupo pode estimular e apresentar novas alternativas e proposições para as práticas, o que reforça a concepção de Vigotski (2012) que entendia os sujeitos como histórico-sociais, como agentes e resultado de fatores históricos e sociais, capazes de produzir, reproduzir, inventar e reinventar possibilidades.

Prestes (2010) afirma que a própria atividade contém em si os elementos que promovem o desenvolvimento. Salienta que a atividade, no sentido do termo “*perejivanie*”, é rica em vivências que os sujeitos já possuem e gera novas formações e possibilidades reflexivas da consciência. Complementando, Luria (1990, p. 23) afirma que “as ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social”.

Com base nesta reflexão, compreende-se que se os docentes não tivessem tido acadêmicos com deficiência, não teriam refletido sobre esta realidade. Outro ponto importante, é que as falas das entrevistas e os encontros presenciais também modificaram e ampliaram percepções do investigador, ou seja, os participantes atuaram como sujeitos que formularam reflexões sobre o processo de inclusão e acessibilidade.

Outra etapa importante da pesquisa, a coleta de dados inicial também conseguiu mapear algumas alternativas e hipóteses que os participantes desenvolveram. O participante Ipê, antes da formação, já apresenta reflexões e formulação de possibilidades que podem ser pensadas como alternativas, uma delas é o compartilhamento de experiências de quem já trabalhou com os estudantes: “***Eu acho que o diálogo, acho que é o ponto inicial para a gente pode sugerir alguma coisa, então, de repente, reunir esses professores esses tutores que já trabalharam com os alunos que têm alguma deficiência é uma boa estratégia, não é?***” (Ipê, tutor, março 2019) (grifo nosso).

A troca entre os pares, seja os que participaram da formação ou o registro das experiências positivas, é uma alternativa que pode vir a ser um recurso a ser utilizado em formações futuras. A criação de portfólios e o registro de experiências são duas alternativas viáveis nos espaços acadêmicos. Outro instrumento importante é a anamnese, onde o próprio aluno relata experiências e ações que considerou relevantes.

Na sequência, apresentam-se mais reflexões que representam formulações de possibilidades metodológicas para a acessibilidade de pessoas com deficiência.

A participante Goiaba, antes da formação, sugere encontros presenciais entre os tutores e os estudantes:

*Uma das alternativas era **conhecer pessoalmente, a primeira coisa é conhecer o ambiente dessa pessoa**. Ela, o polo, o pessoal que interage com ela no polo e poder conversar com ela pra eu poder ter mais segurança de ver esse material. De escolher, de classificar.... se faz o estilo dela (Goiaba, tutor, março 2018).*

A fala reforça uma concepção da necessidade de um encontro presencial entre equipe e professores, o que não é uma alternativa inviável dentro do sistema UAB, considerando-se que o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) prevê atividades pedagógicas junto aos polos de apoio presencial com transporte mediante solicitação.

Silva Junior (2013) aponta a relevância de o docente estar aberto ao diálogo com o estudante sobre suas necessidades, assim como as preferências para organização das práticas pedagógicas. Reforça-se que, além dos encontros presenciais síncronos, na modalidade EaD, o ambiente Moodle proporciona alternativas que poderiam ser utilizadas, como videoconferência, *chat*, mensagens e questionários. Goiaba, em sua fala, também apresenta a ideia de que visualiza a discente como sujeito aprendente, ao longo da entrevista, o foco de argumentação ficou no que tange à metodologia, não sendo questionada pela participante a legitimidade da presença da discente no curso, tampouco sua capacidade como sujeito da aprendizagem.

A modalidade a distância caracteriza-se pela relação professor-aluno não ser presencial. Uma de suas finalidades da implementação deste sistema é abranger quem está distante dos espaços de ensino convencionais, proporcionando a oportunidade de qualificação profissional a um público que, em outras épocas, esteve a margem do sistema de ensino. Isso faz parte de um grande movimento de expansão das possibilidades de acesso ao ensino superior, movimento que acompanha as questões políticas, econômicas e sociais da última década (BELLONI, 1996; CORREIA, 2007; GUAREZI; MATOS, 2009; LIMA, 2009). Nesse sistema, estudantes e professores desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos, podendo sua comunicação ocorrer de forma assíncrona e síncrona. Na UFSM, o modelo adotado é totalmente *online*, e, com a adoção de alguns encontros presenciais, alguns cursos optaram por aulas e outros organizam encontros formativos nos polos.

Independente da alternativa utilizada, seja ela síncrona ou assíncrona, o que necessita estar consolidado é a relevância de ações que promovam mais autonomia e favoreçam os processos de aprendizagem dos estudantes.

Soares (2014) afirma que a inclusão de acadêmicos com deficiência no ensino superior tem se configurado como um desafio para todos os envolvidos com a educação nesse nível de ensino, em virtude de sua complexidade. Aponta, ainda, para a efetivação desse processo faz-se necessária a valorização das potencialidades e possibilidades do discente, colocando-os à frente da deficiência.

Rodrigues (2017) alerta para a necessidade de um olhar prospectivo para garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Nos documentos normativos atualmente vigentes, o termo aprendizagem aparece de forma tímida, o que nos preocupa, pois os espaços e instituições de ensino, para além da sua relevância social, necessitam proporcionar promoção da aprendizagem. Nessa direção, após doze anos de implementação da atual política de educação especial, a mesma necessita de atualizações, com ênfase nos processos formativos.

Quando trabalhamos com alunos com deficiência, nos mostra que há possibilidade de superar as representações de que esses alunos não avançam e, com isso, não haveria necessidade de investir em suas aprendizagens. Isso ocorre em virtude de que, com frequência, o aspecto orgânico ganha relevo em detrimento de outros que nos constituem, ou seja, o ‘defeito’ se expressa como sinônimo de incapacidade para a sociedade (RODRIGUES, 2017, p. 174).

Nessa perspectiva, compreende-se a importância que uma instituição de ensino possui em promover a formação de profissionais que poderão melhorar questões que são emergentes nos cenários onde estes profissionais e discentes serão inseridos após a formação universitária.

De acordo com o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, estão previstas ações específicas para a educação de pessoas com deficiência, determinando que todos tenham acesso ao sistema educacional, em seus diferentes níveis de ensino, assim como a garantia do aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos relacionados à educação:

O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2009, p. 11).

A discente Romã, antes da formação, ao refletir sobre os seus progressos ao longo do curso, realiza uma autoanálise: *“Cada dia que passa e que estou no curso, vejo que vou progredindo mais e mais”* (Romã, estudante, março 2019).

Partindo da fala, no processo formativo desta estudante com deficiência, duas questões merecem ser observadas. Primeiramente, os progressos, desafios e dificuldades naturais enfrentados por todos os acadêmicos calouros ao ingressarem no contexto acadêmico. Ao matricular-se no ensino superior, o sujeito depara-se com novos instrumentos e normativas, principalmente para os que nunca estiveram no espaço acadêmico, realidade que pode causar um processo de desacomodação e, em muitos, sentimentos como insegurança.

Com o passar do tempo, e a familiarização com os novos instrumentos e as experiências do novo cenário, o discente compreende que estes processos promovem um movimento de

reestruturação mental e cultural e, como reflete Luria (1990, p. 23), “criamos novos problemas, novos modos de comportamento, novos métodos de captar informações e novos sistemas de refletir a realidade” e operar nos espaços.

A segunda questão, não menos importante, e quem sabe até mais complexa, emerge das demandas específicas de acessibilidade neste novo espaço de aprendizagem/instrução. O universitário com deficiência poderá passar pelos dois processos, o que lhe demandará um investimento maior e, em alguns casos, necessitará de acompanhamento especializado dentro da instituição. Ambos os processos se mesclam e, em muitos momentos, sua segmentação fica impraticável, necessitando realizar acompanhamento multidisciplinar. A necessidade de acompanhamento e de apoio são formadas pelos tutores e equipe do polo. Esse também ocorre com os demais discentes da EaD. Nos cursos presenciais da UFSM, são ofertados serviços de acompanhamento psicológico, psicopedagógico e atendimento educacional especializado.

Destaca-se que o ingresso de pessoas, com e sem deficiência, é atravessado por diferentes fatores, sejam eles estruturais, metodológicos e, também, subjetivos.

As entrevistas realizadas depois da formação apresentam alguns pontos relevantes e que merecem destaque. Tutora especializada, Ariticum, depois da formação apresenta mudanças ao longo do semestre:

Os materiais das disciplinas vem melhorando, no início foi muito difícil, porque o material não vinha acessível, mas agora no início do semestre eu sempre mando uma mensagem para os tutores, para os professores apresentando a Romã, mando junto com ela, aqui no polo, a gente sempre escreve, e aí esses professores sempre dão retorno, e a maioria deles organizam material de uma maneira que a Romã consiga ter um acesso sim, seja gravando os arquivos em áudio, colocando já em Word, alguns até fazem áudio para explicar a imagem⁷⁰ que eles colocaram na página inicial, ou em algum conteúdo, isso aconteceu semestre passado e eu achei ótimo (Ariticum, tutora, junho 2019) (grifo nosso).

A fala apresenta elementos relevantes, que não podem ser atribuídos unicamente ao Ambiente de Potencial Formação, mas apresentam um olhar mais atento no que tange à acessibilidade dos materiais das equipes pedagógicas. Se de um lado existe o estudante e a sua rede de apoio, do outro encontra-se também um professor-tutor, que pode refletir sobre as possibilidades da sua prática.

⁷⁰ De acordo com as orientações eMAG, as imagens que apresentam conteúdo precisam de uma descrição. A descrição da imagem pode ser informada no próprio texto ou, então, por um atributo específico do elemento `img` no HTML, o atributo `alt`. A descrição fornecida por esse atributo não aparece visualmente, mas é lida pelo leitor de tela quando o usuário, navegando pelo teclado, passa pela imagem. Assim, mesmo que os usuários com deficiência visual não enxerguem a imagem, será informada a eles a sua descrição (BRASIL, 2016, p. 26).

A reflexão pode ocorrer previamente, sem a interferência e orientação do acompanhamento ao discente ou após uma solicitação de adequação. Com o passar dos semestres, estes resquícios e informações sobre a acessibilidade de estudantes com deficiência já começam a ter mais potência, o que pode impulsionar um olhar mais específico, com foco em alternativas metodológicas e teóricas mais acessíveis.

De acordo com Cenci (2016), o Laboratório de Mudança (LM), base teórica do Ambiente de Potencial Formação (APF), pode ser considerado como elemento na constituição do sujeito como social e pode ter impacto em suas ações pois os “sistemas de atividade influenciam-se mutuamente e os sujeitos que neles circulam são afetados e afetam a construção dos sentidos da atividade neles realizada. Os sentidos produzidos também são relacionados ao tempo histórico e a sociedade” (CENCI, 2016, p. 185).

Complementando, de acordo com Prestes (2010, p. 37), para Vigotski, a *psiquê* humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Nesta perspectiva, a presença inicial de um estudante com deficiência e, na sequência, os encontros formativos semanais de um APF, podem mobilizar as práticas que já vinham sendo impulsionadas à reflexão, desde os primeiros contatos com a “atmosfera inclusiva” potencializada também pela PNEEPEI (BRASIL, 2008).

No caso da formação, que totalizou 80 horas, o contato mais direto e semanal estimulou conversas e possibilidades. Na fala da tutora especializada, nota-se que ocorreu um salto qualitativo no que tange à acessibilidade paralelamente ao período da oferta da formação.

Outro fator que necessita ser avaliado em nossas discussões é o fator metodológico de uma disciplina. O participante Ipê, antes da formação, ao realizar uma análise sobre as demandas de acessibilidade afirmou:

A nossa avaliação também ela é bem objetiva. Então, o tutor não precisa produzir um texto. Então, penso que não é a forma como a gente trabalhou a disciplina. Não influenciou na aprendizagem desse aluno ou também não nos fez pensar mais no aluno deficiente, porque ela [a estudante] não apresentou dificuldade, entende (Ipê, tutor, março 2019) (grifo nosso).

Esse fato foi confirmado nos relatos da discente, em suas entrevistas, onde não foram elencadas demandas de acessibilidade e adequação para a referida disciplina e estudante.

Sobre a complexidade da ação pedagógica, **Ipê, antes da formação**, afirmava que toda a prática docente necessita de preparação e pesquisa sobre as características da turma, curso e disciplina. Uma atenção que ultrapassa as questões acessibilidade e está relacionada com os aspectos da gestão de toda a ação pedagógica. Assim, mesclam-se neste cenário um ponto

latente da prática pedagógica: a importância do planejamento e da sensibilidade frente às novas turmas e desafios que surgem com as especificidades de todos que irão compô-la. *“Esse cuidado no momento de elaborar ou de reelaborar sua disciplina, para que ela realmente contemple a todos os alunos independente se eles têm uma deficiência, ou não, mas quando esse professor ou esse tutor ele tem essa consciência”* (Ipê, tutor, março 2019).

O planejamento e adequação de materiais exige empenho e organização e torna-se relevante compreender que, em muitos momentos, é de suma importância o trabalho articulado com o suporte institucional. Ariticum, depois da formação com os tutores, demonstra compreender o empenho empregado por alguns docentes para que os espaços e atividades estejam acessíveis. *“É difícil para os professores com certeza, porque, às vezes, tu fica horas ali gravando um texto”* (Ariticum, tutora AEE, junho 2019) (grifo nosso).

Pensar na adequação de materiais para a acessibilidade na EaD, em um espaço que ainda não possui muitos estudantes com esta especificidade, atualmente requer reorganizar os materiais para que sejam acessíveis a todos.

Na UFSM, o Núcleo de Acessibilidade⁷¹ oferta aos docentes a possibilidade, desde que com antecedência, de que haja a transformação de materiais pedagógicos para formato final do material Braille, PDF ou Word acessível e, ainda, a opção Outro, através do preenchimento do formulário apresentado na Figura 17.

Considerando o fluxo de materiais dos discentes do curso de Pedagogia, que, em média, cursam de seis a dez disciplinas, a adequação de materiais demandaria uma extensiva carga horária do setor responsável. Esta opção não está descartada, considerando-se o fluxo de trabalho da EaD. No entanto, exige organização prévia do docente para que o acadêmico receba o material na mesma época/momento que o colega.

⁷¹ Núcleo de Acessibilidade. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/nucleo-de-acessibilidade/>>. Acesso em: 16. jan. 2020.

Figura 17 – Formulário de solicitação de adaptação de textos

The image shows a screenshot of a Google Forms interface. The title of the form is "FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO DE ADAPTAÇÃO DE TEXTOS". Below the title, there is an observation: "OBSERVAÇÃO: A solicitação deve ser feita com a máxima antecedência. Maiores informações nucleodeacessibilidade@ufsm.br ou 55 3220 9622." A red asterisk indicates a mandatory field. The form contains three text input fields: "Nome do solicitante", "Matrícula/Siape", and "Telefone para contato". Each field has a "Sua resposta" label below it. The browser's address bar shows the URL "https://docs.google.com/forms/d/e/1FAI...". The Windows taskbar at the bottom shows the date and time as 10:27 on 16/01/2020.

Descrição: Captura de tela com interface de um formulário Google Drive, intitulado Formulário de solicitação de adaptação de textos.

Fonte: Formulário Google Docs / elaborada pela autora (2020).

Silva Junior (2013, p. 62) apresenta a importância de ações que possibilitem às pessoas com deficiência ao conhecimento científico:

As adaptações dos recursos, do material pedagógico, do equipamento tecnológico, de recursos físicos, da comunicação, são adaptações que devem ser buscadas pelos gestores institucionais e proporcionadas pelos professores para mediar o aprendizado dos conteúdos científicos por todos os estudantes.

Em muitos momentos, o material chega ao discente sem acessibilidade e com prazos exíguos para entrega dos trabalhos; em outras, é disponibilizado na sexta-feira para a aula de quarta-feira, o que significa um período muito curto para a adequação de materiais. Estas posturas acabam não garantindo a equidade ao acadêmico com deficiência, que, mesmo com o material, não consegue acessá-lo.

Outra constatação da coleta de dados relaciona-se à rotina de estudos de um discente com deficiência, especificamente as sensoriais. Verifica-se que os mesmos necessitam desenvolver rotina e que, na maioria das vezes, o fluxo de disciplinas “regulares” e aconselhadas para um semestre torna-se sufocante. Em muitos casos, como o da discente que é acompanhada pela tutora especializada **Ariticum** a realização de ajuste nas disciplinas é uma realidade: “Como a estudante *teve de diminuir* o número de cadeiras em função das demandas da acessibilidade” (Ariticum, tutora AEE, março 2019) (grifo nosso).

Realidade que desloca a discente dos seus colegas de polo e turma:

Ela não está com essa turma, então, mas de qualquer maneira eu acho que ela está fazendo o estágio no CIEE⁷² essa é a melhor experiência que ela poderia ter. Por mais que muitas pessoas têm dito que ela não deveria estar onde ela está, inclusive colegas dela, falaram que ela deveria estar em uma sala dentro da prefeitura fazendo alguma coisa lá, retirada, é um absurdo não é, mais eu acho que isso está transformando a formação dela sabe, eu acho que a prática sei lá, tem aberto outros caminhos para as Romã. Inclusive quando eu tenho que fazer algum planejamento de uma disciplina, pensar em alguma coisa, depois que ela entrou assim para escola ela vem com ideias muito boas, ela conseguiu abrir um leque de opções que antes não estava lá, meio que seguia um caminho daquela formação dela lá, muitos anos atrás, porque a gente, às vezes, tinha que dar uma discutida e tal: 'será que isso é legal, não sei o que', agora não, agora ela consegue imaginar porque ela estava dentro da escola, então eu acho que essa prática sim está sendo muito boa para ela (Ariticum, tutora, março 2019) (grifo nosso).

Infelizmente, a capacidade cognitiva de pessoas com deficiência visual ainda é questionada, algo que se observa a partir da constatação dos estudos de Silva Junior (2013, p. 173). Nesse sentido o alerta de Vigotski é bastante importante, pois a ideia de vincular a figura do cego com o trabalho manual (não intelectual) parece historicamente enraizada na cultura ocidental. Um dos conceitos utilizados na atualidade para debater estas questões é o capacitismo. Uma perspectiva capacitista está intimamente ligada a seres inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação, quando comparados em relação aos padrões corporais/funcionais hegemônicos. Mello (2016, p. 8) define capacitismo como “a forma como pessoas com deficiência são tratadas como ‘incapazes’”. Nesta perspectiva, é necessário ampliar-se os debates acerca da deficiência e o impacto nas atividades desenvolvidas pelos sujeitos, seja nos espaços acadêmicos, de trabalho ou em outras.

Silva Junior (2013, p. 88) ratifica que “Vygotski reforça a tese de que os cegos não devem ficar limitados a realizarem trabalhos ‘artificialmente’, situação em que se excluem do trabalho os elementos coletivos de organização, deixando os cegos a realizarem seus trabalhos sozinhos”.

Complementando, para Silva Junior (2013), a efetivação de um processo de inclusão perpassa por diferentes sujeitos e situações, sendo que a acessibilidade ao ensino e ao conhecimento necessita ser garantida pelo estado e por todos que estão envolvidos com o serviço público. Nessa direção, Romã, depois da formação, levanta um debate importante sobre

⁷² O Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) é uma associação sem fins lucrativos e de fins não econômicos, reconhecida como entidade de assistência social que, por meio de diversos programas, dentre eles o de aprendizagem e o estágio de estudantes, possibilita aos adolescentes e jovens uma formação integral, ingressando-os ao mundo do trabalho.

as condições de permanência e a disponibilidade de recursos de tecnologia assistiva para as pessoas com deficiência.

Esta foi uma das abordagens teóricas trabalhadas durante o processo formativo, a temática “Tecnologias assistivas para a acessibilidade: conceitos e relevância” foi abordada no décimo quarto encontro do APF, ocorrido nos dias 09 (turma 01) e 11 de abril de 2019 (turma 02). A literatura que embasou os encontros, de autoria de Rita Bersch e Carolina Schirmer, foi coletada junto ao Ministério da Educação, na coleção “Ensaio pedagógicos – construindo escolas inclusivas”, que, embora produzido em 2005, foi de grande relevância, considerando o objetivo da formação. Buscou-se apresentar os conceitos de tecnologias assistivas, com ênfase para o uso de tecnologia e, também, foram apresentadas possibilidades formativas e metodológicas partindo desta abordagem.

Silva Junior (2013) relata, em sua pesquisa com cegos concluintes do ensino superior, que as tecnologias disponibilizadas facilitaram a sua aprendizagem. Complementa-se que a qualidade dos programas, aos quais o discente tem acesso, também pode ser um fator potencial para a qualidade formativa.

Atualmente, os programas utilizados na mediação com os discentes são os denominados livres, sem cobrança de licença e mensalidade. No entanto, no mercado, já existem versões e programas com mais recursos e funcionalidades. É o caso do *Job Access With Speech (JAWS)*, que é um programa de computador leitor de tela para Microsoft Windows. Este aplicativo possibilita aos usuários com deficiência visual lerem a tela, por meio de uma saída de texto para voz. Sua navegação é mais eficiente se comparado com o leitor NVDA. Romã apresenta algumas indagações sobre a liberação de licenças para estudantes e de programas de incentivo quanto ao financiamento destas ferramentas por meio de programas do MEC: “*Eu acho que poderia ser financiada pelo governo, porque é um direito nosso ou que eles fizessem um aplicativo assim que tu tivesse um meio de pagar, que não fosse tão caro. Eu acho que é um direito não só eu tenho, como outros estudantes que querem, tu entende?*” (Romã, estudante, julho 2019) (grifo nosso).

Realizando uma breve pesquisa no site da *Freedom Scientific*⁷³, que possui o direito de venda do aplicativo, verificou-se que o custo da licença para a versão *For Home*, com duração anual e possibilidade de *login* em três dispositivos, é de US\$ 1.000,00, aproximadamente R\$

⁷³ *Freedom Scientific*. Disponível em: <<https://www.freedomscientific.com/products/software/jaws/>>. Acesso em: 16 dez. 2020.

5.278,30⁷⁴. Esse ainda é um valor elevado para muitos usuários, considerando a realidade de muitas pessoas com deficiência que possuem como única renda o benefício assistencial à pessoa com deficiência (BPC). Esse benefício, de acordo com Instituto Nacional do Seguro Social (INSS, 2020)⁷⁵, é a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência que comprove não possuir meios de prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por sua família. Em 2020, um salário mínimo equivalia a R\$ 1.039,00 mensais, de acordo com a Medida Provisória nº 919, de 30 de janeiro de 2020⁷⁶.

De acordo com a ONU (2005), ter alguma deficiência aumenta o custo de vida em cerca de um terço da renda, em média, considerando-se elementos como locomoção, tratamentos médicos e pagamento de assistência especializada. Dados que necessitam ser avaliados com cuidado e que reforçam a importância do acesso a serviços básicos gratuitos por todos, sobretudo às pessoas com deficiência.

Partindo dos dados apresentados nessa categoria, aponta-se que as políticas públicas de reserva de vagas e de acesso de pessoas com deficiência aos diferentes níveis e modalidades de ensino influenciam diretamente as instituições de ensino e as pessoas que nela atuam. O mapeamento do APF possibilitou compreender e coletar dados que demonstram que a temática “Inclusão” já não é mais uma possibilidade, mas sim, uma realidade nos discursos sobre a rotina dos profissionais da educação de diferentes níveis e modalidades de ensino. Quando os discentes com deficiência e os profissionais da educação falam sobre o tema inclusão, em diversos momentos, notou-se que há um impacto no que tange às emoções dos sujeitos envolvidos. Considerando a relevância desta temática, na categoria a seguir, serão abordados alguns destes impactos.

5.1.2 Desdobramentos das atividades instrumentais: influências nas funções psicológicas superiores e nas emoções

A vivência de professores e estudantes, devido ao acesso de pessoas com deficiência, têm impacto nas funções psicológicas superiores e inferiores de ambos. Nos relatos coletados, emerge, com recorrência, a palavra “emoções”.

⁷⁴ Cálculo realizado de acordo com a cotação do dia 16/01/2020. Dólar compra – 5,2783. Disponível em: <<https://www.bcb.gov.br/>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

⁷⁵ Instituto Nacional do Seguro Social. Disponível em: <<https://www.inss.gov.br/beneficios/beneficio-assistencia-a-pessoa-com-deficiencia-bpc/>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

⁷⁶ Medida Provisória nº 919, de 30 de janeiro de 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-919-de-30-de-janeiro-de-2020-240824899>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

Compreende-se, partindo da coleta de dados, que o ingresso de pessoas com deficiência é um movimento de grande complexidade, que pode ter impactos nas emoções e sentimentos dos sujeitos envolvidos. As obras escolhidas de Vigotski (1999) deixaram um legado sobre a relevância das relações humanas. O autor defendia que estas são mediadas pela atividade instrumental, na qual estão presentes as ferramentas e signos. Yaroshevsky (1999, p. 247), que escreve o Epílogo do Tomo VI das Obras Escolhidas, afirma que, para Vigotski:

As relações humanas são mediadas por dois poderosos determinantes, independentes da consciência individual, são mediadas por ferramentas e signos. Ambos são produtos do desenvolvimento histórico-cultural, que transformaram as formas pré-humanas de vida mental em formas verdadeiramente humanas. Esta é a forma como tal questão estava na filogênese.

Cenci e Damiani (2018) afirmam que, para Vigotski, a *psique*, no campo do pensamento ou da consciência humana, constitui-se na interação com o mundo das pessoas e dos objetos, estando em constante reestruturação em razão da atividade social.

Nos relatos e percepções, é latente que os processos de acesso de pessoas com deficiência afetam, movem ou paralisam os sujeitos envolvidos nestes processos. Nas falas, evidencia-se a mobilização no campo emocional, seja psicológica ou fisiologicamente.

Vigotski (1999) compreende as emoções como a síntese de um desenvolvimento ontogenético e filogenético e, na revisão das obras do autor, não se conseguiu identificar o registro do conceito cristalizado da concepção de emoção para o psicólogo russo. Em uma tentativa de interpretar a constituição desse conceito, pode-se inferir que o autor buscou apresentar a transição das primeiras emoções primitivas (funções primárias) para as experiências emocionais superiores (funções psicológicas superiores), considerando a organização do pensamento a partir da linguagem.

De acordo com Vigotski (1999, p. 63), “aspectos genéticos, funcionais e estruturais, os processos superiores representam uma diversidade tão significativa que eles deveriam estar ocupando uma classe especial, mas delimitando as funções superiores e inferiores não coincide com a separação dos dois tipos de atividade de que falamos acima”.

Vigotski (2018) realiza uma análise profunda sobre o desenvolvimento humano e considera a relação ontogenética e filogenética na formação do homem. Para conceituar a diferença entre emoção e sentimento, serão utilizados os conceitos apresentados por Machado, Facci e Barroco (2011), sobre estar a diferença entre ambos presente na seguinte linha de pensamento: as emoções correspondem mais à satisfação de necessidades orgânicas, relacionadas com as sensações, enquanto os sentimentos correspondem às necessidades

culturais e espirituais, as quais apareceram durante o desenvolvimento histórico da humanidade. Os sentimentos dependem das condições de vida do homem, de suas relações e necessidades, porém, o caráter social não é exclusivo deles, pois as emoções, ainda que mais associadas a fenômenos orgânicos, são sempre e inevitavelmente reações de um ser social, ligadas às exigências sociais de cada período histórico da humanidade.

Os conceitos apresentados conseguem completar o entendimento sobre o que foi preconizado por Vigotski (1999) a esse respeito, que parte da premissa de que o homem é um ser histórico-social e possui uma carga e constituição genética, que é constituída partindo de leis sociais e culturais. Exemplifica-se com a emoção medo, que possui manifestações fisiológicas, como aumento da adrenalina, dilatação da pupila, mudanças nos batimentos cardíacos e suor. No entanto, o limiar de medo e o que desencadeia este fenômeno é social e cultural. Algumas pessoas sentem medo de animais como baratas, cobras, galinhas, hamsters e sapos, outros não, inclusive possuindo-os como animais de estimação. Observa-se que o movimento desencadeador do processo de medo parte também de histórias e fatos pregressos, sejam do próprio sujeito ou de histórias e orientações que o mesmo acessou culturalmente.

Assim, as emoções possuem uma potência como instrumento de transformação social e de autorregulação do próprio sujeito, que se modifica e aprende constantemente em relação com o tempo e espaço onde transita e opera. Este processo tem influência direta com a possibilidade iminente de transformação social. Ao longo da história pessoal, a mediação social é constante, os sujeitos se formam e interferem nos espaços nos quais estão inseridos.

De acordo com Yaroshevsky (1999, p. 254):

Para Vygotsky, o sujeito da análise histórico-metodológica é, em conjunto com as emoções (sentimentos, afeto), o maior complexo de problemas psicológicos fundamentais – o psicofísico (relação de consciência sobre os fenômenos do mundo físico que a gerou), o psicofisiológico (relação desses fenômenos com o mecanismo corporal), o psicognóstico (pertencente ao papel cognitivo dos processos mentais), a psicopraxis (o problema da influência da consciência e a vontade sobre o comportamento do indivíduo).

Todas estas relações interferem no sujeito e nas suas leituras de mundo sobre uma determinada realidade. Considerando estes fatores, tornou-se fundamental realizar uma entrevista/conversa inicial, a fim de verificar as percepções e impactos do acesso de pessoas com deficiência no ensino superior. Do mesmo modo, após o processo formativo, realizou-se outra rodada de entrevistas com os sujeitos.

A partir dessas falas, emergiram muitos relatos e colocações sobre os sentimentos que os sujeitos possuíam em relação à acessibilidade de seus discentes, por esta razão foi incluída

a presente categoria. Estas entrevistas, antes e depois do APF, demonstram a complexidade que atravessam as relações formativas nos espaços acadêmicos.

Assim, quando se faz referência à formação em nível superior, o foco está na preparação para uma determinada área, com um olhar sobre competências para o exercício ético e com qualidade de uma profissão. Porém, ao longo desta trajetória formativa, ocorrem muitas mudanças nos sujeitos, que transpassam os saberes dos currículos universitários. O que se observou nesta pesquisa é que, além destes processos, ocorrem outros, havendo mudanças no que tange às emoções, tanto dos discentes, como dos docentes.

Sobre a formação do APF, partindo dos relatos coletados nas entrevistas dos estudantes, a percepção inicial remete a expectativa mesclada com a apreensão de como será a aprendizagem e a acessibilidade na modalidade a distância. Compreende-se que tudo o que afeta os sujeitos pode influenciar/afetar (positiva e/ou negativamente) nos processos de aprendizagem, desencadeando reações.

De acordo com Vigotski (1999), a cognição e o afeto caracterizam-se como interdependentes na *psiquê* humana, sendo compostas por áreas e competências diferentes, que, em muitos momentos, se inter-relacionam. Para professores/tutores, este sentimento é mais relacionado a sua prática e metodologia, há nas falas de grande parte desses sujeitos dúvidas de como será e como poderá ser uma prática pedagógica com discentes. A insegurança que os processos de acessibilidade e inclusão causam nos professores são parte desse complexo processo.

Partindo das falas coletadas, destaca-se a importância da criação de uma rede institucional de apoio e formação, tanto para o docente, quanto para o discente. No caso do docente, com a falta de experiências anteriores, como se poderá solicitar exigir que o professor se utilize dos elementos da atividade criadora para realizar uma prática mais acessível? Compreende-se que a emoção possui o papel de mediadora, conectando a realidade imediata à imaginação.

Vigotski (2018) estabelece uma relação entre as emoções e a profundidade das relações. O autor considera que, quanto maior o aprofundamento e o tempo de mediação com um determinado instrumento, assunto e/ou realidade, mais ampliada são as possibilidades de vinculação emocional.

De acordo com Vigotski (2018, p. 126), as relações são “*con demasiada frecuencia, inmensamente más profundo, más fuerte, más móvil y más significativo en el sistema de pensamiento que las emociones relacionadas con las visiones. Lo importante aquí es otro procedimiento para unir los procesos emocionales con el pensamiento*” (grifo nosso).

Quando se observa que cada sujeito encara uma determinada situação e demanda com subjetividade, considera-se que, para além do que nos caracteriza no coletivo, possuímos especificidades individuais.

Durante a coleta de dados e o APF, conseguiu-se identificar diferentes posturas e sentimentos em relação às questões da acessibilidade na EaD. Alguns refletem demandas, emoções e percepções, coletivas, outros não. Pitangueira, antes da formação, apresenta, em sua fala, nuances de confiança e motivação em relação à formação, como pode ser observado na fala a seguir: *“é que a gente, se a gente tem esse preparo que a gente vai fazer agora nessa formação, a gente fica **mais tranquila para organizar pedagogicamente a disciplina**”* (Pitangueira, tutor, março 2019) (grifo nosso).

Pitangueira projeta um sentimento que almeja atingir com o auxílio da formação do APF e este é um destaque que precisa ser feito: a motivação inicial para a mudança é um elemento primordial. Um sujeito está mais propenso a realizar mudanças em suas práticas se estiver motivado para esta realidade.

Pensar nos processos de inclusão de pessoas com deficiência possui uma complexidade única e mescla a motivação dos sujeitos que buscam incluir e os que anseiam por sentirem-se incluídos. Prestes (2010) postula que a base da criação é a capacidade de fazer uma construção de elementos, combinando o velho de outras maneiras. A autora compreende que a busca e início desta construção é impulsionada por fatores internos e externos.

Assim, o processo de motivação é fundamental para interferir na atividade criadora dos sujeitos, sejam eles professores ou estudantes, mas, em algumas vezes, nota-se que possui um caráter utópico em relação ao processo de inclusão de pessoas com deficiência. Alguns padrões e ações possuem tamanha monta que sua efetivação nos espaços reais torna-se quase inalcançável. Muitas vezes, ao refletir sobre esta situação podem surgir sentimentos de insegurança e de incapacidade. Nessa direção, é necessário alertar para a dualidade que os processos de inclusão e o próprio APF podem impulsionar. Se do lado docente há expectativa frente à acessibilidade e à aprendizagem, do outro podem ocorrer, ou não, resultados, reforçando ou contrariando as expectativas projetadas.

Assim, é preciso cautela, seriedade e constante diálogo ao longo de um processo formativo, como o proposto por esta pesquisa. A criação de vínculos e espaços de fala foi relevante no APF, sendo uma das justificativas para os encontros semanais: possibilitar um espaço de fala e interação é uma das potencialidades do APF, que visa criar vínculos e atender a demandas reais dos participantes e dos espaços que os mesmos integram.

Cada sujeito possui sua singularidade no processo de percepção e gestão das emoções em relação a uma determinada situação. Goiaba, antes da formação, apresentava, em sua fala, um sentimento de angústia, impulsionado por uma insegurança para organizar uma metodologia com elementos acessíveis para um acadêmico desconhecido e fisicamente distante.

Ser professor, pra mim, foi uma angústia, porque, quando me deparei que eu tinha esses alunos, eu me angustiei porque eu não tinha o preparo suficiente e eu fiquei me perguntando e me surgiu essa oportunidade de fazer. E esse é o meu medo, se eu conhecesse eu acho que eu daria mais conta (Goiaba, tutor, março 2019) (grifo nosso).

Partindo da fala acima, é necessário problematizar que o processo de acesso de pessoas com deficiência nos espaços educacionais pode ter gerado uma carga de responsabilidade para muitos docentes, fator que precisa ser avaliado com cautela. Muitos sentem-se extremamente pressionados, sentimento este que pode causar desconfortos e até mesmo aversão a experiências parecidas.

Complementando, Lisboa (2016), em seus estudos, evidencia que ainda há muitas fragilidades, dúvidas e dificuldades enfrentadas pelos docentes dos estudantes com deficiência. Garcia (2014) argumenta que é preciso olhar para o outro, buscando estabelecer pontes que potencializam as práticas nos espaços educacionais. Desse modo, o APF com os docentes buscou compreender a realidade e expectativa dos sujeitos participantes. O aparecimento de uma categoria com a temática “Emoções” demonstra o quão o acesso de pessoas com deficiência afeta os sujeitos que atuam nestes locais.

Compreende-se que a emoção é biológica e social, onde estas duas características mesclam-se, moldando e construindo o sujeito e a cultura. A fisiológica é perceptível e manifesta-se, como o relatado por Romã, depois da formação:

É uma experiência bem interessante, é um desafio muito grande, porque no começo você fica apavorada e de como vai ser... É bem interessante, ele é um desafio pra pessoa e no começo deu muito frio..., muito conflito com a gente: ‘será que vai pegar, será que não’. Mas está sendo muito interessante e é um desafio muito grande (Romã, estudante, julho 2019) (grifo nosso).

Quando o sujeito passa por grandes mudanças, as reações podem ser visíveis tanto no que tange às glândulas, assim como na busca da reorganização do novo conceito, espaço e realidade através da linguagem. Vigotski (2000) apresenta a relação entre as funções psicológicas superiores e as inferiores, apresentando que a primeira é influência na *psique* e na fisiologia do homem.

Silva Junior (2013, p. 199) afirma que “a passagem pela educação superior é um momento para aprender-se conteúdos e situações específicos relativos à área de formação do sujeito, mas, também, representa um momento oportuno para aprendizagens vivenciais”. Nesse sentido, a acessibilidade a diferentes espaços formativos como as aulas presenciais, eventos promovidos pelo curso, grupos de estudos no polo, *webaulas*, confraternização dos estudantes oportuniza (ou deveria oportunizar) espaços e momentos formativos e de interação social.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o homem age na realidade e, também, reage a ela, e estas reações podem desencadear um processo de reorganização fisiológica para organizar biológica e mentalmente os novos elementos. Vigotski (2008) compreendia que o desenvolvimento psicológico humano é mediado culturalmente por signos e ferramentas, sendo a fala uma das capacidades mais utilizadas como uma possibilidade reorganização do pensamento pelos adultos.

Historicamente, a educação e as práticas nos espaços educacionais foram pensadas para um determinado público, as pessoas com desenvolvimento típico, o que moldou algumas práticas e organizações pedagógicas. Exemplificando, um professor pode ter uma metodologia baseada nas suas experiências como acadêmico, formação acadêmica e, também, da prática docente apoiada em ideias como um sujeito vidente. Suas aulas são organizadas com a mediação de slides, vídeos em português e textos impressos que são disponibilizados no Xerox da instituição.

O ingresso de um discente cego demandará um remanejamento nesta organização, que poderá ser compreendida de duas maneiras: uma delas como uma oportunidade e a possibilidade da criação de novos elementos avaliando as possibilidades do estudante, no caso do discente cego o foco ficaria na questão auditiva, válidos também para outros discentes, como os com potencial de aprendizagem “auditivos”⁷⁷; a outra possibilidade é de analisar, partindo da falta, considerando as “não habilidades do discente”. Carvalho (2015, p. 17) discorre sobre esta ideia:

Suas diferenças ganham conotações importantes e, como num eco, reverberam na forma na forma de preconceitos que banalizam as suas potencialidades. Tais pessoas costumam **ser percebidas pelo que lhes falta**, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento.

⁷⁷ De acordo com Fernandez (1991), as pessoas com o estilo auditivo possuem habilidades de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos pela palavra falada, sons e ruídos, organizando suas ideias, conceitos e abstrações a partir da linguagem falada. FERNÁNDEZ, Alicia. Inteligência Aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Acredita-se que, muitas vezes, a sociedade e todo o seu aparato social nos levam a focar no olhar da deficiência pela interface da falta. O pensamento “um cego não enxerga e ponto” pode nos eximir mentalmente da necessidade de refletir sobre as potencialidades e possibilidades formativas de um sujeito.

Quando um sujeito é analisado pela sua falta, ou ainda pelo que não pode ser oportunizado em um momento formativo, pode ocorrer uma associação à percepção de perda na prática pedagógica. O mesmo movimento é observável no que tange às diferenças culturais e linguísticas da interação com um sujeito surdo. Desconsiderar a língua na qual o sujeito é fluente, assim como a influência da sua estrutura para a organização do pensamento e aquisição de um novo aprendizado, é abrir a possibilidade para o preconceito linguístico.

Nos espaços acadêmicos (brasileiros), além dos surdos conta-se com a presença de outros grupos, com línguas diferentes da nossa, como é o caso dos indígenas⁷⁸, haitianos, argentinos, paraguaios, espanhóis, venezuelanos, seja por meio de ingresso regular ou estudantes em experiência de intercâmbio⁷⁹.

No Brasil, atualmente, verifica-se que já há um aparato legal que visa proporcionar ações e práticas mais acessíveis. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), é de suma importância que sejam oportunizadas e disponibilizadas práticas acessíveis a todos, compreendendo no seu artigo V, que a comunicação se caracteriza como

[...] 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) (grifo nosso).

A implementação das ações previstas na legislação não está consolidada, fator que ainda é um entrave para a formação dos estudantes com deficiência. Um acadêmico surdo necessita de atenção, no que tange à leitura (L2) dos textos acadêmicos, porém, muitas vezes, a não

⁷⁸ A UFSM possui cota e ingresso específico que ocorre pelo Processo Seletivo Indígena, amparado na decisão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM, na 859ª Sessão Extraordinária do CEPE, de 23/12/14. Para as demais vagas, a Universidade Federal de Santa Maria adota o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). No processo seletivo indígena, os candidatos possuem seleção específica com prova diferenciada para ingresso na UFSM com manutenção do Programa Específico de Ingresso de Estudantes Indígenas conforme a Resolução nº 002/2018.

⁷⁹ De acordo com a Secretaria de Apoio Internacional (SAI), a UFSM possui mais de cem convênios com instituições internacionais. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-de-apoio/sai/>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

compreensão não é um problema exclusivo do discente, mas de todo o grupo, considerando a complexidade do texto disponibilizado na disciplina.

Araçá, que utiliza como L1 a Libras, reflete sobre dificuldades na leitura: “**O significado, é difícil o português, eu não consigo compreender alguns textos, é bem difícil para mim, não é fácil, às vezes, para os outros também, eu fico triste**” (Araçá, estudante, julho 2019) (grifo nosso).

A não compreensão pode desencadear sentimentos de incapacidade, os quais podem estimular a evasão. Necessita-se compreender que as necessidades especiais que um sujeito com deficiência enfrenta são determinadas por múltiplos fatores, nem sempre representam uma característica de limite do próprio sujeito. Em muitos momentos, a compreensão dos textos é uma queixa de outros discentes (sem deficiência).

As dificuldades vivenciadas na formação acadêmica podem ter impactos nas emoções. A estudante revelou o quanto a trajetória acadêmica pode impactar nas emoções individuais. No entanto, considerando o amparo legal para as questões da acessibilidade, não pode haver dúvidas, o acesso às demandas de adequação são um direito.

A complexidade dos conteúdos e das atividades enfrentadas pelos universitários requer alto grau de abstração e criação. Vigotski (1999, p. 15) enfatiza a relevância da fala para a construção e organização do pensamento e das funções psicológicas superiores, pois “quanto mais complexa a ação exigida e menos direto o caminho para a sua solução, mais importante se torna **o papel da fala em todo o processo**. Às vezes, a fala⁸⁰ **se torna tão importante que, sem ela, não se é definitivamente incapaz de concluir a tarefa**” (grifo nosso).

Torna-se imperativo ter ciência que, em muitos momentos, os estudantes surdos não compreendem textos densos em português escrito e o não entendimento pode ser um entrave para a execução e apropriação de conceitos teóricos.

Na modalidade EaD, considerando a especificidade da modalidade e o processo formativo dos discentes, destaca-se a importância de ações que busquem proporcionar suporte aos discentes. Este suporte pode ocorrer por meio de plantões⁸¹ das disciplinas, por intermédio dos tutores e assistentes à docência dos polos e, no caso dos estudantes com deficiência, contando com o auxílio dos tutores especializados. Em muitos momentos, o discente necessita

⁸⁰ No caso da Libras, o termo adotado seria **signal**.

⁸¹ Plantão: prática adotada no curso onde foi realizada a pesquisa, que visa demarcar um turno semanal para que os discentes possam contatar com a equipe pedagógica da disciplina. A equipe fica conectada na plataforma Moodle e os discentes conseguem ter acesso e *feedback* de forma mais rápida.

da mediação no que tange acesso e acessibilidade ao conteúdo e, em outros, precisa de orientações e mediações referentes às leituras e atividades solicitadas.

Considerando que este é um processo formativo e de que, em muitos momentos, os discentes encontram-se em fase proximal com o que lhes foi solicitado, surgem dificuldades que podem parecer, diante da percepção discente, como inalcançáveis. Nestes casos, o discente necessita de mediação de pares ou tutores e professores para conseguir realizar ou compreender a ação proposta pela disciplina. Uma das formas de buscar esta mediação ocorre pela linguagem, seja por encontros presenciais, mensagem em fóruns ou entre colegas.

