

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E TICS

LEGENDAS E JANELAS DE LIBRAS COMO RECURSO PARA INCLUSÃO DA PESSOA SURDA
E DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA



Janela de Libras ✓
Closed Caption ✓
Legendas abertas ✓

Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento
Reinaldo dos Santos

Educação, inclusão e TICs

**Legendas e janelas de Libras como recurso
para inclusão da pessoa surda e da pessoa
com deficiência auditiva**

**Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento
Reinaldo dos Santos**

Educação, inclusão e TICs
**Legendas e janelas de Libras como recurso
para inclusão da pessoa surda e da pessoa
com deficiência auditiva**

**E-book
2ª edição**



2017

© Dos autores – 2017
grazivsn@uol.com.br

Editoração: Oikos

Revisão: Carlos A. Dreher

Capa: Juliana Nascimento

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial:

Antonio Sidekum (Ed. Nova Harmonia)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinós)

Elcio Cecchetti (SED/SC e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Lúis H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinós)

Marluza M. Harres (Unisinós)

Martin N. Dreher (IHSL/MHVSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
93120-020 São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568.2848 / 3568.7965
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

E24 Educação, inclusão e TICs: legendas e janelas de Libras como recurso para inclusão da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva / Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento e Reinaldo dos Santos. São Leopoldo: Oikos, 2017.

190 p.; il.; 14 x 21cm. E-book.

ISBN 978-85-7843-730-5

1. Educação inclusiva – Deficiente Auditivo. 2. Deficiente Auditivo – Tecnologia da Informação. 3. Meios de comunicação – Língua brasileira de sinais. 4. Políticas públicas – Acessibilidade. I. Nascimento, Grazielly Vilhalva Silva do. II. Santos, Reinaldo dos.

CDU 376.33

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

Agradecimentos

Sozinha, nada sou; sozinha, não posso ir muito longe; há pessoas autossuficientes, eu não sou... Este trabalho foi feito a muitas mãos por trás das minhas, e estas muitas mãos, trabalhando orquestradamente, possibilitaram que as minhas mãos o produzissem. Agradeço a Deus pelas muitas mãos por trás das páginas desta pesquisa e por Ele me sustentar na árdua jornada desta investigação. Nesta página, quero falar das mãos, porque elas, para mim, têm significado especial, mesmo sabendo que os feitos das mãos são conduzidos pela mente humana.

As muitas mãos:

As mãos de **Rejane Dias Lobo Bataglin** e **Cristina Huppes**, que me ensinaram a língua de sinais quando eu ainda era uma “menininha” com jeito de adulta. Cristina, obrigada por partilhar sua língua, seu mundo e sua cultura comigo. Isso me despertou a querer aprender e estudar mais sobre a educação de surdos. Dedico este trabalho a você e todos os demais surdos de Dourados, MS.

As mãos dos meus familiares: meu esposo **Ricardo Augusto** e meus filhos **Ana Beatriz** e **Pedro Augusto**. Obrigada pelos abraços de força e por todo apoio e compreensão durante a pesquisa. Vocês completam a minha alegria. As mãos dos meus pais, **Soares** e **Delcia**, que em muitos momentos foram meus braços, minhas mãos e minhas pernas.

As mãos das amigas **Sheyla Cristina Araújo Matoso Silva** e **Raquel Elisabeth Saes Quiles**, agora também amigas de profissão; mãos que, assim como as minhas, amam a língua de sinais. Obrigada pelas risadas, pelos tererés ora reflexivos, ora relaxantes e pelo constante incentivo. Vocês fazem muita falta aqui... Raquel, suas palavras são em parte responsáveis por eu chegar até aqui, e obrigada por não ser individualista, raridade em nossos dias. Obrigada de coração.

Às mãos dos **colegas de mestrado**, pelo companheirismo na jornada.

As mãos de **todos os participantes da pesquisa**, que responderam questionários e concederam entrevistas, imprescindíveis para a realização deste trabalho.

As mãos dos **professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD**, cujas aulas ministradas foram fundamentais para meu desenvolvimento acadêmico-científico.

As mãos das professoras Dra. **Marilda Moraes Garcia Bruno**, Dra. **Doracina Aparecida de Castro Araujo** e do professor Dr. **Renato Nésio Suttana** que teceram contribuições valiosas durante o exame de qualificação, para a melhoria do trabalho. Obrigada pelo tempo dedicado a minha pesquisa.

As mãos do meu orientador professor Dr. **Reinaldo dos Santos**, a quem dedico honra especial, pelas mãos que me guiaram e conduziram no desenvolvimento desta pesquisa; mãos que buscaram o máximo do meu desenvolvimento; mãos que instruíram, folhearam e corrigiram as páginas deste trabalho. Muito obrigada!

Aos donos das mãos aqui citadas e a outras mãos que indiretamente contribuíram para realização desta pesquisa, muito obrigada. Compartilho com vocês a alegria desse momento, e nesta página eu honro a vida de vocês por fazerem parte desta caminhada: muitíssimo obrigada!

Para finalizar, não poderia deixar de fazer um agradecimento especial ao **MCTIC – Ministério de Ciência Tecnologia, Inovações e Comunicações** e também ao **CNPq** pelo investimento e pelo crédito nesta pesquisa, o que possibilitou a continuidade do projeto e o desenvolvimento de pesquisas subsequentes nesta temática ainda tão pouco investigada e problematizada no campo da ciência e tecnologia.

*Se as coisas são inatingíveis... ora! não é
motivo para não querê-las.
Que tristes os caminhos, se não fora
a mágica presença das estrelas!*
(Mário Quintana)

Sumário

Lista de siglas	11
Apresentação	13
Introdução	17
CAPÍTULO I – Educação, inclusão e TICs na contemporaneidade: as tecnologias disponíveis na televisão para “ver e ler” vozes	31
1.1 O desenvolvimento tecnológico e a acessibilidade aos meios de comunicação para as pessoas surdas e com deficiência auditiva: a inclusão na era tecnológica	32
1.2 O surdo e a pessoa com deficiência auditiva perante a televisão, para além da inclusão escolar	43
1.3 Os recursos tecnológicos de acessibilidade televisiva: <i>closed caption</i> , legendas abertas e janela de Libras	49
1.3.1 <i>Closed caption</i> ou “legenda oculta”: entre vozes e sons	55
1.3.2 Legendas abertas: classificação, produção e disponibilização	64
1.3.3 Janela de LIBRAS como recurso de acessibilidade: concepção e normatização	68
CAPÍTULO II – Os RAM entre a letra da lei, o disponibilizado e o cotidiano televisivo: o percurso investigativo	73
2.1 A pesquisa mediada pelo estudo de painel	73
2.2 Concepções teóricas de abordagem	75
2.3 O desenvolvimento da pesquisa: as etapas do estudo de painel	83
2.4 A composição da amostragem e o universo da pesquisa	108

CAPÍTULO III – As legendas e a janela de Libras como recursos para inclusão: a fala do aluno telespectador	115
3.1 A utilização dos RAM na televisão: entre o disponível e o necessário para “ouvir” com os olhos	115
3.2 Os RAM sob a ótica dos participantes do painel: o olhar dos usuários	122
3.3 O papel da escola como potencializadora no uso dos RAM como recurso de inclusão	132
Considerações finais	153
Referências bibliográficas	159
Apêndices	171

Lista de siglas

- ABERT – Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão
- ACI – Acompanhamento, comparação e intervenção
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- CC – *Closed caption*
- CEADA – Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
- CIA – Agência Central de Inteligência Americana
- CIDID – Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
- CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva
- GEPETIC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação
- IAD – Instituto de Acessibilidade para a Diversidade
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- LSFE – Legendas fechadas para surdos e ensurdecidos
- MEC – Ministério da Educação
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
- P – Participante
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
- PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado

- RAM – Recursos de Acessibilidade Midiática
- SAP – Programa Secundário de Áudio
- TAC – Teoria da ação comunicativa
- TCR – *Time code reader* (relógio que marca as horas, os minutos, os segundos e os quadros do filme)
- TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
- UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Apresentação

Nos regimes políticos contemporâneos, um acesso desigual às oportunidades de comunicação resulta num também desigual acesso aos canais de poder e tomada de decisões.

(Claus Mueller)

As mudanças tecnológicas contribuíram para a disseminação do conhecimento e para a transformação da sociedade no que se refere à inclusão social, pois as tecnologias, com os diferentes recursos desenvolvidos, possibilitam a autonomia das pessoas com e sem deficiência. Todavia, para isso, esses recursos devem ser pensados e desenvolvidos para atender as necessidades específicas das diferentes deficiências, com vistas ao bem-estar e à participação social delas. As tecnologias podem ser um fator de atenuação do processo de exclusão ou ainda de acentuação desse processo, dependendo da forma como é disseminada e de como as pessoas podem ter acesso a elas.

As pesquisas desenvolvidas pelo GEPETIC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação têm tido como tema central a discussão, para além da inclusão escolar, da inclusão social das pessoas surdas e com deficiência auditiva, especificamente no que se refere à televisão, ou seja, ao consumo de programas televisivos. Nos últimos anos, nas discussões sobre inclusão escolar e social dessas pessoas, por meio das produções acadêmicas e científicas, têm sido suscitadas questões importantes para o fortalecimento de ações e políticas públicas que assegurem o acesso a formas diferenciadas de aprendizagem da leitura e da escrita, do desenvolvimento da linguagem e de acesso aos meios de comunicação e informação.

Com relação à televisão, dados estatísticos mostram que vivemos em uma sociedade audiovisual e que a televisão é o aparelho que está mais presente na casa dos brasileiros (98% dos domicílios, em zonas urbanas). A televisão ocupa ainda um importante papel no desenvolvimento das crianças e dos jovens em idade escolar, já que estes passam em média pelo menos quatro horas na escola e 3,5 horas na frente da televisão.

A televisão constitui hoje um dos suportes tecnológicos mais utilizados para produzir e difundir informação, entretenimento, cultura e educação a distância, com conteúdos direcionados à formação da cidadania, conteúdos de utilidade e serviços públicos. Sem dúvida, é ainda o aparato tecnológico que pode alcançar um maior número da população quando comparado a outros suportes como os computadores, *tablets* e *smartphones* conectados a *internet*, entre outros. Embora estes últimos sejam de fato mais desenvolvidos tecnologicamente, são restritos, ainda, a uma parcela específica da população, o que, de certa forma, limita o alcance em termos comparativos, e acabam por compor uma nova parcela de excluídos, “os excluídos digitais da sociedade da informação”.

O problema que impulsiona a maior parte das pesquisas do GEPETIC é a percepção de que, embora haja a disponibilização desses recursos – legenda oculta (*closed caption*), legendas abertas e janela de Língua Brasileira de Sinais (Libras) –, eles não estão sendo desfrutados por aqueles que deles necessitam, quer seja por falta de instrução/conhecimento quer pela inadequação dos recursos às necessidade reais desses sujeitos, problema esse configurado a partir de nossa hipótese de partida: os recursos são disponibilizados mediante força de leis; no entanto, não há uma instrução formal para que os beneficiados possam de fato desfrutá-los. Essas constatações nos levam a pensar e questionar essa interação, já que, dos três recursos investigados, dois exigem leitura fluente da Língua Portuguesa na modalidade escrita, e temos conhecimento, mediante estudos de pesquisadores e do conhecimento empírico da área da surdez, de que a aquisição da Língua Portuguesa escrita constitui uma dificuldade pontual nos processos de escolarização desses alunos. Então, supõe-se que os recursos são disponibilizados, mas, sem o aporte da escola, essa interação não será bem-sucedida, visto que a falta ou a precariedade de instrução formal, especialmente na questão da leitura, inviabilizará o acesso: pseudoacessibilidade.

A questão linguística e a capacidade de leitura escrita estão entrelaçadas nesse processo interativo: telespectador com deficiência auditiva/surdez, televisão “sem som” e recursos tecnológicos de acessibilidade. Para nos referirmos a esses recursos destinados à acessibilidade midiática na televisão para pessoas com deficiência auditiva, designamos a sigla RAM (Recursos de Acessibilidade Midiática), que utiliza-

remos ao longo do projeto para nos referendar à tríade: *closed caption*, legendas abertas e janela de Libras.

A televisão ocupa grande parte do tempo das pessoas, porque, por meio dela, é que muitos têm acesso às informações sobre aquilo que acontece no mundo local e global. A televisão ainda é o aparelho eletrodoméstico mais popular, cuja presença se faz em quase todos os lares brasileiros; às vezes, falta uma geladeira, um fogão, mas a televisão está lá, rainha soberana, e instituiu-se como a contadora de histórias da sociedade contemporânea.

Essa temática suscita várias discussões profícuas, mas o enfoque das nossas pesquisas recentes centra-se na questão das barreiras de comunicação que se estabelecem na televisão, a “televisão sem som” para aqueles que estão privados total ou parcialmente do sentido sensorial da audição. Com os recursos disponibilizados, não nos questionamos sobre o modo como esse acesso se dá, se o recurso é efetivo, se os usuários estão preparados para interagir, se sabem interagir com tais recursos.

Em muitas situações, há apenas uma aparência de acessibilidade, seja pela falta de informação adequada, seja pelo descaso. O fato é que, muitas vezes, uma adaptação arquitetônica, como a construção de rampas ou banheiros adaptados para deficientes físicos, é construída e projetada sem levar em conta as normas técnicas (Decreto n. 5.296/2005) que pressupõem condição para utilização, segurança e autonomia. Esses mesmos critérios aplicam-se à acessibilidade aos meios de comunicação e informação. A disponibilização dos RAM deve culminar na inclusão e na interação sociocultural do sujeito e na eliminação de “qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, seja ou não de massa”, conforme a Lei n. 10.098/2000.

As tecnologias e o avanço tecnológico abrem um leque de possibilidades para a melhoria de vida das pessoas com e sem deficiências, por meio dos recursos tecnológicos. A chamada tecnologia assistiva vem melhorando substancialmente a vida das pessoas que delas fazem uso.

Com os recursos tecnológicos apontados, pensamos não ser diferente; no entanto, percebemos que, para as interações necessárias, falta para os sujeitos o serviço de informação e formação, o que inicialmente

te parece comprometer a interação e a utilização desses recursos, situação que limita o acesso e a compreensão daquilo que é transmitido na televisão, restringindo sua autonomia e limitando sua inclusão social.

Perante essas constatações, observa-se o silêncio de diferentes grupos:

a) o da sociedade ouvinte, que percebe a existência dos recursos, mas que não percebe as limitações deles;

b) o silêncio de muitos usuários sobre a qualidade desejável e dificuldades pontuais na utilização e interação com esses recursos;

c) o silêncio das emissoras de televisão, que oferecem os recursos sem se atentarem para as reais necessidades dos usuários e as condições de acesso a que são submetidos;

d) o silêncio da escola que não traz para si a responsabilidade de formar esses sujeitos para essa interação e essa autonomia. A forma como esses recursos são disponibilizados atualmente está intrinsecamente dependente do sucesso escolar no ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita e no desenvolvimento linguístico dos sujeitos.

As pessoas surdas e com deficiência auditiva, por serem privadas no todo ou em parte do sentido da audição, necessitam de recursos de acessibilidade que atendam adequadamente suas necessidades específicas para o consumo televisivo, permitindo a elas que se situem contextualmente sobre aquilo que está sendo veiculado na TV, para que então possam ter acesso efetivo à informação e à cultura e não fiquem excluídas dos conteúdos e das informações midiáticas. Recursos como as legendas, *closed caption* e janela de Libras são imprescindíveis para a acessibilidade de pessoas surdas e com deficiência auditiva.

Este livro, resultante de pesquisas financiadas pelo CNPq, foi produzido com recursos públicos e está sendo distribuído gratuitamente à comunidade de pesquisadores, educadores e instituições, sobretudo que se dedicam à inclusão social, cultural e comunicacional de pessoas com deficiência auditiva/surda. Esperamos que possa contribuir, como mais um passo (não o primeiro, nem o último e nem o mais importante) para o debate sobre e para a promoção de ações de inclusão, para a transposição de limites, para que cada vez mais pessoas possam viver sem limites.

Introdução

Esta pesquisa¹ teve como tema central a discussão, para além da inclusão escolar, da inclusão social das pessoas surdas e das pessoas com deficiência auditiva², especificamente no que se refere à televisão, ou seja, ao consumo de programas televisivos transmitidos nos canais abertos do município de Dourados, Mato Grosso do Sul. Nos últimos anos, nas discussões sobre inclusão escolar e social dessas pessoas, por meio das produções acadêmicas e científicas, têm sido suscitadas questões importantes para o fortalecimento de ações e políticas públicas que assegurem o acesso a formas diferenciadas de aprendizagem da leitura e da escrita, do desenvolvimento da linguagem e de acesso aos meios de comunicação e informação.

Delimitar os objetivos, a metodologia e os limites para a realização de uma pesquisa como esta, que possui natureza interdisciplinar, não foi uma tarefa simples. Discutir os recursos tecnológicos de acessibilidade televisiva (*closed caption* – legenda oculta, legendas abertas e janela de Libras), como uma das vias de inclusão social da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva, incidiu em percorrer várias fronteiras do campo do conhecimento, tais como as transformações

¹ Pesquisa desenvolvida pela primeira autora durante o curso de Mestrado em Educação, sob a orientação do segundo autor. A Dissertação de Mestrado foi defendida em março de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Atualmente a primeira autora encontra-se no curso de Doutorado em Educação, dando continuidade a esta pesquisa sob a orientação do segundo autor. Esta segunda pesquisa resultará na tese de Doutorado em Educação.

² Nesta obra entendemos como surdo ou pessoa surda, as pessoas com deficiência auditiva que, independente do grau de perda auditiva, interagem com o mundo por meio da Língua Brasileira de Sinais e que por meio dessa experiência linguística se identificam com a comunidade surda, sua cultura e suas lutas, buscando uma perspectiva bilíngue de aprendizagem e interação social. Conseqüentemente, utilizamos também o termo deficiente auditivo ou pessoa com deficiência auditiva para nos referirmos às pessoas que possuem perdas auditivas, porém que não fazem uso da Língua Brasileira de Sinais e nem participam da comunidade surda brasileira. A incorporação destes dois grupos e destas duas perspectivas são importantes neste trabalho, pois os recursos de acessibilidade televisiva aqui investigados têm como finalidade atender estes dois perfis.

tecnológicas sofridas nas últimas décadas e o impacto destas nas várias esferas da vida humana, como as mudanças sociais e as políticas de inclusão que marcadamente permeiam a vida em sociedade no século XXI; a comunicação e a competência comunicativa como elemento-chave para a participação política e social e, finalmente, a educação como expectativa de inclusão, participação e desenvolvimento pessoal.

Assim, este estudo centrou-se na investigação dos processos de comunicação e interação sociocultural da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva com os recursos supracitados no município de Dourados, MS, articulados a uma discussão sobre o papel da escola como potencializadora dessa interação.

Com relação à televisão, dados estatísticos mostram que vivemos em uma sociedade audiovisual e que a televisão é o aparelho que está mais presente na casa dos brasileiros (98% dos lares, em zonas urbanas) (IBGE, 2010). A televisão ocupa ainda um importante papel no desenvolvimento das crianças e dos jovens em idade escolar, já que, segundo dados da Eurodata TV *WorldWide*, estes passam em média pelo menos quatro horas na escola e 3h31m em média na frente da televisão. Pesquisas realizadas por Bevan (2009) afirmam que as horas que as crianças e os jovens passam fora da escola são, em grande parte, compensadas por um aumento proporcional das horas em frente à televisão.

A televisão constitui hoje um dos suportes tecnológicos mais utilizados para produzir e difundir informação, entretenimento, cultura e educação a distância, com conteúdos direcionados à formação da cidadania, conteúdos de utilidade e serviços públicos. Ela ocupa grande parte do tempo das pessoas, porque, por meio dela, é que muitos têm acesso às informações, sobre aquilo que acontece no mundo local e global.

A televisão ainda é o aparelho eletrodoméstico mais popular, cuja presença se faz em quase todos os lares brasileiros; às vezes, falta uma geladeira, um fogão, mas a televisão está lá, rainha soberana, e instituiu-se como a contadora de histórias da sociedade contemporânea. É ainda o aparato tecnológico que pode alcançar um maior número da população quando comparado a outros suportes como os computadores, *tablets* e *smartphones* conectados a *internet* entre outros. Embora estes últimos sejam de fato mais desenvolvidos tecnologicamente, são restritos, ainda, a uma parcela específica da população, o que, de

certa forma, limita o alcance em termos comparativos e que acabam por compor uma nova parcela de excluídos – os excluídos digitais da sociedade da informação.

Além disso, pensando na sociedade da informação em que o conceito de mídia convergente³ anunciado por Jenkins (2009) já é uma realidade, sabemos que os conteúdos televisivos antes restritos à televisão estão também em parte disponíveis na *internet* seguindo a tendência de mídias convergentes e, nestes outros espaços, os recursos de acessibilidade serão basicamente os mesmos. Inicialmente, haveria apenas a necessidade de uma revisão ou adequação da legislação vigente incorporando esse novo conceito e as especificidades que envolvem o consumidor ativo que é aquele que também produz e disponibiliza conteúdos audiovisuais na rede.

Na busca pela construção de uma sociedade e de um país mais igualitário, que pretende superar as desigualdades sociais, o Brasil, desde as últimas décadas, vem elaborando leis, decretos, resoluções e outros documentos legais com a intenção de garantir os princípios de igualdade para as pessoas com deficiência. Em 2009, a presidência da República Federativa do Brasil promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, mediante o Decreto n. 6.949/2009, assegurando que esses documentos, apenas por cópia ao decreto, seriam totalmente executados e cumpridos.

Posteriormente, para cumprir as metas estabelecidas nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, foi lançado no Brasil, via

³ O caráter da convergência não é tomado sob o enfoque tecnológico, apenas, mas cultural, também. A mídia convergente é assumida como aquela capaz de fazer circular os conteúdos de diversos sistemas midiáticos, direcionados a um espaço comum, considerando-se necessariamente as consequentes relações de transformação que se vinculam à “cultura participativa” e à “inteligência coletiva” nesse fluxo, como afirma Jenkins (2009, p. 20). A mídia convergente requer, portanto, o potencial tecnológico e mudanças de hábitos, de cultura, de formas comunicacionais, por parte do docente e do aluno, também. Para ilustrar, o aspecto da convergência tecnológica e transformação cultural, um *SmartPhone* é um bom exemplo de tecnologia digital convergente, com dispositivos que se fundiram e exigiram aquisição de novos hábitos por parte do usuário, já que o aparelho, com tela *touchscreen* capacitiva permite o controle com as mãos para manipulação de som, imagem, games e navegação ao gosto do usuário. Não há como negar a ampliação da interatividade e da interconectividade (ROCHA, 2013, p. 8).

decreto presidencial, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites (BRASIL, 2011), resultante do Decreto n. 7.612/2011, cuja intencionalidade é avançar na “implementação dos apoios necessários ao pleno e efetivo exercício da capacidade legal por todas e cada uma das pessoas com deficiência”, o que demonstra que o país tem se empenhado cada vez mais na busca por equiparação de oportunidades,

[...] para que a deficiência não seja utilizada como motivo de impedimento à realização dos sonhos, dos desejos, dos projetos, valorizando e estimulando o protagonismo e as escolhas das brasileiras e dos brasileiros com e sem deficiência (BRASIL, 2011).

O Plano Viver sem Limites contém quatro eixos, listados a seguir, dos quais os três primeiros estão imbricados nesta investigação:

- a) Acesso à Educação;
- b) Inclusão Social;
- c) Acessibilidade;
- d) Atenção à Saúde.

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que tem como objetivos garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação às escolas regulares, por meio de orientação aos sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, busca também garantir, entre outros, a acessibilidade na comunicação e na informação e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Esse documento corrobora com a ideia de uma escola que planeja o atendimento a esses alunos de forma que avancem na aprendizagem, desenvolvendo suas potencialidades por meio de práticas de ensino diferenciadas e pela oferta de Atendimento Educacional Especializado que atendam suas demandas e necessidades específicas, com o objetivo de desenvolver sua autonomia.

O problema que nos impulsionou foi a percepção de que, embora haja a disponibilização desses recursos, legenda oculta (*closed caption*), legendas abertas e janela de Língua Brasileira de Sinais (Libras), eles podem não estar sendo desfrutados por aqueles que deles necessitam, quer por falta de instrução/conhecimento quer pela ina-

dequação dos recursos às necessidade reais desses sujeitos, problema esse configurado a partir de nossa hipótese de partida: de que os recursos são disponibilizados mediante força de leis; no entanto, não há uma instrução formal para que os beneficiados possam de fato desfrutá-los.

Essas constatações nos levaram a pensar e questionar essa interação, já que, dos três recursos investigados, dois exigem leitura fluente da Língua Portuguesa na modalidade escrita, e temos conhecimento, mediante estudos de pesquisadores e do conhecimento empírico da área da surdez, de que a aquisição da Língua Portuguesa escrita constitui uma dificuldade pontual nos processos de escolarização desses alunos. Então, supõe-se que os recursos são disponibilizados, mas, sem o aporte da escola, essa interação não será bem-sucedida, visto que a falta ou a precariedade de instrução formal, especialmente na questão da leitura, inviabilizará o acesso: pseudoacessibilidade. Em busca de respostas para essas inquietações, percorremos um longo caminho metodológico: pesquisa documental, gravação e observação de programas televisivos e pesquisa de campo por meio de um estudo de painel, que detalharemos no capítulo três.

Os levantamentos de dados e discussões realizadas nesta pesquisa foram movidos pela intenção de pensar a escola dita inclusiva como espaço de formação que extravase os muros da escola e possibilite a inclusão social dessas pessoas.

A questão linguística e a capacidade de leitura escrita estão entrelaçadas nesse processo interativo: telespectador surdo ou com deficiência auditiva, televisão “sem som” e recursos tecnológicos de acessibilidade. Para nos referirmos a esses recursos destinados à acessibilidade midiática na televisão para pessoas surdas e com deficiência auditiva, designamos a sigla RAM (Recursos de Acessibilidade Midiática), que utilizaremos ao longo do trabalho para nos referendarmos à tríade: *closed caption*, legendas abertas e janela de Libras.

Essa temática suscita várias discussões proficuas, mas o nosso enfoque centra-se na questão das barreiras de comunicação que se estabelecem na televisão, a “televisão sem som” para aqueles que estão privados total ou parcialmente do sentido sensorial da audição. Com os recursos disponibilizados, não nos questionamos sobre o modo como esse acesso se dá, se o recurso é efetivo, se os usuários estão preparados para interagir, se sabem interagir com tais recursos.

Em muitas situações, há apenas uma aparência de acessibilidade, seja pela falta de informação adequada, seja pelo descaso por parte daqueles que produzem e disponibilizam os RAM, muitas vezes sem o cuidado e a atenção às normas para produção de tais recursos. O fato é que, muitas vezes, uma adaptação arquitetônica, como a construção de rampas ou banheiros adaptados para deficientes físicos, é construída e projetada sem levar em conta as normas técnicas (Decreto n. 5.296/2004) que pressupõem condição para utilização, segurança e autonomia (BRASIL, 2004). Esses mesmos critérios aplicam-se à acessibilidade aos meios de comunicação e na informação. A disponibilização dos RAM deve culminar na inclusão e na interação sociocultural do sujeito e na eliminação de “qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, seja ou não de massa”, conforme a Lei n. 10.098/2000 (BRASIL, 2000).

Manzini (2010, p. 284-285) explica que essas barreiras, no sentido de falta de acessibilidade, do ponto de vista científico, não necessariamente refletem barreiras atitudinais. A construção de uma barreira arquitetônica, por exemplo, pode refletir somente a falta de informações sobre os elementos de acessibilidade necessários para a construção de ambientes fisicamente acessíveis, não resultando necessariamente de atitudes. No caso das barreiras aos meios de informação e comunicação esta mesma situação pode ocorrer também. O autor explica que o que falta é a necessidade de incorporação pela sociedade de uma cultura de acessibilidade.

As tecnologias e o avanço tecnológico abrem um leque de possibilidades para a melhoria de vida das pessoas com e sem deficiências, por meio dos recursos tecnológicos. A chamada tecnologia assistiva vem melhorando substancialmente a vida das pessoas que delas fazem uso. De acordo com Miranda (2008, p. 136-137, grifos do autor),

A tecnologia assistiva se compõe de recursos e serviços. Os **Recursos** são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida, utilizados para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas. Os **Serviços** são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos. [...] As tecnologias assistivas podem ser utilizadas de inúmeras formas, e quando adequadamente aplicadas servem para a promoção

da independência, autonomia, para o desenvolvimento pessoal e a construção da aprendizagem, favorecendo a autoconfiança, a inclusão social e escolar das pessoas com deficiência.

Com os recursos tecnológicos aqui discutidos, pensamos não ser diferente; no entanto, percebemos que, para as interações necessárias, falta para os sujeitos o serviço de informação e formação citado por Miranda (2008), o que inicialmente parece comprometer a interação e a utilização desses recursos, situação que limita o acesso e a compreensão daquilo que é transmitido na televisão, restringindo sua autonomia e limitando sua inclusão social.

Perante essas constatações, observa-se o silêncio de diferentes grupos:

a) o da sociedade ouvinte, que percebe a existência dos recursos, mas que não percebe as limitações deles;

b) o silêncio de muitos usuários sobre a qualidade desejável e dificuldades pontuais na utilização e na interação com esses recursos;

c) o silêncio das emissoras de televisão, que oferecem os recursos sem se atentarem para as reais necessidades dos usuários e as condições de acesso a que são submetidos;

d) o silêncio da escola que não traz para si a responsabilidade de formar esses sujeitos para essa interação e essa autonomia. A forma como esses recursos são disponibilizados atualmente está intrinsecamente dependente do sucesso escolar no ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita e no desenvolvimento linguístico dos sujeitos.

A justificativa e a relevância da escolha do tema firmam-se na necessidade, cada vez maior, da promoção da inclusão não só no campo educacional, mas em todos os setores da sociedade, bem como da forte influência e do papel que a televisão exerce hoje no cotidiano das pessoas, com implicações na educação e no dia a dia da escola.

Dados do IBGE (2010) mostram que, no Brasil, há 45.623.910 de pessoas com deficiência, aproximadamente 23,9% da população. Entre elas, 9.722.163 são pessoas com maior ou menor grau de deficiência auditiva. Elas se encontram excluídas, de diversas formas, de várias dimensões da vida social e produtiva. A acessibilidade televisiva para essa parcela da população constitui uma questão de democratização do acesso às informações, à cultura, ao lazer e à igualdade de direitos. Os dados do censo, com relação à deficiência auditiva, foram organizados conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Deficiência auditiva – Brasil

Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade	Total
347.481	1.799.885	7.574.797	9.722.163

Fonte: IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

Atualmente, o conceito de deficiência baseia-se na nova Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que faz parte da “família” de classificações desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que passou por uma revisão e modificação da classificação anterior, Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), redigida em 1976, e que deu origem à atual classificação – CIF de 2001. O modelo da CIF atualizada substitui o enfoque negativo da deficiência e da incapacidade por uma perspectiva positiva, considerando as atividades que um indivíduo que apresenta alterações de função e/ou da estrutura do corpo pode desempenhar, assim como sua participação social. A funcionalidade e a incapacidade dos indivíduos são determinadas pelo contexto ambiental onde as pessoas vivem. A CIF representa uma mudança de paradigma para se pensar e trabalhar a deficiência e a incapacidade, constituindo um instrumento importante para avaliação das condições de vida e para a promoção de políticas de inclusão social (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 187).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela lei brasileira de inclusão, Lei nº 13.146/2015, “destinado a 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”, considera como 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. O estatuto passa a endossar que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não poderá sofrer nenhuma espécie de discriminação.

Nesse sentido, questões como acessibilidade, tecnologia assistiva, inclusão escolar e social da pessoa com deficiência são amplamente

defendidos e assegurados no texto deste documento, contribuindo com as argumentações, problematizações e proposições apresentadas nesta pesquisa. De acordo com o estatuto, a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. Essa diretiva vai ao encontro da nova Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

Essa nova concepção da CIF é importante porque desloca a visão negativa e de limitação decorrente da deficiência para o contexto ambiental em que estas pessoas vivem, o que nos leva a refletir sobre as condições ofertadas para a autonomia e a emancipação das pessoas com deficiência, seja ela de que tipo for.

As pessoas surdas e com deficiência auditiva, por serem privadas no todo ou em parte do sentido da audição, necessitam de recursos de acessibilidade que atendam adequadamente suas necessidades específicas para o consumo televisivo, permitindo a elas que se situem contextualmente sobre aquilo que está sendo veiculado na TV, para que então possam ter acesso efetivo à informação e à cultura e não fiquem excluídas dos conteúdos e informações midiáticas. Recursos como as legendas, *closed caption* e janela de Libras são imprescindíveis para a acessibilidade de pessoas surdas e com deficiência auditiva.

A escola, que tem em seu histórico educar para a obediência, quando se depara com o novo, o diferente, tem como reação natural ou mecânica a não aceitação, pois, historicamente, suas práticas sempre foram homogeneizadoras, uma educação voltada para a normalização.⁴

Diante do exposto, fica evidente a complexidade de abordar um tema de natureza interdisciplinar que inevitavelmente perpassa fronteiras teóricas diferentes, pelas concepções simbólicas construídas no interior da comunidade surda, dos diferentes grupos de pessoas com deficiência auditiva, de seus estudiosos e também pelas concepções simbólicas construídas no interior da escola perante a educação especial, alunos com deficiência auditiva e inclusão, alunos surdos e educação bilíngue.

⁴ Fletcher (apud SASSAKI, 1997, p. 29) explica o princípio de normalização da pessoa com deficiência nos seguintes termos: “Tradicionalmente, a deficiência tem sido visto como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura”. Segundo este princípio, a pessoa com deficiência é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada a fim de adequar-se à sociedade como ela é, sem maiores modificações. Ela deve ajustar-se às normas, aos padrões estabelecidos (SASSAKI, 1997, p. 29).

As inquietações com relação às formas de acesso das pessoas surdas e com deficiência auditiva ao meio de comunicação televisivo resultam de minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (GEPETIC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). As discussões no Grupo fizeram-me pensar na inclusão para além do espaço escolar, ou melhor, para além da inclusão escolar, em como os saberes, supostamente transmitidos pela escola, como a leitura, a escrita e o desenvolvimento linguístico, propiciado em sala de aula, revertem em inclusão social, especificamente no acesso dos alunos surdos e com deficiência auditiva aos conteúdos televisivos, dando-lhes condições de escolher assistir ou não a determinado programa e canal, tendo como garantia o poder de decisão e não a falta de competência desenvolvida para tal, vista por muitos como uma limitação do sujeito com deficiência auditiva.

Já a minha experiência com a educação das pessoas surdas é mais vasta. Atuei durante sete anos como intérprete educacional (três anos no município de Dourados e quatro anos no de Campo Grande) com a função de mediar a comunicação entre alunos fluentes e não fluentes na Língua Brasileira de Sinais inseridos em salas de aula do ensino comum e os demais membros da comunidade escolar, com ênfase na interpretação de conteúdos ministrados na modalidade oral pelos professores-regentes e passados para a Libras por mim. Durante dois anos, atuei, ainda, como professora bilíngue⁵ no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), em Campo Grande, MS. Nesse período, tive contato com várias realidades das pessoas surdas, das singularidades do processo de ensino e das múltiplas maneiras de ser, se ver e pertencer ao seu mundo social. Isto me levou a buscar, por meio de leituras e estudos pessoais, estratégias para minha prática de ensino como professora bilíngue e, de comunicação, como intérprete de Libras.

⁵ Neste modelo educacional, o professor bilíngue é aquele com fluência na Libras que atua em salas de aulas bilíngues específicas para alunos surdos. Todos os conteúdos curriculares têm como língua de instrução a língua de sinais sem a mediação do intérprete, visto que o próprio professor transmite o conteúdo na língua de sinais e interage com os alunos por meio desta língua. No caso, este centro funcionava como uma escola especial, atendendo alunos com deficiência auditiva desde a educação infantil até as séries iniciais do Ensino fundamental, oferecendo também, no período noturno, a modalidade EJA.

Posteriormente, após o ingresso no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UFGD, iniciei minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI), cujas discussões também contribuíram com a construção e o delineamento desta pesquisa.

Os Recursos de Acessibilidade Midiática, aqui investigados, devem ser ofertados em cumprimento à legislação vigente em nosso país, que, desde a década de 1990, vem implementando e aprimorando políticas de inclusão da pessoa com deficiência. No entanto, entendemos que para a operacionalização efetiva, desde a oferta, disponibilização até ao acesso pelos sujeitos demandantes, há uma questão crucial que tem sido deixada de lado: a preparação formal para a interação e o uso desses recursos, o domínio dos códigos linguísticos e a ação comunicativa. Isso porque a literatura e as publicações sobre a educação da pessoa surda e com deficiência auditiva no Brasil, a partir da década de 1990, relatam e propõem reflexões sobre as dificuldades e possibilidades de esses indivíduos dominarem a Língua Portuguesa, além de sua situação de integração social (SANTOS, 2012).

Em função dessas dificuldades estabelecidas em relação ao domínio dos códigos linguísticos, pelos quais perpassa o uso desses recursos, o recurso das legendas e da janela de Libras podem não servir como instrumento de acesso à informação, uma vez que o primeiro apresenta texto fragmentado, condicionado pela velocidade e pelo ritmo do texto audiovisual, o que exige um grande esforço de leitura seletiva e de memória. Já a janela de Libras não parece ser disponibilizada em tamanho adequado e, em algumas situações, visivelmente, o intérprete não está preparado para aquela atuação profissional, além do regionalismo dos sinais naturalmente presente na interpretação, mas que, às vezes, dificulta o entendimento de um telespectador/consumidor de outra região. Por outro lado, ao invés de se estabelecerem como um problema, os recursos de legendas podem ser trabalhados pela escola como instrumento e estratégia para o desenvolvimento e a prática de leitura, o que poderá permitir ao surdo e ao deficiente auditivo interagir pelas legendas ou pela janela de Libras. Esse grupo se beneficiará de qualquer estratégia que o ajude a desenvolver a sua capacidade de leitura e escrita.

Algumas problematizações:

a) O que a legislação assegura sobre esses recursos e quais são as diretrizes instituídas?

b) Quais as potencialidades e quais as limitações desses recursos?

c) Os recursos já disponibilizados atendem as necessidades desse grupo específico: horário, qualidade, espaço na tela para a janela de intérprete?

d) De que forma a escola tem preparado as pessoas para utilizarem esses recursos e ao mesmo tempo como os tem utilizado na prática de ensino como instrumento de formação para o desenvolvimento da habilidade de leitura e decodificação da Língua Portuguesa escrita em um mundo sabidamente mediatizado pelos meios de comunicação?

Sob a perspectiva dos estudos sobre comunicação e linguagem com aporte nos constructos teóricos de Pierre Bourdieu e na teoria da ação comunicativa do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas, buscamos neste trabalho assumir uma postura investigativa e crítica perante a acessibilidade televisiva e o papel da escola na formação e na preparação dos jovens para a interação sociocultural com esses recursos, de forma que esta ultrapasse os limites dos seus muros e contribua para a participação social desses sujeitos. Para Habermas (2006, p. 61-62), a ação comunicativa se torna poder comunicativo pela via do direito nas sociedades democráticas. Os conceitos que norteiam seu pensamento são os de que a aprendizagem e a socialização são fatores imprescindíveis tanto para a ação como para o discurso. Essa teoria defende a emancipação e a libertação do sujeito por meio de um processo permanente de interação comunicativa com o propósito de construir uma verdade coletivamente elaborada e socialmente aceita.

A tecnologia e os RAM podem contribuir para o desenvolvimento e o enriquecimento das pessoas que deles fazem uso, ao invés de constituir um elemento perturbador. Para tanto, é preciso estabelecer uma relação de cooperação entre a educação e a tecnologia. Os RAM serão efetivamente úteis (verdadeiros para o grupo que deles necessitam) quanto maior sua adequação às necessidades reais dos sujeitos. Dessa forma, tais recursos poderão contribuir para o desenvolvimento e a emancipação dos sujeitos por meio de relações intersubjetivas, conduzindo-os à construção social do conhecimento.

Como objetivo geral, propomos investigar o papel da escola como potencializadora na ampliação das possibilidades e na superação das limitações do consumo televisivo mediado pelos RAM, especificamente os de legendas, *closed caption* e janela de Libras para pessoas surdas e

com deficiência auditiva. Nos objetivos específicos, propomos dimensionar a presença, a ocorrência e a qualidade dos RAM para estes sujeitos e configurar os limites e as potencialidades do uso desses recursos pelos surdos e deficientes auditivos.

