

LIBRAS e o processo de formação continuada de professores

discussões teóricas e metodológicas

Eliamar Godoi
Márcia Dias Lima
Roberval Montes da Silva
Organizadores

Coleção:
Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas
Série:
Novas pesquisas e relatos de experiências | vol. 7

**LIBRAS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: DISCUSSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Dilma Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Aloízio Mercadante

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO,

DIVERSIDADE E INCLUSÃO – Secadi

Cláudia Pereira Dutra

DIRETORIA DE POLÍTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martinha Clarete Dutra dos Santos

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/Capes

João Carlos Teatini de Souza Clímaco

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU

REITOR

Elmiro Santos Resende

VICE-REITOR

Eduardo Nunes Guimarães

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor

Marcelo Soares Pereira da Silva

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB

COORDENADOR UAB/UFU

Maria Teresa Menezes Freitas

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEaD

DIRETORA E REPRESENTANTE UAB/UFU

Maria Teresa Menezes Freitas

**CENTRO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL CEPAE/UFU**

COORDENADORA

Eliamar Godoi

APOIO ADMINISTRATIVO

Maria Ivonete Ramos

REVISÃO TEXTUAL

Ana Paula Reis de Oliveira

TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS VIDEOS PARA LIBRAS

Márcia Dias Lima

**LIBRAS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: DISCUSSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**

Eliamar Godoi
Márcia Dias Lima
Roberval Montes da Silva
Organizadoras

Coleção:

Educação Especial e Inclusão Escolar:
Políticas, Saberes e Práticas.

Série:

Novas pesquisas e relatos de experiências

VOLUME 7



REITOR

Elmiro Santos Resende

VICE-REITOR

Eduardo Nunes Guimarães

DIRETORA DA EDUFU

Joana Luiza Muylaert de Araújo

CONSELHO EDITORIAL

Carlos Eugênio Pereira

Cibele Crispim

Fábio Figueiredo Camargo

Francisco José Torres de Aquino

Guilherme Fromm

Luiz Fernando Moreira Izidoro

Narciso Laranjeira Telles da Silva

Reginaldo dos Santos Pedroso

Sônia Maria dos Santos

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Editora de publicações

Assistente editorial

Coordenadora de revisão

Revisão

Revisão ABNT

Projeto gráfico, capa e editoração

Maria Amália Rocha

Leonardo Marcondes Alves

Lúcia Helena Coimbra Amaral

Ana Paula Reis de Oliveira

Rafaela Rodrigues de Moraes

Lucas Henrique Ferreira Pereira

Ivan da Silva Lima

Agradecimentos

O processo de ensino e aprendizagem é caracterizado por vários tipos de procedimentos, métodos e estratégias e envolve muitas particularidades. Uma destas particularidades se refere ao ensino para o aluno Surdo que, devido a esta identidade diferenciada, precisa de uma educação com abordagem inclusiva para o ensino e por consequência, para o aprendizado.

Este livro é resultado de um esforço e comprometimento de várias pessoas que acreditaram no projeto e uniram-se para que esta obra fosse possível. Os diferentes pontos abordados dentro do contexto central permitem ao leitor ampliar seu conhecimento e, a partir deste, contribuir sobremaneira para a difusão do saber e das experiências relatadas no que tange à Libras e ao processo de formação continuada de docentes.

Agradecemos, portanto, a todos aqueles que de maneira direta ou indireta contribuíram com suas pesquisas, artigos, sugestões e comentários que permitiram a conclusão deste livro. De maneira específica agradecemos aos integrantes do GPELEDT – Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias e também a todos os alunos, tutores, professores formadores e coordenadores do Curso de Aperfeiçoamento de Libras na modalidade a distância do CEPAE/FACED/UFU.

Também não podemos deixar de agradecer ao MEC/SECADI/FNDE pelo apoio financeiro. Este apoio permitiu que todo nosso trabalho pudesse ser realizado de maneira a contribuir com a divulgação de pesquisas e relatos de experiências que de alguma maneira poderão ajudar as pessoas interessadas no tema em questão.

Os organizadores

Copyright 2016 © Edufu

Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio sem permissão da editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L697p LIBRAS e o processo de formação continuada de professores :
discussões teóricas e metodológicas / Eliamar Godoi, Márcia Dias
Lima, Roberval Montes da Silva, organizadores. - Uberlândia :
EDUFU, 2016.
263 p. : il. (Coleção educação especial e inclusão escolar: políticas,
saberes e práticas. Série novas pesquisas e relatos de experiências ; 7)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7078-443-8

1. Língua brasileira de sinais. 2. Língua brasileira de sinais -
Formação de professores. 3. Educação inclusiva. 4. Surdos - Educação. I.
Godoi, Eliamar, 1968-. II. Lima, Márcia Dias. III. Silva, Roberval
Montes da. V. Universidade Federal de Uberlândia. VI. Título.

CDU: 81'221.24

Sumário

- 9 Apresentação
 Eliamar Godoi
 Márcia Dias Lima
 Roberval Montes da Silva
- PARTE I – ASPECTOS EDUCACIONAIS DA LIBRAS
- 23 Capítulo I
 Abordagens educacionais e as estratégias da educação de surdos
 Márcia Dias Lima
 Marisa Dias Lima
- 37 Capítulo II
 Educação dos alunos surdos na perspectiva da escola inclusiva
 Letícia de Sousa Leite
 Lúrian Kézia Leite Guimarães
- 51 Capítulo III
 Intérprete de Libras e alunos surdos: formação e atuação no espaço escolar
 Márcia Dias Lima
- 83 Capítulo IV
 Aquisição da Língua Portuguesa escrita por surdos: uma investigação da relação com a forma de aquisição de Língua de Sinais Brasileira
 Marisa Dias Lima
 Rozana Reigota Naves
- 107 Capítulo V
 Língua Portuguesa como L2 para surdos: elementos para o ensino de leitura e a acolhida do aluno surdo na sala regular de ensino
 Eliamar Godoi
 Roberval Montes da Silva
- 125 Capítulo VI
 A relação entre a Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o conhecimento em Libras no contexto escolar
 Maria de Lurdes Almeida e Silva Lucena
- 141 Capítulo VII
 Jogos educacionais digitais e seus desafios de produção: enriquecendo o aprendizado em cursos de Libras EaD
 Márcio Alves de Araújo
 Mirella Silva Junqueira
 Victor Sobreira
- PARTE II – FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS NA EAD
- 163 Capítulo VIII
 A língua de sinais brasileira: conhecimento e desenvolvimento profissional e a formação de professores na modalidade a distância
 Eliamar Godoi
 Marisa Pinheiro Mourão

