

ESPAÇO ABERTO ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO

Linguistic education of deaf persons in inclusive higher learning

Vanessa de Oliveira Dagostim Pires

Doutoranda em Linguística Aplicada (UNISINOS); Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS). Graduada em Letras (UFRGS). Pesquisa ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para Surdos e ministra cursos de extensão para professores pela UNISINOS. Atua como Orientadora Educacional *On-line* de Língua Portuguesa da Unicamp no Programa Redefor – Rede São Paulo de Formação Docente. É responsável, desde 2007, pelo Blog Vendo Vozes (www.vendovozes.com).

Endereço eletrônico: vanessadagostim@gmail.com.

Material recebido em 30 de outubro de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

RESUMO

O presente artigo investiga o ensino de Língua Portuguesa para surdos por meio da educação a distância na modalidade *on-line*, considerando as pesquisas relacionadas à inclusão linguística do aluno surdo no ensino superior (Nascimento, 2008; Moura e Harrison, 2010). Além disso, serão discutidas as poucas políticas de inclusão existentes neste sentido, e o fato de o grupo de alunos surdos e deficientes auditivos incluídos na educação superior em nosso país representar 31% do total de alunos portadores de alguma necessidade especial nessa modalidade de ensino (Brasil, 2009). Propõe-se um curso de Língua Portuguesa (LP) para surdos universitários *on-line*, cuja primeira língua seja a língua de sinais (LS), pela plataforma Moodle, que será constituído de um conjunto de oficinas que oferecerão subsídios para o aluno conhecer e ser capaz de produzir o gênero Resumo Acadêmico (Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2004). O objetivo central deste estudo, que está em desenvolvimento,

será entender como os sujeitos surdos podem aperfeiçoar seus conhecimentos sobre língua portuguesa, através da observação da coconstrução de aprendizagem de língua entre surdos em um ambiente virtual de aprendizagem (Donato, 1994; Dagostim, 2009) e da análise da interação entre os aprendizes, pelas ferramentas disponibilizadas na plataforma do ambiente virtual de aprendizagem – *chats* educacionais, fóruns, diários de bordo e atividades – que apresentarem evidências de construção de aprendizagem em LP. Por meio dessas análises, pretende-se compreender como se dá a construção do conhecimento de gêneros escritos em Língua Portuguesa por alunos surdos, usuários de LS.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos. Surdos.

ABSTRACT

This project investigates the Portuguese teaching language for deaf people through distance education in online mode, considering the linguistics research related to the

inclusion of deaf students in college education (Nascimento, 2008; Moura and Harrison, 2010). Besides it will be discuss the few policies of nclusion in this sense, and the fact that the group of deaf and hearing impaired students in college education included in our country represent 31% of all students with any special needs in this type of education (Brasil, 2009). It is proposed an e-learning Portuguese language course, that is being developed with college deaf students, whose first language is Sign Language (LS), through Moodle platform. It will consist in a set of workshops that offer subsidies to the student know and be able to produce the Academic Summary genre (Machado, Lousada, Abreu and Tardelli, 2004). The goal of this study is to understand how the deaf people can improve their knowledge of Portuguese, by observing the co-construction of learning a language among the deaf in the virtual learning environment (Donato, 1994; Dagostim, 2009) and the analysis of the interaction between learners, and the tools available through

the virtual platform - educational chats, forums, diaries and activities - that show evidences of learning in building LP. Through this analysis, it is intended to comprehend how the knowledge of the construction of written genres in Portuguese for deaf students, users of LS, occurs.

Keywords: Inclusive education. Portuguese teaching language for deaf people. Deaf people.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é entender como estão ocorrendo as políticas e práticas de educação linguística de Surdos no ensino superior, considerando bibliografia especializada, dados estatísticos e legislação. Para tanto, este artigo será dividido em cinco partes: primeiramente apresentaremos o conceito de educação linguística; na sequência, conceituaremos a educação inclusiva, ensino de Língua Portuguesa para Surdos e, posteriormente, como ocorre a inclusão de alunos surdos no ensino superior. Por último, serão realizadas propostas de políticas educacionais e linguísticas para a inclusão dos Surdos no ensino superior e a conclusão do artigo.

Para um melhor entendimento deste trabalho, cabe esclarecer alguns conceitos. O termo “surdo” se refere à indivíduos que pertencem à comunidade surda, participam de práticas culturais dessa comunidade e, principalmente, são usuários de línguas de sinais. O termo “Deficiente Auditivo” se refere àqueles sujeitos que, possuindo uma diminuição auditiva, fazem uso de recursos como oralização, tratamentos fonoarticulatórios, aparelhos

auditivos, implantes cocleares, entre outros, e não estão inseridos na comunidade surda.