Para atingir tais objetivos, procuramos adotar diferentes procedimentos de coleta de dados: análise de documentos que legalizam e normatizam a acessibilidade aos meios de comunicação e informação e sobre os recursos pesquisados “ *closed caption*, legenda aberta e janela de Libras (BRASIL, 1998a, 1998b, 2002, 2004, 2005, 2006a, 2011) “, bem como os que versam em âmbito nacional sobre a educação dos sujeitos investigados (BRASIL, 1996, 1998a, 1998b, 2005, 2008, 2011); revisão de literatura específica apoiada em autores que discutem as tecnologias da informação e comunicação (CASTELLS, 2010; LOPES, M., 2010; MATTELART; MATTELART, 2011; MIRANDA, 2008); as relações e estruturas sociais e os processos de in/exclusão (ARENDDT, 2007; BOURDIEU, 1987, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e, 2011; HABERMAS, 1997, 1999a, 1999b, 2001, 2003; LOPES, J., 2006; MANZINI, 2010; MARTINS, 2008; MITTLER, 2003; PADILHA; CAIAIDO, 2010;), entre outros, e, finalmente, a relação escola e surdez (BUENO, 2008; GOLDFELD, 1997; LACERDA, 2000, 2008, 2009; LACERDA; GÓES, 2000; QUADROS, 1997, 2006, 2007, 2012; QUADROS; SCHIMIEDT, 2006). Em etapa posterior, foram realizadas gravações, observações e análises quanto à ocorrência, à presença e à qualidade dos recursos *closed caption*, legendas abertas e janela de Libras em programas como telejornais, novelas, corridas automobilísticas, futebol, programas de variedades e informativos de diferentes emissoras. Tal procedimento permitiu conhecer a realidade da acessibilidade aos meios de comunicação e informação tendo como foco a televisão, no que se refere aos diferentes problemas de cunho técnico existentes, que repercutem diretamente na recepção e, conseqüentemente, no acesso aos conteúdos veiculados. Essa análise nos deu elementos e questões para investigarmos os participantes da pesquisa: surdos, deficientes auditivos e ouvintes. As contribuições dos autores estudados e a análise realizada a partir das observações e gravações são apresentadas nos capítulos desta dissertação. Foram distribuídos 600 questionários de entrada (Apêndice A) em dez instituições de ensino para levantamento inicial dos dados. Posteriormente foram aplicados, a uma parcela de participantes, questionários intermediários (Apêndice B) e específicos

(Apêndice C), além da realização de entrevistas (Apêndice D), conforme detalhamento apresentado no capítulo 3.

Com o propósito de uma melhor compreensão do trabalho, ele foi dividido em três capítulos. O primeiro tem como título: “Educação, inclusão e TICs na contemporaneidade: as tecnologias disponíveis na televisão para ver e ler vozes”. O segundo, “Os RAM entre a letra da lei, o disponibilizado e o cotidiano televisivo: o percurso investigativo”, aborda os recursos disponibilizados (*closed caption*, legenda aberta e janela de Libras), caracterizando-os e descrevendo os aspectos legais e sua normatização. O terceiro capítulo intitula-se “As legendas e a janela de Libras como recursos para inclusão: a fala do aluno telespectador”, onde apresentamos a organização do estudo de painel, a análise da interação com os RAM pelos sujeitos investigados e, finalmente, o papel da escola inclusiva como potencializadora da interação entre pessoas com deficiência auditiva/surdos, os RAM e a família.

Nas Considerações finais, apresentamos uma reflexão sobre o estudo realizado, ao destacar os pontos de maior relevância com relação à atual “inclusão” e interação das pessoas surdas e com deficiência auditiva com a mídia televisiva. Nesta última parte também discutimos e problematizamos as possibilidades de como propor aos surdos, deficientes auditivos e à escola estratégias para superação das barreiras e dificuldades encontradas e, assim, promover a inclusão e a acessibilidade, não mais estagnada em nossa percepção de ouvintes ora limitadoras da autonomia dos sujeitos investigados.

Entendemos que este trabalho é um estudo preliminar, pois muitas questões aqui apresentadas devem ser aprofundadas e necessitam de pesquisas mais amplas, para uma melhor compreensão do tema em questão. No entanto, avaliamos que ele é de grande valia para possíveis reflexões, problematizações, inserções e estudos mais aprofundados dos temas inclusão e acessibilidade para pessoas surdas e com deficiência auditiva, acessibilidade na mídia televisiva e o uso de tecnologias da informação e comunicação como estratégia de ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, entre outros.

CAPÍTULO I

Educação, inclusão e TICs na contemporaneidade: as tecnologias disponíveis na televisão para “ver e ler” vozes

Nos regimes políticos contemporâneos, um acesso desigual às oportunidades de comunicação, resulta num também desigual acesso aos canais de poder e tomada de decisões.

(Claus Mueller)

As mudanças tecnológicas contribuíram para a disseminação do conhecimento e para a transformação da sociedade no que se refere à inclusão social, pois as tecnologias, com os diferentes recursos desenvolvidos, possibilitam a autonomia das pessoas com e sem deficiência, surdas ou ouvintes. Todavia, para isso, esses recursos devem ser pensados e desenvolvidos para atender as necessidades específicas das diferentes deficiências, com vistas ao bem-estar e à participação social delas. As tecnologias podem ser um fator de atenuação do processo de exclusão ou ainda de acentuação desse processo, dependendo da forma como é disseminada e de como as pessoas podem ter acesso a elas.

Este capítulo inicial focaliza os aspectos históricos essenciais do desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação e informação que têm transformado substancialmente as práticas sociais do século XXI. Atrelados a esta apresentação, iniciamos uma discussão sobre os processos de in/exclusão por meio da tecnologia, descrevendo os recursos investigados nesta pesquisa: *closed caption*, legenda aberta e janela de Libras.

1.1 O desenvolvimento tecnológico e a acessibilidade aos meios de comunicação para as pessoas surdas e com deficiência auditiva: a inclusão na era tecnológica

Ninguém sabe como serão os filhos deste casamento indústria da informação + indústria do entretenimento promessas de fusão a frio, diversão e conhecimento a única escolha que temos é a forma de pagamento.

Trecho da música: Fusão a frio
(Engenheiros do Hawaii)

De acordo com Castells (2010), houve pelo menos duas revoluções industriais que mudaram os modos de produção e marcaram o início de uma nova era. A primeira revolução industrial, no final do século XVIII, foi marcada pelo surgimento da máquina a vapor, fiadeira, e das primeiras máquinas industriais. A segunda, ocorrida em meados do século XIX, teve como marco a descoberta da eletricidade, do motor de combustão, dos produtos químicos desenvolvidos com base científica, a invenção do telégrafo e do telefone que modificaram profundamente os modos de produção, bem como a estrutura e a organização social e econômica da época.

No final do século XIX e meados do século XX, surgem os primeiros experimentos feitos com transmissão de ondas eletromagnéticas, o que se deu em vários locais do mundo, realizados por diferentes pesquisadores. Tais experimentos resultaram na invenção do rádio, e, após a primeira guerra mundial, iniciou-se efetivamente a “era do rádio”, mais precisamente nos Estados Unidos. Segundo pesquisa, uma empresa americana produzia equipamentos de rádio para a comunicação entre as tropas de guerra, e, em consequência do fim da guerra, essa empresa acabou por ficar com um amontoado de equipamentos em seu estoque. Para dar um destino ao aparato, instalou uma antena no pátio da fábrica e passou a transmitir músicas aos moradores da cidade; logo, estes foram se interessando pela novidade, e, assim, tais aparelhos passaram a ser comercializados, marcando o início da popularização do rádio nos Estados Unidos (FERREIRA, 2012).

A comunicação de massa, que até então era realizada por meio de recursos tecnológicos, hoje considerados mais simples ou de baixa

tecnologia, como os jornais impressos, passa a ser realizada também com o emprego de novas tecnologias, primeiramente com o rádio transmitindo o som e, posteriormente, com o surgimento da televisão, cuja tecnologia possuía a capacidade revolucionária para a época, de transmitir o som e a imagem integrados. Essa última tecnologia foi difundida nas três décadas após a segunda guerra mundial, e, conforme Castells (2010, p. 415), sua difusão ocorreu em épocas diferentes e com intensidade variável, dependendo do país e da localização geográfica das cidades e regiões. O autor, parafraseando McLuhan, afirma que a televisão “criou uma nova galáxia de comunicação”.

Não que os outros meios de comunicação desaparecessem, mas foram reestruturados a partir de um novo sistema cujo coração compunha-se de válvulas eletrônicas e cujo rosto atraente era uma tela de televisão. O rádio perdeu sua centralidade, mas ganhou em penetrabilidade e flexibilidade, adaptando-se modalidades e temas ao ritmo de vida cotidiano das pessoas. Filmes foram adaptados para atender às audiências televisivas, com exceção da arte subsidiada pelo governo e espetáculos de efeitos especiais das grandes telas. Jornais e revistas especializaram-se no aprofundamento de conteúdos ou enfoque de sua audiência, apesar de se manterem atentos no fornecimento de informações estratégicas ao meio televisivo dominante. Quanto aos livros, esses continuaram sendo livros, embora o desejo inconsciente de muitos deles fossem tornar-se roteiro de TV; as listas de best-sellers logo ficaram repletas de títulos referentes a personagens de TV ou tema por ela popularizados (CASTELLS, 2010, p. 415-416).

A televisão, que iniciou suas transmissões com imagens monocromáticas, em poucas décadas passou a transmitir suas primeiras imagens coloridas, e, quando se pensava que diante das novas mídias, como o surgimento e popularização da internet, ela perderia força, ela se reinventa, por meio do desenvolvimento das tecnologias de televisão a cabo, que permitiram uma multiplicação de canais e diversificação de programas, seguidos da transmissão via satélite e do surgimento da TV digital.⁶

⁶ Segundo o *site* da Teleco – Inteligência em Telecomunicações (TELECO, 2010), na TV digital, a transmissão do áudio e do vídeo passa a ser feita por sinais digitais que, codificados, permitem um uso mais eficiente do espectro eletromagnético, por causa do aumento da taxa de transmissão de dados na banda de frequências disponíveis. É possível, desta forma, transmitir:

Entre a década de 1990 e 2000, o uso de computadores e da *internet* (rede mundial de computadores) começa a se popularizar em países como os Estados Unidos e Brasil respectivamente, permitindo a operacionalização de várias mídias. Surge o conceito multimídia, novo sistema de comunicação eletrônico, formado a partir da fusão da mídia de massa personalizada e globalizada com a comunicação mediada por computadores. Esse novo sistema caracteriza-se pela integração de diferentes veículos de comunicação e de seu rico potencial interativo (CASTELLS, 2010).

Os avanços tecnológicos modificaram a forma de vida e permitiram, e ainda permitem, muitas realizações humanas em diferentes áreas. O entrelaçamento entre ciência e tecnologia no campo da medicina, por exemplo, resultou na possibilidade de diagnósticos precoces de doenças, tratamentos com auxílio de equipamentos tecnológicos, a fecundação *in vitro*, mapeamento genético, entre tantos outros benefícios. A indústria dos fármacos é outro setor que, por meio das novas tecnologias, pode acelerar o processo de descoberta e testes de novos medicamentos (CASTELLS, 2010; SALES; RUIZ, 2009).

A chamada era da informação, alavancada pelo acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (rádio, televisão, *internet*) e da biotecnologia ou tecnologia da vida, como nomeou Castells (2010), é, sem dúvida, o grande marco do século XXI que modificou a dinâmica social.

Esses avanços tecnológicos, contudo, resultam das práticas sociais e culturais da humanidade. A cultura humana sempre foi tecnológica, pois temos conhecimento de que, desde os primórdios da civilização humana, o homem vem criando e desenvolvendo instrumentos e ferramentas que facilitem o seu modo de vida diária, a realização de tarefas e também que permitam realização e contentamento ao melhorar sua condição de vida. Dessa maneira, os avanços tecnológicos e científi-

1 som e imagem de melhor qualidade viabilizando a televisão de alta definição (HDTV). A resolução da imagem na TV analógica que é de 400 x 400 *pixels* poderá ser de até 1.920 x 1.080 *pixels*;

2 mais canais (até quatro) na mesma faixa de frequências utilizada por um canal analógico. A TV digital apresenta algumas funcionalidades que permitem uma interatividade entre o telespectador e a emissora, possibilitando o acesso a informações adicionais, por exemplo, o *menu* de programação;

3 a interação do usuário com a emissora, por meio de um canal de retorno via linha telefônica, por exemplo, possibilitando a este votar ou fazer compras.

cos que a humanidade vem experimentando resultam de um processo natural da cultura humana, da busca do ser humano pelo desenvolvimento de objetos, instrumentos e meios que facilitem a sua vida e seu bem-estar.

O surgimento e a expansão dos meios de comunicação de massa, mediados por transmissões de ondas eletromagnéticas, primeiramente com o rádio e depois com a televisão, que, como vimos, resultam do processo natural de desenvolvimento histórico, científico e social da humanidade, têm ocasionado mudanças contundentes nas formas de acesso às informações, à literatura, à leitura de jornais, de romances, folhetins, à ida ao teatro, aos salões e cafés. Essas atividades, de certa forma, foram sendo substituídas pela recepção de notícias no jornal midiático, pelo entretenimento mediante o ato de assistir a programas pela televisão: novelas, filmes, seriados, programas de humor, programas educativos e demais opções de programações disponíveis na televisão (HABERMAS, 2003).

Nesse contexto, de acordo com Habermas (2003, p. 195), “as camadas populares, de certa forma, passaram a ter contato com alguns conteúdos antes inacessíveis, até então exclusividade dos mecenas e aristocratas”. A partir dessa constatação, podemos afirmar que a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), por meio de seus diferentes recursos, ampliou exponencialmente as possibilidades de inclusão social. Contudo, isso dependerá de como esses recursos são pensados e aplicados ao cotidiano dos sujeitos, como se dará o acesso a esses recursos. Em se tratando do contexto escolar, por exemplo, as TICs são, como sempre foram e certamente serão, uma ferramenta, um utensílio que poderá ser usado a favor da inclusão, mas também no sentido inverso dela. Neste trabalho, compreendemos a tecnologia da mesma forma que Cortelazzo (2012, p. 93), abandonando a ideia inicial de que o termo tecnologia se refere a máquinas, e, sim, compreendendo-a “como um produto sociocultural, como todo conhecimento sistematizado aplicado à solução de problemas ou à melhoria de vida dos seres humanos”.

A utilização das TICs como mecanismo facilitador das atividades diárias do sujeito comum, e até mesmo como meio de satisfação e prazer, constitui, hoje, uma das vias de in/exclusão social. Interagir com as tecnologias é uma condição *sine qua non* para participação da vida produtiva, social e política. Entretanto, essa interação só poderá

ser bem-sucedida se houver as condições de acessibilidade a elas, e, posteriormente, uma formação que supere o conhecimento meramente técnico ao preparar o sujeito para a interação social com as TICs, já que o uso destas é permeado por tensões entre “controle/liberdade, potencial/riscos, benefícios/malefícios, inclusão/exclusão, por exemplo” (SANTOS, R., 2012).

Paralelamente ao acentuado desenvolvimento tecnológico que vivenciamos no século XXI, houve também o desenvolvimento social que pode ser percebido claramente pelo movimento mundial de inclusão que tem influenciado na elaboração de políticas públicas de inclusão em vários países do mundo. Essa realidade não é diferente no Brasil, que, desde a década de 1990, tem elaborado e implementado diversas políticas com esse objetivo, tanto no âmbito educacional como em outras esferas sociais.

Atos excludentes e seletivos podem ser constatados ao longo da história da humanidade, na qual verificamos que os sujeitos que não se adaptavam às normas, aos padrões determinados por uma dada sociedade, eram excluídos e deixados à margem: “fugir ao padrão”, mesmo que involuntariamente, significava, de certa forma, uma “autoexclusão” acompanhada da exclusão grupal de determinado grupo social. Ainda hoje, a sociedade espera de cada membro social um tipo ideal de conduta, “impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a normalizar os seus membros, a fazerem-se comportar-se a abolir a ação espontânea e a reação inusitada” (ARENDDT, 2007, p. 50).

Nas sociedades greco-romanas, as mulheres, as crianças, os escravos e os pertencentes às camadas mais baixas não tinham visibilidade no sentido de cidadania e de exercício de vida pública. O que lhes cabia era o privado, a busca pela sobrevivência e o desenvolvimento de atividades que lhes eram pertinentes no contexto familiar. Já o público, ou seja, a participação política e social era privilégio do sexo masculino, dos abastados e livres, o que nos leva a perceber que a condição de exclusão e invisibilidade era uma questão para além das deficiências. Conforme Arendt (2007, p. 50), “o homem que como o escravo, não podia participar da esfera pública, ou que como os bárbaros, não se desse o trabalho de estabelecer tal esfera – não era inteiramente humano”.

Xiberras (1993, p. 7), citando Julien Freud, confirma que historicamente a condição de não pertencimento e segregação materializada pelo sentimento de rejeição é uma característica da vida em socieda-

de vivenciada por muitos, pois a maior parte das sociedades históricas estabeleceu uma distinção entre os membros de pleno direito e os membros com um estatuto à parte. A exclusão fazia parte da normalidade das sociedades sem levantar casos de consciência moral ou política, a não ser quando suscitasse a misericórdia sob o signo da virtude e da caridade.

A partir da era moderna, com o advento da Revolução Industrial e a busca do homem por respostas científicas para certos fenômenos acoplados às mudanças significativas no campo de produção, mercado de trabalho e nas esferas públicas e privadas, surge o chamado Direito Social, com a responsabilidade de ordenar os relacionamentos e as questões de cunho social.

Na sociedade industrial organizada como Estado-Social multiplicam-se as relações e os relacionamentos que não podem ser suficientemente ordenados em institutos quer do Direito Privado, quer do Direito público; obrigam, antes, a produzir normas do assim chamado Direito Social (HABERMAS, 2003, p. 177).

A dicotomia inclusão/exclusão social da pessoa com deficiência não pode ser dissociada das desigualdades sociais engendradas no contexto histórico da economia globalizada dos séculos XX e XXI. O desenvolvimento tecnológico do século XXI caminha refletindo os contrastes de organização social essencialmente onde o desenvolvimento tecnológico se apresenta em menor quantidade.

O processo de exclusão social não é independente e atemporal. A exclusão se dá por uma série de desdobramentos históricos, políticos e econômicos em uma teia de relações complexas do eu com o outro na sociedade. De acordo com Lopes, J. (2006, p. 124),

[...] a exclusão social se caracteriza por um conjunto de processos que se estabelecem no campo alargado das relações sociais contemporâneas: a precarização do trabalho (ANTUNES, 1994), a desqualificação social (PAUGAM, 1999), a desfiliação social (CASTEL, 1999), a desagregação identitária (BAUMAN, 2005), a desumanização do outro (HONNETH, 1992) e a anulação da alteridade (XIBERRAS, 1993; SUNG, 2002). Tais processos geralmente são responsabilizados pela emergência ou difusão de outros fenômenos: o desemprego estrutural, a população de rua, a fome, a violência, a falta de acesso a bens e serviços, à segurança, à justiça e à cidadania, entre outras.

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

Na sociedade tecnológica, o acesso e o uso das TICs são elementos-chave para a inclusão. Contudo, a promoção da inclusão, mediada pelas tecnologias da informação e da comunicação, passa por três dimensões fundamentais:

a) Técnica: para que os recursos acessíveis sejam desenvolvidos de acordo com as necessidades específicas dos sujeitos demandantes.

b) Social: implica a preparação dos sujeitos para o uso dos recursos de forma efetiva, aliada às condições materiais ou econômicas de acesso aos meios/recursos tecnológicos.

c) Política: por meio das legislações e decisões governamentais que garantam e regulamentem as ofertas dessas tecnologias específicas, bem como a instrução formal, para que o acesso resulte em usabilidade social.

Citar essas três dimensões é importante porque podemos refletir sobre o tipo de inclusão que essa sociedade propõe e oferece aos que estão “de fora” dessa conjuntura, já que essa mesma sociedade que exclui é a mesma que inclui e integra, ao criar formas também desumanas e com falsa aparência de participação (MARTINS, 2008).

Martins (2008, p. 31-32) afirma que, sociologicamente, a exclusão não existe, pois, segundo ele, ela seria um traço congênito do sistema capitalista, “a sociedade capitalista desenraiza, exclui para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, seguindo sua própria lógica e o problema está justamente nessa inclusão”, que, em regra, causa degradação ou modos perversos de inclusão. De acordo com esse autor, o tema exclusão social nos põe diante de um conjunto expressivo de incertezas em relação à sociedade contemporânea e sobre a nossa capacidade de sair do abismo que elas representam. É preciso ter clareza a respeito da exclusão que denunciaremos; é necessário compreender suas origens, seus modos de manifestação e os desastres sociais a que ela se associa, seu lugar na dinâmica social (MARTINS, 2008).

Nessa sociedade tecnológica e que pretende ser inclusiva, o con-

ceito de exclusão tende a ser reproduzido, reforçado e expandido, e assim a ideia de inclusão/exclusão pode ser observada nos diferentes níveis da sociedade, de tal forma que questões pensadas anteriormente sob a lente da desigualdade social se misturam e se fundem com a exclusão (PADILHA; CAIADO, 2010, p. 113).

Porém, para Martins (2008, p. 14), a chamada exclusão social é a sua velhice renovada. O que antes era percebido e nomeado como desigualdades sociais e marginalização, hoje se fundiu em “exclusão social”. O fator inovador é que nos dias atuais ela ocorre na sociedade da igualdade social, na era da globalização econômica e, portanto, na era de anunciadas oportunidades igualitárias e democráticas, de inserção social e participação política.

Esse cenário faz com que haja uma forte pressão pela inclusão social. A era tecnológica expõe desigualdades cada vez mais evidentes em um mundo globalizado e multicultural. Para amenizar essas desigualdades, diversas políticas sociais compensatórias vêm sendo elaboradas como alternativas de atenuarem os efeitos danosos do modelo econômico, e muitas vezes essas ações apenas confirmam e legitimam a exclusão por meio de benefícios que não constituem legítima apropriação social. “O desafio de compreensão que temos pela frente é relativo ao revigoramento e renascimento de formas de diferenciação social que imputam a determinadas pessoas lugares sociais não participativos, excludentes, como se elas não pertencessem ao mesmo gênero das demais” (MARTINS, 2008, p. 15).

Para Habermas (1998, p. 108), “inclusão significa, nestes termos, que uma tal ordem política se mantém aberta para a equalização dos discriminados e para a integração dos marginalizados, sem incorporá-los na uniformidade de uma comunidade popular homogeneizada”. Assim, quando se refere ao conceito de inclusão, ele deixa claro que é preciso equalização na busca do valor do universal, no caso, uma ordem política aberta a todos. Para isso, o autor denota que não se podem desconsiderar as diferenças dos sujeitos ou grupos marginalizados e/ou discriminados, a fim de evitarmos o igualitarismo, de forma a não homogeneizá-los. Equalizar significa ajustar, equilibrar e pode ser entendido aqui como alternativas que garantam os direitos humanos fundamentais, o valor universal, tendo o cuidado, contudo, para não deturpar o conceito de que equalização implica resguardar o direito à diferença.

Resguardar o direito à diferença e garantir a participação e acesso às TICs faz com que as três dimensões elencadas anteriormente (técnica, social e política) sejam, de fato, imprescindíveis para a sociedade tecnológica e que deseje ser inclusiva. No caso das pessoas surdas e com deficiência auditiva, por exemplo, essas três dimensões poderiam garantir a elas condições de acessibilidade com repercussão na vida social. Mattelart (2009, p. 37) ressalta que “cada avanço na velocidade das tecnologias de expressão e de transmissão, cria desigualdades na apropriação dos meios econômicos e técnicos de comunicação”, o que acaba constituindo os “monopólios do conhecimento”, que são tanto o instrumento como o resultado da dominação política.

Devido à novidade da situação, atualmente é difícil separar as diversas áreas a serem afetadas pela formação de novos tipos de monopólios cognitivos. Nesse sentido, não pode haver políticas de Comunicação sem políticas culturais, não pode haver, tampouco, mais políticas de Comunicação e de cultura sem políticas de conhecimento. O novo regime de valorização do capital dos “produtos do espírito”, como são a cultura, a comunicação, a informação e o conhecimento, na verdade, abriu um novo campo de lutas culturais, sociais e econômicas, tudo ao mesmo tempo (MATTELART, 2009, p. 37).

Mattelart toca em uma questão relevante, já que esses monopólios cognitivos, assim denominados por ele, acabam tensionando o discurso de inclusão. Esse tensionamento acabou por delegar à escola a missão de incluir e aliviar tais tensões, cabendo à escola a responsabilidade de propiciar a todos as oportunidades justas de aprendizagem em uma perspectiva plural de ensino-aprendizagem. Edler (2011, p. 35) explica que o direito à igualdade de oportunidade, de que tanto se fala, não significa um modo igual de educar a todos, mas, sim, dar o que cada um necessita em função de seus interesses e de suas características individuais, garantindo a equidade, que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimentos para a aprendizagem e a participação no contexto social.

Desde a década de 1990, partindo de conferências internacionais sobre inclusão e atendimento das necessidades especiais de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e de altas habilidades/superdotação no âmbito da educação, conforme a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração

Mundial de Salamanca (BRASIL, 1994), o movimento de inclusão vem ganhando força e se consolidando pela formulação e a promulgação na forma de leis, decretos e resoluções de diversas políticas públicas. Com isso, estão se extravasando as fronteiras da escola e das deficiências, como podemos ver em movimentos e campanhas de inclusão social e digital, amplamente divulgadas pela mídia.

Em consequência disso, nos tempos atuais, os termos inclusão, acessibilidade e educação são interdependentes, mas pouco referendados, inclusive no meio escolar, por uma análise que sustente sua real possibilidade de ocorrência, uma vez que pouco se conhece sobre as necessidades demandadas pelas pessoas com deficiência em suas especificidades. Global e consensualmente, a inclusão social e a acessibilidade viraram a palavra de ordem e passaram a ser a nova missão da sociedade e, por transferência, da escola, conforme Bueno (2008, p. 43), sendo esta incumbida de realizar a inclusão escolar principalmente dos alunos com deficiência, no caso do Brasil.

Vários aparatos legais, como a Constituição Federal de 1988, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial), Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n. 10.172/2001) e Lei n. 10.436/2002 (Lei de Libras), bem como a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência “Viver sem Limites” (BRASIL, 2011), dispõem sobre os direitos das pessoas com necessidades específicas de aprendizagem e preconizam os princípios de inclusão e de educação para todos, e, pelo menos no quesito “acesso e permanência”, passam a consolidar a inclusão escolar desse alunado.

De acordo com esses documentos, os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser inseridos nas turmas comuns de ensino. Assim, para a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

O conjunto de dispositivos legais constitui, sem dúvida, um papel importante para a consolidação da proposta de educação para todos e de inclusão. Todavia, convergimos no pensamento de Glat (1997, p. 199), quando afirma que “podemos criar leis que obriguem as escolas e empresas a incluírem os deficientes, mas não podemos criar leis que obriguem as pessoas a gostarem e aceitarem de fato os deficientes”. Embora a autora trate especificamente da pessoa com deficiência e da inserção desse grupo no mercado de trabalho, podemos ampliar a afirmação para os demais contextos sociais. Essa afirmação pode ser aplicada ainda a todas as minorias, sejam definidas por raça, etnia, religião, gênero, língua, deficiência, entre outras. Tal constatação nos leva a refletir sobre aspectos importantes para a promoção de uma educação para todos e da inclusão de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação, de forma que essa última não se sustente apenas na questão legal de acesso e permanência, mas que permita a estes oportunidades justas de aprendizagem e participação social.

Em nosso trabalho, focamos a educação e o uso de três recursos tecnológicos: *closed caption*, legenda aberta e janela de Libras para a inclusão de pessoas surdas e pessoas com deficiência auditiva. Essa escolha se deu por ser este um tema pouco pesquisado e que demanda olhares diferenciados para que haja efetividade na oferta e no uso destes recursos. Matellart (2009, p. 34) afirma que a “luta pelos direitos humanos em geral e em particular na Comunicação está longe de terminar”, e, para sua finalização, “novas formas de cidadania precisam ser imaginadas e conquistadas em função das necessidades dos nossos tempos, com o objetivo de materializar uma participação ativa dos cidadãos na vida social”. Assistir à televisão, que é um dos mais populares e influentes meios de comunicação da sociedade tecnológica, é ainda um desafio para estes sujeitos em específico, que necessita de atenção tanto por parte das emissoras de TV como das políticas públicas e da escola.

O direito à comunicação é uma parte inseparável dos direitos civis e sociais. Se não forem garantidas as condições políticas e econômicas, sociais e culturais que permitem aos seres humanos condições de exercer sua cidadania, é impossível que se chegue ao poder de transformação. “Trata-se de criar condições para o desdobramento dos potenciais humanos. O reconhecimento desses direitos, incluindo o direi-

to à comunicação, é o reconhecimento do direito de todos de participar na transformação da sociedade”, nas decisões políticas e dos espaços sociais onde estão inseridos (MATELLART, 2009, p. 43).

1.2 O surdo e a pessoa com deficiência auditiva perante a televisão, para além da inclusão escolar

Toda nação e cultura encontra uma maneira de, continuamente, recontar suas lendas folclóricas e mitos. Se por uma vez nós o fizemos ao redor de fogueiras em acampamentos, e através de poetas errantes, hoje nós remodelamos nossas histórias tradicionais em roupas modernas através do nosso meio mais popular, a televisão. Pelos quatro cantos do mundo os maiores índices de audiência são conseguidos por novelas inspiradas em lendas folclóricas que personificam nossas disputas históricas, heróis e vilões e, geralmente, com finais felizes

(COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, 1994, p. 47).

No século XXI, no contexto de muitos avanços científicos, os movimentos sociais se expandem na luta pela reivindicação do direito e respeito à diferença, surgindo na sociedade contemporânea os movimentos sociais e a pressão pela inclusão social. Há quem diga que a era da informação gerou uma nova parcela de excluídos que fazem parte da chamada exclusão digital. Mas uma reflexão aprofundada permite considerar que boa parte dos excluídos digitais (o que os afeta na empregabilidade, no avanço em níveis mais altos de escolarização e até mesmo nas relações socioculturais) pertence às minorias tradicionalmente marginalizadas socialmente por questões ligadas a gênero, sexo, raça/etnia, pobreza e outras.

Fazem parte desses grupos os deficientes que, ao longo da história, sofreram por estigmas e preconceitos. Nesse contexto, está a pessoa com deficiência auditiva que, historicamente, se constituiu por marcas estigmatizantes e pejorativas, nas quais o sujeito surdo é visto como incapaz de aprender e de interagir comunicativamente de forma a atender os padrões socialmente convencionados. Conforme Karnopp (2009,

p. 57), “as produções textuais de surdos, muitas vezes consideradas erradas e como não-textos, têm uma explicação lógica, científica, linguística, histórica, psicológica, sociológica, que é frequentemente negada por seus educadores”.

Com relação aos meios de comunicação e informação, muito se fala sobre a televisão, mas raramente para valorizar os seus aspectos positivos, ou seja, aquilo que ela tem de bom e a contribuição que pode ter em termos educativos, no sentido cultural ou informativo. A televisão, como citado anteriormente, é um dos mais fortes meios de comunicação de massa no Brasil, com a capacidade de alcançar um enorme número de telespectadores, apesar de diversidades culturais, sociais e econômicas existentes.

De maneira geral, podemos afirmar que a televisão educa, informa, forma e participa da formação cultural de um povo com influência direta no comportamento, no pensamento e no posicionamento perante as questões de cunho social. Essa inferência na formação social e na capacidade formativa ocorre tanto por meio de programas informativos, debates, documentários, entrevistas, como por qualquer tipo de programa, inclusive nos anúncios de poucos segundos. Seu impacto pode ser mais efetivo que muitas horas de discursos, conforme já relatou Bourdieu (1998). Assim, pois, é possível afirmar que a televisão possui elevado potencial educativo.

Dentre essas tensões, elegemos inclusão/exclusão da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva durante o uso dos recursos *closed caption*, legendas abertas e janela de Libras, disponibilizados na televisão, cujo delineamento fez-se necessário para que desenvolvêssemos uma pesquisa possível.

Atualmente, a televisão constitui um potente veículo de comunicação, pois pode alcançar um número estratosférico de telespectadores: “a comunicação assumiu seu lugar e anuncia-se como parâmetro por excelência da evolução da humanidade, num momento histórico em que ela busca desesperadamente um sentido para o seu futuro” (MATTELART; MATTELART, 2011, p. 189). Mediante diversos programas produzidos por diferentes emissoras, a televisão passou a ser utilizada também como meio de divulgação de campanhas públicas de cunhos variados: educação, saúde, prevenções de acidentes e doenças, campanhas contra o racismo, de inclusão social, inclusão de pessoas com deficiências, entre outros. A própria dramaturgia brasileira passou

a inserir em suas produções temas polêmicos e candentes em uma relação inversa, da sociedade para a televisão, rompendo com o ciclo anterior de mão única: televisão-sociedade.

A partir da evolução tecnológica, que permitiu o surgimento de diferentes canais, emissoras e variedades de programas, abriram-se novas opções e novas formas de assistir à televisão. Nessa perspectiva, reconheceu-se o papel informativo, formativo, de utilidade pública e social que os meios tecnológicos de comunicação exercem hoje.

Castells (2010), por meio de fragmento de Françoise Sabbah, escrito em 1985, assim se expressa:

Em resumo, a nova mídia determina uma audiência segmentada, diferenciada que, embora maciça em termos de números, já não é uma audiência de massa em termos de simultaneidade e uniformidade da mensagem recebida. A nova mídia não é mais mídia de massa no sentido tradicional do envio de um número limitado de mensagens a uma audiência homogênea de massa. Devido à multiplicidade de mensagens e fontes, a própria audiência torna-se mais seletiva. A audiência visada tende a escolher suas mensagens, assim aprofundando sua segmentação, intensificando o relacionamento individual entre emissor e receptor (SABBAH apud CASTELLS, 2010, p. 424).

Com relação aos avanços tecnológicos, ao acesso aos meios de comunicação e informação e às transformações sociais decorrentes desse conjunto, Santos, R. (2012, p. 3) esclarece que esse processo demanda um reajuste ou uma reorganização social, e “esse reorganizar traduz-se em forças que reagem de maneira involuntária do individual para o coletivo social, que podem gerar desenvolvimento, retrocesso, conflitos e/ou melhorias”.

A sociedade da informação e o acelerado desenvolvimento das tecnologias não significam a preponderância da tecnologia perante as demais ciências, mas demandam o reconhecimento de que essas mudanças tecnológicas perpassam todas as áreas da vida social, influenciando o cotidiano das pessoas, suas relações sociais e sua subjetividade. As TICs perpassam também a cultura, a educação, os projetos e as políticas públicas de governo, as empresas privadas e estatais.

Para as pessoas com deficiência auditiva, esse contexto muitas vezes se materializa na forma de conflito, pois o acesso aos meios de comunicação nem sempre lhes é garantido de forma a atender as necessidades específicas desses sujeitos. Em primeiro lugar, é preciso consi-

derar que a questão do acesso à comunicação é uma questão de democracia e faz parte dos direitos constitucionais, pertinentes à igualdade de direitos e à liberdade de expressão, previstos na Constituição de 1988,

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e a propriedade, nos termos seguintes: [...]

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; [...]

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; [...]

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença. [...]

Art. 220º A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição (BRASIL, 1998a).

Cabe ao telespectador, ou melhor, ao cidadão, a decisão de assistir ou não à televisão, resguardado o seu direito de acesso e de igualdade. Santos, R. (2012, p. 4), citando Dahl (2001), esclarece que o conceito de democracia pode ser resumido na existência de condições capazes de “satisfazer a exigência de que todos os membros estejam igualmente capacitados a participar nas decisões da associação sobre sua política”. O cerne desse conceito é chamado por ele de “participação efetiva”, ou seja, de condições concretas de plena participação dos adultos da associação, na proposição, no debate, na decisão, no acompanhamento e na avaliação das ações políticas da coletividade.

No caso das pessoas com deficiência auditiva e surdas, essa proposição traz uma dupla questão aos recursos de acessibilidade disponíveis na televisão: o primeiro seria êxito da decodificação efetiva da Língua Portuguesa, haja vista que boa parte das pessoas com deficiência auditiva e surdas possuem dificuldades com leitura e escrita (LACERDA, 2009; QUADROS, 2012; KARNOPP, 2012; LODI; MÉLO; FER-NANDES, 2012), o que torna, para esses dois grupos, os recursos de legendas e *closed caption* muitas vezes inacessíveis; e o segundo passo

seria a apreensão ou significação das entrelinhas, questão bastante complicada porque ela implica, muitas vezes, “leitura” das figuras de linguagem, como metáforas, ironias, dissimulações entre outros dados em uma língua da qual não se é falante.

Ao telespectador, independente de sua condição de deficiência ou não, deve ser garantido o acesso com condições acessíveis. Compete ao usuário a escolha dos programas e os horários que deseja e/ou pode assistir televisão. O acesso à comunicação, incluindo a televisão, é hoje uma questão de inserção e participação sociocultural.

[...] a televisão tornou-se mais comercializada do que nunca e cada vez mais oligopolista no âmbito global. O conteúdo real da maioria das programações não é muito diferente de uma rede para outra, se consideradas as fórmulas semânticas subjacentes dos programas mais populares como um todo. No entanto, o fato de que nem todos assistem à mesma coisa simultaneamente e que cada cultura e grupo social tem um relacionamento específico com o sistema de mídia faz uma diferença fundamental, *vis-à-vis* o velho sistema de mídia de massa padronizado. Além disso, a prática difundida do *surfem* (assistir vários programas ao mesmo tempo) pela audiência permite a criação de próprio mosaico visual. Embora os meios de comunicação realmente tenham se interconectado em todo o globo, e os programas e mensagens circulem na rede global, *não estamos vivendo em uma aldeia global, mas em domicílios sob medida, globalmente produzidos e localmente distribuídos* (CASTELLS, 2010, p. 426, grifos do autor).

Se for certo que a televisão e o rádio em muitos momentos serviram como instrumento político de manobra da massa populacional, e daí grande parte da crítica oposicionista a esses meios de comunicação, é certo também que na contemporaneidade, por meio da maior oferta de canais abertos e fechados da televisão, a grade de programas diversificou-se, e muitos destes são educativos, informativos e até de entretenimento, como as telenovelas que passaram a abordar temáticas relevantes voltadas, por exemplo, para questões sociais emergentes. Da mesma forma, o rádio, por meio das rádios comunitárias, também tem servido aos interesses e benefícios de comunidades com programas educativos e de utilidade pública.

Os dados do Censo de 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstram que há hoje, nos lares

brasileiros, 54.473.643 aparelhos de televisão em cores; destes, 4.104.917 localizados na região Centro-Oeste, 712.535 no Estado de Mato Grosso do Sul, e, por estimativa, aproximadamente, 57.036 no município de Dourados, com uma proporção de 1/3,44 aparelho de televisão por habitante desse município (IBGE, 2010).

O censo de 2010 (IBGE) indica que, entre os bens de consumo duráveis presentes nos lares brasileiros, a televisão apresentou o maior percentual, ocupando com a geladeira os postos de eletrodomésticos mais adquiridos pelos brasileiros.

No Estado de Mato Grosso do Sul, a televisão só perde para a geladeira, ficando em segundo lugar no *ranking* de posse de bens duráveis. Tais dados confirmam o crescimento do número de televisores no país e comprovam que, a despeito das novas mídias e da *internet*, a televisão continua a ser o meio de comunicação mais popular do mundo. Por meio dela é que boa parte da população tem acesso às informações, às campanhas de esclarecimento geral, às campanhas de saúde pública, ao lazer e ao entretenimento.

Bourdieu (1997, p. 29) afirma que “caminha-se cada vez mais rumo a universos em que o mundo social é descrito-prescrito pela televisão”, e a TV “se torna o árbitro do acesso à existência social e política”. Diante de tal constatação, é preciso reconhecer o papel que a televisão exerce hoje sobre a sociedade, constituindo um dos mecanismos mais poderosos para in/exclusão. Esse autor, ao falar da influência da televisão em nosso cotidiano, tece o seguinte argumento:

Suponhamos que hoje eu queira obter o direito à aposentadoria aos 50 anos. Há alguns anos, eu teria feito uma manifestação, teríamos carregado cartazes, teríamos desfilado, teríamos ido ao Ministério da Educação Nacional; hoje, é preciso contratar – eu mal exagero – um bom consultor em comunicação. Em intenção de a mídia fazer alguns truques que vai impressioná-la: uma fantasia, máscaras, e se obtém, pela televisão, um efeito que pode não estar longe do que seria obtido por uma manifestação de 50.000 pessoas (BOURDIEU, 1997, p. 29).

