

Reflexões sobre Peculiaridades do Processo de Leitura por Parte de Surdos Estudantes de EaD Online e Propostas para a Otimização desse Processo

Profa. Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento¹ (UFPE)

Profa. Dra. Anna Rita Sartore² (UFPE)

Resumo:

Dada a singularidade dos obstáculos interacionais enfrentados pelos indivíduos surdos no seu processo de construção de conhecimento, entende-se que a cultura digital, o conjunto de práticas sociais mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), pode oferecer recursos para minimizar as dificuldades de compreensão de texto por parte de surdos, quando estes são viabilizados nos AVEA, ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Alicerçados por teóricos como Freire (1998), Richardson; Long; Foster (2004), apresentamos resultados de uma pesquisa de caráter exploratório, descritivo e analítico, com abordagem qualis-quantitativa, que investigou as dificuldades, por parte de surdos, na compreensão de textos escritos; e propostas para a otimização da leitura de textos disponibilizados em AVEA por parte de surdos.

Palavras-chave: tecnologias digitais de informação e comunicação, surdez, leitura.

Abstract:

We understand that the digital culture, the social practices mediated by Digital Technologies of Information and Communication (TDIC), can provides resources to minimize the difficulties of reading comprehension by deaf people when they are enabled in AVEA, virtual environments for teaching and learning, because of the uniqueness of interactional barriers faced by deaf people in the process of building knowledge. Anchored by theorists such as Freire (1998), Richardson, Long, Foster (2004), we present results of an exploratory, descriptive and analytical research approach with qualitative and quantitative, which investigated the difficulties on the part of the deaf, in understanding written texts; and approach to optimize the reading of texts available in AVEA by the deaf.

Palavras-chave: Digital technologies of information and communication, deafness, reading.

Introdução

Os surdos, especialmente aqueles que têm surdez profunda, enfrentam dificuldades singulares para a construção de conhecimentos, sobretudo no que diz respeito ao estrato da linguagem, em função das peculiares circunstâncias de interação que a surdez naturalmente cria. Isso redundará, com uma frequência indesejável, em experiências pedagógicas pouco satisfatórias para o indivíduo e consequente prejuízo para o desenvolvimento de seu potencial de aprendizagem no percurso escolar. Já é consenso entre os estudiosos da área da Educação de Surdos, entre os quais Fernandes (2003) e Botelho (2002), que as dificuldades de aprendizagem dos surdos não são decorrentes de limitações cognitivas, uma vez que uma criança que nasce surda é dotada de todo o aparato cognitivo constitutivo da faculdade da linguagem, assim como uma criança que nasce ouvinte. Entretanto, para que esse potencial se desenvolva a contento num indivíduo surdo, são necessárias algumas condições específicas. No que diz respeito à leitura – nossa área de interesse neste trabalho – fatores exógenos parecem ser os que contribuem mais efetivamente para que as pessoas surdas encontrem dificuldades na compreensão de textos, o que, muitas vezes, as impedem de chegar à universidade, limitando o raio de sua ação profissional no mercado de trabalho formal. O panorama não é mais promissor para o indivíduo surdo que chega à universidade, porque esta encontra pouco preparada para recebê-lo e atender às suas necessidades, redundando essas carências, com muita frequência, em evasão dos cursos.

Temos, no ensino presencial, qualquer que seja a etapa do percurso escolar, um sem número de limitações para o desenvolvimento de práticas educativas ideais dentro de sala de aula, que atingem mais severamente o indivíduo surdo, e isso aponta para a necessidade de o país pensar e prover condições para mitigar esse problema. Nesse sentido, a consolidação da cultura digital tem propiciado novas possibilidades para a educação de surdos, em particular, no ensino superior.

Desde o início de sua popularização, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC, de agora em diante) têm dado aos surdos maiores oportunidades de socialização e oferecido, na modalidade educação a distância online (EaD online, daqui por diante), possibilidades maiores de ingresso e permanência na universidade.

Embora não estejam disponibilizados dados precisos sobre a quantidade de surdos que aderem a essa modalidade de ensino atualmente no Brasil, tudo indica que esta será, em breve espaço de tempo, uma opção com procura crescente para esses indivíduos, em razão de dois fatores: (1) eles se adaptam muito bem à interação mediada pelas mídias virtuais; (2) eles consideram a forma de comunicação nos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem

(doravante, AVEA) mais acessível do que aquela que encontram em ambientes acadêmicos tradicionais, tal como comprova o estudo de Richardson; Long; Foster (2004), sobre o maior engajamento de indivíduos com perda auditiva às atividades acadêmicas nos AVEA.

Nesses ambientes, o relacionamento entre surdos e ouvintes tende a ser de melhor qualidade, uma vez que os AVEA minimizam as possibilidades de discriminação dos surdos por parte dos ouvintes, que tende a ser maior na modalidade presencial de ensino, em que os surdos, muitas vezes, sentem-se isolados (RICHARDSON; LONG; FOSTER, 2004). Além disso, os recursos disponibilizados pelas tecnologias digitais podem suprir algumas das limitações do ensino presencial para surdos — como, por exemplo, a questão da escassez que há, no país atualmente, de docentes que dominem a LIBRAS — pela incorporação, online, de vídeo-aulas com intérpretes dessa língua de sinais. Também por esses motivos consideramos a EaD online um importante meio para a inclusão de boa qualidade dos surdos no sistema formal de ensino, em especial, de ensino superior.

Apesar dessa nova promissora possibilidade, os surdos ainda enfrentam dificuldades para desempenhar bem suas atividades discentes nos AVEA, pois, de acordo com Nascimento; Pereira (2010), os textos teórico-didáticos disponibilizados pelos cursos de graduação a distância nesses ambientes virtuais ainda não têm um perfil adequado ao atendimento das especificidades interacionais dos indivíduos surdos.

