



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

RELATÓRIO FINAL DO PROJETO PONTES

Linair Moura Barros Martins
Esmeralda Figueira Queiroz

**Brasília – DF
2013**

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi levantar as lacunas de formação para atuação docente na educação de surdos. Para isso foram selecionados fragmentos que apresentam questionamentos e dúvidas manifestados por professores durante aulas de um curso de formação continuada que contou com a participação da pesquisadora. Cerca de cento e sessenta professores da rede pública de ensino do Distrito Federal foram alcançados com esta ação. Os achados apontam para a necessidade de maior atenção à formação dos professores frente às demandas da educação inclusiva dos alunos surdos.

Palavras-chave: formação de professores, educação de surdos, sociolinguística.

1. Fundamentação Teórica

A sociolinguística tem prestado importante papel na formação de professores. Recupera espaços, quando se trata da formação continuada, por possibilitar àqueles que não se beneficiaram dos conhecimentos sociolinguísticos em sua formação inicial.

Queiroz (2013) defende a Sociolinguística na formação do professor alfabetizador de alunos surdos como um importante suporte de reflexão sobre as metodologias e conceitos uma vez que se constitui, antes de tudo, como uma educação linguística. Para a autora, práticas pedagógicas pautadas em uma **pedagogia culturalmente sensível** apresentam-se como um caminho seguro para a compreensão das singularidades linguísticas do aluno surdo. O que requer dos professores opção consciente por métodos e estratégias adequadas.

Autores como Skliar (1998) e Wilcox (2005) compreendem a surdez como um conjunto de condições, oriundas da situação biológica, que proporciona a criação de tecnologias, artefatos, literatura, códigos, costumes, comportamentos e, principalmente, uma língua relacionados com a vivência cotidiana e marcados pelo pendor visual consistentes com uma forma diferenciada de se relacionar com o mundo e pelos quais a literatura do campo aplica o conceito de cultura surda.

A realidade discursiva e prática tem convocado a sociedade a pensar as relações em torno de uma epistemologia em que os sujeitos sejam vistos a partir de suas identidades culturais. Skliar (1998, p. 14) nos convida a “incluir a análise da educação dos surdos dentro de um contexto discursivo mais apropriado à situação linguística, social, comunitária, cultural e das identidades dos sujeitos surdos”.

Nesse sentido, nos valemos do trabalho de Erickson (1987) que, na década de 1960, se deteve sobre o fracasso escolar de crianças de minorias linguísticas dos Estados Unidos. Ao estudar minuciosamente o comportamento de seus professores, propôs o conceito de pedagogia culturalmente sensível.

Erickson (1987) afirma que uma pedagogia culturalmente sensível busca manter a legitimidade das ações da escola e a confiança entre professor e aluno, pois se as crianças e seus pais acreditam nos objetivos e interesses da instituição escolar e se elas sabem que seus estilos culturais serão respeitados, elas não desenvolverão resistência contra a escola, mas irão reconhecer sua autoridade tanto quanto a do professor uma vez que essas não violam seus marcos identitários simbólicos. Nesse ambiente de confiança mútua os alunos “consentem” em aprender. Isto demonstra que o não aprendizado pode ser entendido como uma reação ao contexto opressor que estigmatiza as diferenças manifestadas pelas minorias.

2. Procedimentos metodológicos

Durante o ano de 2012 foram ministradas sete aulas em programas de formação continuada para dois grupos de professores.

O primeiro grupo foi constituído por professores das diversas áreas de ensino interessados em atuar no Atendimento Educacional Especializado – AEE, especialmente na sala de recursos cuja exigência, na rede de ensino em questão, é a formação em curso oferecido pela própria rede por meio de sua Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação – EAPE. Foram cinco turmas de trinta professores cada uma para as quais foi ministrada a mesma aula com o tema “alfabetização de surdos”.

A maioria dos cursistas dessas turmas tinha pouco conhecimento sobre a educação dos surdos, pontuando, em suas falas, concepções frágeis e vagas e, em muitas ocasiões, mitos e ideias do senso comum sobre a surdez e a educação dos surdos.

O segundo grupo foi constituído por nove professores especialistas em educação de surdos atuantes no Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/DF. Para esse grupo foram ministradas duas aulas, a primeira com o tema “a sala de aula e a alfabetização de surdos” e a segunda, a “fonologia e a análise do erro”.