Vigotski (1999, p. 27) destacava a função instrumental que a fala possui sobre os processos de abstração e criação possibilitando aos sujeitos “resolver a situação prática usando ferramentas que não estão no campo direto de sua percepção”. Assim, compreende-se que a possibilidade de interação e trocas de percepções, conceitos e experiências é uma potente ferramenta formativa.

Nessa direção, é de suma relevância que os espaços formativos estejam acessíveis a todos os discentes, para que possam acessar os conteúdos e, também, os espaços virtuais coletivos, como os fóruns. Como acessibilidade, apresenta-se a definição do artigo 8, inciso I, contida no Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta a Lei nº 10.098/2000, conhecida como “Lei da Acessibilidade”:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida [...] (BRASIL, 2004, p. 2).

Refletindo sobre as questões de acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), esta pesquisa alinha-se aos escritos de Nunes e Nunes Sobrinho (2008), que, em muitas situações, é necessária à realização de adequações para o acesso de pessoas com alguma NEE. Se a mediação dos conceitos científicos ocorre por meio da linguagem, é de suma importância que os espaços educacionais consigam proporcionar a oferta de intérpretes para discentes surdos.

A presença desses intérpretes provavelmente oportunizará que o discente tenha condições de acesso com equidade conceitos e elementos, que são imprescindíveis para a criação de possibilidades de aprendizagem a partir dos conhecimentos que estão na zona real do conhecimento destes acadêmicos.

Com equidade de acesso, ampliam-se as possibilidades de construção de novos conceitos, que serão úteis para o futuro profissional em formação. A constituição dos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores está intimamente ligada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que Vigotski (1991, p. 97) define:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz⁸².

A mediação com outros sujeitos é de suma relevância na teoria do autor, onde apresenta que, neste processo, aumentam as possibilidades de o sujeito conseguir resolver um problema de forma independente, partindo das trocas com seus pares ou professores. Nesta construção de conhecimentos, os sujeitos conseguem realizar as atividades pedagógicas propostas, assim como ampliar as discussões, partindo das suas realidades, em muitos momentos apresentando e construindo novos conceitos e possibilidades.

Cenci e Damiani (2018, p. 924), pesquisadoras desta teoria, reforçam que, nas obras de Vigotski, a “aprendizagem é capaz de fazer evoluir o potencial do sujeito, definindo tal espaço como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). As funções já consolidadas, Vygotsky localizava-as no nível de desenvolvimento real, e as funções em processo de amadurecimento, no nível de desenvolvimento potencial ou proximal”.

Para que este processo ocorra com equidade a todos, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 28, preconiza que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a: “IV - 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” (BRASIL, 2015).

No caso dos discentes surdos, também há previsão de amparo no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

⁸² **Tradução:** a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver um problema de forma independente, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro parceiro mais capaz.

Na modalidade EaD, que se enquadra no item “outros espaços”, verifica-se que ainda há uma necessidade de mais detalhamento sobre a acessibilidade. São verificadas falhas no que tange à acessibilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem e na organização das atividades pedagógicas. Araçá, aponta, em sua fala, que, na estrutura da EaD, alguns aspectos necessitam ser repensados, pois a discente apresenta que *“acho que falta acessibilidade, sentir solidão, pois pra mim, sozinha é difícil, seria melhor conseguir fazer algumas atividades também em formato de envio de vídeo, com Libras”* (Araçá, estudante, julho 2019) (grifo nosso).

Segundo a discente, ainda não são pensadas estratégias na perspectiva bilíngue e sim somente algumas ações isoladas que visam realizar a acessibilidade de materiais e ações. Uma possível justificativa para esta incipiente acessibilidade é o baixo ingresso de discentes surdos na UAB/UFSM. No curso onde foi realizada a pesquisa, a discente foi a única ingressante usuária de Libras.

Pensar em espaços e plataformas acessíveis na EaD é uma necessidade, considerando o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior. No entanto, compreender as reais necessidades dos estudantes que ingressam nestes cursos só ocorrerá quando os mesmos já estiverem matriculados. Após o ingresso, umas das possibilidades é realizar a mediação com as tecnologias da informação, cada vez mais presentes na nossa rotina. Torna-se necessária a adequação dos espaços, *sites* e conteúdo para todos, desde a navegação às possibilidades de acesso em Libras.

Segundo Oliveira (2003, p. 40), a linguagem exerce “um papel fundamental na comunicação com os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real”. Para que possa ocorrer interação entre os participantes (estudante-tutor/professor, estudante-estudante), é fundamental que os mesmos consigam comunicar-se.

Na coleta de dados desta pesquisa, os docentes demonstram interesse em compreender como potencializar e oportunizar momentos formativos aos discentes. Ingá, antes da formação, manifestou, em sua fala, que, apesar de não conhecer os elementos e possibilidades para proporcionar um espaço e prática acessível, visualizava a formação continuada como uma realidade, tanto da instituição, como também do próprio profissional. *“A gente vê e sensibiliza que o aluno necessita de mais e cabe a ti ir buscando, buscando essa questão do professor”* (Ingá, tutor, março 2019).

A fala do participante também demonstrou o quanto os processos de inclusão de pessoas com deficiência são intrincados, se por um lado, compreende-se a relevância da atualização dos profissionais, do outro, verifica-se responsabilização dos professores por todo o processo de

inclusão do aluno com deficiência. Esta dupla face do processo de reserva de estudantes com deficiência nos espaços regulares de ensino nos remete a outro debate, o relativo ao incentivo público para a formação continuada das profissionais da educação. É de suma relevância que estes profissionais sejam estimulados e tenham condições de acessar formações que lhes possibilitem acrescentar e repensar sua prática.

Nessa direção, ao pensar o público desta tese, necessita dessa estrutura institucional formativa pública incorporada como uma modalidade de fácil acesso. Uma das opções seria a oferta desta formação em parceria entre o Núcleo de Tecnologia e o Núcleo de Acessibilidade, considerando a especificidade do curso, discentes do curso e possibilidades da plataforma.

A adesão ao APF representou um percentual baixo de participação. Dos 23 convites enviados na primeira fase, que abarcaram professores e tutores, apenas seis sujeitos manifestaram a disponibilidade e interesse em participar, cinco efetivamente iniciaram a formação e quatro concluíram. Ingá, antes da formação, no dia do primeiro encontro manifestou a relevância da formação e lamentou a baixa adesão, como pode ser observado na fala seguinte: *“eu acho que sim todos os tutores deveriam fazer, é uma judiaria que meia dúzia tenham participado não é, não só os tutores, os professores também não é”* (Ingá, tutor, março 2019).

Pode-se afirmar que, além do setor público, representado pelas instituições de ensino superior, existe a necessidade de adesão social a este tipo de formação e debate. Silva Junior (2013, p. 70) apresenta a importância de ações institucionais para potencializar práticas mais acessíveis, considerando as fragilidades na formação dos professores e reforçando:

Grande parte dos professores reconhece que não possuem formação adequada para o trabalho em inclusão na educação superior, destacando, no entanto, que esses profissionais estão interessados no aprendizado de metodologias de ensino relacionadas à educação inclusiva (grifo nosso).

O que também é observável na fala da participante Goiaba, depois da formação, quando relatou que buscava na formação uma base para as suas práticas. *“Sim, é tudo aquilo que eu te disse, dar todo aquele embasamento, aquela confiança, muito bom mesmo”* (Goiaba, tutor, março 2019) (grifo nosso).

O embasamento teórico sobre uma temática, associado ao compartilhamento de ideias, possui potencialidade sobre a atividade docente e criadora dos professores. Vigotski (2018) compreendia que a atividade criadora do homem é aquela em que se cria algo novo, partindo de experiências e conhecimentos já adquiridos. Logo, proporcionar um espaço como o APF para os discentes, com foco na temática “Acessibilidade”, pode possibilitar ao docente/tutor

acessar e desenvolver novas práticas, partindo das trocas com seus pares, a partir das oportunidades formativas e reflexivas do APF.

Sobre a atividade criadora, Vigotski (2018, p. 13) apresenta a atividade caracterizada como “reconstituidora ou reprodutiva. E está intimamente ligada à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes”.

Partindo das reflexões do psicólogo russo, compreende-se que o docente, ao estruturar sua prática, possui uma maior propensão a resgatar possibilidades metodológicas em suas memórias com pessoas com deficiência. Estes resgates podem ser de espaços acadêmicos ou familiares, elementos que lhe auxiliem a estabelecer novas estratégias e bases para a interação na atualidade. Estas memórias, vividas ou apresentadas, compõe as possibilidades da atividade criadora. De acordo com Vigotski (1999), esta organização ocorre mediada pela linguagem. Desse modo, a fala forma a operação e sintetiza o passado e o presente em um modo diferente e único, para cada sujeito com influência da cultura e das:

funções simbólicas na operação, como nós vimos no exemplo da operação de memória e atenção, não leva a uma extensão simples da operação com o passar do tempo, mas **cria condições para uma conexão de um caráter completamente novo, uma conexão de elementos do presente e futuro** (elementos realmente percebidos da situação à mão são incluídos em um sistema estrutural com elementos do futuro representados simbolicamente), e um campo psicológico completamente novo para ação **é criado, que leva ao aparecimento da função de formação de intenção** e de uma ação de objetivo planejado com antecedência (VIGOTSKI, 1999, p. 35) (grifo nosso).

Nesta direção, ampliar as discussões e possibilidades de criar espaços para trocas sobre a temática “Acessibilidade”, também pode aumentar as probabilidades de o docente desenvolver metodologias mais acessíveis. A consciência sobre a importância da acessibilidade nas práticas e espaços sociais necessita ser constantemente debatida, para que passe a constituir-se como ação da atualidade.

Outra questão relevante a ser pontuada refere-se às expectativas e motivações que os sujeitos constroem em relação a sua realidade. As falas anteriores demonstraram as perspectivas de atuação dos professores que participaram do APF, evidenciavam uma projeção para ações e práticas acessíveis. De outro lado, os discentes com deficiência também criaram estas expectativas, que se mesclaram com a uma possível atividade criadora. Essas projeções são compostas pelas realidades presentes nos contextos nos quais o sujeito tem acesso, podendo ser físico ou virtual. Romã, depois da formação, remete sua fala à futuras práticas de atuação, em que se visualiza exercendo a profissão de Pedagoga:

Que eu possa ainda trabalhar com crianças. E o amor que eu tenho nesses baixinhos é fantástico e eu sinto assim..., hoje eu vejo que sou capaz, eu penso: 'meu Deus, por que eu não comecei antes'. Então, tem uma barreira como ser humana, que tu acha que não vai conseguir. Mas uma coisa que eu estou aprendendo até com psicólogo Sandro, que eu escuto muito ele, ele diz assim: 'nunca diga que tu não pode, vai e faz. Não deu na primeira, faz na segunda, na terceira e não desista (Romã, estudante, junho 2019) (grifo nosso).

A discente, que ficou cega na fase adulta e teve de reaprender a realizar as atividades diárias nesta nova perspectiva, relata que sua caminhada formativa foi composta pela dinâmica de tentativa e erro. Em sua fala, fica evidente a compreensão sobre a sua aprendizagem ser um processo que possui uma peculiaridade, que também demanda de tentativas, vivências e oportunidades. Vigotski (1999, p. 11) explica a transição de funções superiores internas, considerando uma

operação, passando de **intermental para intramental**, não de uma só vez torna-se um processo interno de comportamento. **Durante muito tempo**, ela continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade antes de finalmente se mover para dentro. Para um certo número de funções, a fase do sinal interno permanece sempre a última fase do seu desenvolvimento. Outras funções prosseguem o desenvolvimento adicional e gradativo tornando-se funções internas. Elas **adquirem o caráter de processos internos, no final de um longo caminho de desenvolvimento. Fazendo a transição para o interior, elas novamente mudam as regras da sua atividade** e voltam a ser parte de um novo sistema onde os **novos padrões são dominantes** (grifo nosso).

Nesta transição, o sujeito vai compondo os conhecimentos e sentidos que domina com os novos desafios do ensino superior e as especificidades da deficiência. De acordo com Vigotski (2018), este processo de internalização não se trata de uma simples transposição de um plano externo para outro interno. Ao longo da internalização, ocorrem complexas transformações qualitativas pois, para Vigotski (2018), a mente não é uma simples cópia ou reflexo das relações sociais, a mente, partindo de vivências e crenças, também cria novas possibilidades. Em suas palestras, Vigotski (2018) apresentava esta capacidade de criação, partindo de diferentes possibilidades, sejam elas vividas ou projetadas:

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de **comportamento criador ou combinatório**. O **cérebro** não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que **combina e reelabora, de forma situações e novo comportamento** (VIGOTSKI, 2018, p. 15) (grifo nosso).

Assim, a escolha pelo ensino superior como discente e a posterior projeção como profissional atuante em sua área, vem também do acesso à informação de que, neste espaço, também há pessoas com deficiência.

Silva Junior (2013, p. 207) afirma que a escolha e o ingresso em um curso superior são atravessados “subjettivamente, cada sujeito tomou consciência da necessidade de realização da educação superior em um determinado tempo, de acordo com as suas vivências e os contextos culturais específicos nos quais se viu imerso”. Esse pode ser outro resultado positivo da reserva de vagas e, se em um espaço social existe a presença atuante de pessoas com deficiência, pode-se estimular a associação destes sujeitos com adjetivos como capacidade e superação. Esse fato pode ser visto como incomum em outras épocas, pois as pessoas com deficiência, sob forte influência de uma concepção de desenvolvimento clínico eram visualizadas pela sua falta e os adjetivos mais utilizados para com elas estão relacionados à incapacidade e a não possibilidade de ação.

Assim, o impacto da reserva de vagas e a promoção da acessibilidade podem ir além do próprio sujeito e, no caso do ensino superior, impactam para além do discente. A permanência e promoção da aprendizagem de uma pessoa com deficiência pode ser um fenômeno desencadeador para que outros possam se projetar e, também, buscar estes espaços.

Pontua-se que é necessário compreender que o acesso deve focar nas capacidades e considerar todas as demandas que o sujeito possui, colocando o na condição de capaz, seja de aprender e, também, de errar. Muitas vezes, o sujeito com deficiência recebe a responsabilidade heroica, como sendo um sujeito com “poderes”, o que também pode tornar-se estressante, considerando-se a alta carga emocional a que, muitas vezes, é submetido.

Ressalta-se a necessidade de compreender que estes sujeitos encaram desafios de toda a ordem. Algumas destas adversidades são as mesmas que os demais colegas enfrentam ao ingressarem no ensino superior e outras específicas relacionadas a sua deficiência e ao uso de TICs. Para Silva Junior (2013, p. 10), “a conclusão da educação superior por um cego parece não ser fácil. O simples fato de existir, na **cultura universitária, uma pressuposição de que as pessoas enxergam, torna-se um empecilho** para a consecução dessa meta” (grifo nosso).

Ariticum, que acompanha Romã, relata uma dificuldade da discente relacionada às ferramentas:

Ela está firme e forte assim, é continuar estimulando ela não é, que, mesmo que ela encontre uma dificuldade, ela fica muito nervosa, às vezes, passa o final de semana e ela mandando mensagem que deu problema no computador ela não sabe o que fazer, aí ela não tem para quem pedir ajuda, mas tudo se resolve, geralmente eu consigo imaginar qual é o problema e consigo resolver pelo WhatsApp mesmo (Ariticum, tutora, junho 2019) (grifo nosso).

A tutora apresenta uma alternativa encontrada pela discente para a sua acessibilidade, a mediação com os pares e tutores e professores. Vigotski (2018, p. 45) defende que uma das

alternativas que nos caracterizam como sujeitos pensantes é a capacidade de elaborar estratégias com a ajuda de seus pares, pois “sua conduta conduziu um plano para resolver a tarefa diante dele, mas ele é incapaz de executar todas as operações necessárias. Ao mesmo tempo, eles recebem a ajuda de outra pessoa, de acordo com os requisitos do problema apresentado⁸³”.

É comum notar que, em algumas situações, o discente apresenta o problema, seus requisitos e solicita ajuda a um sujeito que considera mais experiente. Na modalidade EaD, um exemplo clássico, é solicitar aos tutores, professores e colegas modelos, exemplos e indicações de leitura para criar um elemento de memória e compreensão da atividade solicitada. Muitas vezes, este modelo/exemplo consegue apresentar as especificidades demandas por seu solicitante.

Vigotski (2018, p. 54) apresenta que alguns recursos utilizados pelos sujeitos frente às suas demandas repetem padrões, utilizados desde a infância para lidar com as lacunas na construção dos conhecimentos e em situações que o mesmo não é autônomo. De acordo com o autor, quando se está estruturando um novo conceito e aprendizagem, alguns obstáculos podem dimensionar-se de modo tão potente que podem atrapalhar a atividade e a resolução de uma determinada situação. Fato claramente observável na rotina quando não se consegue adaptar um conhecimento e situação por falta de elementos e se solicita auxílio a terceiros em um sistema de cooperação. Ainda para Vigotski (2018, p. 54):

Na tentativa direta de alcançar o objetivo, o uso de instrumentos, a linguagem direcionada para pessoa que realiza o experimento ou o idioma que simplesmente acompanha você à ação e chamadas verbais e diretas para objeto de sua atenção. Se o analisarmos de um ponto de vista dinâmico. A linguagem tem uma função muito específica na história de desenvolvimento⁸⁴.

Nesta direção, pensar espaços para trocas, reflexões e buscas que proporcionem a organização de práticas e ações mais acessíveis é uma demanda real. Esta possibilidade vem da organização dentro de um espaço multidisciplinar, onde, juntamente com o professor, são pensadas possibilidades para a acessibilidade dos discentes com deficiência.

De acordo com Yaroshevsky (1999), nos estudos de Vigotski, a conexão social tem destaque, sendo a cooperação, mediada por ferramentas/instrumentos e signos, responsável por

⁸³ **Original:** Sus act conduc va ha trazado un plan para resolver la tarea que se halla frente él, pero es incapaz de realizar todas las operaciones necesarias. Al mismo tiempo, consiguen la ayuda de otra persona, de acuerdo con los requerimientos del problema planteado.

⁸⁴ **Original:** incluyendo los intentos directos para alcanzar el objetivo, el uso de instrumentos, el lenguaje dirigido hacia la persona que realiza el experimento o el lenguaje que simplemente acompaña a la acción, y las llamadas verbales y directas al objeto de su atención. Si lo analizamos desde el punto de vista dinámico, esta mezcla de lenguaje y acción tiene una función muy específica en la historia del desarrollo.

transformações relevantes nas camadas profundas da personalidade, por meio das práticas de atividades conjuntas. Estas mediações têm influência nas funções psicológicas superiores e na organização psicológica individual. Considera-se que os signos são instrumentos que mediatizam o relacionamento do sujeito com os outros e com ele próprio.

Para Vigotski (1998, p. 70), “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”. Costas (2003, p. 83) sintetiza a diferenciação conceitual entre signos e ferramentas:

Entendam-se signos como instrumentos psicológicos culturais, que através de processos mediativos vão sendo apropriados pelo indivíduo e tornam-se internalizados, **orientando internamente as ações humanas**. As ferramentas são instrumentos materiais culturais externos, que se encontram no entorno social. O sujeito apropria-se de suas características e funções, construindo uma representação interna desses objetos. Entretanto, diferentemente dos signos, **as ferramentas orientam as ações do indivíduo externamente**.

Nesse sentido, proporcionar ferramentas, espaços, leituras, ações e trocas focadas para a acessibilidade, poderá construir novas perspectivas mais acessíveis, que permitirão ao sujeito acessar elementos de seu entorno social para a sua orientação interna. Para que ocorra equidade entre todos, os espaços educacionais necessitam ser acessíveis a todos. No entanto, esta responsabilidade de garantir espaços e ferramentas acessíveis, não é exclusiva do professor.

De acordo com Silva Junior (2013, p. 70), “é importante salientar que, defende-se o ponto de vista de que **o professor não é o único responsável por levar o aluno a aprender os conteúdos de sua disciplina**, como se fosse apenas esse fato o desencadeador da aprendizagem”.

Importante ressaltar que, além do aluno e do professor, existe a necessidade de uma estrutura legal e institucional para o processo de aprendizagem/instrução. Se de um lado é de extrema relevância que o discente esteja comprometido e engajado em sua formação, assim como o docente lhe ofertar alternativas metodológicas para a promoção e aquisição de novos conhecimentos, é de suma importância que ambos possuam, orientação, acompanhamento institucional quando necessário e infraestrutura que abranja tudo isso.

Muitas vezes, o sujeito e seus familiares também não conhecem com profundidade as tecnologias direcionadas à acessibilidade e, quando surgem adversidades, não conseguem solucionar essas demandas mais específicas. Dependendo de outras pessoas e não ter autonomia nas atividades diárias, por falta de acessibilidade e acesso às formações, é um entrave para a autonomia de muitas pessoas com deficiência. Também, muitas falhas com os programas ocorrem pela incompatibilidade dos sistemas e problemas de abastecimento das plataformas.

Compreende-se que muitos obstáculos vêm impulsionados pela falta da “cultura da acessibilidade” que, infelizmente, tem impacto direto na autonomia dos usuários com deficiência.

De acordo com Silva Junior (2013), a utilização de recursos tecnológicos favoreceu a independência dos estudantes e se mostrou como importante meio de acesso rápido à informação. Romã, depois da formação, relatou que sua maior projeção no que tange sua formação dentro do sistema é UAB foi a autonomia de realizar uma atividade em todas as suas etapas, individualmente, “*é um sonho meu, é uma vontade muito grande que eu tenho, que eu sempre fiz os meus trabalhos totalmente sozinha, entende? Fazer e enviar para o professor ler*” (Romã, estudante, julho 2019) (grifo nosso).

No caso da deficiência visual, os AVAs necessitam ser acessíveis para leitores de tela, os quais são assim caracterizados pelo Instituto Benjamin Constant:

Programas que fornecem informações por meio de síntese de voz sobre os elementos exibidos na tela do computador. Esses *softwares* interagem com o sistema operacional, capturando as informações apresentadas na forma de texto e transformando-as em resposta falada por meio de um sintetizador de voz (BRASIL, 2016, p. 25).

Estes programas podem instrumentalmente ser utilizados como ferramentas para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão). Os mais conhecidos no Brasil, foram elencados por Friche et al. (2015):

- a) **DOSVOX**: sistema de código aberto mais utilizado no Brasil, disponível para Windows ou para Linux;
- b) **Orca**: tecnologia assistiva livre, de código aberto, flexível e extensível, utilizada nas distribuições do GNU/Linux que se baseiam no ambiente gráfico *gnome*;
- c) **NitrousVoice Flux**: controle de computador por voz gratuito;
- d) **IBM Via Voice**: controle de computador por voz;
- e) **NVDA**: *software* livre de leitura de tela para Microsoft Windows com suporte para vários idiomas;
- f) **YeoSoftTextto MP3 Speaker**: leitor de tela em inglês e português;
- g) **JAWS para Microsoft Windows**: leitor de tela com suporte para vários idiomas;
- h) **Virtual Vision**: leitor de telas em português do Brasil (FRICHE et al., 2015, p. 61).

A plataforma Moodle não possui atualmente compatibilidade com o leitor de tela NVDA, utilizado pela discente Romã. E a acadêmica lamenta não conseguir realizar todas as etapas do trabalho (acesso às orientações, *download*, leitura, participação no fórum, envio do trabalho, acesso ao *feedback*). Aspiração explicitada em sua fala: “*A autonomia é uma meta de realização pessoal, que daí tu sabe que ela começou e que ela terminou o trabalho e que*

a tua tutora vai avaliar, e que tu sabes que fez tudo como foi solicitado” (Romã, estudante, julho 2019) (grifo nosso).

Se fosse acessível ao leitor de tela, a discente Romã poderia ter a possibilidade de realizar com mais autonomia seus trabalhos. Nesta direção, compreende-se que a falta de acessibilidade possui um impacto relevante nas emoções dos discentes, novamente reforça-se que, quando um AVA não está acessível na EaD, é como se as portas da sala de aula não estivessem abertas em um curso presencial.

Rodrigues (2017) apresenta que “caso o ambiente em que a pessoa vive, estuda e trabalha tenha acessibilidade, a situação de deficiência poderá ser diminuída”, possibilitando a estes sujeitos mais potencial de acessibilidade nos ambientes (virtual e presencial) por onde circulam e, por consequência, condições para a aprendizagem.

O processo formativo de Romã corrobora a afirmação acima, pois apenas consegue realizar a leitura dos textos e o envio dos trabalhos com a mediação de uma tutoria especializada, que acessa a plataforma com o *login* de tutora para realizar o *download* dos arquivos e depois posta os trabalhos com o *login* da discente. A dificuldade de acesso é causada pela própria plataforma, por não ser acessível, implica na pouca ou quase nenhuma autonomia da discente. Essa é uma realidade já apresentada pelo tutorial do Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG): “Ao utilizarem a *web* e seus recursos, as pessoas com deficiência deparam-se com barreiras que dificultam e, muitas vezes, impossibilitam seu acesso. Para pensarmos em uma *web* acessível, é preciso conhecermos essas barreiras” (BRASIL, 2016, p. 14).

Embora seja uma orientação federal, as instituições públicas de ensino federal ainda não conseguiram se organizar para ofertar plataformas e estratégias acessíveis aos usuários com deficiência. Na modalidade EaD, a acessibilidade aos espaços virtuais é pré-requisito para a interação/interatividade entre o discente, conteúdo, professor e colegas e quando um AVA não é acessível é como se este discente, se cursasse a modalidade presencial, fosse impedido de acessar uma sala de aula por falta de estrutura de acessibilidade institucional.

Rodrigues (2017, p. 132) afirma que o estudante com deficiência “não pode ser o de ‘passagem’ para um futuro ingresso no mercado de trabalho”. Sua presença em um curso prescinde da garantia do acesso, da permanência com aprendizagem e poderá impulsionar futuras práticas mais inclusivas. Também, é necessário um trabalho de consciência de que a adequação não é “só para uma pessoa”, gerando-se, muitas vezes, um sentimento de favorecimento individual.

Desse modo, ocorre a necessidade de a sociedade compreender a importância da acessibilidade, como um princípio da cidadania e da garantia de acesso a todos, nos termos da lei e da dignidade humana. Em algumas situações, ocorre a necessidade de intervenções pontuais, considerando questões sociais do sujeito, características específicas de uma disciplina.

Silva Junior (2013, p. 62) destaca a importância das adequações:

Se está se buscando a formação de um indivíduo capaz para o exercício profissional, serão necessários esforços para se atingir esse objetivo. Se o estudante é cego, seu bom desempenho acadêmico deve ser cobrado com o mesmo rigor com que são cobrados os demais estudantes videntes. Entretanto, para sua formação em educação superior, devem ser alocados recursos didáticos que também tornem o ensino capaz de ocorrer em condição de equidade entre cegos e videntes.

Além da acessibilidade à plataforma, também é necessário compreender que o acesso aos materiais, no que tange ao formato e, também, a organização gráfica do material, compreendendo-se que a parceria, com o apoio de uma equipe multidisciplinar e com especialidade nas questões relacionadas à educação especial, auxilia o docente a manter o processo de elaboração de uma disciplina com materiais e ações mais acessíveis.

A ausência de acessibilidade poderá impulsionar o movimento de desmotivação e, por consequência, o abandono de elaboração da nova atividade. As atividades desenvolvidas e projetadas pelos sujeitos partem da sua necessidade e, também, dos seus interesses. Para organizar uma determinada ação, o sujeito necessita utilizar as funções psicológicas para projetar e organizar suas ações.

No espaço acadêmico, com um ambiente acessível, o discente poderá ter a possibilidade de interagir com os conceitos científicos do curso e construir novos aprendizados. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), é de suma relevância a articulação para garantir aos apoiados pela educação especial bem-estar pessoal, social e econômico:

Art. 8º. É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015).

Ao longo da coleta de dados, tanto antes, como depois da formação, evidenciou-se que o processo de acesso aos discentes no ensino superior afeta e gera sentimentos nos sujeitos. O

impacto e grau de afeto varia e não pôde ser medido pela coleta estruturada nesta pesquisa, no entanto, é latente na fala dos sujeitos.

Vigotski (2018) afirma que o homem é constituído de uma complexidade, uma delas é o aspecto emocional, o que demanda ser compreendido como síntese das relações sociais. Estas emoções são datadas historicamente e são construídas a partir das condições materiais da sua atividade em um determinado tempo e espaço. Compreende-se o que homem histórico-social é também biologicamente constituído e, nesse sentido, as emoções estão também diretamente ligadas às reações fisiológicas o que demonstra uma relação entre os fatores biológicos e ambientais.

Uma influência constatada na coleta de dados e no APF é que os sujeitos que participam da formação, e que estão atuando com pessoas com deficiência, possuem e desprendem uma carga emocional para as questões que envolvem a acessibilidade. Em muitos momentos, sentimentos como insegurança acompanham os sujeitos, em outros é notório o interesse (se não a esperança) de adotar e proporcionar práticas e ambientes acessíveis a todos.

A acessibilidade é um pré-requisito para que possa ocorrer interação/interatividade entre alunos, professores e o conhecimento científico. Outro pré-requisito para proporcionar momentos de troca e mediação é a linguagem, pois a mesma se configura como um fio condutor que media e conecta dialeticamente o plano fisiológico (funções elementares) ao psicológico (funções psicológicas superiores). Partindo da leitura de Vigotski (1999), pontua-se a relevância da linguagem para o sujeito, que, além de apenas expressar emoções ou pensamentos já existentes, funciona como base para o desenvolvimento e a organização dos pensamentos e emoções.

As mudanças, processos formativos e aprendizagens movem diferentes estruturas fisiológicas nos sujeitos. Verifica-se que as mesmas afetam as emoções e relações humanas. Conclui-se que os processos formativos de acadêmicos e profissionais influenciam em questões subjetivas individuais.

5.1.3 Percepções, sujeitos e deficiência: entre o biológico e o social

Ao longo da pesquisa, algumas falas evidenciaram o quanto o sistema educacional brasileiro ainda está organizado para um determinado público, as pessoas com desenvolvimento típico. Em muitos relatos, as principais demandas enfrentadas por muitos sujeitos com deficiência vêm da estruturação de práticas pautadas em um modelo clássico e tradicional.

De acordo com Vigotski (1997), as barreiras e demandas que as pessoas com deficiência enfrentam, surgem do que é denominado de deficiência social, onde os espaços produzem barreiras para a acessibilidade dos discentes.

Na obra “Defectologia”, Vigotski (1997) apresenta o conceito de defeito/deficiência primária e a secundária⁸⁵, diferenciando os mesmos pela sua base orgânica e social. Sendo a primeira, denominada “deficiência primária”, caracterizada pela sua condição orgânica, e segunda, a “deficiência secundária”, um reflexo social da mesma, podendo ser acentuada ou suprida, de acordo com o ambiente no qual o sujeito interaja. Ainda para Vigotski (1997, p. 93), as consequências sociais da deficiência, como as barreiras físicas, educacionais e atitudinais, *“acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social”*.

Desse modo, compreende-se que a deficiência secundária acentua ou minimiza a condição de defeito/deficiência primária e as limitações de defeito/deficiência primária e secundária relacionam-se diretamente com os espaços e práticas sociais, o que, no contexto acadêmico, poderão impactar no percurso formativo dos discentes com deficiência na modalidade EaD.

Nessa conjuntura, quando um estudante com alguma especificidade ou deficiência ingressa neste sistema, podem aumentar as possibilidades de uma desacomodação por parte da equipe pedagógica. Esta desacomodação pode, ou não, impulsionar sentimentos que remetem a adequações metodológicas e busca por novas literaturas e referenciais.

Grande parte dos “sintomas verificados” nas falas dos participantes da pesquisa emerge deste modelo padronizado de estudante com desenvolvimento típico. Constata-se que a organização das estratégias (ou a falta delas) para estudantes, cegos e os sujeitos surdos, no caso desta pesquisa, demonstra o quanto os sistemas ainda estão organizados para a padronização da aprendizagem. Uma hipótese para esta situação é o baixo percentual de ingresso de pessoas com deficiência na EaD, fator que pode potencializar a adoção de modelos com ênfase no que se denomina, socialmente, como estudantes com desenvolvimento típico. Em muitos momentos, o sujeito com deficiência acaba sendo prejudicado, pois as atividades destinadas a uma turma não consideram, muitas vezes, que há um discente com deficiência.

A discente Romã, antes da formação, relatou que foi solicitada a sua turma a entrega de uma atividade em mapa conceitual e, ao receber a orientação de uma atividade, manifestou que

⁸⁵ O termo deficiência primária e deficiência secundária, considerando-se que se trata de uma tradução, não é uma unanimidade entre os estudiosos.

“na disciplina, assim que vem no mapa conceitual, que não tem como eu fazer. Essas coisas que eu tenho dificuldade, que poderia ser de outra forma quem sabe, de outra forma que poderia ser bem complicado eu fazer...” (Romã, discente, março 2019).

Visivelmente, ao relatar este episódio, Romã realizou expressões de decepção, que dão indícios do quanto a falta de acessibilidade pode desmotivar um discente. Desse modo, seria prudente que a equipe de trabalho da disciplina, que propôs a atividade, disponibilizasse uma alternativa que fosse acessível a todos os discentes da respectiva disciplina. Mapas conceituais são elementos gráficos constituídos de categorias e, neste instrumento, é possível eleger e hierarquizar conceitos de um assunto sobre outro. Uma alternativa para a entrega de atividades de síntese e relação de conceitos é a sumarização do conteúdo, como, por exemplo:

1- Animais

1.1- Mamíferos

1.2- Anfíbios

Também, foram testados com a discente alguns aplicativos que, baseados no método de sumarização, criam mapas mentais. No entanto, a sua complexidade e as dificuldades de fluência tecnológica dificultaram a usabilidade da discente.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental pesquisar, junto à equipe pedagógica da disciplina, alternativas metodológicas que sejam acessíveis a todos os discentes. A adoção de novos paradigmas e práticas possibilitará a acessibilidade das pessoas público-alvo da educação especial e *“probablemente la humanidad vencerá, tarde o temprano, a la ceguera, a la sordera y a la debilidad mental. Pero las vencerá mucho antes en el plano social y pedagógico que en el plano médico y biológico”* (VIGOTSKI, 1997, p. 82).

Assim, quando se reflete sobre a acessibilidade do público-alvo da educação especial, torna-se fundamental que seja realizado um mapeamento e/ou conversa com o acadêmico ingressante, para conhecer e, se necessário, organizar estratégias para a acessibilidade dos discentes. Esse primeiro contato seria, no nosso entendimento, realizado por um professor de educação especial que atua no atendimento educacional especializado (AEE). A estruturação das ações com os discentes deve considerar as demandas do sujeito, características das atividades acadêmicas e as suas potencialidades.

Nos mapeamentos realizados com os docentes para a estruturação do APF, verificou-se que as limitações secundárias estão diretamente ligadas ao que se denomina de padrão de normalidade, padrão este, muitas vezes, até inalcançável pelos sujeitos tidos como “normais”, o que acaba por reforçar a ênfase clínica na deficiência e o foco na falta (VIGOTSKI, 1997). Logo, nessa categoria, serão apresentadas reflexões acerca das especificidades das duas

realidades desta pesquisa: a deficiência visual-cegueira e a surdez considerando as principais demandas que as respectivas discentes e seus tutores/professores relatam.

Vigotski (1997) preconizava que a surdez e os sistemas de comunicação utilizados pelos surdos, em sua época, eram insuficientes para a aprendizagem destes sujeitos. O autor realizava uma defesa do “método oralista” (alemão) sobre o que denominava de “método mímico” (francês). Nos seus primeiros escritos, o autor não possuía acesso às pesquisas mais consolidadas sobre a linguística e neurociência, que, na atualidade, já conseguiram mapear e catalogar as atividades cognitivas das línguas de sinais.

Ainda sobre Vigotski (1997), este era, inicialmente, favorável à oralização dos surdos, considerando a língua de sinais limitada, tanto para o estabelecimento de trocas sociais com os ouvintes, como para a elaboração de conceitos científicos. No entanto, em seus últimos textos sobre o desenvolvimento e a educação de surdos, já expressava uma posição distinta, na qual afirma que *“la poliglosia (dominio de diferentes formas de lenguaje) constituye el camino ineludible y más fructífero para el desarrollo lingüístico y la educación del niño sordomudo”*⁸⁶ (VIGOTSKI, 1997, p. 353).

Ademais, ao relacionar-se os conceitos de signos e significados apresentados pelo autor com a atual estrutura linguística das línguas de sinais, compreende-se que as mesmas conseguem estruturalmente respaldar funções psicológicas superiores como a memória, atenção e raciocínio lógico, importantes para o desenvolvimento cognitivo.

Considera-se que as críticas de Vigotski (1997) ao método, denominado por ele, “mímico” ocorreram por dois fatores: sua morte prematura, que fez com que ele não tivesse acesso a estudos mais atualizados sobre a surdez, e a estruturação e aceitação tardia das línguas de sinais como línguas e não como mero comportamento gestual.

Outro aspecto relevante que necessita ser pontuado, no que tange ao estudo dos signos e significados, para Vigotski, é que estes tornam-se visíveis quando se inicia o estudo gramatical de uma língua de sinais.

Cenci (2015) consegue realizar esta análise demonstrando que, de fato, a atual estrutura da Libras contempla os elementos neurocognitivos necessários para a organização do pensamento, justificando:

Ao ver no significado da palavra a unidade principal dessa relação possibilita a retomada e reformulação da proposta vygotkiana para o desenvolvimento dos sujeitos surdos. De acordo com Vygotski (1924/1997; 1925-1983/1997), era

⁸⁶ **Tradução:** A poliglossia (domínio de diferentes formas de linguagem) constituiu o caminho mais ineficaz e frutífero para o desenvolvimento da educação linguística da criança surda e muda.

necessário que os surdos aprendessem a falar; ele via, na linguagem baseada em sinais, apenas mímica, percebia que os surdos se apoiavam nos sinais para comunicação, mas acreditava que estes não tinham o mesmo potencial que a fala (língua oral). Ao analisar a estruturação da língua de sinais – como a Libras, no Brasil –, percebe-se que, ela, como as outras línguas faladas, carrega no sinal o significado, sendo este o portador das funções de comunicação e generalização. Ao contrário do que imaginava Vigotski, a língua de sinais preserva o mesmo potencial que as línguas orais para a formação de pensamento – não é simplesmente mímica, gestos. Bem como as palavras (das línguas orais), os sinais (das línguas de sinais) configuram-se na categoria de signos, que permitem a representação interna do mundo externo. Eles permitem, assim, que se lide com planejamento, memorização, referência a situações não presentes, elaboração de teorias, de explicações (CENCI, 2015, p. 8).

É importante ressaltar que Vigotski faleceu em 1934 e, naquela época, a estrutura da comunicação dos surdos não era gramaticalmente consolidada. Os primeiros registros da estruturação conhecidos mundialmente baseiam-se na teoria de Charles-Michel de L'Épée (1712-1789), fundador do Instituto Nacional de Jovens Surdos-Mudos, em Paris, na França, escola pública referência na educação de surdos. Embora seja um destaque no que tange à temática, não foi L'Épée quem inventou os sinais e o alfabeto manual usados em seu método.

De acordo com Strobel (2009), esta metodologia adotada por L'Épée era caracterizada por um alfabeto manual, utilizado pelos monges beneditinos, na Itália, na Idade Média, no ano 530, com o objetivo de se comunicarem na igreja, porque necessitavam ficar em silêncio. Posteriormente, este sistema de comunicação foi incorporado a sistemas já utilizados pelos surdos, como gestos e mímicas.

Aquela organização era totalmente diferente da utilizada na atualidade, onde a Libras, por ser uma língua, possui padrões, signos e significados estruturados, seguindo padrões gramaticais. Naquela época, a organização social e política das pessoas apresentava muitas fragilidades e pouco prestígio no meio acadêmico. Compreende-se que aquelas práticas de uso de gestos, as quais persistiram por anos, possam ter sido as consideradas, por Vigotski, como a estrutura de uma língua de sinais, que não possuía uma estrutura linguística e gramatical, como a atualmente conhecida.

Somente nos anos 60, do século XX, o linguista americano William Stokoe conseguiu demonstrar que a língua de sinais não era uma versão simplificada ou incompleta da língua oral. Stokoe, em suas pesquisas apresentou e organizou os elementos de sintaxe e gramática independentes, funcionais e poderosos, como qualquer língua falada no mundo, sendo um marco para a ampliação e a credibilidade das LS no mundo. Quadros e Karnopp (2004, p. 30) apresentam que o estudo de Stokoe

observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes.

Comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala) – a localização, a configuração de mãos e o movimento.

Na sequência, Quadros e Karnopp (2004, p. 28) afirmam sobre as línguas de sinais:

São consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

Bechler (2016b, p. 8) também entende que a conexão entre os sinais em Libras e sua relação com

o signo linguístico é formado por significante e significado, unidades inseparáveis. O significante é uma representação mental acústica (na modalidade oral) ou ótica (na modalidade das línguas de sinais). Essa representação mental acústica existe no pensamento, não se concretiza na fala.

Ressaltando que, de acordo com Vigotski (1934), é o ato instrumental, aquele que atende à mediação de signos, possibilitando e estimulando mudanças no comportamento. Para o autor, nesse processo mediativo, a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe ao novo elemento, designado signo. O signo caracteriza-se como um estímulo de segunda ordem, com base cultural e que possui influência direta nas funções psíquicas.

Em relação ao desenvolvimento humano, o que se nota é o acesso tardio de muitos surdos à língua de sinais, o que implica em algumas perdas, não pela questão da Libras em si, mas pela falta de acesso a um sistema linguístico e gramatical adequado. O importante a ressaltar é a necessidade de uma língua estruturada desde a infância, pois, como demonstram as pesquisas mais recentes, baseadas em exames de imagem, a Libras possui efeitos e impactos na organização cerebral dos seus usuários.

Quadros e Karnopp (2004, p. 5) afirmam:

O hemisfério esquerdo é o responsável pelo processamento de informações linguísticas no modo auditivo-oral e que esta capacidade de analisar os sons é determinante para este hemisfério ser o responsável pela linguagem. Já o **hemisfério direito**, é o responsável pelo **processamento visual-espacial**. Com base no exposto acima, é possível questionarmos se o hemisfério esquerdo é restrito para a língua falada ou se é a base de uma representação abstrata da forma linguística, independente da modalidade. Além disso, **as mudanças que a experiência linguística causa na percepção dos sons e dos movimentos sugere que o uso da linguagem deve provocar grandes efeitos na organização cerebral**, inclusive que **esta deve ser diferente para as línguas de sinais e para as línguas faladas** (grifo nosso).

Nesta direção, verifica-se que a base orgânica sofre influências da prática e da atividade social, o que reforça conceitos, como a plasticidade cerebral, provocada pelo uso dos signos e instrumentos. Mesmo com atuação em hemisférios distintos das línguas orais, esta prática não retira a conexão biológica, assim como preconizavam os estudos de Vigotski.

Para Vigotski (1997), o que ocorre é um processo denominado *compensação*, o qual, por meio da substituição de funções organicamente comprometidas de alguns órgãos de sentidos por outras funções. Este processo ocorre através da interação do sujeito com o seu espaço e meio cultural e possui capacidade de reorganização neuronal, partindo dos estímulos externos.

Ainda de acordo com Vigotski (1999), as ações cognitivas de estruturação das funções psicológicas superiores ocorrem de forma mediada, em fases entre os signos e as vivências, interações e interpretações que o sujeito realiza no tempo e espaço que está inserido, pois

operações mediadas acontecem a princípio exclusivamente através de signos externos, então em fases posteriores de desenvolvimento, a mediação externa deixa de ser a única operação usada por mecanismos psicológicos superiores para solucionar os problemas com que se confrontam. A experiência mostra que não apenas as formas de usar os signos mudam neste caso, mas a própria estrutura da operação muda de forma radical. Mais essencialmente, nós podemos expressar esta mudança dizendo que de mediado externamente, se torna mediado internamente⁸⁷ (VIGOTSKI, 1999, p. 53).

Alguns estudantes surdos, considerando que estão em constante tradução de conceitos, podem requerer formas de aprendizagem específicas, que estão relacionadas à estrutura diferenciada e a fatores culturais que permeiam as relações sociais.

De acordo com Bechler (2016a, p. 20):

A língua é produzida e usada por toda uma comunidade, não sendo propriedade de ninguém individualmente. Uma língua não existe individualmente, ela se constitui no meio social e é no meio social que ela se realiza, se transforma e evolui. Vimos, então, que a língua é social e convencional, isto é, as palavras, os signos, devem ser conhecidos e compreendidos por todos os seus usuários.