Em vista disso, esse artigo discorre acerca de questões relacionadas às peculiaridades da condição do indivíduo surdo como leitor e, conseqüentemente, como aprendente, considerando a leitura como uma das mais importantes fontes de informações para a construção de conhecimentos consistentes que resultam aprendizagens significativas. Enfoca, especificamente, aspectos de textos teórico-didáticos disponibilizados em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem de cursos de graduação a distância em que há estudantes surdos, e tem, ainda, como objetivo apresentar, além das possibilidades singulares dos recursos das TDIC como facilitadoras da compreensão de textos, alguns aspectos que, se constituintes desses textos, podem viabilizar melhores possibilidades de leitura e compreensão, as quais podem resultar nas aprendizagens pretendidas em determinado processo de ensino e de aprendizagem.

Sobre os modos de construção de conhecimentos racionais

Consideramos indispensável aqui tecer algumas considerações sobre aspectos da engrenagem mental humana que dá ao homem condições de construir os conhecimentos racionais, o que o distingue dos outros animais: seu aparato cognitivo especializado. Aparato cognitivo é tudo aquilo que permite o ato humano de conhecer, ou seja, tudo aquilo que viabiliza a cognição.

Evidentemente, esse aparato depende de um suporte orgânico, ou biológico, que, posto em ação, permite e resulta, em percepção, memória, atenção, raciocínio etc. Esse suporte biológico é o sistema nervoso e sua ação na cognição é viável devido a características específicas das células que o compõem, os neurônios, que dão passagem às informações internas e externas ao organismo. O resultado desse intenso trabalho de transmissão de informações modifica plasticamente os neurônios e essa modificação resulta num registro, uma memória, que pode ser de longa ou de curta duração. Esses registros ocorrem como consequência de estímulos que recebemos e nada mais são do que a marca concreta, “na carne”, daquilo que chamamos de aprendizagem.

Entretanto, quando se trata de compreensão, ou seja, da dinâmica de o sujeito apoderar-se um objeto qualquer do mundo, não é possível reduzir essa ação à capacidade plástica dos neurônios. Se bastasse isso para aprender, todos os sujeitos que tivessem seus neurônios fisicamente saudáveis aprenderiam tudo da mesma forma e com a mesma intensidade, o que, sabemos, não ocorre.

Ao tratarmos de seres humanos, lidamos com um aprender volitivo, diferente daquele instintual de outros seres vivos e que, portanto, envolve desejo do sujeito pelo objeto do conhecimento, o que está intimamente ligado à forma como esse objeto lhe é oferecido. Em outras palavras, e como lembra Paulo Freire (1998), são condições de aprendizagem tanto o caráter significativo do objeto de estudo, quanto a abordagem que se faz dele.

Portanto, a aprendizagem conta, para se efetivar, com a posse, por parte do sujeito, de um aparato cognitivo viável. Todavia isso não basta; a aprendizagem depende, também, de quanto esse sujeito tem instigado, em si mesmo, o seu desejo de saber em relação ao objeto de conhecimento, questão que, evidentemente, toca a todos aqueles que procuram compreender o fenômeno da aprendizagem.

Se buscarmos o desencadeador dessa capacidade de aprender do humano, inevitavelmente nos deparamos com a capacidade de abstração, só humana, e que só é possível porque em nossa

espécie houve o advento da linguagem, qualquer que seja a sua modalidade, enquanto ação intelectual, que é capaz construir realidades. Diferente do código instintivo de outros animais, só a nossa linguagem expressa ideias, estabelece relações sociais e afetivas, oportuniza a formação de laços com o outro, “tem símbolo: é versátil e flexível” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 24).

Em se tratando de modalidades de ensino e aprendizagem em sua relação com a compreensão de textos, e tendo como alvo de reflexão o indivíduo surdo, é imprescindível que se atente para o fato de esse indivíduo ter mecanismos diferenciados de lida com a linguagem, daqueles dos indivíduos ouvintes, especialmente os surdos que são usuários de uma língua de sinais, como a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), de cujas características se tratará mais adiante.

Como o raciocínio, uma das funções do aparato cognitivo, e a própria essência da humanidade, são tributários do advento da linguagem, cuja uma das formas de manifestação se dá por meio da oralidade. Muitos já questionaram que a falta da audição poderia representar uma dificuldade incontornável para a capacidade de aprender, ou seja, que resultaria no comprometimento do aparato cognitivo. Já se sabe que isso não é verdade. Limitações cognitivas podem advir, caso não seja dada ao indivíduo surdo a oportunidade de aquisição de uma língua, assim como ocorreria com um indivíduo ouvinte (FERNANDES, 2003).

Historicamente, experiências pedagógicas de má qualidade têm impedido muitos surdos de avançarem de forma exitosa em seu percurso escolar. Muitos não conseguem concluir o ensino básico e são excluídos “de significativos contextos sociais, como a universidade e o mercado de trabalho”. (NASCIMENTO, 2008, p. 47). Aqueles que chegam à universidade encontram muitas dificuldades para concluírem os cursos de graduação presenciais, especialmente, em função de, entre outros fatores, não compreenderem os textos teórico-didáticos escritos que se lhes apresentam nesse contexto social e de, conseqüentemente, não se perceberem construindo aprendizagens significativas. Se isso ocorre em ambientes presenciais de ensino, em que o contato frequente com professores pode dirimir dúvidas imediatamente, supomos que nos ambientes virtuais de ensino essa dificuldade pode ser mais intensa.

Como já dissemos, uma aprendizagem será tanto mais efetiva quanto mais significativa for, e isso tem sentido, visto que a qualidade dos estímulos que atingem o sujeito fará com que os seus neurônios selecionem quais aprendizagens são importantes a ponto de serem registradas de forma permanente na memória e quais podem ser descartadas. É também a qualidade dos estímulos que força a produção de novas ligações entre os neurônios o que, em última instância, resulta em articulação do pensamento e compreensão progressivamente maior.

Quando se trata de estímulos, encontramos, nas interfaces virtuais destinadas ao ensino e aprendizagem, inúmeras possibilidades, que podem ser direcionadas para o indivíduo surdo e que, de modo geral, não são tão facilmente operacionalizáveis em sala de aula presencial, e mais: a possibilidade de interatividade e autonomia do sujeito com o objeto de conhecimento são potencializadas quando o material oferecido obedece a alguns pressupostos da interatividade genuína, à qual Primo (1998) denomina de mútua.