- 179 Capítulo IX
Formação específica para Tutor da Modalidade a Distância em curso de Libras: capacitação com reflexão
Márcia Dias Lima
Marisa Dias Lima
Letícia de Sousa Leite
- 201 Capítulo X
Educação a Distância: docência e tutoria como processo de mediação pedagógica em curso de Libras
Roberval Montes da Silva
Léa Márcia de Castro Neves
- 213 Capítulo XI
Cursos de formação inicial e continuada para professores e a relação entre a Educação a Distância e instâncias parceiras
Eliamar Godoi
Guacira Quirino Miranda
- 225 Capítulo XII
Alunos da Educação a Distância: comprometimento e autonomia no processo de aprendizagem
Eliamar Godoi
Guacira Quirino Miranda
- 239 Capítulo XIII
O papel do fórum para a mediação pedagógica e a discussão de critérios no processo de avaliação da aprendizagem na Educação a Distância
Eliamar Godoi
Nilza Aparecida Alves
- 259 Sobre os autores

Apresentação

Eliamar Godoi¹

Márcia Dias Lima ²

Roberval Montes da Silva³

A questão da inclusão dos alunos surdos na escola regular tem movimentado ações no cenário educacional brasileiro na última década. A oficialização da Libras, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 torna-a um meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros. A referida lei ainda preconiza, em seu Art. 2º, que devem ser garantidas formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Além disso, a regulamentação do Decreto nº 5.626, no final de 2005, determinou a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

Diante do exposto, no Decreto nº 5.626, as instituições de formação de professores, de natureza pública ou privada, precisam se organizar para atender aos dispositivos presentes no referido decreto. Entretanto, a primeira dificuldade para o atendimento à legislação está no fato de existirem poucos profissionais com formação acadêmica adequada para o ensino da Língua de Sinais nos cursos de licenciatura. Não se trata de uma transposição de código de uma língua para outra, pois as duas línguas, Portuguesa e de Sinais, possuem bases originárias

¹ Professora Ajunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do Cepae – Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão e Atendimento em Educação Especial e do Curso de Aperfeiçoamento em Libras, Líder e Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELEDT). eliamarufu@gmail.com

² Professora Auxiliar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do curso de Tutores e Professora Pesquisadora do Curso de Aperfeiçoamento em Libras. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELEDT). Marcialima.ufu@gmail.com

³ Professor da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Professor formador do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras. Pesquisador do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELEDT). robervalms@hotmail.com

distintas: a Língua Portuguesa possui uma natureza oral-auditiva, a de sinais uma natureza visual-gestual. Assim, são duas línguas diferentes que demandam conhecimentos específicos para serem ensinadas.

Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, reafirmou a Lei n.º 10.436/2002 do Decreto nº 5.626/2005, legitimando, mais uma vez, a educação bilíngue para as pessoas surdas considerando que para a inclusão dos alunos Surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras, deve desenvolver o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais. Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa para alunos Surdos deve acontecer na perspectiva de segunda língua, sobretudo, na modalidade escrita. Sendo assim, a escola deverá assumir a oferta dos serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa para acompanhar o trabalho do professor que recebe aluno surdo na sala regular, mas também instituir formas de propiciar o ensino da Libras para os demais alunos e professores da escola.

Neste movimento, o fato de o modelo educacional brasileiro atual ser inclusivo, concebendo a educação como um direito de todos, fortalece a necessidade de uma formação de professores que atenda à nova realidade. É relevante que esses profissionais compreendam as peculiaridades que a educação das pessoas surdas demanda; que aprendam a se comunicar em Libras e, primordialmente, que os cursos de formação despertem nos professores a necessidade do reconhecimento e compreensão da diferença enquanto condição real a ser considerada nos processos de ensino e aprendizagem.

Devido à complexidade que envolve a questão da inclusão escolar do aluno surdo no Ensino Regular e à carência de movimentos para a formação específica de professores para atuarem na educação do surdo, é gratificante participar do processo de criação dessa nova obra, feita com profundidade suficiente para contribuir para com esse debate. O livro compila estudos sobre os aspectos educacionais da Língua de Sinais Brasileira – Libras – e também estudos sobre a formação continuada de professores que atuam ou pretendem atuar na educação de pessoas surdas, além de aspectos do processo de aprendizagem de Libras e a mediação pedagógica na EaD.

Nesse sentido, esse livro é resultado do trabalho de um grupo de profissionais que pesquisam o universo do Ensino da Língua

Brasileira de Sinais – Libras – na perspectiva da Educação Bilíngue. O enfoque é no ensino de Libras como segunda língua para ouvintes e na formação continuada de professores para atuação na educação do surdo na perspectiva inclusiva de educação. Os estudos envolvem tanto a formação continuada na modalidade presencial, quanto a distância. Esses profissionais são membros do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias – GPELEDT.