Os estudiosos na área de ensino de línguas para Surdos dividem-se entre aqueles que classificam que a LP/S (Língua Portuguesa para Surdos) como uma LE (língua estrangeira) ou uma L2 (segunda língua). A maioria dos estudos se encontra nesse segundo grupo, considerando que a L1 (primeira língua) dos Surdos seja a LS (Língua de Sinais), devido à naturalidade com que estes a adquirem, em contraste com a Língua Portuguesa. Neste artigo, porém, utilizaremos a nomenclatura LA (língua adicional) para nos referirmos à LP/S. Acredito, que, devido à variedade de histórias e trajetórias que cada indivíduo Surdo vivencia em relação à aquisição de linguagem, nem todos possuem a LS como sua L1 em sentido cronológico de aquisição da língua; outros utilizam bastante a oralização da LP em seu cotidiano, na família, no trabalho, nos estudos, e ficaria difícil definir qual língua ele utiliza com mais frequência ou intensidade em suas interações. Por outro lado, o termo LE também não retrata a realidade do Surdo brasileiro, exposto o tempo todo à modalidade escrita da LP (seja na mídia, em legendas, placas, cartazes, mídia eletrônica e impressa, materiais didáticos, livros, entre outros). Por isso, adoto neste texto o termo LA, que, segundo Schlatter e Garcez (2009, p. 128) sua utilização em contextos escolares

se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha

em seu repertório [...] Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes.

A utilização do termo LA também estimula que a língua seja objeto de estudo e análise de seu aprendiz, inserida em uma cultura: Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. Conforme discutimos a seguir, esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela. (Schlatter e Garcez, 2009, p. 128)

Compreende-se que a questão de inclusão do aluno surdo no ensino superior trata-se, antes de mais nada, de uma tarefa da educação linguística, remontando à Bagno e Rangel (2005) quando a definem:

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar conhecimento de/sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos [...] Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (Bagno e Rangel, 2005, p. 63)

A educação linguística tem, portanto, como uma de suas atribuições, o aprendizado de normas de comportamento linguístico de diferentes grupos ao qual o indivíduo vai ser chamado a se inserir,

por isso, deve-se ter muito cuidado com os processos que auxiliem seu desenvolvimento.

Para a compreensão da importância de políticas educacionais e linguísticas na inclusão do surdo no ensino superior é necessário conhecer como se dá o processo de aprendizagem de Língua Portuguesa durante a vida escolar desse sujeito.

Para Salles (2004), a leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como LA para surdos, por ser uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita. A obra ainda apresenta várias condições consideradas necessárias para uma leitura eficaz e aspectos textuais que o professor deve conhecer para conduzir seu aluno ao cumprimento de etapas que envolvem aspectos macroestruturais, como gênero, tipologia, pragmática e semântica, e microestruturais, como gramática, léxico, morfologia, considerando também que para cada texto há um conjunto de procedimentos adequados à compreensão.

Quanto à interpretação e os valores considerados pelo surdo quando se depara com um texto escrito, Botelho (2002) relata a superinterpretação e a subinterpretação, conceitos importantes para pensarmos o ensino de LP/S. Esses fenômenos ocorrem em virtude de uma visão estigmatizada de si e idealizada sobre os ouvintes e sobre os textos que são capazes de produzir, quando o sujeito surdo considera que o que entendeu do texto é pouco ou nulo.

Seguindo a proposta da abordagem educativa bilíngue, a língua escrita a ser adquirida pela criança surda (no caso, a LP como L2) deverá ser ensinada na sua LS natural. Em

relação à LS e ao ensino da escrita, Hocevar *et al.* (1999) dizem que o instrumento de mediação semiótica mais forte para o acesso à escrita das pessoas surdas é a LS. Portanto, ela não é a causadora dos problemas na alfabetização dos surdos, mas um poderoso instrumento:

[...] a LS é determinante para a compreensão textual das pessoas surdas, e que esta deve ser sua primeira língua de comunicação e expressão. Salienta-se que não se percebe a LS enquanto panacéia para os problemas de leitura e escrita, mas que o conhecimento prévio, o contato com diferentes textos, as possibilidades de narrativas em LS são extremamente importantes para a aquisição de leitura e escrita dos surdos (Lebedeff, 2004, p. 292).

A respeito das dificuldades de escrita em LP do sujeito surdo, Capovilla & Capovilla (2004) defendem que há uma dificuldade crucial nesta lógica neuropsicolinguista de aquisição de leitura e escrita alfabéticas, que espera que o desenvolvimento cognitivo e linguístico pleno permita à criança usar sua LS como metalinguagem para a aquisição delas. A partir de estudos feitos em análises dos tipos de “erros” que a criança surda tende a cometer ao ler e a escrever, eles relatam que:

Tal análise revela que a escrita mapeia o processamento de informação na língua primária, que é a fala para a criança ouvinte e a LS para a criança surda. [...] No entanto, como a escrita alfabética mapeia os sons da fala, os erros da criança ouvinte são muito menos graves do que os da surda. [...] Como a criança surda não tem acesso aos sons da fala, esses não servem de auxílio à escrita (Capovilla & Capovilla, 2004, p.35).