A análise das aulas se concentrou na busca dos conhecimentos demandados pelos dois grupos de professores, com atenção nas perguntas e dúvidas levantadas durante as aulas para identificação de suas necessidades quanto à formação continuada para atuação com estudantes com surdez, buscando pontuá-las do ponto de vista de uma educação sociolinguística.

3. Análise de dados

Fragmento 01. Aula de 25/10/2012 ministrada a cursistas da EAPE

(4'15)

Aline - Eu tive uma aluna que ela chegou nos seis anos, ela nunca tinha estudado educação infantil, precoce, ela não tinha, assim relato de nada disso e ela chegou pra gente nos seis anos surda total e nem em casa ela... conseguiu... a família toda de ouvinte.

P - Hum-rum

Aline - E ela era a única.

P - E ela falava em que língua?

Aline - Ela usava gestos mesmo.

Como Aline, diariamente, muitos professores se defrontam com situações desafiantes ao receberem, em suas salas de aula, alunos com deficiência. Conforme Goldfeld (2002) mais de 95% das crianças surdas brasileiras são filhas de pais ouvintes. São várias as implicações decorrentes desse fato e, para a escola, o que sobressai é a condição linguística desse aluno surdo.

Entretanto, essa condição pode ser negligenciada pela escola seja em decorrência das múltiplas representações negativas que se constituem em torno da deficiência, seja pela carência de conhecimentos sobre a educação linguística dos surdos em virtude de lacunas verificadas na formação dos professores. Bortoni-Ricardo (2005) defende que, mesmo ciente do monolinguismo brasileiro, a escola não pode ignorar as diferenças linguística, pelo contrário, deve respeitar as diferentes formas de falar.

Com a adesão ao paradigma da educação inclusiva pelos sistemas de ensino brasileiros e a consequente inserção dos alunos com deficiência nas classes regulares torna-se imperativo que os conhecimentos sobre a educação desses alunos se universalizem na formação dos professores, deixando de ser exclusivos daqueles que se dedicam à educação especial.

As necessidades educacionais dos alunos surdos precisam deixar de serem dimensionadas apenas no quadro das deficiências onde a vulnerabilidade representada pelo déficit captura as potencialidades do sujeito e impede a adoção de uma pedagogia que contemple suas demandas reais. Nesse sentido, os estudos surdos têm se deslocado das

perspectivas biológicas onde a surdez é vista como privação e déficit e avançado no campo socioantropológico onde a surdez é vista como condição que estabelece novos modos de operar com a cultura e, especialmente no campo linguístico, vê os surdos como comunidade linguística. O impacto dessa virada produz demandas pedagógicas que devem ser contempladas na formação dos professores.

A professora Aline demonstra que já sabe a diferença entre língua de sinais e gesto. O ambiente doméstico de sua aluna não propiciou a aquisição de uma língua. Isto porque a língua falada em casa não lhe é acessível. Vários estudos (GOLDIN-MEADOW, 2003; QUADROS, 1997) demonstram o desenvolvimento linguístico atípico das crianças surdas que, sem acesso sensorial à língua falada pelos pais, acabam por desenvolver um conjunto de gestos com os quais satisfazem, ainda que precariamente, as necessidades de comunicação. Entretanto, essas crianças chegarão à escola sem língua. Nesse contexto, a escola deve propiciar as condições de desenvolvimento linguístico em sua língua natural, a língua de sinais, e na modalidade escrita da língua majoritária, o português.

Fragmento 02. Aula do dia 25/10/2012 ministrada a cursistas da EAPE

(13'18'')

P - Essa educação aqui ((aponta para o esquema no quadro)) é uma educação bilíngue. Por que que é uma educação bilíngue? Porque eu tenho duas línguas envolvidas, eu tenho a língua de sinais e a língua portuguesa. A língua de sinais é a L1 que é a língua natural que o surdo pode, vai aprender naturalmente e a língua portuguesa é a L2, a segunda língua, tá? Nós vamos considerar...

Vânia - Eu to achando muito complicado, como é que ela vai entender, aprender a escrita? P - a escrita?

Vânia - sim? Como é que...

P - Olha só, quando nós vamos aprender inglês, nós nos matriculamos lá no curso de inglês. Qual é o pressuposto do professor? - Ele não fala inglês. Né isso? O professor parte desse pressuposto...

Vânia - Mas tem a oralidade...

P - Ah! Então a dificuldade aqui é maior.

Vânia - É. Então, como é que você vai, eu quero ter uma noção. Eu ainda não visualizei isso aí.

P - Ah.

Vânia - Como é que ela vai aprendendo escrever se ela não tem essa oralidade?