O GPELEDT é o Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias que, criado em 2014, visa à produção de conhecimentos envolvendo e articulando estudos sobre quatro grandes áreas: Libras e Linguagem; Tradução e Interpretação da Língua de Sinais Brasileira; Educação Especial e Processos Inclusivos; e Educação a Distância e Tecnologias.

Nesse caso, esses trabalhos são decorrentes do compromisso assumido por esse grupo com a produção de material didático e de pesquisas desenvolvidas no âmbito da criação, oferta, acompanhamento, análise e avaliação do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras – financiados pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Advindo da parceria entre Cepae/UFU, MEC, SECADI, o Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras – foi criado e ofertado na modalidade de Educação a Distância, para a formação continuada de professores da rede pública de ensino do país.

Organizado na perspectiva do ensino de Libras como segunda língua ou L2 e conduzido pela abordagem comunicativa de línguas complementada pela abordagem direta de ensino de línguas, o Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras – surge comprometido com a formação docente na perspectiva da Educação Bilíngue e Inclusiva para ensinar a Libras para professores que atuam em sala regular de ensino que recebem ou venham a receber alunos surdos, contribuindo, assim, com a rede de formação continuada de professores em Educação Especial do MEC/SECADI, capacitando professores em todo o país para a educação de pessoas surdas.

O primeiro capítulo, “Abordagens Educacionais e as estratégias da educação de surdos”, apresenta a discussão e conceitos sobre

as abordagens educacionais em que a autora apresenta uma retrospectiva histórica da educação do surdo, além da contribuição de inúmeros estudiosos nesse processo histórico. O texto traz também esclarecimentos fundamentais sobre os embates e lutas em que os surdos foram envolvidos, entre eles, ressalta-se o Congresso de Milão como marco histórico e sua influência no processo de educação do surdo em amplitude mundial. A autora aponta que foram fundamentados os quatro modelos educacionais na educação de surdos, os quais estão presentes, atualmente, em maior ou menor intensidade nas escolas regulares e para surdos que são: o Oralismo, a Comunicação Total, a Inclusão e o Bilinguismo. A autora termina o texto defendendo a educação bilíngue e a importância do aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez e do surdo. Segundo a pesquisadora, deve-se haver o reconhecimento da diferença – não da deficiência – como mais um exemplo da diferença humana para construção da cidadania e de um verdadeiro processo educativo dos sujeitos surdos por meio da Libras.

O capítulo “Educação dos alunos surdos na perspectiva da escola inclusiva” apresenta os resultados de uma investigação sobre as principais dificuldades dos alunos surdos no contexto de sala de aula com alunos ouvintes e descreve os processos de interação dos professores com os alunos surdos, analisando a relação entre eles na sala de aula. As autoras defendem que o aluno surdo deve fazer valer o seu o direito de ter o seu pleno desenvolvimento da sua língua natural – a Língua de Sinais – antes de iniciar a aprendizagem da escrita, assim como é dado o mesmo direito ao aluno ouvinte de ter a sua aprendizagem garantida inicialmente através da língua oral. Por meio de um levantamento de dados junto aos sujeitos envolvidos no processo educacional de inserção dos alunos surdos na sala regular com os alunos ouvintes, as autoras realizaram a pesquisa em uma Associação de Surdos de uma cidade da região e em uma Escola Estadual local. Por meio das análises, foi levantando que a deficiência tem-se colocado como uma forma de caracterizar tais sujeitos que, por razões variadas, apresentam um *déficit* ou uma perda sensorial. As pesquisadoras terminam o texto defendendo a urgência de implementação de ações que promovam igualdade de oportunidade a todos, onde as diferenças sejam consideradas com dignidade e respeito.

O terceiro capítulo, “Interprete de Libras e Alunos Surdos: formação e atuação no espaço escolar”, apresenta uma pesquisa apontando que a profissão do intérprete educacional tem ganhado espaço dentro da sala de aula. O estudo salienta que a notória presença e a maior visibilidade do intérprete de língua de sinais são caracterizadas na educação, uma vez que deve-se cumprir a legislação que garante ao educando as mudanças necessárias para o atendimento e as adaptações pertinentes ao seu pleno acesso dentro da instituição de ensino. Nesse estudo a pesquisadora observa a atuação do professor e do profissional intérprete no ensino educacional com as mudanças corporativas referentes à recepção e enquadramento desse novo profissional da educação. Esse texto aponta ainda algumas das consequências da atuação de um intérprete de língua de sinais na sala de aula sem que este tenha tido formação ou preparo para a atuação em contexto escolar. A autora termina o texto reconhecendo, por meio dos resultados da pesquisa, que o intérprete de língua de sinais é um profissional que intervém nas relações do aluno surdo, tanto com os colegas, quanto com os professores e também com a família.

Em “Aquisição da Língua Portuguesa escrita por surdos: uma investigação da relação com a forma de aquisição de Língua de Sinais Brasileira”, as autoras apresentam o resultado de um estudo minucioso, cujo foco foi na aprendizagem da escrita da língua portuguesa como L2 por surdos usuários da língua de sinais brasileira (LSB), matriculados em escola regular inclusiva e com acompanhamento de aprendizagem em escola especial com proposta de educação bilíngue. O objetivo foi o de investigar se a aquisição precoce ou tardia da língua materna pelos surdos influenciava a aquisição da estrutura sintática do português escrito, com enfoque na ordem dos constituintes e na marcação morfológica da concordância verbal. Os sujeitos de pesquisas foram alunos surdos, na faixa etária de 12 a 18 anos, das séries finais do Ensino Fundamental que possuem pais surdos em um grupo e de pais ouvintes em outro grupo, considerando os usuários ou não usuários da Língua de Sinais Brasileira. A pesquisa foi orientada por uma metodologia observacional, descritiva e transversal, por meio da aplicação de questionários e de entrevistas orientadas. As estudiosas adotaram como pressupostos as proposições teóricas da Gramática Gerativa, incluindo as teorias de aquisição de L1 e L2. As autoras

terminam o texto considerando a comprovação da hipótese do período crítico para a aquisição de língua e da hipótese do acesso parcial à Gramática Universal na aquisição de L2. Nesse caso, elas concluíram que há uma maior tendência à manifestação de dados de ordem Sujeito-Verbo-Objeto e de marcação morfológica da concordância verbal em português L2 entre os sujeitos que tiveram aquisição precoce da L1.