Fica evidente a influência das TICs nas relações sociais contemporâneas, incluindo o trabalho, o consumo, a cidadania, a educação, a religião, a saúde, o lazer, a afetividade e a intimidade. Nessa malha tecida pelas tecnologias da informação e da comunicação, ocorre um tensionamento entre os usuários e as TICs no que se refere ao contro-

le/liberdade, potencial/riscos, benefícios/malefícios, inclusão/exclusão (SANTOS, R., 2012).

A acessibilidade aos conteúdos televisivos pressupõe interação comunicativa no sentido de entendimento daquilo que é falado e implica domínio dos códigos linguístico: para que haja comunicação é necessário que o emissor e o receptor conheçam o código utilizado, os signos e as respectivas regras de utilização. Em uma situação comunicativa, uma infinidade de códigos verbais (também chamados linguagens verbais) e códigos não verbais (ou linguagens não verbais) pode ser utilizada. Cada um de nós utiliza vários desses códigos, de forma alternada ou simultânea. Essa infinidade de códigos verbais e não verbais estão presentes nos conteúdos audiovisuais produzido para a televisão e, conseqüentemente, nos RAM, e muitas vezes imprimem, nos usuários desses recursos, o estigma de incapacidade por uma questão fundamental de desenvolvimento linguístico de leitura e escrita.

1.3 Os recursos tecnológicos de acessibilidade televisiva: *closed caption*, legendas abertas e janela de Libras

A vida me fez de vez em quando pertencer, como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo. E então eu soube: pertencer é viver. Experimentei-o com a sede de quem está no deserto e bebe sôfrego os últimos goles de água de um cantil. E depois a sede volta e é no deserto mesmo que caminho!

(Clarice Lispector)

Os princípios de inclusão e acessibilidade para as pessoas surdas e com deficiência auditiva se fortalecem por meio da criação de leis que asseguram os direitos dessa parcela da população. A questão da inclusão tem sido amplamente discutida em todos os segmentos da sociedade, pautada em documentos legais que versam sobre direitos e oportunidades iguais para todos, independentemente, por exemplo, da condição de deficiência.

Como marco legal, podemos citar, entre outros, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, passando pela Constituição Federal, de 1988, continuando com o Programa Nacional dos Direitos

Humanos, de 1996, e a Lei da Acessibilidade, de 2000. Todos esses ditames, bem como seus desdobramentos e regulamentações, impõem que haja equidade de direitos e acessibilidade (ABNT, 2008). Na Constituição Federal de 1988, o art. 215 versa: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1998a).

Nesse sentido, diversas políticas públicas vêm sendo implementadas no Brasil com o intuito de assegurar esses direitos, entre eles, o direito de acessibilidade. Manzini (2010) realizou um importante estudo sobre o aporte legislativo sobre acessibilidade para o aprofundamento do tema na área de educação, do qual pinçamos alguns tópicos importantes para nosso trabalho. Segundo ele, o tema acessibilidade passou a ser discutido de maneira mais enfática no Brasil somente a partir de 1998, com o Projeto de Lei n. 4.767/1998, que indicava normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. Naquele momento, o termo acessibilidade foi definido como “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas de meios de comunicação por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 1998b).

Posteriormente foi promulgada no Brasil a Lei n. 10.098/2000, 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:

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

[...].

d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa (BRASIL, 2000, grifo nosso).

A Lei de acessibilidade representou e representa um marco importante para as pessoas com deficiência no Brasil, pois, mediante ela, podem requerer as devidas condições de acesso e ainda exigir as adequações necessárias para sua autonomia. Com relação aos RAM, a Lei estabelece, nos arts. 17, 18 e 19, do capítulo VII, que versa sobre a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, os seguintes critérios, com ênfase no art. 19:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previsto em regulamento (BRASIL, 2000).

Na evolução histórica sobre as definições de acessibilidade no contexto brasileiro, Manzini (2010, p. 283) explica que a Lei de acessibilidade n. 10.098/2000 definiu barreiras arquitetônicas como qualquer entrave ou obstáculo que limite e impeça o acesso à liberdade de movimento e à circulação das pessoas, classificadas em (BRASIL, 2000):

a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;

Posteriormente, o Decreto n. 5.296/2004, que regulamenta a lei de acessibilidade, de acordo com Manzini (2010, p. 282), redefine e amplia o significado do termo acessibilidade e de barreiras no artigo 8º, conforme podemos observar a seguir:

I - **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;

II - **barreiras**: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

a) **barreiras urbanísticas**: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) **barreiras nas edificações**: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;

c) **barreiras nos transportes**: as existentes nos serviços de transportes;

d) **barreiras nas comunicações e informações**: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação; (BRASIL, 2004, grifos nossos).

A noção de barreira passa a abarcar a noção de barreira de informação que pode estar presente em diferentes situações do cotidiano da pessoa com deficiência visual ou com deficiência auditiva, por exemplo, quando um cego não consegue acessar um conteúdo da *web* por falta de leitores de tela, ou quando um deficiente auditivo usuário da Libras não pode realizar um vestibular em Libras, tendo como condi-

ção um intérprete de Libras (MANZINI, 2010). Cunhamos outros três exemplos de barreira de informação que se aplicam aos RAM: quando um cego não pode acessar o conteúdo de um programa televisivo por falta de audiodescrição; quando o usuário de Libras não pode assistir à televisão tendo como condição a janela com o intérprete de Libras a seu dispor; quando não há disponibilidade de legendas abertas ou *closed caption* para aqueles cuja presença é indispensável para a eliminação de barreiras, isto é, os sujeitos têm o acesso, mas não necessariamente condições de acessibilidade, dependendo de cada caso.

Embora o primeiro serviço de subtítulo em programas televisivos tenha ocorrido no Brasil no final da década de 1990, antes da promulgação dessa Lei, é por intermédio desta que esses serviços e recursos passam a ser obrigatórios, firmando a democratização do acesso à informação, ao lazer e ao entretenimento para esses sujeitos.

Em 2004 foi sancionado o Decreto-Lei n. 5.296, em 2 de dezembro, que regulamenta a Lei n. 10.048/2000 (que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica) e a Lei n. 10.098/2000, de acessibilidade. Esse decreto especifica de forma mais clara como devem ser adaptadas as mensagens dos meios de comunicação às pessoas com deficiência sensorial. Com relação aos RAM, o Decreto n. 5.296/2004 estabelece no art. 53:

[...].

§ 2º A regulamentação de que trata o *caput* deverá prever a utilização, entre outros, dos seguintes sistemas de reprodução das mensagens veiculadas para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual:

I - a subtítulo por meio de legenda oculta;

II - a janela com intérprete de Libras; e

III - a descrição e narração em voz de cenas e imagens (BRASIL, 2004).

As normas para implantação desses recursos são reguladas pela Portaria n. 310/2006 (BRASIL, 2006b), do Ministério das Comunicações, posteriormente modificada pela Portaria n. 188/2010 (BRASIL, 2010) no que se refere ao recurso de audiodescrição.

A Portaria n. 310/2006 abarca quatro recursos considerados de acessibilidade: *closed caption* ou legenda oculta, dublagem, audiodescrição e Libras, os quais são definidos de acordo com a Norma n. 001/2006.

De acordo com a Norma n. 001/2006, a produção e veiculação dos recursos de acessibilidade deverão ser realizadas com observância aos critérios e requisitos técnicos especificados na NBR-15290 (ABNT, 2005), que aborda a Acessibilidade em Comunicação na televisão:

A identificação dos recursos disponíveis e das características da programação deve constar nas grades de programação, divulgadas de forma sonora, impressa e digital:

- a) CC – legenda oculta;
- b) DUB – dublado;
- c) LSB – janela de Libras;
- d) DIS – áudio com a descrição de imagens e sons;
- e) ORG – som original (ABNT, 2005).

A NBR-15290 (ABNT, 2005) trata a disponibilização dos recursos aqui pesquisados como “acessibilidade em comunicação na televisão”. A terminologia empregada é pontual, porque condições de acesso e condições de acessibilidade são conceitualmente diferentes.

No caso da televisão, mesmo sendo considerado um veículo de comunicação que atinge um imenso contingente populacional independente da condição socioeconômica, já que ricos e pobres assistem à televisão indiscriminadamente, as formas de acesso, porém, podem ser diferenciadas, por exemplo, o telespectador pode assistir aos diferentes programas por meio de um televisor moderno, com tecnologia digital, tela plana de *led* com 46 polegadas, excelente qualidade de som e imagem, e essa mesma televisão pode ainda receber o sinal de transmissão digital por meio de uma TV por assinatura com transmissão via satélite, mas o telespectador pode também assistir aos diferentes programas por meio de um aparelho de televisor de tubo relativamente obsoleto, tela semiplana, pequena como as de 14 polegadas, e receber o sinal de transmissão via antena interna comum com tecnologia analógica. O acesso, por meio de uma ou outra forma do exemplo dado, resulta em diferenças que, embora, sem dúvida, interfiram na qualidade da recepção de som e imagem, não implicam acessibilidade propriamente dita.

Acesso significa sair de um lugar ou situação para outro lugar ou situação diferente do anterior e pode referir-se a um espaço físico ou refletir uma condição de *status* social. Em termos de *status* social, podemos dizer que uma pessoa teve acesso a um cargo de chefia, ou acesso ao ensino superior. No sentido físico, podemos dizer que uma pessoa teve acesso ao piso superior do prédio escolar, por meio de escadas e

degraus, que seriam barreiras arquitetônicas. Então, é possível ter acesso, mesmo que o prédio não ofereça condições de acessibilidade como elevadores ou rampas (MANZINI, 2010).

Isso se aplica também à questão da televisão para pessoa surda e para a pessoa com deficiência auditiva que têm acesso aos programas, mas não necessariamente condições de acessibilidade, já que nem sempre as barreiras na comunicação são eliminadas. Essa eliminação precisa ser percebida pelos sujeitos com deficiência, visto que, às vezes, podemos elaborar, sob nossa ótica, recursos ditos de acessibilidade, mas do ponto de vista do usuário não resultam em autonomia. O termo acessível prescrito pela NBR-9050/2004 é dado como espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquela com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física quanto comunicação (ABNT, 2004).

Sabemos que as pessoas surdas e com deficiência auditiva, por serem privadas parcial ou totalmente do sentido da audição, necessitam de recursos de acessibilidade capazes de permitir-lhes a interação necessária entre imagens e palavras para que não sejam excluídas dos sistemas de comunicação e informação. Recursos como as legendas, *closed caption* e janela de Libras são imprescindíveis para a inclusão das pessoas com deficiência auditiva, e saber como isso ocorre na prática é fundamental para nortear ações futuras em prol da melhoria das condições de acessibilidade e da formação necessária para a utilização deles.

1.3.1 *Closed caption* ou “legenda oculta”: entre vozes e sons

Aqui, apresentaremos de forma descritiva alguns conceitos técnicos, necessários para a compreensão geral da pesquisa. De acordo com a NBR 15290/2000, o sistema de legendas destinado à promoção da acessibilidade aos deficientes auditivos e surdos transcreve o áudio de diversos tipos de transmissões ao vivo ou pós-produzidas, como filmes, novelas, telejornais, programas de auditório e outras. A legenda oculta, por meio do *closed caption*, deve descrever, além das falas dos atores ou apresentadores, qualquer outro som presente na cena: palmas, passos, trovões, música, risos e outros (ABNT, 2005).

Os recursos de acessibilidade como *closed caption* foram criados para atender pessoas surdas e com deficiência auditiva, mas também atendem e beneficiam outros segmentos da população, como idosos

ensurdecidos, estrangeiros, crianças em fase de alfabetização e a comunidade em geral quando se trata de assistir à TV em locais como bares, aeroportos, salas de espera e outros.

Selvatici (2010, p. 27) relata que o sistema que deu origem às legendas fechadas para surdos e ensurdecidos (LSFE) foi criado nos anos de 1960 pela empresa IBM e a Agência Central de Inteligência Americana (CIA) nos Estados Unidos. A primeira demonstração e uso ocorreram em 1972 na Universidade Gallaudet, que é uma instituição de ensino superior específica para surdos e ensurdecidos. Contudo, somente na década de 1980 é que vão ao ar os primeiros programas com a LSFE. De acordo com essa autora, os primeiros programas transmitidos com LSFE foram: *The ABC Sunday Night Movie pela rede ABC*, *The Wonderful World of Disney*, da rede NBC e *Masterpiece Theater*, da rede PBS.

A partir de então, o recurso passou a ser disponibilizado em materiais como fita de vídeo em outros países como Canadá e Austrália, e, posteriormente, Bélgica, Itália, Alemanha e Holanda iniciaram a oferta do recurso; Portugal e Espanha aderiram a essa tecnologia no início da década de 1990, momento em que no congresso americano foi aprovada a lei que determinou que os aparelhos de 13 polegadas e acima, comercializados no país, deveriam ter o circuito de decodificação do *closed caption* integrado (SELVATICI, 2010).

No Brasil, o primeiro programa a disponibilizar o recurso foi o Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão em 1997, o que representou um marco para as pessoas com deficiência auditiva, ensurdecidas, e para as comunidades surdas em geral. Desde então, as reivindicações e “negociações” para a melhoria na qualidade e na quantidade de programas em que se disponibiliza o *closed caption* vêm se fortalecendo por meio da implementação de políticas públicas de acessibilidade, que, como vimos no tópico anterior, são relativamente recentes no país.

O contexto histórico nos leva a perceber que, embora hoje o *closed caption* possa ser utilizado por crianças em alfabetização, por estrangeiros aprendendo uma língua, em locais públicos, nas situações em que o barulho atrapalha a audição, o recurso surgiu com a ideia principal de permitir aos deficientes auditivos e surdos uma possibilidade de interação com o conteúdo televisivo.

Segundo informações contidas no *site* da CPL (2011), empresa especializada em serviços de acessibilidade midiática, existem dois tipos de legenda oculta e tecnologias distintas para a sua produção:

a) *on-line* ou em tempo real, recomendada para programas ao vivo, jornalísticos, esportivos e outros, sendo esta produzida por meio da estenotipia ou *softwares* de reconhecimento de voz;

b) *off-line* ou pós-produzida, recomendada para programas gravados, filmes, novelas e outros, que faz uso de *softwares* específicos.

O tempo para produção de legenda e a tecnologia utilizada diferenciam os sistemas *on-line* e *off-line*. A legenda produzida em tempo real (*on-line*) transcreve apenas as informações literais, enquanto na pós-produzida (*off-line*), a legenda funciona como o áudio do programa, informando “o que” está sendo escutado e “como”. Pode ser trabalhada a partir de diversos recursos: otimização do tempo; uso de legendas múltiplas; posicionamento das legendas sobre os falantes; edição de texto; e transcrição de informações não literais (ruídos diversos, trilha sonora, melhor descrição sobre as características da comunicação que está sendo estabelecida). É essencial abordar cada detalhe referente à informação quando se trata de pessoas surdas ou com algum grau de deficiência auditiva, pois, somente fazendo uso desses recursos “extras”, elas terão seu direito de acessibilidade e entendimento da mensagem.

Para acessar esse recurso, o telespectador deve acionar a tecla “CC” do controle remoto. Todos os televisores adquiridos depois do ano 2000 já possuem o recurso disponível. Quando não houver a tecla “CC”, o usuário deve acessar o *menu* do controle que abrirá, na tela da televisão, as opções de configurações do aparelho, e aí é só buscar a opção *closed caption* e ativá-la.

Closed caption ou CC – que pode ser traduzido como “legenda oculta” – são aqueles textos que reproduzem na tela da TV o que os apresentadores dos programas estão falando. Como esse recurso é especialmente usado para ajudar os deficientes auditivos, o CC não é igual à legenda dos filmes: ele também indica em palavras os outros sons do vídeo, como “chuva” ou “passos”. Em programas gravados, o CC que os espectadores veem na tela é o mesmo texto que aparece no teleprompter, um aparelho acoplado à câmera do estúdio que mostra o que o apresentador deve ler. Quando o show é ao vivo, existem dois métodos principais para produzir o CC. O primeiro, mais comum nos Estados Unidos, é a estenotipia. Nesse processo, um profissional especializado (o estenotipista) registra tudo que é dito no programa em um teclado especial, cujos botões são baseados em fonemas em vez de letras. Com isso, ele escreve 200

palavras por minuto. No Brasil, a TV Globo bolou um segundo método: o reconhecimento de voz. Funciona assim: um operador repete tudo o que os apresentadores falam, o computador converte a voz dessa pessoa em texto e o resultado desse “ditado” vai para a tela. O único problema é que o grau de precisão desse sistema é um pouco menor. Às vezes, o computador pode confundir alguns fonemas, como “the” e “lie”. Tirando isso, é uma bela ferramenta para quem não pode ouvir (REVISTA MUNDO ESTRANHO, 2012, p. 1).

Na produção feita via digitação, cada estenotipista cria e armazena em seu estenótipo as combinações de fonemas, que agilizam a digitação das palavras. No sistema de produção de legendas por captação de voz, o grau de precisão fica prejudicado, já que o computador confunde alguns fonemas, o que gera palavras grafadas de forma errada. Isso faz com que o método tradicional de digitação ainda seja o mais utilizado, pois, de acordo com a NBR 15290 (ABNT, 2005), o *closed caption* ao vivo tem que ter 98% de acerto para que a acessibilidade e a integridade do conteúdo sejam garantidas.

O termo estenotipia advém do grego *stenos* – que significa “curto”, “abreviado”, e *typos*, “impressão”. É utilizado para designar a maneira pela qual se obtém o registro do que é falado, por meio de uma máquina (Figura 1), em tempo real, ou seja, na mesma velocidade com que as palavras são pronunciadas. O trabalho do estenotipista consiste em ouvir as palavras que estão sendo ditas, traduzi-las para os códigos que aprendeu durante o curso e estenotipá-las na máquina, chamada estenótipo, um teclado especial com 24 teclas (Figura 2). Essas teclas podem ser batidas ao mesmo tempo, oferecendo uma infinidade de combinações, ao contrário de um computador ou de uma máquina de escrever, nos quais se tecla letra por letra. A **estenotipia** utiliza o computador como ferramenta de auxílio na tradução das notas estenotipadas. A máquina de **estenotipia** é acoplada ao computador (Figura 3) e, por meio de um *software* específico, permite a tradução simultânea do registro da fala para o escrito, que cada vez fica mais rápida e eficaz.

O símbolo de identificação de acessibilidade (*closed caption*) no programa televisivo é apresentado na Figura 4.

No Brasil, a empresa Steno do Brasil foi pioneira em transcrição em tempo real informatizada, sendo responsável pela criação da Teoria Brasileira de Estenotipia Informatizada e, desde então, treina profissio-

nais para transcrever em tempo real, colocando a Língua Portuguesa, o mínimo de 98% de acerto: referência na América Latina e na Europa. Em 1997 tornou-se a pioneira no sistema de legenda oculta – mais conhecido como *closed caption* - no país.

No *site* da Revista Mundo Estranho (2012) há um passo a passo explicando como ocorre a produção de legendas ocultas por meio do sistema de reconhecimento de voz (Quadro 1).

Figura 1 - Estenótipo. Máquina utilizada para a produção do *closed caption*, seu teclado permite a digitação de até 200 palavras por minuto.



Fonte: <<http://igualmentediferentes.zip.net/images/stenografo.jpg>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

Figura 2 - Configuração do teclado do estenótipo, cujos botões são baseados em fonemas em vez de letras, o que aumenta a velocidade de digitação por um profissional treinado.



Fonte: <http://igualmentediferentes.com/wp-content/uploads/2011/08/keyboard.gif>. Acesso em: 11 abr. 2012.

Figura 3 - Estenotipista em atuação. Seu trabalho consiste em ouvir as palavras que estão sendo ditas, traduzi-las para os códigos que aprendeu durante o curso e estenotipá-las na máquina. O estenotipo fica acoplado a um computador que auxilia, através de um *software*, na tradução das notas estenotipadas, o que permite a tradução simultânea do registro da fala para o escrito.



Fonte: <<http://site2.cache.reporterdiario.com.br/Imagens/img/destaques/300/49ee56dd0a>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

Figura 4 - Símbolo de identificação de acessibilidade (*closed caption*) no programa televisivo. Esse símbolo deve estar presente na tela sempre que um programa for acessível e aparecer na grade de programação das emissoras, indicando quais programas são ou não acessíveis.



Fonte: <http://imguol.com/2012/04/25/simbolo-do-closed-caption-1335386984608_300x280.jpg>. Acesso em: 14 abr. 2012.

Quadro 1 - Passo a passo para produção de legendas ocultas por meio do sistema de reconhecimento de voz

Letras sonoras

Brasil usa reconhecimento de voz para produzir as legendas ocultas

1 - O passo inicial para a produção de um *closed caption* ao vivo é, claro, a fala dos apresentadores. De dentro do estúdio, eles transmitem as notícias do telejornal falando com naturalidade, como se não houvesse pessoas com problemas de audição assistindo à TV.

2 - Durante o programa, um profissional treinado assiste a tudo dentro de uma sala e repete as falas dos apresentadores e dos repórteres em um microfone. A voz do profissional é captada por um computador e alimenta um programa de reconhecimento de voz.

3 - Calibrado especialmente para a voz do profissional – que passa por um treinamento para aprender a falar com clareza –, o programa de reconhecimento de voz transforma os sons da voz em palavras na tela do computador.

4 - Antes de soltar as legendas para a TV, o profissional usa o teclado para acrescentar palavras que ajudem os deficientes auditivos a entender a imagem, como “risos” ou “som alto”. Com um toque no teclado, o operador libera as legendas para uma linha de dados.

5 - As informações dessa linha de dados são transmitidas para as casas junto com a imagem e o som da TV, mas só aparecem quando o telespectador aperta a tecla CC (*closed caption*). Essa opção, você sabe, só está disponível nos televisores mais modernos.

Fonte: REVISTA MUNDO ESTRANHO. *Como são produzidos os closed captions para programas ao vivo?* São Paulo: Abril, 2012. Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/como-sao-produzidos-os-closed-captions-para-programas-ao-vivo>>. Acesso em: 10 maio 2012.

Um dado interessante sobre produção de legendas ocultas é que, na maioria das vezes, esses profissionais não estão dentro das emissoras, e, sim, em empresas especializadas na produção de recursos de acessibilidade. Isso ocorre mesmo em programas ao vivo, e toda a comunicação e a circulação de dados são feitas via *internet* em tempo real.

Oliveira (2008), no *site* da FENEIS, discute pontos positivos da inclusão do *closed caption* e aspectos negativos que precisam ser melho-

rados. Nessa matéria, Fávero⁷ (2008, apud OLIVEIRA, 2008, p. 1) afirma: “A utilização dessa tecnologia na tevê é muito esperada por toda a comunidade surda e representa uma possibilidade de enriquecimento cultural indiscutível”.

Fávero (2008, apud OLIVEIRA, 2008, p. 1) esclarece: “No sistema ao vivo o texto da legenda deve ter no mínimo 98% de acerto e no pré-gravado, 100%. Portanto, num programa com legenda pré-gravada não devem ocorrer erros de grafia ou omissão de palavras, como acontece”.

Outro ponto levantado pelos surdos e apontado na matéria é em relação à falta de sincronia entre fala, imagens e legenda, que normalmente ocorre em programas ao vivo: “Prefiro assistir a um programa em que o *closed caption* tenha sido gravado e editado. Quando é ao vivo, a legenda aparece atrasada. Isso deixa a gente confusa”, relata Venturas⁸ (2008, apud OLIVEIRA, 2008, p. 2).

A exibição das legendas passou a ser obrigatória em 2008. De acordo com o cronograma, as emissoras devem acrescentar, a cada ano, duas horas de veiculação dos recursos até atingir, em 2019, o total de 24 horas da grade.

Segundo comunicado da ABERT (2011), aos radiodifusores no dia 9 de junho de 2011, foi constatado que alguns equipamentos receptores de satélite digital, conhecidos como IRD, não permitem a passagem de legenda oculta (*closed caption*), e esses equipamentos estão instalados em um número muito grande de retransmissoras espalhadas pelo Brasil.

De acordo com a Portaria 310/2006 (BRASIL, 2006b), os prazos para a mudança dos equipamentos estão definidos dessa forma:

- a) 27 de junho de 2008 – cidades acima de 1 milhão de habitantes;
- b) 27 de junho de 2010 – cidades acima de 500 mil habitantes;
- c) 27 de junho de 2012 – cidades acima de 200 mil habitantes;
- d) 27 de junho de 2014 – cidades acima de 100 mil habitantes;
- e) 27 de junho de 2016 – cidades restantes.

⁷ Geni Aparecida Fávero, assistente técnica de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, é surda e coordenadora do grupo de trabalho que criou a NBR 15290 (ABNT, 2005).

⁸ Hudla Perla Venturas é diretora administrativa da Cooperativa de Trabalho para Surdos.

Esses recursos são disponibilizados pelas cabeças de rede⁹ a todas as retransmissoras por via terrestre (por meio das estações repetidoras¹⁰) ou satelital (por meio de antenas parabólicas profissionais). A partir de junho deste ano, a oferta do *closed caption* (legenda oculta nas emissoras de TV aberta) deverá passar de 8 para 12 horas diárias (das 8 às 14 horas e das 20 às 2 horas), e a implantação será gradativa até que todas as emissoras disponibilizem esse recurso 24 horas por dia.

Com relação ao município de Dourados, as retransmissoras têm um prazo maior para adequação, pois o município possui apenas 197 mil habitantes. De acordo com a Norma Complementar sobre Acessibilidade (anexa à Portaria n. 310/2006 e modificada pela Portaria 188/2010), em seu artigo 9.1.3, o prazo é de seis anos para que as retransmissoras se adaptem, e, assim, o recurso seja disponibilizado para cidades com mais de 200 mil habitantes (o que significa junho de 2012). No entanto, como o município ainda não chegou ao limite de 200 mil, isso o coloca juridicamente no artigo 9.1.4, em um prazo de oito anos, ou seja, em 24 de junho de 2014.

Nesse ínterim, o que pode acontecer é o receptor na estação retransmissora não ser capaz de converter o sinal para a população local (daí os prazos no item 9.1 para as mudanças), ou mesmo o receptor individual (televisor) não possuir tal capacidade (já que não existe lei que obrigue os fabricantes a incorporar o recurso em seus aparelhos), embora a maioria dos aparelhos produzidos a partir de 2000 possua capacidade para tal. No caso das antenas parabólicas domésticas, acontece o mesmo. Algumas delas não permitem a passagem do recurso *closed caption*, e, assim, cabe ao comprador verificar as marcas e a condição de acessibilidade do aparelho.

Entre outros fatores, o fato de equipamentos de recepção não serem homologáveis, e de a própria norma da ABNT não indicar obrigatoriedade aos recursos de acessibilidade nos receptores IRDs (receptores de satélites), faz com que vários equipamentos continuem sendo vendidos sem esse recurso mesmo após a aprovação das portarias.

⁹ Cabeças de rede são as responsáveis pela geração dos sinais de imagem e/ou som que serão retransmitidos pelas afiliadas ou participantes da rede.

¹⁰ Estação repetidora: é o conjunto de equipamentos, incluindo instalações acessórias, capaz de captar sinais de som e/ou imagem de uma estação geradora, ou outra estação repetidora, e retransmiti-los.

Retomando o comunicado feito pela direção da ABERT em junho de 2011, ela informa, ainda, que já estava entrando em contato com a ABNT e o governo a fim de pleitear a obrigatoriedade dos recursos nos equipamentos oferecidos pela indústria.

1.3.2 Legendas abertas: classificação, produção e disponibilização

De acordo com Araújo (2006, p. 157), as legendas abertas podem ser classificadas segundo dois parâmetros: o linguístico e o técnico. Quanto ao primeiro parâmetro, pode ser tanto intralingual quanto interlingual. O intralingual é aquele na mesma língua do texto falado, é usado em programas domésticos para os telespectadores com problemas auditivos, em programas destinados a aprendizes de uma língua estrangeira (GOTTLIEB, 1998) e também nos telejornais para reportagem cujo som não esteja muito audível.

A referida autora explica que a legenda interlingual é aquele tipo mais conhecido, ou seja, é a tradução, na língua de chegada, em forma de código escrito, dos diálogos de um filme ou programa de TV em língua estrangeira. É o tipo de legenda mais conhecido, pois é utilizado nos cinemas, nos vídeos e nas televisões brasileiros.

As legendas abertas em geral são aquelas ofertadas nas propagandas eleitorais, político-partidárias e governamentais, além de serem utilizadas também nos pronunciamentos oficiais do governo como opção à janela de Libras. A diferença entre essas legendas e o *closed caption* é que as primeiras são 100% pré-produzidas, não dependem de decodificador como o *closed caption* e não precisam ser ativadas no *menu* da televisão, pois são integradas à janela de transmissão. Elas utilizam a mesma tecnologia das legendas de tradução produzidas para os filmes e os programas em língua estrangeira, podem ser disponibilizadas nas cores amarela ou branca, e o alinhamento na tela (direita, esquerda e centralizado) pode ser escolhido segundo os critérios de melhor adequação à tela do legendador.¹¹

¹¹ Araújo (2006, p. 158) explica que o processo de legendagem aberta para vídeo e televisão no Brasil funciona da seguinte maneira: primeiro, o tradutor (no caso de programas em línguas estrangeiras) recebe do “laboratório” ou “empresa legendadora” a fita a ser traduzida. Depois da tradução, vem a “marcação” (o início e o fim de cada legenda) realizada por um profissional chamado de “marcador”. Em seguida, as legendas são revisadas pelo “revisor” para serem gravadas na fita por computador ou por um operador. Portanto, podemos perceber que quem põe as legendas na

Nas legendas abertas com fins de acessibilidade que são dispostas em anúncios publicitários, pronunciamentos oficiais e em propagandas político-partidárias, elementos nas legendas do *closed caption*, como indicação de sons, músicas, nome dos falantes, não são presentes e consistem simplesmente em traduzir a Língua Portuguesa oral para a escrita, no caso da legendagem para pessoas com deficiência auditiva.

É importante esclarecer que as legendas abertas produzidas com fins de tradução para filmes e demais programas originalmente produzidos em línguas estrangeiras, do ponto de vista da produção, passam por etapas distintas daquelas produzidas com fins de acessibilidade para deficientes auditivos, tanto a legenda fechada como a aberta, e parecem ser vistas de forma diferente pelos produtores audiovisuais brasileiros e pelo governo, já que a produção dos dois tipos de legendas é diferente. Segundo Araújo e Nascimento (2011, p. 2):

A primeira é considerada uma atividade de tradução e segue as normas descritas pelos pesquisadores da área de tradução audiovisual (TAV) (D'Ydewalle et al. 1987; Ivarsson & Carol, 1998; Díaz Cintas & Remael, 2007; Neves, 2007). A segunda é vista como uma transcrição da fala e não como tradução. A portaria 310 define a LSE como “transcrição em português dos diálogos, efeitos sonoros e outras informações que não poderiam ser percebidas ou entendidas pelos deficientes auditivos”. As legendas para ouvintes são feitas com o uso de softwares que permitem a marcação (o início e o final de cada legenda), tradução, revisão e preview. Esse procedimento não é adotado para criar a LSE. Os profissionais envolvidos não são legendistas, mas estenotipistas que operam um teclado especial – o estenótipo – ligado a uma máquina computadorizada chamada estenógrafo. O estenótipo, equipamento normalmente usado para transcrever pautas de reuniões e assembleias do congresso, de empresas e de sessões de tribunais, está sendo agora usado pra legendar programas de TV pré-gravados e ao vivo.

Dessa forma, enquanto as legendas produzidas para os programas estrangeiros, que serão exibidos no Brasil, demandam profissio-

fita não é o tradutor, e, sim, um profissional chamado por Alvarenga (1998, p. 216) de “legendador”. Para diferenciar esse profissional do tradutor, a autora o chamou de “legendista”, fazendo uso de um termo já utilizado em duas obras de referência da Língua Portuguesa.

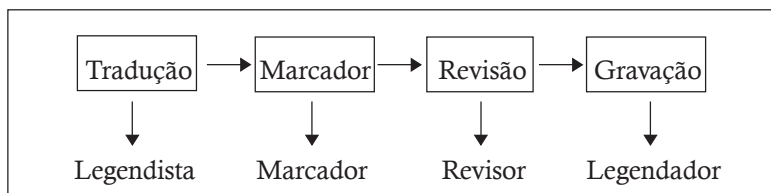
nais capacitados na área de tradução linguística, para aquelas produzidas com fins de acessibilidade não há essa exigência, não existe uma formação específica para esses profissionais. As legendas abertas com fins de acessibilidade (aquelas de programas nacionais) não passam pelas “mãos” de um tradutor ou especialista da área de linguística como acontece com a produção de legendas para programas em outras línguas.

Conforme Araújo (2006, p. 158-159), sob o ponto de vista técnico, a legendação de um filme, por exemplo, pode ser feita com ou sem o auxílio de um *software* específico. Em geral, as empresas legendadoras ou emissoras de TV usam um *software* específico para elaboração da legendagem nas fases de marcação e gravação das legendas na submatriz do cliente. O uso desses *softwares* facilita o trabalho de preparação das legendas porque essa é uma das suas principais finalidades. Se a empresa legendadora ou emissora de TV não fornece ao seu legendista o *software* adotado, a legendação é executada com um processador de textos normal – geralmente o *Word for Windows*. A autora esclarece que, quando a legendagem eletrônica era feita apenas com um gerador de caracteres, pedia-se ao tradutor fazer suas legendas em letra de forma em papel quadriculado ou datilografadas. Para isso, o legendista precisava fazer a marcação do tempo de fala mentalmente ou, de posse do roteiro, marcar as pausas no texto escrito.

Atualmente no Brasil, os programas de computadores para a legendagem (*Systimes* e *Scantitling*, conhecido como CAVENA) não são utilizados com muita frequência pelos tradutores pela dificuldade de acesso a eles. Em geral, somente o legendador é que utiliza os *softwares*. O processo acontece da seguinte forma (Figura 5): o distribuidor passa a fita matriz para a empresa legendadora, que contrata o tradutor. A marcação é feita manualmente com a ajuda de um microcomputador, do programa *Word* e do *time code reader*. A fita de trabalho, ou seja, a fita a ser legendada, vem com um relógio que marca as horas, os minutos, os segundos e os quadros do filme. Esse relógio é chamado de *time code reader* (TCR) e constitui a principal ferramenta de trabalho do legendista. Essa ferramenta torna-se ainda mais importante se a legendação não for feita com *software*. O TCR 01:20:33:01 mostra que o filme já rodou uma hora, vinte minutos e 33 segundos. A imagem se encontra no Quadro 1, de um total de 29 quadros por segundo. Depois de concluída a legendação, o legendista entrega sua tradução para o “marca-

dor”. Depois de passar pelo “revisor”, o processo chega ao fim com a atuação do “legendador” (ARAÚJO, 2006).

Figura 5 - O processo de legendagem no Brasil



Fonte: Araújo (2006, p. 158).

Luyken (1991, apud NASCIMENTO, 2006, p. 159) relata os aspectos que influenciam a confecção das legendas, os quais devem ser observados pelos profissionais envolvidos nas etapas de produção para que as legendas sejam produzidas com qualidade mínima. São eles:

a) espaço na tela disponível para o texto: a legenda tem no máximo duas linhas de 2s cada; no filme de 35 mm (o mais usado na TV), o máximo de caracteres por linha é entre 32, e, 40 e no de 16 mm, o máximo fica entre 24 e 27;

b) tempo disponível para cada legenda depende de três fatores: a quantidade de texto, a velocidade de leitura dos telespectadores (normalmente entre 150 a 180 palavras por minuto) e os intervalos entre uma legenda e outra (aproximadamente $\frac{1}{2}$ segundo);

c) tempo de inserção e retirada de cada legenda: geralmente são observados os cortes (mudança de cena) e as pausas (quando o personagem se cala para respirar) e o formato das legendas na tela.

A autora afirma que, no caso do Brasil, o número de caracteres por linha vai depender do tipo de *software* a ser usado para a legendação. Durante a legendação, se o tradutor não dispuser de um dos programas computacionais que o auxiliem nessa composição, ele poderá fazer uma simulação por meio de papel quadriculado e do Word, conforme o Quadro 2. Com a régua do processador de texto medindo 4,25 cm, 4,5 cm e 4,75 cm (fonte *Times New Roman*, tamanho 10), o tradutor teria, aproximadamente, as relações de caracteres por segundo conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Relação tempo/caráter na simulação do *software* de legendagem

	4,25	4,5 4	4,75
1s	14 caracteres	15 caracteres	16 caracteres
2s	14 caracteres	30 caracteres	32 caracteres
3s	42 caracteres	45 caracteres	48 caracteres
4s	56 caracteres	60 caracteres	64 caracteres

Fonte: Araújo (2006, p. 160).

As legendas abertas constituem um importante recurso de acessibilidade para os quais também há padrões técnicos e linguísticos estabelecidos para que haja qualidade e possibilidade de interação efetiva com esse recurso. Quando esses critérios técnicos e linguísticos não são levados em consideração no momento da produção dessas legendas, a sua funcionalidade fica comprometida, e o usuário fica prejudicado, já que a interação com o programa depende de sua interação com a legenda.

1.3.3 Janela de Libras como recurso de acessibilidade:
concepção e normatização

A janela de Libras, de acordo com a NBR 15290/2005, consiste no espaço delimitado no vídeo, onde as informações veiculadas em Língua Portuguesa são traduzidas para a Língua Brasileira de Sinais, realizadas com observância dos critérios e requisitos técnicos especificados na referida norma (ABNT, 2005).

O formato dessa janela corresponde a um espaço delimitado no vídeo, onde as informações são interpretadas na Língua Brasileira de Sinais da mesma forma que as legendas abertas à disponibilização da janela de Libras atualmente no Brasil.

Entretanto, nem todos os programas televisivos contam com esse recurso e, quando o disponibilizam, não o fazem em um formato adequado. Para compreender a Libras é necessária a visualização dos gestos das mãos e da expressão facial, mas, normalmente, a veiculação da imagem é feita em pequenas janelas no canto da tela, fugindo do modelo ideal (BRASIL, 2009).

Conforme essa norma, os programas que compõem a propaganda político-partidária e eleitoral, as campanhas institucionais e os informativos de utilidade pública veiculados pelas pessoas jurídicas concessionárias do serviço de radiodifusão de sons e imagem, bem como as pessoas jurídicas que possuem permissão ou autorização para executar o serviço de retransmissão de televisão, deverão conter janela com intérprete de Libras. A produção e/ou gravação ficarão sob a responsabilidade dos partidos políticos e/ou dos respectivos órgãos de governo aos quais se vinculem os referidos programas, sem prejuízo do cumprimento do disposto no subitem 5.1.

Ainda de acordo com a NBR 15290/2005, subitem 5.1.1, sem prejuízo do cumprimento do disposto no subitem 5.1, o projeto de desenvolvimento e implementação da televisão digital no Brasil deverá “permitir o acionamento opcional da janela com intérprete de Libras, para os espectadores que necessitarem deste recurso, de modo a possibilitar sua veiculação em toda a programação” (ABNT, 2005).

A partir da Portaria n. 1.220, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007), da Nova Classificação Indicativa, do Ministério da Justiça, ficou determinado que as emissoras, as produtoras e os programadores de conteúdos audiovisuais devem fornecer e veicular a informação correspondente à classificação indicativa, textualmente em português, com tradução simultânea em Libras. Conforme as novas técnicas brasileiras de acessibilidade em comunicação na televisão, devem ser feitas durante cinco segundos, ao início de cada obra e na metade de duração de cada parte do programa, preferencialmente no rodapé da tela.