Esse autor defende que muitas das atividades que pretendem desencadear a aprendizagem e que se dizem interativas, na verdade, apenas simulam uma interação, e chama a isso de interatividade reativa, porque esta consiste na devolução do conteúdo inicial, sem interferência nele. Dessa forma, são inúmeras as propostas didático-pedagógicas em EaD que têm a pretensão de privilegiar interatividade, mas cuja execução continua baseada na coletânea e restituição, de informações já disponíveis na própria interface, o que é pouco produtivo, principalmente, quando o estudante é uma pessoa surda.

Na interatividade mútua, o conteúdo inicial é modificado por meio de várias estratégias, tais como: comparações de casos relacionados, pesquisa colaborativa e convocação da posição pessoal do participante, que incrementarão o tema desencadeador com as suas contribuições. Enfim, a tônica de atividades que têm esse perfil é a interação recíproca e genuína, na qual todos os participantes interagem entre si e com a própria interface, com vistas a colaborar para a solução de diferentes problemas, promoção de novos saberes etc.

O caráter interativo da interface, portanto, potencializa a aprendizagem, tanto para o indivíduo surdo, quanto para o ouvinte, mas para o surdo isso ganha outra dimensão, já que a interface pode suprir as limitações que a sala de aula normal impõe a esse indivíduo, limitações que podem comprometer, a longo prazo, a qualidade de suas aprendizagens.

Se é fato que a surdez em si não produz limitações cognitivas, é também patente que ela condiciona o desenvolvimento do aparato cognitivo dos surdos a algumas estratégias diferentes daquelas utilizadas pelos ouvintes. Ou seja, o aparato cognitivo de um indivíduo surdo pode ser menos desenvolvido que o de um ouvinte — considerando-se indivíduos (ouvintes e surdos) em condições semelhantes (faixa etária, grau de escolaridade etc.) — por ser menos estimulado, ou estimulado de modo tardio ou insuficiente.

Se o desenvolvimento do aparato cognitivo de uma pessoa depende de diversos fatores que envolvem o ambiente social no qual esteja incluída, fica evidente que quanto mais se entra em contato com situações sócio-interativas diferentes e quanto mais se avança na escolaridade, mais possibilidades há de ampliação progressiva do acervo de conhecimentos. Logo, a depender do

contexto social em que um indivíduo esteja inserido, do estímulo da família e do encaminhamento educacional, esse indivíduo poderá desenvolver, ou não, o seu potencial cognitivo.

Não deixamos de reconhecer, entretanto, que os surdos enfrentam problemas, principalmente em relação à construção de conhecimentos ligados ao estrato da linguagem, acarretados pelas especificidades das circunstâncias de interação que a surdez naturalmente cria. Insistimos, porém, que não se pode afirmar categoricamente que esses problemas são decorrentes de limitações cognitivas, uma vez que, reafirmamos, uma criança que nasce surda é dotada de todo o aparato cognitivo constitutivo da faculdade da linguagem, assim como uma criança que nasce ouvinte.

Algumas especificidades dos modos de interação de pessoas surdas

A surdez caracteriza-se pela ausência, perda ou diminuição considerável do sentido da audição. Esse fenômeno limita a atuação dos surdos no contexto social, já que dificulta a maioria deles de desenvolver satisfatoriamente sua capacidade de fala. Por isso, a maioria dos surdos desenvolve sua capacidade de linguagem por meio de estratégias gesto-visuais e muitos, atualmente, especialmente nos centros urbanos, em contato com outros surdos, aprendem e adotam a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua (L1).

Os surdos constituem, portanto, uma minoria linguística que vive em contextos sociais em interação com uma maioria de indivíduos ouvintes, no caso do Brasil, falantes do português, que para muitos surdos brasileiros é segunda língua (L2). A LIBRAS dispõe de uma escrita (*signwriting*), mas que ainda é pouco conhecida. Por isso, a fim de poderem garantir seus direitos básicos, necessitam aprender a ler e a escrever em português. O fato de constituírem uma minoria linguística que vive em meio a uma sociedade em que predominam os ouvintes, como já afirmamos, leva os surdos à atuação social limitada. Como não se sentem acolhidos pela maioria ouvinte, que, em geral, veem os surdos como pessoas que têm limitações cognitivas, muitos surdos preferem circunscrever suas vivências a ambientes em que há predominantemente outros surdos e ouvintes que acolhem sua forma natural de expressão.

Resultados recentes pesquisas, ancoradas em concepções sócio-histórico-culturais, indicam que a surdez, em si não contribui para que o aparato cognitivo dos indivíduos surdos seja deficiente, nem contribui, como pensam alguns, para que esses indivíduos tenham dificuldades de

abstração. Concordamos com Botelho (2002, p. 53), segundo a qual, as dificuldades de abstração “quando existem, relacionam-se com experiências linguísticas e escolares insatisfatórias”.

É sabido que oportunidades de manejo da língua desempenham um papel fundamental para o adequado desenvolvimento dos processos cognitivos. Conjeturamos, a partir dessa ideia, que a natureza da modalidade de explicitação da língua adquirida — seja oral-auditiva, seja visuo-motora-espacial — contribui para o delineamento de um perfil cognitivo com especificidades relacionadas à natureza dessa língua, que são resultado de especificidades dos modos de interação e não um perfil inato. Em outras palavras, determinadas características que podem interferir no desenvolvimento do potencial cognitivo ocorrem devido à singularidade interacional dos surdos, considerando que esses indivíduos constroem suas aprendizagens em contextos em que a língua majoritária (o português) não é a que lhes é natural. Por isso, mesmo aqueles que têm a oportunidade de frequentar escolas de melhor qualidade, encontram muitas dificuldades para lidar com a língua de natureza oral-auditiva usada pela maioria dos membros ouvintes das comunidades às quais pertencem. Os surdos precisam lidar, simultaneamente, com duas línguas de naturezas diferentes, o que complexifica sua situação para a construção de conhecimentos, já que há especificidades de cada uma das línguas que exigem esforços cognitivos para a compreensão das informações viabilizadas nos contextos de ensino e aprendizagem. Para esclarecer essas nossas afirmações, apresentamos a seguir alguns aspectos da LIBRAS que diferenciam esta língua do português e que podem dificultar a leitura autônoma de textos escritos por parte dos indivíduos usuários da língua de sinais.