O quinto capítulo, “Língua Portuguesa como L2 para surdos: elementos para o ensino de leitura e a acolhida do aluno surdo na sala regular de ensino” apresenta um estudo cuja finalidade foi compartilhar alguns elementos para o ensino de leitura com o professor de sala de aula de ensino regular que recebem surdos alfabetizados. A partir de levantamento das principais dificuldades relatadas por professores em relação ao ensino de leitura para surdo, os pesquisadores realizaram uma discussão que atualiza o docente em relação às frequentes dificuldades descritas nesse processo. Esse texto ainda traz sugestões sobre como trabalhar e receber um aluno surdo na sala regular de ensino e ainda alguns aspectos linguísticos do ensino de Leitura para alunos surdos. Por meio de um debate orientado pelas leituras explicitadas pelos estudiosos, a pesquisa trouxe abordagens de autores da Linguística Textual complementada pelos da Educação Especial e, ainda, por autores do ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos Surdos. Nesse texto, buscou-se explicitar leituras a respeito do contexto que envolve o processo de acolhida do aluno surdo na sala regular de ensino e apresentar a análise de algumas práticas de ensino de Leitura e de Língua Portuguesa para surdos, além de sugerir algumas ações. Os autores terminam o texto concluindo, a partir dos resultados do estudo, que na sala regular de ensino existem fatores que podem levar o surdo à produção de sentido e à constituição de um sujeito leitor que também escreve, nas aulas, sobretudo, de Língua Portuguesa.

O sexto capítulo, “A relação entre a Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental e o conhecimento em Libras no contexto escolar”, apresenta a importância e a relação existente entre o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do fundamental I e o conhecimento em libras no contexto escolar. A estudiosa defende que aprender a ler e a escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da linguagem. Para a autora, alfabetizar, ler, escrever,

é valorizar a sabedoria resultante das experiências culturais locais do sujeito, possibilitando que o mesmo avance para além de suas crenças em torno de si no mundo e de si com o mundo. Para tanto, a autora apresenta reflexões sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa padrão nos anos iniciais do ensino fundamental e sobre a importância do conhecimento em Libras no contexto escolar. A autora termina o texto defendendo que o aluno não deve ser visto como um receptor passivo, mas como interlocutor em potencial, que possui competência comunicativa apta a ser ampliada. Assim, as atividades em sala de aula devem levar em conta o que o aluno já sabe, o seu conhecimento prévio, a sua experiência de vida sendo o aluno ouvinte ou surdo.

O sétimo capítulo, “Jogos educacionais digitais e os desafios de produção: enriquecendo o aprendizado em cursos de Libras EaD”, aponta que a Língua Brasileira de Sinais ainda sofre com a escassez de materiais de ensino que permitam sua ampla divulgação e aprendizado. Nesse contexto, os estudiosos argumentam que, apesar de haver várias iniciativas, muitas não oferecem recursos que estimulem, desafiem e instiguem os aprendizes da Libras e que estejam alinhadas com uma proposta pedagógica. Nesse texto, são apresentados alguns recursos desenvolvidos para aprimorar a experiência de estudantes de Libras em um curso de aperfeiçoamento na modalidade EaD. Estes recursos são Objetos de Aprendizagem disponibilizados na forma de Jogos Educacionais Digitais e visam oferecer aos alunos uma oportunidade de complementação de seu aprendizado. Os estudiosos discorrem sobre os propósitos pedagógicos de cada objeto e apresentam os pontos relevantes associados ao processo de desenvolvimento e os pontos negativos. Isso, no intuito de oferecer algumas diretrizes para futuros desenvolvedores que façam uso de uma abordagem similar à exposta na pesquisa.

O capítulo “A Língua de Sinais Brasileira: conhecimento e desenvolvimento profissional e a formação de professores na modalidade a distância” apresenta uma reflexão considerando que, mesmo com a democratização do processo de inclusão, inúmeros professores da rede pública ainda possuem tímida formação pedagógica para receberem alunos surdos na sala regular. Para esse estudo, o objetivo foi o de descrever os processos de criação e a implantação de um curso de aperfeiçoamento em Libras oferecido

a distância pela Universidade pública local e ainda apresentar o seu histórico de criação, relacionando-o à articulação entre MEC e IFES para atender à rede de formação de professores do país. As autoras defendem que a Educação Online surge como opção essencial para se redimensionar práticas de ensino e formas de aprendizagem na busca por atender à demanda por formação desses profissionais. Assim, por meio da análise do projeto do curso e de alguns documentos oficiais que conduziram a sua implementação, foi feita pesquisa, cujo resultado mostrou que a Educação *online* se configurou como principal condição para que o processo de formação/capacitação de professores da rede pública fosse viabilizado pela IFES.

Já o nono capítulo, “Formação específica para tutor da modalidade a distância em curso de Libras: capacitação com reflexão”, apresenta o resultado de uma pesquisa sobre as percepções dos tutores em relação ao curso de formação específica, oferecido como forma de capacitação para um grupo de tutores e professores formadores de um curso de Aperfeiçoamento em Libras oferecido a distância. Nesse caso, a abordagem dos conteúdos específicos deste curso de formação de tutores serviu de base de coleta de dados para essa pesquisa. A pesquisa foi realizada por meio da análise da participação desses tutores no curso de formação, considerando os aspectos teórico-práticos da tutoria, o conteúdo do curso de Libras em consonância com a prática da Língua de Sinais, bem como a influência do conhecimento adquirido pela capacitação no desenvolvimento da prática pedagógica dos tutores no Curso de Aperfeiçoamento em Libras. O resultado da investigação evidenciou a importância em capacitar o grupo de tutores para garantir a permanência e aprovação dos alunos, amenizar a evasão e potencializar a melhoria da qualidade dos cursos a distância.