Ainda não há uma legislação que obrigue a disponibilização gradativa da janela de Libras na grade das emissoras de televisão como ocorre com o *closed caption*. Supomos que isso se dê pelo recente reconhecimento da Libras através da Lei n. 10.436/2002 como meio legal de comunicação e expressão juntamente com outros recursos de expressão a ela associados. De acordo com o parágrafo único desse documento, entende-se como Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão cujo sistema linguístico de natureza visuomotora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Porém, ao mesmo tempo, esse parágrafo único informa que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

A lei de Libras foi regulamentada pelo Decreto n. 5.626/2005. Esse reconhecimento linguístico, sem dúvida, representa um marco positivo. Contudo, Quadros (2007, p. 101) argumenta que as políticas linguísticas ainda mantêm uma hierarquia vertical entre o Português e as demais línguas no Brasil. Com relação à língua de sinais, ainda se acredita no caráter instrumental da Língua de Sinais Brasileira na educação de surdos, o que coloca a comunidade surda diante de um processo simbólico de negociação política: a Língua de Sinais Brasileira e a Língua Portuguesa nos espaços sociais onde o surdo está inserido ou quer inserir-se. Pode ser que essa análise de Quadros, juntamente com o parágrafo único da Lei de Libras, sustente a ideia de que a janela de Libras não precisa ser oferecida em larga escala, pois, embora haja o reconhecimento dela como língua oficial das comunidades surdas, esta não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Ao estudarmos a questão da produção e da disponibilização da janela de Libras na televisão, percebemos que não há, de forma explícita, indicação ou requisitos para a contratação do intérprete que fará a interpretação/tradução da Língua Portuguesa para a Libras. Além disso, embora haja padrões técnicos para a produção da janela, como tamanho, cor, fundo e contraste, conforme a NBR 15.290 (ABNT, 2005), estes quase sempre não são seguidos, e também a visualização da janela fica prejudicada dependendo do tamanho da televisão que o utente da janela de Libras possui.

Não há uma fiscalização, e, em muitos casos, as janelas são produzidas sem respeitar os critérios técnicos, seja na forma de produção da janela em si, como na interpretação para Língua Portuguesa, feita meramente para “cumprir tabela”, ser “politicamente correto”. Também citamos as muitas rampas para pessoas com deficiência física que são construídas, que, por falta de adequação às normas técnicas, continuam a não oferecer condições de acessibilidade. Vê-se apenas que estão ali, mas não cumprem com a função para a qual foram criadas ou projetadas. No Quadro 3, são apresentados alguns critérios para a produção e a disponibilização da janela de Libras.

Quadro 3 - Formato da janela com o intérprete de Libras

- A altura da janela deve ser, no mínimo, metade da altura da tela do televisor (NBR 15.290);
- A largura da janela deve ocupar, no mínimo, a quarta parte da largura da tela do televisor (NBR 15.290);
- O recorte deve estar localizado de modo a não ser encoberto pela tarja preta da legenda oculta (NBR 15.290);
- No recorte não devem ser incluídas ou sobrepostas quaisquer outras imagens (NBR 15.290);
- A janela pode estar posicionada à esquerda, à direita ou no centro da tela, dependendo da posição do símbolo (marca d'água) das emissoras de TV;
- O diretor de imagem deve estar atento ao enquadramento do intérprete de modo que seus braços e cotovelos não sejam cortados do quadro. O foco deve abranger toda a movimentação e gesticulação do intérprete;
- O plano ideal a ser utilizado para enquadrar o intérprete é o médio, que focaliza o indivíduo da cintura para cima, uma vez que a Libras é processada nesse espaço;
- Sugere-se que as vinhetas sejam transmitidas antes de a obra ser apresentada, com o intérprete ocupando o quadro inteiro da tela; e
- A vinheta deve ser estática, sem movimentos e sem efeitos.

Fonte: Brasil (2009).

Os padrões técnicos para a produção da janela de Libras dariam uma boa visibilidade do intérprete e dos sinais, mas, conforme dados disponibilizados a partir do capítulo 2 deste trabalho, não houve registro durante o período de observações e gravações dos programas televisivos transmitidos no município de Dourados de janelas que obedecessem a esses critérios técnicos. As janelas de Libras registradas, ao contrário, são disponibilizadas em um tamanho bem inferior, e, em algumas situações, chega a ser impossível decodificar a mensagem transmitida, já que não dá para perceber os sinais com clareza. Se a janela de Libras fosse oferecida em programas variados, principalmente infantis, poderia tornar a televisão de fato acessível para uma parcela considerável de pessoas, incluindo as crianças surdas filhas de pais ouvintes, que geral-

mente sofrem prejuízo no desenvolvimento da linguagem, por não terem contato com a língua de sinais em sua casa¹², pessoas surdas não alfabetizadas na Língua Portuguesa e ainda aprendizes da Libras.

¹² Essas crianças, quando chegam à escola, precisam aprender e adquirir a língua de sinais ao mesmo tempo em que são alfabetizadas em Língua Portuguesa em total desvantagem em relação às crianças ouvintes (GOLDFELD, 1997; BOTELHO, 2005; QUADROS; SHIMIEDT, 2006).

CAPÍTULO II

Os RAM entre a letra da lei, o disponibilizado e o cotidiano televisivo: o percurso investigativo

A comunicação é a força que dinamiza a vida das pessoas e das sociedades: a comunicação excita, ensina, vende, distrai entusiasmo, dá status, constrói mitos, destrói reputação, orienta, desorienta, faz rir, faz chorar, inspira, narcotiza, seduz solidão...

(BORDENAVE, 1986, p. 9)

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, e, para uma melhor organização e compreensão, ele foi estruturado em duas seções. A primeira seção apresenta os pressupostos do estudo de painel adotado para o desenvolvimento desta pesquisa. Ainda nesta seção, delineamos as concepções da abordagem teórica empregada na pesquisa. Na segunda seção, discutimos as questões relacionadas à metodologia de pesquisa, dentre elas, a escolha dos procedimentos e dos instrumentos metodológicos, bem como o delineamento de cada etapa do estudo de painel. Apresentamos também a identificação dos participantes e os seus critérios de seleção e as primeiras análises e impressões sobre os RAM e sua configuração no município de Dourados, MS.

2.1 A pesquisa mediada pelo estudo de painel

O percurso teórico-metodológico escolhido visou fundamentar o desenvolvimento do processo investigativo, tendo como *corpus* de análise o uso das TICs: *closed caption*, legendas abertas e janela de Libras como recurso de inclusão da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva. Para o levantamento dos dados, em função dos problemas

investigados, foram utilizados procedimentos da pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, cujas características se fazem presentes nos materiais e instrumentos utilizados.

Para cumprir com os objetivos propostos, organizamos um estudo denominado estudo de painel, cuja característica permite ao pesquisador utilizar de forma sistematizada vários instrumentos de pesquisa.

Por ser uma metodologia pouco utilizada e com certo grau de complexidade, julgamos necessários uma breve apresentação da metodologia de painel e um detalhamento de cada fase de desenvolvimento do estudo.

Por meio do estudo de painel, buscamos alcançar os objetivos propostos inicialmente para esta pesquisa. Segundo Babbie (1999, p. 103), um estudo de painel “envolve a coleta de dados, ao longo do tempo, da mesma amostra de respondentes” e “[...] o ponto forte dos estudos de painel é a capacidade de examinar os mesmos respondentes em diferentes ocasiões”. Em nosso estudo, os dados foram coletados mediante a aplicação de três questionários: inicial, partindo do universo escolar e acadêmico; intermediário, aplicado via *e-mail* ou presencialmente nas residências dos participantes selecionados (a partir do questionário inicial) e o específico, na etapa final da pesquisa. No percurso final do estudo, realizamos entrevistas semiestruturadas, fizemos observações e tivemos conversas informais *in loco* (na casa dos participantes da etapa final da pesquisa que serão detalhadas neste tópico), registradas em caderno de campo.

O uso dos painéis nas ciências humanas e na educação é muito recente. Já em outras áreas, como economia, *marketing*, biologia ou áreas que envolvem experimentos que exigem acompanhamento e registros de evolução, são mais utilizados.

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

A metodologia de painel pode ser utilizada e aplicada em qualquer área de investigação científica: na área da saúde, para controlar a evolução de doenças; na farmacologia, no teste de medicamentos; nos experimentos agrícolas, para observar e registrar o desenvolvimento de plantas sobre certas circunstâncias; e no campo da sociologia, onde pode ser aplicado, por exemplo, aos estudos de audiência e mídia e às campanhas eleitorais: conhecer o contexto para intervenção, capacidade de intervenção.

Nas ciências humanas, a ideia do estudo de painel permite identificar fatores e acompanhá-los. Atualmente, as pesquisas em ciências humanas têm se realizado basicamente por meio de leituras e análise de dados que o pesquisador coletou ou sobre os dados coletados por outros pesquisadores. Nesse contexto, o estudo de painel se apresenta, embora com forma mais ampla e trabalhosa, como uma estratégia de aproximação para além da descrição e compreensão do objeto. De fato, é importante compreender certos fenômenos e descrevê-los; contudo, a capacidade de proporcionar mudanças, o que exige tomada de decisão assertiva, é necessária para o avanço das pesquisas em educação.

Santos (2008, p. 130) explica:

A metodologia de painel consiste no acompanhamento de um ou mais grupos, por meio de observação, questionários, entrevistas e coleta de dados em cadernos de campo, na busca por um histórico de desenvolvimento do objeto estudado no interior do grupo estudado. Esta técnica é utilizada principalmente em pesquisas sobre audiência de mídia e sobre comportamento político.

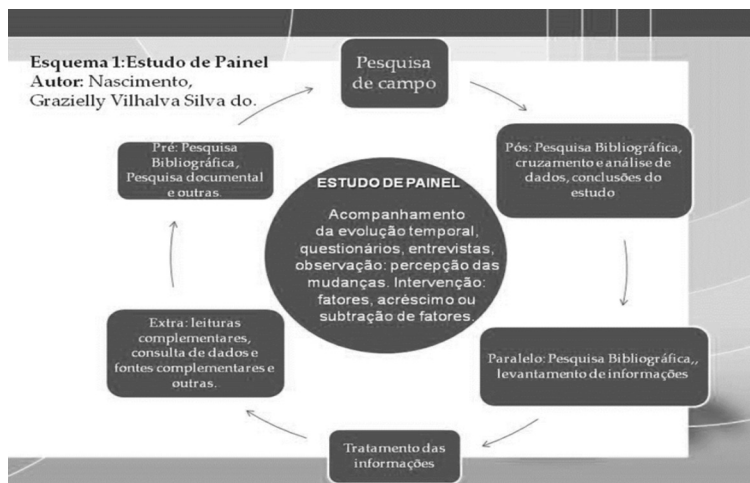
Apresentamos, a seguir, um breve esquema para a compreensão da metodologia de painel, que pode empregar várias técnicas e instrumentos para a coleta de dados durante o desenvolvimento da pesquisa (Figura 6), ver página 76.

2.2 Concepções teóricas de abordagem

De acordo com Minayo (2008, p. 22), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”. Por esse motivo, tão importante quanto a escolha dos instrumentos de pesquisa é a escolha das concepções teóricas de abordagem do problema investigado.

A escolha da abordagem teórica nem sempre constitui uma tarefa fácil ao pesquisador, já que ela será o fio condutor das análises dos dados coletados ao longo da pesquisa, e é por meio dela também que o pesquisador constrói suas considerações sobre o problema investigado. Desta forma, o *corpus* de abordagem teórica desta pesquisa foi escolhido após a realização de uma extensa pesquisa bibliográfica e complementado após o exame de qualificação mediante as indicações da banca examinadora.

Figura 6 - Estudo de painel, procedimentos e instrumentos aplicados no decorrer do processo investigativo



Fonte: Elaborado pela autora.

A discussão teórico-bibliográfica pautou-se pela centralidade da relação entre os conceitos de comunicação e linguagem e o acesso aos meios de comunicação fundamental para os dias de hoje. Refletir sobre o uso das TICs como recurso de inclusão incide em adentrar no universo teórico-conceitual que contemple a relação entre comunicação, língua e linguagem.

Durante o exame de qualificação desta pesquisa, esses dois aspectos foram apontados como questões primordiais perante o uso dos RAM: a comunicação e a linguagem entendidas como elementos fundamentais para a efetivação do uso dos RAM como recurso de inclusão de pessoas com deficiência auditiva.

Na busca de referenciais teóricos que permitissem compreender o problema estudado, partimos do pressuposto de que o referencial teórico deveria contemplar a nossa problematização inicial, quando levantamos a hipótese de que esses recursos para inclusão são disponibilizados. Todavia, sem que haja uma preparação formal, do ponto de vista educacional, para a interação com eles, ou seja, entre outras questões que dificultam a utilização dos recursos, os sujeitos podem não estar sendo minimamente preparados para os utilizarem satisfatoriamente tendo como retorno a inclusão social.

Nessa perspectiva, os constructos teóricos de Bourdieu (1994), por meio de suas discussões, sobretudo aquelas realizadas na referida obra, e de Habermas (1999a, 1999b, 2001) nos auxiliaram na compreensão de certos aspectos de nosso estudo, especialmente aqueles relacionados à questão do entendimento mútuo (que se dá por meio de um código linguístico) como forma de participação e tomadas de decisões dentro dos grupos sociais. Para complementar nossas análises, recorremos ainda às discussões temáticas feitas por pesquisadores da área da educação de pessoas com deficiência auditiva, acessibilidade, inclusão e TICs.

A mudança paradigmática, empreendida por Habermas, no entendimento e solução do problema da razão desvelado pela teoria crítica operou-se mediante a filosofia da linguagem, e foi denominada por guinada linguística (ARAGÃO, 1997). Nesse novo paradigma, o caráter emancipatório da razão é observado pela relação intersubjetiva que assumem os participantes de uma mesma comunidade, onde a comunicação tem papel central, entendida como princípio ordenador da vida humana associada. A ideia de emancipação tem a ver com libertação e autonomia do sujeito e ocorre no intercâmbio dos sujeitos consigo mesmos, na intersubjetividade, a partir da relação com outras pessoas “a emancipação é um tipo especial de auto experiência porque nela os processos de auto entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia” (HABERMAS, 1993, p. 99).

Habermas (1999b, p. 139) buscou na filosofia da linguagem, sobretudo na teoria da ação comunicativa (TAC), os elementos para a elaboração de uma teoria crítica da sociedade que consiga, a partir do desenvolvimento de um estudo das condições das ações comunicativas, encontrar as bases para identificar as patologias sociais em termos de comunicações sistematicamente distorcidas (ou pseudocomunicações).

A teoria da ação comunicativa habermasiana nos oferece subsídios importantes para pensarmos o papel da escola como potencializadora do uso desses recursos pelos alunos surdos e com deficiência auditiva, de forma a possibilitar a emancipação intelectual e a autonomia moral, já que a questão comunicativa está explícita em nossa investigação sobre o uso de recursos de tecnologia da informação e comunicação como recurso de inclusão. A TAC, proposta pelo autor, defende a emancipação e a libertação do sujeito mediante um processo constante de interação comunicativa e sociocultural. Para entender o conceito de ação comunicativa, Habermas (1999a, p. 418) explica:

Chamo de ação comunicativa aquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida que a comunicação serve de entendimento e não só do exercício de influências recíprocas, pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa.

Para Habermas, um processo de comunicação é o fio condutor do processo de emancipação dos sujeitos. A comunicação linguística, o diálogo sem coações externas, constitui, portanto, a saída para a alienação, para a perda da individualidade do sujeito e para a recuperação da autonomia da sociedade. Estabelece-se o “paradigma da comunicação” (que enfatiza o entendimento intersubjetivo, entre sujeitos capazes de falar e agir), buscando potenciais de emancipação na esfera da interação: no mundo vivido, no mundo cultural. A TAC centra-se na relação intersubjetiva entre o sujeito e o outro, por meio da filosofia da linguagem em uma abordagem crítica da sociedade.

A razão instrumental (focada na relação individual do sujeito com o objeto) é reformulada e culmina na razão comunicacional, nas relações de intersubjetividade da linguagem. O autor desenvolve o conceito de emancipação baseado no diálogo simbolicamente mediado e que pode libertar os sujeitos das situações de opressão, dando-lhes possibilidades de emancipação e autonomia.

A sociedade é entendida e subdividida na teoria da ação comunicativa em dois grandes mundos que coexistem entre si: o mundo da vida e o mundo do sistema. O mundo da vida é a esfera de reprodução simbólica, da linguagem, das redes de significados que compõem de-

terminada visão de mundo, sejam elas referentes aos fatos objetivos, às normas sociais ou aos conteúdos subjetivos. O mundo do sistema refere-se à reprodução material, regida pela lógica instrumental (adequação de meios a fins), incorporada nas relações hierárquicas (poder político) e de intercâmbio (economia).

A linguagem é, sem dúvida, o fio condutor das relações humanas. Por meio dela é que podemos nos relacionar e interagir com o meio, desenvolver competências para a ação comunicativa, compreender e ser compreendido no mundo da vida. Ao nos reportarmos à TAC para analisar o nosso objeto e problema de pesquisa, entendemos que, o pano de fundo do mundo da vida, que pressupõe a participação social (onde ocorrem as trocas e a socialização dos saberes, o acesso às informações e as ações comunicativas com vistas a estabelecer uma verdade coletiva) mediante argumentações e interações que levem ao entendimento, nem sempre parece ser possível às pessoas com deficiência auditiva. Para Habermas, o entendimento “significa um processo recíproco de convencimento que coordena as ações dos distintos participantes à base de uma *motivação por razões*. Entendimento significa a comunicação orientada por um *acordo válido*” (HABERMAS, 1999a, p. 500, grifo do autor).

Isto ocorre em função do que Habermas denominou de “colonização do mundo da vida”. O mundo do sistema tende por diferentes maneiras imperar sobre e colonizar o mundo da vida. Contudo, há possibilidade de interação entre o mundo da vida e o mundo do sistema por meio de entendimentos linguísticos, e, para isso, é preciso a valorização do mundo da vida. A colonização do mundo da vida ocorre quando fatores como dinheiro e poder, que são imperativos sistêmicos, interferem nas interações entre os sujeitos, impedindo uma racionalidade comunicativa.

As observações, os depoimentos, as fotografias, as gravações e a análise da oferta dos RAM disponibilizados em programas televisivos permitiram ao final apontar o papel da escola como potencializadora do uso desses recursos por meio de ações comunicativas que levem ao entendimento das condições de participação no mundo da vida. Para Habermas (1997), o saber é resultado de uma comunicação compartilhada pelas estruturas sociais, culturais e de personalidade nas relações de interatividade que, a nosso ver, pressupõe condições de acesso igualitário aos meios de comunicação.

Bourdieu (1994), ao postular a existência de uma economia de trocas linguísticas, relatou que, da mesma forma que existe um mercado definidor e regulador da circulação, trocas e aquisição de bens materiais, há também um mercado que orienta e regula a troca e a circulação de bens simbólicos. Para o autor, a língua e os códigos linguísticos constituem um desses bens simbólicos.

Esse postulado nos ajuda a analisar os dados coletados, visto que, durante o percurso investigativo, constatamos que os códigos linguísticos, ou melhor, o domínio dos códigos linguísticos legitimados pelo Estado, pelo qual os recursos são disponibilizados, influenciarão diretamente na interação efetiva com os RAM. Na verdade, no caso da Libras, sabemos que ela foi reconhecidamente “legitimada” pelo Estado, porém existe uma hierarquização linguística explícita, que pode ser confirmada pelo parágrafo único da Lei n. 10.436/2002 quando este declara que, para o fim dessa lei, a Língua Portuguesa na modalidade escrita em hipótese alguma poderá ser substituída.

Sob essa visão, há a instauração de certas dominações linguísticas. Essas dominações ocorrem em função de uma língua instituída como legítima por meio do Estado, que elege para si uma língua oficial. Essa língua, elegida pelo Estado, recebe o aporte necessário para sua disseminação e codificação generalizada, garantindo o mínimo de comunicação para sua comunidade linguística:

É no processo de constituição do Estado que se criam as condições de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades, públicas, instituições políticas, etc.). Esta língua do Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são medidas (BOURDIEU, 2007, p. 94).

Bourdieu (2007) explica que a forma e o lugar de onde se emite uma mensagem é que irão definir o respeito, a aceitação e a validação dela. Essa validação foi nomeada por Bourdieu como legitimação linguística. Socialmente, há então um valor atribuído a cada forma linguística, sendo algumas mais “valiosas” que outras. O valor atribuído a essas formas linguísticas não depende das pessoas, e, sim, do mercado linguístico estruturado socialmente.

Conforme o autor, o universo social é um sistema de “trocas simbólicas”, e a ação social um ato de comunicação. Bourdieu (2007) afirma que a crítica sociológica sobre conceitos linguísticos deve se

embasar em um tríplice deslocamento, substituindo: a noção de “gramaticalidade” pela de “aceitabilidade” ou, se quisermos, a noção de língua pela noção de língua legítima; as “relações de comunicação” (ou de interação simbólica) pelas “relações de força simbólica” e, ao mesmo tempo, a questão do “sentido” do discurso pela questão do “valor” e do poder do discurso; enfim e correlativamente, a competência propriamente linguística pelo “capital simbólico”, inseparável da posição de locutor na estrutura social.

Há, por assim dizer, um mercado linguístico que legitima e confere a determinada língua um *status* superior em um contexto multilíngue. Isso faz com que os participantes desse circuito linguístico aprendam a dominar esse código linguístico, sob a pena de ficarem à margem das relações comunicativas.

A integração em uma mesma “comunidade linguística” (dotada de instrumentos de coerção necessários para impor o reconhecimento universal da língua dominante: escola, gramáticos e outros) de grupos hierarquizados, animados por interesses diferentes, é a condição de instauração de relações de dominação linguística. Quando uma língua domina o mercado, é, em relação a ela, tomada como norma, que se definem, ao mesmo tempo, os preços atribuídos às outras expressões e o valor das diferentes competências. A língua dos gramáticos é um artefato que, universalmente imposto pelas instâncias de coerção linguísticas, tem uma eficácia social na medida em que funciona como norma, por meio da qual se exerce a dominação dos grupos (BOURDIEU, 2007).

Assim, entre as censuras mais radicais, mais seguras e mais bem escondidas, estão aquelas que excluem certos indivíduos da comunicação (por exemplo, não os convidando para os lugares de onde se fala com autoridade, ou colocando-os em lugares sem palavra).

Os códigos linguísticos e o domínio desses códigos conferem então ao falante certo *status* ou não, pois isso dependerá da posição do falante e da posição do seu grupo social perante a sociedade, ou seja, se sua linguagem é legitimada socialmente.

Bourdieu e Passeron (1982, p. 128) explicam que “existem nas duas extremidades da escala dois modos de falar bem definidos: o modo de falar burguês e o modo de falar vulgar”. Para a interação e o acesso aos RAM, as pessoas com deficiência auditiva/surdas precisam dominar o que chamamos aqui de o modo de falar burguês, pois esses recursos são, em sua maioria, oferecidos na forma escrita da Língua Portu-

guesa, quando sua língua de proficiência e sua maioria é a Libras. Nesse sentido, os autores explicam:

O valor social dos diferentes códigos linguísticos disponíveis numa sociedade dada e num momento dado (isso é sua, sua rentabilidade econômica e simbólica) depende sempre da distância que os separa da norma linguística que a escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos de “correção” linguística. Mais precisamente, o valor no mercado escolar do capital linguístico de que dispõe cada indivíduo é função da distância entre o tipo de dominação simbólica exigido pela Escola e o domínio prático da linguagem que ele deve a sua primeira educação de classe¹³ (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 128).

A verdade da relação de comunicação deve ser buscada nas condições sociais de produção e de reprodução dos produtores e receptores e da relação entre eles (por exemplo, para que a “linguagem de importância” do filósofo seja recebida, é preciso que estejam reunidas as condições para que ela seja capaz de obter a importância que a elas se concede).

De acordo com Bourdieu (2007, p. 22), entre os “pressupostos” da comunicação linguística devem ser averiguadas as condições de sua instauração, o contexto social no qual ela se instaura e, em particular, a estrutura do grupo no qual ela se realiza. É preciso conhecer as condições de constituição do grupo no qual ela funciona: devem se levar em conta não somente as relações de força simbólicas estabelecidas no grupo em questão – fazendo com que alguns estejam “impossibilitados de falar” (por exemplo, as mulheres) ou devam “conquistar” seu público enquanto que outros estão em país conquistado –, mas também as próprias leis de produção do grupo que fazem com que certas categorias estejam ausentes (ou representadas somente por porta-vozes).

As teorizações de Bourdieu sobre a economia das trocas linguísticas nos oferecem subsídios para dialogar com os dados da pesquisa, já que a questão da língua e a dos códigos linguísticos estão intrinseca-

¹³ Vê-se, por exemplo, que a complexidade sintática da língua não é levada em conta somente na avaliação explícita das qualidades de forma que os exercícios de linguagem, redação ou dissertação hipoteticamente medem, mas também em toda avaliação de operações intelectuais (demonstração matemática tanto quanto na decifração de uma obra de arte), que supõem o manejo de esquemas complexos para o qual estão desigualmente dispostos indivíduos dotados de um domínio prático da língua que predispõe desigualmente ao domínio simbólico em sua forma mais realizada (BOURDIEU; PASSERON, 1982, nota dos autores).

mente atreladas ao uso dos RAM, o que exige formação específica para a sua utilização efetiva, para uma utilização que lhes propicie autonomia e emancipação.

Para que os surdos e os deficientes auditivos possam desfrutar dos recursos *closed caption*, legendas abertas e janela de Libras, eles precisam fundamentalmente dominar os códigos linguísticos. Isto demanda da escola um currículo voltado para o atendimento de suas necessidades específicas por meio de técnicas de ensino de segunda língua, conforme prevê a legislação vigente, utilizando essa tecnologia em sala de aula, como estratégia de ensino, tanto na classe comum como no Atendimento Educacional Especializado oferecido no contraturno de forma a prepará-los para essa interação.

2.3 O desenvolvimento da pesquisa: as etapas do estudo de painel

O estudo teve início por meio da pesquisa bibliográfica, na qual buscamos realizar o estado da arte sobre o tema e, ao mesmo tempo, escolher uma abordagem teórica que pudesse subsidiar as análises e as discussões de nosso problema, para isso fizemos uma varredura no banco de teses e dissertações da Capes, a fim de identificarmos as pesquisas realizadas acerca de nosso objeto de investigação. Poucos trabalhos foram encontrados e com abordagens diferenciadas da proposta nesta pesquisa. Em seguida, realizamos uma pesquisa documental, fazendo uma varredura nos documentos vigentes sobre acessibilidade e inclusão no Brasil. No estudo documental, foram averiguados e estudados os documentos legais que regem a acessibilidade para as pessoas com deficiência no Brasil. Nesse momento, foram investigados, também, os documentos específicos sobre acessibilidade televisiva e suas respectivas normas técnicas. Essa pesquisa documental foi importante para que pudéssemos compreender como a legislação vigente preconiza a oferta de tais recursos em comparação aos dados (realidade) encontrados na pesquisa de campo.

Finalizada esta primeira parte, iniciamos a pesquisa de campo, quando realizamos registros audiovisuais e fotográficos de alguns programas televisivos. Após, aplicamos questionários, realizamos entrevistas e observações com os participantes da pesquisa. Ao final do capítulo 3, trazemos os dados para discussão e apresentamos três quadros (painéis) comparativos dos períodos inicial e final do acompanhamento que foi desenvolvido durante três meses, entre outubro e dezembro de 2012.

A primeira etapa da pesquisa de campo, integrante do estudo de painel, consistiu na exploração de fontes audiovisuais por meio de gravações de diferentes programas de distintas emissoras disponíveis na televisão aberta do município de Dourados, MS. Para complementar essa coleta, realizamos alguns registros fotográficos, o que nos permitiu configurar as condições de acessibilidade televisiva para pessoas com deficiência auditiva no município de Dourados.

Essas gravações foram feitas com um aparelho gravador de DVD acoplado a uma televisão, e esta, por sua vez, foi conectada a uma antena comum, à antena parabólica e ao receptor via satélite de uma TV por assinatura. Essa organização técnica permitiu que um mesmo programa pudesse ser gravado e analisado na recepção pelos três tipos de sinal, pois, em caso de dúvida ou necessidade de comparação quanto à existência ou não dos recursos investigados, e também com relação à qualidade de determinado programa, foi possível alternar a forma de recepção, o que facilitou a validação dos dados coletados. Foram registradas dez horas de gravações audiovisuais com ênfase na televisão aberta local, ou seja, foram registrados vários trechos de diversos programas das diferentes emissoras. Tais registros audiovisuais foram realizados entre os meses de abril e maio de 2012.

Oficialmente, o município de Dourados, MS, possui oito canais abertos de televisão, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Emissoras e retransmissoras com ofertas dos RAM nos canais abertos em Dourados, MS

Discriminação	Canal
TV MS RECORD (RECORD)	4
RIT DOURADOS (RIT)	5
SBT MS (SBT)	10
TV MORENA (GLOBO)	13
RECORD NEWS	16
CANÇÃO NOVA	21
TV BRASIL PANTANAL (TV BRASIL)	25
REDE VIDA	27

Fonte: <<http://www.guiamais.com.br/busca/televisao+emissoras+e+representantes-brasil>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

O primeiro passo, para a realização deste estudo, foi a ativação do *closed caption* (CC) para observar a ocorrência, a qualidade e a quantidade do recurso. Para utilizar e interagir com o *closed caption*, é preciso configurar o aparelho de televisão para que ele libere a passagem do sinal que em geral é transmitido na linha 21 ou 284: linhas do sinal de vídeo utilizadas para transmitir as informações do CC, pois se o recurso não for liberado no *menu* da televisão, ele não aparecerá para o telespectador. Embora isso pareça trivial, não o é, e muitos desconhecem que é preciso “ativar” o recurso e pensam simplesmente que sua televisão não o possui.

A função *closed caption* já está presente em praticamente todos os televisores no Brasil e pode ser configurada com vários tipos de legenda, que são classificados como CC1, CC2, CC3 e outros, e também como T1, T2, T3 e outros.

O sistema CC1, CC2 e os diferentes números são para definir cada um dos canais de legenda disponíveis. No Brasil, a legenda em português é a CC1, a primeira da lista, mas se o programa apresentar também legenda em inglês, ela poderá ser exibida por meio do CC2, por exemplo.

Já a função T1, T2 e outros é para exibição de informações adicionais da grade de programação, como previsão do tempo, informações sobre o filme, entre outras. Para ativar a opção *closed caption*, basta apertar o botão CC, ou SAP no controle remoto do televisor, ou selecionar a função idioma no *menu* de opções. Depois basta escolher na opção *closed caption* entre ativado, desativado ou ativar se disponível, e, com isso, a cada programa que tenha a opção de legendas, ela será exibida na tela.

Após ativar o *closed caption* em televisor, começamos nossa análise verificando quais canais de fato podiam ser visualizados com o uso de antena interna e comum, de forma satisfatória, sem prejuízo do som e da imagem, como “chuviscos”, ausência ou precariedade do som por causa da precariedade da transmissão ou retransmissão. Sabe-se que as condições do sinal dependem também das condições do ambiente, como tipo da antena de recepção de sinal e modelo do aparelho.

Durante as observações, constatou-se que no ambiente analisado, utilizando uma televisão de 29 polegadas com antena interna, o sinal de alguns canais “chega” com muita precariedade, e alguns

sequer chegam. Além disso, o primeiro recurso observado, o CC, não consta em alguns canais e em outros consta de forma problemática.

Feito isso, iniciou-se o processo de observação e gravações de diferentes programas de canais com a intenção de verificar a ocorrência e a qualidade dos RAM: *closed caption*, legendas abertas e janela de Libras ofertadas durante a programação.

Foram gravados e fotografados trechos de programas variados, como telenovelas, futebol, corridas automobilísticas, telejornais, programas religiosos, programas de culinária, informativos e algumas propagandas.

Os problemas constatados iniciaram-se já na oferta primária dos recursos que consiste no CC, pois são os mais disponibilizados pela cabeça de rede, conforme detalhado no capítulo 2, e que dependem da linha 21 ou 284 para passagem. No entanto, após observações em diferentes horários e em outras residências, pois a localização geográfica poderia intervir na passagem do sinal, constatou-se que somente no canal 13 da TV Morena, afiliada da Rede Globo, e o canal 27 da Rede Vida, o *closed caption*, de fato, “chega” ao telespectador, embora nesses canais também tenham sido detectados problemas que detalharemos mais à frente. Nos demais canais, a passagem/oferta de *closed caption* para os canais locais e abertos do município de Dourados não foi registrada.

Nas observações feitas, no canal 13, da TV Morena, afiliada da Rede Globo, onde gravamos trechos de programas por alguns dias consecutivos, verificou-se que ora um determinado programa decodificava o *closed caption*, ora este era ausente. Tomamos como exemplo o programa matinal “Mais Você”, no qual percebemos o problema pela primeira vez. Os problemas encontrados em vários dias de observação foram:

- a) o *closed caption* perde a qualidade e começa a aparecer desconfigurado;
- b) o *closed caption* desaparece no meio do programa;
- c) ausência total do recurso *closed caption*.

Percebemos os mesmos problemas durante a exibição do Jornal Nacional. Ao detectar esses problemas, em um primeiro momento, pensamos que fosse um problema do aparelho de televisão.

Por isso, procuramos outra residência para fazer essa análise, constatando os mesmos problemas. Então nos debruçamos para tentar entender o ocorrido. Passamos a investigar se o CC chegava ao mesmo programa via antena parabólica e TV por assinatura e vimos que, por meio destas, a recepção do sinal do *closed caption* “chegava” normalmente. Contudo, nos programas ao vivo, os erros de digitação são mais frequentes e o texto fica atrasado em relação às falas e aos assuntos, o que, sob nossa análise, prejudica a interação e a informação. Quando o texto atrasa e se inicia outro assunto, a informação do texto fica descontextualizada, prejudicando o telespectador.

A respeito dos problemas detectados na disponibilização do *closed caption*, por meio do canal “Fale conosco” do sítio eletrônico da TV Morena, afiliada da Rede Globo de Televisão¹⁴, entramos em contato, com vistas a esclarecer as dúvidas relacionadas aos problemas explicitados anteriormente, bem como a obter alguma informação técnica; no entanto, não obtivemos retorno.

Uma hipótese para isso é que os dois programas são transmitidos ao vivo, porém, por causa do fuso horário diferenciado, a grade da nossa programação nem sempre está em sincronia com a matriz. Há momentos em que esses programas são transmitidos realmente ao vivo. Outros programas sofrem atraso quando são gravações. Nessa substituição do ao vivo pelo gravado, por alguma questão técnica, o sinal do CC se perde.

No canal 27 da Rede Vida, os programas que disponibilizam o recurso apresentaram regularidade, mas o texto se apresenta descon-

¹⁴ Disponível em: <<http://rmtonline.globo.com/institucional.asp?p=1&em=3>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

figurado e a qualidade da imagem muito ruim no ambiente em que a pesquisa foi realizada (Figuras 7 e 8).¹⁵

Figura 7 - Imagem fotográfica digital: Canal 27 – Imagem ruim, *closed caption* desconfigurado, o que impossibilita a leitura do texto



Data: 23 abr. 2012. Horário 23h43.

Figura 8 - Imagem fotográfica digital: Canal 27, *closed caption* com distorção de texto





Data: 23 abr. 2012. Horário 23h43.

¹⁵ As Figuras 7 e 8 são imagens capturadas pela pesquisadora por meio de imagem fotográfica digital no período de observação e documentação de mídia.

Nos demais canais, registraram-se na recepção aberta, via antena convencional, a ausência total do *closed caption* em todos os horários observados. Dessa forma, entramos em contato por *e-mail* com as afiliadas das emissoras responsáveis pela redistribuição do sinal em Mato Grosso do Sul, perguntando sobre o recurso *closed caption*, quanto à ausência total. Para aquelas em que o recurso está disponível, pedimos informações técnicas sobre os problemas encontrados, mas apenas uma respondeu, informando que a responsabilidade na produção do *closed caption* é da cabeça de rede. Porém, o que queríamos saber de fato é por que o *closed caption* não chega ou chega com muitas distorções, ao passo que, na recepção por antena parabólica e na recepção por TV por assinatura, os mesmos programas continuam o CC, ou seja, a cabeça de rede disponibiliza o recurso, mas ele não chega via antena convencional.

Assim, diante dos problemas observados entramos em contato com a assessoria de engenharia da ABERT explicando os problemas encontrados e solicitando possíveis esclarecimentos do ponto de vista técnico, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Diagnóstico dos canais de televisão abertos em Dourados, MS, e o *closed caption*

Dourados, MS: emissoras/retransmissoras	Canal	Sinal	Qualidade do sinal	 Recepção com antena comum	 Recepção com antena parabólica	Intermitência do recurso CC
TV MS RECORD (RECORD)	4	sim	ruim	não	sim	-
RIT DOURADOS (RIT)	5	sim	ruim	não	sim	-
SBT MS (SBT)	10	sim	bom	não	sim	-
TV MORENA (GLOBO)	13	sim	bom	sim	sim	Sim
RECORD NEWS	16	-	ausente	não	sim	-
CANÇÃO NOVA	21	-	ausente	não	sim	-
TV BRASIL PANTANAL (TV BRASIL)	25	sim	ruim	não	não	-
REDE VIDA	27	sim	ruim	sim	sim	Não

A seguir, a mensagem enviada:

Estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado na Universidade Federal da Grande Dourados sobre o uso de *closed caption*, legendas abertas e janela de Libras como recurso de in-

clusão social para deficientes auditivos. Uma das etapas da pesquisa consiste em gravar os programas dos canais abertos e locais do meu município que é Dourados, Mato Grosso do Sul, para verificar a ocorrência e a qualidade da oferta desses recursos. Já realizei também um estudo sobre a legislação, mas alguns pontos permanecem obscuros e gostaria de sua ajuda.

Vou tomar como exemplo, a Rede Globo, que, em relação ao *closed caption*, é a emissora que mais disponibiliza o recurso em sua grade de programação e que conforme minhas análises preliminares possui maior qualidade. Eu verifico isso mediante observações e gravações de diversos programas dos canais disponíveis aqui. Acontece que tem ocorrido alguns problemas: Às vezes um programa tem o recurso (vejo pela parabólica), mas na recepção pela antena convencional o recurso não aparece, outra hora aparece o recurso, mas com perda considerável de qualidade, não há um padrão de oferta, um dia aparece o *closed caption* no “Mais você” outro dia nada do recurso. Você saberia me explicar pelo menos hipoteticamente porque isso acontece?

Com relação aos canais da SBT, RECORD, RIT e TV BRASIL na antena comum não localizei nenhum programa que chegue com o CC, embora via antena parabólica, vários programas da SBT e da RECORD tenham recurso. Isso seria problema no aparelho de retransmissão que não codifica o sinal do CC?

Eu já enviei um e-mail para as emissoras /retransmissoras, mas somente a SBT-MS retornou.

A questão do número de habitantes pode estar influenciando? Quer dizer, o fato da cidade ter apenas 197.000 habitantes não obriga a adaptação dos aparelhos de retransmissão?

A resposta obtida por intermédio da assessoria de engenharia da ABERT foi:

[...] Escrevo em pontos abaixo:

1. Sim, há diferença porque sua cidade possui apenas 197 mil habitantes. De acordo com a Norma Complementar sobre Acessibilidade (anexo à portaria 310/2006 e modificada pela portaria 188/2010) em seu artigo 9.1.3 vê-se o prazo de 6 anos para que as retransmissoras se adéquem e, assim, o recurso seja disponibilizado para cidades com mais de 200 mil habitantes (o que significa junho de 2012). Infelizmente sua cidade ainda não chegou no limite de 200 mil, o que os coloca juridicamente no artigo 9.1.4, um prazo de 8 anos.

2. Os recursos são disponibilizados pelas cabeças-de-rede a todas as retransmissoras por via terrestre (por meio das estações repetidoras) ou por via satelital (por meio de antenas parabólicas profissionais), o que pode acontecer é a incapacidade do receptor na estação retransmissora não ser capaz de converter o sinal para a população local (daí os prazos no item 9.1 para as mudanças) ou mesmo o receptor individual (televisor) não possuir tal capacidade (já que não existe lei que obrigue os fabricantes a incorporarem o recurso em seus aparelhos). No caso das antenas parabólicas domésticas acontece o mesmo, algumas delas não permitem a passagem do recurso, é preciso ficar atento.

3. Quanto à intermitência do recurso precisarei verificar, pois não faz muito sentido uma vez que sabemos que o recurso está em constante transmissão pela cabeça-de-rede e você me indica que o aparelho receptor possui o recurso integrado.

4. Indico também que os testes devem ser feitos em diversos pontos da cidade (diferença de cobertura terrestre. Ao menos um ponto próximo à retransmissora, um mediano e um distante) com aparelhos televisores de diferentes marcas e antenas parabólicas de diferentes marcas. Assim poderá ter resultados mais consistentes para se colocar em uma dissertação. [...]