Para os autores, é necessário que se reconheça uma falha que ameça o sucesso na abordagem bilíngue, que é a desconsideração da

descontinuidade existente entre língua de sinais e escrita alfabética, uma descontinuidade desconcertante que ameaça a aquisição de leitura e escrita competente. Uma proposta para equacionar essa descontinuidade seria a adoção da escrita visual direta de sinais, como o Sign Writing, a forma escrita da língua de sinais que Quadros (2000) aponta como emergente. Ela seria a ponte metalinguística para transpor o fosso entre LS e a escrita alfabética e seria usada, então, em uma terceira etapa de alfabetização da criança surda, conforme descrita por Quadros (2000), como forma de registro da produção em LIBRAS e possibilidade de reflexão sobre sua língua.

Diante da experiência com o sistema de escrita que se relaciona com a língua em uso, a criança passa a criar hipóteses e a se alfabetizar. Experiência com o sistema de escrita significa ler essa escrita. (...) Ler sinais é fundamental para que o processo (alfabetização) se constitua (Quadros, 2000, p.11).

Atualmente existem estudos sobre outros tipos de sistemas de escritas de sinais, como o ELiS – Escrita de Línguas de Sinais, desenvolvido pela doutora Mariângela Estelita Barros, durante seu curso de doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina. A respeito desses sistemas de escrita, e da dificuldade de torná-los socialmente aceitáveis e autorizados entre as comunidades surda e ouvinte, a autora declara:

Há, é verdade, publicações escritas nestes sistemas [...] mas não há um engajamento geral das comunidades em suas produções e consumo destas. As razões para isto devem ser seriamente pesquisadas, com profundidade. Por enquanto, apenas levanto a hipótese ainda não confirmada de que a causa disto não seja uma falha nos

as quatro capacidades linguísticas básicas do falante: as capacidades de expressão oral (escutar e falar) e as capacidades de expressão escrita (ler e escrever). No caso dos surdos, as capacidades linguísticas se manifestam diferentemente, por motivos óbvios. Com treinamento de fonoaudiologia, é possível, ainda que limitadamente, que o surdo pré-linguístico (que adquiriu a surdez antes do desenvolvimento da linguagem) oralize a língua majoritária, porém, devido a sua limitação auditiva, ele não possui a capacidade de escutar; em troca, para “receber” ou “perceber” a língua que está sendo falada oralmente, ele lerá os lábios e as expressões do falante.

Já as capacidades de expressão escrita poderão ser de duas maneiras, em uma modalidade de escrita de línguas de sinais (*sign writing*, por exemplo) ou na língua oral da maioria; no segundo caso, se o sujeito surdo for usuário de língua de sinais estará caracterizado um aspecto do bilinguismo: uso da LS e da língua oral escrita.

Na educação do aluno ouvinte, pode-se considerar bilíngue a pessoa que faz uso de duas ou mais línguas. Há também o caso de escolas chamadas “escolas bilíngues”, onde o conteúdo escolar é dividido entre a L1 da criança e uma L2 a que ela é exposta na escola, que pode ser qualquer língua estrangeira. Mas o termo bilíngue também não se restringe a apenas duas línguas: “aqui já temos a relativização do “bi” em bilinguismo, uma vez que genericamente o termo é usado para se referir ao uso de mais de uma língua, apesar de haver o uso do

termo ‘multilíngue’ neste sentido” (Quadros, 2005, p.27). Nesse contexto, a autora explica que o grau de proficiência das línguas não precisa ser necessariamente o mesmo para a pessoa ser considerada bilíngue. Ela cita o caso de um indivíduo que fala uma L1 em sua casa, outra no convívio religioso, consegue ler em uma terceira língua, etc., sendo, portanto, um indivíduo bilíngue. “Bilinguismo, então, entre tantas possíveis definições, pode ser considerado: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (Quadros, 2005, p.27).

O que a abordagem bilíngue propõe é que os profissionais ouvintes olhem para a educação dos surdos e entendam que (1) a limitação auditiva não os impede de se comunicar, sendo, portanto uma diferença e não uma deficiência, e (2) a língua “falada” deve ser concebida como L2 e assim ensinada, com métodos semelhantes aos do ensino de L2 para ouvintes, pois só assim a visão sobre as “dificuldades” e “problemas” dos surdos na leitura e escrita serão mudadas. É preciso um entendimento de que o contexto social no ensino de LP/S é essencial, sendo que “se os aspectos socioculturais em jogo e as diversas leituras e compreensões de mundo envolvidos forem desconsiderados ou negligenciados, não haverá ensino-aprendizagem de língua” (Lodi, 2005, p.421). Para a autora, somente pelo intermédio da LS, os surdos podem ter acesso à escrita por meio de práticas sociais nas quais a escrita é usada na sua dimensão discursiva, e por meio

dela, os surdos podem dialogar com a escrita, fazer suas próprias leituras e construir seus sentidos, “e tornam-se interlocutores a partir de suas próprias histórias” (*op. cit.*).