Em relação às categorias gramaticais da LIBRAS, Nascimento (2008) esclarece que, nessa língua de sinais, não existem artigos, nem todos os verbos estativos que há no português. Além disso, a maioria dos verbos são representados por apenas um sinal, que equivale à forma do verbo no infinitivo. Em função disso, algumas flexões dos verbos em português não são conhecidas pelos surdos, em especial, verbos irregulares. Um outro fato a ser considerado é que um mesmo sinal usado para representar um verbo pode equivaler a outras categorias gramaticais cognatas a esse verbo. Por exemplo, o sinal do verbo ‘brincar’, também pode ser usado para representar o substantivo ‘brincadeira’. Só o contexto permite-nos saber se o sinal equivale ao verbo, ou ao substantivo.

Quanto aos conectores (preposições e conjunções), estes existem em pequeno número e os conectores que existem não têm a plasticidade semântica de alguns que lhes são equivalentes em português. O ‘e’, por exemplo, na LIBRAS, só é usado para indicar adição. Não há usos observados desse conector indicando oposição.

Em relação aos pronomes, considerando-se os pronomes pessoais, percebe-se por que há dificuldades de o surdo compreender sequências textuais em que aparecem alguns desses elementos linguísticos. Todos os pronomes pessoais são representados em LIBRAS por meio de um mesmo recurso: a apontação para o referente ou para um lugar convencionado para esse referente. A depender do contexto situacional e do enunciado produzido, um mesmo sinal pode significar ‘eu’ ou ‘mim’; ‘tu’ ou ‘ele’, por exemplo. Um outro sinal é usado para os pronomes possessivos ‘seu’, ‘sua’, ‘seus’, ou ‘suas’. Ou seja, na LIBRAS há sinais que representam diferentes palavras do português. Por isso, algumas dessas palavras não são conhecidas por muitos surdos em momentos de leitura.

Além disso, a sintaxe da LIBRAS é outro elemento importante a ser considerado. É uma sintaxe do tipo espacial, já que os sinais (equivalentes às palavras nas línguas oral-auditivas) constituem as sentenças no espaço discursivo que se estende da cabeça até os quadris. A ordem dos termos nas sentenças nem sempre seguem os parâmetros de ordenação do português.

Ainda há uma questão da mais alta relevância que diz respeito ao pouco conhecimento do léxico do português por parte de muitos surdos. cremos que o fato de a surdez impossibilitar a aquisição de um acervo lexical mais amplo da língua usada pelos ouvintes das comunidades em que os surdos estão inseridos seja um vetor importante das dificuldades interacionais entre surdos e ouvintes aludidas anteriormente. Afinal, os itens lexicais de uma língua funcionam como “cápsulas” de muitas das representações mentais, ou dos conhecimentos estabilizados na memória dos usuários, conhecimentos (enciclopédicos, episódicos e procedurais) que são construídos ao longo da vida e que são constituintes do aparato cognitivo. Razão pela qual é necessário pensar alternativas interacionais genuínas que permitam a ampliação desse acervo.

Segundo Koch, as informações chegam à memória por meio de “estímulos visuais, **auditivos** e outros (grifo nosso) (2002, p. 38). Portanto, a ausência do sentido da audição deixa os surdos, especialmente aqueles com surdez congênita profunda, em certa desvantagem em relação aos ouvintes, quanto à constituição de seu aparato cognitivo, já que, por não terem condições fisiológicas para receberem estímulos auditivos, chega à memória dos surdos uma quantidade menor de informações do que aquela que chega à memória dos ouvintes, considerando-se indivíduos (surdos e ouvintes) em semelhantes condições sociais (faixa etária, grau de escolaridade, acesso à assistência especializada etc.

É possível que, conhecendo menos itens lexicais da língua falada pela maioria, os surdos tenham, em sua memória, menos registros, se comparados aos dos indivíduos ouvintes, ressaltamos, mais uma vez, considerando-se indivíduos que vivam em condições sociais semelhantes. Em se tratando das habilidades de leitura — área de nosso interesse neste trabalho

— são notórias as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos surdos, os quais aprendem, em geral, a ler tardiamente e caminham na escolaridade enfrentando muitas dificuldades para compreender os textos em geral. Considerando o contexto acadêmico, é notório o quanto essas dificuldades se intensificam.

Em se tratando de léxico, os recursos das TDIC nas interfaces podem compensar essa carência de informações, fazendo uso de imagens complementares, sob forma de tutoriais, ou comparativas cuja inserção em textos em uma sala de aula tradicional, são operativamente mais complicadas. Essa inserção, quando adequada e cotejada com o léxico correspondente, pode aumentar a abrangência de seu domínio no indivíduo surdo, já que os surdos usuários de LIBRAS têm acesso a um léxico que corresponde a pouco mais de 1% do léxico do português, dado que se ancora na quantidade de verbetes presentes em dicionários recentemente publicados no Brasil. Enquanto o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa dispõe de 228.000 mil verbetes, o Dicionário de LIBRAS apresenta apenas cerca de 3.500 entradas.

A leitura e compreensão de sequências textuais em que se planificam os gêneros discursivos secundários, como aqueles que circulam no contexto acadêmico, para se efetivarem de modo adequado, exigem o domínio de conhecimentos específicos da área da ciência em que os exemplares de gênero se inscrevem, que se explicitam, em boa medida, por meio de um léxico especializado. Entendemos, por isso, que deve ser dada uma atenção especial aos textos de natureza teórico-didática produzidos para cursos de graduação no EaD em que haja estudantes surdos. Não defendemos aqui uma simplificação desses textos; ao contrário. Entendemos que, se desejamos contribuir para que os estudantes surdos desenvolvam a autonomia requerida para fazer com eficiência um curso na modalidade a distância, é necessário oferecer nos AVEA textos, acompanhado de recursos, que possibilitem aos surdos uma leitura fluida que dispense o auxílio constante de um intérprete, que fomentem a autonomia desejada para a vivência educativa nessa modalidade de ensino. Para isso, é preciso, na verdade, enriquecer as superfícies textuais, e não mediocrizá-las.