Logo, não se está sinalizando que alguns modos de compreensão não ocorram ou que o sujeito surdo não possui necessidade de acompanhamento. Como já apresentado anteriormente, no campo biológico, se há língua estruturada, mesmo que ocorra em outras áreas do cérebro, há

⁸⁷ **Tradução:** As operações mediadas ocorrem inicialmente exclusivamente através de sinais externos, depois nas fases posteriores do desenvolvimento, mas a mediação externa se torna a única operação usada por mecanismos psicológicos superiores para resolver problemas que são confrontados. A experiência mostra que praticamente não existem maneiras de usar os sinais silenciosos nesse caso, mas a estrutura da operação muda radicalmente. Essencialmente, podemos expressar essa mudança dizendo que mediada externamente, ela se torna mediada internamente

atividade neuronal. Assim, considerando o sujeito surdo, o que pode ocorrer são falhas na transição/tradução de uma língua e oral para a viso-espacial, a partir do atravessamento cultural, e linguístico, pois sem a mediação e acessibilidade pode se tornar uma barreira.

Durante o processo formativo do curso, a temática “Surdez” foi abordada em três encontros: como aula (quinto e sexto encontros) e como oficina (sétimo encontro). As aulas foram ministradas em parceria com a professora Luiza Catie de Oliveira especialista em Docência em Libras, com certificação dentro das definições do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. As atividades do quinto encontro ocorreram nos dias 07 e 09 de maio de 2019, com base na obra de Ronice Quadros e Lodenir Becker Karnopp, intitulada “Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos”. O sexto encontro ocorreu nos dias 14 e 16 de maio de 2019, com base na estrutura da Libras. Ao final do encontro, foram analisados textos produzidos pelos alunos na disciplina e de alguns surdos atendidos pela professora convidada e a implicação da mesma no português escrito como segunda língua (L2).

A oficina do sétimo encontro ocorreu nos dias 21 e 23 de maio de 2019, na qual foram apresentadas as possibilidades teóricas de adequação de materiais com a inserção de legendas em português dentro da plataforma *Youtube*. As aulas (quinto e sexto encontros) focaram questões da cultura, da identidade surda e a sua relação com a Libras. Também, apresentaram aspectos léxicos e gramaticais que constituem a língua. Já o sétimo encontro, buscou apresentar alternativas para a adequação de vídeos dentro da perspectiva bilíngue (Libras e português escrito). Neste encontro, com o uso de português escrito (L2) de diferentes sujeitos conseguiu-se apresentar que o impacto da L1 sobre a L2 também varia de discente para discente.

Como já apresentado anteriormente, a relação entre a deficiência primária e secundária possui forte influência do espaços e práticas vivenciados. Em alguns casos, verifica-se que a deficiência primária e o ambiente não desencadeiam demandas de acessibilidade e adequação. O que pode ser verificado nesta pesquisa em alguns relatos. Trazendo para a análise, verifica-se que Ipê apresenta, antes da formação, a percepção de que a presença de uma discente com deficiência em sua turma não demandou adequações específicas: *“Tive apenas uma aluna com deficiência auditiva, mas a presença dessa aluna na disciplina não gerou um desconforto, até porque ela não tem limitações, podemos dizer assim”* (Ipê, março 2019) (grifo nosso).

Nesse caso, partindo da ótica docente, compreende-se que a deficiência primária e a metodologia da disciplina não impactaram na mediação com a discente. De fato, partindo dos dados coletados, na disciplina ministrada pelo tutor, a interação ocorreu, mediada também por um tutor intérprete de Libras e com suporte semanal junto ao polo.

Na segunda rodada de entrevistas, a tutora especializada notou que ampliaram os materiais disponibilizados em formato de vídeo com legenda. *“Depois que começou curso lá com vocês, algumas disciplinas (de Ipê e Ingá) tiveram todos os vídeos com legenda, eu reparei nisso”* (Araçá, discente, julho 2019) (inserção nossa) (grifo nosso).

Defende-se que esta rede pedagógica consegue, em partes, trabalhar as questões de variação cultural e linguística e que o surdo passa ao interagir com os currículos focados para discentes ouvintes. Para essa pesquisa, compreendeu-se que o estudante surdo usuário de Libras possui variações culturais que impactaram em sua ótica e operação sobre o espaço e ambiente.

Campos (2011, p. 5) afirma que existe a necessidade de um olhar atento para a surdez:

A surdez hoje, entendida sob o ponto de **vista cultural e socioantropológico**, leva em conta as questões culturais envolvidas nas **manifestações linguísticas das pessoas surdas, expressas através da Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Reconhecida oficialmente como meio de comunicação utilizado pela ‘comunidade surda’, a Libras é, portanto, uma língua **carregada de significados, manifestando experiências visuais, modos de vida, emoções e expectativas** (grifo nosso).

Araçá, discente de Ipê, usuária de Libras, mencionou que possui questões geradas pela tradução das línguas e as diferenças culturais, as quais influenciam na sua rotina e formação discente:

Quando não entendo o português, eu pergunto para a intérprete, depois, eu faço as atividades, leio os textos e escrevo a atividade conforme a estrutura da minha língua, que é a língua de sinais, retorno com essa atividade para a intérprete que organiza, faz as correções, me ajuda, deixando o texto conforme o a língua portuguesa escrita (Araçá, discente, julho 2019) (grifo nosso).

Essa necessidade foi ocasionada pela variação linguística e cultural, que, no caso da discente Araçá, possui sua L1 como Libras e a L2 português escrito, levando à retomada aos textos e a reestrutura, requerendo sempre uma tradução, seja na leitura e organização cognitiva, seja na escrita para formular hipóteses e escrever os trabalhos.

A palavra e o signo linguístico que ela desencadeia possuem um importante protagonismo na formulação e organização do pensamento e das ações diárias. Estes podem ser instrumentos para o desenvolvimento do sujeito. A palavra é um fator importante na construção da compreensão de textos, regras sociais e do mundo. De acordo com Vigotski (2000, p. 25):

Atrás do poder psicológico da palavra sobre as funções psicológicas está o poder real do chefe e do subordinado. A relação das funções psicológicas é geneticamente correlacionada **com as relações reais entre as pessoas: regulação pela palavra, conduta verbalizada = poder – subordinação** (grifo nosso).

O discente, através dos textos e atividades pedagógicas, acessa informações, orientações, culturas e saberes relevantes para a sua formação discente. Os textos e matérias de um componente curricular, não são apenas uma junção de palavras, são constituídos de ideias, concepções, interesses, ideologias e diretrizes. Ao longo da formação acadêmica, é neste processo de acesso e mediação da aprendizagem e dentro de uma base científica e curricular, que o discente amplia sua possibilidade formativa para no futuro poder atuar como docente.

Os textos, materiais e ações disponibilizados na etapa formativa possuem um valor social formativo e, é por meio deles, que, compartilhados com os discentes, se formam “as diretrizes” fundamentais para constituir-se docente. Portanto, acessar aos textos, seja em Libras ou por leitores de tela, é um processo fundamental para a formação do discente. Os textos, palavras e suas ideias criam uma grande teia de informações e diretrizes para o discente. Assim, garantir a acessibilidade a todos os materiais é garantir o acesso ao léxico formativo.

No Brasil, o suporte linguístico já é uma orientação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, no capítulo IX, que se refere à definição da 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).

Essa é uma alternativa que visa auxiliar na construção da aprendizagem da discente, não eliminando a necessidade de ajustes na plataforma e a disponibilização dos materiais com legendas, uso de linguagem clara e objetiva, esquemas e recursos visuais, dentre outros, sem eliminar o português escrito.

Campos (2011, p. 6) cita a relevância do português escrito para a formação: “a leitura é o foco no ensino da língua portuguesa aos surdos, visto este processo estar vinculado ao ato de ler (decifrando os grafemas) e de compreender palavras e textos. É na leitura e compreensão que nos apropriamos da estrutura gramatical da língua portuguesa”.

Mesmo com o suporte e com o máximo de elementos de acessibilidade, o sujeito surdo já terá uma tarefa além dos seus colegas, a da tradução, uma ação que impacta diretamente na organização do pensamento e estruturação dos conceitos, culturalmente organizados para ouvintes, para uma organização visoespacial. Araújo reflete a respeito disso e faz uma reflexão sobre a acessibilidade e os imperativos que elas geram na sua rotina de estudo:

Tenho seis disciplinas, e fazer todas as atividades, ler, entender tudo junto e enviar por e-mail e muito difícil, não consigo é impossível fazer tudo. Preciso ler com calma para entender as atividades, pesquisar material, se não tenho intérprete eu não consigo entender as ideias (Araçá, discente, julho 2019) (grifo nosso).

Neste sentido, considera-se válido realizar a adequação de alguns materiais, como vídeos explicativos com a opção em Libras e ofertar o suporte de intérprete de Libras junto ao polo. A sugestão refere-se a alguns materiais das disciplinas como orientações, comentários dos conteúdos com acessibilidade em Libras. No caso de Araçá, a soma das demandas das disciplinas cursadas acaba gerando uma sobrecarga nos discentes. A oferta de conteúdos em Libras já possui amparo legal, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no capítulo IV, que versa sobre o direito à educação: “IV - 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” (BRASIL, 2015).

Compreende-se a relevância desta possibilidade de oferta mesclada, explicação em Libras e texto em português, para a aprendizagem dos conceitos teóricos em língua portuguesa. Nesta perspectiva, aliar a leitura dos textos com a L1, amplia as possibilidades de aprendizagem e a expansão do vocabulário para o discente surdo. Além do já apresentado para os acadêmicos surdos, Furlan (2015) apresenta alguns recursos de tecnologia assistiva que poderiam auxiliar na disponibilização de matérias acessíveis, com destaque para dois específicos:

- a) **A. Hand Talk:** a tradução já diz muito sobre o que é o *Hand Talk*: ‘Mãos que Falam’. É um aplicativo para dispositivos móveis que converte textos, imagens e áudio para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Eleito pela ONU o melhor *app* social do mundo. Ele é composto de um avatar e por meio de texto, voz ou foto pode traduzir frases da língua portuguesa para Libras. A empresa também oferece tradutor de *sites*;
- b) **B. ProDeaf:** seguindo a mesma linha do *Hand Talk*, o *ProDeaf Móvel* possui um dicionário com palavras e, ao selecioná-las, pode-se ver a sua tradução para Libras, por meio de um avatar 3D, também oferece a opção de traduzir para Libras um texto digitado ou falado. Além dessa solução, também é ofertada pela empresa, o *ProDeaf Web*, um tradutor de *sites* para Libras e o *ProDeaf QR-Code* para a leitura em Libras de QR-Codes (FURLAN, 2015, p. 103).

Além destes, também se destaca o aplicativo V-Libras, que foi desenvolvido em parceria entre o Ministério da Economia (ME), por meio da Secretaria de Governo Digital (SGD), e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O aplicativo é um conjunto de ferramentas computacionais de código aberto, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando computadores, celulares e plataformas *web* acessíveis para pessoas surdas.

Estas ferramentas auxiliam a comunicação, no entanto, não conseguem realizar a tradução como um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por não considerar a sintaxe. É fundamental trabalhar com os discentes os elementos que constituem a Libras, para que compreendam as especificidades de um texto escrito em segunda língua (para os surdos, é o português).

Sobre a relação da língua de sinais (L1) e o português escrito (L2), verificam-se as orientações da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002:

Observamos que o ensino da Língua Portuguesa para os surdos está cada vez mais vinculado ao ensino da escrita em contraposição à modalidade oral/auditiva. Na perspectiva bilíngue, ensinar a Língua Portuguesa como uma segunda língua para os surdos, deve ser entendida como a aquisição da escrita. Neste processo, a leitura é fundamental (BRASIL, 2002, p. 18).

Por conseguinte, considerando que a L2 é uma tradução, em muitos casos, em atividades avaliativas, é orientado o aumento de 50% no tempo disponível para a realização de avaliações presenciais. Outras indicações relevantes adotadas baseiam-se no que apresenta o guia eMAG, o qual orienta que, para a acessibilidade dos textos, é recomendado:

- a) desenvolver apenas um tópico por parágrafo;
- b) utilizar sentenças organizadas de modo simplificado para o propósito do conteúdo (sujeito, verbo e objeto, preferencialmente);
- c) dividir sentenças longas em sentenças mais curtas;
- d) evitar o uso de jargão, expressões regionais ou termos especializados que possam não ser claros para todos;
- e) utilizar palavras comuns no lugar de outras pouco familiares;
- f) utilizar listas de itens em vez de uma longa série de palavras ou frases separadas por vírgulas;
- g) fazer referências claras a pronomes e a outras partes do documento;
- h) utilizar, preferencialmente, a voz ativa (BRASIL, 2016, p. 39).

Em outros momentos, as adequações conseguem contemplar diferentes deficiências e pleitos. O que necessita ser destacado é que os processos de acessibilidade não são facilitadores no sentido de privilegiar alguém, mas sim, equilibradores de possibilidades de acesso de todos os discentes. E, como já apresentado anteriormente, é a interação com os conteúdos e práticas que possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem.

Vigotski (1997) afirma que a linguagem possui a capacidade de modificar as funções superiores, ampliando as possibilidades cognitivas do pensamento, imaginação, memória e planejamento de ações: *“Así como el curso de un torrente está delimitado por las márgenes y el cauce, la línea psicológica **directriz**, el objetivo de la vida del hombre en desarrollo y*

*crecimiento, están delimitados por la necesidad objetiva del cauce social y las márgenes sociales*⁸⁸ (VIGOTSKI, 1997, p. 45) (*grifo nosso*).

Nesta direção, para pensar a equidade no desenvolvimento dos sujeitos surdos, é necessário considerar a relevância do acesso ao docente/tutor da disciplina a noções básicas da língua de sinais. Sobre este tema, Campos (2011, p. 6) explana:

Uma pessoa surda, que domina o uso da Libras, ao entrar para a instituição regular onde a língua predominante é a Língua Portuguesa, exige que os educadores possuam um conhecimento básico da estrutura da Libras, para que esse professor possa compreender o aluno e auxiliá-lo na construção de novos conhecimentos em uma nova língua, no caso a Língua Portuguesa.

Assim, se o sujeito surdo não tiver acesso à integralidade de algumas informações em sua língua materna, poderão ocorrer ruídos na comunicação e, por consequência, na compreensão de alguns conceitos e paradigmas projetados sobre uma realidade ouvinte.

Partindo dessas ponderações, torna-se relevante e reforça-se a necessidade de oferta de informação em Libras, para que se compreenda a importância do acesso linguístico do surdo aos sinais e palavras para a formação das funções psicológicas superiores. Vigotski (1999, p. 51) afirmava que a palavra (ou sinal em Libras):

Está ainda unida ao signo de acordo com leis completamente diferentes do que em uma operação de signo desenvolvida. Especificamente com relação a isso, todos os processos mentais que entram na composição de operações mediadas (por exemplo, escolha do signo auxiliar, o processo de lembrar e restabelecer o significado preenchido) acontecem aqui de um modo essencialmente diferente. Precisamente este fato é a verificação e confirmação funcional de que a fase intermediária de desenvolvimento entre os processos elementares e os completamente mediados têm realmente suas próprias leis de conexões e relações das quais a operação mediada completamente desenvolvida evolui só mais tarde.

Destarte, o acesso à informação, tanto para surdos, por meio de português escrito ou suporte de intérprete de Libras, como para cegos, por meio de recursos com audiodescrição, textos acessíveis para leitor de tela ou em Braille, são fundamentais para que ocorra equidade de acesso aos conceitos e possibilidades formativas para os discentes com deficiência.

No caso da EaD, a acessibilidade possui um paralelo com a interação, sendo fundamental para o processo formativo do discente apoiado pela educação especial. Essa interação será possibilitada por uma outra variável importante, a linguagem, pois, para Vigotski (2008), esta possui uma relevância no desenvolvimento dos sujeitos, porque não só acompanha

⁸⁸ **Tradução:** Assim como o curso de uma corrente é delimitado pelas margens e pelo canal, a orientação psicológica, o objetivo da vida do homem em desenvolvimento e em crescimento, é delimitada pela necessidade objetiva do canal social e das margens sociais.

a atividade prática, mas também desempenha um papel específico em sua realização. Ainda de acordo com Vigotski (2008), há uma relação direta entre os signos, a cultura e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que:

As operações com signo não são simplesmente inventadas por crianças ou adquiridas de adultos, mas surgem de algo que não é a princípio uma operação de signo e que se torna uma operação de signo só depois de uma série de transformações qualitativas das quais cada uma promove o próximo passo, sendo que ela mesma promoveu o passo precedente, e conecta-os como uma fase de um processo histórico único na natureza. Neste respeito, as funções mentais superiores não são uma exceção à regra geral e não diferem de outros processos elementares: elas estão, sem exceção, sujeitas da mesma forma à lei fundamental de desenvolvimento: eles não surgem como algo introduzido de fora de ou de dentro do processo geral do desenvolvimento mental (VIGOTSKI, 2008, p. 49).

Cenci e Damiani (2018, p. 923) também reforçam estes conceitos de Vigotski, assegurando que “interações sociais de um sujeito e a cultura na qual ele cresce lhe oferecem as possibilidades de desenvolvimento do seu pensamento. No ser humano, a cultura perpassa o biológico. A pessoa, ao internalizar a cultura, supera a esfera da vida animal”.

Conforme Vigotski (1999, p. 34), utilizamos a fala para organizar o pensamento e esta ação dá

a possibilidade de dirigir sua atenção dinamicamente, agindo no presente do ponto de vista de um campo futuro, e frequentemente se referindo a mudanças criadas ativamente na situação presente do ponto de vista de suas ações passadas. Especificamente devido à participação da fala e a transição para uma distribuição livre da atenção, o campo futuro de ação é convertido da fórmula verbal antiga e abstrata para uma situação real, ótica; nisto, todos os elementos que são partes do plano de ação futura entram na configuração básica, eliminando ações possíveis do fundo

Compreende-se que acessar o material e as discussões acadêmicas são elementos fundamentais para a criação de condições de aprendizagem e desenvolvimento. Somente por meio do acesso e mediação com os signos, é que o sujeito poderá estar em equidade de condições para acessar os debates e saberes acadêmicos. Assim, a acessibilidade a *sites*, AVAs e materiais são o mínimo que uma instituição pode proporcionar aos seus discentes.

Muitos materiais e conteúdos foram produzidos em épocas nas quais a preocupação com a acessibilidade não era abordada como atualmente. Nessa direção, além da criação de recursos acessíveis, necessita-se refletir sobre a adequação do material existente. Com estas adequações, o material ficará acessível para pessoas com deficiência visual, auditiva e cognitiva. Nesta linha, uma concepção que vem sendo fortalecida é a do desenho universal.

Sasaki (2010, p. 151) demonstra que este modelo seria acessível a todos:

[...] os produtos e ambientes feitos com desenho universal ou inclusivo não parecem ser especialmente destinados às pessoas com deficiência. Eles podem ser utilizados por qualquer pessoa, isto é, pessoa com ou sem deficiência. É até possível que pessoas sem deficiência nem percebam, nesses produtos ou ambientes, certas especificidades que atendem às necessidades de pessoas com deficiência.

Nunes e Nunes Sobrinho (2008) afirmam que o desenho universal pode ser conceituado como um conjunto de ideias, procedimentos e práticas, que geram nos espaços, ambientes, serviços, produtos e tecnologias acessíveis condições de equidade.

A legislação também estimula a pesquisa de novas alternativas e possibilidades metodológicas, por meio da pesquisa científica. A título de ilustração, observa-se que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, mais precisamente no seu capítulo VI, apresenta a importância da realização de “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015).

Verifica-se que há um movimento que busca, de modo legal, amparar e estimular ações e espaços mais acessíveis. As orientações do eMAG para a acessibilidade de estudantes cegos orientam aos *sites* e páginas:

Além das legendas, muitos vídeos irão exigir uma faixa de audiodescrição para que sejam totalmente acessíveis. A audiodescrição não é a transcrição textual do conteúdo de um vídeo, mas sim, uma faixa de áudio que contempla informações que aparecem visualmente, mas não estão presentes nos diálogos ou no áudio do próprio vídeo. Assim, a audiodescrição permite que o usuário tenha acesso a informações visuais que transmitem conteúdo, como expressões faciais e corporais, informação sobre o ambiente, efeitos especiais, informações em texto que aparecem no vídeo, etc. A audiodescrição aparece no espaço entre as falas, sem sobrepor o conteúdo em áudio original do vídeo (BRASIL 2016, p. 50).

Romã, depois da formação, relata a importância das redes de apoio ao discente, sendo que uma destas ocorre no polo de apoio presencial, por meio da atuação dos tutores especializados, assistentes à docência e os coordenadores de polo. Em sua fala sobre as condições de acessibilidade, a discente reflete que estas ocorrem da “*melhor forma possível, porque elas sempre estão atentas, todas as dificuldades, os obstáculos que a gente tem, a gente pergunta para elas, sempre nos atenderam no tempo certo, correto, eu tenho só que elogiar*” (Romã, discente, março 2019).

Um desses suportes ocorre com a mediação de um tutor especializado no polo, que realiza uma mediação direta com a discente, auxiliando na acessibilidade dos materiais e, também, orientando a discente quanto ao uso das TICs. De acordo com a fala de Romã, o tutor especializado realiza uma mediação relevante com a discente junto ao polo. Nos dias de prova,

a tutora especializada também auxilia mediando o acesso da discente ao Moodle, considerando que a plataforma não é acessível e necessita de mediação de videntes.

Em um desses dias de avaliação, a tutora especializada relacionou uma situação vivenciada com a discente, referente a um questionário. Assim, Ariticum refletiu:

*Eu visualmente estava percebendo que era somente uma palavra diferente na afirmação, eu lia e relia as duas questões, mas ela não conseguia perceber. **Porque pela audição, às vezes, aquela palavra não conseguia capturar**, mesmo que tu dava um pouco de ênfase, e a gente não dá a resposta para ela em momento algum, e ela não percebia, sabe. **Eu sei que ela sabia aquela questão, mas pelo formato como foi montado naquele formato e ela errou a questão**. Porque eram iguais às perguntas, as respostas iguais, exceto uma que tinha uma palavra diferente (Ariticum, tutora, julho 2019) (grifo nosso).*

Situações como no caso dessas atividades são pensadas para uma realidade, a vidente, o que pode gerar empecilhos para os estudantes. Nesse contexto, reforça-se que, além do atendimento educacional especializado e o suporte junto ao polo, torna-se necessário incluir um suporte com os docentes para a elaboração dos materiais didáticos e as avaliações.

No décimo terceiro encontro do APF, ocorrido nos dias 02 (turma 01) e 04 de julho de 2019 (turma 02), abordou-se a temática “Avaliação”, explorando os documentos balizadores e as possibilidades metodológicas dos questionários utilizados para as avaliações presenciais junto ao polo.

Outro ponto identificado na coleta de dados, refere-se às estratégias utilizadas por alguns discentes. Araçá manifestou que, em sua rotina de estudos:

Todas as disciplinas eu vejo o programa, leio, consigo fazer as atividades, enviar para os professores e-mail, eles respondem eu corrijo as atividades que estão erradas, isso me faz bem. eles aprendem silenciosamente (mentalmente) a planejar suas atividades, estou sempre pedindo se está bom/certo (Araçá, discente, junho 2019).

Ao longo da história das pessoas com deficiência, percebe-se que muitos sujeitos criaram estratégias para organizar as suas atividades. Na rotina das pessoas com deficiência, estas utilizam recursos como as compensações sociais das limitações orgânicas e funcionais impostas por sua condição.

Cumpramos ressaltar, contudo, que não se trata de afirmar que uma função psicológica compense outra prejudicada ou que a limitação numa parte do organismo resulte na hipertrofia de outra. A compensação social a que se refere Vigotski (1997) baseia-se em uma reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica.

Assim, quando são oportunizadas situações e vivências que possibilitam a compensação social, amplia-se a possibilidade de promoção do processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência. De acordo com Vigotski (1997, p. 17):

El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño. La clave de la peculiaridad le brinda la ley de transformación de menos del defecto en el más de la compensación⁸⁹.

A ideia central nesta concepção está na possibilidade de mediação entre os pares, independente da deficiência primária. De acordo com esta concepção, a mediação é um dos fatores que estimula o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Temática recorrente nas obras de Vigotski, a mediação, é uma das engrenagens da relação do sujeito com o externo.

Sobre a mediação, Cenci e Damiani (2018, p. 925) apresentam:

Ela (mediação) aparecem vários contextos, ao longo da obra de Vygotsky: nas discussões sobre linguagem, signos e ferramentas, formação de conceitos, funções psicológicas superiores, cultura. É o conceito de mediação que é, posteriormente, enfatizado pelos autores da Teoria da Atividade numa proposta de ampliação do entendimento alcançado por Vygotsky.

No caso das pessoas com deficiência e, particularmente nesta pesquisa, principalmente para a cegueira e a surdez, a acessibilidade é uma via necessária para garantia do acesso aos sujeitos aos processos de mediação e aprendizagem. Garantir acessibilidade não proporciona aprendizagem, pois sujeitos com desenvolvimento típico, em muitos momentos, mesmo sem barreiras de acesso, também não aprendem determinados conceitos e conteúdos. No entanto, garantir a acessibilidade é proporcionar uma oportunidade de que a mediação entre o sujeito e o saber ocorra, é pensar no conceito de equidade.

Segundo Vigotski (2000, p. 26), “por trás de todas as funções superiores e suas relações, estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas”. O papel da cultura na construção teórica de Vigotski é bastante importante e está no cerne de sua explicação sobre o funcionamento mental humano e a mediação semiótica nesse funcionamento. Se o espaço social e cultural é inacessível, diminuem-se as possibilidades de mediação e desenvolvimento dos sujeitos.

⁸⁹ **Tradução:** A criança cega ou surda pode alcançar no desenvolvimento o mesmo que a criança normal, mas as crianças com defeitos o fazem de maneira diferente, por um caminho diferente, por outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual ele deve liderar a criança. A chave para a peculiaridade fornece a lei de transformação de menos que defeito para mais que compensação

Em suas reflexões, Vigotski (1997) postulava que os sujeitos cegos podem vivenciar limitações em virtude da sua cegueira enquanto restrição biológica. O psicólogo entendia que, em sua rotina diária e nas inter-relações que a pessoa cega vivencia no seu espaço de atividade, podem ocorrer conflitos e problemas de acessibilidade, os quais podem gerar substratos e possibilidades (alternativas) para a sua superação.

Nessa direção, o sujeito cego, em razão da sua interação com o espaço que circula, poderá influenciar e modificar algumas estruturas que anteriormente não comportavam padrões mínimos de acessibilidade para este público. Por exemplo, na atualidade, alguns ambientes, já possuem elevadores com informações em áudio e botões com a escrita Braille, assim como os *sites*. Esse cenário é o resultado de uma articulação social e política de organizações de/sobre/com pessoas com deficiência, pesquisa científica e debates conseguiram implementar e sensibilizar a legislação nesta direção.

Sobre isto, de acordo com Maior (2017, p. 23):

A conquista de direitos pelas pessoas com deficiência é recente e pode ser dividida em duas fases distintas. Inicia-se pelo envolvimento e condução do processo pelas famílias e por profissionais dedicados ao atendimento e, posteriormente, pela participação direta das próprias pessoas com deficiência, apoiadas por familiares. Em ambos os momentos, predomina **a atuação das associações da sociedade civil que lutam por espaço** (MAIOR, 2017, p. 23) (grifo nosso).

A partir dessa concepção, nota-se que, além do aparato legal, há um movimento cultural que se amplia com a garantia dos direitos fundamentais de acesso das pessoas com deficiência.

Um documento relevante para as pessoas com deficiência, já mencionado neste texto, é o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o qual, em seu artigo 2º, define como pessoa com deficiência aquela que possui “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Nesta direção, a legislação nacional também auxilia a consolidar as possibilidades formativas das pessoas com deficiência, reconhecendo as mesmas como capazes de atingir os mais altos níveis formativos. A ótica biopsicossocial, que visa avaliar a pessoa em sua integralidade, permite compreender o sujeito com deficiência para além da falta.

Os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural também permitem questionar sobre avaliação do sujeito considerar como critérios a subtração da experiência ou a partir do que lhe falta, como, por exemplo, o surdo pela falta da audição, o cego pela ausência da imagem, reduzindo desta maneira a pessoa à falta. Ao longo da formação, buscou-se apresentar as características da deficiência, com o intuito de apresentar, e não para limitar. Por esta razão, os

textos e dinâmicas do APF buscaram focar nas possibilidades e potencialidades que poderiam ser adotados com os estudantes da EaD.

Considerando-se que uma discente cega aceitou participar da presente pesquisa e que a mesma interagiu com alguns dos tutores deste APF, este assunto foi abordado nos encontros da formação.

A “Deficiência visual” foi temática de três encontros: duas aulas (oitavo e décimo encontros) e uma oficina (nono encontro). As aulas do oitavo encontro ocorreram nos dias 28 (turma 01) e 30 de maio de 2019 (turma 02), com base na obra “Deficiência visual: práticas pedagógicas”, de Sirlei Bortolini. Este material foi publicado em 2015 e foi o resultado de uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que promoveu o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). O oitavo encontro do APF objetivou discorrer sobre a deficiência visual: definições e implicações nos espaços educacionais.

As oficinas do nono encontro ocorreram nos dias 04 (turma 01) e 06 de maio de 2019 (turma 02) e focaram-se no leitor de tela utilizado pela discente, suas possibilidades e limitações dentro do AVA, documentos e atividades possíveis para a prática na EaD. A aula do décimo encontro baseou-se na temática “Criação de materiais e atividade acessíveis para estudantes com deficiência visual-cegueira” e ocorreu nos dias 11 (turma 01) e 13 de maio de 2019 (turma 02), usando como base a obra “Criação de documentos digitais acessíveis”, de autoria de Bruna Poletto Salton. Os encontros (8º, 9º e 10º) buscaram apresentar a deficiência visual na ótica biopsicossocial.

Ressalta-se a necessidade de compreender o sujeito em uma perspectiva qualitativa, buscando estimular as pessoas com deficiência, partindo das suas possibilidades. Vigotski apresenta a tese da reestruturação neuronal, na qual para o autor, partindo da reorganização das funções ocorre a reestrutura orgânica da *psique* humana. De acordo com Vigotski (1997, p. 99):

La ceguera, al crear una nueva y peculiar configuración de la personalidad, origina nuevas fuerzas, modifica las direcciones normales de las funciones, reestructura y forma creativa y orgánicamente la psique del hombre. Por consiguiente, la ceguera es no solo un defecto, una deficiencia, una debilidad, sino también, em cierto sentido, una fuente de revelación de aptitudes, una ventaja, una fuerza (!por extraño y similar a una paradoja que esto suene!)⁹⁰.

⁹⁰ **Tradução:** A cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura e molda criativa e organicamente a *psique* do homem. Portanto, a cegueira não é apenas um defeito, uma dificuldade, uma fraqueza, mas também, em certo sentido,

Esta reestruturação nas funções psicológicas superiores permite ao sujeito operar e compreender o mundo e suas relações sobre novas nuances. O processo de reestruturação neuronal dos sujeitos não é padronizado, ou seja, é atravessado pela subjetividade e possibilidades individuais. Assim, algumas pessoas conseguem aprender e consolidar o uso de novas ferramentas em um tempo menor, porém, outros necessitarão de mais tempo e mediação para conseguir executar com autonomia algumas tarefas. Estas demandas e dificuldades em operar ferramentas de acessibilidade costumam ser mais acentuadas, principalmente quando a deficiência for adquirida. No caso da discente Romã, com histórico de deficiência adquirida na fase adulta, antes da formação, a mesma apresentava dificuldades para realizar a leitura com a ferramenta leitor de tela NVDA:

Um desafio maior assim que eu acho são as leituras, que tu tem que ler várias vezes, quando você lê, quando enxergava eu ia anotando no caderno, e agora você vê, tem esta dificuldade de não poder usar o papel, você tem que ler e reler várias vezes o mesmo conteúdo (Romã, estudante, março 2019) (grifo nosso).

Nessa direção, a deficiência e a sua aquisição na fase adulta impactam na utilização de recursos e estratégias. Anteriormente, as estratégias de estudos remetiam a práticas videntes, anotar dúvidas e pontos relevantes de textos em um papel, depois da cegueira esta atividade não pode mais ser realizada desta maneira. Assim, Romã também precisou aprender novas estratégias para gerir seus estudos. Compreende-se que a dificuldade ocorre no campo de uso das ferramentas.

No entanto, segundo relatos da tutora que acompanha a discente, após compreendidos os significados e concepções teóricas, a discente consegue apropriar-se das ideias contidas no material didático da disciplina. Assim, torna-se fundamental realizar uma mediação entre as realidades e possibilidades metodológicas já utilizadas pelo discente com as possíveis dentro do AVAs e da especificidade da disciplina, para que, assim, valorizando o potencial do discente, sejam pensadas e propostas atividades relevantes para a sua formação.

Esta possibilidade de olhar sobre o sujeito como reflexo de suas experiências, contempla a base social das concepções vigotskianas, as quais compreendem:

As funções superiores, então, são uma, de acordo com a natureza genética embora elas sejam diferentes na constituição do sistema psicológico construído em bases bastante diferentes do sistema de funções mentais elementares. Os pontos de união do sistema inteiro que determinam a relação para ele de um processo mental específico ou outro é a qualidade comum de sua origem, estrutura e função. Em relação ao aspecto genético, elas diferem quanto ao plano da filogênese, elas surgiram como um

uma fonte de revelação de aptidões, uma vantagem, uma força (estranha e semelhante a um paradoxo que isso soa!)

produto não da evolução biológica, mas do desenvolvimento histórico do comportamento, e no plano de ontogênese, elas têm também sua história social especial. Com respeito à estrutura, sua singularidade reside no fato de que, como são distintas da estrutura direta reativa dos processos elementares, elas são construídas com base no uso estímulo-significado (sinais) e por isto, elas têm um caráter indireto (mediado). (VIGOTSKI, 1999, p. 41).

Nessa concepção, reforça-se a relevância de ampliar-se os debates sociais que visam aumentar o acesso a todos os espaços e possibilidades formativos. Através do APF, visou-se, por meio de leituras, aulas, oficinas e discussões, apresentar os docentes especificidades, realidades e concepções acerca da acessibilidade e a inclusão de pessoas público-alvo da educação especial.

No que tange ao desenvolvimento dos discentes, quando o sujeito é visualizado como protagonista do seu processo de desenvolvimento, ampliam-se as possibilidades de acessar e desenvolver novos saberes. É necessário visualizar o sujeito para além da sua limitação orgânica ou falta, mas sim, para as possibilidades e a sua cultura.

5.2 CONEXÕES, FORMULAÇÕES, REFLEXÕES NO PROCESSO FORMATIVO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO (APF)

A categoria 2 – “Conexões, formulações, reflexões no processo formativo do Ambiente de Potencial Formação (APF)” apresenta as nuances, reflexos e momentos do APF. Esta sessão reflete com mais clareza os impactos e ações desenvolvidas e vivenciadas no APF. Nela, é possível verificar nas falas dos participantes conceitos trabalhados durante a formação.

5.2.1 Ambiente de Potencial Formação: uma possibilidade para o cultivo e o amadurecimento de práticas mais acessíveis

As atividades do APF, embasadas em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, buscaram, de forma instrumental, ofertar possibilidades, por meio de leituras, aulas e oficinas, para o fortalecimento de ações mais acessíveis nas práticas dos docentes. Por intermédio dos textos e dinâmicas, mediados pela linguagem, que se compreende como um instrumento físico, mediado por signos, buscou-se apresentar elementos relacionados à acessibilidade de pessoas com deficiência na EaD. A mediação teórica do APF, amparou-se nos estudos de intervenções pedagógicas de Damiani et al. (2013), cujo objetivo é gerar conhecimentos para a aplicação prática, visando a busca de soluções para problemas concretos específicos.

Assim, os encontros que propuseram a produção, reflexão e adequação de ferramentas dentro do Moodle, ambiente virtual utilizado pelos docentes, foram uma alternativa pensada partindo dos conceitos vigotskianos, como mediação e ZDI, objetivando que os sujeitos participantes da pesquisa transformassem seu sistema de atividades e, potencialmente, criassem, ou transformassem, expandindo os objetos das atividades que realizam em seus espaços sociais.

Partindo dos escritos de Engeström (2002), o potencial para a mudança na atividade humana tem grande relação com a motivação para as ações cotidianas da atividade dos sujeitos. O homem, partindo de demandas e interesses pessoais e profissionais, está em constante interação e ação instrumental com o meio, modificado e sendo modificados pelas circunstâncias do ambiente onde atua.

No caso desta pesquisa, a motivação que impulsionou a busca pela formação por parte dos professores/tutores foi variada. A maioria já havia sido confrontada com o desafio de disponibilizar ambientes e ações acessíveis e não se sentiu preparada. Outros, compreendendo que poderiam surgir situações e, motivados pela busca de ações e ambientes mais acessíveis, optaram por realizar a formação do APF. O tutor Ipê, antes da formação, relatou que não encontrou dificuldades em sua prática com os discentes com deficiência: *“ainda não teve um desafio, nenhuma dificuldade, podemos dizer”* (Ipê, tutor, março 2019) (grifo nosso).

Até o início da formação, Ipê considerava que sua disciplina estava acessível, este fenômeno ocorreu em virtude da mediação de uma tutora especializada, que realiza, junto ao polo de apoio presencial, a adequação de materiais para a discente. Ariticum, profissional especializada, refletiu sobre a acessibilidade e as demandas que foram vivenciadas nas disciplinas:

O material da disciplina X⁹¹ estava acessível, a professora inclusive mandou sugestões de textos e a Romã conseguiu acessar bem tranquilo assim. O material da disciplina Y já foi mais complicado no começo, tinha pouco texto, mas eram textos que estavam em PDF não acessível, às vezes, a gente não conseguia tirar ele do PDF de uma maneira que a Romã pudesse ler, então, no começo, eu tive que fazer muitas leituras via gravação de áudio para ela, para ela poder acessar o conteúdo e poder estudar, depois mais para o fim, a disciplina foi melhorando (Ariticum, tutora especializada, junho 2019) (grifo nosso).

Romã foi discente de Ipê na disciplina Y, no semestre da formação do APF. Ao longo da formação, como demonstra a fala de Ariticum, os materiais foram sendo disponibilizados de forma mais acessível. Verifica-se uma contradição, pois Ipê, com a ausência de queixas sobre

⁹¹ Nenhum professora da disciplina X participou da formação.

a acessibilidade e, também, por desconhecer as configurações para a produção destes materiais, acreditava que os mesmos estavam acessíveis.

Para Leontiev (1978), se não confrontado com algumas informações e vivências, o sujeito pode não se conscientizar da realidade que vivencia. Nessa perspectiva, o APF atuou como um mediador entre as demandas de acessibilidade da discente e as possibilidades de compreensão sobre estes materiais pelo seu professor, Ipê. Em muitos momentos, os processos históricos culturais e espaços, a partir dos quais nos constituímos e operamos, não são suficientes para suscitar em nós reflexões sobre a importância sobre a inclusão e acessibilidade. A maioria dos professores estudou e atuou em escolas e classes regulares, onde historicamente não havia sujeitos com deficiência, nem como colegas, nem como seus discentes.

Compreende-se como recente a implementação de políticas públicas com ênfase na matrícula de pessoas com deficiência em classes regulares, muitos professores foram e são confrontados com as novas demandas. Este processo de contradição “de não saber fazer, mas querer fazer” poderá impulsionar a busca por informação e conhecimento acerca da temática “Inclusão”. A tutora Goiaba, motivada por uma preocupação prévia de como operacionalizar seus espaços e práticas formativas, buscou no APF estas respostas, como pode ser observado em sua fala: “*Antes, quando surgiu (que teria uma discente com deficiência) eu fui **perguntar se não tinha alguma coisa que eu pudesse fazer pra melhorar a minha prática enquanto tutora, foi uma preocupação minha. E exatamente sobre o uso das TICs***” (Goiaba, tutor, março 2019) (grifo nosso).

Goiaba e Ipê buscaram a formação por um interesse em ofertar possibilidades pedagógicas mais inclusivas e acessíveis aos discentes. As falas refletem que os mesmos compreendem que este novo cenário, com o ingresso de pessoas com deficiência, pode demandar novas ações em sua prática. A busca por ações e reflexões dentro da prática, ampara-se nos registros de Daniels (2015, p. 240), que defende ações formativas, até sob a ótica preventiva, de profissionais dentro do espaço no qual atuam, como uma possibilidade de aquisição de novos conhecimentos e possibilidade de mudança em suas atividades:

Professionals develop competence over time as they acquire new levels of professional knowledge, graduating 'higher level' by level in their own specialties. On the other hand, crossing borders suggests that professional learning experience is also developed in interagency workplaces⁹².

⁹² **Tradução:** os profissionais desenvolvem competência ao longo do tempo à medida que adquirem novos níveis de conhecimento profissional, graduando “nível superior” por nível em suas próprias especialidades. Por outro

O APF desta pesquisa focou suas discussões e ações na temática “Inclusão e acessibilidade”, pois esta era uma demanda recorrente nas falas das primeiras entrevistas junto aos discentes. Também, se considerou que o ingresso de pessoas com deficiência desencadeou uma necessidade de adequação dos espaços virtuais de aprendizagem na EaD. Partiu-se da premissa da acessibilidade como elemento para pensar e construir as garantias e condições para a interação dos sujeitos nos espaços. Há o entendimento de que a acessibilidade é fundamental para pensar as condições elementares e instrumentais para a aprendizagem de pessoa com deficiência. A tutora especializada Ariticum apresenta que o cuidado com a acessibilidade é um processo gradual, que demanda constante atenção por parte dos educadores. Como sugestão, a tutora orienta que *“sempre que os professores puderem ter um cuidado de observar o material se está acessível, tentar fazer as questões não estão redundantes nas provas”* (Ariticum, tutora especializada, junho 2019).

A acessibilidade deve ser uma busca coletiva e constate, sua essência é proporcionar condições de equidade ao estudante e, nesta perspectiva, acessibilidade é cidadania. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no capítulo XIII, que versa sobre o direito à educação: “XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Ofertar espaços acessíveis para as pessoas com deficiência é proporcionar igualdade de oportunidades e condições com as demais. Espaços e práticas acessíveis, não são as únicas condições e garantias para a aprendizagem das pessoas com deficiência, no entanto, são fundamentais para garantir a aprendizagem e interação dos estudantes com deficiência nos espaços formativos.

Assim como os demais estudantes, as pessoas com deficiência e seus processos de aprendizagem são atravessadas pela complexidade do desenvolvimento humano. As funções psicológicas superiores não se relacionam entre si como uma soma de habilidades. É por meio da interação, com o meio e os pares, que essas funções constituem uma complexa trama sistemática de inter-relações e conexões, que possibilitam o desenvolvimento.

Os sujeitos com desenvolvimento típico também podem ter dificuldades de aprendizagem, mesmo com acessibilidade a todos os conteúdos e práticas. A acessibilidade é uma possibilidade de acesso a espaços de desenvolvimento com equidade. Nessa perspectiva,

um dos objetivos da pesquisa foi buscar promover as questões de acessibilidade na EaD, disponibilizando ferramentas e suporte para as ações e recursos do ensino superior a distância.

Considerando o cenário onde ocorreu a pesquisa, permeado por ambientes virtuais de aprendizagem, buscou-se alternativas para eliminar as barreiras nas comunicações e na informação, as quais são caracterizadas, pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, como “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).

As demais barreiras também foram abordadas, no entanto, esta recebeu ênfase, considerando-se que a mesma está diretamente relacionada com a utilização do AVAs, como, por exemplo, o Moodle. Para eliminar as barreiras, a principal alternativa é buscar estratégias e orientações para a acessibilidade de pessoas com deficiência. Nesta direção, pensando a acessibilidade nas comunicações e na informação, considera-se que o principal documento internacional de recomendações de acessibilidade para os ambientes virtuais é o *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG 2.1), ou ainda, Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo *Web*⁹³. Já no Brasil, o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG) contém as recomendações de acessibilidade a serem seguidas nos *sites* e portais do governo brasileiro (BRASIL, 2014).

A importância da aplicação de acessibilidade em *sites* também reflete no cumprimento legal do Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que, em seu artigo 47, trata da acessibilidade virtual. Castro (2014, p. 101) apresenta a aproximação entre *sites* e o AVEA:

Tal como um site, o AVEA pode ser considerado como uma hiperinterface que reúne formas de comunicação e interatividade integradas. Nele, o professor pode disponibilizar conteúdos e proposições e acompanhar o aproveitamento de cada estudante, de uma ou mais turmas. Os aprendizes, por sua vez, têm a oportunidade, a qualquer hora, de estudar, encontrar colegas e professores para interagir e acessar os conteúdos propostos.

Com base nestas orientações, as normativas para *sites* são, na grande maioria das vezes, extensíveis ao AVA Moodle. A acessibilidade de um ambiente, site, ou espaço virtual, perpassa duas grandes categorias: a primeira refere-se à gestão do site e a segunda ao abastecimento, com documentos e vídeos. No caso do Moodle/UFSM, a segunda, a montagem e abastecimento da disciplina, que está diretamente relacionada com a equipe da disciplina. Para que o professor

⁹³ Para mais informações acerca desta regulamentação, consultar <https://www.w3c.br/traducoes/wcag/wcag21-pt-BR/>.

possa inserir filmes e materiais acessíveis, necessita compreender como eles funcionam e de que maneira podem ser adequados, pois os materiais da disciplina são artefatos mediadores do processo de formação.