Assessora de Engenharia

Diretoria de Tecnologia

Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão – ABERT

Por esse parecer, vimos que os problemas de ausência do *closed caption*, na recepção por antena comum, ocorrem porque as retransmissoras ainda não adequaram seus equipamentos, de forma que os equipamentos atuais não comportam a passagem da linha 21 ou 204 e, de acordo com os prazos estabelecidos na Portaria n. 310/2006, somente a partir de 2016 é que terão a obrigatoriedade de adequar tais equipamentos. É interessante ressaltar que até os aparelhos/receptores de antena parabólica e alguns televisores mais novos podem não decodificar o *closed caption*, haja vista que a legislação não obriga os fabricantes a venderem tais aparelhos com tecnologia para acessibilidade aos meios de comunicação e informação. O Decreto n. 5.296/2004 define que cabe ao Poder Público apenas incentivar a oferta de aparelhos de televisão equipados com recursos tecnológicos que permitam sua utilização de modo a garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva ou visual, tais como: circuito de decodifi-

cação de legenda oculta; recurso para Programa Secundário de Áudio (SAP); entradas para fones de ouvido com ou sem fio; subtítuloção por meio de legenda oculta; janela com intérprete de Libras; e descrição e narração em voz de cenas e imagens.

A ABERT já tem pleiteado isso junto ao Governo Federal e por causa de reclamações recebidas, também já tem instruído as associadas a resolverem o quanto antes esse problema que, por vezes, ocorre nas retransmissoras espalhadas pelo país.

Um fator importante foi a constatação de que nenhum programa regional ou local possui acessibilidade audiovisual. Como os prazos estabelecidos pela legislação ainda não obrigam que toda a grade de programação disponibilize o recurso, fica então a cargo das matrizes inseri-los nos programas por elas escolhidos. Contudo, quando os prazos se findarem e a grade tiver que ser 100% acessível, as afiliadas terão que iniciar a produção/inserção de CC nos programas regionais, pois, de acordo com o observado, nenhum oferece o recurso *closed caption*, nem mesmo os telejornais.

Outra questão importante é quanto à informação no *site* das emissoras e/ou afiliadas sobre quais programas têm o recurso disponível, pois, assim, aqueles que precisam ou pretendem utilizar o recurso ficam a par de em quais programas ele é oferecido. No entanto, apenas uma das emissoras pesquisadas (cabeça de rede) disponibiliza os símbolos de acessibilidade na grade de programação, indicando os programas acessíveis e o tipo de acessibilidade ofertada conforme Quadro 5.

Para esse fim, encontramos na internet o *site* do Instituto de Acessibilidade para a Diversidade (IAD), que é uma entidade sem fins lucrativos, instituída como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), de direito privado e de caráter civil. O IAD tem como missão principal a inclusão social de pessoas com deficiência auditiva e visual, proporcionando a elas o acesso rápido e prático à informação, seja ela em tempo real ou não.

Quadro 5 - Emissoras que disponibilizam a acessibilidade via CC na grade de programação*

Emissoras – cabeças de rede	Indicação de acessibilidade “CC”, na grade de programação
TV RECORD – Fonte: http://rederecord.r7.com/	ausente
RIT – Fonte: http://www.rittv.com.br/	ausente
SBT – Fonte: http://www.sbt.com.br/programacao/	presente
REDE GLOBO	ausente
RECORD NEWS	ausente
CANÇÃO NOVA – Fonte: http://www.cancaonova.com/portal/canais/tvcn/tv/progs.php	ausente
TV BRASIL PANTANAL (TV BRASIL) Fonte: http://www.tvbrasilpantanal.ms.gov.br/	ausente
REDE VIDA – Fonte: http://www.redevida.com.br/grade-programacao.asp	ausente

*A consulta foi realizada no *site* das cabeças de rede, pois as emissoras locais, via de regra, não produzem nem inserem os RAM, especialmente o *closed caption*, cujos equipamentos e processo de produção são de alto custo.

No *site* do IAD¹⁶ há uma grade de Programação Televisiva que indica os programas das emissoras brasileiras que contêm acessibilidade. Segundo a IAD, essa grade é atualizada semanalmente, podendo haver divergências em relação à programação exibida pela emissora. No entanto, ao consultarmos a lista, verificamos que a grade se encontra desatualizada com novelas que foram finalizadas recentemente. Contudo, é uma das poucas opções, senão única, para consulta de forma geral dos programas acessíveis que, no *site*, são sinalizados com símbolos (Figura 9), dependendo da acessibilidade oferecida.

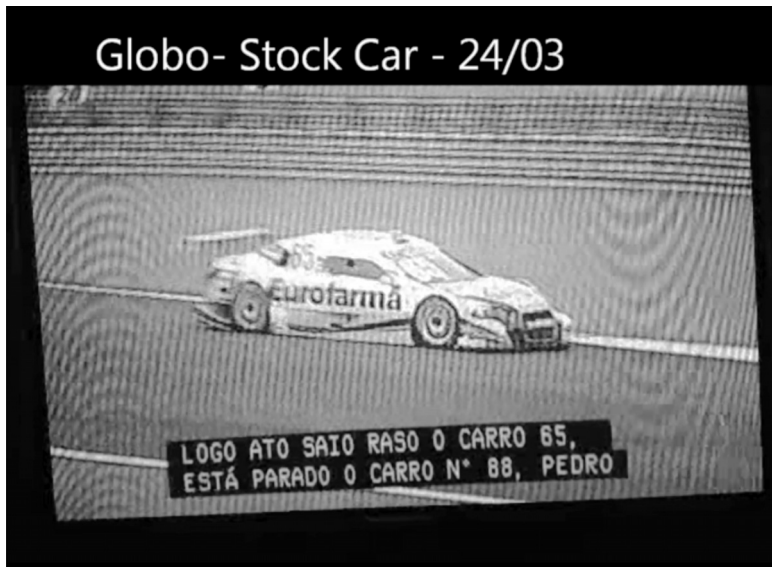
Figura 9 - Símbolos indicativos de programação televisiva das emissoras brasileiras que contêm acessibilidade



¹⁶ <http://www.iad.org.br>.

Nas Figuras 10 a 14¹⁷, apresentamos algumas imagens como parte do registro das observações, nas quais pode ser observado o *closed caption*.

Figura 10 - Imagem – captura de vídeo, *closed caption*, acessibilidade na Stock Car (programa esportivo), Rede Globo. Legendas atrasadas e com erros de Língua Portuguesa



Transcrição: [Comentarista] [...] [Pedro Bóes, companheiro de Antonio Pizzonia estava] “desanimado, não conseguiu largar mais cedo, largou lá atrás, treinou na chuva e agora tá parado nos boxe” [...]. Data: 24/03/2012. Horário: 8h57m (horário local). Duração do registro: 2 minutos.

¹⁷ As Figuras 10 a 14 são imagens capturadas pela pesquisadora por meio de imagem fotográfica digital e/ou captura de imagem dos vídeos gravados no período de observação e documentação de mídia.

Figura 11 - Imagem fotográfica digital – *closed caption*, humor: Zorra Total, Rede Globo. Neste registro, observou-se uma boa qualidade do texto disponibilizado



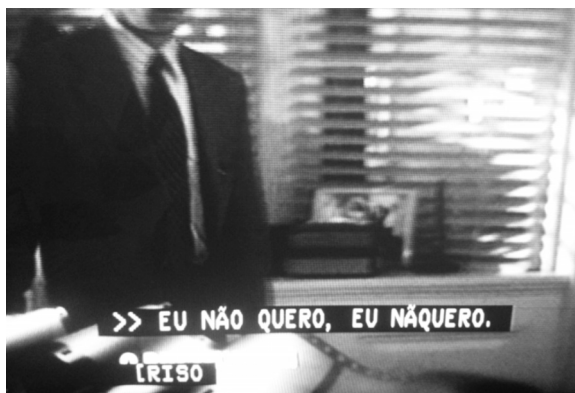
Transcrição: [Dilma] Já tinham me falado desse furto e eu acionei o Sherlock Holmes. Data: 21/4/2012. Horário: 22h25m.

Figura 12 - Captura de Imagem de vídeo- *closed caption*, programa “É hora de brincar”, Rede Vida



Transcrição: Apresentadora: [... então esta é nossa dica de] “hoje, você pode aproveitar nosso intervalo pra fazer isso, ai” [...] [na sua casa]. Data 25/4/ 2012. Horário: 10h34m. Duração 3min14’.

Figura 13 - Imagem fotográfica digital – *closed caption*, filme SBT via parabólica: Língua Portuguesa



Transcrição: Eu não quero, eu não quero. [risos]. Data 18/5/2012. Horário: 23h18m.

Durante o período de registros audiovisuais, observamos e registramos, por meio das gravações, apenas um anúncio publicitário com o recurso *closed caption* para acessibilidade (Figura14). Isto demonstra que é possível à inserção do CC nos diferentes conteúdos televisivos, cabendo à empresa/marca do produto anunciado pagar para empresas especializadas produzirem e inserirem o recurso no anúncio publicitário.

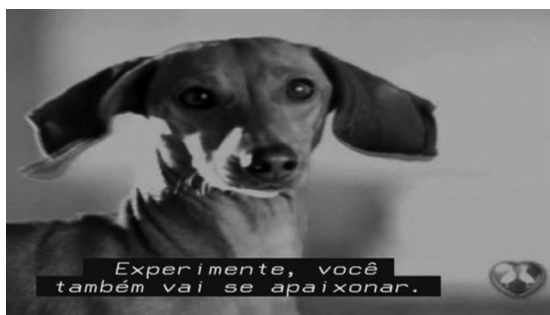
Figura 14 – Imagem – captura de vídeo, *closed caption*, acessibilidade em anúncio publicitário na Rede Globo, veiculado (como oferecimento) na abertura da novela Avenida Brasil transmitida no horário nobre da emissora



Data 24/4/2012. Horário: 21h8m (horário local). Duração do registro: 2 minutos.

Em pesquisa realizada na internet, catalogamos mais três vinhetas publicitárias (Figuras 15 a 17)¹⁸ produzidas com o recurso *closed caption* disponível. Isto demonstra que algumas empresas já têm se atentado para a importância da acessibilidade, mas as iniciativas ainda são restritas a um pequeno número de anúncios e produções publicitárias direcionadas para a televisão. Publicitários, dependendo do interesse da empresa, porém, algumas já o fizeram conforme imagens catalogadas na internet.

Figura 15 - Fotografia, *closed caption*: Campanha publicitária da Perdigão



Fonte: <http://www.iguale.com.br/blog/?tag=propaganda>. Acesso em: 22abr. 2012.

Figura 16 - Fotografia, *closed caption*: Campanha publicitária da Natura



Fonte: <http://www.iguale.com.br/blog/?tag=propaganda>. Acesso em: 22 abr. 2012.

¹⁸ As Figuras 15 a 17 foram catalogadas do *site* da IGUALE – Comunicação e Acessibilidade como amostras de possibilidades de se inserirem os RAM. Disponível em: <<http://www.iguale.com.br>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

Figura 17 - Fotografia, *close caption*: Campanha publicitária da TIM



Fonte: <http://www.iguale.com.br/blog/?tag=propaganda>. Acesso em: 22 abr. 2012.

Quanto à presença e à ocorrência da janela de Libras e das legendas abertas durante o período de observação, elas foram bem escassas em todos os canais observados, resumindo-se à aparição na indicação classificativa da programação e em alguns programas religiosos.

Nesse recurso, problemas como os encontrados com a passagem do *closed caption* não ocorrem, pois ele é integrado à janela de transmissão como se fizesse parte do vídeo principal. Então, se não há janela ou se é exibida inadequadamente, é porque o partido político ou o órgão do governo não entregou o material no formato correto, com exceção da classificação indicativa que é de responsabilidade das emissoras. Outros problemas também ocorrem, como o tamanho, que geralmente é disponibilizado fora das normas técnicas. Além disso, tem a questão do profissional que faz a tradução, o nível de competência linguística deste nas duas línguas e até mesmo o regionalismo também presente na Libras.

A Portaria MJ n. 1.220/2007, da Nova Classificação Indicativa, determina que as emissoras, as produtoras e os programadores de conteúdos audiovisuais devem fornecer e veicular a informação correspondente à classificação indicativa, textualmente em português, com tradução simultânea em Libras, conforme as normas técnicas brasileiras de acessibilidade em comunicação na televisão, durante cinco segundos, ao início de cada obra e na metade do tempo de duração de cada parte do programa, preferencialmente no rodapé da tela.

As janelas observadas, em geral, são bem pequenas, com medidas visivelmente fora das normas da NBR 15290 (1/2 da altura da tela e 1/4 da largura) e estão exibidas no rodapé da tela (Figuras 18 e 19)¹⁹. Apenas na emissora Rede Vida é que verificamos a exibição de tela cheia na classificação indicativa em Libras.

Figura 18 - Imagem – captura de vídeo. Janela de Libras: classificação indicativa, altura e largura fora das normas: NBR 15.290. A observação do vídeo e a análise das normas técnicas permitem-nos afirmar que esta janela de Libras possui tamanho inadequado, o que dificulta a visualização dos sinais



Gravado em 11 de abril de 2012, às 21h08m. Duração do vídeo: 3 min.
Fonte da imagem: Vídeo editado para apresentação na banca de qualificação, outubro de 2011.

¹⁹ As Figuras 18 e 19 são imagens capturadas pela pesquisadora por meio de imagem fotográfica digital e/ou captura de imagem dos vídeos gravados no período de observação e documentação de mídia.

Figura 19 - Imagem fotográfica digital, janela de Libras na classificação indicativa de programa do SBT, recepção por antena comum. Esta janela, assim como a apresentada na Figura 17, também está fora das normas, com o agravante de que o sinal de recepção onde foi realizado o registro estava muito ruim



Data: 3/5/2012. Horário: 17h25m.

Quanto à publicidade, a janela de Libras também pode ser inserida, depende apenas do interesse, seja econômico ou politicamente correto, para que anúncios publicitários a veiculem. O comercial das Havaianas do Brasil ficou famoso pela forma bem-humorada com que lançou o primeiro comercial com janela de Libras veiculada em rede nacional; no entanto, a iniciativa não se manteve e nem outra foi observada (Figura 20).²⁰

As legendas abertas foram observadas em apenas dois anúncios publicitários de caráter governamental, veiculados em todos os canais observados (Figuras 21 a 23).²¹ O tamanho da fonte da legenda fica muito prejudicado nos aparelhos de televisão com 21 e 14 polegadas e,

²⁰ A Figura 20 corresponde a captura de imagem do vídeo publicitário das sandálias Havaianas, disponível no canal do *Youtube*, de autoria de HASPANI, criado em 2007, onde constam outros 66 anúncios publicitários das havaianas. Este em especial possui a janela de Libras.

²¹ As Figuras 21 a 23 são captura de imagem dos vídeos gravados pela pesquisadora no período de observação e documentação de mídia

quando a imagem está ruim com “chuviscos”, a leitura fica comprometida também. Da mesma forma que na janela de Libras, esses anúncios já devem ser enviados para veiculação com as legendas, cabendo ao governo e aos partidos políticos o cumprimento das normas.

As observações demonstraram muitas questões a serem resolvidas do ponto de vista técnico. Estas dependem de legislações, fiscalizações e do interesse econômico das emissoras e de empresas no que se refere à publicidade acessível e à oferta de programas com janela de Libras que não se restrinjam aos de cunho religioso. Até mesmo o governo pouco tem disponibilizado a janela de Libras, e mesmo as legendas abertas são escassas. Como vimos, as legendas disponibilizadas por meio do *closed caption* também enfrentam muitos problemas na transmissão e na decodificação do sinal e na qualidade do recurso em si, como texto legível para começar.

Figura 20 - Anúncio publicitário das Havaianas, 1º comercial com janela de Libras veiculado em rede nacional. Duração: 31 segundos, Disponibilizado no canal do *Youtube*, de autoria de HASPANI, criado em 2007, onde constam outros 66 anúncios publicitários das havaianas. Não foi possível, mesmo após diversas varreduras em sítios eletrônicos, afirmar o ano exato de criação e veiculação desta propaganda, por falta de dados disponíveis para consulta. Estimamos que tenha sido veiculada próximo do ano 2000



Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=k1X23Cjzf9g>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

Figura 21 - Imagem – captura de vídeo. Legendas abertas: publicidade governamental “Ciência sem Fronteiras”, abr. 2012



Gravação: 18 de abril de 2012, às 9h26m. Duração do vídeo: 35 seg.

Figura 22 - Imagem – captura de vídeo. Legendas abertas: publicidade governamental “Alistamento Militar”, abr. 2012



Gravado em 15 de abril de 2012, às 19h03m. Duração do vídeo: 28 seg.

Figura 23 - Imagem – captura de vídeo. Legendas abertas: publicidade governamental “vacinação contra H1N1”, abril 2012



Gravado em 1º de maio de 2012, às 12h33m, duração do vídeo: 36 seg.

Durante esse período de observação, muitas campanhas publicitárias com temas importantes, como prevenção a doenças, como hanseníase, e campanhas de vacinação veicularam em rede nacional e regional sem qualquer tipo de acessibilidade, exceto a campanha de vacinação contra a gripe H1N1, veiculada em rede nacional em todas as emissoras com legendas abertas integradas. A pouca importância que se tem dado para a promoção de acessibilidade nessas campanhas, tão importantes para informar e esclarecer a população sobre como se proteger de doenças, ficou evidente, o que prejudica as pessoas com deficiência auditiva que ficam sem acesso a essas informações. As Figuras 21 a 23 foram as únicas campanhas governamentais captadas no período com algum tipo de acessibilidade. No caso, foi disponibilizada a legenda aberta.

Com relação à disponibilização dos RAM nos programas locais, estes não foram detectados. Apenas as vinhetas do “Minuto de humor” ou “Papo cabeça”, dos artistas mato-grossenses Nico e Lau, de forma humorística, abordam temas de cunho social como saúde e cidadania, respectivamente (Figuras 24 e 25).²²

²² As Figuras 23 e 24 são captura de imagem dos vídeos gravados pela pesquisadora no período de observação e documentação de mídia.

Nessas vinhetas são disponibilizadas as legendas abertas, integradas aos vídeos, mas, dependendo das condições de acesso, não é possível visualizar com clareza a legenda. Outra questão importante das legendas são as expressões idiomáticas que, muitas vezes, não são conhecidas ou significadas pelos usuários da Libras (Figura 24).

Figura 24 - Imagem – captura de vídeo. Vinheta: Papo cabeça “Bafômetro”. Veiculada na afiliada da TV Globo, TV Morena.



Produzida por NicoeLau produções: 32 segundos. Data 6/4/2012. Figura de Linguagem: “Chupa essa manga”.

Na Figura 25 da vinheta Papo Cabeça “O mosquito da dengue”, a legenda apresenta um texto distorcido (diferente) da fala dos personagens, além de não delimitar a qual personagem as “falas” pertencem, o que confunde o telespectador que depende unicamente da legenda para receber a informação proposta.

Figura 25 - Imagem – captura de vídeo. Vinheta: Papo cabeça: “O mosquito da dengue”, veiculada na afiliada da TV Globo, TV Morena



Produzida por NicoeLau produções: 1m01segundos. Data 6/4/2012. Ausência de marcação de personagens.

Posteriormente ao período em que realizamos as observações e os registros, mais precisamente em 26 de setembro de 2012, o jornal local da TV Morena, afiliada Rede Globo, RMTV – 1ª edição, realizou, pela manhã, chamadas para a matéria em homenagem ao “Dia do Surdo”²³, pois esta data é comemorada nacionalmente pelas comunidades surdas (Figuras 26 e 27).²⁴ Durante a matéria, foi disponibilizada a janela de Libras, mas, logo após o seu encerramento, essa janela foi subtraída, e o jornal retomou a sua rotina diária, que não disponibi-

²³ No Brasil, o dia 26 de setembro foi formalizado como o Dia do Surdo pela Lei Federal n. 11.796/2008, pelo fato de essa data lembrar a inauguração da primeira escola para surdos no país, em 1857, com o nome de Instituto Nacional de Surdos Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A escola foi inaugurada por meio dos esforços de Ernest Huet, um professor surdo francês que fez um programa especial para ensinar os surdos no Brasil. Esse programa consistia em usar o alfabeto manual e a Língua de Sinais da França. Ele conseguiu, com o Imperador Dom Pedro II, apoio para fundar a escola. Na época, o instituto era um asilo, onde só eram aceitos surdos do sexo masculino. Eles vinham de todos os pontos do país e muitos eram abandonados pelas famílias. Hoje, contudo, o INES é uma referência para educação de surdos do Brasil vinculado ao MEC.

²⁴ As Figuras 25 e 26 são imagens capturadas pela pesquisadora por meio de imagem fotográfica digital e/ou captura de imagem dos vídeos gravados no período de observação e documentação de mídia.

liza recursos de acessibilidade. Esse episódio chamou nossa atenção, pela natureza da oferta gota a gota, que pode ser interpretada como migalhas de acessibilidade, algo como “No seu dia (Dia do Surdo) você terá acessibilidade, mas não muito”. Essa atitude demonstra a falta de cultura de acessibilidade. Os RAM são então disponibilizados sem reflexão por parte de nós ouvintes e, principalmente, dos profissionais que trabalham na e com a TV, o que faz com que os recursos sejam disponibilizados de forma fragmentada e excludente, mesmo quando a ideia era incluir.

Neste ínterim, constatamos que ainda são poucas as iniciativas colocadas em prática para que os deficientes auditivos tenham acesso à informação por meio da TV, e muitos são os obstáculos do ponto de vista da emissão a serem superados, pois, como aponta Neves (2011):

Se os seus direitos são visivelmente negados, se aquilo que se lhe oferece é claramente insuficiente ou com baixa qualidade, como se demonstra na prática o tal respeito pela diferença e a inclusão que se deseja num estado de direito? Oferecer conteúdo em formatos alternativos é reconhecer que existem públicos com necessidades. É também demonstrar respeito pela diferença e observação da lei. Ao lutar por padrões elevados de qualidade nos serviços prestados, estar-se-á a passar uma imagem positiva da deficiência, essa sim com o efeito continuado de uma ação gota-a-gota de longa duração (NEVES, 2011, p. 13).

Figura 26 - Imagem fotográfica digital. Dia do Surdo, matéria veiculada no RMTV 1ª edição, às 12h30



À direita, professora surda do AEE, falando em Libras como é o seu trabalho. À esquerda, o profissional TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais realizando a oralização/tradução da Libras para a Língua Portuguesa.

Figura 27 - Imagem fotográfica digital. Dia do Surdo, matéria veiculada no RMTV 1ª edição às 12h30



No centro, professora bilíngue (ouvinte), explicando sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo e à direita, a janela de Libras, com o detalhe da sobreposição da legenda sobre a janela de Libras. Horário 12h32.

Faltam tanto a divulgação do conhecimento prático para as emisoras de televisão quanto ações positivas para acessibilidade nos meios de comunicação. A divulgação ostensiva é fundamental nesse processo. É possível garantir que pessoas com deficiência auditiva tenham mais acesso às informações, à cultura e à educação. Basta que haja mobilização para que a garantia dos direitos de acessibilidade aos meios de comunicação, por meio da oferta de qualidade dos recursos de acessibilidade aqui estudados, seja assegurada. Aos poucos, por meio da disseminação das questões de acessibilidade nos meios de comunicação e da consolidação da legislação sobre o assunto, a inclusão poderá ser mais efetiva. Afinal, o direito de se comunicar e de ter acesso à informação é condição indispensável para qualquer ser humano que vive em sociedade e básico para o exercício de sua cidadania na atualidade (BRASIL, 2009).

Concluídas a pesquisa documental e a de campo, de registros audiovisuais e fotográficos descritos, iniciamos a coleta de dados com a população, tendo como recorte a população estudantil.

2.4 A composição da amostragem e o universo da pesquisa

Para continuidade de nosso estudo, elegemos a população escolar do município para fazermos o recorte da população. Para isso, trabalhamos com os dados advindos dos questionários de entrada, como um dos instrumentos para a validação das hipóteses, mediante uma abordagem quantitativa, os quais foram aplicados a 1% dos estudantes do município de Dourados, e do estudo de painel desenvolvido seguindo as etapas específicas delineadas mais adiante. Para a melhor compreensão do universo de análise e da composição de amostragem, Rosa (2009, p. 13) esclarece:

População: é o conjunto de todas as unidades sobre as quais há o interesse de investigar uma ou mais características [...]. Amostra: é um subconjunto das unidades que constituem a população. A caracterização da população é feita em função de um problema a ser estudado. Se um vendedor deseja fazer um levantamento dos potenciais clientes para o seu produto, a população será formada por todos os indivíduos com possibilidade de consumir aquele produto. Se este produto for, por exemplo, um iate, a população deve ser constituída apenas por indivíduos com renda suficiente para comprá-lo [...]. Para que haja uma clara definição das unidades que formam a população é necessária a especificação de três elementos: uma característica em comum, localização temporal e localização geográfica.

Assim, a coleta de dados para a construção do estudo de painel foi sistematizada da seguinte forma:

a) 1ª etapa: O ponto de partida para a composição da amostragem foi o número de estudantes do município de Dourados, aproximadamente 60.000 estudantes, motivo pelo qual iniciamos com a meta de 600 questionários de entrada (Apêndice A), ou seja, 1% do universo (Tabela 3);

b) 2ª etapa: Distribuição de 600 questionários iniciais por amostragem entre alunos de cinco escolas públicas e três privadas contemplando as três etapas da educação básica: séries iniciais do Ensino Fundamental, séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Destes questionários, 402 foram devolvidos (Quadro 6).

c) 3ª etapa: Concluída a etapa de aplicação dos questionários de entrada, iniciou-se o processo de tabulação e cruzamento dos dados

gerais obtidos, a fim de delinear os perfis dos participantes e realizarmos a composição das próximas etapas.

Tabela 3 - Número de matrículas na Educação Básica obrigatória e Ensino Superior – Dourados, MS

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
32.637*	6.771*	15.070** 4.408 UFGD 2.12 UEMS 7.146 UNIGRAN 1.342 ANHANGUERA 53 FAC. TEÓLOGICA	54.478

Fontes: *INEP. *Censo educacional*. 2009; IBGE (2010). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 28 abr. 2012. **Microdados do Censo do Ensino Superior de 2010.

Quadro 6 - Relação de instituições de ensino pública (P1) e privada (P2) onde foram aplicados os questionários iniciais*

Instituição de Ensino	Fundamental 1	Fundamental 2	Ensino Médio	Ensino Superior
P1 CA	X	x	x	—
P1 V	X	x	x	—
P1 M	X	x	x	—
P1 CE	—	x	x	—
P1 A	X	—	—	—
P2 E	X	x	—	—
P2 M	X	x	x	—
P2 D	—	x	x	—
P1 UF	—	—	—	x
P2 UN	—	—	—	x

*Foram distribuídos 50 questionários por instituição de Educação Básica com exceção da escola P1 A, no qual foram aplicados apenas 16, e 100 nas de Ensino Superior. Do total distribuído foram devolvidos 402, com perda de 33%.

Os cruzamentos de dados dos questionários tiveram como um dos objetivos verificar quais participantes eram surdos ou deficientes auditivos, ou quais, embora ouvintes, declararam possuir em sua família alguém com deficiência auditiva/surdez. Além disso, procuraram verificar o conhecimento dos participantes sobre os RAM investiga-

dos, o uso ou não dos recursos e a possível relação entre interação/uso dos recursos com o grau de escolaridade. Algumas perguntas de caráter técnico também foram feitas, como qual o tipo e tamanho da televisão que o participante possui e o modelo de antena usada para a recepção do sinal televisivo.

Após a tabulação dos dados dos questionários de entrada e de sua análise, os separamos em dois grandes grupos: os que se declararam ouvintes com familiares ouvintes: 370 participantes identificados; e os que se declararam surdos ou com deficiência auditiva, ou ainda ser ouvinte, mas que indicaram ter algum membro da família com deficiência auditiva/surdez: 43 participantes identificados. Nessa etapa, a partir dos nomes e endereços de *e-mail*, enviamos mais 20 questionários, que chamamos de intermediários (Apêndice B), com o objetivo de organizar três grupos: A, B e C, de acordo com a proporcionalidade de perfis dos participantes, o que constitui as variáveis qualitativas da amostra:

Em um levantamento de dados, censitário ou por amostragem, investiga-se uma ou mais características de interesse que subsequentemente variam de uma unidade para outra. Estas características serão chamadas a partir de agora de variáveis. A variável pode ser uma quantidade, sobre a qual podem ser realizadas operações aritméticas, ou pode ser um atributo como cor de pele, zona de moradia ou classe social. No primeiro caso, a variável é classificada como quantitativa e na outra situação ela é dita ser qualitativa (ROSA, 2009, p. 16).

A seleção dos participantes para essa etapa se deu segundo uma proporcionalidade do perfil em relação ao total de questionários e da disponibilidade dos participantes para participarem da etapa final da pesquisa. Assim, foram selecionados 15 participantes de acordo com a proporcionalidade de perfil para a composição dos três grupos constituintes do painel: A, B e C. Cada um desses grupos de composição do painel foi composto de cinco participantes, cujas contribuições permitiram a comparação dos dados coletados nos três grupos por um período de três meses, entre outubro e dezembro de 2012.

A proporcionalidade de perfis foi garantida com base nas seguintes variáveis qualitativas:

- a) participantes com deficiência auditiva/surdez;
- b) participantes ouvintes;
- c) idade;
- d) sexo;

- e) escolaridade;
- f) interação com os recursos;
- g) ausência de interação com os recursos.

Então, de acordo com a aceitação do participante em permanecer na pesquisa, colaborando com o preenchimento dos questionários, a realização de entrevista e visitas na casa pela pesquisadora, os grupos A, B e C foram organizados conforme os Quadros 7, 8 e 9.

Quadro 7 - Descrição dos participantes do grupo A do estudo de painel

Grupo A - Utilizam os RAM com frequência						
Sigla nome	Código	Idade	Sexo	Escola	Nível de escolaridade	Observações
Ap	P1	32	Feminino	Pública	Ensino Superior	Surdez parcial. Utiliza aparelho auditivo/oralizado. Utiliza Libras.
Sl	P 2	30	Masculino	Pública	Ensino Médio	Surdez profunda bilateral. Utiliza Libras.
Sg	P3	35	Feminino	Evadido	Fundamental 1	Surdez profunda bilateral. Utiliza Libras.
L	P4	17	Feminino	Pública	Ensino Médio	Ouvinte. Não utiliza Libras
Sd	P5	36	Masculino	Pública	2º ano Ensino Médio	Surdez parcial. Utiliza aparelho auditivo/oralizado. Conhece alguns sinais da Libras.

Fonte: Dados colhidos nos questionários de entrada e intermediários, participantes que aceitaram dar continuidade na pesquisa (2012).

Quadro 8 - Descrição dos participantes do grupo B do estudo de painel

Grupo B – Conhecem, mas não utilizam os RAM com frequência						
Sigla nome	Código	Idade	Sexo	Escola	Nível de escolaridade	Observações
F	P11	27	Masculino	Pública	Ensino Médio	Surdez profunda bilateral. Utiliza Libras.
P	P12	22	Masculino	Pública	Ensino Médio	Surdez profunda bilateral. Utiliza Libras.
Mt	P13	22	Masculino	Privada	Ensino Superior Público	Ouvinte. Não utiliza Libras.
V	P14	16	Feminino	Pública	Fundamental 2	Surdez profunda bilateral. Utiliza Libras.
E	P15	34	Feminino	Evadido	3º ano Fundamental	Surdez profunda bilateral. Utiliza Libras.

Fonte: Dados colhidos nos questionários de entrada e intermediários, participantes que aceitaram dar continuidade na pesquisa (2012).

Quadro 9 - Descrição dos participantes do grupo C do estudo de painel

Grupo C – Conheciam os RAM, não utilizavam com frequência e passaram a utilizar durante o estudo						
Sigla nome	Código	Idade	Sexo	Escola	Nível de escolaridade	Observações
B	P6	11	Feminino	Privada	Fundamental II	Ouvinte. Não utiliza Libras.
R	P7	14	Masculino	Pública	Fundamental II	Surdez parcial. Utiliza aparelho auditivo. Conhece alguns sinais da Libras.
Ac	P8	13	Feminino	Pública	Fundamental I	Ouvinte. Não utiliza Libras.
G	P9	13	Masculino	Privada	Fundamental II	Ouvinte. Não utiliza Libras.
MI	P10	29	Feminino	Privada	Ensino Superior	Ouvinte. Não utiliza Libras.

Fonte: Dados colhidos nos questionários de entrada e intermediários, participantes que aceitaram dar continuidade na pesquisa (2012).

O estudo de painel, como descrito anteriormente, foi desenvolvido por um período de três meses, com a intenção de comparar os dados advindos dos questionários em entrevistas e observações de campo em um momento inicial, em etapa intermediária (um mês depois) e no momento final (três meses após).

O primeiro grupo, denominado grupo A (Quadro 7), foi constituído por cinco participantes que declaram utilizar os recursos, principalmente o *closed caption* (que exige ativação e é o que permite acesso a uma quantidade maior aos conteúdos televisivos), com certa regularidade. O segundo grupo, denominado grupo B (Quadro 8), foi formado por cinco participantes que, embora conheçam os recursos investigados, não utilizam os RAM (nunca haviam utilizado ou não haviam utilizado nenhuma vez nos últimos seis meses) e que não utilizariam durante a pesquisa; já o terceiro grupo, intitulado grupo C (Quadro 9), foi composto por cinco participantes que não utilizavam os RAM (nunca haviam utilizado o *closed caption* e demais recursos ou ainda que não os houvessem utilizado nenhuma vez nos últimos seis meses) e que passariam a utilizar com regularidade ao longo do estudo.

O estudo de painel com esses grupos objetivou obter dados para uma análise comparativa que permitisse verificar as seguintes hipóteses de abordagem:

a) que, nos três momentos, os integrantes do Grupo A revelariam uma maior e melhor interação com os RAM (ativação e desativação do *closed caption*, disponibilidade dos recursos na televisão) do que os integrantes dos Grupos B e C;

b) que, nos três momentos, os integrantes dos Grupos A, B e C com maior grau de escolaridade revelariam uma facilidade maior de interação com o *closed caption* e as legendas abertas;

c) que a diferença linguística constituiria um diferencial entre pessoas ouvintes e aquelas com deficiência auditiva/surdez em relação ao código linguístico predominante nos recursos *closed caption* e legendas abertas;

d) que as pessoas surdas usuárias da Libras prefeririam, em sua maioria, a janela de Libras aos recursos *closed caption* e as legendas abertas, independente do grau de escolaridade;

e) que, no momento inicial, os integrantes do Grupo C apresentariam um conhecimento dos RAM inferior ao do Grupo A e semelhante ao do Grupo B;

f) que, no momento final, os integrantes do Grupo C alcançariam um conhecimento dos RAM diferente do momento inicial, mais próximo do Grupo A e diferente do Grupo B;

g) que para um percentual significativo, independente da condição de perda auditiva e de diferença linguística, fatores como velocidade, ritmo e tamanho da fonte se apresentariam como uma dificuldade na utilização do CC.

O conjunto de informações resultantes dos questionários aplicados, além das entrevistas e dos relatórios de visitas de observação (Apêndices A a D), permitiram realizar análises sobre o uso desses recursos no que se refere à legislação, às limitações e às potencialidades deles e, principalmente, discutir ao final sobre o papel da escola como potencializadora no uso desses recursos como meio de inclusão social. O estudo de painel, embora trabalhoso, permitiu responder às questões levantadas no início desta pesquisa. O conjunto de dados e as análises trazem também impressões pessoais da pesquisadora.

Durante o período do estudo, fizemos em geral de 3 a 4 visitas às casas dos participantes, quando foram realizadas as observações e as entrevistas (Apêndice D). Ao final do período de três meses, aplicamos os questionários específicos (Apêndice C). Nesse período de acompanhamento, também fizemos observações e coletamos algumas infor-

mações complementares mediante conversas informais com os participantes e/ou com familiares, como mãe e irmãos, em alguns casos.

O roteiro das entrevistas (Apêndice D) foi construído por meio de perguntas elaboradas com o intuito de apreender as concepções dos entrevistados sobre os RAM, as dificuldades e as estratégias de interação com estes, a questão dos domínios dos códigos linguísticos: Língua Portuguesa, modalidade escrita, e Libras presentes nos recursos investigados, bem como o levantamento de sugestões para a organização e a efetivação de uma proposta educacional que prepare os sujeitos para uma melhor interação com os RAM.

Para facilitar os registros e as transcrições, as entrevistas foram gravadas em áudio, e, no caso dos participantes que se comunicam pela Libras, as entrevistas foram filmadas e gravadas em áudio ao mesmo tempo, pois, simultaneamente ao momento em que os sujeitos sinalizavam, foi realizada, por esta pesquisadora, a tradução para a Língua Portuguesa, revisada em um momento posterior.

Conforme já citado, o diário de campo também foi utilizado durante todas as etapas da pesquisa. Os registros foram realizados de forma assistemática, relatando sob a ótica desta pesquisadora os pontos relevantes das conversas informais, dados levantados nessas conversas, entrevistas realizadas e observações no contexto familiar, como características do espaço onde a televisão fica, modelo dos equipamentos (televisão/antena/ receptores), movimentação de pessoas no ambiente em que se está assistindo à televisão e outros.

Para discussão e análise dos dados, recorreu-se aos autores que discutem a comunicação e a linguagem, essencialmente Bourdieu (2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e) e Habermas (1997, 1999a, 1999b, 2001, 2003), Manzini (2010); entre outros. Na área específica da educação de surdos, utilizamos os estudos desenvolvidos por Lacerda (2000, 2008, 2009); LACERDA; GÓES (2000); QUADROS (1997, 2006, 2007, 2012), Teske (2012), Karnopp (2012), Lodi, Mélo e Fernandes (2012), entre outros. Esses autores permitiram dialogar com os dados levantados entrelaçando-os com a educação, as práticas de escolarização e a inclusão escolar e suas implicações na utilização dos RAM.

CAPÍTULO III

As legendas e a janela de Libras como recursos para inclusão: a fala do aluno telespectador

O presente capítulo foi organizado em três seções. Na primeira seção, apresentamos uma discussão sobre os RAM e apontamos aspectos importantes a serem considerados para que haja a utilização eficiente desses recursos. Na segunda seção, trazemos a percepção dos participantes, por meio das falas dos integrantes dos grupos A, B e C do estudo de painel, concedidas por meio de entrevistas e nos questionários intermediários e específicos. Finalmente, a terceira seção apresenta uma discussão sobre o papel da escola como potencializadora do uso dos recursos investigados para a promoção da inclusão e da emancipação da pessoa com deficiência auditiva. Os dados desta pesquisa, como descrito anteriormente, foram coletados por meio de questionários semiestruturados, observações, gravações de trechos de programas televisivos e entrevistas com os participantes dos grupos constituídos.

3.1 A utilização dos RAM na televisão: entre o disponível e o necessário para “ouvir” com os olhos

Toda nação e cultura encontra uma maneira de, continuamente, recontar suas lendas folclóricas e mitos. Se por uma vez nós o fizemos ao redor de fogueiras em acampamentos, e através de poetas errantes, hoje nós remodelamos nossas histórias tradicionais em roupas modernas através do nosso meio mais popular, a televisão. Pelos quatro cantos do mundo os maiores índices de audiência são conseguidos por novelas inspiradas em lendas folclóricas que personificam nossas disputas históricas, heróis e vilões e, geralmente, com finais felizes

(COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, 1994, p. 47).

Como vimos no início deste texto, no século XXI, no contexto de muitos avanços científicos, os movimentos sociais se expandem na luta pela reivindicação do direito e do respeito à diferença, surgindo na sociedade contemporânea os movimentos sociais e a pressão pela inclusão social. Há quem diga que a era da informação gerou uma nova parcela de excluídos que fazem parte da chamada exclusão digital. Mas uma reflexão aprofundada permite considerar que boa parte dos excluídos digitais (o que os afeta na empregabilidade, avanço em níveis mais altos de escolarização e até mesmo nas relações socioculturais) pertence às minorias tradicionalmente marginalizadas socialmente por questões ligadas a gênero, sexo, raça/etnia, pobreza e outras.

Fazem parte desses grupos as pessoas com deficiência que, ao longo da história, sofreram por estigmas e preconceitos. Nesse contexto estão os surdos e a pessoa com deficiência auditiva que historicamente se constituíram por marcas estigmatizantes e pejorativas, nas quais o sujeito surdo é visto como incapaz de aprender e de interagir comunicativamente de forma a atender os padrões sociais convencionados, pois, conforme Karnopp (2009, p. 57), “as produções textuais de surdos, muitas vezes consideradas ‘erradas’ e como ‘não-textos’, têm uma explicação lógica, científica, linguística, histórica, psicológica, sociológica, que é frequentemente negada por seus educadores”.