Quanto à organização de textos constituintes de materiais didáticos para EaD online

Conforme já afirmamos na introdução deste trabalho, a EaD online criou uma importante demanda de produção de material didático. A produção desse tipo de material não é uma tarefa

fácil, porque exige esforços para se lidar com uma nova lógica de ensino e de aprendizagem, que pressupõe muito mais autonomia por parte dos sujeitos aprendentes. Nós, educadores, estamos aprendendo a lidar com esse universo. Estamos à busca, mas parece que ainda não encontramos a forma mais adequada para a elaboração desse tipo de material. De acordo com Belizário (2006, p. 137), entre os diversos problemas que se identificam no desenvolvimento de programas de educação a distância, um dos mais importantes é o que diz respeito ao material didático. Segundo esse autor, os materiais didáticos oferecidos são, “via de regra, simples tutoriais ou apostilas disponibilizadas, ou ainda meras sugestões de leitura ou propostas de realização de exercícios preparatórios para a realização de ‘provas’ visando à superação de alguns patamares de aprendizagem”. Entendemos, por experiência própria, que essa nova lógica exige que os conteudistas de EaD online estejam abertos a novas formas discursivas de apresentação de teorias e de didatização de conteúdos e estejam mais preparados para fazer uso dos recursos viabilizados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, valendo-se e viabilizando esses recursos para que resultem em interatividade mútua, principal qualidade dessa modalidade de ensino. Para tanto é imprescindível investir na dialogicidade, aqui entendida como: a capacidade de produção de um material no qual, os textos, por exemplo, reproduzam, simulem ou antecipem a possibilidade de um diálogo entre autor e leitor, que permita a este último uma percepção de igualdade e não de inferioridade ou passividade frente ao professor. (BELIZÁRIO, 2006, p. 146). Não se trata, pois, de simplificação ou de mediocrização dos textos teóricos e didáticos, pelo contrário, é de enriquecimento que se trata de um tipo diferente de construção de textos, com os recursos disponíveis, que lhes dê um perfil mais interativo, que atenda às necessidades dos alunos que têm que estudar sozinhos na maior parte do tempo e que precisam compreendê-los para terem segurança no percurso do estudo na modalidade a distância.

Para os educadores mais resistentes à flexibilização da organização linguístico-discursiva, especialmente de textos teóricos, lembramos a definição bakhtiniana de gêneros do discurso (2003), segundo a qual, os gêneros são artefatos relativamente estáveis, que surgem para atender às demandas dos sujeitos que os utilizam, seres sócio-historicamente situados. Nessa nossa reflexão, ganha relevo o atributo ‘relativa’, dado por Bakhtin à propalada estabilidade dos gêneros. Afinal, os gêneros do discurso mudam - embora mantenham sua essência fundamental, porque os seres humanos mudam - assim como, evidentemente, mudam suas necessidades. Encontrar novas formas de organizar os textos constituintes das superfícies dos gêneros que constituem os materiais didáticos para o EaD online, sem que estes percam o estatuto teórico-didático requeridos por situações de ensino em cursos de graduação é, portanto, algo natural ao

atendimento das novas demandas fomentadas pelo EaD. É um desafio e nos parece uma necessidade urgente.

É preciso considerar que o estudante que opta pela EaD via internet tem a expectativa ter acesso a atividades de leituras próprias dessa rede, em que há mais rapidez na localização de informações complementares por meio de uma leitura quase sempre não-linear, que o fenômeno do hipertexto possibilita. Como informa Xavier (2004, p. 173), o hipertexto não impõe ao leitor uma ordem hierárquica de partes e seções a serem necessariamente seguidas. Há na tela um esboço com caminhos sugestivos, totalmente ‘violáveis’, pois um dos princípios fundamentais que norteiam os construtores de hipertextos é otimizar ao máximo as escolhas de trilhas no ciberespaço, multiplicando, dessa forma, as opções de perspectivas do usuário.

Ou seja, o leitor de textos da internet tem acesso a hiperlinks que lhe permitem dar “saltos” de um ponto para outro do texto e de um texto para outro disponível na rede. Por isso, defendemos que os textos dos materiais didáticos para EaD devem se assemelhar àqueles disponíveis na internet, sendo constituídos, na verdade, por um conjunto de gêneros textuais. Quer dizer, além dos textos principais de cada seção, de caráter eminentemente teórico ou didático, deve haver outros gêneros disponíveis (glossários, curiosidades, dicas, biografias de autores, entre outros). O material didático para EaD via internet deve dispor de recursos de diferentes naturezas, que possibilitem os “saltos” na leitura, mas que, ao mesmo tempo, reconduzam o estudante ao texto principal, visto que a sedução do “passeio virtual” pode resultar na perda do foco temático inicial. Daí a importância de manutenção da identidade entre o material didático e o ambiente virtual de ensino.

Além disso, lembramos, de novo, que o estudante da EaD realiza a maioria de suas atividades sozinho. Por isso, precisa ser constantemente motivado a fazer as leituras necessárias às suas aprendizagens, a realizar as atividades propostas e a pesquisar, para ganhar a autonomia necessária a fim de estudar sem o auxílio constante de um professor e - no caso dos surdos – também sem a necessidade de auxílio constante de um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Entendemos, por tudo isso, que os textos para EaD online – especialmente aqueles produzidos para cursos de graduação frequentados por estudantes surdos - precisam se organizar por meio de estratégias que possam garantir maior grau de interatividade entre o autor e o leitor. A seguir, apresentamos algumas dessas estratégias para a organização de textos para essa modalidade de ensino. Algumas estratégias para a organização linguístico-discursiva de textos para materiais didáticos para EaD online Como já informamos, acreditamos que a manutenção da

identidade entre o material didático e o ambiente virtual de ensino seja um aspecto importante para que os estudantes se sintam motivados a lê-los e consigam compreendê-los a contento.