De acordo com Castro (2014, p. 35):

Em um contexto educacional ideal, o professor opera como um mediador entre os conteúdos a serem apropriados e os estudantes. Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se considerar que um livro, uma revista, uma imagem, uma obra de arte, um debate em um fórum, um chat, um jogo, uma brincadeira, um computador, um AVEA etc., são artefatos mediadores de aprendizagem.

Nessa perspectiva, garantir a acessibilidade é possibilitar aos discentes o acesso à atividade mediadora, por meio de signos e/ou ferramentas, para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A temática “Acessibilidade na *web*” foi abordada no segundo encontro do APF, ocorrido nos dias 16 (turma 01) e 18 de abril de 2019 (turma 02). A literatura que embasou os encontros foi “Acessibilidade à *web*: internet para todos”, de autoria de Débora Conforto e Lucila Santarosa. Buscou-se apresentar os conceitos de acessibilidade e, também, as normativas federais do Modelo de Acessibilidade de Governo Eletrônico (eMAG). A documentação do eMAG apresenta orientações que orientam quanto aos formatos, sobretudo para a ação de acesso e *download* de conteúdos:

Assim como o conteúdo de um sítio deve ser acessível, o material disponibilizado para *download* também precisa ser. Um dos formatos mais acessíveis é o próprio HTML e, por isso, sempre que possível, disponibilize documentos nesse formato. Também, podem ser utilizados arquivos para *download* no formato ODF - *Open Document Format*, tomando-se os cuidados para que sejam acessíveis. Se um arquivo for disponibilizado em PDF - *Portable Document Format*, deverá ser fornecida uma alternativa em HTML ou ODF. É necessário, também, informar a extensão e o tamanho do arquivo no próprio texto do *link* (BRASIL, 2016, p. 36).

Apesar de apresentar qual tipo e formato de documento é necessário, faltam orientações de “como” podem ser formatados estes documentos. Nesta direção, são necessárias ações complementares que auxiliem os docentes a ajustar suas produções e documentos para os formatos compatíveis aos moldes do desenho universal.

A acessibilidade pode beneficiar a todos, de acordo com o que apresenta o material de capacitação para o eMAG:

Páginas acessíveis podem ser utilizadas pelas mais recentes e diversas tecnologias, são mais facilmente indexadas por mecanismos de busca, são compatíveis com maior variedade de aplicativos, além de serem mais fáceis e rápidas para navegar, beneficiando, assim, todas as pessoas, incluindo pessoas idosas, sem habilidade para usar a internet, que utilizam dispositivos móveis, etc. (BRASIL, 2016, p. 8).

Nesta perspectiva, ampliam-se também as possibilidades melhorar o acesso para os demais discentes, que, por algum motivo, como acesso via celular ou computadores com navegadores lentos, alguns aspectos gráficos podem influenciar em seu acesso.

Sobre a relação entre elementos do site e dos documentos disponibilizados no mesmo, apresenta-se a fala da tutora especializada que acompanha a discente cega Romã, junto ao polo. Ao refletir sobre a acessibilidade da plataforma, a mesma relata a complexidade de elementos que possibilitam, ou não, a acessibilidade dos estudantes com deficiência:

Não é, de acesso à plataforma, Romã sozinha ela vai até certo ponto no começo e ela já não tem mais condições de seguir, então ela não consegue acessar o Moodle sozinha, com independência, autonomia, sozinha, ou a gente tem que estar do lado, ou o acesso tem que acontecer comigo não é, por mim, tem que baixar o conteúdo e repassar para ela, e organizar no computador dela, porque ela sozinha em casa ela não consegue ter esse acesso. Além do acesso, tem dias que os textos vêm sem acessibilidade, isso já tem diminuído, mas ainda tem muito texto que não está 'bom' para o leitor de tela (Ariticum, tutora especializada, junho 2019) (grifo nosso).

Nesta direção, o APF buscou, partindo da pesquisa com os discentes com deficiência, apresentar e construir momentos formativos para os professores. Os professores que participaram desta pesquisa, já tinham compreendido, partindo da sua prática, que eram necessárias ações e que os materiais necessitam ser adaptados. A professora Pitangueira, antes da formação, manifestou, que sentia dificuldades em encontrar vídeos sobre o assunto da sua disciplina com legenda:

Eu sinto essa dificuldade em principalmente a vídeos a gente já usou bastante vídeos em semestres anteriores na disciplina, eu trabalho e alguns vídeos têm legenda outros não e sempre tem coisas legais que eu acho que poderia estar no ambiente e a gente acaba não usando porque a gente não tem essa informação (Pitangueira, tutor, março 2019).

Esta dificuldade a fez não utilizar materiais, os quais, segunda ela, poderiam ser úteis para a discente e seus colegas. Nessa direção, por não conhecer as ferramentas, e, também, por não ter um suporte, suprimiu materiais da sua disciplina. Além de compreender aspectos relacionados à cultura surda, nos encontros 5 e 6 do APF, buscou-se trabalhar, por intermédio de uma oficina, ofertada no sétimo encontro, a adequação de vídeos para surdos, com a inserção de legendas em português escrito. As oficinas ocorreram nos dias 21 (turma 01) e 23 de maio de 2019 (turma 02), onde, inicialmente, foi realizado um mapeamento com os participantes para verificar se os mesmos já possuem um canal na plataforma Youtube assim como a seleção dos filmes que pretendem adequar. Como os participantes não possuíam contas, foram cadastrados durante a aula.

Na sequência, foram apresentadas as vantagens da inclusão de legendas em vídeos, demonstrando que as mesmas ampliam as possibilidades para além de atender o público com deficiência. A oficina prosseguiu e foram realizados os *uploads* dos filmes selecionados pelos participantes, em seus respectivos canais.

Na continuidade do encontro, foi realizada a formatação da área de edição de filmes da própria plataforma Youtube. Depois de testados, realizou-se a demonstração e incorporação dos vídeos com a legenda na plataforma Moodle. Para que os professores pudessem acompanhar, e retomar este processo de inserção de legendas, após a formação do APF, foram disponibilizados tutoriais com capturas de telas e explicação do passo a passo para os conhecimentos que ainda estão, segundo Vigotski, “em broto”.

Compreende-se que, embora os professores tenham conseguido, de forma mediada, realizar a inserção de legendas, algumas etapas ainda necessitam de mais realizações para que efetivamente sejam consolidadas, ou seja, consideradas funções amadurecidas. Sob este olhar, os tutoriais funcionam como suporte auxiliar, mediador, do processo de aprendizagem dos professores, objetivando lhes proporcionar autonomia em suas práticas.

Vigotski (2004) afirma que existe a necessidade de um olhar sobre as funções que ainda não concluíram o seu desenvolvimento e estão no que o autor denomina zona de desenvolvimento imediato, ou seja, as que estão em processo de consolidação. Nessa perspectiva, as ações complementares ao APF buscam auxiliar aos docentes no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Castro (2014, p. 14) assevera que, “quando uma pessoa aprende e se desenvolve cognitivamente, o relacionamento entre essa pessoa e o seu meio social também se modifica e esse próprio meio começa agora a ter influência diferente sobre a pessoa”. Parte-se da premissa de que o homem modifica-se e aprende constantemente, em relação ao seu mundo objetivo, de acordo com os recursos que lhe são fornecidos, por meio da transformação da natureza, por meio do trabalho é fundamental que esteja acessível. Assim, quando o sujeito não acessa informações, ferramentas e instrumentos, perde a oportunidade de construir e mediar processos de desenvolvimento.

Portanto, na situação ilustrada anteriormente, não somente a discente com deficiência perdeu nesta perspectiva, o professor e seus colegas também foram privados da interação com os artefatos culturais e intelectuais da discente. A professora, buscando não criar uma prática excludente, abdicou de uma ferramenta para o processo de aprendizagem do grupo de alunos. Em sua fala, nota-se o quanto este episódio a incomodou. A mesma negociou objetos, regras e ferramentas, para que dentro de sua atividade conseguisse realizar a prática pedagógica.

Daniels (2015) analisa o processo que atravessa as relações de força de trabalho e impactam diretamente na atividade docente:

Object-oriented activity becomes contradictory because it constitutes both directly functional work and the social production of the workforce, always divided by contradictions. These contradictions are experienced by the subject (with their workforce characteristics), as the subject negotiates objects, rules, tools, communities and divisions of work that are contradictory (because they are elements of this double activity and expressions of work in capitalism). Contradictions are generated because, within the work process, the human is simultaneously marginal and central within the activity system: simultaneously actor and workforce resource⁹⁴ (DANIELS, 2015, p. 244).

Partindo da análise realizada, e com base nos documentos oficiais acima apresentados, torna-se urgente a necessidade de criação de ações que auxiliem aos professores, para que suas práticas e materiais sejam mais acessíveis. O acompanhamento especializado e orientação sobre a acessibilidade de materiais e práticas devem ser incluídos na carga horária de trabalho do docente, como atividade relacionada a sua prática laboral.

Reforça-se que o desenvolvimento e a aprendizagem não ocorrem de forma instantânea, sendo necessário um acompanhamento aos professores, para que estes consigam compreender e internalizar os complexos conceitos que permeiam a acessibilidade.

A temática “Acessibilidade e construção de ações e espaços acessíveis” é recente no que tange ao cenário educacional. A maioria dos docentes possui um modesto contato com o conceito e as práticas acessíveis. Os docentes também estão construindo o que Vigotski denomina “*zona blijaichego razvitia*”⁹⁵, a qual Prestes (2010, p. 170) traduziu do russo para o português, como aquilo que “consegue fazer com a ajuda do adulto, pois o que ela faz sem a ajuda, e não mediação, do adulto já se caracteriza como nível do desenvolvimento atual, que não apenas revela as funções amadurecidas, mas também ‘apalpa’ as funções que estão em amadurecimento”.

Por conseguinte, a formação e acompanhamento visaram auxiliar também a aprendizagem dos docentes, em relação a ambientes e práticas mais acessíveis, considerando-se este processo como uma formação continuada.

⁹⁴ **Tradução:** A atividade objetivada torna-se contraditória porque constitui tanto o trabalho diretamente funcional quanto à produção social da força de trabalho, sempre dividida por contradições. Essas contradições são vivenciadas pelo sujeito (com suas características de força de trabalho), à medida que o sujeito negocia objetos, regras, ferramentas, comunidades e divisões de trabalho que são contraditórias (porque são elementos dessa dupla atividade e expressões do trabalho no capitalismo). As contradições são geradas porque, dentro do processo de trabalho, o humano é simultaneamente marginal e central dentro do sistema de atividade: simultaneamente ator e recurso da força de trabalho.

⁹⁵ A pesquisa realizada por Prestes (2010) apresenta que a tradução do conceito *zona blijaichego razvitia* é zona de desenvolvimento iminente.

Siluk e Pavão (2012) apontam a necessidade de um trabalho para fortalecer as questões metodológicas, para que estudantes e docentes consigam, com o uso de TDICs, aumentar o processo de interação e construção do conhecimento científico dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem. O fortalecimento junto às equipes pedagógicas, necessita considerar que os docentes também são sujeitos atravessados pelos processos que englobam as funções psicológicas superiores.

Para corroborar, segundo Vigotski (1999, p. 42), “não se pode falar aqui de qualquer aperfeiçoamento direto, gradual dos processos elementares, mas que a mudança nas formas das operações de contar é uma mudança profunda, mudança qualitativa dos processos mentais que participam dele”.

O APF, nesse contexto, buscou contemplar, por meio de leituras, encontros e oficinas, momentos formativos que fossem significativos e que auxiliassem os docentes no seu processo de aprendizagem. As oficinas trabalharam com o desenvolvimento dos conhecimentos e práticas atuais e, identificando dificuldades e interesses, buscaram apontar para novas práticas que pudessem apoiar o desenvolvimento de novas formas de trabalho. A organização das atividades da formação em turmas buscou ofertar um espaço para trocas e construções coletivas.

Conforme Vigotski (2018, p. 15), a interação é fundamental para o desenvolvimento:

Todas as modificações novas e inesperadas no meio, ainda não vivenciadas por ele na sua experiência anterior, não poderiam, nesse caso, provocar uma reação necessária de adaptação. Junto à conservação da experiência anterior, o cérebro possui ainda uma outra função não menos importante. Além da atividade reprodutiva, é fácil notar no comportamento humano outro gênero de atividade, mais precisamente, a combinatória ou criadora.

Nesta perspectiva, compreende-se que a atividade criadora é resultado das vivências e, também, dos conhecimentos (relatos, exemplos e leituras) que o sujeito acessou, seja de modo simbólico ou prático. As trocas com o meio e os pares apresentam uma potência instrumental para os sujeitos que, futuramente, em situações novas, poderão utilizar estes conceitos para suas ações.

De acordo com Vigotski (1999, p. 61), há relação entre estas possibilidades e o desenvolvimento humano:

A combinação complexa de atividade simbólica e prática que têm sido continuamente considerada, a nova relação de uma série de funções simples que são características da inteligência prática do homem, e a nova unidade para a qual esta entidade inteira, heterogênea em composição, foi levada, ao longo do desenvolvimento.

A troca com os pares e sujeitos mais experientes amplia e fortalece as possibilidades da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) dos participantes do APF. Ao longo da formação, os professores, que também buscavam conhecimentos relacionados à acessibilidade, realizaram reflexões sobre o seu conhecimento e prática. É notório que o ingresso de estudantes com deficiência influencia, na maioria das vezes, a organização didática dos professores, que passam a buscar alternativas para que suas disciplinas sejam acessíveis a todos os discentes.

Ingá, antes da formação, apresentou, que algumas ações da sua disciplina são realizadas pela professora responsável pela disciplina, que não compartilha esta função com os demais membros da disciplina:

Não conheço muita coisa do Moodle, eu sei que tem vários recursos ali dentro, mas como eu disse antes quando a gente não tem um aluno com deficiência, então, também não fica procurando, mexendo no ambiente para ver coisas diferentes, de repente se tivesse um aluno ou de repente se em algum momento trocasse o professor da disciplina e esse professor nos tirasse dessa [entre aspas zona de conforto e fizesse uma remodelagem na nossa disciplina, de repente isso iria fazer com que nós tutores] mexêssemos mais no Moodle, em locais que a gente não vem mexendo (Ingá, tutor, março 2019) (grifo nosso).

Ressalta-se que a professora citada por Ingá, não participou da formação do APF. No entanto, durante a formação, docentes de outras disciplinas também não participaram. Compreende-se que a formação continuada é uma possibilidade para proporcionar espaços e práticas mais acessíveis. A mesma é prevista no Estatuto da Pessoa com Deficiência, no artigo 28, inciso X:

Art. 28. Incumbe ao poder público [assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas [pelos programas de formação inicial e continuada de professores] e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015) (grifo nosso).

Embora a legislação, repetidamente, apresente a formação continuada voltada para a acessibilidade, em termos operacionais, esta formação acaba sendo direcionada somente para a formação de professores para o atendimento educacional especializado. Este fato, em nosso entendimento, acentua uma contradição no que tange à criação de espaços educacionais inclusivos.

A falta de acessibilidade é um entrave para a participação plena das pessoas com deficiência nos espaços educacionais. A discente Araçá, na entrevista depois da formação, pontuou que, naquele semestre, “alguns vídeos têm acessibilidade e legenda, [este semestre teve mais vídeo com a legenda, mas, em outras disciplinas, não são acessíveis]. Muitos textos,

palavras português difícil de entender, vocabulário novo” (Araçá, estudante, junho 2019) (grifo nosso).

A fala da discente demonstra que, apesar do avanço, ainda ocorre a necessidade de mais investimentos e acompanhamento das questões relacionadas à acessibilidade nos processos formativos dos discentes com deficiência na EaD.

Uma das dificuldades relatadas pelos docentes, refere-se à inclusão em uma modalidade, tratando-se de uma temática recente no sistema de ensino brasileiro. Na EaD, considerando a distância espacial entre os agentes do processo educativo, exigem-se estratégias diferenciadas da modalidade presencial para a mediação com os discentes. A tutora Ingá, evidencia estar ciente desta variação:

*A diferença que é ser EaD também tem isso, porque aquele aluno que está precisando de ti naquele momento. A necessidade dele naquele momento é diferente do aluno presencial, **porque, quando tu está todos os dias ali, me parece que é mais palpável.** A necessidade é mais rápida, mais urgente (Ingá, tutor, junho 2019) (grifo nosso).*

Na EaD, a criação de espaços de comunicação entre professor e discentes dentro do AVA são de extrema relevância, principalmente para os que necessitam de alguma adequação. Muitos professores, em sua formação inicial, não foram preparados para atuar nas modalidades de ensino, como a EaD e o cenário da inclusão. Assim, sentem-se inseguros frente às estratégias e possibilidades formativas com estes discentes.

Nessa perspectiva, o acompanhamento aos docentes deve ocorrer ao longo do semestre, buscando orientar e assim apresentar as possibilidade de acessibilidade neste espaço formativo. Ingá compreende a complexidade do processo de inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência, quando reflete:

*A dificuldade é imensa com a questão de acessibilidade porque por mais que tu tenha formação, que tu tenha feito as disciplinas de educação especial, não é muito, o foco não é esse (nesta modalidade). E sem contar que o Moodle é diferente, a EaD é uma modalidade diferente e não era o foco no momento. Então, na verdade, na nossa formação não tem em momento nenhum específico pra isso, **por isso que você tem que buscar, aí já começa por aí. O curso me ajudou a compreender por onde começar** (Ingá, tutor, junho 2019) (grifo nosso).*

A fala da professora denota seu processo de aprendizagem como gradual e em construção. Desse modo, como já alerta Engeström (2002), não poderá haver uma total emancipação dos sujeitos que participam de ações formativas mediadas por espaços como o LM e o APF. Essa reflexão nos remete à aprendizagem, que não é uma mera transposição de saber, mas sim, um complexo processo de reorganização das funções psicológicas superiores.

Neste processo mediado, é atravessado por um fator, a subjetividade, neste sentido os instrumentos utilizados por cada sujeito também são atravessados pelas competências individuais do mesmo. Cada sujeito, mesmo dentro de um grupo histórico e cultural, possui suas possibilidades e dificuldades particulares, as quais nem sempre amadurecem na mesma velocidade que a de seus pares.

Na mesma perspectiva, Daniels (2015, p. 240) reflete que os profissionais desenvolvem competência ao longo do tempo:

Standard notions of professional experience imply a vertical model, in which professionals develop competence over time as they acquire new levels of professional knowledge, graduating 'higher level' by level in their own specialties. On the other hand, crossing borders suggests that professional learning experience is also developed in interagency workplaces⁹⁶.

Destarte, um espaço formativo poderá impulsionar possibilidades de construção de novos conceitos e aprendizagens e, sob essa ótica, buscou-se proporcionar momentos em que os participantes da formação pudessem interagir entre si e com as ferramentas para a acessibilidade.

Ao longo do processo formativo, algumas atividades foram direcionadas para o próprio AVA que os mesmos utilizam em sua prática. Nos dias dos encontros, os professores já testavam as ferramentas e iniciavam a adequação de materiais que utilizariam com as suas turmas. Quando surgiam dúvidas, os mesmos solicitavam auxílio à ministrante da formação, e até ao colega, para que conseguissem organizar os elementos de sua disciplina de forma mais acessível, o que remete ao conceito vigotskiano de “estimulação dupla”, no qual os sujeitos são colocados em uma situação em que um problema é identificado.

No caso da formação, o problema era a falta de acessibilidade, e a eles também foram fornecidas ferramentas para solucionar o problema ou meios pelos quais poderão construir ferramentas para resolver o problema.

Nessa direção, as leituras e atividades teóricas foram de extrema relevância para que os professores compreendessem o processo de acessibilidade e o seu protagonismo para o processo de aprendizagem dos discentes. Esta experiência resultou na produção de materiais que fossem

⁹⁶ **Tradução:** Noções padrão de experiência profissional implicam um modelo vertical, no qual os profissionais desenvolvem competência ao longo do tempo à medida que adquirem novos níveis de conhecimento profissional, graduando “nível superior” por nível em suas próprias especialidades. Por outro lado, a travessia de fronteiras sugere que também é desenvolvida experiência aprendizagem profissional em locais de trabalho interagências.

significativos aos professores, pois relacionavam-se a uma realidade e demanda vivenciada em sua prática laboral.

Uma das disciplinas que adotou a prática de inserção de vídeos com legenda trabalhadas na formação, foi a que Ingá, participante da formação do APF atuou. Considerando que Ingá realizou o curso, a professora compartilhou mais as ações pedagógicas da disciplina:

*Eu mandei mensagem para a professora no nosso grupo (Whatsapp) pedindo se podia botar um filme, **que eu tinha aprendido a inserir legenda** 'aqui' para a aluna surda. Ela gostou e me disse, pode mandar sempre (vídeos), eu não sabia que você sabia (inserir legenda). Daí até melhorou para mim, **a disciplina ficou mais 'nossa'** (Ingá, tutor, junho 2019) (grifo nosso).*

A formação impactou para além do esperado no processo da disciplina. A tutora apresentou que conseguiu ser mais participativa em suas práticas e organização das atividades pedagógicas, as quais, anteriormente ao APF, eram centradas na professora responsável pela disciplina.

Outra constatação da formação, refere-se à ampliação de possibilidades formativas para os demais discentes. Considerando-se que a formação se focou no Moodle, foram apresentadas diferentes possibilidades destes AVA, ampliando as opções de ferramentas que os professores poderão utilizar em seus planejamentos e práticas pedagógicas. Sobre este tema, Ingá afirma:

*A relação ao ambiente mesmo, da plataforma Moodle, pra conhecer as possibilidades eu não conheço todas porque eu vou conhecendo à medida que eu vou usando porque é uma ferramenta né, enquanto íamos fazendo o curso eu fui pensando, **quanta coisa neste Moodle e nunca usei. Então, no geral, me ajudou a repensar e a aprender coisas que eu nem sabia que tinha, para além da inclusão, sabe** (Ingá, tutor, junho 2019) (grifo nosso).*

A tutora Goiaba também apresenta, em sua fala, impactos em sua prática do processo formativo do APF, os quais lhe permitiram um olhar diferenciado sobre questões de acessibilidade: “*usei, como tutora eu **passei a cuidar então do conteúdo**, que eu gostava muito, que a Andreia colocou que, no curso, não pode ter em negrito, essa maneira de colocar os textos, eu passei a ter cuidado porque eu não sabia*” (Goiaba, tutor, junho 2019) (grifo nosso).

A tutora relata a orientação da pesquisadora que ocorreu na oficina sobre a acessibilidade para estudantes cegos que utilizam leitor de tela. Essa oficina visou compartilhar com os professores conceitos e possibilidades para a criação de materiais e atividades acessíveis para estudantes com deficiência visual-cegueira.

O encontro ocorreu no décimo APF, ocorrido nos dias 11 (turma 01) e 13 de junho de 2019 (turma 02). A literatura que embasou os encontros foi “Criação de documentos digitais acessíveis”, do ano de 2014, de Bruna Poletto Salton, e a Nota Técnica nº 21/2012, da Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que apresenta as diretrizes com orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível. Nessa reunião, também foram apresentadas as ferramentas e elencados alguns aspectos que auxiliam na comunicação com os discentes cegos que utilizam leitor de tela.

Assim, inicialmente, foram apresentadas as características do leitor de tela NVDA, suas configurações de uso e leitura de páginas com o aplicativo no momento da oficina. Na sequência, foram apresentados alguns aspectos como o formato dos documentos e as possibilidades de salvamento para a acessibilidade. Após, foi apresentada a tecnologia *Optical Character Recognition* (OCR), que, em português, pode ser traduzido como reconhecimento óptico de caracteres.

Foram pontuadas, também, questões relevantes para a adequação de textos, como a relação página do material adequado com o material original, entre outras. Demonstrou-se a possibilidade de criação de materiais e atividades acessíveis para estudantes com deficiência visual-cegueira. E, com base na Nota Técnica do MEC nº 21/2012, realizaram-se as orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível para imagens, histórias em quadrinhos, mapas, legendas, gráficos e fluxogramas.

Na sequência, foram apresentadas as estratégias para inserir as legendas e descrições em textos Word, em apresentações em PowerPoint e na plataforma Moodle. Ao final, os participantes realizaram testes em materiais de sua disciplina, buscando identificar a possibilidade de adequação.

Ao elaborar-se o APF e suas propostas formativas, compreendeu-se que seria de grande relevância que os docentes pudessem compreender as ferramentas que os discentes utilizam e, também, vivenciar estas experiências, pois, culturalmente, as nossas atividades são orientadas pela influência do mundo vidente. Um exemplo vivenciado na EaD é que, quando se deseja destacar um texto, os autores o escrevem em caixa alta, negrito e até alteram a sua cor, para que o leitor fixe a relevância da mensagem indicada. No entanto, o leitor de tela, no caso NVDA, utilizado e configurado pela discente do curso, não sinaliza estes elementos.

Dalcin (2015, p. 75) destaca que “não há uma regra específica quanto ao uso de acessibilidade para cada leitor de tela, pois um leitor pode ter acesso total a um determinado recurso, enquanto outro leitor pode apresentar nenhuma acessibilidade ao mesmo recurso avaliado”.

Partindo desta premissa, realizou-se, na primeira coleta de dados com a discente que utiliza o leitor de tela, testes e mapeamento das configurações pertinentes à ferramenta utilizada. Uma das queixas referia-se às excessivas marcações nos documentos e à página inicial do

Moodle com cor e negrito. Quando a equipe pedagógica desejava destacar algum recado ou informação, a mesma utilizava estes recursos, negrito e caixa alta, para sinalizar.

Com a discente, criou-se uma estratégia de destacar todas as partes relevantes com a inserção de colchetes, os quais o NVDA codifica e informa o usuário. Para além destas orientações, também são desaconselhados, de acordo com o documento:

- a) uso de animações e aplicações *Flash*;
- b) uso de *captchas* em formulários;
- c) tabelas para fins de diagramação;
- d) atualizações automáticas periódicas;
- e) elementos e atributos considerados depreciados pelo W3C. Exemplos: *frame*, *applet*, *blink*, *marquee*, *basefont*, *center*, *dir*, *align*, *font*, *isindex*, *menu*, *strike*, *u*, *b*, etc. (BRASIL, 2016).

Nesse encontro, os professores realizaram modificações em suas disciplinas, o que pode ser considerado uma ação positiva, tanto para os discentes com deficiência, quanto para os docentes, que puderam aplicar os conhecimentos trabalhados em aula de modo prático.

Nas oficinas, foram trabalhadas as principais demandas coletadas dos discentes na primeira rodada de entrevistas. Uma das queixas da discente surda Araçá, refere-se à questão do acesso em português escrito às orientações das atividades e nas avaliações finais. A discente afirma encontrar dificuldades, pois *“atividades longas é difícil. Para mim ler, entender o português é mais demorado, tem questões que são mais diretas e isso ajuda a entender”* (Araçá, estudante, junho 2019) (grifo nosso).

Partindo desta queixa da discente, e das leituras relacionadas à L1 e à L2, compreendeu-se a relevância de apresenta-se a estrutura da Libras para os professores participantes do APF. A temática “Surdez e aprendizagem” foi abordada no sexto encontro do APF, ocorrido nos dias 14 (turma 01) e 16 de maio de 2019 (turma 02). A literatura que embasou os encontros foi “Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis”, de autoria de Ana Cristina Guarinello, Ana Paula Berberian, Ana Paula de Oliveira Santana, Kyrlian Bartira Bortolozzi, Simone Schemberg e Luciana Cabral Figueiredo, do ano de 2009, e a obra “Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos”, de Ronice Müller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp, do ano de 2007.

Esse momento formativo foi mediado em parceria com a especialista em língua de sinais, a professora Luiza Catiê de Oliveira. No encontro, foram debatidos e apresentados alguns aspectos da Libras, visando desmitificar a terminologia linguagem e apresentar as características que a constituem como língua. Debateram-se especificidades da cultura surda e sua influência na comunicação dos discentes surdos.

Para reforçar esta explanação, foi apresentado o conteúdo da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que versa sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). No encontro, também foram exibidos os parâmetros básicos que constituem e caracterizam a Libras. Ao final, foram analisados textos produzidos pela discente surda da disciplina e a implicação da mesma no Português escrito.

Nesse encontro do APF, buscou-se realizar uma aproximação e, também, elencar as principais diferenças entre o português escrito e a Libras. No momento da formação, alguns pontos receberam atenção, como é o caso do intérprete de Libras e os limites de sua atuação, destacando-se que este profissional auxilia, mas não é o único responsável pela acessibilidade de discentes surdos nos espaços educacionais.

A tutora Goiaba, destaca bem esta mudança de olhar sobre a acessibilidade para pessoas surdas:

O curso me ajudou, deu uma clareada, eu achava que, no caso da Araçá, só o intérprete era o suficiente, que ele ali já tava tudo bem. Mas a Andreia mostrou como é a Libras, como o surdo pensa e escreve, e como a gente poderia fazer as questões para que ela conseguisse entender. Teve uma parte onde eu pensei: -Fiz errado e era tão fácil fazer do outro jeito. Aquela parte do verbo em libras, isso me clareou, depois fui tentando usar (Goiaba, tutora, junho 2019) (grifo nosso).

Da mesma forma que Goiaba, muitas pessoas se equivocam por acreditar que a atuação do intérprete de Libras suprirá todas as demandas de acessibilidade dos discentes surdos.

Por esta outra perspectiva, os novos conhecimentos são adquiridos e internalizados, implementando-se a possibilidade de novas configurações de atividade, ou mesmo, quando o novo conhecimento é construído através da experimentação dentro de uma atividade estabelecida e realizada no cotidiano docente, compreende-se este fenômeno, que Engeström (2002) denomina aprendizagem expansiva e que se ampara na Teoria da Atividade.

Notou-se que, em muitos momentos do APF, ocorreu a criação de novos conhecimentos e novas práticas para uma atividade recém-emergente. Verificou-se, partindo das falas dos professores, que o aprendizado foi incorporado e possibilitou transformações qualitativas, algumas tímidas, no próprio sistema de atividades. Essa transformação pode, desencadeada pela introdução de uma nova tecnologia ou conjunto de regulamento, influenciar os docentes que realizaram a formação e os discentes com deficiência que vivenciaram espaços virtuais mais acessíveis.

Ingá, depois da formação, em seu relato, afirmou que se sente mais motivada e confiante com as demandas e pesquisas sobre a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência nos

espaços educacionais. Em sua entrevista final, menciona que saberá o local para acessar a informação e, analisando sua nova relação com os locais de pesquisa, afirma:

*Ah, eu preciso saber mais lá sobre inclusão, mas eu preciso achar a lei que fala disso, Preciso achar o material que fala disso e a formação deu aquele suporte, ela já tinha ali, ela já disponibilizava os textos, as leis e onde achar depois nos sites. **Eu acho que isso vai estar ajudando, vai estar auxiliando, eu acho que vem para isso, vem para auxiliar, porque era bem essa ideia mesmo, saber por onde, antes eu não sabia por onde começar** (Ingá, tutor, junho 2019) (grifo nosso).*

Com vistas a demonstrar as questões teóricas aos docentes participantes do APF, foram realizadas leituras e discussões sobre o tema, sobretudo com revisão nos documentos legais. Considerando que documentos, como leis, decretos e notas técnicas, podem ser alteradas, buscou-se apresentar as fontes e, também, os *sites* que poderiam ser acessados para consultas futuras.

Para a surpresa, alguns participantes do processo formativo desconheciam algumas das ferramentas oficiais de busca e acesso aos textos atualizados. As formações nos moldes do APF, buscam, de acordo com Daniels (2015, p. 230), “*learning and development as vertical processes, directed in elevating human beings to higher levels of competence*⁹⁷”.

Ao longo do processo formativo, os professores que participaram da pesquisa também se posicionaram como aprendizes. Assim, a formação considerou que estes profissionais também estavam vivenciando um momento formativo, com mudanças que possuíam potência de atuar sobre as funções psicológicas superiores destes sujeitos, pois, segundo Vigotski (1999, p. 43), estas funções

não são construídas como uma segunda história/como um segundo andar sobre os processos elementares, mas são novos sistemas psicológicos que incluem uma fusão complexa de funções elementares que serão incluídas no novo sistema, e elas mesmas começam a agir de acordo com novas leis; cada função mental superior é, deste modo, uma unidade de uma ordem superior determinada basicamente por uma combinação única de uma série de funções mais elementares no novo todo.

Em seus escritos, Vigotski (1993) afirma que a aprendizagem é capaz de fazer ampliar o potencial do sujeito. Esse processo de ampliação e desenvolvimento é denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Assim, algumas funções já se encontram consolidadas e estão localizadas no que define como nível de desenvolvimento real. As funções que ainda estão em processo de amadurecimento, Vigotski denomina nível de desenvolvimento proximal. Para o autor, acontece a existência de dois níveis de desenvolvimento, nível de desenvolvimento real

⁹⁷ **Tradução:** o aprendizado e o desenvolvimento como processos verticais, direcionados em elevar os seres humanos para cima, para níveis mais altos de competência.

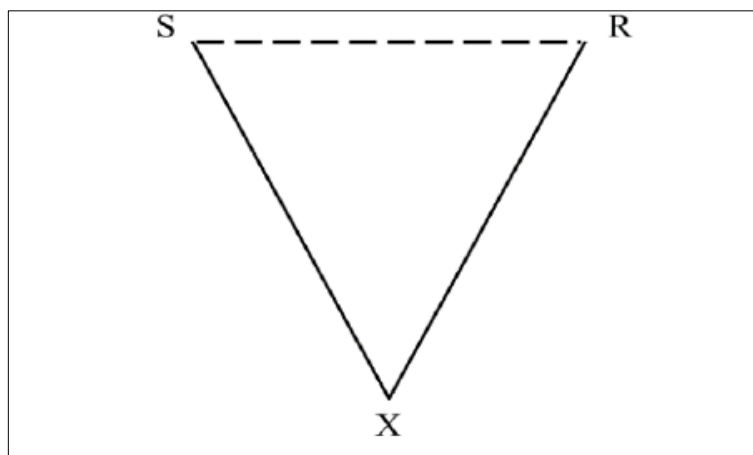
e o nível de desenvolvimento imediato. Entre estes dois níveis, estaria a Zona de Desenvolvimento Iminente, que seria um espaço mental onde estariam os conhecimentos que ainda não se desenvolveram completamente.

Nessa perspectiva, a ZDI caracteriza-se pela distância entre o que a o sujeito consegue realizar com autonomia (nível de desenvolvimento real) e o que realiza em colaboração com os indivíduos, mais capazes, do seu grupo social (nível de desenvolvimento imediato). O processo de mediação da ZDI ocorre a partir da linguagem, das ferramentas, dos signos e das atividades compartilhadas, as quais, de forma mediada, interferem e modificam a conduta humana, partindo de um processo histórico e social.

Neste processo de desenvolvimento, o pensamento é, geralmente, mediado pela linguagem e suas ações podem ser mediadas pela atividade instrumental, e o desenvolvimento humano em potência é constituído pelos aspectos históricos e sociais.

Vigotski demonstra esta relação mediada no esquema da Figura 18, em que, de forma gráfica, apresenta a relação entre estímulo (S) e a resposta (R), na qual se interpõe um estímulo X. O instrumento é caracterizado como o elemento X e é ele que determina o fato de a relação entre o estímulo e resposta ser mediada

Figura 18 – Relação estímulo e resposta



Descrição: Esquema da relação estímulo e resposta, representado por um triângulo equilátero invertido. Na ponta isolada, de baixo para cima, encontra-se a sinalização da letra X. Os ângulos formados pela parte superior são unidos por um tracejado pontilhado e são sinalizados, da esquerda para a direita, de S e R.

Fonte: Vigotski (1991, p. 45).

De acordo com Vigotski (1991), o esquema acima demonstra a principal diferença entre a atividade humana, mediada pela atividade instrumental, do animal, que ocorre de forma direta (relação S – R). Assim, nós humanos, conseguimos, por meio também da linguagem,

estabelecer relações mais complexas e abstratas com a realidade, com possibilidade de refletir e operar sobre questões não vivenciadas pessoalmente.

A possibilidade de operar sobre a realidade, por meio dos signos e ferramentas, nos permite ampliar e preservar informações e possibilidades inalcançáveis para os animais. Um exemplo de mediação pela atividade instrumental ocorre através da leitura, onde, de forma mediada por signos, consegue-se acessar realidades e possibilidades que não estão presentes em nossa realidade ou espaço.

Na formação do APF, as leituras, discussões, dinâmicas e oficinas, desempenharam a função de atividade instrumental mediadora no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos docentes e dos discentes.

Outra realidade vivenciada no APF, em muitos momentos, como já abordado na categoria 1.1, é que os docentes apresentavam relatos, dúvidas e inquietações sobre a inclusão e acessibilidade nos espaços onde atuavam fora da EaD. Para corroborar, Daniels (2015, p. 240) destaca a interferência dos diferentes sistemas de atividades na constituição do sujeito, pois, para ele, a *“expansive learning is dialogical; helps to tie knots between different activity systems and find a common perspective by moving sideways using knowledge and professionals' experiences, as well as their visions for the future⁹⁸”*.

As reincidentes dúvidas dos professores, que encontraram eco na citação de Daniels (2015), foram ratificadas ao longo dos encontros do APF, pois era usual que vivências e inquietações da educação básica, local (sistema) onde atuavam, fossem apresentadas repetidamente pelos participantes.

Parte-se da premissa de que, no processo de ZDI dos participantes, estes momentos foram valorizados nas mediações das práticas do APF. Destaca-se que esta inserção das inquietações de outros espaços, como das escolas da educação básica onde atuavam alguns dos participantes do APF, possibilitou maior compreensão dos conceitos trabalhados na formação.

Considerou-se a atividade não como uma ação direta do sujeito que aprende, mas um caminho complexo e organizado de transformações internas em função da atividade que opera com objetos externos. Esse processo ocorre também com a mediação da linguagem e da (res)estruturação em relação aos signos.

Sobre este tema, Castro (2014, p. 53) cita:

⁹⁸ **Tradução:** O aprendizado é dialógico e expansivo; ajuda a amarrar nós entre diferentes sistemas de atividades e encontra uma perspectiva comum movendo-se de lado usando o conhecimento e experiências dos profissionais, bem como suas visões para o futuro.

A interação sujeito-objeto implica o uso de mediações simbólicas (sistemas, esquemas, mapas, modelos, isto é, signos, em um sentido amplo) encontradas na cultura e a reconstrução e reestruturação do objeto de estudo constituem o processo de apropriação – a partir do qual se reestrutura o próprio modo de pensar dos aprendentes, assegurando, com isso, seu desenvolvimento.

Desse modo, momentos formativos com pares que estimulem a mediação, por meio da linguagem, são de extrema relevância para o desenvolvimento humano. Vigotski (1999, p. 27) salienta a importância destes processos para a aprendizagem, o autor defende que, nesta perspectiva,

[...] a própria estrutura do processo mental muda substancialmente; ações diretas sobre o ambiente são substituídas por ações complexas mediadas. A fala incluída na operação foi o sistema de signos psicológicos que adquiriram um significado funcional muito especial e resultaram em uma completa reorganização do comportamento.

Compreende-se que a organização do APF em grupos, com momentos de trocas e interação com os pares e a disciplina, ampliou as possibilidades de aprendizagem dos docentes. A reflexão dos participantes da pesquisa demonstra o quanto os debates, ações formativas e o ingresso de pessoas com deficiência, possuem potência para impulsionar a formulação hipóteses sobre a acessibilidade com vistas à inclusão de pessoas com deficiência.

O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No APF, parte-se da concepção nível iminente de desenvolvimento, tanto dos docentes que realizam a formação, como para os discentes que poderão acessar com mais autonomia os ambientes, sem entraves.

5.2.2 Germinações do (no) Ambiente de Potencial Formação

Ao longo do processo formativo, compreendeu-se a capacidade de interpretação e expansão da tomada de consciência sobre as demandas de acessibilidade por parte dos participantes do Ambiente Potencial de Formação (APF). Nesta direção, a presente categoria de análise visa apresentar processos de desenvolvimento dos sujeitos, alguns destes processos encontram-se na fase real e outros na iminente, como se estivessem em germinação.

Os participantes, por meio das estratégias do processo formativo, demonstraram, em suas falas, o potencial para ampliação conceitual sobre a inclusão e acessibilidade relacionadas às pessoas com deficiência em suas atividades laborais. A ampliação conceitual ocorreu mediada por signos e ferramentas, os quais são mediadores da conduta, possibilitando a ampliação da tomada de consciência acerca de um determinado conceito.

No decorrer dos encontros, os *feedbacks* dos participantes apresentavam-se de maneira cada vez mais enriquecida, com a possibilidade de produção de novos padrões na prática dos professores participantes da pesquisa. As falas, as opiniões e posicionamentos dos participantes demonstravam uma postura mais consciente e ativa sobre a necessidade de fazer e possibilitar ambientes e espaços mais acessíveis. Para Luria (2013, p. 74), “qualquer ato consciente é moldado dentro de um círculo estabelecido das relações, dentro desta ou daquela atividade que também determina sua peculiaridade psicológica”. Nessa direção, possibilitar espaços e relações de debate e construções sobre acessibilidade nos espaços acadêmicos amplia as possibilidades de ampliação da tomada de consciência.

Muitas reflexões estão em processo de “germinação do pensamento” e, nesse sentido, encontram-se atravessando os saberes do conhecimento real até o potencial/iminente. Compreende-se, então, que a atividade orientada com objetos pode tornar-se contraditória porque constitui tanto trabalho diretamente funcional, quanto a produção social da força de trabalho destes profissionais. A contradição é um fenômeno presente na prática laboral e reflexiva dos professores.

Conforme Luria (2013, p. 25), Vigotski, influenciado por Marx, “concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que os indivíduos mantem com o mundo externo”. Estas relações sociais são orientadas pelas relações do trabalho, sua divisão e força e, por consequência, nas classes. Logo, esta força de trabalho, em sua essência, é sempre dividida por contradições (MARX, 2003).

De acordo com Powaczuk (2012, p. 72):

Os objetos da apropriação constituem-se como os instrumentos – conjunto de saberes e técnicas, instrumentos que a espécie humana desenvolve – os quais são utilizados e reutilizados, na produção de sua existência como humano genérico. A principal característica é que o trabalho/atividade produtiva induz transformações de cunho psicológicos; ou seja, o homem, a partir do uso de instrumentos, modifica não somente a natureza, mas, especialmente, modifica-se a si mesmo

Ressalta-se que essas contradições são vivenciadas pelo sujeito, pois o mesmo negocia objetos, regras, ferramentas, comunidades e divisões de trabalho, que são contraditórios. Compreende-se a contradição como uma ação comum nos processos de desenvolvimento instrumental do sujeito, sendo um fenômeno observável em pesquisas como a do APF.

Engeström também apresenta esta constatação, que é reforçada nos escritos de Daniels (2015, p. 246):

Much of Engeström's work involves research based on developmental intervention. He argues that research has a dialectical and dialogical relationship with the activity

and he focuses on contradictions as causative and disturbances as indicators of potential. He considers that interventions enable the construction of new instruments and bring, through externalization, the 'transformative construction of new instruments and forms of activity at the collective and individual levels'⁹⁹.

Processos de intervenção formativa, como as do APF, podem possibilitar a construção de novos instrumentos e trazem, através da internalização, possibilidade para a construção transformadora de novos instrumentos e formas de atividade. Esta foi uma aspiração notada na fala dos professores que participaram da formação. Goiaba, avalia que visualiza o curso do APF como uma possibilidade inicial de acessar conhecimentos sobre a temática. Na primeira rodada de entrevistas, ela reflete sobre o curso e afirma: ***“esse curso vem pra nos ajudar a pelo menos a buscar, a iniciar os estudos sobre a inclusão”*** (Goiaba, tutora, março 2019) (grifo nosso).

Estes posicionamentos, de querer aprender de forma mediada, com orientações e leituras, foi uma das estratégias adotadas, para que os professores pudessem, também depois do APF, compreender os locais e principais documentos de referência para pesquisas sobre o tema acessibilidade.

Durante a formação, as leituras e as oficinas objetivaram ampliar o engajamento emergente dos participantes do APF. As discussões foram organizadas para favorecer a ação comunicativa e formativa entre os participantes. Por meio do diálogo e do respeito ao outro, aumentam-se as possibilidades de estreitamento das relações de parceria e confiança, possibilitando conseqüentemente, um retorno considerável do grupo na qualificação das próprias aprendizagens.