Aos poucos vai se descortinando uma situação inimaginada para a professora Vânia para a qual ela diz “eu ainda não visualizei isso aí”. Os diversos métodos de alfabetização diferenciam-se por uma gama de processos e perspectivas de abordagem da língua como objeto de estudo, mas todos eles contam com o conhecimento prévio da modalidade oral da língua para o posterior aprendizado da escrita. As crianças e jovens, de modo geral, são usuários competentes da língua na qual serão alfabetizados pela escola (BORTONI-RICARDO, 2004).

Mas a realidade das crianças surdas é diferente. O desafio que se coloca para o aprendiz surdo é: como chegar ao domínio do sistema alfabético sem o suporte da oralidade? O interesse dos pesquisadores tem, pelo menos, dois focos de investigação: os processos manifestados na aprendizagem da escrita pelos alunos surdos e as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores no ensino da leitura e da escrita para esses alunos.

Quanto ao primeiro processo, pesquisas recentes têm constatado que os alunos surdos não estabelecem relação com a sonoridade das palavras e constroem estratégias de escrita a partir da forma como recebem a linguagem, ou seja, pelo aspecto visual (DECHANDT-BROCHADO, 2003; CAMPELO, 2008). O recurso regulador da escrita não é a fonética, mas a memória visual porque o aluno não pode transformar os fonemas em grafemas e interpretar dos grafemas por fonemas. Nesse contexto, a pedagogia da oralidade deve ceder lugar à pedagogia da visualidade (BUZAR, 2009) e as estratégias de ensino devem possibilitar a aprendizagem sem a fonetização da escrita (Peixoto, 2006). A construção do significado da escrita se dá pela mediação em língua de sinais e a apresentação da palavra, pela sua constituição ortográfica: como começa, como termina, a ordem das letras e a quantidade de letras devem ser parâmetros observados no trabalho de alfabetização de crianças surdas (RODRIGUES, 2009).

Quanto ao trabalho pedagógico, a mediação pela língua de sinais e a adoção de práticas discursivas devem buscar a participação ativa do aluno na construção do significado e na apropriação do discurso escrito em português, fugindo das práticas tradicionais de ensino como o treino de palavras, abandonando as experiências artificiais com a língua e a adoção de metodologias típicas da alfabetização de crianças que ouvem.

Perspectivas positivas dos professores em relação à surdez e à língua de sinais são cruciais para que o aluno surdo chegue ao domínio da leitura e escrita da língua portuguesa (FERNANDES, 2006; GUARINELLO, 2007; LODI et. al., 2002). O reconhecimento e valorização de suas potencialidades interferem significativamente no modo como aprendem, já a imposição da língua portuguesa e o desrespeito à língua de sinais têm acrescentado – e mesmo impossibilitado – que os alunos alcancem o domínio na leitura e escrita compatível com o nível de ensino que apresentam, pois diante de condições inadequadas, o aluno surdo não demonstra adesão, mas resistência (Basso, 2003).

Fragmento 03. Aula do dia 26/10/2012 ministrada a cursistas da EAPE

(21'59'')

(Intérprete/cursista/Palmira) – Uma vez eu tava em sala, uma sala de Português e a professora veio falar que o sapo coaxava. E o cricrilar? Tinha lá, inclusive, uma questão. Era um texto e tinha que interpretar o texto. Aí colocou lá: o coaxar é do... o latido é do... o cricrilar, é de quem? Quem cricrila?

(Turma) – O grilo.

Palmira – Até a gente saber que é o grilo! Agora, pergunta para um surdo? A mesma coisa: separe as sílabas. Qual a sílaba átona? Como é que faz isso? Pra um surdo? A gente faz: CA-SA ((acompanha com palmas)). E pro surdo, vai fazer como? E a professora queria porque queria que o menino respondesse.

Como intérprete, Palmira compreende as dificuldades do aluno surdo quanto ao reconhecimento de aspectos lexicais e gramaticais da língua portuguesa que estão ligados ao universo da oralidade.

O professor deve buscar o atendimento das necessidades educacionais especiais de seus alunos e um dos meios para fazer isso é realizando adequações curriculares. Sem acesso à realidade sonora das palavras, o aluno surdo terá dificuldade de identificar sílabas tônicas e átonas das palavras, assim como entender a morfologia dos verbos onomatopáicos que foram citados por Palmira. Nesse sentido, o professor deve ter claro qual é o propósito do conteúdo selecionado, ou seja, que aprendizagem objetiva desenvolver e, a partir desse ponto, buscar estratégias alternativas que possam considerar as especificidades do aluno e levá-lo ao alcance dos objetivos que são colocados para a turma como um todo.