Apresentamos aqui 5 (cinco) estratégias que podem ser usadas tanto para a produção de materiais disponíveis nos AVEA, quanto para materiais impressos. Entendemos que é importante, por exemplo, que as superfícies linguísticas dos textos constituintes dos exemplares de gêneros do discurso para o EaD online permitam “momentos de análise e aprofundamento teórico a partir de questões que propiciem algumas paradas durante o texto” (SANTOS; ZANETTE; NICOLETTI; FIUZA, 2006, p. 7), que podem ser orientadas, por exemplo, por (1) perguntas retóricas e por (2) questionamentos diretos que desafiem o leitor a reflexões.

Essas duas estratégias também podem ser usadas para conduzir os leitores ao que denominamos de breves (3) digressões funcionais, isto é, a deslocamentos de atenção do texto principal para textos complementares (que devem estar na mesma página do texto principal, em caixas de texto). Nesse caso, os textos complementares devem ser curtos, de modo que o leitor não se disperse da leitura principal. Outra estratégia bastante eficiente diz respeito ao (4) uso frequente de paráfrases, especialmente aquelas que visam ao esclarecimento de termos e de conceitos. As paráfrases otimizam a leitura, porque diminuem a necessidade de consulta a dicionários ou a outros recursos disponíveis ou não no AVEA. Além disso, o (5) estímulo a consultas a textos complementares mais longos, após a leitura integral do texto principal (que, de preferência, devem estar disponíveis no mesmo suporte dos textos principais) pode contribuir para a compreensão dos textos e para a ampliação de conhecimentos relacionados aos tópicos principais discutidos.

Entendemos que essas são estratégias que podem motivar mais os estudantes em geral e, especialmente, os surdos, para a leitura e para o estudo nos AVEA, já que podem ajudá-los a dirimir dúvidas, sem a necessidade de procurar, para tanto, outros textos, no próprio ambiente virtual, ou fora dele. Consideramos urgente que seja dada atenção a essas questões para a construção de materiais didáticos para EaD online que atende a estudantes surdos, se queremos oferecer a esse público uma formação de boa qualidade, que contribua, principalmente, para o fortalecimento de sua autonomia como leitores e futuros profissionais.

Por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, o governo federal, contando com o envolvimento de universidades públicas (federais, estaduais e municipais) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tem implementado cursos graduação e de pós-graduação lato sensu, que beneficiam muitas pessoas em nosso país, entre as quais estão os surdos.

Esse sistema criou uma demanda de produção de material didático, que tem mobilizado especialistas de todas as áreas no país inteiro. Essa é uma área em franco desenvolvimento, que requer profissionais preparados para pensar em alternativas didáticas para a lógica do EaD na era digital, ou seja, os especialistas devem levar em conta as especificidades de uma modalidade de ensino que tem diferenças substanciais em relação a outros tipos de EaD e à modalidade presencial. A aprendizagem formal fora da sala tradicional requer alunos que se constituam como estudantes mais autônomos, conscientes de que o êxito de suas aprendizagens dependerá, em muito, do grau de envolvimento deles com seus estudos. Se a motivação deve ser considerada como um ponto importante em qualquer processo de didatização, nessa modalidade de ensino, os recursos de motivação devem ser intensificados.

Em se tratando de cursos que contem com estudantes surdos, as estratégias de motivação devem ganhar ainda mais relevo. Para que o estudante surdo possa se engajar de modo adequado às atividades de um curso no EaD online, é imprescindível que se dê atenção especial à forma de organização linguístico-discursiva dos textos, por meio dos quais os estudantes têm acesso, na maior parte do tempo, às informações que lhes possibilitarão construir os conhecimentos objetivados. Isso, porque parte desses indivíduos sente dificuldades para a leitura e compreensão de textos escritos que circulam nos diferentes domínios discursivos. Principalmente os textos constituintes de exemplares de gêneros secundários do discurso (BAKTHIN, 2003), tais como os pertencentes aos domínios da literatura e do contexto científico, em função de seu caráter mais especializado, oferecem grau mais alto de dificuldade para o processamento das informações por parte dos surdos.

Neste trabalho, apresentamos resultados de uma testagem de leitura, que é parte de uma pesquisa que desenvolvemos sobre a organização linguístico discursiva de textos didáticos para AVEA para surdos. Nossos objetivos foram o de verificar a compreensão de textos-base de disciplinas de um curso de graduação a distância por parte dos estudantes surdos regularmente matriculados nesse curso; e, a partir dessa testagem, identificar aspectos da organização dos textos-base que podem facilitar e aqueles que podem dificultar a compreensão leitora dos indivíduos surdos.

Sobre a Metodologia Adotada para a pesquisa

Para a realização de uma testagem de leitura, objetivando verificar a compreensão por parte de surdos dado por textos disponíveis no AVEA de um curso de graduação, contamos com a

participação voluntária de 16 (dezesseis) estudantes surdos, que frequentam o polo de um curso de graduação a distância (que não será aqui identificado, por questões éticas) na cidade do Recife. Nesse grupo, há sujeitos de diferentes idades, que variam entre 25 e 44 anos, de diferentes contextos sócio-econômicos. A maioria fez o Ensino Básico em escolas públicas. Solicitamos, primeiramente, a esses voluntários a resposta a seguinte pergunta: “Quais as principais dificuldades que você encontra para ler e compreender os diferentes textos disponibilizados no AVEA do seu curso de graduação?”. Em seguida, entregamos cópias de dois excertos de dois textos disponíveis no AVEA, de natureza teórica, de disciplinas do curso que eles frequentam (que não serão aqui apresentados, nem terão as autorias reveladas, por questões éticas), selecionados aleatoriamente, e solicitamos que lessem. Decidimos não trabalhar, nesta testagem, com os textos na íntegra, por entendemos que excertos curtos dos textos nos permitiriam a identificação mais objetiva de aspectos, que são recorrentes em toda a superfície desses textos. Em seguida, pedimos que informassem o que compreenderam dos excertos. Finalmente, pedimos que indicassem, nos textos, segmentos que para eles foram de difícil compreensão. Adotamos, para a realização deste trabalho, uma abordagem qualisquantitativa, a fim de abarcar as duas frentes de análise, a saber: (a) análise das respostas ao questionamento inicial; e (b) análise da organização dos segmentos textuais indicados pelos voluntários como sendo de difícil compreensão. Para tanto, recorreremos à metodologia da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2004, p. 33), é um “conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens.” De acordo com essa autora, “o interesse [da análise de conteúdo] não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão nos ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a outras coisas.