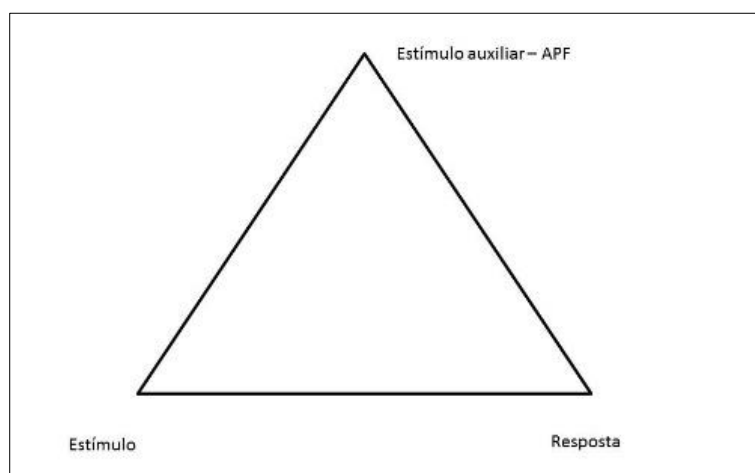
Segundo Oliveira (2003, p. 40), a linguagem exerce “um papel fundamental na comunicação com os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real”. As discussões foram constituídas pelo envolvimento emergente dos participantes.

A organização dos APF foi elogiada pelos participantes. Apresenta-se a fala de um dos participantes, Ingá, que diz: ***“todos os conteúdos dela que ela abordou desde o início, da legislação até o último encontro semana passada foram todos eles com certeza relevantes”*** (Ingá, tutor, julho 2019) (grifo nosso).

⁹⁹ **Tradução:** Grande parte do trabalho de Engeström envolve pesquisa baseada em intervenção no desenvolvimento. Ele argumenta que a pesquisa tem uma relação dialética e dialógica com a atividade e ele concentra-se em contradições como causativas e distúrbios como indicadores de potencial. Ele considera que as intervenções possibilitam a construção de novos instrumentos e trazem através da externalização, a ‘construção transformadora de novos instrumentos e formas de atividade nos níveis coletivo e individual’.

Objetivou-se, desde a elaboração e durante a execução do APF, que houve uma participação engajada e compartilhada entre os professores e suas demandas e saberes. A intervenção do APF, que atuou como um estímulo auxiliar, buscou ampliar os conhecimentos dos professores sobre inclusão e acessibilidade, como pode ser verificado na Figura 19, baseada na relação estímulo e resposta mediada de Vigotski.

Figura 19 – Estímulo e resposta no Ambiente Potencial de Formação



Descrição: Esquema de estímulo e resposta no Ambiente Potencial de Formação, representado por um triângulo equilátero. O primeiro ângulo, de cima para baixo, é denominado Estímulo auxiliar-APF. Os outros dois ângulos, situados na parte inferior da figura, da esquerda para a direita, são denominados “Estímulo” e o outro “Resposta”.

Fonte: elaborada pela autora (2020).

Compreende-se que a formação do APF atuou como um estímulo auxiliar, nas aulas e oficinas, onde foram utilizadas estratégias de dupla estimulação, de modo instrumental, para buscar soluções para a acessibilidade. Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, os meios são socialmente estruturados e organizados pela sociedade que organiza as tarefas por categorias. Estas categorias, balizadas pela cultura, delimitam os instrumentos, mentais e físicos, que crianças, homens, mulheres, trabalhadores, professores, devem utilizar e as atividades que “devem” desempenhar. De acordo com Luria (2013, p. 26), a sociedade organiza os tipos de tarefas que cada sujeito deve desempenhar e “um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem”.

Considerando-se este entrelace entre o cultural e o instrumental, o processo formativo do APF objetivou ampliar a tomada de consciência dos professores sobre a acessibilidade e das possibilidades nos espaços formativos da EaD, por meio da discussão teórica e de oficinas.

De acordo com Leontiev (2017, p. 100):

A consciência é o produto subjetivo da atividade dos homens com os outros homens e com os objetos; assim, a atividade constitui a substância da consciência, e para estudá-la é necessário investigar as particularidades da atividade, ou seja, consiste, portanto, em encontrar a estrutura da atividade humana engendrada por condições históricas concretas.

A operação da informação e dos saberes historicamente produzidos acerca da acessibilidade de pessoas com deficiência e as possibilidades de acessibilidade para as práticas educativas proporciona a troca e construção de conhecimentos acerca desta temática. Em adultos, este processo ocorre de forma mediada e é uma das bases intrapsíquicas do desenvolvimento humano.

Toassa (2006, p. 78) descreve a relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a tomada de consciência:

A consciência é, portanto, uma estrutura composta de outras estruturas. Desenvolve-se com modificações da estrutura geral e de vínculo entre seus elementos, os quais mantêm entre si uma relação dialética de parte-todo, criada pela inserção dos sujeitos nas atividades sociais. Integrando-se a novas atividades humanas, as pessoas apropriam-se das funções psíquicas superiores que as medeiam: memória, atenção, linguagem oral, sentimento, linguagem escrita etc.

Nessa percepção, a tomada de consciência é um dos “resultados” do desenvolvimento humano, ressaltando-se que o desenvolvimento, dentro da ótica da THC, compreende a mediação cultural e social do sujeito com outros indivíduos e o meio cultural. Essa mediação ocorre por meio dos signos e das ferramentas, os quais são mediadores da conduta, numa perspectiva de dupla estimulação (TOASSA, 2006).

Para Cenci (2016, p. 34), amparada nas leituras de Vigotski, “os seres humanos não se relacionam diretamente com o mundo, mas sim, de forma mediada”. Logo, o meio, mais que físico, é também um meio cultural, organizado por ferramentas e signos.

A ampliação conceitual do signo, que é orientada internamente, modifica e apresenta novas possibilidades de interação e ação do sujeito sobre o ambiente no qual está inserido. Todos os sujeitos possuem um sistema de signos e, é partindo deste, que se compreende e se atua sobre o mundo. A cada mediação, ampliam-se as possibilidades de reestruturação deste signo, e seu significado. Ampliando-se assim a tomada de consciência acerca de uma determinada realidade/temática.

De acordo com Vigotski (2001, p. 359), “*en otras palabras, cada significado de la palabra se esconde detrás de su generalización, una abstracción*¹⁰⁰”. Com base na premissa

¹⁰⁰ **Tradução:** Em outras palavras, cada um significado das palavras se esconde atrás de si uma generalização, um abstração.

anterior, considera-se válido possibilitar as trocas, por meio de textos e diálogos, pois amplia o potencial mediador entre os professores e os conceitos relacionados à acessibilidade.

Luria (2013, p. 27) explana sobre a transposição do pensamento externo mediado:

As respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. É através desta interiorização dos meios de operação da informação, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica.

Nessa direção, os conhecimentos e o acesso aos conteúdos possuem a potência de influenciar o pensamento e as ações do homem. Como sociedade, cultua-se que as escolas, instituições de ensino e os cursos de formação são espaços sociais destinados a construção do saber e do aprender. Considera-se que o aceite em participar do APF também pode ter sido motivado por um anseio, uma busca dos professores por conhecimentos acerca da temática.

A importância da mediação para a construção de novos aprendizados, a partir do acesso e interface entre pares e pessoas que trabalham na área, é corroborada por Vigotski (1999, p. 47), quando afirma que o compartilhamento é uma estratégia utilizada pelo

membro mediador, como alguém poderia imaginar, é simplesmente um método de melhorar e aperfeiçoar a operação; transfere as operações mentais para formas superiores e qualitativamente novas e permite ao homem controlar seu próprio comportamento a partir do exterior com a ajuda de estímulos externos. O uso do signo, sendo simultaneamente um meio de autoestimulação, resulta em uma estrutura específica e completamente nova de comportamento no homem, uma estrutura que quebra as tradições de comportamento natural e cria pela primeira vez uma nova forma de comportamento psicológico cultural

Os encontros, leituras e oficinas buscaram proporcionar um espaço de trocas e aprendizagem, para que, partindo de uma base conceitual científica, os professores pudessem refletir e agir sobre as suas ações pedagógicas de forma mais inclusiva e consciente, com vistas a ações pedagógicas que pudessem objetivar práticas mais acessíveis, com impactos na atividade que executam com os discentes.

Leontiev (2017, p. 67) caracteriza atividade como “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o seu objetivo que estimula o sujeito a executar a sua atividade, isto é, o ‘motivo’. Compreende-se que não é só realizar uma ação, mas objetivá-la”.

O autor ainda realiza uma distinção entre atividade e ação:

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo, designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via

de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial (LEONTIEV, 2017, p. 67).

Considerando-se a potência histórico-cultural que possui o professor, em suas relações com o discente e o mundo histórico-cultural, considera-se relevante que suas práticas/atividades sejam permeadas por ações com objetivos e práticas mais acessíveis.

Cenci e Damiani (2018, p. 923) explanam que, na concepção histórico-cultural, base teórica desta pesquisa, “a *psique* – o pensamento ou a tomada de consciência – humana constitui-se na interação com o mundo das pessoas e dos objetos”.

Pitangueira, uma das partícipes do APF, manifestou que, partindo das indagações iniciais das entrevistas realizadas na primeira rodada de coleta de dados, compreende a complexidade dos processos que envolvem as pessoas com deficiência. Essas tomadas de consciência, foram frequentes ao longo do processo formativo. Destaca-se que este movimento, o de buscar a formação, seja um gatilho para a busca de saberes acerca da temática “Acessibilidade”. A tutora reflete, enquanto fala sobre ter um aluno com deficiência, que “*a gente não consegue pensar em todo o processo de inclusão, no específico para aquele aluno com deficiência, que é isso que tá caindo a ficha nesse momento*” (Pitangueira, tutor, março 2019) (grifo nosso).

Nessa sequência do pensamento, refletir sobre acessibilidade e inclusão é um processo que decorre de vivências e reflexões histórico sociais. Dois dos principais autores da THC, Luria e Vigotski, reforçam em suas reflexões que a consciência humana é um reflexo da mediação do sujeito com o seu meio. Quanto mais o homem busca analisar e refletir sobre a sua realidade, mais estará propenso a ser consciente do seu espaço e das engrenagens que movimentam e engessam os espaços aos quais pertence.

Segundo Toassa (2006, p. 78), a tomada de consciência nas operações semióticas e conceituais possibilita aos sujeitos “perceberem, de modo diferente, significa também ganhar novas possibilidades de agir” sobre suas concepções e nos seus espaços de atividade.

Luria (1990, p. 23) também afirma que “a consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada *a priori*, nem é imutável e passiva, mas sim, formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-os a certas condições, mas também reestruturando-se”.

Partindo do apontamento do autor, considerando a relação ativa entre a atividade e a tomada de consciência, reforça-se a potência social que cada um desses sujeitos desempenha nos locais onde atua, estando em um movimento de constante mudança e, também, modificando

a si próprio. Os alunos e tutores possuem emoções em relação ao processo de inclusão, o acesso e a permanência na educação superior.

Muitos profissionais, considerando sua experiência docente na EaD, compreendem que algumas necessidades e dificuldades podem surgir no processo formativo de todos os discentes da modalidade. Ingá, pontuou que, naturalmente, estes processos podem ocorrer, mas que a falta de acessibilidade e conhecimento sobre os imperativos e possibilidades formativas sobre como tornar as práticas mais acessíveis podem potencializar este cenário para os discentes com deficiência:

Eu acho que o meu papel é entender, em primeiro lugar é me colocar no lugar dela e depois pensar, poxa vida, se o outro aluno tem dificuldade que não tem deficiência nenhuma e tem dificuldade de escrita, imagine então ela que tem mais ainda obstáculos pra conseguir realizar essa escrita (Ingá, tutora, março 2019) (grifo nosso).

Antes da formação, a fala da tutora reportou a sua preocupação com a acessibilidade e as demandas eu poderiam surgir. Nesse sentido, a tutora demonstra uma mudança em sua fala após o APF, onde reflete sobre a busca pela formação:

Era uma necessidade, de uma vivência. Minha como professora, tutora e das alunas com deficiência, eu não sabia por onde começar. Agora depois destes encontros eu sei por onde começar, sei que tem um caminho para ajudar os que estão necessitando desse atendimento diferenciado (Ingá, tutora, julho 2019) (grifo nosso).

Percebe-se que, após o processo formativo, Ingá manifesta mais confiança com as suas ações com os estudantes com deficiência. Outra participante do APF, Pitangueira, evidencia uma percepção positiva sobre a formação e a organização pedagógica dos encontros e organização dos materiais da formação:

Os conteúdos foram bastante relevantes, tudo a ver com o que eu precisava, e o material bem acessível. E o acesso, através do Drive (Google Drive), e de como ela colocou os materiais para a gente ler, todo o material eu achei tudo muito bom, eu achei bem legal assim, pois tinha ela e os colegas deste curso (Pitangueira, tutora, julho 2019) (grifo nosso).

A formação com os pares e colegas em um processo formativo tem sido relatada por pesquisadores da THC como positiva. Ela baseia-se no conceito de mediação e, no caso do APF, buscou-se valorizar esta relação entre os profissionais. Daniels (2015, p. 261) apresenta que uma das vantagens desta metodologia é a troca de saberes e experiências entre os pares:

Articulate your own knowledge and values to negotiate practices with other professionals helped the professionals to understand them better. Practices have been

improved by examining how value-oriented practices can be reconfigured in relation to other professionals and their purposes¹⁰¹.

Compreende-se que o APF foi organizado para ampliar as trocas e criar possibilidades de articulação dos saberes e dúvidas que os participantes vivenciavam em suas práticas, sempre se mantendo o foco das discussões na acessibilidade dos estudantes com deficiência.

De acordo com Vigotski (1999, p. 53):

A transferência dos métodos sociais de comportamento para o interior do sistema de formas individuais de adaptação não é de jeito algum uma transferência puramente mecânica; não é automaticamente feita mas está conectada com uma mudança na estrutura e função da operação inteira e é uma fase especial no desenvolvimento das formas superiores de comportamento

Nesse sentido, o processo formativo, mediado por artefatos e orientado a objetos, buscou criar condições para que os sistemas de atividades pudessem ocorrer de modo a ser possível gerar e operar ações. Engeström (2002, p. 136) afirma que estes sistemas de atividade são importantes:

Is that a collective activity system, mediated by artifacts and oriented towards objects, seen in its network relations with other activity systems, is taken as the main unit of analysis. Individual and group actions aimed at objectives, as well as automatic operations are relatively independent but subordinate units of analysis, eventually stable only when interpreted in the context of entire activity systems. Activity systems are carried out and reproduced, generating actions and operating actions¹⁰².

As ações podem ocorrer no campo laboral ou no campo mental, por meio da reflexão sobre o planejamento da ação ou reflexão sobre situações vivenciadas. Assim, um processo formativo não pode apenas considerar como resultado de sua ação, as atividades “concretas”, mas também a mudança de posição e mentalidade sobre uma determinada temática.

Outro fator observado na segunda rodada de entrevistas com os tutores, após a formação, foi uma postura mais otimista frente a um futuro processo de acessibilidade. Nesta rodada de entrevistas, os participantes do APF foram questionados se estavam mais seguros em

¹⁰¹ **Tradução:** Articular seus próprios conhecimentos e valores para negociar práticas com outros profissionais ajudou os profissionais a entendê-los melhor. As práticas foram aprimoradas por examinando como práticas orientadas a valores podem ser reconfiguradas em relação a outros profissionais e seus propósitos.

¹⁰² **Tradução:** é que um sistema de atividades coletivo, mediado por artefatos e orientado a objetos, vista em suas relações de rede com outros sistemas de atividades, é tomada como a principal unidade de análise. Ações individuais e em grupo direcionadas a objetivos, bem como operações automáticas são unidades de análise relativamente independentes, mas subordinadas, eventualmente estável somente quando interpretado no contexto de sistemas de atividades inteiros. Os sistemas de atividades se realizam e se reproduzem gerando ações e operando ações.

implementar suas práticas e planejamentos docentes caso tivessem discentes com deficiência matriculados na sua disciplina no próximo semestre.

O participante Ipê, depois da formação, respondeu: “**com certeza**” (Ipê, tutor, julho 2019) (grifo nosso). Outra participante da formação, a tutora Goiaba, refletiu:

No momento que eu tiver que trabalhar com esses alunos, eu vou ter uma base bem legal para organizar a disciplina, e ver os materiais, e de que forma, eu acho que o curso em si, é ele te dar uma amplitude, não apenas para alunos com deficiências, mas eu acho que tu pensa além disso não é, quando tu pensa no alunos, nós estudantes, não apenas na EaD, mas nos estudantes presenciais também. Antes deste curso, eu tinha um branco só de pensar em fazer para incluir estes alunos (Goiaba, tutora, julho 2019) (grifo nosso).

Embora os professores relatassem vivências com pessoas com deficiência nas instituições de ensino onde atuavam, nas primeiras entrevistas estes apresentavam insegurança quanto à metodologia e saberes específicos relacionados a este público. A maioria dos relatos demonstrava concepções do “senso comum”, as quais poderiam, mesmo que não de modo intencional, converter-se em um entrave para o processo de acessibilidade dos discentes. Uma das possibilidades para este fenômeno pode estar na falta de diálogo sobre a inclusão dos alunos com todos os que estão nos ambientes educacionais. Nesse sentido, “o branco” apresentado por Goiaba, representa o “não acesso” dos professores das classes regulares a estes saberes relacionados à acessibilidade e à inclusão.

De acordo com Oliveira (2011), garantir o ingresso e a permanência de acadêmicos com deficiência no ensino superior vai muito além de adequar as instalações físicas e implementação de reserva de vagas. Essas questões perpassam também aspectos culturais e atitudinais. O ingresso de discentes com deficiência proporciona a reflexão da comunidade acadêmica quanto a este novo paradigma: a formação superior de pessoas com deficiência. Por vezes, os estudantes encontram barreiras relacionadas à compreensão, por parte da instituição de ensino, do que é necessário e possível de ser atingido, em termos educacionais, por uma pessoa com deficiência.

Silva Junior (2013, p. 163), em seu estudo realizado com cegos com formação em nível superior, aponta:

Quando o discente inicia o curso superior para o qual conseguiu aprovação, começa a enfrentar uma série de dificuldades que acabam deixando a tarefa de formação em uma faculdade um pouco mais complicada e desgastante em comparação com outros alunos. É nesse momento em que o sonho de cursar a educação superior, em muitos casos, pode transformar-se em frustração.

Nessa perspectiva, buscando-se diminuir e almejando-se eliminar estes desgastes adicionais aos discentes com deficiência em virtude do “não saber” dos profissionais que atuam nos espaços de formação, algumas ações tornam-se relevantes para ampliar o acesso de todos às informações e saberes relacionados à acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência.

Buscou-se apresentar situações e materiais reais vivenciados na modalidade a distância como textos produzidos pela discente surda. A Libras, por ser uma língua natural, possui os mesmos fenômenos linguísticos comuns a todas as línguas orais, podendo ser analisada nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e paradigmático. Por sua característica espacial, os níveis fonológico, morfológico e sintático se realizam espacialmente, uma vez que o espaço é um importante canal de constituição da língua de sinais.

Conforme Cenci (2015, p. 10):

Bem como as palavras (das línguas orais), os sinais (das línguas de sinais) configuram-se na categoria de signos, que permitem a representação interna do mundo externo. Eles permitem, assim, que se lide com planejamento, memorização, referência a situações não presentes, elaboração de teorias, de explicações.

Compreender a estrutura da língua e sua potência como constituição social, por parte dos seus usuários, é fundamental. No caso dos encontros formativos da sexta e sétima semanas, onde se focou na surdez e na estrutura de Libras, compreende-se que foram de extrema relevância. Esses momentos formativos foram pontuados pelo participante Ipê:

A mediação valeu por essa necessidade da aluna, por ser surda, eu acho que, assim, já valeu, até para entender melhor a maneira que ela escreve, porque ela escreve de um jeito diferente. E pensando já em um olhar mais sensível para ela este cuidado de esperar, já tinha um pouco antes, eu sempre pensei, cada aluno é um aluno, tem suas dificuldades por si só, não é por ter uma deficiência a mais que os outros que você vai tratar diferente, mas já tinha um olhar mais sensível para cuidar e ter mais paciência (Ingá, tutor, julho 2019) (grifo nosso).

Na fala de Ingá, percebeu-se que a tutora já possuía uma postura mais atenta a discente Araújo, no entanto, desconhecia elementos relacionados à escrita do português como segunda língua. A tutora relata que, partindo dos encontros mediados do APF, conseguiu compreender melhor os textos e demandas da discente.

Campos (2011, p. 8) apresenta a complexidade de

pensar na Língua Portuguesa como segunda língua, para nós educadores ouvintes, é uma tarefa, um tanto desconfortável. É pensar, por exemplo, na aprendizagem escrita da língua inglesa, por um ouvinte que possui outra língua materna: inicialmente, estará se apropriando de alguns vocábulos e escrevendo-os num texto de forma desconexa, sem condições de expressar, nesta escrita, a compreensão obtida, o que mudará mediante a apropriação de toda a estrutura desta segunda língua, onde a leitura é um fator essencial.

Dessa forma, buscando aproximar os docentes de discussões da influência da L1 na L2, foram realizados momentos de leitura de texto de surdos com diferentes desenvolvimentos linguísticos, assim como os textos da discente surda Araçá, com a mediação de uma profissional especialista em Libras.

Outro destaque que esta reflexão apresenta, refere-se à importância de compreender-se as especificidades da Libras. Esta também foi uma sugestão apresentada pela discente surda, que comenta sobre valorizar a língua materna do sujeito:

É importante, pois posso fazer adaptações para o ensino dos surdos, para melhora no ensino deles. Eu percebia na escola muitas dificuldades no ensino para o surdo, então eu vejo nas aulas, as atividades propostas pelos professores na pedagogia e penso na adaptação para o aluno surdo, melhorando a aprendizagem dele (Araçá, discente, julho 2019) (grifo nosso).

A legislação brasileira já apresenta avanços no que tange à aprendizagem de sujeitos surdos. Um exemplo relevante é a Lei nº 10.436/2002, que legaliza a Libras como idioma advindo das comunidades surdas brasileiras e obriga o poder público, em geral, a adotar formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão dessa língua como meio de comunicação. Esta orientação legal reforça o que muitos especialistas têm debatido sobre o plurilinguismo que permeia a constituição do povo brasileiro.

Sobre esta discussão, Bechler (2016a, p. 33) afirma:

O Brasil não é um país de uma única língua. Embora a Língua Portuguesa seja o idioma oficial no país, há manifestações de muitos outros idiomas e variações da própria Língua Portuguesa no nosso território. Segundo Oliveira, os dados demonstram que o plurilinguismo está presente nas diferentes regiões do país.

Estes debates ainda estão restritos à comunidade surda e aos pesquisadores da Libras e da acessibilidade. Neste sentido, buscou-se, mesmo com pouco tempo disponível, apresentar elementos que pudessem colaborar com a formação dos professores e que os auxiliassem a compreender a relação entre a Libras e Português escrito, seus limites e aproximações.

Atualmente, a formação de professores prevê uma tímida apresentação de alguns conceitos sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino, principalmente para a educação básica. Embora pareça pouco, e mereça expansão, esta inserção curricular já auxilia a aproximar professores de conceitos e saberes relacionados à acessibilidade de pessoas com deficiência.

Compreende-se que, na situação de tutoria de Goiaba, planejar e pensar uma disciplina com a sensação de “branco”, não saber sobre inclusão, deva ser desconfortável e, sobretudo, incerto, no que tange à garantia da acessibilidade ao discente. Assim, por meio do APF, buscou-

se aliar os saberes das disciplinas ministrados pelos professores, as principais demandas mapeadas junto aos discentes e os conceitos fundamentais para que os professores pudessem vivenciar uma oportunidade de expansão de conhecimento acerca da acessibilidade na EaD.

De acordo com Cenci e Damiani (2018, p. 931):

Na atividade com o objeto, o indivíduo transcende suas aptidões atuais: expande-as, ao tomar para si, por meio do objeto, aquelas já elaboradas pelas gerações anteriores, pela cultura. O processo de apropriação das objetivações pode ser entendido como a aprendizagem, que gera desenvolvimento em cada indivíduo.

Neste sentido, os saberes do APF podem ser expandidos neste movimento coletivo, nas trocas entre os professores e a mediadora, ao ponto de produzirem novos saberes e possibilidades teóricas e metodológicas sobre a acessibilidade.

Daniels (2015, p. 263) reflete que, por meio da mediação, podem ocorrer mudanças nos sujeitos que participam de intervenções “*in some cases, practical professionals have switched to co-configuration with an attempt to adapt practices to respond to new customer needs and involve them in co-creating the services they receive*¹⁰³”.

A formação buscou, ao longo dos encontros, por meio de leituras e dinâmicas, integrar e estimular perspectivas das atividades coletivas. Embora a formação fosse focada na EaD, os sistemas de atividades, de outras funções e espaços onde estes atuam, influenciavam e aparecem nas discussões sobre inclusão. Nesta direção, os sistemas se realizam e se reproduzem gerando ações e operando ações dos próprios professores baseados em vivências em outros espaços.

Vigotski (1999, p. 30) pioneiramente já apresentava, em suas pesquisas:

Quando os mecanismos intelectuais conectados com a fala são transformados, quando a função de isolamento da fala se desenvolve em uma nova função de síntese, a percepção verbalizada sofre mudanças posteriores, superando o caráter inicial de dessecamento e passando para formas mais complexas de compreender a percepção. As leis naturais da percepção, que podem ser observadas em formas notáveis especialmente.

As experiências socializadas pelos professores auxiliaram a criar zonas proximais e estratégias para ações de inclusão de pessoas com deficiência, em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Um ciclo completo de transformação expansiva pode ser entendido como uma jornada coletiva pela zona de desenvolvimento iminente de um processo de aprendizagem expansiva,

¹⁰³ **Tradução:** em alguns casos, profissionais práticas mudaram para a co-configuração com uma tentativa de adaptar práticas para responder às novas necessidades dos clientes e envolvê-los na co-criação dos serviços que receber.

que pode ser compreendido como “a distância entre as ações cotidianas atuais dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade social que pode ser coletivamente gerado como uma solução para o vínculo duplo potencialmente incorporado nas ações cotidianas” (ENGESTRÖM, 2002, p. 137).

A construção desta travessia entre o real/atual e o iminente ocorre de forma mediada com o auxílio dos sistemas psicológicos envolvidos na ação. O autor compreende que o mecanismo essencial desta “reconstrução é a criação e utilização de uma série de estímulos artificiais que desempenham um papel auxiliar e permitem ao homem controlar seu próprio comportamento primeiramente, de fora e mais tarde por complexas operações internas” (VIGOTSKI, 1999, p. 59).

Considerando a atividade laboral docente, compreende-se que o pensamento, como forma estrutural da conduta, possui a conotação de ferramenta de trabalho do professor. Vigotski (2012, p. 103) afirma que “as ferramentas como meios do trabalho, como meios que servem para dominar os processos da natureza e a linguagem como meios sociais da comunicação e interação, se diluem na concepção de artefatos gerais ou de artifícios de adaptações¹⁰⁴”.

Powazuck (2012, p. 71), amparada nos conceitos da THC, postula que “a apropriação e elaboração dos instrumentos teórico-práticos acerca do trabalho docente e a sua relação com a tomada de consciência acerca das ações que o professor realiza revela-se como elemento da produção criadora da docência”.

Assim, a organização de espaços com debates e troca de saberes e experiências acerca da inclusão pode ampliar o potencial de criação de práticas pedagógicas mais acessíveis por parte dos docentes. Este processo não ocorre diretamente, mas de maneira mediada. Vigotski (2012) sinaliza que a essência do comportamento humano é constituída e mediada por ferramentas e signos, que possibilitam ao homem modificar o meio e se autocontrolar.

De acordo com Cenci e Damiani (2018, p. 928):

Os signos também ampliam as capacidades, ao possibilitarem que o ser humano se distancie do mundo real, ao criarem um sistema que o capacita a refletir sobre seu próprio mundo e seu próprio pensamento. Os signos permitem que ele opere mentalmente sobre o mundo. Nas ações mentais (como no uso da língua – sistema de signos – internalizada), o ser humano opera com as coisas na ausência delas.

¹⁰⁴ **Original:** Herramientas como medios de trabajo, como medios que sirven para dominar los procesos de La naturaleza y el lenguaje como medios sociales de comunicación e interacción. se diluyen no concibo artefactos generales o artificios de adaptación.

As ações mentais, organizadas pelo pensamento e mediadas pelos signos, ampliam a tomada de consciência relacionada ao signo e as concepções histórico-culturais do qual o mesmo é constituído. Nessa perspectiva teórica, ocorre o desenvolvimento do sujeito e, também, as influências do sujeito sobre o meio no qual o mesmo está inserido.

Vigotski (1995) percebia a atividade instrumental como um elemento de transformação do meio e não simplesmente como uma resposta ou reflexo a determinado estímulo, sendo que essa atividade estaria ligada ao conceito de mediação.

Conforme Luria (2013, p. 26), a THC possui forte influência instrumental:

Se refere a natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. Diferentemente dos reflexos básicos, os quais podem caracterizar-se por um processo de estímulo-resposta, as funções psicológicas superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela pessoa. O adulto não apenas responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento.

No processo de mediação ocorrido no APF, os professores possuíam potência de modificar ativamente aqueles estímulos e usar suas modificações como um instrumento de sua conduta e prática docente.

Na segunda rodada de questionamentos, questionou-se a participante Goiaba se havia utilizado os saberes da formação em sua prática, onde a tutora respondeu:

Sim, muito não só como tutor, mas também assim como a minha vida aí fora, muito interessante, a partir dali eu passei a observar coisas que eu não observava antes, tanto na parte da surdez quanto, principalmente na cegueira também eu noto na rua, já me aconteceu de caso eu tive de auxiliar, e aí eu sabia também qual era..., eu comentei com o Andréia, foi assim ó, ótimo (Goiaba, tutor, julho 2019) (grifo nosso).

Goiaba apresenta o quanto os debates e conceitos apresentados no APF conectaram-se às demandas do seu cotidiano. Powazuck (2012, p. 64), que investigou a influência de trajetórias pessoais na constituição de professores, assevera:

Este processo, por sua vez, traz em si o modo como o sujeito sente e compreende, ao longo de sua trajetória de formação, sua atuação docente, colocando em destaque a dimensão pessoal dos processos formativos. Não se trata, com isso, de considerar a formação como um processo independente ou autônomo, mas de perceber a intrínseca relação entre o componente pessoal e a sua apropriação.

Essas reflexões amparam-se nos estudos da THC, pois todos os sujeitos estão e relacionam-se em diferentes espaços, compartilhando e criando novas possibilidades de mediação com situações do cotidiano. Conforme Vigotski (2018, p. 19), esta é uma capacidade estritamente humana, mediada pelo pensamento e cultura, na qual o sujeito possuiu a

“capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação”.

Na leitura de Prestes (2010, p. 77):

Para Vigotski, a imaginação humana, que é a base de toda atividade criadora, está presente em todos os campos da vida cultural, e torna possível a criação artística, científica e técnica. Por isso, tudo o que nos cerca e que é fruto do trabalho do homem, o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana.

Nessa perspectiva, os professores foram convidados a criar possibilidades, aliando os saberes e conceitos da sua formação e disciplina com os conceitos de acessibilidade. Ipê, participante da formação, reflete sobre a modificação do comportamento, partindo da mediação instrumental do próprio pensamento. O tutor apresenta em relação aos conceitos e reflexões do APF:

Eu já aproveitei bastante, tudo que eu fui trabalhando eu já fui usando como ela ensinou e como eu precisava. Quando tem essa parte teórica, a gente já tem uma visão diferenciada, porque eu também tive contato com essas leituras, com essas ideias da inclusão, de acessibilidade também com alunos só na graduação, que faz muito tempo, faz um tempão. E são duas disciplinas, e é pouquinho, então, essa formação ajudou bastante já. Claro que a formação foi maior, foi uma coisa mais ampla que a gente trabalhou a questão das Leis, a questão do ambiente, tem vários focos, mas o que deu eu já aproveitei assim na disciplina e na escola (Ipê, tutor, março 2019) (grifo nosso).

Vigotski (1999, p. 48) reflete sobre a atividade combinatória na elaboração de estratégias de funções psicológicas superiores, apresentando que as mesmas não são, em sua forma de operação e estrutura, elementos “essencialmente novos”

Nesse sentido, a atividade combinatória emerge de trocas e possibilidades de vivências sobre uma determinada temática, onde o sujeito vai mesclando elementos já consolidados em suas funções psicológicas superiores com outras com os ambientes sociais e culturais onde está inserido. Assim, compreende-se que todos os participantes da formação contribuíram de forma única na construção da pesquisa presente pesquisa. Notou-se assim, conforme Engeström (2002, p. 136), o quanto os sistemas de atividades estão interligados, pois “*participants carry their own diverse stories, and the activity system itself carries several layers and strands of history engraved on its artifacts, rules and conventions*¹⁰⁵”.

Esta questão pode ser observada na fala de Ipê, que transpôs os conceitos trabalhados com ênfase em sistema, a EaD, para outro, a escola onde atua, de acordo com as necessidades

¹⁰⁵ **Tradução:** os participantes carregam suas próprias histórias diversas, e o próprio sistema de atividades carrega várias camadas e vertentes da história gravadas em seus artefatos, regras e convenções.

vivenciadas em sua prática. Esse pode ser considerado outro resultado importante, a criação de artefatos de um determinado campo do conhecimento acessíveis a mais sujeitos, pois o professor de uma determinada área poderá aliar os conceitos de sua prática e formação inicial com as possibilidades de acessibilidade presentes na atualidade.

Ressalta-se que a fala de Ipê é extremamente positiva, mas que nem todos os participantes de processos formativos com base na THC mudarão automaticamente suas práticas. Sobre isso, Cenci e Damiani (2018, p. 924) alertam:

Nem toda instrução promove desenvolvimento/amadurecimento: aquela dirigida a processos já completados não repercute em desenvolvimento, bem como aquela muito distante dos conhecimentos prévios do aprendiz não encontra suporte em suas funções mentais e, assim, também não influencia o seu desenvolvimento. A instrução é mais eficaz quando voltada àquelas funções em fase de amadurecimento.

Partindo do apresentado, considera-se necessário alertar que, no APF, nem todos os conceitos abordados serão internalizados pelos sujeitos, pois não se trata de um depósito de saberes, mas um processo dialógico de mediação entre sujeito e saberes. Outro destaque é o nível de compreensão dos sujeitos sobre a temática, podendo este ser apenas no campo da verbalização, onde o sujeito consegue responder e debater sobre um tema, mas tem dificuldades em operacionalizá-lo.

Leontiev (2017, p. 76) preconiza:

Quando o nível do desenvolvimento das operações é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a base para novas operações que preparam a possibilidade para novas ações, e assim por diante.

Os relatos coletados nas duas rodadas de entrevistas apresentam que os participantes conseguiram ampliar suas percepções, acerca da temática “Inclusão e acessibilidade”. Ampliar não significa ter o total domínio sobre a temática ou sobre todos os conhecimentos da área do saber. Como pode ser observado na fala de Ipê, reflete os impactos da formação. Esta salientou a importância dos conteúdos abordados no APF, julgando a importância destes momentos:

Com certeza, os conteúdos que a Andreia disponibilizou nesses encontros foram extremamente relevantes, conteúdos bem atuais, nos últimos encontros, por exemplo, teve a questão do aplicativo, do app que é uma coisa que a gente não vive sem hoje em dia não é, e a gente pensando em inclusão, o aluno que tem um pouco de dificuldade por algum, devido a sua deficiência (Ipê, tutor, julho 2019) (grifo nosso).

Em muitos momentos, são necessárias mudanças e adequações nos materiais das disciplinas e estratégias adotadas pela equipe pedagógica. O que pode, parcialmente, ser

mediado nos encontros do APF, pois estes ocorriam paralelamente ao semestre letivo. Ao longo do processo formativo, muitos participantes relataram o uso das estratégias em suas práticas, é o caso de Ipê, que afirma: “*eu coloquei em prática, pelo menos alguma coisa que eu aprendi, mais especificamente no curso foi essa aí que eu coloquei em prática, os apps. Eu baixei todos eles no meu celular e, também, achei algumas coisas novas*” (Ipê, tutor, julho 2019) (grifo nosso).

Na mesma direção, outro participante do APF, Goiaba, avalia como positivas as estratégias utilizadas. Para Goiaba, a formação retomou conhecimentos que ela já compreendia e trouxe novas possibilidades:

Então, algumas coisas que ela abordou, antes para mim não eram novidade, mas a questão da app me despertou mais atenção assim, eu achei bem interessante, todos os conteúdos dela, que ela abordou desde o início não é, da legislação até o último encontro na semana passada foram todos relevantes (Goiaba, tutora, julho 2019) (grifo nosso).

Para a tutora, além dos conceitos relacionados à questão teórica, que permeou todos os encontros, um momento marcante da formação do APF foi a oficina de aplicativos de celular para a acessibilidade. Este encontro foi planejado considerando-se que muitos aplicativos para celular, considerados recursos de tecnologia assistiva, desempenham funções relevantes para a adequação de materiais. A oficina ocorreu no 11º encontro do APF, dias 25 (turma 01) e 27 de junho de 2019 (turma 02), quando objetivou-se apresentar aplicativos de celular Android que auxiliem na construção de materiais acessíveis.

A metodologia aplicada baseou-se no uso de aplicativo *ApowerMirror*, que possibilitou o uso espelhado da tela do *smartphone* com o computador e a apresentação de slides. Neste espelhamento, foi possível realizar a demonstração do uso dos aplicativos para acessibilidade em tempo real, em formato de tutorial. Nesse encontro, foram apresentados quatro aplicativos utilizados para a acessibilidade e construção de materiais para ambientes e práticas mais acessíveis:

- a) O primeiro aplicativo trabalhado foi o *Speech to text*, que possui a função de transformar áudio (voz em texto), sendo um recurso utilizado por discentes cegos que desejam transcrever seus textos, como de professores que desejam digitalizar textos de livros e orientações para as atividades;
- b) O segundo aplicativo foi o scanner de texto *Optical Character Recognition (OCR)*, que possui a função de transformar textos escaneado em texto acessível. Com este

aplicativo, é possível escanear, com o auxílio da câmera do celular, trechos de livros e transformá-los em documentos Word compatíveis com o leitor de tela;

- c) O terceiro aplicativo apresentado aos participantes do APF foi o @Voice, que possui duas funções relevantes para a acessibilidade: a primeira é possibilitar a transformação de textos em áudio, no caso para leitor de tela Android e, também, para o aplicativo NVDA, compatível para computador; já a segunda é que este aplicativo proporciona ao seu usuário transformar áudios em textos, neste sentido, pode ser utilizado para a transcrição de palestras, entrevistas e, também, para as orientações verbais/em áudio que os docentes criam para os discentes da turma;
- d) O quarto aplicativo exposto foi o NVDA, mais especificamente o som do leitor, que possui uma base vocálica, o que foi apresentado aos professores que participaram do APF. Em decorrência desta especificidade, torna-se cansativo ao usuário. Assim, além da opção de digitalização do NVDA e do @Voice, que possui um som considerado mais agradável pela discente cega, também se orientou aos participantes sobre a gravação e leitura de trechos via aplicativo de gravação de voz. Essa foi uma recomendação presente na fala discente e da tutora especializada que acompanha a junto ao polo.

A discente Romã relatou, na primeira rodada de entrevistas, uma experiência com o uso de áudios:

*Eu fiz o concurso do Fórum do INSS e eu comprei o material em DVD e ele tem um professor que ele vai **explicando, com a voz, ele mesmo vai lendo a matéria e vai explicando**. Porque aí tu aprende, é como se tu tivesse o professor ali na sua frente ia explicando as coisas, **ouvir ele e era muito bom** (Romã, discente, março 2019) (grifo nosso).*

Sobre a estratégia de trabalhar com áudios de textos, Ariticum relata:

***Ela gosta muito de trabalhar via áudio, eu acho que ela tem uma facilidade maior com isso, tanto ouvindo, como falando para a escrita, porque, quando o leitor de tela, ele lê muitas coisas com erro, ela de uma maneira que ela não entende, ele tem ênfase, ele lê sem pausas, sem respeitar, e pontuação, então, às vezes, teve momento que tinha áudio, ela preferia o áudio daquele conteúdo** (Ariticum, tutora especializada, março 2019) (grifo nosso).*

Esta estratégia, de disponibilizar os áudios, também permite ao discente cego conhecer o professor através da sua voz. Neste sentido, foi repassado aos participantes do APF a possibilidade de uso deste recurso. Esta é uma estratégia que emergiu das entrevistas para o APF, porém Romã, antes da formação, não havia comentado sobre os áudios. Considerando-se

as coletas de dados para a formação, percebe-se que estas conseguiram aproximar a formação, sobretudo a instituição de ensino, da realidade do discente.

Na sequência da formação, o quarto aplicativo trabalhado no encontro foi o *Hand Talk*, que permite transformar texto em português para Libras e permite ao professor pesquisar sinais. Os professores foram orientados que este aplicativo não substitui um profissional intérprete de Libras, pois podem ocorrer variações na língua de uma região para outra e por este aplicativo seguir o padrão gramatical do português e não a estrutura de Libras. No entanto, o mesmo ainda apresenta relevantes contribuições para o processo de elaboração e busca de estratégias mais acessíveis.

Ao longo do encontro, foi pontuado que os aplicativos podem ser modificados ao longo do tempo, o que não pode mudar é a busca pela acessibilidade das práticas e materiais das disciplinas. Ao longo da oficina, os professores foram realizando a instalação dos aplicativos, os quais foram baixados da loja *PlayStore* para sistema Android, todos de uso gratuito. Foi realizado um momento tira-dúvidas e de treino dos recursos presentes nos aplicativos.

Compreende-se que os recursos de tecnologia assistiva, como os aplicativos de celular, podem ser aliadas dos docentes e estudantes, podendo ser assim definidos:

O termo tecnologia assistiva é relativamente novo no Brasil e refere-se a recursos que contribuem para que pessoas com deficiência possam ter uma vida mais independente e autônoma. Esses recursos englobam desde artefatos simples até sistemas computacionais bastante complexos. Como exemplos de **recursos de tecnologia assistiva**, podemos citar: bengalas, brinquedos adaptados, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, dispositivos para sentar e posicionar, adaptações para mobilidade manual e elétrica, aparelhos auditivos, auxílios visuais, próteses e órteses, **ferramentas para o uso do computador e seus softwares**, entre outros (BRASIL, 2016, p. 22) (grifo nosso).

A utilização de tecnologia assistiva, no entanto, necessita que a instituição propicie cursos e orientações para o uso adequado destes recursos. No caso do APF, os professores não conheciam os aplicativos apresentados na oficina.

Manzini (2011) alerta sobre a necessidade de um acompanhamento do uso dos recursos de tecnologia assistiva:

De fato, a atualização profissional em novas tecnologias, ou especificadamente em tecnologia assistiva, é algo que pode vir a auxiliar a inclusão de alunos com deficiência. Porém, sem os alicerces básicos dos processos básicos de ensinar e aprender, de nada adiante a nova tecnologia, pelo contrário, ela pode vir a ser um impedimento. Sem a ação humana, sem os processos de mediação adequados para ensino-aprendizagem, os recursos e os equipamentos de tecnologia assistiva, por si só, não trarão contribuição (MANZINI, 2011, p. 21).

Compreende-se que a conscientização para o uso da tecnologia assistiva é importante para a instrução mediada em relação às ações dos sujeitos que as utilizam. Ao longo do APF, buscou-se abordar e apresentar as possibilidades metodológicas dos recursos de tecnologia assistiva, sobretudo no campo teórico, aprofundando-se, por meio de leituras e discussões, na relevância da acessibilidade para o acesso e promoção da aprendizagem de pessoas com deficiência.

Assim, os encontros foram compostos de momentos teóricos e práticos, que buscavam apresentar a base teórica que permeia a organização de práticas mais acessíveis e apresentar os recursos disponíveis e compatíveis com a prática na EaD. Buscou-se realizar diferentes dinâmicas e trocas ao longo do APF, com vistas a ampliar a mediação entre os professores.

Vigotski (2001) considerava a linguagem um signo mediador fundamental para a constituição das funções psicológicas superiores sendo a interação essencial para o processo de transmissão do conhecimento. O autor teorizou que a linguagem tem duas funções básicas: comunicação e generalização do pensamento. Se pensar em ambientes virtuais de aprendizagem, surge a problematização sobre o acesso à língua e aos conteúdos para pessoas com deficiência possam estar em igualdade de oportunidade com as demais. A possibilidade de desenvolvimento de funções superiores e a construção de conceitos científicos ocorrem em espaços que proporcionam a interação entre o acadêmico e o conteúdo, portanto, a acessibilidade é uma condição prévia de garantir equidade. Os instrumentos podem influenciar nas ações e condutas dos sujeitos.