Com relação aos meios de comunicação e informação, muito se fala sobre a televisão, mas muito raramente para valorizar os seus aspectos positivos, ou seja, aquilo que ela tem de bom e a contribuição que ela pode ter em termos educativos, no sentido cultural ou simplesmente informativo. A televisão, como citado anteriormente, é um dos mais fortes meios de comunicação de massa em nosso país, com a capacidade de alcançar um expressivo número de telespectadores, apesar de diversidades culturais, sociais e econômicas existentes.

De maneira geral, podemos afirmar que a televisão educa, informa, forma e participa da formação cultural de um povo com influência direta no comportamento, no pensamento e no posicionamento perante as questões de cunho social. Essa inferência na formação social e na capacidade formativa ocorre tanto por meio de programas informativos, debates, documentários, entrevistas, quanto por qualquer tipo de programa, inclusive nos anúncios de poucos segundos. Seu impacto pode ser mais efetivo que muitas horas de discursos, conforme Bour-

dieu (1998). Assim, pois, é possível afirmar que a televisão possui elevado potencial educativo.

O acesso a esse meio de comunicação, contudo, nem sempre ocorre da mesma maneira a todos os telespectadores. Mesmo sendo considerado um veículo de comunicação que atinge um imenso contingente populacional, independente da condição socioeconômica, já que ricos e pobres assistem a programas de televisão indiscriminadamente, as formas de acesso podem ser diferenciadas.

Com relação ao acesso, pode-se assistir aos diferentes programas por meio de um televisor moderno, com tecnologia digital, tela plana de *Led* como as de 42 polegadas, excelente qualidade de som e imagem. Essa mesma televisão pode ainda receber o sinal de transmissão digital por meio de uma TV por assinatura com transmissão via satélite, ou se pode ter acesso por meio de um aparelho de televisor de tubo relativamente obsoleto, tela semiplana, pequena, como a de 14 polegadas, e receber o sinal de transmissão via antena interna comum com tecnologia analógica.

O acesso, por meio de uma ou outra forma do exemplo dado, resulta em diferenças, que, embora, sem dúvida, interfiram na qualidade da recepção de som e imagem, não implicam acessibilidade propriamente dita. Mas, no caso da televisão, as formas de acesso interferem nas condições de acessibilidade, pois o modo de visualização dos RAM é minorizado quando se utiliza uma TV muito pequena, o sinal de recepção é ruim, a tela é semiplana em detrimento da tela plana, entre outros.

Com relação às formas de acesso, os questionários de entrada demonstraram que a maioria da população investigada possui televisão de tubo com tela convencional (semiplana) de 14 polegadas, seguida da televisão de 29 polegadas. No total, aproximadamente 51,04% se enquadram nesse perfil, conforme a tabela 4.

Com relação ao tipo de recepção, os dados demonstraram, de acordo com a Figura 29, que 59,10% (234 participantes) têm acesso somente à televisão aberta, dos quais 30,33% (121 participantes) possuem antena parabólica e 28,32% (113 participantes) utilizam apenas a antena comum. Constatamos ainda que 25,81% (103 participantes) indicaram utilizar somente sinal fechado, via TV por assinatura, e, quanto ao uso intercalado de receptores, há um total de 34 participantes.

Para as pessoas surdas, com deficiência auditiva e demais usuários dos RAM, essa é uma questão fundamental, visto que necessitam de boas condições de acesso para uma boa interação e um bom uso dos três recursos: *closed caption*, legendas abertas e janela de Libras. Esses recursos, por sua vez, para garantir as condições de acessibilidade, demandam boa qualidade no momento de produção, que pode ser garantida se observadas as normas técnicas da ABNT 15290/2005.

Tabela 4 - Características do aparelho de televisão

Tipo	Tamanho			
	14 a 21 polegadas	27 a 32 polegadas	42 ou mais	Não informado
TV de tubo com tela convencional	18,33%	14,85%	0,46%	0,70%
TV de tubo com tela plana	6,03%	14,85%	1,39%	0,23%
TV de LED	0,23%	3,02%	3,94%	–
TV de Plasma	0,70%	3,48%	6,96%	0,23%
Não Informado	0,93%	1,86%	0,93%	0,70%

Fonte: Dados do questionário de entrada (Apêndice A).

Tabela 5 - Características da recepção de sinal

Tipo	Percentual
a) Sinal aberto com antena convencional	28,32%
b) Sinal aberto com antena parabólica	30,33%
c) Sinal fechado / TV por assinatura	25,81%
a) e b)	4,01%
a) e c)	3,51%
b) e c)	5,01%
a), b) e c)	1,25%
Não informado	1,75%

Fonte: Questionário de entrada (Apêndice A).

Nesse caso específico, entendemos que as condições de acesso e as condições de acessibilidade caminham juntas, pois, se uma das duas for precária, a utilização dos recursos para o fim a que se destina não será possível. Os indicadores específicos dos participantes surdos ou com deficiência auditiva, ou com pelo menos um membro familiar com deficiência auditiva/surdez, demonstraram que, de um total de 44 respondentes, 25 (56,81%) possuem apenas uma televisão de tubo (12 participantes com televisão de 14 polegadas e 13 participantes com televisão de 29 polegadas), e 15 destes apenas a antena comum como forma de recepção do sinal. 11 possuem receptores com antena parabólica.

Nas análises dos dados coletados, por questionários de entrada, constatamos que, dos participantes ouvintes e cujos familiares também são ouvintes (370 participantes), 73,64% nunca utilizaram o recurso de legenda *closed caption*, 21,47% já utilizaram algumas vezes, apenas 2,45% declararam utilizar com frequência os RAM e 2,44% não souberam ou não quiseram informar.

Sobre essa questão ainda, é interessante relatar que um dos participantes surdos, ao preencher o questionário de entrada, escreveu a mão abaixo da questão 7: “não conseguir ler *closed caption*”. A questão era de caráter objetiva, e não havia nesse momento espaço para justificativa ou opinião. O fato de esse participante ter feito esse registro a mão, com o intuito de justificar porque não utiliza o recurso, reforça uma de nossas hipóteses de que os recursos são disponibilizados, contudo não existe uma instrução formal que os prepare para essa interação.

As Tabelas 6 e 7 indicam duas questões importantes em relação aos participantes que possuem deficiência auditiva ou que possuem alguém com deficiência auditiva na família (43 participantes): 60,42% nunca utilizaram o recurso de legenda *closed caption*, 31,25% já utilizaram algumas vezes, apenas 6,25% declararam utilizar com frequência os RAM e 2,08% não souberam ou não quiseram informar.

Tabela 6 - Possui deficiência auditiva/surdez x utilização de *closed caption*

Deficiência auditiva	<i>Closed caption</i>	%
		100
Sim	a) Nunca usei	60,42
Sim	b) Já usei algumas vezes	31,25
Sim	c) Utilizo com frequência	6,25
Sim	Não Informado	2,08

Tabela 7 - Possui deficiência auditiva/surdez x utilização de *closed caption* x escolaridade

Deficiência auditiva	<i>Closed caption</i>	Escolaridade	%
			100
Sim	a) Nunca usei	Fundamental	27,66
Sim	a) Nunca usei	Ensino Médio	17,02
Sim	a) Nunca usei	Faculdade	6,38
Sim	a) Nunca usei	Não Informado	8,51
Sim	b) Já usei algumas vezes	Fundamental	6,38
Sim	b) Já usei algumas vezes	Ensino Médio	10,64
Sim	b) Já usei algumas vezes	Faculdade	14,89
Sim	c) Utilizo com frequência	Faculdade	6,38
Sim	Não Informado	Faculdade	2,13

Comparando os dados da Tabela 6 com os dados da Tabela 7, constatamos que mais de 60% das pessoas com deficiência auditiva nunca utilizaram o *closed caption*. Na Tabela 7, verificamos que quanto maior o grau de escolaridade maior a interação com o recurso, o que nos permite interpretar, inicialmente, que as dificuldades com a Língua Portuguesa escrita e o baixo nível de escolarização podem ser um dos motivos para a não utilização.

Uma questão igualmente importante é saber quanto à presença, à disponibilidade do recurso na sua televisão e ao conhecimento sobre o recurso, o que pode ser verificado nas Tabelas 8 e 9.

Tabela 8 - Possui deficiência auditiva/surdez x utilização de *closed caption* x disponibilidade na TV

Deficiência auditiva	<i>Closed caption</i>	Disponibilidade <i>closed caption</i>	%
			100
Sim	a) Nunca usei	a) Minha(s) televisão (televisões) não tem esse recurso.	14,58
Sim	a) Nunca usei	b) Não sei, nunca observei	25
Sim	a) Nunca usei	c) Pelo menos uma televisão possui esse recurso, mas não utilizo	16,67
Sim	a) Nunca usei	d) Pelo menos uma televisão possui esse recurso, e utilizo às vezes	4,17
Sim	b) Já usei algumas vezes	c) Pelo menos uma televisão possui esse recurso, mas não utilizo	8,33
Sim	b) Já usei algumas vezes	d) Pelo menos uma televisão possui esse recurso, e utilizo às vezes	18,75
Sim	b) Já usei algumas vezes	e) Pelo menos uma televisão possui esse recurso, e utilizo sempre	4,17
Sim	c) Utilizo com frequência	e) Pelo menos uma televisão possui esse recurso, e utilizo sempre	6,25
Sim	Não Informado	Não Informado	2,08

Tabela 9 - Deficiência auditiva/surdez x conhecimento do recurso x utilização

Deficiência auditiva	Conhece <i>closed caption</i>	Utilização	%
			100
Sim	d) Conheço e sei exatamente do que se trata	a) Nunca usei	40
Sim	d) Conheço e sei exatamente do que se trata	b) Já usei algumas vezes	45
Sim	d) Conheço e sei exatamente do que se trata	c) Utilizo com frequência	15

Esses dados revelam que, em geral, esses telespectadores não interagem rotineiramente com esse recurso. Isto nos leva a refletir sobre como eles se situam sobre aquilo que é falado nos programas televisivos, já que, conforme constatado por meio das observações e das gravações audiovisuais de mídia, outros recursos como as legendas abertas e a janela de Libras são oferecidos esporadicamente.

3.2 Os RAM sob a ótica dos participantes do painel: o olhar dos usuários

Diante do exposto, cabe-nos visualizar as concepções dos participantes do estudo sobre os recursos *closed caption*, legendas abertas e janela de Libras, mediante o recorte das falas dos participantes dos Grupos A, B e C, descritos nos Quadros 1, 2 e 3 do capítulo dois. Essas falas foram captadas por meio das entrevistas. As pessoas com ou sem deficiência auditiva podem utilizar os RAM, e a ideia de juntá-los nesta pesquisa surgiu de nossa hipótese de partida, de que, se não houver uma instrução formal para o uso desses recursos, sua utilização fica prejudicada, independentemente da condição de deficiência ou não.

A televisão é um meio de comunicação audiovisual projetado para som e imagem. Por essa razão, há uma relação de interdependência entre o som e a imagem: nem é só a imagem que expõe o fato, nem é apenas o texto que emite a informação, nem é unicamente o som que comunica os acontecimentos. Na verdade, é a combinação de cada um desses recursos que atua como aglutinador dos mecanismos de transmissão dos conteúdos (SOUZA, 2009). Nas situações em que o som não pode ser ouvido, são os RAM que viabilizarão a “escuta” dos telespectadores, que se dará pelo canal visual.

Para as pessoas com deficiência auditiva, os RAM são fundamentais para a promoção de sua autonomia. A falta de acesso, ou o acesso precário, aos meios de comunicação resulta na manutenção dessa parcela da população em situação de desvantagem em relação aos ouvintes. O acesso à informação, à cultura e ao entretenimento que a televisão oferece é parte do dia a dia da sociedade contemporânea com implicação na participação social e política dos sujeitos.

Santos, R. (2012, p. 4) pontua que a participação efetiva pressupõe a promoção de igualdade de condições/opportunidades/recursos para que cada um dos sujeitos possa participar dos processos de interação sociopolítica e cultural do grupo social ao qual pertence. Tais condições podem ser traduzidas em elementos como uma educação cidadã de qualidade, que garanta uma preparação para a vida cívica, e em um bom aparato jurídico-institucional, capaz de assegurar a liberdade. Porém, segundo o autor, a participação efetiva demanda, também e fundamentalmente, questões de comunicação:

Na democracia, a comunicação é necessária para que o sujeito possa:

- 1 - obter informações sobre questões da vida na comunidade, acerca das quais terá que decidir;
- 2 - fazer que suas propostas e opiniões cheguem ao conhecimento dos demais, para serem apreciadas;
- 3 - tomar conhecimento das propostas e opiniões dos demais, para apreciá-las;
- 4 - apresentar, escutar e contrapor argumentos de propostas em debates, antes das tomadas de decisão;
- 5 - fazer com que suas propostas e opiniões cheguem a seus representantes nas decisões;
- 6 - obter informações sobre a atuação de seus representantes;
- 7 - obter informações sobre o encaminhamento das ações decididas pela coletividade (SANTOS, R., 2012, p. 4).

Nesse sentido, ao perguntar para uma participante (P1)²⁵ como, na ausência do som, ela se intera dos assuntos e das notícias transmitidos nos telejornais e nos programas diversos. Ela enfatizou, entre outras considerações, a questão política, por meio de um relato impactante, ao declarar que seu direito de exercer a democracia pelo voto foi prejudicado pela falta de acessibilidade às propostas dos candidatos nas propagandas eleitorais gratuitas, da última eleição municipal em Dourados, ocorrida em outubro de 2012,

Para prefeito, eu votei nulo mesmo. Também pra vereador? Eu votei nulo, porque eu não conheci as propostas dos candidatos, cadê a acessibilidade?

As legendas, eu não pude enxergar, não dava para ler, só se eu pegasse lupa, porque as letras eram minúsculas, e não tinha janela de Libras também, e eu ia ficar perguntando para os outros e votar pelo pensamento dos outros?! Ah, faz favor! E aí a pessoa vai passar sua ideia, vai me influenciar, vai querer que eu vote no candidato que ela escolheu, e eu não sei porque ela escolheu aquele candidato, essa situação é muito chata.

Eu não quero ir pelo que outros pensam! Eu quero ter a minha própria opinião, é o meu direito, é o meu direito de votar, de escolher e de poder escolher. Não vou ficar perguntando para os outros, isso é muito chato e constrangedor, votei nulo mesmo, acho que fiz o que era certo (P1, grupo A).

Nesse relato, a questão da disponibilização dos RAM pode ser comparada a muitas situações de pseudoacessibilidade, como as das

²⁵ As falas dos participantes desta pesquisa têm como base os Quadros 7, 8 e 9 apresentados nas páginas 111 e 112, respectivamente.

vagas de estacionamento destinadas aos deficientes físicos e que não possuem recuo adequado entre uma vaga e outra, impossibilitando a saída do usuário de cadeiras de rodas. Isto também ocorre quando, em banheiros adaptados, o assento encontra-se cadeado embaixo da pia, ou a porta do banheiro encontra-se trancada; e ainda quando há elevadores quebrados. O que queremos dizer é que muitas vezes há uma aparência de acessibilidade, mas só quem realmente utiliza os recursos percebe que eles não atendem suas demandas. Quando se disponibilizam legendas e mesmo a janela de Libras que não podem ser lidas ou vistas, em função do seu tamanho, há então apenas uma aparência de acessibilidade, ou pseudoacessibilidade.

Nesse caso, fica claro que a acessibilidade não é um fim em si mesmo. Os recursos serviriam para que a telespectadora pudesse conhecer as propostas e o plano de trabalho dos candidatos, o que culminaria no exercício de sua cidadania por meio do voto, o que não foi possível, por causa das condições inadequadas de acessibilidade. Nos relatos seguintes, encontramos situações semelhantes referentes à impossibilidade de uso dos recursos em função das condições de oferta. Os fragmentos a seguir demonstram a percepção dos participantes quanto ao *closed caption*, quando perguntados durante as entrevistas se eles se sentiam atendidos pelos recursos:

Às vezes sim, às vezes não, porque nas poucas vezes que utilizei a legenda (*close caption*) eu senti dificuldade, porque dá para perceber que não acompanha o que a imagem está passando, tem muito atraso e ao mesmo tempo é muito rápido e também às vezes, tem umas palavras que saem toda errada, nem dá para entender, assim, dependendo você pode deduzir né, mas nem sempre a gente consegue (P13, Grupo B)

Eu acho difícil, eu não gosto muito dessas legendas, agora, até que eu estou acostumada a usar por que eu assisto os filmes e alguns seriados da Sky que eu gosto né, mas é diferente dessa aí, que eu conheci agora, eu acho um pouco mais difícil porque é pequeno e rápido, eu acho meio cansativo (P8, Grupo C).

Não, por exemplo, a minha vó, que eu falei que tem dificuldade de ouvir né, por causa da idade, ou, ou aumenta muito o som se for... se for possível né, porque pra gente fica... fica incomodo demais com o som muito alto, então para ela entender, ou é perguntando alguma coisa, ou é mais pela imagem mesmo né, porque num caso, por exemplo, de pessoas como a

vó, mesmo tendo a legenda (*closed caption*) ela não tem condições de acompanhar, por mais que ela seja alfabetizada, pra ela é... é muito rápido. Pra gente às vezes já é rápido né, pra ela é um pouquinho pior. Então, ela tem que acompanhar é mais pelo que tá passando mesmo, pela imagem tentando deduzir né (P10, Grupo C).

O que acontece comigo é que o *closed caption*, ele some do nada, ele vai e volta, ele aparece e some, sem eu mexer no controle, então a gente fica nessa dependência, você nunca sabe que horas que vai mostrar o *closed caption*, aí eu vou lá, mexo no controle, fico tentando, espero, espero e demora, aí depois de um tempo a aparecer começam as legendas, aí eu to lá assistindo, de repente some outra vez, eu não sei o que acontece, eu não entendo, aí eu mexo no controle, falo “esse controle está errado”, é uma confusão, daí eu penso “ah, larga mão, deixa isso prá lá”, e desligo a televisão. Ele é assim mesmo, aparece e some, vai e vem, como é que o surdo vai assistir televisão? Por exemplo, em alguns jornais, ele some, tem programas que tem, em outros some, ah é muito difícil, é muito difícil esse vai e vem da legenda do *closed caption*, é uma confusão e eu não entendo o que acontece (P11, Grupo C).

Esses recortes das entrevistas demonstram que, quando se disponibilizam os recursos *closed caption*, legendas abertas e janela de Libras, não se trata simplesmente de possibilitar às pessoas o acesso aos programas televisivos, e, sim, de algo que vai mais além, pois, ao permitir aos sujeitos a possibilidade de interação com esse meio de comunicação, eles têm acesso a uma gama de informações e conteúdos que lhes permitem apropriar-se dos acontecimentos diários noticiados, posicionar-se sobre os comentários do seu cotidiano e opinar sobre determinados assuntos, tais como notícias, assuntos políticos, entretenimento e outros que naturalmente são apresentados nos diversos programas televisivos da atualidade.

A comunicação constitui a válvula propulsora da vida social, motivo pelo qual, em nossa investigação, levamos em consideração o pressuposto de que na atual sociedade da informação, a comunicação e o acesso aos meios de comunicação são fundamentais para a inclusão e a participação social. O processo comunicativo é construído pela linguagem e pelos códigos linguísticos socialmente instituídos. No contexto atual, as tecnologias da informação e da comunicação, por meio dos diferentes recursos, desenvolvem um importante papel no processo

comunicativo, pois é por elas que circula a informação e também realizamos boa parte de nossas ações comunicativas.

As pessoas, quer possuam deficiência auditiva/surdez ou não, produzem sua comunicação e sua ação criando e recriando um ambiente social da vida, onde a produção simbólica dá vazão a um corpo de conhecimentos previamente teorizados, por meio de atos de fala e da cooperação existente na sua ação. Isso reflete a própria condição, quer dizer, a necessidade de comunicação do ser humano. Mas essa condição só é possível quando esse ser se reconhece na sua obra, no seu trabalho e nos seus sentidos. Então, não basta apenas se comunicar de alguma forma, é preciso um fazer comunicativo que lhe permita esse reconhecimento, que lhe permita opinar, argumentar e decidir em se reconhecer como sujeito parte da comunidade em que vive (TESKE, 2012, p. 37-38). Com relação à ação comunicativa, temos conhecimento de que as pessoas com deficiência auditiva, ao longo da história, vêm sofrendo censuras no desenvolvimento de seu processo comunicativo, e excluí-las dos meios de comunicação, ou incluí-las de forma precária, sugere a manutenção da ordem das coisas, de quem pode ou não ter acesso. De acordo com Bourdieu (1983 p. 161), “entre as censuras mais radicais, mais seguras e melhor escondidas, estão aquelas que excluem certos indivíduos da comunicação (não os convidando para os lugares de onde se fala com autoridade, ou colocando-os em lugares sem palavra)”.

Durante nosso estudo de painel, foi possível perceber, conforme demonstrado no capítulo 2, uma precariedade e uma escassez na oferta dos recursos. Além disso, para as pessoas com deficiência auditiva, a supremacia de oferta do *closed caption* e das legendas abertas em detrimento da janela de Libras se apresenta como uma dificuldade, conforme podemos perceber no recorte das seguintes falas:

Pra mim, as legendas... não preciso das legendas. A Libras é melhor, é próprio do surdo, eu entenderia muito melhor; as legendas, pra mim... eu tenho muita dificuldade. Daí eu fico ali, observando a imagem, as expressões das pessoas, os movimentos, as cenas, só. Observo a movimentação dentro de uma cena, por exemplo, de novela, eu fico ali, fazer o quê? A legenda eu não consigo ler, Libras não tem de forma alguma, então eu tenho que ficar ali olhando e entender de acordo com aquilo que eu sentir pelas expressões (P14, Grupo B).

Eu não gosto de assistir televisão, porque falta a janela de Libras. Nos programas religiosos, alguns têm a janela de Libras,

mas eu não gosto muito, já vou à igreja e lá tem o intérprete... em casa eu queria ver coisas diferentes como os filmes, o jornal, mas aí não tem, tem as legendas, mas é muito rápido, você perde, perde... e o português é forte, precisa saber o português, mas eu sou surdo. Difícil é o português, então eu olho e se eu consigo entender pelas expressões e cenas eu fico, senão eu largo pra lá, saio e vou fazer outra coisa, mas o filme de “ação” (fez sinal de metralhadora disparando) e futebol, aí é fácil, eu entendo melhor mesmo sem Libras, é tranquilo dá para entender só olhando (P12, Grupo B).

Eu fico olhando ali (a televisão), e fico querendo entender, mas eu acho difícil, tenho vontade de perguntar, às vezes pergunto para o meu esposo ele tem um pouquinho de leitura labial, ele explica o que ele conseguiu entender. Eu falo pra ele, olha eu não entendi, é difícil. Daí a gente vai trocando, vai conversando e tentando entender e ele sempre me ajuda quando está em casa e assistindo televisão junto comigo (P15, Grupo B).

Minha leitura da Língua Portuguesa é razoável, algumas palavras eu consigo entender, outras eu não consigo. Às vezes eu preciso acessar o Google e procurar o significado da palavra pra tentar entender, mas é só quando eu quero mesmo, senão vou assim mesmo, entendendo o que dá pela minha leitura, porque tem muitas palavras diferentes... (P 3, Grupo A).

Assim, eu não tenho dificuldade com a leitura, mas eu percebo que tem muitas falhas, palavras erradas, atrasos né, isso acaba desmotivando um pouco, porque fica cansativo e você percebe que vai ficando atrasado né, aí tem hora que fica muito rápido, você tem que ser ligeiro para acompanhar as legendas e as imagens, né (P4, Grupo A).

Com relação à disponibilização da janela de Libras, as falas dos participantes confirmam os dados encontrados na etapa de gravações e observações dos canais da televisão aberta disponíveis no município de Dourados.

A janela de Libras só tem nos programas religiosos só, somente mesmo em programas religiosos. Os sinais, o teatro para o surdo entender não tem. Eu assisto um pouquinho os programas religiosos, mas também a janela de Libras nestes programas ela é bem pequenininha, é difícil de visualizar os sinais, tinha que ser maior, aí sim seria melhor, daria pra assistir, mas eu também queria assistir outras coisas com Libras... (P 14, Grupo B).

Só nos canais de Brasília, na câmara, no canal da câmara de Brasília que tem a janela de Libras, só. No canal da Igreja Católica, na Canção Nova que tem a janela de Libras, mas é só nos programas religiosos. Programas de informação não tem a janela de Libras. Tem um programa, acho que é na TV Brasil, que tem um programa que tem a janela de Libras, que é um jornal, o único. Mas nos programas de informações e notícias, é muito pouco, não é bom, não é bom mesmo, é muito pobre a oferta da janela de Libras (P 1, Grupo A).

É mais em informe de política, né, que tem a Libras, não lembro agora de outra situação que tenha visto (P 10, Grupo C). Não me lembro, não conheço programas com a janela de Libras, assim fora daqueles de política e das igrejas que às vezes tem né, mas, outros assim, fora estes, eu não conheço, ainda não vi... (P15, Grupo B).

A janela de Libras? Só em programas religiosos da Igreja Católica, que eu saiba... (P3, Grupo A).

A janela de Libras, assim que eu já vi né, é só assim, quando vai começar um programa e aí aparece aquela janelinha dos gestos, acho que é falando da idade que pode assistir aquele programa, esses tem quase todo dia, e outro assim que eu me lembro, é do presidente do Brasil, ou outros assim, que vão falar alguma coisa importante lá de Brasília (pesquisadora: pronunciamentos oficiais?) é, acho que é isso, porque como eu não uso né, porque eu escuto e não presto muita atenção, eu não sei se tem mais, mas acho que não, porque não me lembro de ter visto... (P4, grupo A).

Eu vejo que é muito difícil, porque só é em alguns momentos que tem a janela de Libras, e tem essa questão da Língua Portuguesa. Em minha opinião, o que eu gostaria é que tivesse a janela de Libras durante o dia inteiro, por que como é que o surdo vai entender, não tem como! Tem surdo que não conhece a Língua Portuguesa, essa é a minha vontade, o meu desejo, é que tivesse acessibilidade durante o dia inteiro, por exemplo, nas novelas, ou outro programa qualquer, eu fico olhando lá os programas e não tem nada; precisa da janela de Libras! Ai sim seria bom para nós, se tiver os dois (*closed caption* e janela de Libras) dá pra também fazer uma comparação, porque a Libras eu consigo entender e ir percebendo as diferenças, mas tem o regionalismo da Libras, então a gente precisava também pensar nisso, respeitar a regionalismo dos sinais de cada estado, mas pensar que na televisão os surdos do Brasil inteiro estão assistindo, porque as vezes o intérprete usa um determina-

do sinal que aqui na nossa região é diferente, aí você fica “mas o que é isso?” (P12, Grupo B).

Todas essas falas demonstram a escassez e as limitações da janela de Libras. Se, por um lado, temos uma questão de inviabilidade técnica para que esta seja disponibilizada o dia inteiro em subcanaís, já que a TV digital está em fase de implantação no Brasil, por outro lado, percebemos, também, que há a instauração do que Bourdieu (1989, apud MICHELS, 2008, p. 160) denominou de campo linguístico, em que as transações linguísticas dependem da estrutura desse campo, que expressa a estrutura das relações de força entre os grupos que possuem as competências correspondentes (ex.: língua “polida” e língua “vulgar” ou, em situação multilinguística, língua dominante e língua dominada).

Os dados das entrevistas e dos questionários específicos demonstraram que, na perspectiva dos participantes com deficiência auditiva, a janela de Libras seria mais adequada às suas necessidades. Percebemos que, com relação às legendas, há uma questão explícita do domínio linguístico da Língua Portuguesa.

No tocante à educação, as pesquisas educacionais dedicadas a essa área demonstram que, em função das especificidades presentes no processo de ensino aprendizagem desses sujeitos e o emprego ao longo da história de metodologias inadequadas por parte da escola na sua educação, resultaram em baixo nível de escolarização. Em muitos deles houve o comprometimento do desenvolvimento linguístico e consequente precarização do processo comunicativo (QUADROS, 2006; LA-CERDA, 2009; LODI; MÉLO; FERNANDES, 2012). A fala da participante P15 corrobora a afirmação das autoras:

Eu comecei a estudar com 9 anos, aqui em Dourados mesmo, e na escola onde estudei desde pequenininha tinha a professora que trabalhava a Língua Portuguesa, mas eu me sentia assim, rejeitada, eu tinha dificuldade de aprender a escrever, e eu fui crescendo sem este conhecimento, as outras crianças iam aprendendo e eu ia ficando; e eu pensava “nossa, essa professora, ela não me ajuda, ela não se importa comigo, e eu acabei desistindo. Anos depois voltei à escola, já com a presença do intérprete em sala, mas eu sinto que pra que a gente possa aprender a Língua Portuguesa de verdade, ainda falta esse apoio por parte dos professores e não só do intérprete de Libras, não consegui aprender português como queria, desisti novamente (P15, Grupo B).

Essa fala, assim como outros depoimentos captados pelas entrevistadas, demonstra que ainda há muito para se avançar, no sentido de uma preparação formal para a interação com recursos de legendas, pois o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, e como segunda língua para esses alunos, não tem recebido a devida atenção por parte dos professores. O que ocorre, na maioria das vezes, é o que tem sido constatado e relatado em diversas pesquisas do Brasil, em que o intérprete de Libras acaba assumindo a função de professor ou de tutor desses alunos. Persiste a ideia de que a atuação do intérprete de Libras em sala de aula, por si só, resolve os dilemas da inclusão e da aprendizagem desses alunos. O depoimento do P15 evidencia essa realidade e a percepção que esses alunos acabam projetando sobre de si dentro do espaço escolar.

Durante muito tempo, a educação desses sujeitos foi realizada sob a ótica oralista, na qual a educação era concebida de forma indissociada da visão médico-clínica. Os pilares do método oralista estavam firmados no princípio da normalização, ou seja, a integração de surdos e ouvintes ocorre por meio do uso da língua oral; as línguas de sinais não eram reconhecidas como línguas legítimas e, além disso, para muitos profissionais, o uso de sinais na comunicação prejudicava a aquisição da língua oral. No processo pedagógico, o ensino da fala oral ocupava papel central, e a escola, muitas vezes, deixava de lado a mediação da construção do conhecimento desses alunos, como o desenvolvimento da leitura e da escrita e demais conteúdos escolares, pois se entendia que apenas por meio da fala oral é que eles poderiam ter sucesso e possibilidades de se integrarem à sociedade ouvinte.

No Brasil, segundo Salles et al. (2004), constatou-se que a maioria dos surdos que passaram por essa filosofia não fala bem, não realiza leitura labial e não interage naturalmente em situações verbais, o que os prejudica em vários aspectos de inserção na sociedade. Hoje, no país, a proposta de educação bilíngue é a que está em uso para os alunos com deficiência auditiva. De acordo com o Decreto n. 5.626/2005, são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

A educação bilíngue, de um modo geral, é aquela em que duas línguas devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem de uma determinada escola, pois elas coexistem no mesmo espaço esco-

lar, interagindo e articulando-se entre si. A escola que se propõe a trabalhar com esse modelo deve contemplar essa coexistência, promovendo a coexistência da Libras e da Língua Portuguesa, e deve articular todos os meios necessários para que essa interação entre as duas línguas ocorra. Nesse modelo, a Língua Portuguesa na modalidade escrita será considerada a segunda língua dos alunos surdos e, por essa razão, deve ser ensinada nos moldes de ensino de segunda língua.

A escola pode promover o bilinguismo de diferentes maneiras. Nesse sentido, Quadros e Shimiedt (2006, p. 19) trazem alguns modelos de práticas bilíngues no Brasil. Em alguns estados, há escolas em que a língua de sinais é a língua de instrução, e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua. Há também escolas em que a língua de sinais é língua de instrução e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua durante o Ensino Fundamental; após, a Língua Portuguesa é a língua de instrução, mas há na sala de aula a presença do intérprete de Libras, assim a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua na sala de recursos. Ainda há lugares, onde desde o início da escolarização existe a presença dos intérpretes, que acabam assumindo a função de professor do aluno surdo, utilizando a língua de sinais como língua de instrução. Essa última configuração é a que se dá com frequência nas classes comuns com alunos surdos incluídos.

A educação bilíngue para surdos, segundo pesquisas realizadas por especialistas da área, abarca possibilidades antes distantes do seu processo de ensino-aprendizagem. Castro (2008, p. 143), ao tratar da educação intercultural e o ensino bilíngue para indígenas do Chile, explica a Educação Bilíngue:

É uma área específica de saberes e práticas pedagógicas e culturais sobre a qual o conhecimento acumulado ainda e precário, básico e pouco sistematizado. Representa parte de uma luta coletiva para construir uma nova significação e um novo sentido sobre a educação e as escolas, a partir de um reconhecimento de suas limitações atuais em relação à qualidade da educação.

Essa dimensão apontada por Castro (2008) reflete-se também na educação das pessoas com deficiência auditiva que são usuárias da Libras, pois ainda se encontra fragilizada diante da despotencialização dos saberes docentes para a promoção da prática bilíngue. Essa despotencialização reflete-se no uso social de ambas as línguas no que se

refere aos RAM nos espaços fora da escola. Como vimos, a maioria dos participantes demonstraram dificuldades com a decodificação da Língua Portuguesa nos recursos de legendas e também da Libras na janela de Libras, seja pelo contexto enunciativo, seja pelo vocabulário e/ou regionalismo da Libras, seja ainda pelas questões técnicas de produção.

3.3 O papel da escola como potencializadora no uso dos RAM como recurso de inclusão

As reflexões sobre a acessibilidade por meio dos RAM não podem ser dissociadas dos processos educativos de pessoas com deficiência auditiva. O uso desses recursos pressupõe o domínio da decodificação da Língua Portuguesa escrita, ou seja, domínio da leitura e também o domínio da Língua Brasileira de Sinais, no caso da janela de Libras.

Para Bourdieu (1989, apud MICHELS, 2008), a língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Por meio dela, não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos. Daí a definição completa da competência como “direito à palavra”, isto é, à linguagem legítima como linguagem autorizada, como linguagem de autoridade. A competência implica o poder de impor a recepção. Bourdieu segue explicando que entre os pressupostos da comunicação linguística, que escapam completamente aos linguistas, estão as condições de sua instauração, o contexto social no qual ela se instaura e, em particular, a estrutura do grupo no qual ela se realiza.

A partir da leitura de Habermas (1999b), compreendemos que a comunicação trivial entre as pessoas e o acesso aos meios de comunicação e informação constituem elementos-chave para a interação social que se manifesta pelas exteriorizações linguísticas.

No caso das pessoas surdas e dos deficientes auditivos, historicamente houve uma privação social que não lhes permitira a plena interação social e a construção do entendimento mútuo. Hoje, essa realidade tem se modificado, mediante força de leis em prol da inclusão, mas ainda há muitos obstáculos a serem superados para o acesso pleno aos meios de comunicação.

Na escola, refinamos nossas habilidades linguísticas e nesse espaço é que precisamos ser preparados para as interações comunicati-

vas, para desenvolvermos habilidades de ação comunicativa proposta por Habermas, pois é por meio da comunicação voltada para o entendimento que um determinado grupo poderá mudar as normas existentes, chegando a um consenso.

Em geral, os alunos frequentemente têm chegado às salas de aula sem um tipo ideal de capital linguístico, o qual a escola continuaria a transmitir. Então, poderíamos ousar em dizer que socialmente chegam triplamente descapitalizados com: a) lacunas no desenvolvimento da linguagem; b) falta de interação com os meios de comunicação; e c) ausência de comunicação com pouca ou nenhuma transmissão de capital linguístico no seio da família. Ao levar em consideração apenas esses três pontos em comparação com uma criança ouvinte, com acesso (por meio da audição, de se poder entender) aos programas infantis, desenhos e outros de caráter informativo, educativo e mesmo de entretenimento, às conversas, leituras com os pais e familiares, podemos dimensionar a desigualdade à qual a criança surda está exposta.

Quadros (2012), explica que os surdos, em sua maioria, crescem em famílias de pais que falam e ouvem o Português e não adquirem essa língua (apesar de estarem “imersos”²⁶).

Eles olham as bocas se movimentando e sabem que, por meio desses movimentos, as pessoas expressam pensamentos e ideias, mas, mesmo havendo tal percepção, não compreendem a língua. Em alguns casos, passam por processos terapêuticos intensos e chegam a adquirir a Língua Portuguesa, mas de forma sistemática limitada. A diferença na modalidade de língua e do acesso a ela implica diferença na forma de aquisição dessa língua. Os surdos privilegiam o visuoespacial, e a língua de sinais é visuoespacial. Vários estudos (MEIER, 1980; LOEW, 1984; LILLO-MARTIN, 1986; PETITTO, 1994; KARNOPP, 1994) evidenciam que o processo dos surdos, adquirindo língua de sinais, ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em surdos adquirindo uma língua oral-auditiva (QUADROS, 2012, p. 191).

²⁶ Vale destacar que estar “imerso” aqui se refere a estar junto e convivendo com pessoas falantes da Língua Portuguesa. Isso não significa que, no caso desses surdos, eles tenham “acesso” real à Língua Portuguesa, pois, por ser uma língua oral-auditiva, não há imersão no sentido de estar em contato sistemático com a língua. Tanto é verdade que os surdos não adquirem a língua portuguesa espontaneamente, simplesmente por conviverem com pessoas falantes de português (QUADROS, 2012, p. 191 nota da autora).

De acordo com esta autora, esse processo seria concretizado por meio de línguas visuoespaciais, garantindo que a faculdade da linguagem se desenvolvesse plenamente em sujeitos com surdez, ou seja, no mesmo período em que as crianças ouvintes. Isso exige uma mudança nas formas como esse processo vem sendo tratado na sua educação, já que, geralmente, essas crianças têm tido acesso tardiamente à língua de sinais, pois as escolas não oportunizam o encontro adulto surdo-aluno-surdo preconizado por Quadros (2012).

Essa realidade interfere no processo de desenvolvimento comunicativo, já que, antes de adentrarem ao espaço escolar, em geral, essas crianças que têm os pais ouvintes e que não fazem uso da Libras acabam por não participar de um contexto comunicacional efetivo, nem pela língua de sinais, nem pela língua oral; além disso, são privadas do acesso significativo aos meios de comunicação e informação.

Em uma pesquisa desenvolvida por Goldfeld (1997, p. 167), verificaram-se as dificuldades que as crianças surdas brasileiras têm para adquirir a língua de sinais, por falta de contato com a Libras, inibindo sua capacidade análoga à das crianças ouvintes para o desenvolvimento da linguagem, gerando atraso no desenvolvimento da linguagem e na aquisição da língua de sinais. Quadros e Schimiedt (2006, p. 20) elucidam que a língua de sinais vai ser adquirida por crianças surdas que tiverem a experiência de interagir com a língua de sinais desde a mais tenra infância por meio de modelos linguísticos, acrescentando ainda que a tarefa do ensino da Língua Portuguesa somente será possível se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a de sinais reconhecida efetivamente como primeira língua no processo de alfabetização.

De acordo com a Tabela 8, se considerarmos, mediante o conhecimento dado sobre as dificuldades de escolarização de alunos surdos, que, das 314.109 pessoas surdas que não se encontram matriculadas na Educação Básica, um número bem pequeno já concluiu o Ensino Médio, observamos que, na realidade, a maioria das pessoas com deficiência auditiva encontra-se fora da escola, seja pela falta de acesso ou pela evasão escolar, consequência da falta de adequação das metodologias de ensino empregadas. Esses números demonstram então que, para a maioria dessas pessoas, o recurso adequado de acessibilidade televisiva seria a janela de Libras.