Assim, a abordagem educativa bilíngue propõe que sejam oferecidos subsídios para a compreensão da situação linguística do surdo pelo docente ouvinte, para que este compreenda que a “problemática” produção escrita e leitora do estudante surdo se constitui assim devido às diferentes modalidades linguísticas das LS e das LO, mas, principalmente, “como decorrentes da má qualidade das experiências escolares oferecidas a eles” (Góes *apud* Lodi, 2005).

A INCLUSÃO DOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção, pretendo apresentar um quadro da situação linguística dos surdos brasileiros inseridos no ensino superior. Apesar de reconhecermos a abordagem educativa bilíngue como aquela que melhor atende às necessidades educativas, linguísticas e sociais dos indivíduos surdos, são poucas as ofertas de ensino superior nesta modalidade em nosso país⁴. Sendo assim, a maioria dos indivíduos surdos inseridos no ensino superior atualmente, participam de classes inclusivas.

A educação inclusiva, como conhecemos atualmente, nasceu oficialmente em 1994, na Declaração de Salamanca, que a conceitua da seguinte maneira: “educação Inclusiva é uma abordagem desenvolvimental que procura responder às necessidades de aprendizagem de

⁴ Podemos destacar os cursos de graduação oferecidos pelo INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, atualmente oferecendo Curso de Graduação Bilíngue de Pedagogia e o Letras-Libras (UFSC), que será retomado posteriormente.

todas as crianças, jovens e adultos com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão” (Unesco, 1994). Como marginalização entende-se todo risco que algumas crianças e jovens correm de ser colocados à margem das oportunidades educacionais, seja por pertencerem a classes econômicas desfavorecidas ou por possuírem alguma necessidade especial educacional, por exemplo.

No âmbito nacional, a resposta à Declaração de Salamanca veio rapidamente, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que recomendava que todas as crianças deveriam estar em escolas regulares, preferencialmente. Tal legislação trouxe grandes mudanças nos sistemas escolares, com um grande número de matrículas nas escolas públicas, e a criação de um cenário educacional desafiador, como nunca se havia visto antes.

Como consequência do aumento do número de alunos incluídos na educação básica, a educação superior também começou a sofrer alterações. Algumas dessas mudanças estão sendo acompanhadas pela legislação. Em 2005, uma série de leis foram regulamentadas pelo Decreto 5.626, como a inserção do ensino da Libras como disciplina curricular obrigatória em cursos de licenciatura e fonoaudiologia, a princípio. As instituições têm encontrado diversas maneiras para ofertar esta disciplina, pois o decreto não determina o número de horas ou créditos que a disciplina deva ter, que profissio-

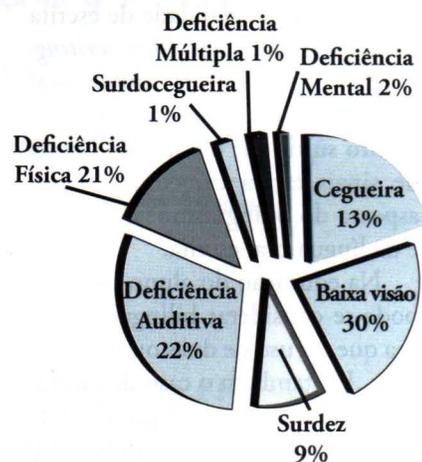
nal deve ensiná-la, quais conteúdos e pré-requisitos são necessários para essa disciplina. Conforme Moura e Harrison (2010),

A introdução da Libras como disciplina curricular na Universidade traz mais do que apenas o ensino de uma língua, pois há a necessidade de que todos os envolvidos nessa aprendizagem compreendam a especificidade do Surdo, não apenas com relação à sua língua, mas também com relação à sua cultura e forma de estar na sociedade. Apenas a compreensão desses aspectos possibilitará uma atuação que contemple a singularidade dos sujeitos Surdos (Moura e Harrison, 2010, p.336).

Outro aspecto que trouxe mudanças no ensino superior foi a oferta de condições de acessibilidade para todos, independentemente de sua necessidade especial de educação; no caso dos surdos, a necessidade de oferecimento de intérprete de Libras em sala de aula e acessibilidade em todos os setores da vida acadêmica (o aluno precisa ter acesso à biblioteca, laboratórios de informática, monitorias, setores de atendimento ao acadêmico, secretarias dos cursos, coordenações, centros de estudantes, entre outros).