Engeström (2002, p. 139) entende que a mediação com os artefatos e instrumentos pode produzir novas formas de atividade e pensamento, para o autor, “*expansive learning activity produces new patterns of cultural activity*”¹⁰⁶.

Os participantes do APF mostraram-se motivados com as ferramentas e, nos momentos direcionados à adequação de materiais, já iniciaram avaliando e modificando os materiais de suas disciplinas. A discente Romã pontuou, na entrevista ao final do semestre, que notou que o ambiente e as atividades estavam mais acessíveis no ambiente. A sua resposta para a indagação “você sentiu mudanças quanto à acessibilidade nas disciplinas neste semestre? Se sim, quais?” foi: “*Sim. Eu acho que acesso assim mais facilitado. Isso, mais adaptado o material, exato. Perfeito, tudo dentro do padrão*” (Romã, discente, julho 2019) (grifo nosso).

É possível inferir que a mudança ocorreu em decorrência direta do APF, pois, na triangulação das falas dos docentes, que relataram o uso de conhecimentos trabalhados na

¹⁰⁶ Tradução: atividade de aprendizagem expansiva produz novos padrões de atividade culturalmente.

formação e a organização de momentos práticos, como oficinas e testes nas disciplinas, estes demonstraram a ampliação e as possibilidades que esta mudança na acessibilidade decorreu para a formação com os docentes. Reforça-se que estes resultados são os de uma realidade específica e que não se pode garantir que os mesmos terão êxito se aplicados em outras realidades.

Nesse sentido, a fala da tutora especializada Ariticum amplia a inferência:

Eu senti bastante diferença com relação à acessibilidade neste semestre, na verdade eu percebo que todos semestre algumas pessoas mudam as suas práticas, principalmente quando a gente conversa com elas, manda uma mensagem no início do semestre explicando a situação da aluna, mas neste teve mais troca (Ariticum, tutora especializada, julho 2019) (grifo nosso).

Partindo desta colocação, compreende-se que a acessibilidade foi o resultado de uma construção coletiva dentro do espaço acadêmico. Ainda não está no patamar ideal, pois não ocorre *a priori*, ainda existe a necessidade de adequações e orientações. No entanto, esta é uma demanda fundamental para a garantia de acesso em questão de igualdade a todos os discentes, porque, quando o material de uma disciplina, ou o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), não está acessível para as especificidades de uma necessidade educacional especial, o mesmo não possibilita a interação entre acadêmico e o conteúdo do curso.

Passerino e Montardo (2007, p. 13) apresentam que a acessibilidade digital é o resultado de uma combinação entre “*hardware* e *software*, que oferecem, respectivamente, os mecanismos físicos para superar barreiras de percepção e acesso à funções e informações”.

Nessa mesma direção, Silva Junior (2013, p. 192) menciona que o “fornecimento do material de estudo adaptado é um dos elementos fundamentais com os quais os professores e gestores de uma instituição de ensino superior deveriam se preocupar”. Pensar em recursos para a acessibilidade dos discentes com deficiência demanda que o docente compreenda a sistemática dos instrumentos que o estudante utiliza para acessar aos materiais disponíveis na disciplina. Exemplificando, no caso do discente cego, na leitura da bibliografia básica da disciplina, necessita-se compreender como ocorre a leitura com os leitores de tela, em que circunstâncias a mesma consegue êxito e o que é um PDF acessível e como é possível realizar destaques em textos.

A última rodada de entrevistas buscou verificar possíveis impactos da formação e, neste sentido, um dos questionamentos realizados aos professores que participaram do APF foi “a formação trouxe reflexões sobre acessibilidade de estudantes com deficiência?”.

Sobre este tema, a tutora Ingá afirma:

Sim, faz a gente pensar um pouquinho mais na hora de formatar a nossa disciplina é importante, pensando no aluno cego não é, que é o que a gente tem agora, a gente tem um aluno cego e uma aluna com problema de surdez não é, uma surda. Então, é importante sim (Ingá, tutor, julho 2019) (grifo nosso).

Neste mesmo ponto do questionário, a tutora Pitangueira reflete que **“pensar estes sujeitos da inclusão, o que é realmente incluir, eu acho que ajudou bastante as leituras, até o próprio ambiente, pensar no ambiente, preparar um ambiente”** (Pitangueira, tutor, julho 2019) (grifo nosso).

A tutora Goiaba explanou a seguinte análise sobre possíveis impactos da formação, avaliando que a mesma proporcionou reflexões:

Com certeza, agora eu me sinto bem confiante. Antes eu pensava assim: ‘Ah, se eu tiver aluna cega, o que eu vou fazer, como eu vou fazer?’ agora eu já não tenho mais esse receio, a formação veio para ajudar nisso. E aí eu acho que, assim, não só elas eu acho que qualquer tipo que vieram assim de deficiência eu acho que já vai me sentir à vontade para trabalhar, pensando no ambiente, mas ainda assim, como eu comentei na sala, vai além do ambiente, como professora eu acho que isso é válido para tudo (Goiaba, tutor, julho 2019) (grifo nosso).

Já o tutor Ipê realizou a seguinte devolutiva sobre o questionamento, afirmando que **“sim, com certeza, porque a gente vem refletindo, e vem discutindo sobre a inclusão desde o início do curso até o dia de hoje, por exemplo. Então, foi relevante sim”** (Ipê, tutor, julho 2019) (grifo nosso).

Com base nos retornos dos participantes do APF, compreendeu-se que os mesmos verbalizam *feedbacks* otimistas frente à proposta e às ações da formação, com posturas mais positivas em relação ao seu posicionamento referente à temática “Inclusão e acessibilidade”.

Pontua-se que a base teórica, composta de leituras semanais, demonstrou-se aliada dos objetivos iniciais da proposta do APF, proporcionando discussões e embasamento teórico sobre a temática. A tutora Pitangueira pontuou a relevância da mediação teórica com os participantes:

A formação é uma coisa mais ampla, eu acho que foram as leituras, é bem o que a professora comentou, a parte teórica é muito importante, por que seria só uma coisa restrita ao Moodle mesmo, ou só seria um técnico para dar, bem neste sentido. E neste caso não, foi uma coisa bem embasada, bem pensada, bem dialogada, debatida, que eu acho que fez a diferença (Pitangueira, tutor, julho 2019) (grifo nosso).

Como já apresentado anteriormente, alguns aplicativos e estratégias para a acessibilidade podem ser substituídos por outros, com mais funcionalidades, do mesmo modo que a legislação está em constante mudança e adequação. No entanto, compreender os processos, possibilidades e embasamentos legais aproximam o profissional dessa temática e

suas discussões. A mudança de concepção frente ao processo de acessibilidade, a busca de quebras de tabus e expressões do senso comum, ampliam a possibilidade de avanços na área da acessibilidade. Neste contexto, modificar “o pensamento” como apresenta Ingá: “*o que eu mais utilizei foi a questão do pensamento mesmo e o que fizemos nos dias das aulas, não especificamente de trabalhar assim direto no ambiente, no Moodle*” (Ingá, tutor, 2019) (grifo nosso).

A percepção sobre a deficiência e a acessibilidade é o passo inicial para a mudança de ações no processo de acessibilidade. Nessa perspectiva, ampliar a tomada de consciência em relação a uma determinada realidade pertence a uma parte do processo de mudança de mentalidade. Vigotski (1999, p. 30), em suas pesquisas, afirmava:

Quando os mecanismos intelectuais conectados com a fala são transformados, quando a função de isolamento da fala se desenvolve em uma nova função de síntese, a percepção verbalizada sofre mudanças posteriores, superando o caráter inicial de dessecamento e passando para formas mais complexas de compreender a percepção

Compreender a inclusão e a acessibilidade, a partir de uma ótica científica, partindo de demandas reais dos discentes e dúvidas e inseguranças dos docentes, amplia as possibilidades de tornar os espaços e práticas mais acessíveis a todos.

No caso do APF, buscou-se oportunizar aos docentes elementos e possibilidades para a apropriação e elaboração dos instrumentos teórico-práticos relacionados ao seu trabalho. Para tanto, os encontros foram organizados para oportunizar, dentro das zonas reais de desenvolvimento dos próprios docentes, a tomada de consciência de suas ações didáticas, com vistas a serem mais acessíveis.

Toassa (2006) apresenta que, para Vigotski (1934/2001a), este movimento é denominado tomada de consciência e, no caso dos adultos com língua estruturada, a mesma ocorre nas operações semióticas e conceituais. O autor ainda afirma:

Tomar consciência de uma operação significa transportá-la do plano da operação ao plano da linguagem, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras. Na tomada de consciência, o processo de atividade é destacado da atividade geral da consciência, tornando-se, ele mesmo, um objeto de consciência, ou seja, apreendem-se os próprios processos psíquicos, por meio da generalização e sistematização dos conhecimentos já existentes (TOASSA, 2006, p. 74).

Diante do exposto, aponta-se que a mediação entre os discentes, docentes, profissionais da educação especial pode ser uma estratégia que cria possibilidades para os debates acerca da acessibilidade, combinando-se elementos teóricos e metodológicos da área da educação especial, com os conceitos científicos específicos das disciplinas ministradas pelos docentes

das outras áreas do conhecimento e as demandas reais dos discentes, ampliam-se os elementos da atividade criadora para a docência.

Visualiza-se que este tipo de estratégia pode oportunizar melhorias nas condições de permanência e promoção da aprendizagem de todos os seus discentes, com ênfase no público-alvo da educação especial, com mais equidade. Compreende-se também que o APF transcende os bancos acadêmicos, pois os participantes do mesmo estão inseridos em outros sistemas de atividades, com variáveis culturais e históricas específicas.

Assim, elucida-se que as formações, como a do APF, podem permitir trocas, germinações de conceitos e significados entre sistemas de atividade. Por meio da mediação, poderá ocorrer a tomada de consciência e a ampliação de conceitos e saberes acerca da acessibilidade para pessoas com deficiência nos espaços acadêmicos como a EaD.

6 ENCAMINHAMENTOS FINAIS: OS FRUTOS, A SOMBRA, AS FOLHAS SECAS E O QUE AINDA PRECISA SER REGADO

Historicamente, a sociedade organizou suas ações e espaços baseando-se em uma cultura amparada na “norma”, para sujeitos “com desenvolvimento típico”, por exemplo, os que enxergam e utilizam a língua portuguesa em suas apresentações (oral e escrita). No entanto, estamos diante de uma nova realidade, social e educacional, que vem estabelecendo mudanças no perfil do estudante que ingressa nos espaços regulares de formação. Nesse cenário educacional, é crescente o número de alunos apoiados pela educação especial na educação superior, sobretudo na EaD.

Desse modo, esta pesquisa partiu de reflexões acerca de um processo formativo com os profissionais da EaD, que possuíam em suas turmas estudantes com deficiência, tendo a seguinte questão de pesquisa: **Quais as contribuições de um processo formativo nos moldes do Ambiente Potencial de Formação (APF) para professores/tutores que atuam em disciplinas com acadêmicos com deficiência na educação a distância?** Essa questão proporcionou delimitar o objetivo da pesquisa: analisar as contribuições de um processo formativo nos moldes do Ambiente Potencial de Formação (APF) com tutores/professores, visando à acessibilidade de estudantes com deficiência na educação a distância

Além desse objetivo geral, a investigação se desdobrou e possuiu os seguintes objetivos específicos: apresentar a educação especial como campo teórico, por meio de uma formação que visou compartilhar, com professores e tutores, reflexões teóricas, ações e recursos que remetem à acessibilidade dos discentes com deficiência; promover as questões de acessibilidade na EaD, disponibilizando ferramentas, referencial teórico e suporte para as ações e recursos da educação a distância; e, verificar as possibilidades metodológicas de acessibilidade na plataforma Moodle.

Metodologicamente, esta pesquisa enquadra-se em uma pesquisa qualitativa, com a orientação de uma pesquisa intervenção, na qual se buscou proporcionar possibilidades instrumentais, com vistas a estimular práticas mais acessíveis nos espaços formativos. Considerando-se a especificidade da presente investigação, optou-se por adequar alguns elementos do Laboratório de Mudança, formulado por Engeström (2009), para que o mesmo pudesse estar ajustado à realidade desta pesquisa.

Destarte, desenvolveu-se o Ambiente Potencial de Formação (APF), que foi organizado por um profissional da educação especial, emergente desta pesquisa, tornando-se uma alternativa apresentada para a área da educação especial e pesquisadores, que poderão utilizá-

lo e adequá-lo a suas reais demandas. Compreende-se, portanto, que a atuação do professor de educação especial é muito mais abrangente que a prática do atendimento educacional especializado (AEE). E, com vistas a compreender a realidade do local da pesquisa, realizaram-se entrevistas, antes e depois do APF. Estas permitiram compreender as percepções dos sujeitos que participam da formação.

Nesse sentido, a primeira influência observada diz respeito ao ingresso de pessoas com deficiência em diferentes níveis e modalidades ser um fenômeno tão intenso que impactou diretamente nos discursos dos tutores participantes da pesquisa. Percebeu-se, por meio das entrevistas e no APF, que o processo de ingresso de pessoas com deficiência ainda é um tema relativamente novo para os profissionais que atuam nas instituições de ensino superior, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas acessíveis direcionadas aos estudantes apoiados pela educação especial. Entende-se que muito além da reserva de vagas, há uma necessidade latente de ações e estruturas institucionais que proporcionem ao discente público-alvo da educação especial condições equitativas de acesso, desenvolvimento e promoção de sua aprendizagem. Portanto, ações como as do APF podem ofertar aos docentes condições de suporte institucional para que os mesmos possam organizar suas práticas de formas mais acessíveis. Destaca-se que, embora já estejam previstas diferentes alternativas para o acompanhamento dos discentes público-alvo da educação especial, os programas de formação e incentivo financeiro ainda estão focados na educação básica e no ensino presencial. Logo, indica-se que sejam ampliados os debates acerca da promoção da acessibilidade de pessoas público-alvo da educação especial, tanto nas instituições de ensino superior, como na sociedade de modo geral.

Consequentemente, compreende-se que se alcançou outro objetivo específico da presente pesquisa, que buscava apresentar as possibilidades teóricas da educação especial, por meio de uma formação que visou compartilhar, com professores e tutores, reflexões teóricas, ações e recursos que suscitem a acessibilidade dos discentes com deficiência na EaD. A combinação de elementos teóricos e metodológicos da área da educação especial com os conceitos científicos específicos das disciplinas ministradas pelos docentes das outras áreas do conhecimento ampliaram as possibilidades de ações mais direcionadas, pois partiu-se também das demandas reais dos discentes.

Outra influência verificada foi que conhecer as percepções e realidades amplia a possibilidade de adoção de práticas mais direcionadas para as reais demandas de todos, seja dentro de salas de aula, práticas em AVAs, assim como para a adoção de ações e estratégias no campo institucional, gerando maior abrangência de elementos na atividade criadora para a

docência. De tal modo, o processo de mediação que se estabeleceu entre os discentes, docentes e profissionais da educação especial, também poderá ser compartilhado com outros discentes, turmas e em práticas futuras, dentro e fora da EaD, gerando oportunidades, individuais e coletivas, para os debates acerca da acessibilidade. Pontua-se aqui uma influência proporcionada pelo APF.

Durante a coleta de dados no APF, notou-se que os sujeitos que participam da formação, e que estão atuando com pessoas com deficiência, possuem e desprendem uma carga emocional para as questões que envolvem a acessibilidade. Em muitos momentos, sentimentos como insegurança acompanhavam os sujeitos e, em outros, é notório o interesse (se não a esperança) de adotar e proporcionar práticas e ambientes acessíveis a todos.

Considerando-se como seiva teórica desta pesquisa a THC, pode-se afirmar que a acessibilidade é um pré-requisito para a mediação e interação. Vigotski (1995, p. 85) acreditava que a sociedade superaria a deficiência no “*plano social y pedagógico*”. Esta superação seria proporcionada por meio de estruturas acessíveis, que possibilitariam aos sujeitos desenvolver suas funções psicológicas superiores, apesar das “lesões” biológicas. Vigotski (1995, p. 85) não nega a lesão, o que fica claro na passagem a seguir:

O los ciegos se volverán ciegos y sordos, sordos, deficiencia social, pero dejarán de ser deficientes por un concepto social defectuoso, porque el defecto es una superestructura de ceguera, sordera, mudéz. La ceguera no invalida al niño, ni un defecto, ni una falta, una eficiencia, una falta, una enfermedad. Hace esto solo bajo ciertas condiciones sociales de ceguera. Este signo da la diferencia entre su comportamiento y el comportamiento de otro¹⁰⁷.

O que o autor russo defende é de que a deficiência secundária somente é vivenciada pelo sujeito por conta da estrutura social baseada em um modelo de sujeito considerado de “desenvolvimento típico”. Esta estrutura potencializa a deficiência primária e estimula o não acesso com autonomia das pessoas público-alvo da educação especial.

Interpreta-se que Vigotski (1997) também se pautava na construção de espaços e práticas acessíveis a todos e que, para além das “lesões”, haveria socialmente a possibilidade de superação das limitações impostas pela deficiência primária. Assim, sem negar as “lesões”, compreende-se que a maioria dos entraves vivenciados pelas pessoas com deficiência reflete a falta de acessibilidade e estrutura dos espaços, meios e cultura onde estes sujeitos transitam. A

¹⁰⁷ **Tradução:** O cego permanecerá cego e o surdo, surdo, deficiência social mas deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social, pois o defeito é uma superestrutura de cegueira, surdez, mudéz. A cegueira não torna a criança deficiente, não é um defeito, ou seja, uma eficiência, um falta, uma doença. Faz isso apenas em certas condições sociais de existência do cego. É um sinal da diferença entre o comportamento deles e o comportamento do outro.

acessibilidade é um pré-requisito para que possa ocorrer interação/interatividade entre alunos, professores e o conhecimento científico. Nesse sentido, garantir a acessibilidade aos discentes apoiados pela educação especial é garantir o direito ao desenvolvimento, à aprendizagem e, sobretudo, à cidadania.

Constatou-se, também, que existe a necessidade de se ampliar a oferta de apoio especializado nos diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como a regulamentação de programas, por parte do governo federal, para o fomento e orientação. As mudanças, processos formativos e aprendizagens movem diferentes estruturas fisiológicas nos sujeitos afetando as emoções e relações humanas, ou seja, há impactos nas funções psicológicas superiores. Destaca-se que os processos formativos de acadêmicos e profissionais influenciam em questões subjetivas individuais. Sugere-se que formações como esta possam ser realizadas com discentes e docentes da modalidade presencial, com suporte institucional.

Nas duas coletas de dados, antes e depois da formação, os participantes refletiram e apresentaram suas percepções e anseios frente às questões pedagógicas. Destaca-se outra influência da pesquisa, que possibilitou uma aproximação do pesquisador com a realidade do espaço vivenciado pelos discentes público-alvo da educação especial e as percepções e saberes dos participantes do APF. A análise das falas dos participantes demonstrou que a legislação e o acesso de pessoas com deficiência têm influenciado de diferentes maneiras nos espaços acadêmicos.

Igualmente, as pessoas com deficiência não se encontram invisíveis nestes espaços, ao contrário, o ingresso dos estudantes com deficiência impulsiona a visibilidade e mobiliza os espaços, movimento que estimula as pessoas participantes desse espaço social. Ao contrário do que ainda é vivenciado nos espaços educacionais, Vigotski (1995, p. 85), muito à frente do seu tempo, afirmava que, se o ambiente não impuser barreiras “*el los mismos no experimentaran su insuficiencia ni daran motivo par a ello*¹⁰⁸” e não vivenciarão socialmente a restrição de realização de suas atividades sociais, o que ainda está lançado como um desafio para toda a sociedade, posto que a grande maioria dos espaços e práticas está organizada para um determinado grupo social, os denominados do desenvolvimento típico.

Quando um estudante com alguma especificidade ou deficiência ingressa em um sistema de educação formal, podem aumentar as possibilidades de uma cinesia por parte da equipe pedagógica. Estas podem, ou não, impulsionar sentimentos que remetem a adequações metodológicas e busca por novas literaturas e referenciais. É um processo complexo, que se

¹⁰⁸ **Tradução:** eles próprios não experimentarão sua insuficiência ou darão razões para isso.

ampara na contradição do que se compreende, ou não, acerca da acessibilidade e inclusão e o desejo de que todos possam efetivamente estar e desenvolver-se neste espaço, tornando-se necessário, incluir e mediar os processos formativos dos discentes.

Como uma das alternativas metodológicas do APF, a organização da formação em grupos foi pensada com vistas a oportunizar momentos de trocas e interação entre os docentes. Considerando o processo de ZDI dos participantes, buscou-se estimular momentos de trocas e mediações nos encontros do APF, pois nos constituímos no coletivo, como sujeitos históricos e sociais, necessitando estar em constante processo de troca com nossos pares, cultura e meio. Somos forjados nestes processos históricos e coletivos e precisamos ampliar, cada vez mais, nossas possibilidades formativas, nesta perspectiva.

As atividades do APF, embasadas em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, buscaram, de forma instrumental, ofertar possibilidades, por meio de leituras, aulas e oficinas, para o fortalecimento de ações mais acessíveis nas práticas dos docentes. Compreende-se também que a organização do APF em grupos, com momentos de trocas e interação com os pares, e a disciplina ampliaram as possibilidades de aprendizagem dos docentes.

A troca com os pares e sujeitos mais experientes amplia e fortalece as possibilidades da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) dos participantes do APF. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No APF, parte-se da concepção nível iminente de desenvolvimento, tanto dos docentes, que realizam a formação, como dos discentes, que poderão acessar com mais autonomia os ambientes sem entraves.

A reflexão dos participantes da pesquisa demonstra o quanto os debates, ações formativas e o ingresso de pessoas com deficiência, possuem potência para impulsionar a formulação de hipóteses e a ampliação da tomada de consciência, sobre a acessibilidade, o que, segundo Vigotski (1999, p. 48), em “uma *operação instrumental*, os processos associativos ou estruturais começarão a ter papel auxiliar, mediado [...] não estando uma combinação fortuita de funções mentais, mas uma forma de especial de comportamento realmente nova”. Sob essa ótica, nunca haverá uma duplicação de prática proposta em uma formação como a do APF, mas sim, uma reestruturação mediada entre os elementos externo e os internos, que desencadearão uma nova perspectiva abarcada nos conceitos culturais do próprio sujeito e sua historicidade.

Assim, tem-se o entendimento de que cada participante do APF vivenciou, compartilhou e estruturou os significados, partindo também de fatores próprios, pois cada sujeito, mesmo dentro de um grupo histórico e cultural, possui suas possibilidades e dificuldades particulares, as quais nem sempre amadurecem na mesma velocidade que a de seus pares. Logo, o APF

transcende os bancos acadêmicos, pois os participantes do mesmo estão inseridos em outros sistemas de atividades, com variáveis culturais e históricas específicas.

Ao longo do processo formativo, algumas atividades foram direcionadas para o próprio Moodle e o AVA que os professores/tutores utilizam em suas práticas. Nos dias dos encontros, os professores já testavam as ferramentas e iniciavam a adequação de materiais que utilizariam com as suas turmas. Este espaço foi organizado buscando ofertar aos participantes do APF possibilidades para o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, partindo-se da concepção de nível iminente de desenvolvimento, tanto dos docentes, que realizaram a formação, como dos discentes, que poderão acessar com mais autonomia os ambientes, adaptados pelos professores, de forma acessível, sem entraves.

As dinâmicas organizadas nas aulas e oficinas foram utilizadas como estratégias de dupla estimulação, de modo instrumental, para buscar soluções para a acessibilidade. De acordo com Vigotski (1991), a atividade humana, relação entre o estímulo e resposta, é mediada, de forma instrumental, pela linguagem. Nessa tríade, as ferramentas e os signos assumem papel de mediação entre o sujeito e o objeto. Assim, compreende-se que acessar o material e as discussões acadêmicas são elementos fundamentais para a criação de condições de aprendizagem e desenvolvimento. Somente por meio do acesso e mediação com os signos, é que o sujeito poderá estar em equidade de condições para participar dos debates e construções dos saberes acadêmicos.

Desta maneira, a ampliação conceitual, por meio da generalização, ocorreu mediada por signos e ferramentas, os quais são mediadores da conduta, possibilitando a ampliação da tomada de consciência acerca de um determinado conceito, neste caso, as questões relacionadas à acessibilidade. Verificou-se que os conhecimentos e o acesso aos conteúdos possuem a potência de influenciar o pensamento e as ações do homem. Muitas reflexões ainda estavam em processo de “germinação do pensamento”, prontas para a generalização, e, nesse sentido, encontravam-se atravessando os saberes do conhecimento real até o potencial/iminente. Uma influência verificada, por meio das falas dos participantes, remete que a formação do APF atuou como um estímulo auxiliar.

A análise dos dados nos remete a compreender que o processo formativo ampliou a interpretação e a expansão da tomada de consciência dos participantes do APF, no que se refere à acessibilidade. No decorrer dos encontros, os *feedbacks* dos participantes, apresentavam-se de maneira cada vez mais enriquecida, com a possibilidade de produção de novos padrões na prática dos professores participantes da pesquisa. As falas, as opiniões e os posicionamentos

dos praticantes demonstravam uma postura mais consciente e ativa sobre a necessidade de fazer e possibilitar ambientes e espaços mais acessíveis.

Visualiza-se que este tipo de estratégia pode oportunizar melhorias nas condições de permanência e promoção da aprendizagem de todos os discentes, com ênfase no público-alvo da educação especial, com mais equidade. A inclusão é um processo recente no Brasil, assim, compreende-se que ainda há muito o que ser construído. Em alguns momentos da prática, a inclusão assume um local quase que utópico e distante. No entanto, endossa-se o grupo de pessoas que acreditam que, embora ainda se tenha muito que avançar, é necessário seguir e criar estratégias para uma sociedade para todos. Nesta perspectiva, alcançou-se o último objetivo específico da presente pesquisa, que buscou verificar as possibilidades metodológicas de acessibilidade na plataforma Moodle.

Para você que acaba de chegar ao final deste plantio, que ele lhe motive a refletir, questionar os nossos métodos, sugerir outros insumos e, acima de tudo, continuar a pensar sobre como estamos plantando e cuidando os espaços de aprendizagem, para, assim, seguirmos buscando possibilidades teóricas e metodológicas da educação especial para o inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência. Foi por este motivo que a tese contou com o plantio das árvores, trata-se de uma analogia com o trabalho de muitas gerações, as sombras das árvores de hoje foram plantadas por gerações anteriores e as próximas poderão se abrigar sob as que plantamos hoje.

Uma pesquisa sozinha não muda um cenário, nem o mundo, mas é um tijolo, uma muda, uma semente da sociedade que estamos e queremos construir: uma sociedade para todos e todas. As sementes que desejamos cultivar são as das lutas pela equidade de acesso a todos, para que todos possam ter a possibilidade de ser e estar nos espaços, desenvolvendo seu potencial e exercendo sua cidadania.

Nessa perspectiva, a aprendizagem expansiva é o resultado da mediação entre o sujeito, seus pares e novos conceitos. A mediação ocorre pelos signos, no processo de expansão conceitual dos mesmos, levando à tomada de consciência, que poderá impulsionar novas práticas e perspectivas acerca de uma atividade e conceito. A aprendizagem expansiva, que estimula a tomada de consciência, trata-se da aprendizagem resultante das transformações dos sistemas de atividade individuais, mediados por práticas sociais coletivas

Pontua-se, também, que somente ocorre a mediação/interação por meio de espaços acessíveis a todos, assim, a acessibilidade é uma possibilidade para a aprendizagem expansiva e ampliação conceitual do signo. Por este motivo, que todas as discussões e espaços necessitam

estar acessíveis a todos, para que possam interagir, aprender e construir novos saberes, individuais e coletivos.

Ao final do estudo, compreende-se que os objetivos foram atingidos, mas não finalizados, pois o saber científico é vivo, social e histórico, e necessita estar em constante avaliação, leitura, ampliação e reconstrução por este motivo foi denominado encaminhamento e não conclusão.

As mediações, que um espaço formativo como o APF pode proporcionar, representam uma pequena parcela na constituição das funções psicológicas superiores dos sujeitos. O que é claramente compreendido ao analisar-se os sistemas de atividade apresentados por Engeström (2008), que demonstram que somos e estamos em contato com diferentes sistemas de atividade.

Destarte, como sociedade, é preciso estar em constante debate acerca de temáticas, como a acessibilidade, a equidade de acesso e o desenvolvimento, pois pode-se demorar muitos anos até se modificarem estruturas e romper com práticas excludentes solidificadas e até, em muitos casos, normalizadas. Essa foi uma das justificativas pelas quais a presente pesquisa focou-se na delimitação conceitual voltada à acessibilidade, é preciso pensar nessa categoria, para que se fomentem práticas inclusivas. Estas são atravessadas por processos complexos, que demandam um contínuo e longo investimento, seja financeiro, legal ou cultural. Portanto, buscando-se um ponto de partida mais real/proximal, na atualidade, o APF focou-se na temática acessibilidade.

Pontua-se o quanto a questão biológica, a ótica da “falta” vista como deficiência, ainda é culturalmente atravessada nos discursos. Notou-se que grande parte dos “sintomas verificados” nas falas emerge deste modelo padronizado de estudante com desenvolvimento típico. É muito comum, em formações e espaços regulares, o discurso comparativo com os demais discentes, o que, em muitos casos, leva a uma perspectiva de “falta”, o sujeito é identificado pelo que lhe falta, ou seja, pela sua deficiência. Em alguns casos, ele se torna a própria deficiência, sendo chamado de cego, o que não ouve e outros adjetivos nesta perspectiva.

É necessário visualizar o sujeito para além da sua limitação orgânica ou falta, e sim, para as possibilidades e a sua cultura. Através do APF, buscou-se ampliar a percepção dos docentes, por meio de leituras, aulas, oficinas e discussões, apresentando, aos docentes, especificidades, realidades e concepções acerca da acessibilidade e a inclusão de pessoas público-alvo da educação especial. As discussões das aulas e oficinas, pautadas em concepções científicas, buscaram demonstrar as possibilidades e formativas para ações pedagógicas junto aos discentes público-alvo da educação especial. Como sociedade, é necessário acreditar em

espaços e práticas para todos e, sobretudo, é preciso lutar por garantias legais, para que estes objetivos sejam conquistados.

Pontua-se, também, que o APF transcende os bancos acadêmicos, pois os seus participantes estão inseridos em outros sistemas de atividades, com variáveis culturais e históricas específicas. O APF não resolve todas as demandas de acessibilidade, pois existem fatores maiores que a relação docente e discente e o AEE. No entanto, formações, debates e a constante interferência social e política, podem favorecer a expansão dos debates e mudanças acerca da temática “Acessibilidade”. Buscou-se, ao longo do processo formativo, proporcionar condições para a criação de novos conhecimentos e práticas, para as atividades desenvolvidas pelos docentes na UAB/UFMS. Alerta-se, também, que as intervenções, como o APF, nem sempre possibilitam a aprendizagem expansiva, no entanto, estes procedimentos auxiliam na busca coletiva por processos para atingir determinados objetivos. E, as mediações que acontecem em um espaço formativo, como o APF, podem modificar qualitativa e quantitativamente, ainda que sutilmente, as funções psicológicas superiores dos sujeitos

Como sujeitos históricos e sociais, compreende-se que, por meio da pesquisa, conseguiu-se acessar conhecimentos científicos relevantes e coesos, que terão impacto nas suas práticas e ações futuras. Por esse motivo, acredita-se que se ampliaram as possibilidades para o plantio de práticas mais acessíveis e equitativas para todas as pessoas. Contudo, torna-se necessária a constante vigilância, para que estes brotos/avanços alcançados não sejam podados.

A presente pesquisa foi organizada com vistas a analisar as contribuições de um processo formativo nos moldes do Ambiente Potencial de Formação (APF) com tutores/professores, visando a acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior a distância.

Registra-se que as influências de um processo formativo para a acessibilidade foram perceptíveis no discurso e/ou nas práticas dos docentes que participaram da formação do APF, podendo transcender os sistemas de atividade para os quais foram idealizados e repercutir impactos em outros locais históricos e sociais que estes sujeitos vivenciam. Assim, defende-se a seguinte tese:

Os processos formativos para a acessibilidade, nos moldes do APF, são potenciais mediadores da ampliação da consciência e da atividade instrumental (uso de signos e ferramentas), influenciando diretamente os participantes da formação e indiretamente seus discentes público-alvo da educação especial.

REFERÊNCIAS DA TESE

- AGNOL, A. D.; SALTON, B. P.; NERVIS, L. Recursos pedagógicos acessíveis. In: SONZA, A. P.; SALTON, B. P.; STRAPAZZON, J. A. (Orgs.). **O uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas, 2015.
- ALCOBA, S. A. C. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. 2008. 246 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000441387>>. Acesso em: 29 mar. 2018.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- _____. O psicólogo e as pessoas com deficiência visual. In: MASINI, E. F. S. (Org.). **Do sentido, pelos sentidos, para o sentido**: sentidos das pessoas com deficiência sensorial. Niterói, RJ: Intertexto, 2002.
- ANDRADE, C. C. S.; FERNANDES, E. M. Produção e adaptação de material didático para apoiar aluno deficiente visual no ensino da computação em curso de graduação na modalidade EAD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 19, abr. 2013. **Anais...** Belford Roxo, RJ, 2013. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2013/trabalhos/118.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- ANTUNES, C. **Relações interpessoais e autoestima**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- ARAÚJO, R. M. L. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora. In: DALBEN, A. I. L. et al. (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EAD Brasil 2016**. Curitiba: InterSaber, 2017. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- _____. **Censo EAD Brasil 2018/2019**. São Paulo: ABED, 2019. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/censo_digital_ead_2018_portugues.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- AVELLAR, E. T. **O método Laboratório de Mudança como intervenção formativa em uma escola do ensino fundamental**: uma nova perspectiva em saúde do trabalhador. 2017. Tese (Doutorado em Saúde Ambiental) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.
- BARRETO, M. S. **Formação de professoras alfabetizadoras em uma perspectiva sociointeracionista**: a (re)elaboração de conceitos e práticas docentes. 2010. 315 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Araraquara, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2007.

BATISTA, C. G. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2005.

BECHLER, M. B. **Fonética e fonologia**. Material didático instrucional. Santo Ângelo, RS: Uníntese, 2016b.

_____. **Linguagem, língua e linguística**. Material didático instrucional. Santo Ângelo, RS: Uníntese, 2016a.

_____. **Sintaxe**. Material didático instrucional. Santo Ângelo, RS: Uníntese, 2016c.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

BERSCH, R. C. R. **Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. **Imagens e palavras**. Projeto Incluir. Caxias de Sul, RS: UCS/CNPq/FAPERGS, 2017. Disponível em: <<https://proincluir.org/deficiencia-visual/imagens-e-palavras>>. Acesso em: 06 dez. 2020.

BOCK, G. L. K.; SILVA, S. G.; SOUZA, C. P. A audiodescrição como recurso de acessibilidade ao conhecimento no ensino superior a distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA, 11, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UNIREDE, 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126829.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, M. A. **A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Juiz de Fora, MG, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92368>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 153-165, jul. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742001000200008>>. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Brasília: DOU, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm-art9>. Acesso em: 06 maio 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial

na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

_____. Departamento de Governo Eletrônico. **Programa eMAG: Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico**. Brasília, abr. 2014. Disponível em:
<<http://emag.governoeletronico.gov.br/>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

_____. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília: Corde, 1997.

_____. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação**. Rio de Janeiro: MEC, 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica de 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica de 2019: notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882>. Acesso em: 05 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa Incluir**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.MEC.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a língua portuguesa**: aprovada pela Portaria nº 2.678 de 24/09/2002. Brasília: SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Dia Mundial do Braille reflete sobre atendimento aos cegos**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/braille>>. Acesso em: 06 dez. 2020.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DOU, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de

deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: DOU, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 28 out. 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Plano Viver sem Limite. Brasília: DOU, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. Presidência da República. **Lei nº 4.169, de 04 de dezembro de 1962**. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Brasília: DOU, 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14169.htm>. Acesso em: 06 dez. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Brasília: DOU, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 maio 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: DOU, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 12 jun. 2020.

_____. Presidência da República. **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). Brasília: DOU, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 05 fev. 2020.

BREITENBACH, F. V. **A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades**. 2018. 112 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

BRESCH, R. **Tecnologia e educação**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.cedionline.com.br/artigo_ta.html>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BRITO, L. F. Língua Brasileira de Sinais (Libras). In: BRITO, L. F. et al. (Orgs.). **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: volume III: Língua Brasileira de Sinais. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. S. F. Experiências e saberes de professores universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 46, p. 239-255, maio/ago. 2016.

CAMPOS, T. S. **O ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos.** Material didático instrucional. Santo Ângelo, RS: Unintese, 2011. Disponível em: <https://portal.unintese.com.br/pluginfile.php/3230/mod_resource/content/4/unintese_LP_como_segunda_lingua.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CAPELARI, R. O.; BARROS, D. M. V. Interação e interatividade na educação a distância. **Revista Saber, Educação e Reflexão**, Agudos, SP, v. 1, n. 2, jul./dez. 2008.

CARVALHO, A. M. A. **Apoio virtual para docentes de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.** 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, Beja, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.12207/4603>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

CARVALHO, M. R. **Acerca da inclusão de deficientes visuais.** 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

CASTEL, R. **A discriminação negativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTRO, R. F. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção histórico-cultural.** 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2014.

CENCI, A. A retomada da defectologia na compreensão da Teoria Histórico-Cultural de Vygotski. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, Universidade Federal de Santa Catarina, out. 2015. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt20-3680.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. **Inclusão é uma utopia: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental: intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade.** 2016. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2016.

CENCI, A.; DAMIANI, M. Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. **Revista Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 43, n. 3, p. 919-948, set./dez. 2018.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

COELHO, C. M. et al. Acessibilidade para pessoas com deficiência visual no Moodle. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 327-348, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193521546009>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

COSTAS, F. A. T. **Formação de conceitos em crianças com necessidades educacionais especiais: contribuições da Teoria Histórico-Cultural.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.

_____. **O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na 1ª série do ensino fundamental.** 2003. 144 f. Tese (Doutorado

em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CUNHA, A. M. O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno(a)... acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. **Políticas de Educação Superior**, v. 11, n. 1, p. 76-82, 2006.

DALCIN, E. **Interfaces acessíveis no Moodle baseadas no padrão WCAG 2.0 para alunos cegos**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/10662/dalcin%2c%20eduardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

DAMIANI, M. F. A Teoria da Atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 15 a 18 de outubro de 2006. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT13-2139--Int.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

_____. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, Unicamp, 2012. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/2345b.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação UFPel, Pelotas, RS, n. 45, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 29 maio 2016.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

DEVECHI, C. P.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: decadência ou déficit teórico? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 148-161, 2010.

DILLENBURG, A. I. **Inclusão de alunos com deficiência nos cursos UAB/EAD/UFSM**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

DOMINGUES, C. D. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. vol. 3. Brasília: Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da Teoria da Atividade. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação UFPel, Pelotas, RS, n. 19, 2002.

_____. From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. **Actio: An International Journal of Human Activity Theory**, 2009.

_____. **From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work.** Nova York: Cambridge, 2008.

FANTACINI, R. A. F. **Ações do núcleo de acessibilidade na EaD de uma instituição de educação superior privada e a satisfação dos estudantes com deficiência.** 2017. 123 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. SP, 2017.

FERREIRA, R. F.; CALVOSO, G. G.; GONZALES, C. B. L. Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 243-250, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002.

FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (Orgs.). **Fazer pesquisas na Abordagem Histórico-Cultural: metodologias em construção.** Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2010.

FRICHE, A. A. L. et al. **Uso terapêutico de tecnologias assistivas: direitos das pessoas com deficiência e ampliação da comunicação.** Belo Horizonte: Nescon/UFMG, 2015.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Jomtien: Unicef, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 27 maio 2018.

FURLAN, A. L. Tecnologias assistivas para a comunicação de deficientes Auditivos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO, 1, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. **Anais...** Araranguá, SC: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.rexlab.ufsc.br/index.php/spi/article/download/37/3>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

GARCIA, M. R. C. S. C. **Cegueira congênita e adquirida: implicações na saúde mental e resiliência.** 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Escola de Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2014. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/6424>>. Acesso em: 06 dez. 2020.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, 2013, p. 101-119.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOMES, R. A Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpx, 2009.

HONNEF, C. **O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial**. 2018. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

ILHA, J. et al. **Curso de Pedagogia a distância: possíveis articulações entre proposta curricular, gestão administrativa/pedagógica e inserção dos egressos no mercado de trabalho**. Jornada Acadêmica Integrada, UFSM, Santa Maria, RS, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça o Brasil: pessoas com deficiência**. IBGE Educa, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

KARNOPP, L. Aquisição da linguagem por crianças surdas: investigações sobre o léxico. **Revista Calidoscópio**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2004.

LAVARDA, E. S. **O currículo e a inclusão na educação superior: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM**. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Arquivo Marxista na Internet, 2000. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm>. Acesso em: 01 jun. 2020.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978.

_____. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017.

LIMA, O. M. B. **A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, síndrome de Down, no ensino superior: um estudo de caso**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LISBOA, V. B. G. **Ressignificação do ato de ensinar**: saberes docentes na formação profissional de pessoas com deficiência. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, M. I. et al. Tecnologia como potencializadora da inclusão no ensino superior. **Caderno Pedagógico**, Univates, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 122-137, 2015. Disponível em: <<http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/963/951>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

LORENSI, V. M. **A inclusão educacional e educação superior**: realidade e perspectivas na educação a distância. 2014. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2013.

MACAIA, A. S. et al. O processo de análise histórica do Laboratório de Mudanças na atividade de colaboração entre uma faculdade e um centro de saúde escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ERGONOMIA, 18. Associação Brasileira de Ergonomia, 23 a 27 de maio 2016. **Anais...** Belo Horizonte: Revista Proteção, 2016.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das Emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2020.

MAINEMELIS, C.; BOYATZIS, R. E.; KOLB, D. A. Learning styles and adaptive flexibility. **Management Learning**, v. 33, n. 1, p. 5-33, mar. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/1350507602331001>>. Acesso em: 13 set. 2019.

MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área da educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SC, v. 17, n. 1, p. 53-70, jan./abr. 2011.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política, livro I, vol. 1-2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MEIRA, M. E. M. A teoria de Vigotski: conceitos e implicações para a psicologia da educação. In: MARTINS, L. M. (Org.). **Sociedade, educação e subjetividade**: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 145-173.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232016001003265&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOLEIRINHO, M. **Contributos para a inclusão digital dos estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior a distância: um estudo exploratório**. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) – Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/2930>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MONTEIRO, R.; GOMES, M. J. Práticas de e-learning nas universidades públicas portuguesas e a problemática da acessibilidade e inclusão digitais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10, Braga, Portugal, 2009. **Anais...** Braga: CIED, 2009. p. 5962-5972.

MORESCO, B. F. S. **Processos educacionais na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência pela interface de tecnologias digitais**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MOURA, D. R. **Módulo 1. Introdução à surdez e à Libras**. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2016. Disponível em: <<https://www.escolavirtual.gov.br/>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudos**, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jun. 2020.

NUNES, L. R.; NUNES SOBRINHO, F. P. Acessibilidade. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 55-64, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a06>>. Acesso em: 04 out. 2019.

OLIVEIRA, A. S. S. E. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da Unimontes**. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção da ONU sobre direitos das pessoas com deficiência**. Genebra: ONU, 2005. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 27 maio 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (handicaps)**: um manual de classificação das consequências das doenças. Lisboa, Portugal: OMS, 1989.

PAIVA, I. V. O. **Inclusão e formação de professores**: estudo exploratório numa instituição do ensino superior em Portugal. 2016. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Especialização em Educação Intercultural, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/26513>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

PASCHOAL, A. E. Metodologia da pesquisa em educação: analítica e dialética. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 161-169, jan./jun. 2001.

PASSERINO, L.; MONTARDO, S. Inclusão social via acessibilidade digital: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais. **E-Compós**, v. 8, p. 34-44, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.30962/ec.v8i0.144>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PASSERINO, L.; PEREIRA, A. C. Educação, inclusão e trabalho: um debate necessário. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 831-846, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 05 abr. 2020.

PEREIRA, M. M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 10, p. 19-38, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20567/18780>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005-2006.