Resultados

Questionados quanto às dificuldades de leitura dos textos, todos os voluntários se referiram a questões de vocabulário, apontando, consensualmente, para três aspectos, a saber: palavras “difíceis”, palavras extensas e palavras com mais de um sentido.

Foram reincidentes respostas como:

“Tenho mais dificuldade com textos acadêmicos, por causa das palavras difíceis, mas depende do tipo de texto”.

“As palavras são extensas. Por isso tenho mais dificuldade de entendê-las”.

“As palavras têm muitos significados, por isso, às vezes, tenho dúvidas, de encaixá-las ou entendê-las nas diversas sentenças”.

“Tenho muitas dificuldade em entender o contexto que tais palavras tentam mostrar... As vezes penso que têm um significado, mas o significado é outro”.

O vocábulo ‘palavra’, aparece em todas as respostas dadas pelos 16 voluntários. Tudo indica que o vocabulário é mesmo aspecto importante para a leitura e compreensão de textos por parte de surdos. Como já informamos, os surdos usuários de LIBRAS têm acesso a um léxico que corresponde a pouco mais de 1% do léxico do português. Por isso é necessário que seja dada uma atenção muito especial a esse aspecto na construção dos textos para EaD. Nesse caso, o recurso a paráfrases pode ajudar bastante aos surdos, especialmente quando do uso metafórico de um vocábulo. Entrando em contato com os sentidos dos vocábulos nos contextos em que aparecem, o surdo terá mais chance de arquivar essas informações em sua memória e poderá ler com menos dificuldade outros textos em que esses vocábulos aparecerem.

Acerca da compreensão integral dos excertos de textos, nenhum voluntário demonstrou plena compreensão. Informaram que precisariam consultar dicionários, ou os vídeos que apresentam a interpretação dos textos em LIBRAS. O léxico também ganhou relevo na atividade subsequente, em que solicitamos que indicassem segmentos textuais que para eles foram de difícil compreensão. Apenas 5 (cinco) voluntários sublinharam segmentos longos dos textos, informando que a organização das sentenças dificultavam a compreensão. Todos os voluntários, entretanto, sublinharam, nos textos, palavras cujos significados não conheciam. Foram mais assinaladas as seguintes palavras: abordagem; adotando; canal; colaboradores; componente; comportamentos; correspondem; destinação; elétricos; esquema; estímulo; exposto; filosófico; geraram; idealizado; indivíduo; influenciam; motores; passíveis; perceptivo; propuseram; receptor; sonoros; subjazem; transmissor; verbal; vertentes.

Entre as vinte palavras mais apontadas, a categoria substantivo revelou índice superior de incompreensão, comprometendo o entendimento da sequência textual. Verbos e substantivos apresentam índice bastante semelhante. Portanto a categoria gramatical não parece ser tão decisiva na questão de compreensão.

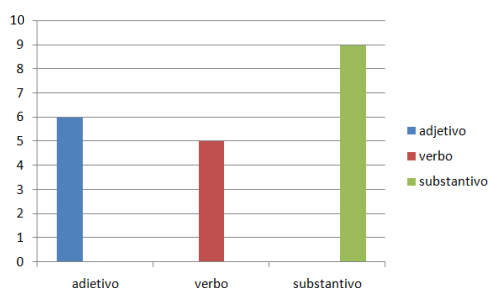


Gráfico 1: categoria gramatical e índice de incompreensão

A análise das possibilidades de significados denotativos¹ dos vocábulos apontados como “difíceis” pelos voluntários da pesquisa, tomados como base os dicionários, Houaiss (2001) Michaelis (2001) e Cunha (2008), também não revela dados que permitam imbricar, decisivamente, o não entendimento com a quantidade de significados do termo, em nosso idioma.

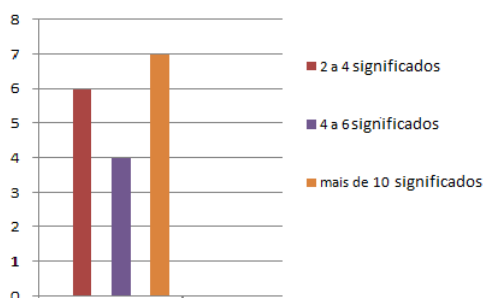


Gráfico 2: quantidade de significados e índice de incompreensão

Isso sugere que uma maior contextualização da palavra no texto contribuiria para a superação da dificuldade apresentada pelo fato do termo comportar vários sentidos. Uma das saídas, para evitar-se um eventual empobrecimento do texto, é a prática da paráfrase que segue a sentença original, visto que isso aumentaria a possibilidade do entendimento dos vocábulos e também enriqueceria o universo lexical do surdo.

A dificuldade que foi apontada por 100% dos voluntários foi a extensão das frases dos textos lidos e isso merece uma investigação à parte. Apenas a título de hipótese, pode-se pensar na impropriedade de frases extensas em textos endereçados a indivíduos surdos ligando-a à questão da memória operacional, ou de curta duração, utilizada na leitura. Segundo Smith (1999), essa memória, *working memory*, suporta a apreensão de, no máximo, sete unidades de compreensão, que podem ser sílabas, palavras ou mesmo frases inteiras (desde que o leitor selecione as palavras chaves de cada uma delas). Em vista disso, se o leitor se atém às sílabas, por decifração, e/ou “freia” diante de palavras que lhe produzem dúvida, a memória operacional se esgota antes de o sentido ser atribuído.