A partir do Censo da Educação Superior do ano de 2009, desenvolvido pelo Inep⁵, as universidades passaram a incluir informações mais individualizadas sobre seus alunos, incluindo, então, dados sobre as necessidades especiais educativas deles, no Censo denominadas de “deficiência”, como cegueira, surdez, deficiência física,

deficiência múltipla, baixa visão, deficiência auditiva⁶, surdocegueira e deficiência intelectual/ mental. Os alunos surdos matriculados no ensino superior (reunindo neste grupo, os classificados como portadores de deficiência auditiva e os surdos)⁷ representam o maior grupo inclusivo neste sistema de ensino em 2009, com 31% do total de alunos portadores de alguma necessidade especial, segundo os dados do Censo da Educação Superior 2009 (conforme gráfico 1). De acordo com este Censo, 20.019 alunos matriculados na graduação são portadores de algum tipo de necessidade especial, o que corresponde a 0,34% do total de alunos do ensino superior no país.



Distribuição do tipo de deficiência dos alunos portadores de deficiência na Educação Superior – Brasil – 2009

Fonte: Censo da Educação Superior de 2009/MEC/Inep/Deed

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁶ Deficiente Auditivo (D.A.): termo usado na legislação, documentos oficiais. Definição técnica: perda parcial ou total bilateral, de 25 (vinte e cinco) decibéis (db) ou mais, resultante da média aritmética do audiograma, aferida nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz. Em oposição ao termo “surdo”, o D.A. não está inserido na cultura surda e não utiliza a língua de sinais.

⁷ Os alunos dos dois grupos (surdos e deficientes auditivos) foram reunidos devido à falta de critérios para a classificação desses alunos nos dados do Censo, por parte das universidades, ao contrastarmos os dados prestados com dados de universidades que temos contato.

Apesar disso, faltam políticas públicas suficientes para uma efetiva inclusão dos sujeitos surdos no ensino superior, além de conhecimento, por parte dos docentes, a respeito da legislação e metodologias adequadas para o ensino de surdos. No caso destes indivíduos, a diferença linguística é a primeira e principal barreira enfrentada para a efetiva inclusão.

Com o objetivo de discutir se o que é colocado pela legislação em relação à inclusão dos surdos no ensino superior está sendo obedecido pelas instituições, Moura e Harrison (2010) realizaram uma pesquisa em universidades de São Paulo que tinham alunos surdos em seus quadros discentes, entrevistando estes alunos, seus professores e intérpretes. As pesquisadoras conseguiram contatar 19 professores de diferentes cursos – Artes do Corpo, Pedagogia, Matemática, Administração e Direito – que responderam questões a respeito do cotidiano em sala de aula com aluno surdo e intérprete, metodologias, processo de inclusão e dificuldades enfrentadas. De acordo com os relatos, nenhum dos professores foi orientado sobre como deveria agir com o aluno surdo, e alguns relataram o total estranhamento ao depararem-se com a presença do intérprete no primeiro dia de aula. A falta de compreensão em relação à Libras também preocupa alguns professores, por não saberem se o que está sendo interpretado corresponde ao seu discurso, uma vez que o intérprete não é especialista na área em que está interpretando. Os professores também responderam não saber como agir em relação a sua didá-

tica em sala de aula, desde posicionamento de seu corpo, velocidade da fala, uso de materiais didáticos e atividades pedagógicas. Em relação ao aproveitamento acadêmico dos alunos surdos, a maioria dos professores contatados considerou um aproveitamento ruim, que se deve, em parte, “à questão pouco ventilada relacionada à escrita dos alunos surdos”, de acordo com as autoras. Eles também relataram não haver nenhum contato, fora da sala de aula, com os alunos surdos ou com os intérpretes, e não souberam responder sobre qual é a função do intérprete educacional, se ajuda ou não o aluno fora da sala de aula.

As pesquisadoras também entraram em contato com três (3) intérpretes destas universidades, que responderam aos questionários, que envolviam perguntas a respeito da inclusão do aluno que atendiam com demais colegas e professores, sobre o contato dos intérpretes com os professores e com os alunos surdos. Os intérpretes responderam que raramente foram procurados fora da aula pelo professor para esclarecer alguma dúvida, e que sentem que muitos alunos surdos têm vergonha de fazer perguntas e intervenções em sala de aula.

Por último, foram aplicados os questionários a seis (6) alunos surdos das universidades. Eles relataram que não houve preparo algum para a sua entrada na instituição, e para todos eles, o intérprete é figura essencial no seu cotidiano. Porém, alguns alunos relataram insegurança quanto à fidelidade da interpretação, desconfiando que ela esteja sendo resumida pelo intérprete. Eles percebem, também, a falta de conhecimento, por parte

dos professores, da forma como o surdo aprende, da preparação antecipada do material e da necessidade da utilização de materiais visuais. Eles também relataram a inflexibilidade que os professores demonstravam em relação à correção linguística das provas realizadas em língua portuguesa, e do desejo de realizarem provas em sua língua materna, a Libras.