PIMENTEL, S. C.; PIMENTEL, M. C. Acessibilidade para inclusão da pessoa com deficiência: sobre o que estamos falando? **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 91-103, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/4265/2662>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

PINEAU, G. **A autoformação no decurso da vida**. Groupe de Recherche sur l'autoformation en France (GRAF). Université de Tours, 1999.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional.** 2010. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/zoia_prestes_-_tese.pdf?1462533012>. Acesso em: 25 maio 2018.
- PRETTO, L. F. **Ações afirmativas na FAGED/UFRGS: um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES.** 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RAYS, O. A. Planejamento do ensino: um ato político pedagógico. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 3, n. 1, 1996.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 111-130, abr. 2010.
- ROCHA, H. P. P. **Política de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna.** 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- RODRIGUES, G. F. **Inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ressonâncias na formação e nas práticas pedagógicas dos professores.** 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- ROSSETTO, E. A inclusão do aluno com deficiência no ensino superior. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8, Eixo Educação Superior, 2010. **Anais...** Londrina, 2010.
- _____. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados.** 2009. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SARAIVA, L. A. **Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro.** 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017.
- SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **O que é tecnologia assistiva? Assistiva Tecnologia e Educação,** 2017. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 03 abr. 2017.
- SARTORI, D. V. B. et al. Estudo analítico de publicações sobre EaD na educação especial como ferramenta pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n.

2, p. 862-883, 2017. Disponível em:
<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6195440>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHIFINO, P. C. J.; BEHAR, P. A. Interação e interatividade através das interfaces de materiais educacionais digitais. **Revista Renote**, UFRGS, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 87-102, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/21886>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

SCHNEIDER, E. I. **Uma contribuição aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) suportados pela Teoria da Cognição Situada (TCS) para pessoas com deficiência auditiva**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SILUK, A. C. P. (Org.) **Atendimento educacional especializado**: processos de aprendizagem na universidade. 1. ed. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2012.

SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. A formação de professores a distância: ser professor na contemporaneidade: deveres e fazeres na educação especial. In: SILUK, A. C. P. (Org.) **Atendimento educacional especializado**: processos de aprendizagem na universidade. 1. ed. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2012.

SILVA JUNIOR, B. S. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos**: um estudo a partir de L. S. Vygotski. 2013. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2013.

SILVA, M. H. et al. A. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, MG, v. 10, n. 2, p. 332-342, ago./dez. 2012. Disponível em:
<<http://www.periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/722>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVEIRA, T. S. **Política de inclusão no ensino superior na modalidade EAD nas universidades privadas**. 2015. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2015.

SOARES, L. **Inclusão no ensino superior**: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2014.

SONZA, A. P. (Org.). **Acessibilidade e tecnologia assistiva**: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais. Bento Gonçalves: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SOUZA, S. S. **Inclusão de alunos deficientes visuais na universidade**: focalizando professores e funcionários. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, T. F. B. **Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC**: a percepção dos alunos com deficiência visual. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

STIELER, P.; CAMPOS, T. S. **Linguagem, surdez e educação bilíngue**. Material didático instrucional. Santo Ângelo, RS: Uníntese, 2011. Disponível em: <https://portal.unintese.com.br/pluginfile.php/1569/mod_resource/content/1/linguagem_surdez.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

_____. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

TEODORO, L. F. **Contribuições aos estudos sobre a política nacional de ensino a distância**: o caso representativo de município de pequeno porte. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento, Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos, SP, 2012.

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A universidade virtual e global**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a04.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Coordenadoria de Tecnologia Educacional. **Polos UAB – UFSM**. Santa Maria: UFSM, 24 out. 2018. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/2018/10/24/polos-uab-ufsm/>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

_____. **Projeto pedagógico de curso de graduação em Pedagogia a distância**. Santa Maria: UFSM, 2013. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=1587>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

_____. **Resolução nº 011/07, de 03 de agosto de 2007**. Santa Maria: UFSM, 2007. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/images/011-07.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

_____. **Resolução nº 02/18, de fevereiro de 2018**. Santa Maria: UFSM, 2018. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/download.html?action=arquivoIndexado&download=fals&id=178454>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

URBAN, A. L. P. U. **Um estudo de produções científicas**: ingresso e permanência de universitários com deficiência. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2016.

VALLE, L.; BOHADANA, E. D. B. Interação e interatividade: por uma reantropolização da EaD online. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 121, out./dez. 2012.

VERASZTO, E. V. et al. Educação a distância e estilos de aprendizagem: estratégias educativas apoiadas pelas TICs. In: BARROS, D. M. V. (Org.). **Estilos de aprendizagem na atualidade**. Vol. 1. Lisboa, Portugal: 2011.

VIGENTIM, U. D. **Tecnologia assistiva**: analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Epílogo da obra. In: VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky: scientific legacy**. New York: Kluwer Academic Plenum Publishers, 1999.

_____. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II: problemas de psicología general**. Madrid: Visor, 1993.

_____. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: problemas de psicología general**. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Obras escogidas II: problemas de psicología general**. Madrid: Visor, 1993.

_____. **Obras escogidas V: problemas de psicología general**. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Théorie des émotions: étude historico-psychologique**. Paris: L'Harmattan, 1998.

VIRKKUNEN, J.; NEWNHAM, D. S. **O laboratório de mudança**: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015.

WEDEKIN, L. M.; ZANELLA, A. V. Arte e vida em Vigotski e o modernismo russo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 18, n. 4, p. 689-699, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n4/11.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2018.

WÜRFEL, R. F. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para a educação especial**: análise do GT 15 da ANPED. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

YAROSHEVSKY, M. G. Epílogo. In: VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky: scientific legacy**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, v. 2, p. 97-110, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO AO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E DERCA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Apresento a doutoranda Andreia Ines Dillenburg, matrícula 201670218, que está sob minha orientação. Sua pesquisa será realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e é intitulada do Influência de um processo formativo para inclusão de estudantes com deficiência no ensino a distância. A qual objetiva *Analisar as contribuições de um processo formativo teórico instrumental com tutores e professores visando a acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior a distância.*

Encaminhamos uma minuta com mais informações e estamos a disposição para conversa presencial. Para a realização da pesquisa, solicitamos inicialmente os seguintes dados:

Acadêmicos que ingressaram na modalidade EAD utilizando a cota para pessoas com deficiência entre 2008, primeiro ano da cota, até 2018 com as seguintes informações:

- Nome, curso e deficiência
- Se for possível, verificar se está regular

Desde já agradeço a atenção, acreditando que esta pesquisa poderá contribuir com a efetiva inclusão desses estudantes no Ensino Superior, no âmbito da educação e da educação especial na perspectiva inclusiva.

Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas

APÊNDICE B – MINUTA ANEXADA ÀS SOLICITAÇÕES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto de Pesquisa

Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior a distância

Doutoranda:

Andreia Ines Dillenburg

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas

RESUMO

A presente proposta de pesquisa será realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFSM, curso de Doutorado. Objetiva analisar as contribuições de um processo formativo teórico instrumental com tutores e professores com vistas *a suscitar a acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior a distância*. Como objetivos específicos, busca-se apresentar as possibilidades teóricas da educação especial por meio de uma formação que visa compartilhar com professores e tutores reflexões teóricas, ações e recursos que ressuscitem a acessibilidade dos discentes com deficiência, assim como, buscar promover as questões de Acessibilidade no EaD, disponibilizando ferramentas e suporte para as ações e recursos do Ensino Superior a Distância. Por último, verificar as possibilidades metodológicas de acessibilidade na plataforma Moodle. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo, adotando os aspectos operacionais da pesquisa do tipo intervenção, seguindo a definição de Damiani et al. (2013). A pesquisa do tipo intervenção possui como plano de base a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, na versão desenvolvida por Yrjö Engeström. A sua operacionalização ocorrerá e será caracterizado por uma formação semipresencial no Laboratório de Mudança, o qual está baseado nos conceitos desenvolvidos pelo Laboratório de Aprendizagem de Engeström (2009) A coleta de dados será via entrevista, antes e depois da formação com os estudantes, tutores especializados, tutores a distância e professores. O recorte para a escolha dos sujeitos ocorrerá da seguinte forma, baseados nos dados fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade e ao DERCA:

curso com maior número de estudantes com deficiência regularmente matriculados, Estudantes regulares que ingressaram utilizando a cota conforme Resolução 11/07 da UFSM entre 2008, primeiro ano da cota, até 2018; deficiência auditiva, surdez e/ou deficiência visual¹⁰⁹; tutores especializados¹¹⁰ que atuam nos polos com os discentes (quando houver); Tutores a distância e professores que atuem com estes estudantes. Diante do apresentado, visualiza-se o cenário desta pesquisa, em que propõe-se uma formação continuada teórico instrumental, com tutores e professores, visando melhorar os indicadores de acessibilidade no ensino superior a distância.

Palavras-chave: Inclusão de pessoas com deficiência. Formação de professores. Ensino a distância.

1 CARACTERIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A presente proposta de pesquisa será realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFSM, Linha de pesquisa LP 3 - Educação Especial, dentro da temática “Inclusão educacional e educação inclusiva na educação básica e educação superior na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, sob a supervisão da professora orientadora Fabiane Adela Tonetto Costas.

A educação especial, no atual cenário educacional, vem passando por mudanças e visível expansão. Sobre isso, Garcia (2013, p. 101) apresenta:

A política de educação especial, no Brasil, na última década ganhou contornos que merecem ser analisados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais. Parte de tal movimento está relacionada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, que ganhou definições particulares quando voltada aos sujeitos que constituem o público-alvo das políticas de educação especial.

No mesmo sentido, a modalidade educação a distância também apresenta-se em processo de expansão. Considerando-se que a UAB/UFSM tem direcionado ações de acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior. Assim como a relevância da Lei nº 12.711/2012, a qual é denominada Lei das Cotas, sendo regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, a LDB/96, a Resolução nº 011/2007, o Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, os PNEs 2001-2010;

¹⁰⁹ Definição do Decreto nº 5.296 de 2004. **Cegueira:** na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica/baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção o óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

¹¹⁰ Tutores contratados para assessorar os discentes em suas atividades no polo. Para surdos, intérprete de Libras contratado como tutor, para deficiência visual-cegueira, profissional da área da educação especial, com conhecimento de TICs e leitores de tela.

2014-2024, assim como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Surge a necessidade de, partindo dos marcos legais e da atual realidade de acesso dos estudantes com deficiência no ensino superior EAD/UFSM, compreender mais sobre esta nova realidade. De acordo com o Censo EaD 2016, no Brasil, apresentam dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação. No ano de 2016, o Censo EaD 2016 contabilizou 561.667 alunos em cursos regulamentados totalmente a distância (ABED, 2017).

1.1 QUESTÃO DA PESQUISA

Com vistas a delimitar as reflexões acerca de um processo formativo com os profissionais do EaD que tem em suas turmas estudantes com deficiência, surge a seguinte questão de pesquisa: *Quais as contribuições de um processo de formação continuada para professores e tutores que atuam em disciplinas com acadêmicos com deficiência no Ensino Superior a Distância?*

1.2 OBJETIVO PRINCIPAL

Analisar as contribuições de um processo formativo teórico instrumental com tutores e professores visando a acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior a distância.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos, busca-se apresentar as possibilidades teóricas da educação especial por meio de uma formação que visa compartilhar com professores e tutores reflexões teóricas, ações e recursos que suscitem a acessibilidade dos discentes com deficiência, assim como busca promover as questões de acessibilidade no EaD, disponibilizando ferramentas e suporte para as ações e recursos do Ensino Superior a Distância.

Por último, mas não menos importante, verificar as possibilidades metodológicas de acessibilidade na plataforma Moodle. Diante do apresentado, visualiza-se o cenário desta pesquisa, em que se propõe uma formação continuada teórico instrumental, com tutores e professores, visando melhorar os indicadores de acessibilidade no ensino superior a distância.

3 METODOLOGIA

O presente projeto de pesquisa, fundamentado pela Teoria Histórico-Cultural seguirá uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, adotando os aspectos operacionais da pesquisa do tipo intervenção¹¹¹, na qual há o planejamento e implementação de interferências destinadas a produzir avanços nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participem, como orientam Damiani et al. (2013).

A pesquisa do tipo intervenção possui como plano de base a Teoria da Atividade, na versão desenvolvida por Yrjö Engeström. O autor, baseado na Teoria Histórico-Cultural, aborda a relevância das atividades desenvolvidas pelo homem. Engeström (2009, p. 22) afirma: *“This is essentially the view of cultural-historical activity theory: human activity makes its own context which is in constant movement, historically and interactionally”*¹¹². Nesta perspectiva, necessita compreender sobre os atravessamentos históricos, culturais e laborais do espaço, grupo onde será realizada a pesquisa.

A pesquisa do tipo intervenção também utiliza um conceito importante dos estudos de Vigotski, a mediação. Damiani (2006, p. 4) apresenta que os conceitos de mediação de Vigotski seria a primeira versão da Teoria da Aprendizagem na qual a relação é

mediada entre os seres humanos e o ambiente: o sujeito é o agente cujo comportamento se pretende analisar; os artefatos mediadores são objetos (materiais ou ideais) utilizados pelo sujeito para atingir seu resultado; e o objeto refere-se ao material bruto sobre o qual o sujeito vai agir, mediado pelas ferramentas, em interações contínuas com outras pessoas.

Damiani (2012, p. 2) apresenta a relevância das intervenções aplicadas na área da educação,

em especial, as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, sim ultimamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado. Neste sentido, compreende-se a relevância e alinhamento da proposta metodológica da pesquisa do tipo intervenção com as necessidades do estudo.

A necessidade de ampliar os conhecimentos dos docentes e tutores acerca da acessibilidade de pessoas no EaD demanda de intervenções formativas.

¹¹¹ Método utilizado e debatido pelo grupo de pesquisa “Educação e Psicologia Histórico-Cultural” da UFPEL que é uma ampliação dos princípios propostos por Vygotsky.

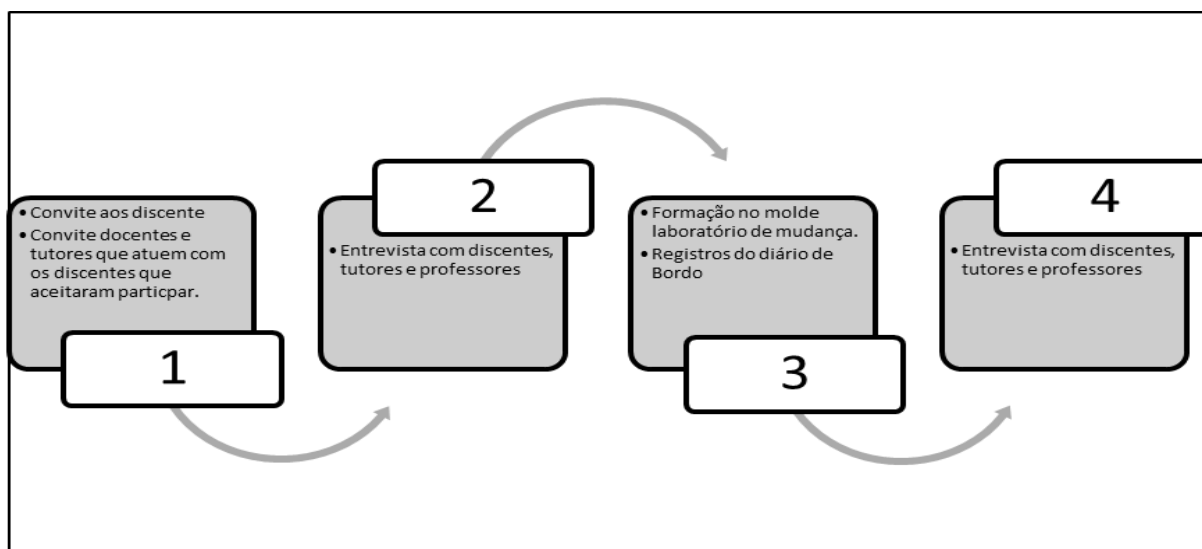
¹¹² A atividade humana faz seu próprio contexto, que está em constante movimento, histórico e internacionalmente. Para que essa visão se torne analiticamente útil, é necessário identificar a anatomia geral, ou estrutura interna, de um sistema de atividade coletiva, bem como alguma dinâmica de seu movimento.

O Laboratório de Mudança está baseado nos conceitos desenvolvidos pelo Laboratório de Aprendizagem de Engeström (2009). Avellar (2017, p. 8), pesquisadora brasileira que adota a perspectiva, afirma que o Laboratório de Mudança (LM) “é um conjunto de instrumentos para a aprendizagem colaborativa por meio da experimentação em ambientes de trabalho a partir da necessidade de mudar uma determinada situação”. De acordo com Cenci (2016), a proposição desta alternativa de proposição de aprendizagem expansiva estaria centrada na ter

Constitui-se de um conjunto estruturado de passos que busca transformar o sistema de atividades na perspectiva holística de organização. Funda-se num processo social que envolve a definição do objeto de intervenção, intermediados pela comunicação, negociação e colaboração como uma das propriedades centrais na construção de projetos de mudança.

O laboratório da intervenção terá influência das demandas de resultados das entrevistas da primeira fase, o mapeamento com os discentes, docentes e tutores.

Figura – Possíveis etapas da formação

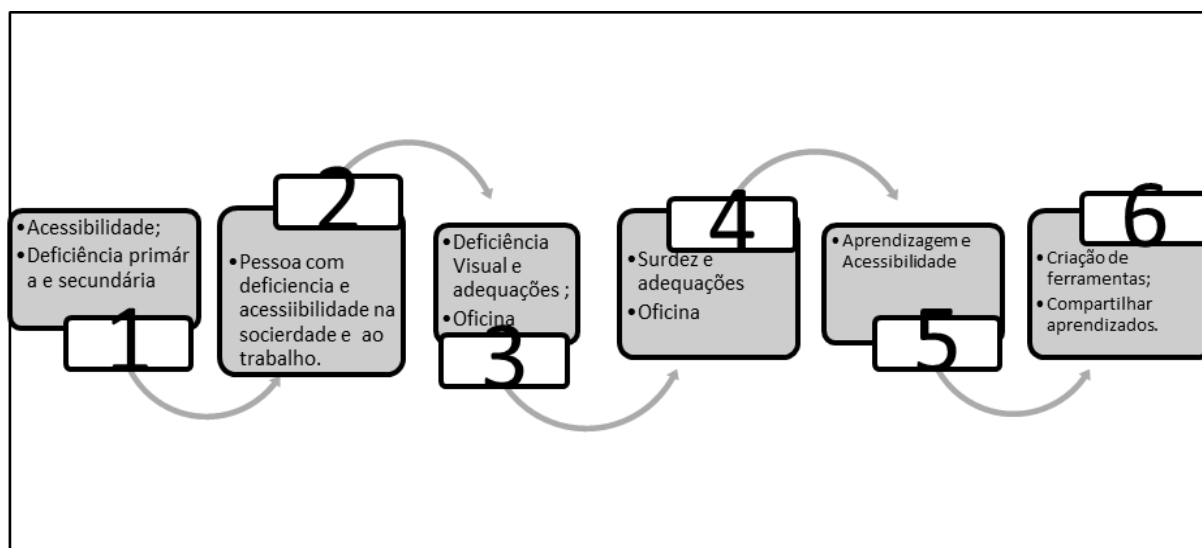


Fonte: Autora (2018).

A formação será suscitada pelo Laboratório de Mudança desta pesquisa, a mesma ocorrerá com os tutores a distância e professores que atuem com estes estudantes. A gestão desta formação será realizada pela pesquisadora, profissional formada em educação especial, com habilitação na docência, para algumas temáticas serão convidadas pessoas especializadas e atuantes na área.

Visando organizar uma prévia das possibilidades notadas nos processos didáticos do como tutora a distância, lançou-se previamente um roteiro para o Laboratório de Mudança para auxiliar na projeção de parcerias formativas e reservas de espaços.

Figura – Possível cronograma de módulos da formação



Fonte: Autora (2018).

Previu-se a organização dos encontros por módulos, cada módulo terá de dois a três encontros presenciais. As temáticas que forem mais emergentes, partindo dos relatos das entrevistas, terão mais encontros. De acordo com Avelar (2017), os ciclos de aprendizagem do LM devem objetivar a aprendizagem dos seus participantes para alcançar determinado objetivo.

As leituras serão direcionadas às demandas de acessibilidade e aos conhecimentos sobre inclusão e acessibilidade dos participantes da formação. Serão ofertadas, além dos materiais básicos, leituras complementares e atendimentos individualizados.

O recorte para a escolha dos sujeitos ocorrerá da seguinte forma:

- Estudantes regulares que ingressaram utilizando a cota conforme Resolução nº 11/07 da UFSM entre 2008, primeiro ano da cota, até 2018;
- Deficiência Auditiva¹¹³, Surdez¹¹⁴ e/ou Deficiência Visual¹¹⁵;
- Tutores especializados¹¹⁶ que atuam nos polos com os discentes (quando houver);
- Tutores a distância e professores que atuem com estes estudantes.

Etapas da pesquisa:

¹¹³ Definição do Decreto nº 5.296 de 2004. Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

¹¹⁴ Definição da Lei nº 10.436 de 2002. Surdo: sujeito cultural, com uma língua gestual-espaco-visual estruturada e regulamentada respeitando a identidade dos discentes.

¹¹⁵ Definição do Decreto nº 5.296 de 2004: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica/baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

¹¹⁶ Tutores contratados para assessorar os discentes em suas atividades no polo. Para surdos, intérprete de Libras contratado como tutor, para deficiência visual-cegueira, profissional da área da educação especial, com conhecimento de TICs e leitores de tela.

- Revisão de literatura (ao longo de toda pesquisa);
- Definição do grupo onde será realizada a investigação;
- Retomada das publicações sobre a temática;
- Mapeamento com discentes do curso selecionado com deficiência acerca da inclusão/acessibilidade;
- Formação com a equipe de trabalho, de acordo com os critérios definidos na pesquisa;
- Mapeamento pós-formação com discentes com deficiência (Anexo);
- Análise dos dados: Análise de Conteúdo;
- Redação da pesquisa.

4 COLETAS DE DADOS

A coleta e utilização de dados desta pesquisa ocorrerá com os sujeitos que participarem da formação, até o final das atividades. Os desistentes, a princípio, mesmo que participem de alguma etapa não serão considerados para a análise dos dados.

Uma das principais alternativas para coletar dados será via entrevista, antes e depois da formação no Laboratório de Mudança. Bogdan e Biklen (1994) referem-se à entrevista como uma conversa intencional podendo desenvolver um papel dominante na coleta de dados ou ser uma parte do processo.

Nessa pesquisa, a entrevista seguirá o seguinte roteiro:

- Agendamento prévio com os participantes via e-mail e/ou telefone. Entrevista semiestruturada (antes e depois da formação);
- Gravação de áudio (vídeo para surdos) com transcrição sigilosa e acesso restrito;
- Gravação em áudio com o uso Termo de Compromisso Livre e Esclarecido - TCLE;
- Transcrição de entrevista e envio ao entrevistado para solicitação de autorização;
- Retorno aos participantes das transcrições via E-mail para solicitar autorização.

As entrevistas que precedem à formação objetivaram conhecer as situações, percepções e demandas em relação à acessibilidade no curso.

Cenci e Damiani (2018, p. 938) apresentam a importância de “conhecer a intencionalidade do sujeito, ou seja, o seu motivo, para definir a atividade”. Ouvir os sujeitos auxilia a compreender suas perspectivas e demandas sobre um tema.

Os discentes e tutores especializados¹¹⁷ serão indagados sobre os desafios, dificuldades e práticas pedagógicas que vivenciaram até o momento no curso. Serão solicitadas sugestões de alternativas que os mesmos consideram pertinentes para a permanência e aprendizagem no curso.

Os tutores e professores¹¹⁸ serão convidados a refletir sobre a presença de acadêmicos com deficiência no ensino superior a distância, se já obtiveram alguma formação para trabalhar com estes sujeitos, assim como a relatar suas expectativas frente à organização pedagógica de uma disciplina que contemple a acessibilidade e o uso de TICs. Outro levantamento, realizado junto à equipe pedagógica, refere-se ao seu histórico de docência com estudantes com deficiência, seja no EaD ou em outros espaços formativos.

As novas entrevistas que serão realizadas após o Laboratório de Mudança, com os estudantes, tutores especializados, tutores a distância e professores buscarão compreender se a intervenção trouxe impactos para a permanência dos discentes do curso e se ocorreram mudanças nas práticas pedagógicas.

5 REFLEXÕES DE CONCLUSÃO DESTE TRABALHO

Diante do apresentado, visualiza-se o cenário desta pesquisa, em que se propõe uma formação continuada teórico instrumental, com tutores, visando melhorar a acessibilidade no ensino superior a distância.

Compreende-se que os resultados desta pesquisa são específicos do grupo e período onde foi realizada a formação, sendo inviabilizada sua generalização sua aplicação.

Também, vale ressaltar que a participação foi voluntária, o que também influencia nos dados, pois quem adere a este tipo de formação já possui um estreitamento ou demanda com a temática.

Destaca-se que a oferta de formação continuada e um serviço de apoio para docentes, tutores e os alunos incluídos, poderá melhorar a acessibilidade de pessoas com deficiência na modalidade.

Ampliar as possibilidades de atendimento das pessoas com deficiência, reforçando o comprometimento institucional com os discentes das diferentes modalidades de ensino,

¹¹⁷ Previsão de coleta de dados para novembro de 2018.

¹¹⁸ A coleta de dados será realizada após a organização das equipes de tutores e professores e a solicitação de matrícula dos discentes que aceitarem participar da pesquisa.

buscando possibilitar equidade no acesso, promoção da aprendizagem e ampliando as possibilidades de conclusão dos discentes com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2008a. Disponível em: <<http://portal.MEC.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, 2006. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22>. Acesso em: 02 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância** (Portaria MEC nº 335, de 06 de fevereiro de 2002). Disponível em: <<http://www.portal.MEC.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

GARCIA, R. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 011/07**. Santa Maria.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas Tomo II**. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores em la edad de transición. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas Tomo IV: Psicología infantil**. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II: Problemas de Psicología General**. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

WÜRFEL, R. F. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para a educação especial**: análise do GT 15 da ANPED. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: Análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, v. 2, p. 97-110, 1994.

APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO AO NÚCLEO DE TECNOLOGIA (NTE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Apresento a doutoranda Andreia Ines Dillenburg, matrícula 201670218, que está sob minha orientação. Sua pesquisa será realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e é intitulada do Influência de um processo formativo para inclusão de estudantes com deficiência no ensino a distância. A qual objetiva analisar as contribuições de um processo formativo teórico instrumental com tutores e professores visando a acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior a distância. Solicitamos por meio deste documento a análise e autorização para a pesquisa.

Para sua apreciação, encaminhamos uma minuta com mais informações e estamos a disposição para conversa presencial.

Desde já agradeço a atenção, acreditando que esta pesquisa poderá contribuir com a efetiva inclusão desses estudantes no ensino superior, no âmbito da educação e da educação especial na perspectiva inclusiva.

Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas

APÊNDICE D – REGISTRO DA SOLICITAÇÃO DE PLANTIO DE ÁRVORE

[Ticket#2019062004003479] Plantar árvores

Helpdesk CPD <helpdesk@cpd.ufsm.br>
para mim

qua., 10 de jul. de 2019 10:32

[Ticket#2019062004003479] Plantar árvores

Caro(a) ANDREA INÉS DILLENBURG,

Houve uma atualização em seu ticket. Caso hajam anexos, estes só poderão ser visualizados dentro do sistema de chamados, cujo o link encontra-se no final deste e-mail.

De: Emir Gomes Petry

Título: EXECUÇÃO DE O.S

Mensagem:

SERVIÇO EXECUTADO

APÊNDICE E – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO CONVITE

Questionários

Olá, neste semestre você possui uma discente com deficiência em sua disciplina ofertada no curso de Pedagogia EaD, estamos propondo, como parte prática de uma pesquisa de Tese uma formação/curso sobre inclusão e acessibilidade no EaD.

Nesta direção, o presente questionário é um convite que visa organizar as atividades de formação.

Objetivo principal

Analisar as contribuições de um processo formativo teórico instrumental com tutores e professores visando a acessibilidade de estudantes com deficiência na educação da UFSM.

Objetivos específicos

- Apresentar as possibilidades teóricas da educação especial por meio de uma formação que visa compartilhar com professores e tutores reflexões teóricas, ações e recursos que suscitem a acessibilidade dos discentes com deficiência.
- Buscar promover as questões de Acessibilidade no EaD, disponibilizando ferramentas e suporte para as ações e recursos do ensino superior a distância.
- Verificar as possibilidades metodológicas de acessibilidade na plataforma Moodle.

Interface do questionário

Possui interesse em participar da formação *

Sim

Não

Se deseja participar da formação, em qual destas turmas podemos lhe inscrever

Turma 01 Terça-feira 19h - 21h	Turma 02 Quinta-feira 19h - 21h
09/04	11/04
16/04	18/04
23/04	25/04
30/04	02/05
07/05	09/05
14/05	16/05
21/05	23/05
28/05	30/05
04/06	06/06
11/06	13/06
18/06	20/06
25/06	27/06
02/07	04/07
09/07	11/07
16/07	18/07

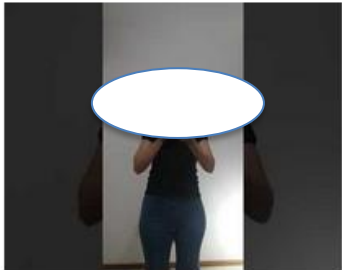
Turma 01- Terça-feira

**APÊNDICE F – ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM O TUTOR
ESPECIALIZADO E ESTUDANTE**

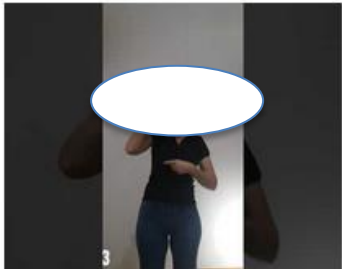
- Fale como é ser uma pessoa com deficiência no Ensino EaD.
- Fale sobre a acessibilidade no curso.
- Fale a respeito dos desafios, dificuldades, conquistas e práticas pedagógicas que vivenciou até o momento?
- Quais as sugestões de alternativas que você considera pertinente para a permanência e aprendizagem no curso?
- Como é o acesso à plataforma Moodle e aos materiais disponíveis na disciplina?

APÊNDICE G – ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM O TUTOR ESPECIALIZADO E ESTUDANTE – VERSÃO LIBRAS

01



02



APÊNDICE H – ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM DOCENTES E TUTORES À DISTÂNCIA

- Relate sobre como é ser professor-tutor em uma disciplina com uma pessoa com deficiência no Ensino EaD
- Relate suas expectativas frente à organização pedagógica de uma disciplina que contemple a acessibilidade e o uso de TICs.
- Quais os desafios, dificuldades, conquistas e práticas pedagógicas que vivenciou até o momento.
- Quais as sugestões de alternativas que você considera pertinente para a permanência e aprendizagem destes estudantes no curso.
- Você conhece as possibilidades de acessibilidade da plataforma Moodle e dos materiais?

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior a distância.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição:

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação-UFSM

Telefone: (55) 99926-1950

Endereço postal: Av. Rodolfo Behr 1270, 302, Bairro Camobi, Santa Maria 97105-440

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria (Sede e nos polos de apoio presencial do sistema UAB/UFSM)

Eu, Andreia Ines Dillenburg, responsável pela pesquisa Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior a distância o convido a participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende compreender as contribuições de um processo formativo teórico instrumental com tutores e professores visando a acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior a distância. E como objetivos específicos busca-se apresentar as possibilidades teóricas da educação especial, por meio de uma formação que visa compartilhar com professores e tutores reflexões teóricas, ações e recursos que suscitem a acessibilidade dos discentes com deficiência, assim como, busca promover as questões de acessibilidade no EaD, disponibilizando ferramentas e suporte para as ações e recursos do Ensino Superior a Distância. E por último, mas não menos importante verificar as possibilidades metodológicas de acessibilidade na plataforma Moodle. Acreditamos que ela seja importante porque amplia as percepções acerca das possibilidades metodológicas frente à acessibilidade pessoas com deficiência no Moodle.

Para sua realização, será realizada coletada por meio de entrevista semiestruturada com discentes com deficiência que ingressaram via sistema de reserva de vagas para pessoa com deficiência, docentes e tutores do curso de Pedagogia EaD UFSM. A metodologia de captação será via gravada em áudio, transcrição da gravação, processo formativo junto a professores do sistema UAB e registro em Diário de Bordo. Sua participação constará de descrever as suas percepções e ações frente à inclusão no Ensino a Distância. Os benefícios que esperamos é ampliar as percepções frente à acessibilidade de estudantes com deficiência no Ensino a Distância. É possível que ocorra a possibilidade de desconforto psicológico durante a entrevista. Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir

qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.


É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos como constrangimento. Os benefícios que esperamos como estudo são ampliar as percepções e possibilidades formativas para a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino a distância.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pela pesquisadora. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovados decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Voluntário



Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, de de 2019

APÊNDICE J – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior a distância.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição:

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação-UFSM

Telefone: (55) 99926-1950

Endereço postal completo: Av. Rodolfo Behr 1270, 302, Bairro Camobi
Santa Maria 97105-440

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria (Sede e nos polos de apoio presencial do sistema UAB/UFSM)

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de entrevista semiestruturada gravada e diário de bordo, na Universidade Federal de Santa Maria, campus Sede e polos de apoio presencial do sistema UAB/UFSM. O período de coleta de dados ocorrerá de março de 2019 a março de 2020. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: Av. Rodolfo Behr 1270, 302, Bairro Camobi – Santa Maria – RS CEP 97105-440 por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Andreia Ines Dillenburg. Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro CAAE

Santa Maria,dede 2019.

APÊNDICE K – CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO

Organização dos ciclos de formação do APF					
Ciclo de Aprendizagem	Nº do encontro	Data do Encontro	Data do Encontro	Detalhamento da intervenção	Leitura base
		Turma 01	Turma 02		
		Terça-feira	Quinta-feira		
01- Percepção real	1	09/04	11/04	Roda de conversa inicial, apresentação da formação (pesquisa e acadêmicos)	Plano de ensino
02- Inclusão e acessibilidade: aspectos gerais	2	16/04	18/04	Aula expositiva dialogada sobre acessibilidade na <i>web</i>	CONFORTO, D.; SANTAROSA, L. M. C. Acessibilidade à <i>web</i> : internet para todos. Revista de Informática na Educação: Teoria, Prática – PGIE/UFRGS. V. 5, N° 2, p. 87-102, nov. 2002. BRASIL. Departamento de Governo Eletrônico. Programa eMAG: Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico. Brasília, abr. 2014. Disponível em: < http://emag.governoeletronico.gov.br/ >. Acesso em: 06 nov. 2019.
	3	23/04	25/04	Aula expositiva dialogada: “Políticas públicas: influências sociais e legislação” (nacional e internacional).	Histórico da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva – marcos históricos e normativos. MINETTO, M. F. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2008, p. 17-29.
	4	30/04	02/05	Aula expositiva dialogada: “Classificação das deficiências: definição e nomenclaturas”	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). BRASIL. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília/DF, 2008.
03- Surdez e deficiência visual	5	07/05	09/05	Aula expositiva dialogada sobre surdez / identidade surda / Língua Brasileira de Sinais (Libras)	QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Organização dos ciclos de formação do APF					
Ciclo de Aprendizagem	Nº do encontro	Data do Encontro	Data do Encontro	Detalhamento da intervenção	Leitura base
		Turma 01 Terça-feira	Turma 02 Quinta-feira		
03- Surdez e deficiência visual	6	14/05	16/05	Aula expositiva dialogada sobre estratégias para o ensino de estudantes com surdez: português escrito como segunda língua.	GUARINELLO, A. C. et al. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 15, p. 99-120, 2009.
	7	21/05	23/05	Oficina Adequação de materiais para surdos: como montar filmes acessíveis com legenda.	QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
04- Deficiência visual	8	28/05	30/05	Aula expositiva dialogada sobre deficiência visual: práticas pedagógicas.	BORTOLINI, S. Deficiência visual: práticas pedagógicas In: ROSITO, M. C.; ACCORSI, I.; BORTOLINI, S. Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2015. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Disponível em: < https://arquivo.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201552614056360042042_mioloaee.pdf >.
	9	04/06	06/06	Oficina Leitores de tela.	Manual NVDA. Disponível em: https://cta.ifrs.edu.br/tecnologia-assistiva/306-2/#leitores
	10	11/06	13/06	Oficina criação de materiais e atividade acessíveis para estudantes com deficiência visual- cegueira / Adequação de textos escaneados.	SALTON, B. P. Criação de documentos digitais acessíveis. In: Soluções acessíveis: experiências inclusivas no IFRS. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2014. BRASIL. Nota Técnica nº 21/2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2012-pdf/10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf > < http://portal.mec.gov.br/docman/abr-2012-pdf/10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf >.

Organização dos ciclos de formação do APF					
Ciclo de Aprendizagem	Nº do encontro	Data do Encontro Turma 01 Terça-feira	Data do Encontro Turma 02 Quinta-feira	Detalhamento da intervenção	Leitura base
Aula de recuperação / Feriado Nacional					
05- Acessibilidade e TICs	12	25/06	27/06	Oficina aplicativos de celular para acessibilidade.	SALTON, Bruna Poletto. Criação de documentos digitais acessíveis. In: Soluções acessíveis: experiências inclusivas no IFRS / organização de Andréa Poletto Souza, Bruna Poletto Salton, Jair Adriano Strapazzon. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2014.
	13	02/07	04/07	Aula expositiva dialogada sobre tecnologias assistivas para a acessibilidade: conceitos e relevância.	
06- Avaliação	14	09/07	11/07	Aula expositiva dialogada sobre avaliação: critérios. estratégias. técnicas de adequação de materiais. Ampliação do tempo	BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência.
07- Percepção potencial	15	16/07	18/07	Encerramento – Roda de conversa e avaliação da formação e ambiente	BERSCH, R.; SCHIRMER, C. Tecnologia assistiva no processo educacional. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensaio pedagógicos – construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.
	16	23/07	25/07	Entrevistas com os participantes	Escrita e fala dos participantes, confraternização Plantio da árvore.

APÊNDICE L – PLANO DE AULA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior a distância

I.	Plano de Aula: Encontro inicial
II.	09/04/19 (turma 01) e 11/04/19 (turma 02)
III.	Dados de Identificação: Doutoranda: Andreia Ines Dillenburg Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Fabiane Adela Tonetto Costas
III.	Tema: Plano de atividades da formação.
IV.	Objetivos: Apresentar a dinâmica da formação e compreender os conceitos sobre acessibilidade dos participantes. do APF.
V.	Conteúdo: Plano de ensino-cronograma de trabalho.
VI.	Desenvolvimento do tema: Inicialmente, será realizada uma apresentação da doutoranda, professora orientadora e dos participantes, a fim de conhecer o grupo de trabalho. A apresentação será mediada por uma dinâmica que envolve conceitos como identidade e expectativas frente ao processo formativo. Ao final, será realizada a confecção de uma árvore da identidade, a qual servirá de base para uma analogia com o cuidado e a manutenção deste grupo. Em um segundo momento, serão apresentados os objetivos da pesquisa, buscando deixar todos os participantes cientes. Intervalo destinado ao café mediador. Em um terceiro momento, serão apresentadas as leituras, autores que conduzirão o processo de aprendizagem do grupo. Ao final, será disponibilizada aos acadêmicos uma mensagem, com a qual será realizada uma reflexão sobre aprendizagem e valorização do saber dos estudantes.

VII. Recursos: Computador, Datashow, material impresso.

Aula expositiva-dialogada.

VIII. Avaliação: Sem avaliação.

**APÊNDICE M – PLANO DE AULA DO SEGUNDO ENCONTRO DO AMBIENTE DE
POTENCIAL FORMAÇÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com
deficiência no ensino superior a distância**

I.	Plano de Aula: Encontro inicial
II.	Data: 16/04/19 (turma 01) e 18/04/19 (turma 02)
III.	Dados de Identificação: Doutoranda: Andreia Ines Dillenburg Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Fabiane Adela Tonetto Costas
III.	Tema: Acessibilidade na web.
IV.	Objetivos: <i>Apresentar as especificidades e demandas da acessibilidade na internet.</i>
V.	Conteúdo: <i>Tecnologias assistivas e normativas para organização de textos.</i>
VI.	Desenvolvimento do tema: Inicialmente, será realizada uma apresentação de atividades do encontro. Em um segundo momento, serão apresentados os objetivos da pesquisa, buscando deixar todos os participantes cientes. Intervalo destinado ao café mediador. Discutimos a problemática da acessibilidade à WEB com o objetivo de forjar estratégias que potencializem a participação de pleno direito a todos os sujeitos, efetivando a igualdade de oportunidade e o respeito à diferença no emergente ciberespaço. Em um terceiro momento, será realizada uma dinâmica sobre os dez mandamentos da acessibilidade na web. Ao final, será disponibilizada aos acadêmicos uma mensagem de Páscoa.
VII.	Recursos: Computador, Datashow, material impresso. Aula expositiva-dialogada.

VIII. Avaliação: Sem avaliação.

CONFORTO, Débora e SANTAROSA, Lucila M. C. Acessibilidade à web: internet para Todos. Revista de Informática na Educação: Teoria, Prática – PGIE/UFRGS. v. 5, n. 2, p. 87-102, nov. 2002.

**APÊNDICE N – PLANO DE AULA DO TERCEIRO ENCONTRO DO AMBIENTE
DE POTENCIAL FORMAÇÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com
deficiência no ensino superior a distância**

<p>I. Plano de Aula: 03 Data: 23.04.2019 e 25.04.2019</p>
<p>II. Dados de Identificação: Doutoranda: Andreia Ines Dillenburg Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas</p>
<p>III. Tema: Aspectos políticos e históricos da Inclusão de Pessoas com deficiência.</p>
<p>III. Objetivos: <i>Apresentar as diferentes concepções, leis e processos que envolvem a relação da sociedade com a pessoa com deficiência.</i></p>
<p>IV. Conteúdo: <i>Leis, decretos e retomada histórica.</i></p>
<p>V. Desenvolvimento do tema: Inicialmente, será realizada a percepção inicial acerca da leitura base: MINETTO, Maria de Fátima. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008 e a Política Nacional de Educação Especial perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de educação Inclusiva. Brasília, 2008. Em um segundo momento, será apresentada uma projeção powerpoint sobre a temática do dia. Visa demonstrar a relação entre os movimentos e ações sociais com as políticas públicas, realizando também um resgate histórico e cronológico da relação com as pessoas com deficiência em diferentes momentos da história. Intervalo destinado ao café mediador.</p>

Em um terceiro momento, será realizada uma dinâmica sobre a cronologia da pessoa com deficiência.

Ao final, será realizada uma discussão sobre os temas abordados no encontro.

VII. Recursos: Computador, Datashow, material impresso.

Aula expositiva-dialogada.

VIII. Avaliação: Sem avaliação.

ALMEIDA, M. A. **Deficiência intelectual: realidade e ação.** Secretária da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo: SE, 2012.

BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 18.04.2019.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 19.04.2019.

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

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Queros/EDUSP. 2012.

SILVA, M. Otto. **Epopeia Ignorada** – A história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

APÊNDICE O – PLANO DE AULA DO QUARTO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior a distância

I.	Plano de Aula: 04
II.	Data: 30.04.2019 e 02.05.2019
III.	Dados de Identificação: Doutoranda: Andreia Ines Dillenburg Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Fabiane Adela Tonetto Costas
III.	Tema: Classificação das deficiências
IV.	Objetivos: Apresentar as categorias, legislação e principais definições do público-alvo da educação especial.
V.	Conteúdo: Leis, decretos e materiais do Ministério da Educação (MEC)
VI.	Desenvolvimento do tema: Inicialmente, será realizado um questionamento inicial, a fim de mapear conhecimentos e sentimentos que envolvem a relação com a relação e conhecimento acerca da classificação relativas as pessoas com deficiência: “VOCÊ CONHECE O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL? Se não, isso lhe causou alguma sensação?” Intervalo destinado ao café mediador. Na sequência, será desenvolvida uma aula sobre os conceitos, classificações do público-alvo da educação especial, tomando como base a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Ao final, será proposta a realização assíncronica, durante o prazo de uma semana, com o auxílio da ferramenta “Desenhos Google” no Google Drive de um infográfico com as categorias trabalhadas.
VII.	Recursos: Computador, Datashow, material impresso. Aula expositiva-dialogada.

VIII. Avaliação: Sem avaliação.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

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).

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de educação Inclusiva. Brasília, 2008.

**APÊNDICE P – PLANO DE AULA DO QUINTO ENCONTRO DO AMBIENTE DE
POTENCIAL FORMAÇÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com
deficiência no ensino superior a distância**

I.	Plano de Aula: 05
II.	Data: 07.05.2019 e 09.05.2019
III.	Dados de Identificação: Doutoranda: Andreia Ines Dillenburg Convidada: Luiza Catie de Oliveira Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Fabiane Adela Tonetto Costas
III.	Tema: Surdez
IV.	Objetivos: Apresentar as especificidades da surdez.
V.	Conteúdo: Leis, decretos e materiais do Ministério da Educação (MEC)
VI.	Desenvolvimento do tema: Inicialmente, será realizado um mapeamento sobre as percepções e conhecimentos sobre o processo de inclusão de estudantes surdos. Na sequência, será desenvolvida uma retomada sobre as principais terminologias como Deficiente Auditivo, Surdo, Surdo-Mudo. Também, serão apresentadas especificidades da cultura surda e sua influência na comunicação dos discentes surdos. Será solicitado aos tutores que encaminhem os textos dos discentes para a atividade da semana que vem. Intervalo destinado ao café mediador. Ao final, serão apresentadas alternativas para comunicação e interação com pessoas com deficiência.
VII.	Recursos: Computador, Datashow, material impresso.