No décimo capítulo, “Educação a Distância: docência e tutoria como processo de mediação pedagógica em curso de Libras”, os autores esclarecem que a Educação a Distância (EaD) entendida como uma modalidade de educação interativa assume também o desafio de repensar o papel fundamental do Professor e do Tutor no processo de ensino e aprendizagem, além de disseminar o conhecimento por meio das tecnologias interativas. Os estudiosos defendem que se trata de uma forma de educação que tem por finalidade implementar estratégias formativas e se expandir pelo Brasil. Assim, por meio da análise do Curso

de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras – ofertado em parceria entre CEPAE/UFU/MEC/SECADI/FNDE, esse trabalho objetivou identificar as ações do docente e do Tutor que contribuíram para a permanência e aprovação do aluno nesse curso. Desse modo, o presente texto aborda a Docência, representada pelo Professor Formador e a Tutoria no contexto da EaD, como processo de mediação pedagógica. A partir da análise dos resultados de aprovação do curso, além de um levantamento das atribuições e ações dos membros da equipe que foram consideradas positivas no sentido de zelarem pela permanência e aprovação do aluno no curso, foi observada a relevância da oferta desse curso. Sendo assim, os autores apresentam estratégias de ancoragem adotadas tanto pelos Professores Formadores, quanto pelos Tutores do curso de aperfeiçoamento que contribuíram para a constância de acessos, a execução de atividades e, portanto, para a aprovação dos cursistas, além de ressaltarem a relevância da oferta do curso de aperfeiçoamento em Libras, oferecido a distância. Nesse contexto, os autores observaram que esse curso encontrou na EaD a principal condição para sua oferta, uma vez que o curso teve abrangência nacional e pôde contribuir decisivamente para o processo de capacitação docente na perspectiva da Educação Inclusiva.

No capítulo “Cursos de formação inicial e continuada para professores e a relação entre a Educação a Distância e Instâncias parceiras” as pesquisadoras explicitam suas leituras acerca do universo da Educação a Distância – EaD – enquanto Educação legítima que forma e capacita à distância. As estudiosas esclarecem que no contexto da EaD, colaborando com a difusão e com o processo de ensino e aprendizagem da Libras, foi oferecido um curso de Aperfeiçoamento em Libras a distância, contribuindo com a rede de formação continuada de professores em educação especial do MEC/SECADI. O texto ainda traz reflexões concernentes à Legislação sobre EaD e as instâncias envolvidas para garantir formação inicial, continuada e de qualidade para professores em todo o país e também alguns conceitos básicos da EaD. As autoras defendem que a EaD *on-line*, evolução da EaD anterior, é educação e suscita novas metodologias de ensino e de aprendizagem, além de apresentar um caráter multidisciplinar. As estudiosas almejam que, ao tomar conhecimento dos conceitos, das parcerias que confluíram ações para a difusão da educação e da

legislação que legitima a prática pedagógica dos cursos a distância, essa leitura conduza a participações de cursos a distância, com reflexão sobre práticas em EaD. Elas esperam ainda a aferição de credibilidade a esse sistema educacional que se materializa no Ambiente Virtual de Aprendizagem, difundindo Educação e Inclusão, propiciando formação inicial, continuada e de qualidade.

Já no capítulo “Alunos da educação a distância: comprometimento e autonomia no processo de aprendizagem” as pesquisadoras desenvolvem uma reflexão sobre o comprometimento dos alunos da educação a distância. Elas acreditam que a compreensão dessa temática seja importante para o trabalho do professor ou tutor em sua mediação pedagógica. Uma vez que na educação a distância o foco deve ser no aluno, para as estudiosas deve-se procurar compreender o perfil, necessidades e anseios dos alunos para desenvolvermos estratégias que sirvam de apoio à sua formação. Quando existe desistência é comum se dizer, de forma genérica, que faltou comprometimento por parte do aluno. Desse modo, as autoras apresentam conceitos de comprometimento e buscam saber de que forma ele se estabelece. Elas partem da concepção do que é o comprometimento para depois estabelecerem algumas relações entre o comprometimento e a autonomia, identidade e coletividade na aprendizagem virtual. Para as estudiosas, é de suma importância que o aluno se sinta amparado e, ao mesmo tempo, seja incentivado a desenvolver sua autonomia e identidade nas práticas pedagógicas mediatizadas que são desenvolvidas em um ambiente virtual. Assim, o texto traz reflexões sobre quão importante é descobrir se ao desenvolver a autonomia e identidade, o aluno se sente mais comprometido. As autoras constataam que o comprometimento é resultante do vínculo que o aluno desenvolve com relação ao curso. O comprometimento do aluno está diretamente ligado ao nível de autonomia que é dado pelo curso, à construção de sua identidade a partir de sua participação, e à sua relação com os demais participantes em um trabalho colaborativo. Foi constatado ainda que o sucesso de um curso a distância está diretamente relacionado à permanência e aproveitamento do aluno, e cabe ao mediador buscar estratégias para que ele goste, deseje e sinta que deve permanecer até o final do curso.