As autoras salientam a necessidade de que a Universidade debata seriamente as questões relacionadas à inclusão do surdo, as quais compreendemos serem principalmente de ordem linguística:

[...] a Universidade deverá adotar uma sistemática de trabalho em que essa forma de expressar o português Surdo será ou não aceita, assim como a possibilidade de realizar as provas em Libras. Essa decisão será então passada para todos os envolvidos, inclusive aos alunos antes de prestar vestibular. Todos têm que estar cientes das exigências: Surdos, Intérpretes e Professores para que mal entendidos sejam evitados e para que o melhor possa ser feito para que uma real inclusão aconteça. **A falta de conhecimento do professor pode levar à aquilo que não desejamos para nenhuma universidade: a inclusão perversa que finge que inclui para apenas cumprir o papel de dar um certificado que pouca serventia terá para um profissional despreparado.** (Moura e Harrison, 2010, p. 353 – grifo nosso).

Como sugestão para uma efetiva inclusão no ensino superior, Harrison e Nakasato (2006) citam o trabalho que é desenvolvido, neste sentido, nos Estados Unidos e na Colômbia. Em ambos, os alunos surdos que desejam cursar uma universidade recebem respaldo

para se qualificarem na leitura e escrita da língua majoritária, considerando que o domínio desta é indispensável para a real independência deste indivíduo. Nos Estados Unidos, a Gallaudet University, famosa universidade de surdos americana, oferece um trabalho que incentiva seus alunos a desenvolverem a proficiência em inglês através da promoção de cursos especiais de inglês como segunda língua por um ano, antes de iniciarem os cursos nas faculdades escolhidas, com o objetivo de melhorar a leitura e escrita em textos acadêmicos, suporte que é mantido ao longo da vida universitária do acadêmico. Semelhantemente, na Colômbia, os alunos surdos também têm a possibilidade de realizarem um curso de um ano antes da entrada formal na graduação, para aprimorarem seus conhecimentos na língua escrita (Harrison e Nakasato, 2006, *apud* Moura e Harrison, 2010).

Em relação à condição linguística dos alunos surdos incluídos no sistema de ensino superior, Nascimento (2008) realizou um estudo a respeito dos aspectos da organização de textos produzidos por universitários surdos, analisando um *corpus* de quinze textos, produzidos entre os anos de 2005 e 2006 por indivíduos surdos, universitários, residentes das cidades de Recife e Olinda (PE). Dos quinze participantes da pesquisa, um não é oralizado e usuário de Libras, e um é somente oralizado, sem fazer uso da Libras; os outros treze participantes são todos oralizados e usuários de Libras, estando, portanto, na condição de bilíngues. Os textos foram produzidos a partir de um pedido de avaliação a respeito da satisfação da assistên-

cia recebida por parte da instituição de ensino superior, em forma de depoimento avaliativo (semelhante uma carta-resposta), direcionado ao coordenador do curso no qual estudavam. Em relação a esses aspectos verbais observados no *corpus* analisado, foram encontradas várias ocorrências específicas de textos produzidos por surdos. Uma delas é a omissão de verbos e de conectores (em maior número), como em: “Intérprete muito ajuda para surdos também # preocupado” - provável omissão do verbo **estar** (Nascimento, 2008). Também foram observadas sequências de verbos que fogem aos padrões sintáticos do português e verbos com *status* de nomes e inadequações de flexões verbais, em 14 textos analisados. O único texto em que não ocorreu esse tipo de problema também não forneceu subsídio suficiente para ser analisado, visto se tratar de um texto mais sucinto e menos linear, em que o autor lançou mão de esquemas e tópicos. Os enunciados em que a ocorrência dessas inadequações foi menor foram aqueles em que o sujeito era a primeira pessoa do singular. Algumas inadequações são comuns também em textos de ouvintes, como, por exemplo, na sentença “A comunicação com os funcionários foram o suficiente para mim”, em que a o verbo “ser” concordou com “funcionários”, ao invés de “a comunicação”, que era o sujeito da frase. Também foi encontrada uma inadequação quanto ao modo verbal, que ocorre comumente em produções de ouvintes, em “por isso eu tenho esperança que o diretor resolve para colocar mais cursos”, em que o verbo resolver é conjugado no presente do indicativo, quando o modo gra-

maticalmente correto seria presente do subjuntivo (resolva).

As dificuldades enfrentadas pelos surdos ao lerem e produzirem textos escritos em LP, como essas demonstradas por Nascimento (2008), resultantes de processos educativos deficitários e que não garantiram uma inclusão real e efetiva, são grandes barreiras para o ingresso e a permanência destes no ensino superior.