Tabela 10 - Número de deficientes auditivos no Brasil x matrículas na Educação Básica e Superior

Deficientes auditivos no Brasil		Matrículas	
Não consegue ouvir de modo algum	347.481	Educação Básica	40.823
Grande dificuldade	1.799.855	Ensino Superior	4.404
Alguma dificuldade	7.574.749	Total	
Total	9.722.163		

Fontes: INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar*. 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

A Tabela 10 demonstra que a maior parte da população com deficiência auditiva encontra-se fora dos bancos escolares, e no Ensino Superior há uma diminuição acentuada do número de matrículas dessa parcela da população se comparada ao número de matrículas na Educação Básica. Pelos dados da Tabela 10 podemos afirmar que aproximadamente apenas 10% dos alunos com deficiência auditiva da Educação Básica têm tido acesso ao Ensino Superior. Esse dado pode ser interpretado com base em Bisol et al. (2010, p. 151) ao afirmarem:

Para muitos alunos, as dificuldades de leitura e escrita acabam desviando a energia e a atenção (e diminuindo o prazer) da construção de conhecimentos nas áreas da matemática, história, geografia, ciências etc. (VIROLE, 2005). Além disso, como lembra Dorziat (1999), as crianças surdas geralmente ingresam na escola com pouco conhecimento de mundo devido às restrições linguísticas que há na própria família, no caso de pais ouvintes. Assim, a tendência é direcionar a aprendizagem àquilo que tenha aplicabilidade no dia a dia, visando a proporcionar um nível razoável de compreensão dos acontecimentos e o desenvolvimento de habilidades sociais e profissionais. Muitas instituições dão mais ênfase à socialização do que à aquisição de conhecimentos formais e ao desenvolvimento de competências lógicas-matemáticas, à cultura geral e à leitura (VIROLE, 2005).

Essa constatação feita pelas autoras e outros estudiosos da área da surdez e os dados da Tabela 10 demonstram que:

a) a maior parte das pessoas surdas e com deficiência auditiva encontra-se fora da escola;

b) um número bem pequeno dos alunos surdos e com deficiência auditiva alcança o Ensino Superior;

c) muitas práticas educativas têm direcionado a aprendizagem desses alunos “à compreensão dos acontecimentos e o desenvolvimento de habilidades sociais e profissionais, àquilo que tenha aplicabilidade no dia a dia”.

Tais práticas, ao invés de elaborar estratégias para a superação das dificuldades de leitura e escrita, tendem para a acomodação, aceitação dessa dificuldade como uma limitação do sujeito, algo aceito como dado, que não pode ser modificado. Essa realidade faz com que poucos desenvolvam a habilidade de leitura e escrita.

Em nosso estudo de painel, buscamos levantar dados que nos auxiliassem a realizar essa discussão e, ao mesmo tempo, verificar se de fato a escola teria um papel na formação e na preparação dos alunos para a interação com os RAM. Nossos dados revelaram uma enorme insatisfação dos sujeitos investigados em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, aliada às condições de isolamento e sentimento de não pertencimento no espaço escolar, conforme relato:

A experiência que eu tenho dentro da sala de aula, é que eu estava lá porque tinha muita vontade de aprender e de estudar. Com relação aos meus professores, eles não sabiam Libras e não sabiam se comunicar, então, o professor ficava lá quieto olhando suas coisas, e eu pensando, eu quero aprender, e aí também, às vezes, não tinha intérprete e eu ficava ali, aí o professor ficava quieto em silêncio, ou, falando com os ouvintes, mas eu não conseguia entender; com os alunos ouvintes, eles interagem, naquele espaço era sozinha, me sentia isolada. Com relação a televisão, quando eu estou assistindo TV, eu vou observando, algumas coisas eu entendo, as vezes eu dou risada, quando tem alguma coisa que tem teatro eu entendo de boa, às vezes eu pergunto pra alguém, mas eu sou surda, então é difícil pra eu entender. Então, como eu não tenho acessibilidade, não tem a janela de Libras né, então eu fico ali, às vezes eu canso, desligo a TV e vou fazer outras coisas, deixo pra lá (P15, grupo B).

A questão das práticas escolares, arraigadas no fazer do professor, é dificilmente modificada por força de leis. No caso das políticas

públicas de inclusão, sabe-se que os problemas se encontram na prática, que se esbarra nas resistências de professores que demonstram dificuldades em realizar o atendimento das necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especializadas. A esse respeito, Mazzotta (2010, p. 81) relata:

Há, ainda, muita discussão sobre os destinatários das mudanças requeridas às escolas. Em grande parte das vezes, supõe-se que elas se referem ao alunado da educação especial. No entanto, muitas vezes, se esquece que o sentido de inclusão não tem ou não deve ter um destinatário específico, sob pena de não se estar entendendo, sentindo e praticando o ideal preconizado pelas sociedades democráticas, ou seja, participação ativa de todos em todos os espaços sociais. As referências a determinados segmentos populacionais, como o composto pelas pessoas com deficiências, podem encontrar alguma justificativa válida enquanto ações políticas que objetivam transparecer, assegurar e viabilizar o exercício de direitos. Não propriamente com o sentido hoje difundido de ‘ações afirmativas’ que exaltam as diferenças e desigualdades generosamente “amparadas e reparadas” pelo Estado, mas, sim, como fruto do movimento contínuo da sociedade que passa a exigir por mudanças, tais como a aplicação do princípio de equidade em situações reais, reconhecendo a diversidade entre as pessoas. Políticas públicas universalistas e pautadas no critério de justiça, contemplando algumas focalizações que possam diminuir ou reparar desigualdades sociais, é o anseio dos que defendem a inclusão social e escolar.

O estigma de incapacidade associado à surdez é ainda muito forte, e as diferentes filosofias de ensino, oralismo, comunicação total e bilinguismo²⁷, utilizadas em diferentes momentos históricos, se mistu-

²⁷ Essas três filosofias marcaram profundamente a história da educação de surdos. O Oralismo instituiu-se a partir de 1880 no Congresso de Milão, e a única preocupação dessa proposta era fazer com que os surdos falassem. A língua de sinais foi banida e marginalizada. A Comunicação Total surge após décadas de prática oralista. Essa filosofia buscava empregar gestos, sinais e a fala de forma combinada, e seu principal objetivo era fazer o surdo “falar”, e surgiu com alternativa ao oralismo puro que fracassou em seu objetivo. Atualmente, diante dos resultados baixíssimos de escolarização de pessoas surdas, surgiu o Bilinguismo, no qual a língua de sinais é considerada a primeira língua desses sujeitos, e o ensino da fala oral não é mais propósito. Nesse modelo, o ensino da Língua Portuguesa escrita deve ser nos moldes de ensino de segunda língua, com todas as particularidades desse processo.

ram tornando as práticas atuais de ensino muitas vezes contraditórias em indefinição de metodologias de ensino empregadas. Essas práticas indefinidas são utilizadas de forma natural, sem se preocupar com os resultados e com a maneira mais adequada de ensino voltada para deficientes auditivos. Isso é o que Bourdieu denomina de *habitus*. Para ele, o *habitus*

[...] representa a inércia do grupo, depositada em cada organismo sob a forma de esquemas de apreciação e ação que tendem com mais firmeza do que todas as normas explícitas (aliás, geralmente congruentes com essas disposições), a assegurar a conformidade das práticas para além das gerações. O *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como o suporte material de memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou simplesmente os predecessores nos sucessores (BOURDIEU, 2011, p. 113).

O *habitus* presente na escola se manifesta também na própria estrutura e na organização tanto física quanto nas formas de transmissão de conhecimento. O movimento de inclusão exige uma mudança nas formas de produzir e transmitir o conhecimento na escola.

Para que surdos e deficientes auditivos possam desfrutar dos recursos de acessibilidade, voltados para a recepção de mídia, eles precisam fundamentalmente dominar os códigos da leitura. Isto demanda da escola um currículo voltado para o atendimento de suas necessidades específicas com técnicas de ensino de segunda língua, conforme prevê a legislação vigente, e também utilizando essa tecnologia em sala de aula, como estratégia de ensino, tanto na classe comum como no Atendimento Educacional Especializado oferecido no contraturno.

O art. 5º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1990, na cidade de Jontiem, afirma:

Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobiliza-

dos em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos (BRASIL, 1990, p. 5).

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva afirma:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, p. 15).

Para que a inclusão aconteça de fato, urge a modificação das práticas de ensino. Há nesse momento a necessidade veemente de utilizar novas estratégias que possam dar oportunidades iguais a todos de desenvolverem seus potenciais. No entanto, a grande questão se dá nos valores introjetados pelos professores que têm em prática certo tipo de *habitus*, o contínuo jeito de ensinar como se todos fossem iguais e aprendessem da mesma forma.

Nessa lógica de reprodução de ensino, que é parte constituinte da cultura escolar, permanece o dualismo: “bom” e “mau” aluno, “capaz” e “incapaz”, e com essas concepções ocorre a permanência de práticas de ensino homogêneas que privilegiam apenas uma parcela dos alunos. Bourdieu (1989, apud MICHELS, 2008, p. 205) esclarece que:

[...] aunque la escuela sea solo un agente de socialización en otros aspectos, todo este conjunto de rasgos que forman la personalidad intelectual de una sociedad – o más exactamente de las clases cultas de esa sociedad – está constituido o reforzado por el sistema de enseñanza, profundamente marcado por una historia singular y capaz de amoldar los espíritus de los discipulos y de los docentes, tanto por el contenido como por el espíritu de la cultura que transmite, y igualmente por los métodos según los cuales se efectúan la transmisión.

Ao visar desenvolvimento do aluno surdo, a escola deveria então prover o atendimento de suas necessidades específicas, da seguinte maneira, conforme documento do MEC:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p. 11).

Tal atendimento propiciaria a esses alunos condições de se desenvolverem e ascenderem socialmente, por meio da capacidade de escrita e leitura e do pensamento crítico-reflexivo. No entanto, a questão da diferença linguística parece estabelecer crivos que limitam esse desenvolvimento. Embora a Libras seja legalmente reconhecida e oficializada, ainda existe uma concepção preconceituosa sobre seu caráter linguístico. Com relação aos códigos linguísticos, Bourdieu e Passeron (1982, p. 128) explicam que “existem nas duas extremidades da escala dois modos de falar bem definidos: o modo de falar burguês e o modo de falar vulgar”. Mas a questão dos RAM não se dá somente com as legendas em Língua Portuguesa, considerada pelos usuários da Libras como uma língua dominante. Às vezes, a janela de Libras também não é compreendida, embora apontada pela maioria dos participantes como mais adequada. O que queremos salientar é que é uma questão de formação, preparação para a interação, e para corroborar com nossa afirmação, trazemos o relato da P1²⁸,

No meu caso, eu tenho conhecimento da Língua Portuguesa porque no passado eu ouvia um pouco, tinha surdez parcial. Então, eu ouvia um pouquinho, eu memorizei, eu tenho essa memória auditiva, mas eu sinto assim, o que me deixa muito triste é os outros surdos; eu ok, tudo bem; mas e os outros surdos? Como fica a situação deles? Eu quero lutar por esses

²⁸ A participante P1 foi selecionada e convidada a participar da pesquisa por meio da análise dos questionários de entrada aplicados aos alunos do curso Letras-Libras da UFSC com polo na UFGD (turma 2008-2012), porém, verificou-se nas etapas subsequentes da pesquisa que a participante já possuía uma graduação em licenciatura e que atuava como professora no AEE. Ao nos reportamos às questões educacionais durante a entrevista, automaticamente a participante assumiu sua identidade de professora.

outros surdos, porque eles precisam de apoio, eu já experimentei a questão de aprenderem a usar a legenda ou janela de Libras; tem surdo que também não conhece a Libras [...], depende do surdo também, assim, precisa saber o contexto, como eu vou lhe explicar... Por exemplo, quero dizer assim, a contextualização da Libras, os sinais, olhar aquilo ali e compreender no contexto, no assunto; porque a Libras é igual a leitura também, que você tem que ler o texto e interpretar, é preciso olhar os sinais da janela e interpretar, se ele olhar e não conhecer aqueles sinais, ou não entender aquele contexto, não vai adiantar. Alguns surdos tem dificuldade também na Libras, de entender o contexto, saber a Libras de verdade. **Esse pra mim é um problema de educação**, em minha opinião falta a educação, um ensino que atenda às necessidades dos surdos, é preciso uma educação de qualidade com foco na língua de sinais e no desenvolvimento linguístico, é o que eu sinto, é uma opinião minha (P1, grupo A, grifo nosso).

O apontamento do participante P1 confirma nossas hipóteses e nossa problematização inicial, de que os recursos são disponibilizados sem que haja uma preocupação mínima com as condições de usabilidade, de atendimento às demandas dos sujeitos que os utilizarão. Para a interação e o acesso aos RAM, os deficientes auditivos precisam dominar os códigos linguísticos, não somente da Língua Portuguesa, mas também da Libras. Os dados revelaram que a Língua Portuguesa é um obstáculo à acessibilidade, mas há indicadores de que a janela de Libras também está condicionada a uma certa fluência na língua de sinais que nem todos possuem.

Com relação à Janela de Libras, eu queria que tivesse o dia inteiro na televisão [...], mas outra coisa é também o regionalismo da Libras, por isso eu acho que seria bom se tivesse a janela de Libras e as legendas; porque se tiver os dois, dá pra fazer uma comparação. Porque às vezes o intérprete usa um determinado sinal que aqui na nossa região é diferente, aí você fica “mas o que é isso?”, mas aí eu poderia comparar com a legenda, e quem sabe entender também aquele sinal. Seria interessante, porque a Libras não é igual no Brasil inteiro, na língua oral também tem isso, que em alguns lugares algumas palavras também mudam. Você está me entendendo? É do regionalismo da língua de sinais que estou falando, as vezes você olha os sinais da Libras, olha as palavras, fica ali olhando, “ahh...”, vai comparando, “entendi”; por que? Por causa do

regionalismo da língua de sinais. É preciso pensar que tem surdos de várias regiões do Brasil que nem sempre conhecem os sinais usados pelo intérprete da janela de Libras, o intérprete precisa pensar nisso também (P11, Grupo B).

As janelas de Libras, de fato, raramente são disponibilizadas, e sua aparição na grade regular se refere essencialmente à classificação por faixa etária dos programas a serem exibidos na televisão. Preferir as legendas à janela de Libras, certamente, está ligado a motivos econômicos e tecnológicos, mas também à imposição do código dominante e ao valor social que as línguas em questão ocupam. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (1982, p. 128) alertam:

O valor social dos diferentes códigos linguísticos disponíveis numa sociedade dada e num momento dado (isso é sua rentabilidade econômica e simbólica) depende sempre da distância que os separa da norma linguística que a escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos de “correção” linguística. Mais precisamente, o valor no mercado escolar do capital linguístico de que dispõe cada indivíduo é função da distância entre o tipo de dominação simbólica exigido pela escola e o domínio prático da linguagem que ele deve a sua primeira educação de classe.²⁹

Na escola, a imposição do código de linguagem dominante para deficientes auditivos sem considerar as metodologias de ensino, como propõe o modelo bilíngue, acaba por prorrogar o fracasso desse aluno. Ressalta-se que o modelo bilíngue é uma proposta pautada em resultados de pesquisas no campo da educação de surdos e vem sendo utilizado há muito tempo em países desenvolvidos, como a Suécia e os Estados Unidos, com bons resultados práticos.

Ao que parece, há também pouca preocupação em preparar esses alunos para se inserirem em todos os setores da sociedade com condições de participação efetiva, o que cumpriria o propósito maior do

²⁹ Vê-se, por exemplo, que a complexidade sintática da língua não é levada em conta somente na avaliação explícita das qualidades, da forma que os exercícios de linguagem, redação ou dissertação hipoteticamente medem, mas também em toda avaliação de operações intelectuais (demonstração matemática tanto quanto na decifração de uma obra de arte), que supõem o manejo de esquemas complexos para o qual estão desigualmente dispostos indivíduos dotados de um domínio prático da língua que predispõe desigualmente ao domínio simbólico em sua forma mais realizada (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

princípio de inclusão. O desafio da escola, diante da proposta de inclusão escolar, seria o rompimento com as velhas práticas de ensino e de reprodução do ensino. No entanto, o que se constata é o discurso já institucionalizado de uma significativa parcela de professores que alegam não saber trabalhar com a inclusão e de “não estarem preparados para”. É o *habitus* adquirido, que extrapola a imposição legal e se manifesta consciente ou inconsciente nas insistentes práticas excludentes de ensino, pois são práticas homogeneizadas quando deveriam ser heterogêneas. O relato a seguir retrata as práticas pedagógicas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa:

Eu já conheço a Língua Portuguesa né, então, as legendas eu entendo, pra mim é até fácil assim dependendo do texto e da legenda né, mas eu tenho experiências com outros surdos, amigos meus, que assim diante de frases extensas, eles não entendem, porque eles não têm o conhecimento do português, essa é a realidade da maioria dos meus amigos surdos e agora que estou trabalhando com alunos surdos no AEE, eu percebo essa dificuldade também, acho que meus alunos, com o conhecimento de Língua Portuguesa que eles têm hoje, ainda não daria, para assim, lerem as legendas (P1, Grupo A).

O depoimento da participante P1 demonstra que, para além das políticas de inclusão que garantem o direito de acesso e permanência ao sistema escolar, falta ainda a ruptura com as antigas formas de ensinar, a formação de um novo *habitus* que substitua o velho, mediante a incorporação natural de práticas voltadas para a emancipação e a autonomia do sujeito em todos os sentidos, para os alunos com deficiência auditiva. Falta considerar e elaborar estratégias que permitam a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Ao mesmo tempo, o uso social dessa língua por meio da interação com os RAM é uma destas rupturas do velho para o novo *habitus*.

Ao falarmos de emancipação e autonomia no processo formativo, recorremos a Habermas (1999a, 1999b), cujos constructos teóricos, quando aplicados à educação e à escola, trazem a esta o desafio de construir condições permanentes de formação do sujeito emancipado: que seja capaz do agir comunicativo, pressuposto para o exercício da democracia e da participação social efetiva. Ao discorrer sobre a razão comunicativa, Habermas (1999a, p. 24) afirma que “a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou com a aquisição de conheci-

mento, e mais com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento”.

O desenvolvimento da linguagem e do seu uso de forma reflexiva, crítica, argumentativa e participativa é uma das atribuições da escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006a) destinam uma parte especificamente para tratar de “Linguagem, códigos e suas tecnologias”. Eles apontam que o desenvolvimento da linguagem deve ser trabalhado transversalmente em todas as disciplinas. Além disso, o uso e os domínios dos diferentes códigos linguísticos, e as diferentes formas de linguagem, sejam visual, imagética, audiovisual, integrados às tecnologias da informação e da comunicação devem ser explorados pela escola no sentido de propiciar aos alunos, pluralmente, o desenvolvimento da competência linguística na era da informação mediada pelas TICs.

Com relação à utilização dos recursos dos RAM no espaço escolar como forma de preparar os alunos para o uso social da linguagem, em entrevistas, as participantes declararam:

Eu penso que a escola ela pode e deve contribuir para isso, mas vai depender do professor. Quem é esse professor? Porque a maioria dos professores resiste em organizar estratégias próprias pra ensinar o surdo dentro da sala de aula inclusiva, eles sempre chamam o intérprete, delegam isso pro intérprete, a responsabilidade é pro interprete. Eu não conheço ninguém que trabalhe com as legendas ou com vídeos com a Janela de Libras, eu já visitei várias escolas, já observei, e as estratégias do professor, ah isso não existe, isso não existe ainda, é uma coisa difícil, ainda precisamos lutar muito pra conseguir conquistar, incentivar esse professor pra mudar e, olha, não é uma coisa fácil! É preciso paciência, muita instrução, formação e ir com calma, porque se você ir também, sendo muito duro, eles (os professores) também já se fecham, então é uma necessidade, mas é bem difícil de acontecer na prática, eu sei disso porque sou professora e conheço de perto esta realidade, isso é porque eles também não têm todas as condições de material, recursos, formações adequada e até mesmo o tempo de planejamento (P1, Grupo A).

Minha leitura da língua portuguesa é razoável, algumas palavras eu consigo entender, outras eu não consigo. Às vezes eu preciso ir no Google procurar o significado da palavra pra tentar entender. Fico tentando entender, mas nem sempre consigo. Fico nervoso, às vezes, na escola não se trabalha com isso,

quando tem algum filme, é dublado e a legenda é para o aluno que precisa, mas nem sempre eu consigo entender tudo (P5, Grupo A).

Dessa forma, a ação pedagógica escolar é muitas vezes, conforme Bourdieu (1982, apud BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 21), “uma reprodução da cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima”. No caso da educação dos alunos surdos e também do alunos com deficiência auditiva, esse monopólio se caracteriza pela ausência de práticas que visam a sua inserção efetiva na sociedade. Ensinar a eles o domínio do código linguístico e prepará-los para dele fazerem uso constitui um dos papéis da escola. Bourdieu (1982, apud BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 82-83) afirma:

A língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família. Segue-se logicamente que a mortalidade escolar só pode crescer à medida que se vai aos grupos mais afastados da língua escolar [...].

Novamente constata-se a situação de desvantagem das pessoas surdas e com deficiência auditiva, que, pela falta ou pela dificuldade de comunicação, não podem absorver essa transmissão, o que as torna inferiorizadas socialmente e reforça o estigma de incapacidade perante a instituição escolar. Compreende-se que o capital cultural transmitido pela família influenciaria no rendimento escolar da criança, dependendo de suas referências culturais, o que a ajudaria no domínio dos códigos escolares.

Os alunos que advêm de classes com línguas não legitimadas, quer dizer, línguas não reconhecidas como cultas ou padrão, ficam em situação de desvantagem. Isto porque os códigos escolares que lhes são desconhecidos são novidades em sua vivência, ao passo que, para os ouvintes, esse código é assimilado como uma continuação do ensinamento familiar.

Pensa-se que, se o aparato tecnológico disponível nos espaços escolares e essencialmente se a televisão com os RAM fosse utilizada

como estratégia de ensino para deficientes auditivos, esses alunos se beneficiariam melhor desses recursos nos espaços fora da escola.

As escolas, em geral, não têm lançado mão, de forma adequada, das tecnologias da informação como um recurso de ensino. As práticas escolares, conforme Oliveira (2008, p. 184), “podem ser interpretadas como práticas que excluem o aluno surdo no interior das escolas, com repercussão também na sua vida fora da escola”. Então, conforme Bourdieu (2008d, p. 222), a escola muitas vezes continua a

[...] produzir um número cada vez maior de indivíduos atingidos por essa espécie de mal-estar crônico instituído pela experiência – mais ou menos completamente recalçada – do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a defender, por uma espécie de blefe permanente, diante dos outros e de si mesmo, uma imagem de si constantemente maltratada e mutilada.

Os direitos de acessibilidade, inclusão escolar e social das pessoas surdas em específico situam-se nas lutas de classes, nos padrões estabelecidos como culto, nas normas socialmente estabelecidas como mais adequadas. A diferença linguística é ainda uma marca de inferioridade, pois, segundo Bourdieu, a linguagem é obrigada a assumir os pressupostos gramaticais definidos e reconhecidos como legítimos e deve também ser falada adequadamente. O espaço das interações, segundo Bourdieu (2011, p. 55), “funciona como uma espécie de mercado linguístico pré-constituído, definidor do que pode ser dito e do que não pode ou não deve ser pronunciado, de quem é excluído e ou se exclui”.

Diante dessas constatações, percebe-se que a relação entre a educação de deficientes auditivos, surdos, comunicação e acessibilidade midiática é de poder e de disputas. Para essa parcela da população, o acesso ao ensino de qualidade e aos conteúdos midiáticos na televisão é ainda negligenciado por causa da hegemonia das práticas de ensino. Tal situação poderá ser modificada a partir do momento em que a escola deixar de ser reprodutora de uma cultura e de saberes dominantes e passar a trabalhar também pelas diferenças existentes em seu meio. Isso se manifestará por meio das práticas de ensino, ou seja, a utilização de diferentes metodologias e estratégias de ensino que visem à aprendizagem do aluno.

Para D’Antino (1997, p. 101), “o acesso a recursos educacionais não é somente um direito da pessoa com deficiência, pois também cons-

titui uma das vias que pode garantir o exercício e a apropriação de sua cidadania”. Bourdieu (2008a, p. 53) afirma que, para que continuem a ser favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, basta a escola continuar a ignorar as desigualdades culturais entre as diferenças das crianças das diferentes classes, “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres”, assim o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Para concluir este capítulo, apresentamos os dados finais do estudo de painel mostrados nas Tabelas 11 e 12. Contata-se que as discussões sobre acessibilidade aos meios de comunicação e informação pelos surdos situam-se no terreno da diferença linguística no caso dos usuários da Libras, da percepção sensorial visual em detrimento da auditiva e das necessidades específicas desses sujeitos, as quais tendem a promover tensões, à medida que essas diferenças e necessidades são subjulgadas.

Tabela 11 - Dados estudo de painel – Momento inicial (síntese dos dados coletados em outubro de 2012 por meio dos questionários, observações e entrevistas realizados em visitas domésticas)

Questões	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Explicou qual a finalidade de cada recurso	5	3	3
Ativa e desativa o “CC”	5	4	2
Realiza leitura do cc sem maiores dificuldades	2	3	1
Compreende a janela de Libras	4	4	1
Citou dois programas que disponibilizam cada recurso	5	3	2
Na ausência do som e com disponibilidade de legendas, recorrem às imagens, ignorando as legendas	0	3	5
Pede informação a terceiros sobre o que está acontecendo	1	3	3
Acha que os RAM são importantes	5	5	3
Apontou não conseguir interagir com os recursos	0	3	4
Desiste de assistir ao programa por falta de compreensão	2	3	4
Considera que a escola precisa preparar os alunos para este tipo de leitura	5	5	5
Apontou que os RAM atendem suas necessidades específicas	2	0	0
Sobre a janela de Libras, afirmou que esta não incomoda os ouvintes	1	2	3

Tabela 12 – Dados estudos de painel – Momento final (síntese dos dados coletados em dezembro de 2012 por meio dos questionários, observações e entrevistas realizados em visitas domésticas)

Questões	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Explicou qual a finalidade de cada recurso	5	3	4
Ativa e desativa o “CC”	5	4	4
Realiza leitura do cc sem maiores dificuldades	3	3	1
Compreende a janela de Libras	4	4	1
Citou dois programas que disponibilizam cada recurso	5	3	4
Na ausência do som e com disponibilidade de legendas, recorre as imagens ignorando as legendas	0	3	5
Pede informação a terceiros sobre o que está acontecendo	1	3	3
Acha que os RAM são importantes	5	5	5
Apontou não conseguir interagir com os recursos	1	3	3
Apontou dificuldades com tamanho das letras e velocidade	5	5	5
Desiste de assistir ao programa por falta de compreensão	2	3	4
Considera que a escola precisa preparar os alunos para este tipo de leitura	5	5	5
Apontou que os RAM atendem as necessidades específicas da pessoa com DA	2	4	1
Sobre a janela de Libras, afirmou que esta não atrapalha os ouvintes	1	3	2

Os dados vão ao encontro das demais pesquisas no campo da educação de surdos, demonstrando as dificuldades que estes encontram no processo de aprendizagem da leitura (decodificação) e escrita (codificação), sendo necessário o desenvolvimento de práticas que os auxiliem nesse processo (SALLES et al., 2004; QUADROS; SCHIMIEDT, 2006).

Os dados coletados durante a pesquisa revelam que os RAM podem não servir como instrumento de acesso à informação e à cultura, uma vez que, em geral, apresentam texto fragmentado, condicionado pela velocidade e pelo ritmo do texto audiovisual, e este exige um grande esforço de leitura seletiva e de memória. Por outro lado, ao invés de se estabelecerem como um problema, os recursos de legendas podem ser trabalhados pela escola tanto na sala comum quanto no AEE, como estratégia para o desenvolvimento e a prática de leitura. Dessa forma, isto permitirá ao surdo e ao deficiente auditivo interagir, seja pelas legendas ou pelo quadro de interpretação. Mittler (2003, p. 20) afirma:

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais.

Parafraseando Souza (2009), “e, como nunca se falou tanto em inclusão social como tem sido visto ultimamente nessa primeira década do Século XXI, pensamos que entender os sentidos do outro lado é uma das ferramentas que podemos usar”, como pesquisadores. Tal colocação é importante para compreender a relação entre escola e a utilização dos RAM que, em função da legislação e dos movimentos em prol da acessibilidade para os que não ouvem³⁰, pode proporcionar significativos avanços no que concerne à inclusão das pessoas com deficiência auditiva.

A análise comparativa dos dados dos momentos inicial e final permite-nos afirmar que o grau de escolaridade é um diferencial de interatividade com *closed caption* e legendas abertas para os ouvintes.

³⁰ Apologia à campanha nacional “Legenda para quem não ouve, mas se emociona!”. Em 2004 foi lançada a campanha “Legenda para quem não ouve, mas se emociona” por Marcelo de Carvalho Pedrosa, portador de deficiência auditiva com grau profundo (assim ele se descreve), e segundo seu relato no *site* da campanha, ele obteve um grande ganho com uso de aparelho. Em 29 de abril de 2004, quando sua turma combinou de ir para o CINE-PE – Festival de Audiovisual 2004, em Recife, PE, para assistir a vários filmes nacionais, Marcelo sentiu-se excluído pela falta de acessibilidade. Então pensou: “o que eu estou esperando?” No último dia do evento (5 de maio de 2004), cerca de cem amigos e familiares foram ao Centro de Convenções de Pernambuco, sede do festival, para apoiar a campanha sobre a necessidade de colocar legenda no filme nacional. Ainda durante o Festival, conseguiram o apoio de várias pessoas do cinema, como Cacá Diegues, André Gonçalves e outros. A campanha tomou proporções nacionais, e o movimento surdo também tem participado das reivindicações. Segundo Marcelo, o objetivo é aumentar o número de pessoas conscientes dos direitos dos deficientes e, assim, ter força para lutar por um ideal de igualdade nas atividades de lazer. Existem várias associações preocupadas com a acessibilidade dos deficientes, inclusive procurando patrocínio. É preciso aprofundar a discussão para encontrar a solução mais adequada. É oportuno lembrar a famosa frase: “Se não houvesse esperança, não estaríamos lutando”. (Fonte: <http://www.legendanacional.com.br/campanha.php>. Acesso em: jan.2013). Nota nossa: em dezembro de 2004, a lei de acessibilidade foi regulamentada pelo Decreto n. 5.296.

Os participantes ouvintes não apontaram a Língua Portuguesa como um problema específico, mas citaram dificuldades com relação ao ritmo, à velocidade, ao tamanho das letras, à falta de treino para realizar esse tipo de leitura, problema este apontado pelos participantes dos três grupos, independente de serem ouvintes, deficientes auditivos ou surdos. Ao serem inquiridos sobre a disponibilização da janela de Libras integrada à transmissão com maior frequência, dos participantes ouvintes apenas um apontou que talvez prejudicasse um pouco a visualização da imagem, e os demais afirmaram que não atrapalharia. Já os participantes surdos sugeriram uma forma de ativar e desativar a janela de Libras assim como ocorre com o *closed caption*, pois pensam que, se ela fosse disponibilizada frequentemente, prejudicaria os ouvintes, e assim cada um poderia assistir à televisão de acordo com suas necessidades.

Para os participantes surdos, a diferença linguística foi um diferencial no processo de interação auditiva, e relataram ser dificultosa a significação do vocabulário empregado nas legendagens, relação com a leitura das legendas mesmo por participantes com grau de escolaridade mais elevado, como declarou P12, aluno do Ensino Médio e usuário da Libras: “as legendas apresentam um português forte, pra mim é difícil, não conheço todas as palavras, tem que ser bom no português”.

Cinco dos que utilizavam os recursos com frequência informaram que sabiam a finalidade de cada recurso, enquanto apenas três dos que não assistiam demonstraram conhecimento sobre esta questão.

Todos os participantes do grupo A souberam citar pelo menos dois programas com *closed caption* e janela de Libras, enquanto apenas três dos demais sabiam.

Três meses depois (em dezembro de 2012), aqueles que não assistiam e passaram a assistir dobraram seus indicadores de conhecimento sobre os RAM; enquanto aqueles que não assistiam e continuaram a não assistir não tiveram alteração significativa. Contudo, com relação à interação, os participantes dos Grupos B e C apresentaram queixas semelhantes referentes às dificuldades de leitura, má qualidade do recurso e escassez da janela de Libras. Por exemplo:

a) no momento inicial, apenas duas pessoas do grupo C sabiam ativar e desativar o *closed caption* e, no momento final, esse número subiu para quatro;

b) no primeiro momento, dois participantes deste grupo souberam citar programas que disponibilizam os recursos e, no momento final, esse número passou a cinco.

Como se pode observar, mesmo considerando o nível de escolaridade diferenciado e as diferenças entre ser ouvinte, deficiente auditivo ou surdo, quem utilizava os RAM e continuou assistindo manteve seus indicadores de utilização e interação; quem não assistia e continuou não assistindo também manteve seus indicadores, ou seja, não apresentaram melhora no que se refere ao conhecimento, ao contato e à interação com os RAM; e finalmente quem não utilizava e passou a utilizar os RAM melhorou seu conhecimento sobre estes, alcançando ao final dos três meses uma situação semelhante à daqueles que já utilizavam há mais tempo.

Essas mudanças, contudo, não se refletiram em relação à habilidade de leitura dos textos disponibilizados nas legendas. Isso em parte por questões técnicas que impediram o acompanhamento, mas também porque a questão da habilidade de leitura da Língua Portuguesa, de forma geral, não foi trabalhada nesse período, ou seja, não fizemos uma intervenção nesse sentido. Essa competência precisa ser trabalhada no contexto escolar e também no AEE para possibilitar aos alunos com deficiência auditiva a interação com os recursos.

Com relação aos problemas de ordem técnica, incluindo velocidade, atrasos e tamanho da letra e da televisão, estes foram apontados pelos participantes ouvintes como um fator de dificuldade e desestimulante. Mesmo aqueles que têm um grau de escolaridade mais elevado apontaram a questão da “rapidez” como um fator de dificuldade para acompanhar as legendas e imagens ao mesmo tempo, mas não citaram o vocabulário empregado como dificuldade.

No caso dos participantes surdos e com deficiência auditiva, além desses critérios, eles enfatizaram a questão do vocabulário empregado, que muitas palavras lhes são desconhecidas. Percebemos que embora o grau de escolaridade resulte em diferenças entre esses participantes e a interação com os RAM, ele não é determinante, já que alunos do Ensino Médio (P5, P11, P12), séries finais do Fundamental (P7, P14) e séries iniciais do Fundamental (P3, P15) apontaram que as dificuldades com a Língua Portuguesa prejudicam sua interação com os RAM.

Com relação à leitura e à compreensão, os participantes demonstram no estudo de painel que, para a utilização efetiva desses recursos, o papel da escola é um diferencial, no sentido de propiciar uma preparação formal para codificação/decodificação e desenvolvimentos de habilidades para a interação com os recursos que demandam leitura dinâmica, acompanhamento simultâneo dos RAM e das imagens e vocabulário amplo.

Considerações finais

A implementação de políticas públicas que garantem a acessibilidade em todas as suas dimensões se constitui em pré-requisito para um cenário social inclusivo, ou seja, uma sociedade que reconhece, respeita e responde as necessidades de todos os seus cidadãos
(NUNES; SOBRINHO, 2010).

Os estudos realizados indicaram que, além das limitações técnicas na produção e na disponibilização dos recursos investigados, existe também uma dificuldade referente à leitura, por causa da necessidade de leitura dinâmica e fluente. A superação das limitações por parte da produção ocorrerá à medida que novas tecnologias forem empregadas na produção de legendas. No caso da janela de Libras, dependerá da expansão da TV digital que permitirá a utilização de subcanais para a disponibilização desse recurso de acordo com todos os padrões estabelecidos, dependendo, também, dos interesses econômicos das emissoras, pois as janelas de Libras não são obrigatoriedade em toda a grade, necessitando de ajustes legais para ampliar a obrigatoriedade da oferta.

Os fatores econômicos, políticos e educacionais podem ser interpretados como uma violência simbólica contra as pessoas com deficiência auditiva e surdas, pois, como Bourdieu (1997) afirma, há uma censura invisível que comanda toda a estrutura e faz com que o acesso à televisão sofra uma censura política e econômica. As condições de comunicação são impostas em função do tempo e dos interesses, e são os interesses de fundo político e econômico que vão delinear o que pode e o que não pode ser dito, se esse ou aquele programa vai ao “ar”, e assim por diante. Daí é que esses interesses políticos e econômicos, que de certa forma contribuem para a manutenção de certa ordem das coisas, impedem, a despeito das tecnologias disponíveis para a melhora na oferta dos recursos de acessibilidade, que isso ocorra de fato, pois não é tão economicamente viável.

Os resultados da pesquisa indicam que, por questões econômicas, os aparelhos das retransmissoras não são atualizados para permitir a passagem da linha do CC, e, também por questão de economia, não se contrata TILS com proficiência na língua de sinais comprovada para realizar a tradução do Português para Libras a ser apresentado na janela de Libras. A preocupação em incomodar a maioria de consumidores ouvintes em detrimento de uma minoria de consumidores usuários da Libras também pode inferir na disponibilização da janela de Libras e principalmente nos gastos com os profissionais envolvidos para essa oferta.

O fator econômico se reflete também nas condições de acesso, no que diz respeito ao tipo de aparelho e de antena que a pessoa com deficiência auditiva utiliza para assistir a programas de televisão. Acompanhar um programa de televisão, via legendas, por meio de uma televisão de 14 polegadas de tubo com tela semiplana e uma antena comum, traduz-se em uma dificuldade acentuada de acesso aos RAM aqui investigados. Cabe a proposição de facilidades na aquisição de televisores modernos com CC disponível e com telas amplas e planas, juntamente com facilidade de aquisição de um bom aparelho de recepção (antena parabólica com tecnologia para passagem do CC).

Essa facilidade de aquisição de equipamentos poderia ser feita por meio de descontos especiais, como isenção do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e de Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de televisores e receptores por pessoas surdas e com deficiência auditiva, como acontece na aquisição de veículos para deficientes físicos, conforme a Lei n. 8.989, de 1995, atualmente prorrogada pela Lei n. 11.941/2009, art. 77, até 31 de dezembro de 2014.

Com relação às limitações centradas na recepção, a superação dependerá do papel da escola em priorizar o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos, por meio do ensino da Libras nos diferentes níveis de ensino e ao trabalhar com o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de realizar leituras dinâmicas e fluentes, pois, no que se refere aos RAM, especificamente aos recursos como legendas, *closed caption* e janela de Libras ofertados em diversos programas de televisão, as dificuldades se dão no que Bourdieu (2008d) denomina “domínio do código”.

Quando dizemos participação social e efetiva, nos remetemos àquelas situações que incidem apenas em aparência de participação, o que na verdade é um engodo, por exemplo, quando o sujeito com deficiência auditiva tem a seu dispor na televisão recursos tecnicamente inadequados, com letras muito pequenas, velozes, erradas ou desconfiguradas, conforme demonstrado no capítulo 2, e nas falas dos participantes, apresentadas capítulo 3. No viés da escola, essa situação se manifesta quando a atuação do intérprete significa, na visão da escola e de professores, atender as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva em sua totalidade e quando as TICs não são empregadas como estratégias de ensino em uma sociedade onde imperam a tecnologia e a informação. A condição de participação efetiva implica rever essas questões.

Alguns desses recursos de acessibilidade, em cumprimento à legislação, já são disponibilizados por alguns canais da televisão aberta do Brasil. No entanto, há limitações de natureza técnica que comprometem a qualidade da oferta, bem como dificuldades concernentes à habilidade necessária para a interação com os RAM por parte dos usuários com deficiência auditiva, o que impossibilita o acesso pleno às informações e ao entretenimento, proporcionados pela televisão.

Dentre os problemas referentes aos aspectos técnicos e de qualidade de transmissão, situam-se, por exemplo, precariedade das legendas, que geralmente têm um ritmo acelerado, erros de fonemas e dificuldades em transmitir sobreposição de falas, tumultos e entrevistas. Muitas dessas limitações técnicas, sabemos, serão superadas automaticamente por meio do desenvolvimento constante dessas tecnologias.

Já as limitações na recepção se dão essencialmente no campo linguístico, o que dependerá do papel da escola no sentido de ampliar as possibilidades de desenvolvimento linguístico tanto na Libras quanto na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Pensa-se que, se o aparato tecnológico disponível nos espaços escolares, essencialmente a televisão com os RAM, ou ainda programas como filmes, documentários e outros, com legendas abertas e janela de Libras fossem utilizados como estratégia de ensino e de uso social dos códigos linguísticos, os alunos com deficiência auditiva se beneficiariam melhor desses recursos nos espaços fora da escola.

As escolas em geral não têm lançado mão, de forma adequada, das tecnologias da informação como um recurso de ensino. As

práticas escolares, conforme Oliveira (2008, p. 184), “podem ser interpretadas como práticas que excluem o aluno surdo no interior das escolas, com repercussão também na sua vida fora da escola”. Então, segundo Bourdieu (2008d), a escola

[...] produz um número cada vez maior de indivíduos atingidos por essa espécie de mal-estar crônico instituído pela experiência – mais ou menos completamente recalçada – do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a defender, por uma espécie de blefe permanente, diante dos outros e de si mesmos, uma imagem de si constantemente maltratada e mutilada (BOURDIEU, 2008d, p. 222).