Portanto, para melhor atender às possibilidades dessa memória, que é instrumento imprescindível para compreensão, vale pensar em estratégias que permitam contornar os impasses semânticos, fazendo uso, como se disse, de paráfrases, já que toda a leitura pressupõe uma escolha de sentido do termo dentro do contexto. Reduzir a extensão da sentença é desejável,

¹ Tomamos, aqui, o termo ‘significado denotativo’ para referir as possibilidades virtuais de significação de palavras, apresentadas em dicionários, em contextos em que estas não constituem usos figurados. Não é nosso interesse neste trabalho nos filiarmos a uma linha de reflexão teórica específica acerca desse tema.

para que essa seleção de sentido se dê antes que o espaço da *working memory* se esgote. Ao lermos, fazemos antecipações mentais que partem de nosso conhecimento de mundo, ou seja, para compreendermos a leitura ocorre “a eliminação anterior de alternativas improváveis. É a projeção de possibilidades. Realizamos previsões para reduzir nossa incerteza e, portanto, para reduzir a quantidade de informação externa de que precisamos” (SMITH, 1999, p.35), entendendo aqui, informação externa como aquela que está no texto e que se imbricará com o nosso conhecimento e expectativa na leitura.

Os textos selecionados para essa testagem, como já informamos, são de natureza teórica, constituintes de apostilas especialmente preparadas para o curso em cujo AVEA estão disponíveis. São textos que se organizam em esquemas tradicionais, recorrentes em gêneros do domínio acadêmico. Como aspectos facilitadores do processamento textual, identificamos: (i) organização hierarquizada de subtópicos; (ii) excelente qualidade linguística e (iii) clareza e correção (teórica e gramatical) das informações que veiculam. Como aspecto negativo, identificamos a total ausência de recursos interativos. Os textos analisados não se valem de nenhuma estratégia interativa mais apropriada para materiais para o EaD.

Considerações Finais

É notório que surdos, atualmente, estão tendo cada mais espaço no ensino superior, tanto em instituições particulares, como em instituições públicas de ensino. Parte dessa conquista está ligada à expansão, no país, de cursos de graduação na modalidade de Ensino a Distância (EaD) online. Como tudo o que é novo, entretanto, nos cursos de graduação a distância para surdos, há aspectos que merecem atenção para a obtenção de bom êxito desejado. Um desses aspectos vincula-se aos modos de organização linguístico-discursiva de textos didáticos para EaD online. De acordo com Fernandes (2009, p. 400), “adotar uma linguagem direta, clara, expressiva e dialógica é a opção para que o educando se sinta como um interlocutor do professor ao estudar”. Entendemos, para a elaboração de material didático para cursos de EaD para surdos, é importante atentar para as especificidades interacionais dos surdos é imprescindível para que possamos oferecer a esse grupo social uma assistência educativa de melhor qualidade.

Referências Bibliográficas

- ANTONILI, L. **Estatísticas, dados e projeções atuais sobre a Internet no Brasil**. 2010. <http://www.tobeguarany.com/internet_no_brasil.php> Acesso em: 08/08/2010.
- BAKTHIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003. 476 p. p. 262-303.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa-Portugal, 2004. 220 p.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 160 p.
- BELIZÁRIO, Aluizio. O material didático na educação a distância e a construção de propostas interativas. In: SILVA, Marcos (Org.). **Educação online**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 520 p. p. 137-148.
- CUNHA, Antonio Geraldo. **Vocabulário ortográfico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nacional, 2008.
- DICIONÁRIO MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Prático da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nacional, 2001.
- DICIONÁRIO LIBRAS. **Dicionário libras**. Disponível na internet. <http://www.dicionariolibras.com.br/website/dicionariolibras/dicionario.asp>. Acesso em 21 de maio de 2008.
- FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDEZ, Consuelo Teresa. Os métodos de preparação de material impresso para ead. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo, Pearson Educations do Brasil, 2009. 480 p. p. 395-402.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nacional, 2001
- KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. p.167
- MERLEAU- PONTY. Não tem nome próprio? **O Visível e o Invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- NASCIMENTO, Gláucia Renata Pereira do. **Aspectos da organização de textos escritos por universitários surdos**. 2008. Tese (doutorado em Letras/Linguística). Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- _____. Funções da multimodalidade em materiais didáticos para EaD. In: **Anais do VII Encontro sobre o Ensino de Língua e de Literatura e III Congresso Nacional sobre o Ensino de Língua e de Literatura da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda: A intersemiose e a multimodalidade no ensino de língua e de literatura**. Olinda, 2010. p. 121-131.

NASCIMENTO, Gláucia Renata Pereira do; PEREIRA, Laerte Leonaldo. Leitura e compreensão de textos por parte de estudantes surdos de EaD online: limites e possibilidades. In: **Anais do 3º Simpósio Hipertextos e Tecnologias na Educação**. Universidade Federal de Pernambuco - Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação. Recife, 2010. p. 1-20.

RICHARDSON, John T. E.; LONG, Gary L.; FOSTER, Susan B. **Academic engagement in students with a hearing loss in distance education**. Journal of deaf studies and deaf education, Oxford, v. 9, n. 1, p. 68-85, 2004.

ROSA, A. C. S. da; SARTORE, A. R.; MORAIS, L. C. D. Educação a Distância: desafios e possibilidades no processo de implantação. In: **Anais do I Colóquio Internacional sobre Ensino Superior: Complexidade e Desafios na Contemporaneidade**. Feira de Santana, 2008. p. 1-9. Universidade Federal de Pernambuco - Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação.

SANTOS, Cleusa Ribeiro dos; ZANETTE, Elisa Netto; NICOLETT, Graziela Fátima Giacomazzo; FIUZA, Patricia Jantsch. **A construção do material didático para a educação a distância**: a experiência do setor de educação a distância da UNESCO. Novas tecnologias na educação, Porto Alegre, v. 4, n. 2. p. 1-11, 2006.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. São Paulo: Nacional, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1998.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (orgs.). **Hipertexto: e-gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 163-180.

¹ **Gláucia Renata Pereira do NASCIMENTO, Profa. Dra.**
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Núcleo de Formação Docente
profa_glaucia@yahoo.com.br

² **Anna Rita SARTORE, Profa. Dra.**
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Núcleo de Formação Docente
ar.sartore@uol.com.br