Finalmente, o capítulo “O papel do fórum para a mediação pedagógica e a discussão de critérios no processo de avaliação da aprendizagem na educação a distância” discorre sobre a necessidade que ainda se tem de pesquisas sobre a temática da avaliação na EaD. As autoras defendem que o êxito do processo ensino-aprendizagem dos alunos é concernente ao papel da mediação do professor/tutor voltada para cada aluno. Para as estudosas, a avaliação da aprendizagem a distância não é uma tarefa simples e muitos pesquisadores encontram dificuldades em elucidar esta questão. As autoras terminam o texto constatando que a mediação é um dos elementos fundamentais na educação a distância, visto que essa mediação evidencia-se do diálogo entre alunos e professores, pois a tarefa de ensinar e avaliar implica numa relação plena e constante do professor com o aluno.

Os organizadores

Eliamar Godoi

Márcia Dias Lima

Roberval Montes da Silva

PARTE I

ASPECTOS EDUCACIONAIS DA LIBRAS

Capítulo I

Abordagens educacionais e as estratégias da educação de surdos¹

Márcia Dias Lima

Marisa Dias Lima

Atualmente muito se tem discutido, no campo educacional do país, sobre a inclusão da pessoa com necessidades especiais, principalmente das pessoas surdas. Apesar de a educação dos surdos não dizer respeito somente à escola, é nesse ambiente que o assunto vem ganhando forças e gerando mais questionamentos e discussões por parte dos pais e educadores, pois sabemos que a inclusão educacional refere-se ao processo de educar e de ensinar, no mesmo grupo, pessoas com ou sem necessidades educacionais específicas, durante sua permanência na escola. Diante desta concepção toda escola deveria estar capacitada e preparada, tanto em termos físicos (mobiliário, espaço físico, etc.), quanto em termos pedagógicos (adaptação didática e metodológica de ensino), não só para receber e atender todo tipo de aluno, mas também para respeitar suas diferenças e educar de acordo com o ritmo e as possibilidades do ensino aprendizagem de cada um.

Hoje em dia nos deparamos com vários entraves existentes na educação dos surdos. O maior deles é o despreparo dos professores de alunos surdos que possuem dificuldade de atender/ensinar devido à falta de capacitação e formação dos mesmos para atuar com os alunos surdos. Entretanto, é notório o que a escola atual tem que assumir, ao lado da educação dos surdos tendo o seu uso linguístico em Libras utilizado/adotado e respeitado dentro da comunidade escolar. Assim, a educação, como a prática cotidiana, precisa estar em constante reflexão teórica a ser discutida constantemente, porque é através desse fluxo, entre o agir e o pensar, que se dinamiza a ação resistindo à subserviência ideológica de dominação.

¹ Capítulo anteriormente publicado no livro didático: GODOI, E. G., LIMA, M. D. e ANDRADE, V. S. B. (Orgs.) *Curso de Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Uberlândia: Edufu, 2016.

Tendo em vista que muitos consideram as pessoas surdas como indivíduos intelectualmente incapazes pelo fato de não possuírem a língua portuguesa como a primeira língua, diferentemente da Língua de sinais adquirida como a sua primeira língua, desvalorizando assim a sua cultura, e passam a associar a surdez a um comprometimento cognitivo. Essa é uma concepção totalmente equivocada, que leva os surdos a desenvolverem uma autoimagem enfraquecida e, em muitos casos, ignorada no seu meio social e no seu espaço escolar.

Nesse sentido, a maioria das pessoas da comunidade entende o “surdo” como um indivíduo com uma variedade de transtornos, que são usualmente considerados como parte de um ser humano inferior. Provavelmente desconhece os motivos pelos quais os surdos não partilham da “visão ouvinte do mundo” (apesar de haver uma ampla divulgação), e acredita que a imersão em um mesmo ambiente linguístico de língua portuguesa é suficiente para surdos e ouvintes adquirirem a língua falada no meio, o que não acontece com a realidade dos surdos. Assim, contrariamente aos ouvintes, os surdos, por possuírem a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como língua natural/materna, uma língua diferente da falada pelos primeiros, compartilham com outros surdos as experiências de mundo essencialmente visuais, por meio das imagens e movimentos que os cercam. A consequência primeira dessa realidade é a existência de uma cultura surda própria e diferenciada daquela do mundo ouvinte. (Skliar, 1998 apud Faria 2002, p.47).

Partindo-se desses e pressupostos teóricos discutidos por alguns autores, tais como Sánches (1990); Skliar (1997); Lacerda (1998); Soares (1999), serão situadas, no campo de investigação epistemológica algumas questões, entre elas: De que forma as mudanças sociais ao longo da história contribuíram na organização política, social e educacional dos surdos? De que maneira a concepção que a sociedade tem acerca dos surdos influencia na prática da educação dos surdos?

Para esse fim, este trabalho procura visibilizar algumas percepções que temos acerca da percepção dos surdos, que se fazem hoje presente e que foram influenciadas através de três fatos considerados determinantes na história da educação de surdos: Retrospectiva Histórica da Educação dos Surdos, Contribuição das

peessoas na construção de sua educação e as influências que os mesmos tiveram no Pós-Congresso de Milão.

Ressalta-se, contudo, que é de grande valia aprofundar os conhecimentos diante dos questionamentos do ensino dos surdos, que tem por finalidade fomentar os atuais e futuros docentes da educação a fim de que possam atuar de forma mais capacitada e preparada numa educação de qualidade, principalmente com as crianças surdas que possuem a maior carência de professores qualificados. O aprofundamento nos conhecimentos relacionados à educação dos surdos possibilitará discutir as práticas e teorias partindo de uma questão sociocultural, a qual é um sujeito surdo que tem na Libras a sua língua natural.

1. Quadro teórico

Este trabalho toma como objeto de estudo desenvolvido pelos membros do GPELEDT – Grupo de Pesquisas e Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias – segundo os pressupostos teóricos das trajetórias que a educação dos surdos vem sendo modificados desde a antiguidade, a contribuição de algumas personalidades no processo de escolarização dos surdos e o seu papel no movimento, e os diferentes modelos educacionais presentes na educação dos surdos após a discussão do Congresso de Milão que contribuíra no desenvolvimento das discussões de melhoria para a educação dos surdos de hoje.