PROPOSTA

Em meu projeto de tese de doutorado em Linguística Aplicada, em andamento, também proponho o uso da educação a distância para o oferecimento de cursos de Língua Portuguesa para Surdos. O objetivo central desse projeto será entender como os sujeitos surdos podem aperfeiçoar seus conhecimentos sobre língua portuguesa, por meio da observação da coconstrução de aprendizagem de língua entre surdos em um ambiente virtual de aprendizagem (Donato, 1994; Pires, 2009) e da análise da interação entre os aprendizes, por meio das ferramentas disponibilizadas na plataforma do ambiente virtual de aprendizagem – *chats* educacionais, fóruns, diários de bordo e atividades – que apresentarem evidências de construção de aprendizagem em LP. Através dessas análises, pretende-se compreender um pouco mais como se dá a construção do conhecimento de gêneros escritos em Língua Portuguesa por alunos surdos, usuários de Libras como LS, considerados em alguma medida letrados na língua majoritária, pois se encontram cursando o ensino superior. Compreender melhor como se dá esse

processo de ensino-aprendizagem é fundamental para a elaboração de propostas de materiais e metodologias de ensino para esta área.

A proposta de utilização de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) pressupõe que, nesse universo, há uma grande interação entre usuários com um propósito social, o que subjaz uma concepção de língua que leva em conta o contexto, o propósito e os interlocutores envolvidos, e proporciona que os textos manipulados pelos aprendizes possuam um real sentido na vida deles. Além disso, diversas pesquisas têm demonstrado a grande aceitação dos recursos tecnológicos no ensino de surdos, assim como a utilização deles em processos de ensino-aprendizagem de línguas.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem foi escolhido por vários motivos. O primeiro é a possibilidade de alcançar um grande número de aprendizes espalhados por uma grande região geográfica, o que é especialmente necessário na educação de surdos, visto que a comunidade surda, diferente de outras comunidades bilíngues, não está reunida em um espaço geográfico, mas distribuída por todo o território, seja nos grandes centros urbanos ou nas áreas rurais.

Outra motivação para a escolha dessa modalidade de ensino foi a possibilidade de uso de inúmeras ferramentas acessíveis aos surdos: “Um dos maiores impactos da Educação a Distância (EAD) na cultu-

ra do ensino e da aprendizagem se refere à inclusão das pessoas surdas e com necessidades especiais, deste modo tornando a Engenharia de Acessibilidade uma área de importância crescente.” (Amorim e Silva, 2009). Um grande exemplo que temos do uso dessa tecnologia na educação de surdos são os cursos de graduação em Letras-Libras oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).⁸

A utilização do AVA também estimula o uso da língua portuguesa escrita pelo aprendiz, visto que a maioria das atividades realizadas serão de leitura e produção de textos, utilizando-se de recursos como fóruns de opiniões, diários virtuais, escrita coletiva de textos, realização de testes de múltiplas escolhas, vídeos legendados, entre outros.

Por ser um recurso totalmente interativo, o AVA possibilita a aprendizagem coletiva dos aprendizes, principalmente nos fóruns de opiniões e na ferramenta Wiki,⁹ que dá oportunidade da escrita e reescrita coletiva de textos. A importância de práticas de aprendizagem coletiva já foram objeto de estudo em minha dissertação de mestrado, concluída recentemente (Pires, 2009). O trabalho “Andamento coletivo como prática de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos” demonstrou que práticas de andamento coletivo no ensino de língua portuguesa para surdos geram estratégias facilitadoras de aprendizagem de LP e contribuem para o desen-

volvimento do aprendiz, tornando-o mais autônomo e solidário.

Por último, considera-se também outras vantagens existentes no ensino a distância, como baixo custo, dispensa de deslocamento, possibilidade de o aprendiz estipular seus próprios horários de estudos (nas atividades assíncronas), respeitando-se o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo.

Para a seleção dos alunos que participariam do curso de extensão, foi solicitado aos interessados que enviassem, via correio eletrônico, um questionário com dados pessoais e acadêmicos dos candidatos e uma produção textual com o tema “por que você quer participar deste curso?”. A princípio, 12 (doze) alunos foram selecionados, e mais 3 (três) foram convocados posteriormente. As inscrições foram recebidas entre junho e julho de 2011. Pelos dados dos questionários, como tempo de uso da Libras, tipo de acessibilidade oferecida pela instituição de ensino, presença ou não de tradutor/intérprete de Libras em aula, será feito um primeiro mapeamento a respeito da educação linguística desses indivíduos.