O planejamento é o instrumento que deve ser valorizado. O professor poderá contar com a contribuição do intérprete ou outro especialista da escola ou do sistema de ensino. Conjuntamente, poderão elaborar estratégias que priorizem a diversidade de modos pelos quais os alunos constroem o conhecimento e adotar recursos pedagógicos que priorizem a rota visual. Uma postura consistente com pedagogia culturalmente sensível, especialmente por compreender valorizar os modos particulares como os alunos surdos lidam com a língua.

A ausência de adequação das estratégias coloca o aluno surdo em uma condição desfavorável de aprendizagem perante o grupo majoritário, quando pelo menos dois aspectos mereceriam ser considerados, segundo Bortoni-Ricardo (2005):

- a. O respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua autoestima e viabilizará sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha;

- b. O conhecimento, por parte da escola, das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar (p.139).

Fragmento 04. Aula do dia 30/05/2012 ministrada aos professores do CAS

Marília – Mas deixa, Vera, deixa eu te falar o que eu já notei. Como eu já dei aula pro surdo que foi mencionado aqui, ele me ajudava. Sabe por quê? Porque a Libras dele era uma Libras que (...) gente usa aqui. E tinha um aluno que tava chegando que tinha uma Libras bem pobre, às vezes ele traduzia pra mim, pra o outro, usando classificador. P – e ele mudava a Libras dele pra conversar com o colega?

Esse evento elucida uma atitude de sensibilidade em que estão envolvidos dois alunos surdos com diferentes níveis de competência linguística em sua língua natural – a língua de sinais.

O baixo nível de competência, nessa língua, demonstrado pelo aluno novato na escola não lhe permite estabelecer uma comunicação com a professora. Já a competência linguística do outro aluno possibilita-lhe intervir na construção de significados e sentidos do seu colega por meio de estratégias de mediação que constituem andaimes na construção do conhecimento apresentado pela professora (BORTONI-RICARDO, 2005).

Assim como qualquer outra língua, as línguas de sinais também apresentam suas variações as quais são resultantes das experiências do sujeito surdo no grupo social em que está inserido.

A estratégia utilizada pelo aluno mais competente é o uso de classificadores que nas línguas de sinais representam uma forma variante do sinal (para pessoa, coisa ou animal) em que as mãos assumem configurações que se tornam marcadores de suas características (objetos), do gênero e do plural (pessoas e animais). De construções mais simples e não convencionais como os sinais, os classificadores assumem formas mais acessíveis de apreensão do significado.

CONCLUSÃO

A intenção das aulas ministradas na EAPE era levar conhecimentos específicos sobre a alfabetização dos surdos com base na sociolinguística. Ao longo das aulas, os professores foram demonstrando que suas inquietações estavam ligadas a questões elementares referentes à educação dos surdos e à surdez.

Em função dessa demanda que surgiu naturalmente, o planejamento foi flexibilizado no sentido de não deixar os alunos sem reposta posto que pouco adiantaria prosseguir a aula deixando dúvidas para trás.

Suas colocações revelaram lacunas na formação especialmente diante das novas demandas do contexto educacional trazidas pela política de educação inclusiva. Esse estudo pretende colaborar com os programas de formação de professores, apontando aspectos da educação linguística que merecem ser contemplados.

Referencial bibliográfico

BASSO, I. M. S. **Educação de pessoas surdas: novos olhares sobre as questões do ensinar e de aprender língua portuguesa.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005

_____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004

BUZZAR, E. A. S. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2009.

CAMPELO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos.** Tese de Doutorado: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

DECHANDT-BROCHADO, S. M. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** Tese de Doutorado. Assis: UNESP, 2003.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 18 (4), 1987, pp. 335-56.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos** Curitiba: SEED, 2006.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOLDIN-MEADOW, S. **The resilience of language: what gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language?** New York: Psychology Press, 2003.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

LODI, A.C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs). **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

PEIXOTO, R. C. **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita da criança surda.** Caderno CEDES, v. 1 n° 69, P. 205-229, São Paulo: Cortez, 2006.

QUADROS, R.M. **A educação dos surdos.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUEIROZ, E. F. Contribuições da Sociolinguística Educacional para a formação do professor alfabetizador/letrador de alunos surdos. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2013.

RODRIGUES, E. G. **A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

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

WILCOX, S; WILCOX P. **Aprender a ver.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.