1.1. Retrospectiva histórica da educação dos surdos: no mundo e no Brasil

Até meados do século XVI, os surdos, denominados surdos-mudos, eram considerados ineducáveis deixados à margem como inúteis à coletividade. No entanto, desde essa época, já havia esforços para tornar possível a sua educação. O médico italiano Girolamo Cardano, afirmou que os surdos-mudos podiam ser postos em condições de “ouvir lendo e de falar escrevendo”. Posteriormente, o frade espanhol Pedro Ponce de León conseguiu ensinar a linguagem articulada a surdos-mudos e, em 1620, outro espanhol, Juan Pablo Bonet, publicou o primeiro livro sobre o assunto, em que explica como exercitar o educando para a emissão dos sons. Visto que os surdos na

época, quase sempre, eram também mudos, isso fazia com que eles não fossem reconhecidos como pessoas capazes de possuir direitos legais. “O reconhecimento de surdos filhos de famílias nobres como pessoas de lei, para que pudessem herdar títulos e a fortuna da família, foi um fator para o desenvolvimento de métodos educacionais especiais para os surdos” (Sacks, 1998, p.38).

Até 1750 a situação das pessoas surdas era calamitosa, pois eram considerados incapazes de desenvolver a fala, e, portanto “mudos” incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares. O abade francês Charles Michel de L’Épée criou o chamado método silencioso, no século XVIII. Sem desprezar a importância da palavra oral, L’Épée deu relevo especial ao emprego de sinais manuais, estabelecendo uma linguagem convencional, como meio de instrução dos surdos.

Nas afirmações de Lacerda (1998), o abade francês Charles Michel de L’Épée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada pelos surdos. Partindo da observação da comunicação de um grupo de surdos que utilizava gestos, ele desenvolveu um método educacional apoiado na língua de sinais, conhecido como método francês. Esse sistema foi amplamente difundido em toda a Europa.

No Brasil, na época do Império, as elites dirigentes, que já tinham por costume enviar seus filhos para estudar na Europa, passaram a mandar também para lá os que apresentavam deficiências, para que se beneficiassem dessas viagens educativas. A primeira tentativa de institucionalização da educação do deficiente no Brasil foi feita em 1835, pelo Deputado Cornélio Ferreira. Entretanto, somente em 1856, teve início o ensino dos surdos-mudos, quando o professor francês Eduard Huet, também surdo, fundou no Rio de Janeiro, sob os “auspícios” de D. Pedro II, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos – INSM, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Segundo Reis *apud* Lacerda (1998), corria a informação, nos primórdios da instituição, de que D. Pedro II teria trazido para o Brasil o professor Huet para iniciar o ensino da educação do surdo no Brasil, porque a Princesa Isabel tinha um filho que era surdo e que, em função disso, D. Pedro II teria se interessado em iniciar a educação dos surdos no Brasil.

De acordo com Tobias Rabello Leite (terceiro Diretor do INSM² que escreveu a obra *Compêndio para o Ensino de Surdos-Mudos*), atender ao surdo é

Estimá-lo, e dar-lhe sinais de afeição. Por outro modo não se poderia obter dele confiança, nem dominar sua índole selvagem. [...] A educação, que é indispensável ao surdo-mudo, [...] consiste nos hábitos de asseio, de decência, de ordem, de obediência e respeito, assim como na cultura das faculdades intelectuais e morais pela prática da linguagem (Leite, 1881 *apud* Monteiro, 1994, p.52).

O INSM aceitava a Língua de Sinais e a datilologia, ou seja, o alfabeto manual. Para disciplinar os alunos, eram aplicadas primeiramente advertências (verbais e escritas); e em caso de reincidência, havia suspensão; depois, repetindo-se de novo a falta, ocorria diminuição de alimentação; em último caso e por fim, optava-se pela expulsão. Tudo indicava que o Governo não tinha interesse em assumir essa tarefa, tanto que passou esse encargo para as províncias. Assim, foi fadada ao esquecimento, juntamente com a instrução pública primária que, garantia gratuidade a todos pela Constituição de 1824, mas relegada aos minguados recursos provinciais.

Em 1911, já com nova denominação, o Instituto Nacional dos Surdos, INES, foi remodelado, adotando o método oral puro (oralismo). Proibiu-se em sala de aula o uso da Língua de Sinais, dando preferência ao treinamento da fala. “Apesar de proibida, a Língua de Sinais continuava sendo utilizada, tanto no Instituto como fora dele, independentemente do que fosse adotado oficialmente” (Rocha *apud* Lacerda, 1998, p.69).

A educação da pessoa surda, nos anos sessenta, acompanhou esse movimento, tendo como bandeiras: o reconhecimento da Língua de Sinais, as pesquisas sobre a aquisição da linguagem e a tomada de consciência dos educadores dos resultados pouco satisfatórios dos métodos orais para a aquisição de conhecimentos pelos surdos.

Hoje em dia, uma decisão de especial relevância para a educação dos surdos no Brasil foi tomada pelo Congresso Nacional ao sancionar a lei federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que declara nos seus quatro primeiros artigos:

² Instituto Nacional do surdo-mudo.

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

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A “Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002).

Outra importante conquista que merece destaque foi a assinatura do Decreto que regulamenta a Lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

A partir dessa história relatada, é possível perceber que os surdos passaram por diversas e profundas mudanças no seu processo de ensino, pois eram vistos como pessoas não pensantes no passado, totalmente incapazes de assumir seu papel na sociedade. Atualmente, apesar dos avanços, alguns surdos ainda continuam sendo prejudicados pela sociedade, família, escola e outros, pois algumas pessoas pensam que pelo fato de não ouvirem, os surdos são dignos de dó e piedade, por causa da sua incapacidade. Nessa perspectiva, a educação de surdos, ainda atualmente, continua sofrendo interferências sociais, econômicas, culturais e políticas, prejudicando o acesso da população surda às informações sociais, além do preconceito contra a Língua de Sinais.