Como uma primeira análise, podemos visualizar que os alunos selecionados para participarem do curso têm, em média, 27,5 anos. Metade dos perfis analisados é de alunos provenientes de universidades públicas, e a maioria está inscrita em cursos de licenciatura (sendo 4 em Letras e 3 em Pedagogia). A metade dos alunos também cursa

⁸ Iniciativa interessante da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi a criação, em 2006, do curso de graduação em modalidade a distância Letras/LIBRAS, destinado a instrutores surdos de Libras, surdos fluentes em língua de sinais (para o curso de Licenciatura) e ouvintes fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio (para o curso de Bacharelado)

⁹ A ferramenta Wiki possibilita a escrita colaborativa. Todos os participantes interagem e constroem coletivamente uma página Web, inserindo novos elementos ou editando o seu conteúdo. O histórico detalhado das participações pode ser acessado pelo professor e pelos participantes.

a universidade em cursos semipresenciais ou a distância, com o advento da educação *on-line*. Todos os alunos relatam receber serviço de interpretação em Libras nas universidades onde estudam, e 4 deles relatam que contam com outros recursos de acessibilidade além do intérprete (quando citam esses recursos, os alunos de EAD citam os materiais visuais, textos e apresentações que recebem como material de apoio ao curso), como, por exemplo, o uso de legendas em vídeos.

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Apesar do número crescente de surdos no ensino superior, conforme o Censo da Educação Superior tem mostrado, muitas instituições ainda não estão preparadas para uma inclusão efetiva destes indivíduos, conforme mostrou a pesquisa de Moura e Harrison (2010), desrespeitando seus direitos educacionais e linguísticos, o que prejudica seu desenvolvimento acadêmico.

É urgente que instituições de ensino superior se preocupem com a questão da inclusão dos surdos, seja desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão relacionados à língua de sinais, educação para surdos e ensino de língua portuguesa como língua adicional, ou oferecendo serviço de intérpretes de Libras e outros recursos importantes, para que esses cidadãos possam ter, por meio da inclusão linguística, maiores condições de acessibilidade em sua vida profissional e acadêmica.

Referências bibliográficas

- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. (2005). "Tarefas da educação linguística no Brasil". *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/201.pdf> Acesso em 02 dez 2011.
- BAKER, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madri: Ediciones Cátedra.
- BARROS, M. E. (2008). "Elis – Escrita das Línguas de Sinais – proposta teórica e verificação prática". Tese (Doutorado em Linguística) - Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina.
- BOTELHO, P. (2002). *Linguagem e letramento na Educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica. 160 p.
- BRASIL. Decreto Federal 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L10098.htm> Acessado em 20 de mai. de 2009.
- _____. Lei Federal nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm Acesso em 25 set de 2011
- _____. Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.fiemg.com.br/ead/pne/leis/10436.PDF>> Acesso em 20 mai. de 2009.
- _____. (2009). Ministério da Educação. INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. *Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2009*. Brasília: INEP.
- _____. Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br>> Acesso em 20 nov 2008.
- CAPOVILLA, F. G; CAPOVILLA, A. G. S. (2004). "O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngüe do surdo congênito". In RODRIGUES, C; TOMICH, L. M. *et. al. Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artes Médicas. p.19-51.

DONATO, R. (1994). "Collective Scaffolding in Second Language Learning". In: LANTOLF, J.P.; APPEL, G. (Org.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Nova Jersey: Norwood.

HARRISON, K.M.P. e NAKASATO, R. (2010). "Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível". In: LODI, Harrison e CAMPOS (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação.

HOCEVAR, S. O. *et al.* (1999). "Adquisición de la lectura y escritura en niños sordos en una escuela bilingüe". In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação. 2v. p.83-94.

LEBEDEFF, T. B. (2004). "Compreensão textual e surdez: análise do desempenho da compreensão de histórias em Língua de Sinais por alunos de EJA". In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v.39, n. 3. p. 285-295, setembro.

LODI, A.C.B. (2005). "Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424. set/dez. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf> Acesso em: 29 jan. 2007.

MOURA, Maria Cecília de e HARRISON, Kathryn M.P. (2010). "A inclusão do surdo no ensino superior: mito ou realidade?" *Cadernos de Tradução*. v. 2, nº 26. UFSC. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p333/14235> Acesso em 02 dez 2011.

NASCIMENTO, G. R. P. do. (2008). "Aspectos de organização de textos escritos por universitário surdos". Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Linguística.

PIRES, V. O. D. (2009). "Andaimento coletivo como prática de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos". Dissertação de Mestrado. PPG Linguística Aplicada. Universidade do Vale dos Sinos.

QUADROS, R. M. "Alfabetização e ensino da Língua de Sinais". Disponível em: <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midioteca_artigos/educacao_surdos_lingua_sinais/alfabetizacao-ensino.pdf>. Acesso em 02 dez 2011.

_____. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas. 126p.

_____. (2005). "O "Bi" em bilingüismo na educação de surdos". In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação. p. 26-36.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* (2004). "Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica". *Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos*. Brasília: MEC, SEESP. 2v.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. (2009). Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.) Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, v. 1 , p. 127-172. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1 Acesso em: 24 nov 2011.

UNESCO. Declaração de Salamanca. In: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acesso em: 20 mai. de 2009. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.