Os direitos de acessibilidade, inclusão escolar e social das pessoas surdas e com deficiência auditiva situam-se nas lutas de classes, nos padrões estabelecidos como culto, nas normas socialmente estabelecidas como mais adequadas. A diferença linguística é ainda uma marca de inferioridade, pois, segundo o referido autor, a linguagem é obrigada a assumir os pressupostos gramaticais definidos e reconhecidos como legítimos e deve também ser falada adequadamente. O espaço das interações, para Bourdieu (2011, p. 55), “funciona como uma espécie de mercado linguístico pré-constituído, definidor do que pode ser dito e do que não pode ou não deve ser pronunciado, de quem é excluído e ou se exclui”.

A condição de aprendizagem dos surdos e da pessoa com deficiência auditiva permanece quase inalterada, porque a escola reproduz a cultura dominante. Os recursos de acessibilidade aos meios de comunicação, especificamente à televisão, ficam limitados também a esse domínio cultural, ao que é legitimamente aceito e imposto e economicamente viável. A ciência do discurso deve levar em conta as condições de instauração da comunicação, porque as condições de recepção esperadas fazem parte das condições de produção. A produção é comandada pela estrutura do mercado (BOURDIEU, 1987, p. 161-162). Falta também, um sistema de avaliação dos recursos ofertados que cobre das emissoras os ajustes necessários e que garanta qualidade aos surdos e deficientes auditivos.

A relação entre a educação, alunos surdos, aluno com deficiência auditiva, comunicação e acessibilidade televisiva é de poder e de disputas. Para essa parcela da população, o acesso ao ensino de qualidade e aos conteúdos midiáticos na televisão é ainda negligencia-

do por causa da hegemonia das práticas pedagógicas e das políticas linguísticas do Brasil, que, conforme Quadros (2007, p. 100) ainda acreditam no caráter instrumental da língua brasileira de sinais na educação de surdos, e, assim, “estamos diante de um processo simbólico de negociação política: a língua de sinais brasileira e a língua portuguesa no espaço educacional em que o surdo está inserido”. Tal situação poderá ser modificada a partir do momento em que a escola desenvolver uma cultura de inclusão e acessibilidade, ao ampliar as estratégias de ensino utilizadas em suas práticas de ensino aprendizagem e passar a trabalhar também pelas diferenças existentes em seu meio. Isso se manifestará por meio da renovação de tais práticas de ensino, ou seja, a utilização de diferentes metodologias e estratégias de ensino que visem à aprendizagem do aluno.

Há também a necessidade de melhorias técnicas na disponibilização do *closed caption*, das legendas abertas e da janela de Libras, que dependem também de interesses financeiros e econômicos das emissoras de televisão do país.

Para Braun e Vianna (2011, p. 93), a sala de aula como espaço democrático e diverso, lugar para toda diferença, é um desafio para os docentes que queiram efetivamente cumprir sua função de ensinar. O emprego de recursos diferenciados e práticas mediadas por tecnologias constitui uma das vias que pode garantir o exercício e a apropriação de sua cidadania para além dos muros da escola.

O uso pelos professores dos recursos tecnológicos de acessibilidade televisiva, como os RAM aqui investigados, tanto da sala de aula comum quanto do professor do AEE, possibilitaria uma melhor interação dos alunos com esse recurso, e principalmente, constituiria uma via pela qual os conteúdos, como figuras de linguagem, expressões idiomáticas e ampliação de vocabulário, poderiam ser explorados e trabalhados de forma contextualizada, dando subsídios para a ação comunicativa do aluno.

Em termos educacionais, está posto para a escola o desafio de elaborar e organizar estratégias para que sua prática de ensino culmine em aprendizagem e auxilie seus alunos na utilização de tais recursos. Em suma, o que precisa ser trabalhado é a leitura e a escrita da Língua Portuguesa; o AEE, como espaço de complementação e suplementação curricular do aluno surdo e com deficiência auditiva, pode e deve contribuir na preparação formal para que estes alunos

interajam de forma significativa com os RAM nos espaços fora da escola. Os depoimentos dos participantes surdos e com deficiência auditiva foram claros no sentido de que necessitam de uma melhor formação e atenção no contexto escolar por parte do professor.

Para isso, é preciso deixar o enfoque vindo de uma cultura e de saberes dominantes e passar a trabalhar também pelas diferenças existentes em seu meio. Feito isso, a escola poderá contribuir para a superação das limitações encontradas à medida que se apropriar dessas tecnologias como meio para elevar o nível de escrita e leitura dinâmica de seus alunos. Esses recursos serão efetivamente acessíveis quando a escola realizar o serviço ou a instrução formal para a melhor utilização e interação com eles.

Para além de mera distração, garantir as condições de acessibilidade é acima de tudo assegurar o exercício da cidadania e da participação democrática, social e política do contexto em que se está inserido. As conclusões apresentadas aqui poderão ser modificadas a partir do desenvolvimento de novas pesquisas realizadas nessa área mediante modificações dos recursos tecnológicos, bem como do avanço em termos de práticas educacionais que visem à inclusão para além dos muros da escola.

Referências bibliográficas

- ABERT – Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão. *Comunicado: acessibilidade aos radiodifusores*. Brasília, DF: 9 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.abert.org.br/site/index.php?/noticias/todas-noticias/comunicado-acesibilidade.html>>. Acesso em: 18 jan. 2012.
- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 15290: acessibilidade em comunicação na televisão*. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.
- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.
- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 15599: Acessibilidade – comunicação na prestação de serviços*. Rio de Janeiro: ABNT, 2008.
- ALVARENGA, L. Subtitler: legendador ou legendista? In: *Anais... I CIATI – Congresso ibero-americano de tradução e interpretação*. São Paulo: 1998, 214-216.
- ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. *Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. O processo de legendagem no Brasil. *Revista do GELNE* (UFC), Fortaleza, v. 1/2, n. 1, p. 156-159, 2006. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_39.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2012.
- ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; NASCIMENTO, Ana Katarinna Pessoa do. Investigando parâmetros de legendas para surdos e ensurdecidos no Brasil. *Revista (Online)*, v. 2, p. 18, 2011. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/18862/18862.PDF>>. Acesso em: 24 fev. 2012.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BEVAN, Nigel. *Estendendo qualidade em uso para fornecer um quadro de medição de usabilidade*. Califórnia: HCI International, 2009. Disponível

em: <[http://www.nigelbevan.com/papers/Extending quality in use to provide a framework for usability measurement.pdf](http://www.nigelbevan.com/papers/Extending_quality_in_use_to_provide_a_framework_for_usability_measurement.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2012.

BISOL, Cláudia Alquati et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n.139, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

BORDENAVE, J. D. *Além dos meios e mensagens*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. Trad. Paulo Montero. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994. (Original: *Languge Française*, 34, maio 1977).

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2008a.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2008b.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2008c.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2. ed. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2008d.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2008e.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão: seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. 2. ed. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 28 fev. 2012.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto n. 7612/2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 28 fev. 2012.

BRASIL. *Constituição (1988)*. República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1998a.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. *Declaração mundial de educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 17 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 2005. p. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 17 nov. 2011.

BRASIL. Decreto-Lei n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 3 dez. 2004, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 17 nov. 2011.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 20 dez. 2000, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 17 nov. 2011.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 abr. 2002, p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 17 nov. 2011.

Brasil. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a 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: ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Portaria n. 1.220, de 11 de julho de 2007*. Regulamenta as disposições da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), da Lei n. 10.359, de 27 de dezembro de 2001, e do Decreto n. 6.061, de 15 de março de 2007, relativas ao processo de classificação indicativa de obras audiovisuais destinadas à televisão e congêneres. Brasília: MJ, 2007. Disponível em: <<http://www.astralbrasil.org/leis/Portaria1220.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

BRASIL. Ministério das Comunicações. *Portaria n. 188, de 24 de março de 2010*. Altera o subitem 3.3 e o item 7 da Norma Complementar n. 01/2006 – Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão, aprovada pela Portaria n. 310, de 27 de junho de 2006. Brasília: MC, 2010.

BRASIL. Ministério das Comunicações. *Portaria n. 310, de 27 de junho de 2006*. Aprova a Norma n. 001/2006 – Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Brasília: MC, 2006b. Disponível em: <<http://www.mc.gov.br/dia-a-dia/273-lex/portarias/24680-portaria-n-310-de-27-de-junho-de-2006>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

BRASIL. *Projeto de Lei 4.767, de 9 de setembro de 1998*. Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência: Viver sem Limites*. 2011. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2012.

BRASIL. Secretaria Nacional de Justiça. *A classificação indicativa na Língua Brasileira de Sinais*. Organização: Secretaria Nacional de Justiça. Brasília: SNJ, 2009.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. O desafio da diversidade na sala de aula: práticas de acomodação/adaptação uso de baixa tecnologia. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula et al. *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação: economia sociedade e cultura*. v. 1, 13. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

CASTRO, Cosset. *A produção de conteúdos digitais interativos como estratégia para o desenvolvimento: um breve estudo sobre a experiência latino-americana em TV digital*. Estudo de Pós-Doutoramento. Universidade Católica de Brasília, 2008.

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO. *Televisão como mito e ritual*. São Paulo, v. 1, p. 47-55, set. 1994. Disponível em: <<http://200.144.189.42/ojs/index.php/comeduc/article/view/8222/7583>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. *Pedagogia e as novas tecnologias*. Tuiuti: PPGedu, 2012.

CPL. *Soluções em acessibilidade*. 2011. Disponível em: <<http://www.cpl.com.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

D'ANTINO, Maria Eloisa Fama. A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: D'ANTINO, Maria Eloisa Fama; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). *A integração de pessoas com deficiência*. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: SENAC, 1997.

DORZIAT, Ana. *Deficiente auditivo e surdo: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos*. 1999. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/6encontrogesurdezdecin.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

EDLER, Rosita Carvalho. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. *Revista Brasileira Epidemiol*, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n2/11.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

FERREIRA, Alexandre. *História do rádio e da TV*. 2012. Disponível em: <<http://www.microfone.jor.br/historia.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

FLETCHER, Agnes. *Ideias práticas em apoio ao 3 de dezembro: Dia internacional das pessoas com deficiência*. Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas, sessão Plenária Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência (1983-1992), aprova resolução 1993/29 de 5 de março de 1993, que institui o dia 3 de dezembro de cada ano como o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência. Trad. Romeu Kazumi Sassak. São Paulo: PRODEF, 1994.

GLAT, Rosana (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1997.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GOTTLIEB, Henry. *Subtitling*: Routledge encyclopedia of english studies. Mona Baker (Ed.). Londres: Routledge, 1998, p. 244-248.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. v. 1. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen. How to respond to the ethical question. In: HABERMAS, Jürgen. *The Derrida-Habermas Reader*. Edited by Lasse Thomassen. Chicago: University of Chicago Press, 2006, p. 115-127.

HABERMAS, Jürgen. Inclusão: integrar ou incorporar? Sobre a relação entre Nação, Estado de Direito e Democracia. *Novos Estudos. CEBRAP*, São Paulo, n. 52, p. 99-120, nov. 1998.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública [1962]*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. *Notes on a post secular society*. 2008. Disponível em: <<http://www.signandsight.com/features/1714.html>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

HABERMAS, Jürgen. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Catedra, 2001.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. Tomo 2. Madrid: Taurus, 1999b.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Tomo I. Madrid: Taurus, 1999a.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar*. 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

JENKINS, Henri. *Cultura da convergência*. Trad. Suzana L. de Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KARNOPP, L. B. *Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*. Porto Alegre, 1994. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da Libras: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras), Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro et al. (Org.). *Letramento e minorias*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Org.). *Letramento e minorias*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

LILO-MARTIN, D. C. *Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language*. Ann Arbor, Michigan, 1986. Doctoral Dissertation. University Microfilms International, University of California, San Diego.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). *Letramento, Bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOEW, R. C. *Roles and reference in American Sign Language: a development perspective*. Minnesota, 1984. Doctoral thesis - University of Minnesota.

LOPES, José Rogério. Exclusão social, privações e vulnerabilidade uma análise dos novos condicionamentos sociais. *São Paulo em Perspectiva*, v. 20, n. 1, p. 123-135, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01_09.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2012.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. *Pesquisa em comunicação*. São Paulo: Loyola, 2010.

MANZINI, José Eduardo. Acessibilidade: um aporte na legislação para aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Claudio

- Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MARTINS, José de Souza. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MATTELART, Armand. A construção social do direito à Comunicação como parte integrante dos direitos humanos. *Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 33-50, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.../revistaintercom/.../22...>>. Acesso em: 8 mar. 2012.
- MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. *Histórias das teorias da comunicação*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.
- MEIER, R. *A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language*. San Diego, 1980. Dissertation (Pd. D) – The Salk Institute for Biological Studies, University of California.
- MICHELS, Maria Helena. Práticas de ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: formação de professores da educação especial. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.
- MIRANDA, Theresinha Guimarães. Aplicação das tecnologias assistivas, de informação e comunicação em educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Inocentini. *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES/PROESP, 2008.
- MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. São Paulo: Artmed, 2003.
- NEVES, Josélia. Imagem(ns) das pessoas com deficiência nos media. In: COLÓQUIO MEDIA E DEFICIÊNCIA, Lisboa, 2001. *Anais...* Lisboa, 2011.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. Acessibilidade. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

OLIVEIRA, Claudete. *TV quase acessível: legenda oculta permite a surdos e pessoas com deficiência auditiva assistir programas, mas precisa melhorar sincronização ao vivo*. Rio de Janeiro: FENEIS, 21 fev. 2008. Disponível em: <http://www.feneis.com.br/page/noticias_detalhe.asp?cod=659>. Acesso em: 29 jan. 2012.

PADILHA, Adriana Cunha; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Marcas da exclusão e da inclusão social e educacional: uma reflexão a partir do município de Campinas/SP. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva*. Araquara: Junqueira e Marin, 2010.

PETITTO, L. On the autonomy of language and gesture: evidence from the acquisition of personal pronouns in American Sign Language. *Cognition*, [S. I.], v. 27, p. 1-52, 1987.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). *Letramento, Bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 5. 2007; SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 11. 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, v. 1, 2007, p. 94-102.

QUADROS, Ronice Müller de. *Desenvolvimento linguístico e educação de surdos*. Santa Maria: UFSM/MEC, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHIMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REVISTA MUNDO ESTRANHO. *Como são produzidos os closed captions para programas ao vivo?* São Paulo: Abril, 2012. Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/como-sao-produzidos-os-closed-captions-para-programas-ao-vivo>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

ROCHA, Elizabeth Matos. A produção de material didático para a Educação a Distância e os impactos na formação docente: entre práticas e reflexões. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 2, 2º sem. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/422/115>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

ROSA, Joel Maurício Corrêa da. *Conceitos básicos e técnicas de estatística descritiva*. Curitiba: UFPR, 2009.

SALES, Mione Apolinário; RUIZ, Jefferson Lee de Souza (Orgs.). *Mídia, questão social e serviço social*. São Paulo: Cortez, 2009.

SALLES, Heloisa M. M. Lima et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/ Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, 2004.

SANTOS, Maria de Lourdes. *TV legislativa: TV Câmara de Ribeirão Preto e accountability*. 2008, 190 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2008.

SANTOS, Reinaldo dos. Educação, TICs e inclusão/exclusão: o papel da escola na formação para o uso social das tecnologias. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES: CIVILIDADE, FRONTEIRA E DIVERSIDADE, 14., Dourados, 2012; SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO E PROCESSO CIVILIZADOR DA UFGD, 4. Dourados: UFGD, 2012.

SANTOS, Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira. Projetos educacionais para alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SELVATICI, Carolina. *Closed caption: conquistas e questões*. 2010, 87 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

SOUZA, Saulo Xavier de. Sentidos do outro lado: percepção da mensagem de notícias do telejornal local de TV aberta “Jornal do 10” por sujeitos surdos. *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*, n. 5, dez. 2009. ISSN 1982-6842. Disponível em: <<http://www.editora-araraazul.com.br/revista/02/compar2.php>>. Acesso em: 23 out. 2012.

TELECO-Inteligência em Telecomunicações. *TV digital*. 2010. Disponível em: <<http://www.teleco.com.br/tvdigital.asp>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

TESKE, Ottmar. Surdos: um debate sobre as minorias. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

XIBERRAS, Martine. *As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

Apêndices

APÊNDICE A

APÊNDICE A - Questionário 1 - Inclusão e TICS: O Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação como Recurso para Inclusão de Deficientes Auditivos.

Questionário 1 – Q1

Caro participante,

Meu nome é Grazielly Nascimento sou professora e pesquisadora da UFGD e estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado em Educação intitulada: “Inclusão e TICS: O Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação como Recurso para Inclusão de Deficientes Auditivos”. Esta pesquisa tem por objetivo investigar sobre os recursos de acessibilidade televisiva para deficientes auditivos, tais como: legendas, *closed caption* e janela de Libras e o papel da escola frente à inclusão social dos deficientes auditivos. Este questionário é parte da primeira etapa desta pesquisa, e, após essa primeira etapa, alguns participantes poderão ser convidados a participar das etapas seguintes. Os dados coletados aqui serão utilizados apenas para essa pesquisa e os trabalhos resultantes dela (os participantes não terão sua identidade revelada e os dados não serão repassados a terceiros).

Participante: _____

E-mail: _____ telefone(s): _____

Dourados, ____/____/2012.



Inclusão e TICS: O Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação como Recurso para Inclusão de Deficientes Auditivos.

Questionário 1 - Q1

Caro participante,

Meu nome é Grazielly Nascimento sou professora e pesquisadora da UFGD e estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado em Educação intitulada: “Inclusão e TICS: O Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação como Recurso para Inclusão de Deficientes Auditivos”. Esta pesquisa tem por objetivo investigar sobre os recursos de acessibilidade televisiva para deficientes auditivos, tais como: legendas, *closed caption* e janela de Libras e o papel da escola frente à inclusão social dos deficientes auditivos. Este questionário é parte da primeira etapa desta pesquisa, e, após essa primeira etapa, alguns participantes poderão ser convidados a participar das etapas seguintes. Os dados coletados aqui serão utilizados apenas para essa pesquisa e os trabalhos resultantes dela (os participantes não terão sua identidade revelada e os dados não serão repassados a terceiros).

Contato: graziellynascimento@ufgd.edu.br Tel.: 3427-6325; 9998-5862 (Vivo); 9253-8225(Claro).

1. Complete com as informações sobre as pessoas de sua família:

Pessoa	Idade	Sexo	Grau de Escolaridade	Profissão	Trabalha?
1- (você)		F () M ()	() Fundamental () Ensino Médio () Faculdade		() Sim () Não
2 -		F () M ()	() Fundamental () Ensino Médio () Faculdade		() Sim () Não
3 -		F () M ()	() Fundamental () Ensino Médio () Faculdade		() Sim () Não
4 -		F () M ()	() Fundamental () Ensino Médio () Faculdade		() Sim () Não
5 -		F () M ()	() Fundamental () Ensino Médio () Faculdade		() Sim () Não
6 -		F () M ()	() Fundamental () Ensino Médio () Faculdade		() Sim () Não
7 -		F () M ()	() Fundamental () Ensino Médio () Faculdade		() Sim () Não
8 -		F () M ()	() Fundamental () Ensino Médio () Faculdade		() Sim () Não
Pessoa (as mesmas)	Atualmente estuda?	Série	Escola/ Universidade	Possui Deficiência Auditiva/Surdez?	
1- (você)	() Sim () Não	() 1-5 ano () 6-9 ano () EM () Univ.	() Pública () Particular	() Sim () Não	
2 -	() Sim () Não	() 1-5 ano () 6-9 ano () EM () Univ.	() Pública () Particular	() Sim () Não	
3 -	() Sim () Não	() 1-5 ano () 6-9 ano () EM () Univ.	() Pública () Particular	() Sim () Não	
4 -	() Sim () Não	() 1-5 ano () 6-9 ano () EM () Univ.	() Pública () Particular	() Sim () Não	
5 -	() Sim () Não	() 1-5 ano () 6-9 ano () EM () Univ.	() Pública () Particular	() Sim () Não	
6 -	() Sim () Não	() 1-5 ano () 6-9 ano () EM () Univ.	() Pública () Particular	() Sim () Não	
7 -	() Sim () Não	() 1-5 ano () 6-9 ano () EM () Univ.	() Pública () Particular	() Sim () Não	
8 -	() Sim () Não	() 1-5 ano () 6-9 ano () EM () Univ.	() Pública () Particular	() Sim () Não	

2. Qual a média de horas diárias que você passa assistindo televisão?

- a) Não assisto.
- b) até 2 horas.
- c) de 3 a 5 horas.
- d) de 6 a 8 horas.
- e) mais de 8 horas.

3. Quais os tipos de sinal de TV disponíveis em sua casa? (Marque uma ou mais)

- a) sinal aberto com antena convencional.
- b) sinal aberto com antena parabólica.
- c) sinal fechado/TV por assinatura (Sky, cabo, outros).

4. Sobre as características do(s) aparelho(s) de televisão que há em sua casa, assinale os existentes:

Tipo de aparelho	Tamanho do aparelho
a) <input type="checkbox"/> TV de tubo, tela convencional	<input type="checkbox"/> 14 a 21 polegadas <input type="checkbox"/> 27 a 32 polegadas <input type="checkbox"/> 42'ou mais.
b) <input type="checkbox"/> TV de tubo com tela plana	<input type="checkbox"/> 14 a 21 polegadas <input type="checkbox"/> 27 a 32 polegadas <input type="checkbox"/> 42'ou mais.
c) <input type="checkbox"/> TV de LCD d) <input type="checkbox"/> TV de LED	<input type="checkbox"/> 14 a 21 polegadas <input type="checkbox"/> 27 a 32 polegadas <input type="checkbox"/> 42'ou mais.
e) <input type="checkbox"/> TV de plasma	<input type="checkbox"/> 14 a 21 polegadas <input type="checkbox"/> 27 a 32 polegadas <input type="checkbox"/> 42'ou mais.
outro: _____	<input type="checkbox"/> 14 a 21 polegadas <input type="checkbox"/> 27 a 32 polegadas <input type="checkbox"/> 42'ou mais.

5. Com relação à audição e ao consumo de TV em sua casa, vocês ouvem os sons (falas, músicas, etc.) da televisão?

- a) Sim, todos escutam muito bem.
- b) Todos escutam bem, mas, às vezes, há quem apresente um pouco de dificuldade.

- c) Em minha família há deficiente auditivo, por isso essa pessoa tem dificuldade.
- d) Todos possuem deficiência auditiva, por isso, possuem dificuldades para ouvir.
- e) Todos são surdos, por isso, não escutam nada.

6. Em relação ao recurso televisivo *closed caption*?

- a) Não conheço, nunca ouvi falar.
- b) Já ouvi falar, mas não sei do que se trata.
- c) Sei mais ou menos do que se trata.
- d) Conheço e sei exatamente do que se trata.

7. Com relação à utilização do *closed caption* você:

- a) Nunca usei.
- b) Já usei algumas vezes.
- c) Utilizo com frequência.

8. A respeito da disponibilidade de *closed caption* em pelo menos uma das TVs de sua casa:

- a) Minha (minhas) televisão (televisões) não tem (têm) esse recurso.
- b) Não sei, nunca observei.
- c) Pelo menos uma televisão possui esse recurso, mas não utilizo.
- d) Pelo menos uma televisão possui esse recurso, e utilizo às vezes.
- e) Pelo menos uma televisão possui esse recurso, e utilizo sempre.

9. Com relação às legendas abertas na televisão:

- a) Nunca observei e não sei do que se trata.
- b) Nunca observei, mas sei do que se trata.
- c) Já observei, mas não entendo a finalidade
- d) Já observei e sei a finalidade.

10. Sobre a janela de Libras na televisão:

- a) Nunca observei e não sei do que se trata.
- b) Nunca observei, mas sei do que se trata.
- c) Já observei, mas não entendo a finalidade
- d) Já observei e sei a finalidade.

APÊNDICE B

APÊNDICE B - Questionário intermediário.

N. Participante: _____

Obrigado por dedicar, novamente, parte do seu tempo para responder este questionário integrante da pesquisa intitulada: “Educação, Inclusão e TICs: o uso de recursos de acessibilidade midiática como recurso para inclusão social de deficientes auditivos”, vinculada à UFGD. Seu *feedback* é importante para avançarmos no conhecimento sobre acessibilidade na televisão.

O questionário, de fácil preenchimento, deverá usar aproximadamente 5 minutos do seu tempo. Suas respostas ficarão totalmente anônimas. Se tiver qualquer dúvida sobre o questionário, fale conosco pelo e-mail ou pelo telefone disponibilizado.

1. Em uma escala de 1 até 6, qual a principal estratégia, em ordem de prioridade, que você utiliza para interagir com falas, sons e músicas de cenas e programas televisivos em situações em que estes não podem ser ouvidos ou em que há dificuldades de ouvi-los? Marque com (x) pelo menos três opções:

Estratégia	Grau de prioridade					
	1	2	3	4	5	6
Presto mais atenção nas imagens e cenas.						
Pergunto para quem estiver comigo na hora, ou depois para amigos, familiares, etc.						
Observo as legendas abertas quando disponíveis.						
Ativo o <i>closed caption</i> .						
Fico atento à janela de Libras, se houver.						
Desligo e nem assisto.						

2. Em alguma situação em que você interagiu com o *closed caption* (legenda oculta), você:

- () Tive dificuldades em realizar a leitura e acompanhar as imagens ao mesmo tempo.
- () Realizei a leitura e acompanhei as imagens naturalmente, sem prejuízo de uma ou de outra.
- () Nunca interagi com esse recurso.

3. Com relação ao recurso *closed caption* (legenda oculta) nos canais abertos de televisão, assinale os motivos pelos quais você não o utiliza com regularidade. Marque as que se enquadram em sua realidade, enumerando por prioridade:

	A velocidade é muito rápida.
	Não conheço e não sei qual a utilidade.
	Não consigo acompanhar as imagens e o texto da legenda ao mesmo tempo.
	Minha televisão não possui esse recurso.
	Não sei como ativar o <i>closed caption</i> .
	Os canais locais não disponibilizam o recurso.
	As letras são muito pequenas.
	Incomoda e atrapalha as pessoas que não precisam do recurso.

4. Com relação a sua habilidade de leitura durante a utilização do *closed caption*,

- () Leio e entendo as palavras e frases com facilidade.
- () Leio e entendo apenas algumas palavras das frases.
- () Leio de forma fragmentada, devido ao vocabulário empregado.
- () Não consigo realizar uma leitura contextualizada.

5. Em sua opinião, o *closed caption* quando ativado na televisão de sua casa incomoda os telespectadores (ouvintes) que não necessitam do recurso?

- () Sim, atrapalha, porque ocupa espaço na tela, diminuindo a visualização da imagem.
- () Não atrapalha em nada.
- () Sim, atrapalha e confunde as pessoas, porque não sabem se prestam atenção nas imagens ou nas legendas.
- () Não atrapalha e até facilita na compreensão dos sons e das imagens do programa assistido.

6. E com relação às legendas abertas? Quando exibidas em comerciais, pronunciamentos oficiais, entre outros, na televisão, você sente que atrapalham os telespectadores (ouvintes) que não são usuários do recurso?

- () Sim, atrapalham porque ocupam espaço na tela, diminuindo a visualização da imagem.
- () Sim, atrapalha e confunde as pessoas, porque não sabem se prestam atenção nas imagens ou nas legendas.
- () Não atrapalha e até facilita na compreensão dos sons e das imagens do programa assistido.
- () Não atrapalha em nada.

7. Em alguma situação em que você interagiu com as legendas abertas, você:

- () Nunca interagi.
- () Realizei a leitura e acompanhei as imagens naturalmente sem prejuízo de uma ou de outra.
- () Tive dificuldades em realizar a leitura e acompanhar as imagens ao mesmo tempo.

8. Você utiliza o recurso janela de Libras quando disponível na televisão aberta?

Não Sim Às vezes

9. A janela de Libras, quando exibida em programas, comerciais, pronunciamentos oficiais, entre outros, na televisão, incomoda os telespectadores (ouvintes) que não são usuários do recurso?

- Sim, atrapalha, porque ocupa muito espaço na tela, prejudicando a imagem.
- Sim, atrapalha e confunde as pessoas, porque desvia a atenção do telespectador.
- Não atrapalha e até facilita a difusão e aprendizagem da Libras.
- Não atrapalha, mas também não colabora em nada para os que não sabem Libras.

10. Dos itens abaixo, marque (x) nos que, em sua opinião, prejudicam sua interação com a janela de Libras:

- Televisão com tela pequena.
- Cor e contraste.
- Velocidade da tradução/ interpretação.
- Erros na interpretação.
- Sinais desconhecidos.
- Domínio da Libras.

11. Você ou alguém de sua casa é falante da Língua Brasileira de Sinais?

- Sim, somente eu.
- Não, ninguém utiliza Libras.
- Sim, eu e mais alguém.

12. Em uma escala de 0 a 10, avalie os quesitos abaixo do recurso de acessibilidade Janela de Libras:

QUESITO	NOTA										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
OFERTA											
QUALIDADE											
INTERPRETAÇÃO											
VELOCIDADE DA INTERPRETAÇÃO											
TAMANHO											
COR E CONTRASTE											

13. Qual dos três recursos de acessibilidade televisiva, *closed caption*, legendas abertas, janela de Libras, você acha mais acessível?

- Closed Caption*
- Janela de Libras
- Legendas Abertas

14. Em sua opinião, os recursos disponibilizados para acessibilidade na televisão atendem a demanda e as necessidades dos deficientes auditivos e surdos?

- Sim
- Parcialmente
- Não

Justifique: _____

15. Os recursos disponibilizados para acessibilidade na televisão são úteis para as pessoas ouvintes em situação em que o som da televisão fica prejudicado?

- Sim
- Parcialmente
- Não

Justifique: _____

Para finalizar, leia com atenção: Para a próxima e última etapa dessa pesquisa, serão montados três grupos para monitoramento. O primeiro grupo será composto por participantes que responderam não utilizar esses recursos e durante a pesquisa continuarão a não utilizá-los; o segundo grupo será constituído por participantes que também indicaram não utilizar esses recursos e que durante a pesquisa passarão a observá-los e utilizá-los em sua televisão; e, finalmente, o terceiro grupo será formado por participantes que indicaram utilizá-los e continuarão utilizando durante a pesquisa. Nesse período, serão aplicados mais dois ou três questionários e realizadas, se necessário, entrevistas com alguns participantes. Posto isso, gostaria de saber se você e sua família estão disponíveis para participarem dessa próxima e última etapa dessa pesquisa, cuja colaboração será de suma importância para a conclusão de minha pesquisa e contribuirá para a construção do panorama da acessibilidade televisiva no nosso município. Como acordado, os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo, substituídos por nomes fictícios.

- Sim, podemos colaborar.
- Não podemos colaborar.

APÊNDICE C

APÊNDICE C – Questionário específico.

Questionário Específico do Estudo de Recepção (último questionário)

(Para quem precisa e não precisa utilizar os
Recursos de Acessibilidade da televisão)

Nome: _____

1. O seu acesso à programação da televisão com *closed caption* (legenda oculta) é (marque apenas duas opções):

- Não tenho acesso, pois minha TV não tem o recurso ou eu não sei se tem.
- Assisto pela TV convencional (normal, aberta e com antena comum).
- Assisto pela TV a cabo.
- Assisto pela antena parabólica.
- Assisto por outro meio. Qual? _____

2. Qual o período em que você mais assiste TV aberta (marque até duas opções):

- Não assisto, assisto raramente ou assisto menos de 2 horas semanais.
- No período da manhã, das 7h às 11h.
- No período da tarde, das 13h às 18h.
- No período da noite, das 19h às 23h.
- No período da madrugada, das 23h às 6h.
- Na hora do almoço, das 11h às 13h.
- Nos finais de semana.

3. Sobre a programação acessível nos canais abertos de televisão?

- Nunca assisti e desconheço totalmente como é.
- Já assisti algumas vezes em minha casa e sei mais ou menos como é.
- Eu assisto de vez em quando, quando estou em algum lugar como bar, restaurante, etc.
- Eu assisto regularmente, ao menos 2 horas por semana.
- Eu assisto sempre e a mais de 2 horas semanais de programação.

4. Sobre o funcionamento do recurso *closed caption* (legenda oculta), você:

- Sabe ativá-lo e desativá-lo.
- Não sabe.

5. Com que frequência você assiste a programas utilizando o *closed caption* (legenda oculta):

- Nunca assisti.
- Assistí poucas vezes (de uma a três vezes nos últimos 5 anos).
- Assisto de vez em quando (uma ou duas vezes ao ano).
- Assisto com frequência (três ou mais vezes ao ano).

6. Cite o nome de dois programas de dois canais diferentes que disponibilizam *closed caption*:

7. Cite o nome de dois programas ou situações em que há janela de Libras na televisão:

8. Sua opinião sobre o *closed caption* (legenda oculta) é que:

- É importante Não é importante Indiferente
- Deveria mudar A oferta deveria ser ampliada

9. Acerca do *closed caption*, a velocidade nos programas que assistiu: (Para quem utiliza)

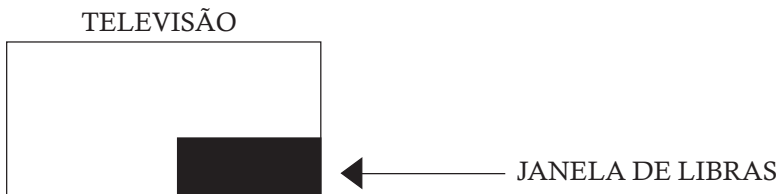
- A velocidade é regular, consigo ler tudo e olhar as imagens razoavelmente.

- () A velocidade é irregular, perco algumas palavras e algumas cenas.
- () A velocidade é muito irregular, perco muitas palavras e cenas.

10. Acerca do *closed caption* nos programas que assistiu, marque uma ou mais (para quem utiliza ou já utilizou):

- () O texto é sempre bom, não há erros.
- () O texto é razoável, com alguns erros.
- () O texto é truncado com muitos erros.
- () Os erros não atrapalham a mensagem do texto.
- () Os erros atrapalham a compreensão da mensagem.

11. Você sabia que a ABNT (Normas Técnicas Brasileiras) define que as medidas da janela de Libras devem ocupar metade da altura do televisor e $1/4$ da largura do aparelho, conforme proporção abaixo,



De acordo com a informação acima, marque o que você já viu (se combina ou não com o desenho da televisão acima):

- () As janelas de Libras que já vi são exatamente assim.
- () As janelas de Libras que já vi são bem menores do que isso.
- () As janelas de Libras que já vi correspondem a mais ou menos isso.
- () Nunca prestei atenção, por isso não faço ideia.

12. Se a janela de Libras fosse oferecida dentro das normas da ABNT, em programas como novelas, futebol, jornal, etc.:

- Não haveria problema nenhum e seria bom para ouvintes e surdos.
- Seria bom para os surdos, mas prejudicaria os ouvintes.
- Concordo que deveria ser oferecida, mas em tamanho menor, aí não atrapalharia muito.
- Concordo que deveria ser oferecida, mas em tamanho menor, aí não atrapalharia em nada.
- Não concordo com essa oferta, pois a maioria teria a visualização da imagem prejudicada.

13. Com relação à qualidade e à oferta do *closed caption* na rede aberta de televisão, avalie:

- Excelente
- Bom
- Razoável
- Precário

14. A escola pode contribuir para melhor interação e utilização do *closed caption* e de janela de Libras? (Marque quantas quiser.)

- A escola não tem nada a ver com essa questão.
- Sim, oferecendo informação sobre inclusão e acessibilidade, inclusive aos meios de comunicação.
- Exibindo em suas atividades vídeos com janela de Libras.
- Utilizando filmes com legendas para treinar a leitura e a interpretação de narrativas.
- Ensino de Língua Portuguesa modalidade escrita.
- Utilização da televisão e programas com *closed caption* para treinar a leitura e a habilidade de ler e olhar as imagens ao mesmo tempo.

15. Com relação ao papel da escola, marque o que você já viveu:

- Utilização de filmes legendados como recurso didático de disciplinas variadas.
- instrução sobre inclusão e acessibilidade, inclusive nos meios de comunicação.
- Vídeos com janela de Libras.
- Vídeos em Libras.
- Ensino de Língua Portuguesa modalidade escrita.
- Utilização da televisão e programas com *closed caption* para treinar a leitura e habilidade de ler e olhar as imagens ao mesmo tempo.

16. Você prefere assistir aos filmes:

- Legendados.
- Dublados.

Por favor, justifique sua resposta:

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE D

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista.

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ESTUDO DE RECEPÇÃO: para os participantes dos grupos A, B e C do estudo de painel

1. Quando você assiste à televisão sem som, utilizando, por exemplo, *closed caption* (legendas ocultas), legendas abertas e janela de Libras, você se sente atendido ou satisfeito em sua necessidade, compreendendo tudo o que está sendo falado?

não muito pouco bastante plenamente

Por quê?

2. Você acha importante que os programas e as propagandas da televisão ofereçam os recursos de legendas e janela de Libras? Por quê?

3. Cite alguns programas que você observou disponibilizar o *closed caption* ou legendas abertas e a janela de Libras?

4. Na ausência do som, como você se intera dos assuntos e das notícias transmitidos nos telejornais e programas diversos? Você consegue acompanhar os fatos e assuntos?

Qual a maior dificuldade que você encontra para interagir com as legendas?

E com a janela de Libras?

5. Se a janela de Libras passasse a ser oferecida todos os dias em programas como telejornais, novelas, programas de auditório, entre outros, você acha que ela incomodaria as pessoas que não a utilizam?

6. Para você, a televisão é um instrumento importante de acesso à informação e ao entretenimento para as pessoas em geral? Por quê?

7. Você acha que as escolas podem instruir e preparar os alunos para facilitar a interação *closed caption* e legendas em geral e até mesmo com a janela de Libras? Por quê?

8. Cite uma sugestão de como a escola pode fazer isso?

9. Em sua escola, filmes ou documentários legendados são utilizados durante as aulas como complemento de disciplinas?

10. Em sua escola, como você é/foi incentivado e estimulado à leitura e à importância do ato de ler?

11. Em sua escola, os professores já falaram com os alunos sobre a importância da inclusão das pessoas com deficiência e da acessibilidade, seja física (como rampas, piso tátil, etc.), seja na informação e comunicação?

12. Se você pudesse, quais mudanças você faria para melhorar a acessibilidade para deficientes auditivos/surdos na televisão? Por quê?

APÊNDICE E

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E TICS** desenvolvida(o) por **GRAZIELLY VILHALVA SILVA DO NASCIMENTO**, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através dos telefones (XX) XXXXX-XXXX ou e-mail grazivsn@uol.com.br, e orientada pelo Prof. Dr. **REINALDO DOS SANTOS**.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, são **Identificar as limitações e potencialidades no uso dos recursos de acessibilidade: *closed caption*, legendas abertas e janela de Libras**.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa.

Minha colaboração será de forma anônima, por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas, acompanhamento periódico, etc., a serem desenvolvidos a partir da assinatura desta autorização.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Dourados-MS, ____ de _____ de 2012.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do(a) testemunha: _____

Como fruto de árduo trabalho de pesquisa, esta obra apresenta em interface com os aspectos educacionais, os três recursos de acessibilidade a conteúdos audiovisuais para surdos e deficientes auditivos: Janela de Libras, *Closed Caption* (legenda oculta) e legendas abertas disponíveis na televisão. Apresenta ao leitor um conjunto de mudanças que precisam ocorrer tanto do ponto de vista técnico, como legal e educacional para que o direito à acessibilidade realmente se concretize na vida dos deficientes auditivos e surdos. Você já parou para pensar como estes recursos vêm sendo disponibilizados? Com qual frequência, qualidade e critérios? O que a legislação estabelece com relação à disponibilização dos três recursos? E as pessoas que os utilizam? O que pensam sobre estes recursos? Quais competências e habilidades os usuários destes recursos precisam desenvolver para que haja uma interação efetiva com tais recursos? Teria a escola um importante papel na potencialização do uso destes recursos? Estas e outras questões foram levantadas e respondidas neste trabalho provocando novas reflexões e problematizações que convidam os professores de surdos, os profissionais que trabalham com acessibilidade e os próprios surdos e deficientes auditivos a lançarem novos olhares sobre esta temática compreendendo, sobretudo, o papel da escola como potencializadora do uso destes recursos.