Aula expositiva-dialogada.

VIII. Avaliação: Sem avaliação.

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).

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR.

**APÊNDICE Q – PLANO DE AULA DO SEXTO ENCONTRO DO AMBIENTE DE
POTENCIAL FORMAÇÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com
deficiência no ensino superior a distância**

I.	Plano de Aula: 06
II.	Data: 14.05.2019 e 16.05.2019
III.	Dados de Identificação: Doutoranda: Andreia Ines Dillenburg Convidada: Luiza Catie de Oliveira Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Fabiane Adela Tonetto Costas
III.	Tema: Libras – Língua Brasileira de Sinais
IV.	Objetivos: Apresentar especificidades da Libras e a sua relação com o português escrito.
V.	Conteúdo: Leis, decretos e materiais do Ministério da Educação (MEC)
VI.	Desenvolvimento do tema: Inicialmente, será realizado um mapeamento sobre as percepções e conhecimentos sobre o processo de inclusão de estudantes surdos. Na sequência, serão apresentados alguns aspectos da Libras, desmistificar a terminologia linguagem e apresentando as características que a constituem como língua. Também, será apresentado o conteúdo da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Também, serão expostas as especificidades da cultura surda e sua influência na comunicação dos discentes surdos. Na sequência, será apresentada a Escrita de Sinais – SignWriting. Intervalo destinado ao café mediador. Será explicado que Libras não é universal pois cada país possui a sua própria língua de sinais, assim como parâmetros básicos que a constituem. Ao final, serão analisados textos produzidos pelos alunos na disciplina e a implicação da mesma no Português escrito.

VII. Recursos: Computador, Datashow, material impresso.

Aula expositiva-dialogada.

VIII. Avaliação: Sem avaliação.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

**APÊNDICE R – PLANO DE AULA DO SÉTIMO ENCONTRO DO AMBIENTE DE
POTENCIAL FORMAÇÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com
deficiência no ensino superior a distância**

I.	<i>Plano de Aula:</i> 07
II.	Data: 21.05.2019 e 23.05.2019
III.	<i>Dados de Identificação:</i> Doutoranda: Andreia Ines Dillenburg Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Fabiane Adela Tonetto Costas
III.	<i>Tema:</i> Legendas em vídeos
IV.	<i>Objetivos:</i> Apresentar as possibilidades de acessibilidade da plataforma Youtube
V.	<i>Conteúdo:</i> Oficina
VI.	<i>Desenvolvimento do tema:</i> Inicialmente, será realizado um mapeamento com os participantes para verificar se os mesmos já possuem canal no Youtube assim como os filmes que pretendem adequar. Na sequência, serão apresentadas as vantagens da inclusão de legendas em vídeos, demonstrando que as mesmas ampliam as possibilidades para além de atender o público com deficiência. Também, será apresentado o movimento, Legenda para quem ouve, mas se emociona. Na sequência, serão criados os canais no Youtube. Na sequência, será realizado o download do filme selecionado pelo participante e o upload do mesmo no canal. Será realizada a formatação da plataforma. Intervalo destinado ao café mediador. Na sequência, será realizada aplicação do tutorial 02- Legendas, a formatação e serão inseridas as legendas manualmente. Ao final, será realizada a incorporação na plataforma Moodle. Também, será reservado um momento para tira-dúvidas.
VII.	<i>Recursos:</i> computador, datashow, vídeos. Oficina
VIII.	<i>Avaliação:</i> Sem avaliação.

APÊNDICE S – PLANO DE AULA DO OITAVO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior a distância

I.	Plano de Aula: 08
II.	Data: 28.05.2019 e 30.05.2019
III.	Dados de Identificação: Doutoranda: Andreia Ines Dillenburg Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Fabiane Adela Tonetto Costas
IV.	Tema: Deficiência visual: práticas pedagógicas
V.	Objetivos: Discorrer sobre deficiência visual: definições e implicações nos espaços educacionais.
VI.	Conteúdo: Deficiência visual
VII.	Desenvolvimento do tema: Inicialmente, será apresentada a definição do Decreto nº 5.296 de 2004. Intervalo destinado ao café mediador. Na sequência, os dados do IBGE assim como as principais causas e patologias. Como eixo central, serão apresentadas as principais possibilidades e recursos que possibilitam a acessibilidade aos espaços e ambientes educacionais. Serão apresentadas algumas alternativas e orientações que ampliam os conhecimentos relacionais com pessoas com deficiência visual. Também, será reservado um momento para tira-dúvidas.
VII.	Recursos: Computador, datashow, vídeos
VIII.	Avaliação: Sem avaliação.
	BORTOLINI, Sirlei. Deficiência visual: práticas pedagógicas. In: ROSITO, Maurício Covolan; ACCORSI, Isabel; BORTOLINI, Sirlei. Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2015. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Disponível em: < https://arquivo.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201552614056360042042__miolo_aee.pdf >

**APÊNDICE T – PLANO DE AULA DO NONO ENCONTRO DO AMBIENTE DE
POTENCIAL FORMAÇÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com
deficiência no ensino superior a distância**

I.	Plano de Aula: 09
II.	Data: 04.06.2019 e 05.06.2019
III.	Dados de Identificação: Doutoranda: Andreia Ines Dillenburg Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Fabiane Adela Tonetto Costas
IV.	Tema: Leitores de tela
V.	Objetivos: Demonstrar estratégias para o ensino de estudantes com deficiência Visual que utilizam leitores de tela.
VI.	Conteúdo: NVDA
VII.	Desenvolvimento do tema: Inicialmente, serão apresentadas a características dos leitores de tela, principais programas disponíveis. O foco será o aplicativo que a discente do curso utiliza, para que os professores possam compreender as demandas de adequação para as atividades e materiais. Intervalo destinado ao café mediador. Na sequência, será realizado o download do programa e serão apresentados os principais comandos e configurações. Após, serão apresentadas estratégias para o ensino de estudantes com deficiência Visual que utilizam leitores de tela. Ao final, será realizado o teste nos materiais e na disciplina.
VII.	Recursos: Computador, datashow, software NVDA.
VIII.	Avaliação: Sem avaliação.
	Manual NVDA. Disponível em: https://cta.ifrs.edu.br/tecnologia-assistiva/306-2/#leitores

APÊNDICE U – PLANO DE AULA DO DÉCIMO ENCONTRO DO AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior a distância

I.	Plano de Aula: 10
II.	Data: 11.06.2019 e 13.06.2019
III.	Dados de Identificação: Doutoranda: Andreia Ines Dillenburg Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Fabiane Adela Tonetto Costas
IV.	Tema: Adequação de materiais para leitor de tela.
V.	Objetivos: Apresentar aplicativos e formatações que se ajustem aos leitores de tela.
VI.	Conteúdo: Aplicativo OCR, Audiodescrição e adequação de materiais.
VII.	Desenvolvimento do tema: Inicialmente, serão apresentadas a características do leitor de tela NVDA, suas configurações de uso e leitura. Na sequência, serão apresentados alguns aspectos como o formato dos documentos e as possibilidade de salvamento para a acessibilidade. Intervalo destinado ao café mediador. Após, será apresentada a tecnologia OCR – É a sigla referente à <i>Optical Character Recognition</i> (que, em português, pode ser traduzido como reconhecimento óptico de caracteres). Serão pontuadas demandas relevantes para a adequação de textos, como relação pagina do material adequado com o material original, etc. Serão demonstradas as possibilidade de criação de materiais e atividade acessíveis para estudantes com deficiência visual-cegueira. Também, baseada na Nota Técnica do MEC nº 21/2012 orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível para imagens, histórias em quadrinhos, mapas, legendas, gráficos, fluxogramas.

Ao final, serão apresentadas as estratégias para inserir as legendas e descrições em textos Word, apresentação de PowerPoint e na plataforma Moodle.

Os participantes realizarão testes em materiais de sua disciplina, buscando identificar possibilidade de adequação.

VII. Recursos: Computador, datashow, softwares leitor de tela e OCR

VIII. Avaliação: Sem avaliação.

SALTON, Bruna Poletto. Criação de documentos digitais acessíveis. In: Soluções acessíveis: experiências inclusivas no IFRS / organização de Andréa Poletto Sonza, Bruna Poletto Salton, Jair Adriano Strapazzon. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2014.

BRASIL. Nota Técnica nº 21/2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2012-pdf/10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf>><http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2012-pdf/10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf>.

**APÊNDICE V – PLANO DE AULA DO DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO DO
AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com
deficiência no ensino superior a distância**

I.	Plano de Aula: 11
II.	Data: 25.06.2019 e 27.06.2019
III.	Dados de Identificação: Doutoranda: Andreia Ines Dillenburg Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Fabiane Adela Tonetto Costas
IV.	Tema: Aplicativos de celular para acessibilidade.
V.	Objetivos: Apresentar aplicativos de celular Android que auxiliem na construção de materiais acessíveis.
VI.	Conteúdo: Softwares de celular e acessibilidade.
VII.	Desenvolvimento do tema: Inicialmente, serão apresentadas questões que interferem na eficiência do uso de um aplicativo depende como: Intencionalidade (objetivos e características da ação); Habilidades - estudante e professor; Recursos disponíveis (tempo, sistema operacional). Intervalo destinado ao café mediador. Na sequência, utilizando o aplicativo ApowerMirror será realizado o uso espelhado em computador de alguns aplicativos que podem ser utilizados para realizar a acessibilidade de materiais e atividades. Primeiro aplicativo: Nome: Speecht to text Função: Transformar áudio em texto Segundo aplicativo: Nome: Scanner de texto OCR (<i>Optical Character Recognition</i>) Função: Transformar textos escaneado em texto acessível.

Terceiro aplicativo:

Nome: @Voice

Função:

a) Transformar textos em áudio: leitor de tela Android.

b) Fazer áudio de texto.

Quarto aplicativo:

Nome: Hand Talk

Função: Transformar texto em LIBRA

Importante: pode ocorrer variação na língua também é importante utilizar a estrutura de Libras.

Será pontuado que os aplicativos mudam, os sistemas operacionais também, o que não pode mudar é a busca pela acessibilidade.

Ao final, será realizado um momento tira-dúvidas.

VII. Recursos: Computador, datashow, celular Android

VIII. Avaliação: Sem avaliação.

**APÊNDICE W – PLANO DE AULA DO DÉCIMO SEGUNDO ENCONTRO DO
AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com
deficiência no ensino superior a distância**

I.	Plano de Aula: 12
II.	Data: 02/07/19 (turma 01) e 04/07/19 (turma 02)
III.	Dados de Identificação: Doutoranda: Andreia Ines Dillenburg Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Fabiane Adela Tonetto Costas
IV.	Tema: Acessibilidade e TICs
V.	Objetivos: Apresentar as recomendações/diretrizes de acessibilidade web desenvolvidas pelo governo federal.
VI.	Conteúdo: Diretrizes para acessibilidade.
VII.	Desenvolvimento do tema: Inicialmente, serão apresentadas as principais diretrizes sobre acessibilidade a web. Na sequência, serão apresentadas as recomendações sobre como utilizar as orientações de acessibilidade, dentro das possibilidades da prática docente, no ambiente Moodle e nos documentos utilizados nas disciplinas. Intervalo destinado ao café mediador. Foram selecionadas algumas orientações e, também, realizou-se uma pesquisa, coletiva, nas normativas, buscando-se identificar elementos que fossem válidos para os docentes. Ao final, será realizado um momento tira-dúvidas.
VII.	Recursos: Computador e Datashow
VIII.	Avaliação: Sem avaliação.
BRASIL. Programa eMAG (Modelo de Acessibilidade de Governo Eletrônico). Disponível em: < http://emag.governoeletronico.gov.br/ >. Acesso em: 10 jan. 2019.	

**APÊNDICE X – PLANO DE AULA DO DÉCIMO TERCEIRO ENCONTRO DO
AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com
deficiência no ensino superior a distância**

I.	Plano de Aula: 13
II.	Data: 09/07/19 (turma 01) e 11/07/19 (turma 02).
III.	Dados de Identificação: Doutoranda: Andreia Ines Dillenburg Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Fabiane Adela Tonetto Costas
IV.	Tema: Avaliação
V.	Objetivos: Apresentar possibilidades teóricas e metodológicas para a avaliação de pessoas com deficiência.
VI.	Conteúdo: Avaliação
VII.	Desenvolvimento do tema: Inicialmente, serão apresentados os documentos legais que amparam a adequação nos materiais das avaliações de pessoas com deficiência. Intervalo destinado ao café mediador. Depois, apresentadas as possibilidades de formatação mais adequadas para as discentes. Foram demonstrados exemplos de formatação dentro da plataforma Moodle e dos recursos usualmente utilizados no curso. Ao final, será realizado um momento tira-dúvidas.
VII.	Recursos: Computador e Datashow,
VIII.	Avaliação: Sem avaliação.
BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm . Acesso em: 11. jun. 2019.	
BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 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: 12. jun. 2019.	

**APÊNDICE Y – PLANO DE AULA DO DÉCIMO QUARTO ENCONTRO DO
AMBIENTE DE POTENCIAL FORMAÇÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com
deficiência no ensino superior a distância**

I.	Plano de Aula: 14
II.	Data: 16/07/19 (turma 01) e 18/07/19 (turma 02)
III.	Dados de Identificação: Doutoranda: Andreia Ines Dillenburg Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Fabiane Adela Tonetto Costas
IV.	Tema: Percepção potencial
V.	Objetivos: Compreender a percepção potencial dos participantes acerca do APF e da acessibilidade
VI.	Conteúdo: Encontro final.
VII.	Desenvolvimento do tema: Inicialmente, será realizada uma retomada conceitual das ações do APF Depois, uma roda de conversa com vistas a compreender a percepção potencial dos participantes acerca do APF e da acessibilidade. Intervalo destinado ao café mediador. Na sequência, será realizado o plantio de uma árvore que representará a turma do APF. Neste momento, denominado “cultivar possibilidades”, busca-se sensibilizar os participantes para o processo de inclusão e acessibilidade. Realizando-se uma analogia com o cultivo de uma árvore, reforçando-se que ambos são processos que precisam de constante cuidado e atualização. Ao final, serão realizados informes acerca das entrevistas e certificados e a entrega de um mimo como forma de agradecimento aos participantes do APF.
VII.	Recursos: Computador, datashow, muda de árvore nativa, enxada e mimos para os participantes.
VIII.	Avaliação: Sem avaliação.

APÊNDICE Z – ROTEIRO-BASE PARA O MOMENTO CULTIVAR POSSIBILIDADES

Momento “Cultivar possibilidades”

Esta ação faz parte da metodologia da Tese intitulada “**Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior a distância**” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFSM, Linha de pesquisa LP 3 - Educação Especial, inclusão e diferença, sob a supervisão da professora orientadora Fabiane Adela Tonetto Costas.

O objetivo da pesquisa é analisar as contribuições de um processo formativo teórico instrumental com tutores e professores visando a acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior a distância.

Ao longo da pesquisa, teremos seis sujeitos e cada um será representado e nominado por uma árvore plantada no campus desta instituição.

O convite para que vocês plantem a árvore conosco vem da relevância

[Inserir justificativa e frase para o grupo selecionado]







Esta árvore será incluída no mapeamento do setor de paisagismo e infraestrutura da instituição, recebendo poda, adubação, irrigação e todo o acompanhamento técnico previsto pelo setor.

[Apresentar a árvore, variedade]

Que possamos juntos buscar alternativas para espaços acessíveis para todos.

Atenciosamente Andreia e Fabiane

APÊNDICE AA – MODELO DE CERTIFICADO FORMAÇÃO

	 <p>CE CENTRO DE EDUCAÇÃO UFSM</p>		
<h1>CERTIFICADO</h1>			
<p>Participou com aproveitamento do curso Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior a distância, na Universidade Federal de Santa Maria, realizado 09 de abril a 25 julho de 2019, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva-GEPEIN, totalizando 80 horas.</p>			
			
<p>Coordenadora do GEPEIN</p>			

**APÊNDICE AB – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM O TUTOR
ESPECIALIZADO E ESTUDANTE**

1. Estudantes e tutor especializado

- Você sentiu mudanças quanto à acessibilidade (na comunicação e materiais) nas disciplinas neste semestre? Quais.

[inserir lista de disciplinas de cada discente]

- O material estava acessível nestas disciplinas? (pdf, word, legenda, descrição das imagens)

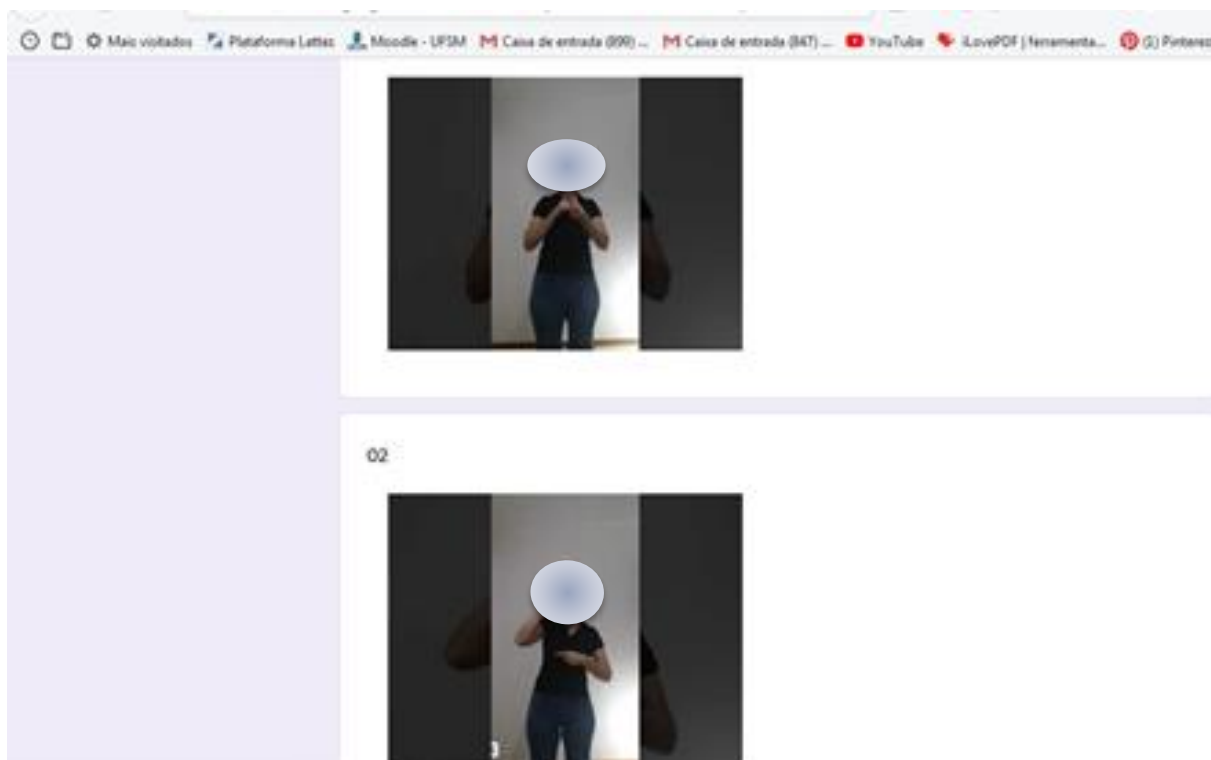
[inserir lista de disciplinas de cada discente]

- Como foi a comunicação com os tutores e professores das disciplinas?

[inserir lista de disciplinas de cada discente]

- Teria sugestões, colocações, reclamações sobre a acessibilidade para a EaD.

**APÊNDICE AC – INTERFACE DA SEGUNDA ENTREVISTA COM O TUTOR
ESPECIALIZADO E ESTUDANTE VERSÃO LIBRAS**



APÊNDICE AD – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM OS TUTORES

- Os conteúdos trabalhados foram relevantes para a sua prática como tutor? Como avalia as leituras e o acesso ao material teórico?
- Você utilizou estratégias e reflexões trabalhadas na formação em sua disciplina? Quais.
- A formação trouxe reflexões sobre a acessibilidade de estudantes com deficiência? Quais?
- A parceria formativa com a Educação Especial foi válida?
- Sente-se mais seguro se tiver discentes com deficiência matriculados em sua disciplina no próximo semestre? A formação trouxe mais confiança para operacionalizar espaços e ações metodológicas em sua prática como tutor?
- Você considera que este tipo de formação auxilia a formular ambientes e atividades mais acessíveis?
- Como avalia o uso da plataforma Google Drive para mediar a formação?
- Depois de passada a formação, você julga que a mesma foi relevante e que valeu a pena cursar.?
- Sugestões para próximas formações.
- O que poderia melhorar, ser excluído ou incluído na dinâmica da formação?

APÊNDICE AE – INTERFACE DA FORMAÇÃO NO GOOGLE DRIVE

Meu Drive > Acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior a distância ▾

Última modificação ↓

Pastas	13	09	05	01
Cronograma				
Fórum de dúvidas	12	08	04	
Soluções de acessibilidade	11	07	03	
Biblioteca Complementar	10	06	02	

o

APÊNDICE AF – INTERFACE DA SOLICITAÇÃO DE TRADUÇÃO DE LIBRAS PARA PORTUGUÊS DA SEGUNDA ENTREVISTA

The screenshot displays a Google Forms interface on a mobile device. The browser's address bar shows the URL: docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdnkpZs80XXEzeviau95WBgcmr79awtGLFkLs_qcv1YzgLCA/formResponse. The page title is "FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO DE SERVIÇO DE TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS". A central white box contains the following text:

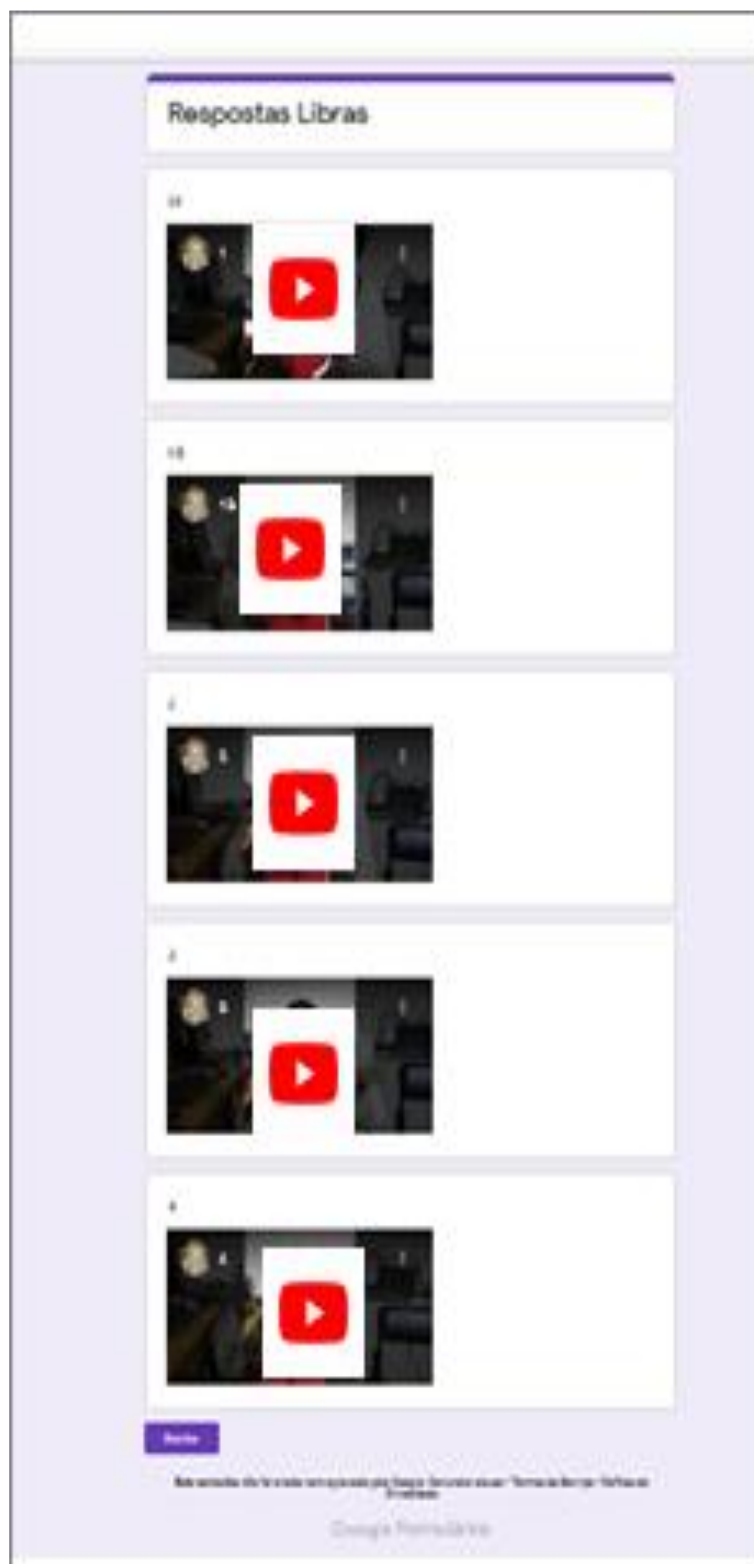
FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO DE SERVIÇO DE TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS

SUA RESPOSTA FOI REGISTRADA.
 - ENVIAR PROGRAMAÇÃO PARA O E-MAIL: caead@ufsm.br
 - INFORMAMOS QUE O ATENDIMENTO DA SOLICITAÇÃO DEPENDERÁ DA DISPONIBILIDADE DE PROFISSIONAIS PARA O PERÍODO.
 - PARA MAIORES INFORMAÇÕES ENTRE EM CONTATO PELO TELEFONE 55 3220 9622 OU E-MAIL caead@ufsm.br

[Enviar outra resposta](#)

At the bottom of the form, it states: "Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço". The Google Forms logo is visible in the bottom right corner. The mobile status bar at the very bottom shows the time as 21:54 and the date as 16/08/2019.

APÊNDICE AG – INTERFACE DA GRAVAÇÃO DE ENTREVISTA EM LIBRAS ENCAMINHADA AO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE

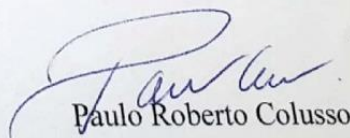


ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Paulo Roberto Colusso, abaixo assinado, responsável pela direção do Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE – UFSM da UFSM, autorizo a realização do estudo “Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior a distância”, registrado sob o número 052624 no GAP/CE do Centro de Educação a ser conduzido pelos pesquisadores Andreia Ines Dillenburg, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas lotada no departamento de Fundamentos da Educação-FUE/Centro de Educação UFSM.

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.



Paulo Roberto Colusso

Santa Maria, 27 de setembro de 2019

ANEXO B – ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INFLUÊNCIA DE UM PROCESSO FORMATIVO PARA A ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Pesquisador: FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 22186919.9.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.640.731

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "Influência de um processo formativo para a acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior a distância" e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

No resumo do projeto o seguinte texto: "A presente proposta de pesquisa será realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFSM, curso de Doutorado. Objetiva analisar as contribuições de um processo formativo teórico instrumental com tutores e professores com vistas a suscitar a acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior a distância. Como objetivos específicos busca-se apresentar as possibilidades teóricas da Educação Especial por meio de uma formação que visa compartilhar com professores e tutores reflexões teóricas, ações e recursos que suscitem a acessibilidade dos discentes com deficiência. Assim como buscar promover as questões de Acessibilidade no EaD, disponibilizando ferramentas e suporte para as ações e recursos do Ensino Superior a Distância. Por último, verificar as possibilidades metodológicas de acessibilidade na plataforma MOODLE. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo, adotando os aspectos operacionais da pesquisa do tipo Intervenção seguindo a definição de Damiani, et al (2013). A pesquisa do Tipo intervenção possui como plano de base a Teoria Histórico Cultural da Atividade, na versão desenvolvida por Yrjö Engeström. A sua

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.640.731

operacionalização ocorrerá e será caracterizado por uma formação semipresencial no Laboratório de Mudança, o qual está baseado nos conceitos desenvolvidos pelo Laboratório de Aprendizagem de Engström (2009) A coleta de dados será via entrevista, antes e depois da formação com os estudantes, tutores especializados, tutores a distância e professores O recorte para a escolha dos sujeitos ocorrerá da seguinte forma, baseados nos dados fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade e ao DERCA: Curso com maior número de estudantes com deficiência regularmente matriculados, Estudantes regulares que ingressaram utilizando a cota conforme Resolução 11/2017 da UFSM entre 2008, primeiro ano da cota, até 2018; Deficiência Auditiva, Surdez e /ou Deficiência Visual; Tutores especializados que atuam nos Polos com os discentes (quando houver); Tutores a distância e professores que atuem com estes estudantes. Diante do apresentado visualiza-se o cenário desta pesquisa, em que propõe-se uma formação continuada teórico instrumental, com tutores e professores, visando melhorar os indicadores de acessibilidade no ensino superior a distância.”

O projeto apresenta revisão bibliográfica inicial, cronograma e orçamento.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as contribuições de um processo formativo teórico instrumental com tutores e professores visando a acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior a distância.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A descrição de riscos e benefícios foi apresentada de modo suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de modo suficiente.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA**



Continuação do Parecer: 3.640.731

DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1332840.pdf	11/10/2019 18:39:25		Aceito
Outros	ROTEIRO.pdf	11/10/2019 18:35:48	ANDREIA INES DILLENBURG	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/10/2019 18:34:21	ANDREIA INES DILLENBURG	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	27/09/2019 15:10:53	ANDREIA INES DILLENBURG	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	27/09/2019 14:52:24	ANDREIA INES DILLENBURG	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	27/09/2019 14:40:23	ANDREIA INES DILLENBURG	Aceito
Outros	GAP.pdf	10/09/2019 11:23:15	ANDREIA INES DILLENBURG	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	04/07/2019 21:02:20	ANDREIA INES DILLENBURG	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	08/05/2019 11:27:48	ANDREIA INES DILLENBURG	Aceito
Orçamento	orcamento.doc	02/05/2019 17:44:32	ANDREIA INES DILLENBURG	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.640.731

SANTA MARIA, 14 de Outubro de 2019

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

ANEXO C – PROJETO INSTITUCIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM	
PROJETO NA ÍNTEGRA	
<p>Data/Hora: 09/09/2019 15:56 Autenticação: E784.EDAIC.8627.SAD6.055E.C1D5.B347.SC4B Consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao</p>	<p>Registrado em: 09/09/2019 Término: 31/07/2020 Última avaliação: Número na fundação: Não se aplica</p>
<p>Título: INFLUÊNCIA DE UM PROCESSO FORMATIVO PARA A ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA</p> <p>Número: 052824</p> <p>Situação: Em trâmite para registro</p> <p>Avaliação: Avaliado</p> <p>Fundação: Não necessita contratar fundação</p> <p>Supervisor financeiro: Não se aplica</p> <p>Proteção do conhecimento: Projeto não gera conhecimento passível de proteção</p> <p>Tipo de evento: Não se aplica</p> <p>Carga Horária: Não se aplica</p> <p>Alunos matriculados: Não se aplica</p> <p>Alunos concluintes: Não se aplica</p>	<p>Classificação: Pesquisa</p> <p>Início: 09/09/2019</p> <p>Palavras-chave: Inclusão de pessoas com d, Formação de professores, Ensino a distância, Acessibilidade</p> <p>Resumo: A presente proposta de pesquisa será realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFSM, curso de Doutorado. Objetiva analisar as contribuições de um processo formativo teórico instrumental com tutores e professores com vistas a acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior a distância. Como objetivos específicos busca-se apresentar as possibilidades teóricas da Educação Especial por meio de uma formação que visa compartilhar com professores e tutores reflexões teóricas, ações e recursos que suscitem a acessibilidade dos discentes com deficiência. Assim como buscar promover as questões de Acessibilidade no EaD, disponibilizando ferramentas e suporte para as ações e recursos do Ensino Superior a Distância. Por último, verificar as possibilidades metodológicas de acessibilidade na plataforma MOODLE. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo, adotando os aspectos operacionais da pesquisa do tipo Intervenção seguindo a definição de Damiani, et al (2013). A pesquisa do Tipo intervenção possui como plano de base a Teoria Histórico Cultural da Atividade, na versão desenvolvida por Yrjö Engeström. A sua operacionalização ocorrerá e será caracterizado por uma formação semipresencial no Laboratório de Mudança, o qual está baseado nos conceitos desenvolvidos pelo Laboratório de Aprendizagem de Engeström (2009) A coleta de dados será via entrevista, antes e depois da formação com os estudantes, tutores especializados, tutores a distância e professores O recorte para a escolha dos sujeitos ocorrerá da seguinte forma, baseados nos dados fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade e ao DERCA: Curso com maior número de estudantes com deficiência regularmente matriculados, Estudantes regulares que ingressaram utilizando a cota conforme Resolução 11/2017 da UFSM entre 2008, primeiro ano da cota, até 2018; Deficiência Auditiva ; Surdez e/ou Deficiência Visual ; Tutores especializados que atuam nos Polos com os discentes (quando houver); Tutores a distância e professores que atuem com estes estudantes. Diante do apresentado visualiza-se o cenário desta pesquisa, em que propõe-se uma formação continuada teórico instrumental, com tutores e professores, visando melhorar os indicadores de acessibilidade no ensino superior a distância.</p>

Objetivos: Analisar as contribuições de um processo formativo teórico instrumental com tutores e professores visando a acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior a distância. Como objetivos específicos busca-se apresentar as possibilidades teóricas da Educação Especial por meio de uma formação que visa compartilhar com professores e tutores reflexões teóricas, ações e recursos que suscitem a acessibilidade dos discentes com deficiência. Assim como buscar promover as questões de Acessibilidade no EaD, disponibilizando ferramentas e suporte para as ações e recursos do Ensino Superior a Distância. Por último, mas não menos importante verificar as possibilidades metodológicas de acessibilidade na plataforma MOODLE. Diante do apresentado visualiza-se o cenário desta pesquisa, em que propõe-se uma formação continuada teórico instrumental, com tutores e professores, visando melhorar os indicadores de acessibilidade no ensino superior a distância.

Justificativa: A presente proposta de pesquisa será realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFSM, Linha de pesquisa LP 3 - Educação Especial, inserida na temática Inclusão Educacional e Educação Inclusiva na Educação Básica e Educação Superior na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural sob a supervisão da professora orientadora Fabiane Adela Tonetto Costas. No atual cenário educacional é crescente o número de alunos com deficiência na Educação Superior, movimento que é reflexo de políticas públicas para a democratização do acesso a este nível de ensino. Esse fato ocorre em diferentes níveis e modalidades de ensino, em virtude da transversalidade da Educação Especial, modalidade que abrange o público alvo desta pesquisa. A definição adotada para definir pessoa com deficiência é a do Estatuto da Pessoa com Deficiência Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015). Verifica-se que a legislação vigente acompanha o movimento mundial de discussões sobre a pessoa com deficiência destacando-se que a Organização das Nações Unidas (ONU) (2006) prevê que há a necessidade de proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdade para todas as pessoas com deficiência. Desta forma, as instituições de ensino e espaços de acompanhamento aos acadêmicos necessitam prever ações para as demandas dos mesmos. Tratando-se da pessoa com deficiência, compreende-se que todos possuem o direito ao acesso à educação, tanto que essa premissa já é apresentada, em 2007, no artigo 24º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência validado no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Nos referidos documentos são previstas ações específicas para a educação de pessoas com deficiência, determinando que todos tenham acesso ao sistema educacional em seus diferentes níveis de ensino, assim como a garantia do aprendizado ao longo de toda a vida. Com os seguintes objetivos relacionados à educação: O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. BRASIL (2009, p. 11). Os sistemas de ensino têm refletido em suas ações os impactos destes movimentos impulsionados pela legislação e os movimentos sociais. Na mesma direção, de forma pioneira no Ensino Superior, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desde o vestibular de 2008, possuía a reserva de 5% de suas vagas, para pessoas com deficiência. Ação amparada na Resolução 0011/07 revogada pela Resolução 002/2018, que atualmente se destina aos processos seletivos referentes à graduação, nível médio e cursos técnicos, em cursos da modalidade Educação a Distância (EaD) e Presencial. O número de estudantes com deficiência aumentou significativamente na instituição, pois, de acordo com o Relatório Anual de Ações Educacionais do Âmbito/Acessibilidade (UFSM, 2015), entre 2008 e o segundo semestre de 2015 ingressaram 316 estudantes pelo sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência. Compreende-se que garantir apenas o ingresso de pessoas com deficiência aos espaços acadêmicos pode causar impactos de duas naturezas: a primeira de visibilidade e conscientização sobre a importância da inclusão; e a segunda, de aversão e potencializar as barreiras de acessibilidade (SASSAKI, 2010). Compreende-se que a inclusão educacional não corresponde somente à inserção do estudante na sala de aula, mas a uma série de estratégias de participação, adequação do conteúdo, métodos, avaliações e infraestrutura que possam oferecer ao aluno condições favoráveis para o seu desenvolvimento e especialmente a aprendizagem acadêmica. Neste sentido, considerando que há um número considerável de estudantes matriculados, como instituição há a necessidade de busca de alternativas que proporcionem a inclusão de pessoas com deficiência. Os educadores necessitam compreender que há uma necessidade latente de implementar estratégias e serviços que busquem acompanhar estes processos. Na mesma direção, o ingresso de pessoas com deficiência nos espaços educacionais em nível nacional e internacional passa por movimentos de expansão, o que gera novas possibilidades e realidades. Uma destas novas realidades é o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior a distância. A modalidade é caracterizada pelo Decreto 5.822, de 19 de dezembro de 2005 o qual a caracteriza como [...] como 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 e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005). A partir da retomada sobre a legislação que orienta a Educação Superior verificamos que a oferta nessa modalidade possui o mesmo amparo legal que a do ensino presencial. A criação destes cursos possibilita o acesso de pessoas a universidade por meio do ensino a distância. Nova e Alvez (2003, p. 5) definem estas concepções quando afirmam que o Ensino a Distância se referia agora apenas às modalidades de ensino cuja aprendizagem não mais estivesse atrelada à presença física dos alunos nas chamadas escolas, atendendo à necessidade de uma parcela da população que, por motivos diferentes, não tinha possibilidades de frequentar esses estabelecimentos. Foram criados então sistemas de ensino a distância, utilizando-se veículos de comunicação diversos, a exemplo do correio, do rádio e mais recentemente da televisão. Logo, uma das finalidades da implementação deste sistema é abrange quem está distante dos espaços de ensino convencionais. Torna-se visível, então, que há um movimento de expansão das possibilidades de acesso ao Ensino Superior, ação que acompanha as questões políticas, econômicas e sociais da última década (BELLONI, 1999, 2006; CORREIA, 2007; GUAREZI e MATOS, 2010). A seguir apresentamos alguns dados referentes ao número de matrículas no Ensino Superior a Distância (EaD). De acordo com a Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED em 2014, os cursos de EaD somaram 3.868.706 matrículas, com 519.839 nos cursos regulamentados totalmente a distância, 476.494 nos cursos regulamentados semipresenciais ou em disciplinas EaD de cursos presenciais e 2.872.383 nos cursos livres. A média geral foi de 154 matrículas por curso e de 16.053 matrículas por instituição formadora. Os dados do Censo EaD 2016, no Brasil, apresentam dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação. No ano de 2016, o Censo EaD 2016 contabilizou 561.667 alunos em cursos regulamentados totalmente a distância, 217.175 em cursos regulamentados semipresenciais. Nota-se um aumento significativo no número de matrículas de 2014 a 2016, o que possibilita reforçar que é necessária a ampliação da modalidade no cenário educacional. O Ensino Superior a Distância assume novos desafios como a inclusão educacional de acadêmicos com deficiência nos cursos de graduação. Passerino e Montardo (2007, p. 15) apresentam Entende-se que a acessibilidade e inclusão digital não dizem respeito apenas ao acesso à rede de informações, mas também à eliminação de barreiras de comunicação, equipamentos e software adequados às diferentes necessidades especiais, bem como conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos e contextualizados também com as necessidades da comunidade onde este sujeito está inserido, ou seja, garantia de mobilidade, usabilidade de recursos computacionais para PNE. Com o acesso dos estudantes com deficiência surgem indagações sobre a operacionalização deste processo, se os tutores e professores sentem-se preparados para esta nova realidade. Neste sentido, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) podem ser algumas das ferramentas para promover a acessibilidade dos acadêmicos. Todavia, infelizmente, a maioria dos tutores e professores, desconhece ferramentas e ações que possam proporcionar a acessibilidade instrumental e metodológica. Fato constatado em uma pesquisa realizada com a equipe de professores e tutores do Curso de Pedagogia no ano de 2017. Foram convidados 87 pessoas que compõe a equipe de trabalho do curso de Pedagogia EaD, sendo 72 tutores e 25 professores. Destes, 16, 49% aderiram a pesquisa (16 participantes). O questionário era composto de 05 questões de múltipla escolha mistas e 01 dissertativa. Um das questões questionou os participantes sobre se os mesmos sentem-se preparados para gerir os processos de inclusão de pessoas com deficiência no EaD? Dos respondentes, 88,9% dos profissionais demonstraram insegurança frente à efetivação de processos de inclusão, o que demonstra ainda haver a necessidade de ações pontuais junto aos profissionais, buscando formação continuada de qualidade e fortalecimento de posturas de gestão dos processos inclusivos. Dado que reforça a importância de ações com os profissionais que atuam no EaD e impulsiona alguns questionamentos. O recorrente discurso, constatado na pesquisa da especialização Não foi preparado para isso, não aponta para a necessidade de criação de suportes para os docentes? E ainda, o docente com deficiência que ingressa na universidade, com projeções quanto a sua permanência e conclusão do curso no ensino superior pode esperar a iniciativa ou boa vontade dos tutores e professores? Estas interrogativas impulsionam outras questões como considerando a estrutura do setor de acessibilidade institucional da UFSM, localizado na sede, como atender as demandas do estudante EaD? E ainda, há alternativas metodológicas e ações que podem ser desenvolvidas no âmbito institucional? Neste contexto, considerando as especificidades geográficas da modalidade EaD será proposta uma alternativa metodológica à equipe de trabalho para oferta de suporte para os processos de acessibilidade para os estudantes. Ratifica-se que a formação dos professores não exclui as demais redes de apoio. Seu objetivo é a ampliação do processo formativo da equipe de trabalho. É importante salientar que, defende-se o ponto de vista de que o professor não é o único responsável por levar o aluno a aprender os conteúdos de sua disciplina, como se fosse apenas esse fato o desencadeado. r da aprendizagem. A tarefa de aprender depende também da disponibilidade do estudante. Complementando, para Silva (2013), a efetivação de um processo de inclusão perpassa por diferentes sujeitos e situações, sendo que a acessibilidade ao ensino e ao conhecimento necessita ser garantida pelo estado e por todos que estão

envolvidos com o serviço público.

Resultados esperados: Ampliar as possibilidades metodológicas de acessibilidade para as pessoas com deficiência na EaD. Contribuir em um processo formativo teórico instrumental com tutores e professores visando a acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior a distância. Possibilitar elementos teóricos da Educação Especial por meio de uma formação visando compartilhar com professores e tutores essas reflexões teóricas, ações e recursos que suscitem a acessibilidade dos discentes com deficiência. Promover as questões de Acessibilidade no EaD, disponibilizando ferramentas e suporte para as ações e recursos do Ensino Superior a Distância.

PARTICIPANTES						
MATRÍCULA	NOME	VÍNCULO	FUNÇÃO	C.H.*	INÍCIO	TÉRMINO
201870218	ANDREIA INÉS DILLENBURG	Aluno de Pós-graduação	Pesquisador	4	08/09/2019	31/07/2020
7382524	FABIANE ADELA TONETTO COSTAS	Docente	Orientador	2	08/09/2019	31/07/2020
* carga horária semanal						
UNIDADES VINCULADAS						
UNIDADE	FUNÇÃO	VALOR	INÍCIO	TÉRMINO		
05.22.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	Responsável		08/09/2019	31/07/2020		
CLASSIFICAÇÕES						
TIPO DE CLASSIFICAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO					
Classificação CNPq	7.08.00.00-6 - EDUCAÇÃO					
Grupo do CNPq	304 - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA - GEPEIN					
Linha de pesquisa	00.03.03.00 - EDUCAÇÃO ESPECIAL					
Quanto ao tipo de projeto de pesquisa	2.04 - Projeto de Tese					