1.2. Pessoas que contribuíram o processo educacional dos surdos

Várias são as pessoas que, de alguma forma e em determinados momentos históricos, com maior ou menor intensidade, contribuíram para a construção da história do surdo e da Língua de Sinais. Algumas personalidades se destacaram na construção dessa história e buscamos, através do quadro a seguir, exemplificar brevemente quem foram e quais foram suas contribuições.

QUADRO 1: História dos surdos

Época	Personalidade	Fatos
IDADE MODERNA	Pedro Ponce de León	Fundou uma escola para surdos em Madri. Ensinava filhos surdos de pessoas nobres da sociedade da época. Desenvolveu um alfabeto manual que auxiliava na soletração das palavras.
	Juan Pablo Bonet	Utilizava o método oral. Estudava e escrevia sobre as metodologias para ensinar o surdo a ler e escrever.
	Jonh Bulwer	Adepto da língua de sinais. Produziu um método e comunicação para se comunicar com os surdos.
	Jonh Wallis	Estudioso sobre a surdez. Dedicou-se mais ao ensino da escrita aos surdos.
	George Dalgarno	Foi o idealizador do sistema de datilologia.
	Konrah Amman	Defensor da leitura labial pelos surdos
	Charles Michel de L'Épée	Muitos o consideram o criador da língua de sinais, apesar de se saber que a língua já existia anteriormente. Criou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris (primeira escola de surdos do mundo). Reconheceu o surdo como ser humano, assumiu o método como uma educação coletiva. Pontuou que ensinar o surdo a falar antes de aprender a língua de sinais seria uma “perda de tempo”.
	Jacob Rodrigues Pereira	Usava alguns sinais em forma de gestos. Mas defendia o método oral.
	Thomas Braid Wood	Fundou uma escola de surdos na Europa (Edimburgo).
	Samuel Heinicke	Ensinou vários surdos a falar. Criou o método oral, conhecido atualmente.

Continua na página 30

Época	Personalidade	Fatos
IDADE CONTEMPORÂNEA	Roch Ambroise Cucurron Sicard	Ampliou vários institutos de educação dos surdos com a criação de institutos para surdos na França.
	Pierre Desloges	Foi defensor da língua de sinais. Publicou o primeiro livro escrito por um surdo.
	Jean Itard	Médico. Dedicou-se ao estudo da deficiência auditiva. Utilizava-se em suas pesquisas métodos de perfuração de tímpanos, entre outros.
	Jean Massieu	Ex- aluno de L'Épée. Primeiro professor surdo que se tem registro – foi o nome mais cotado para ser o sucessor de Sicard no Instituto.
	Thomas Hopkins Gallaudet	Abriu a escola de Hartford. Adotou a língua de sinais e alfabeto manual na educação dos surdos na América.
	Edward Miner Gallaudet	Sobrinho de Thomas Gallaudet. Fundador da Universidade Gallaudet.
	Alexandre Graham Bell	Inventor de telefone e filhos de pais surdos. Defensor do oralismo.
	Helen Keller	Ficou cega e surda aos 7 anos de idade, criou mais de 60 sinais para se comunicar com seus familiares. Tornou-se uma grande escritora e sendo fluente de várias línguas
BRASIL	Enerst Huet	Professor Surdo. Trouxe o método de ensino de língua de sinais francês com o alfabeto manual para o Brasil.
	Tobias Leite	No cargo de diretor se inicia no estabelecimento da obrigatoriedade do ensino do oralismo e da leitura labial.
	Flausino José da Gama	Ex-aluno do INES. Fez a primeira tentativa de registro dos sinais utilizados no Brasil.
	Eugênio Oates	Missionário americano. Difundiu a Língua de Sinais para a sociedade através de dicionário.
	Lucinda Ferreira Brito	Primeira pesquisadora da Língua de Sinais no Brasil. Possibilitou aos pesquisadores melhor entendimento acerca da Língua de Sinais adotados pelos surdos.

Continua na página 31

Época	Personalidade	Fatos
BRASIL	Ronice Quadros	Filha de pais surdos. Pesquisadora Linguística, foi a primeira a levantar a bandeira do uso da Libras nas crianças surdas.
	Martinha Clarert	Diretora de Política de Educação Especial. Defensora da inclusão. Propôs o fechamento de escolas especiais para efetivar a educação inclusiva. Não acredita na importância da Libras na educação de surdos.
	Diretoria da Feneis	Representante da comunidade surda. Defensora da Língua de Sinais na escolarização dos surdos. Reivindicou uma educação de qualidade aos surdos através da educação bilíngue.

Fonte: Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/Historiadosurdos>>. Acesso em: 24 maio 2014.

1.3. Mudanças históricas na Educação dos surdos Pós-Congresso de Milão (1880)

O tempo que a Língua de Sinais havia conquistado o seu espaço na educação dos surdos, iniciada no século XVIII com grandes ganhos, estava para acabar. Os surdos que haviam conseguido um lugar para desenvolver sua própria identidade, devido ao convívio com iguais e a um sistema de ensino que lhes havia propiciado a forma real de acesso ao conhecimento, foram arrancados durante o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em 1880 em Milão.

Neste Congresso os professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo venceu e o uso da Língua de Sinais nas escolas foi “oficialmente” abolido, acarretando uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na sua instrução em geral.

Após a reunião no Congresso de Milão o oralismo puro invadiu a Europa. Isto ocorreu pela confluência do nacionalismo, elitismo, comercialismo e orgulho familiar, vigentes na época. Existia também o desejo do educador de ter controle total das salas e não se sujeitar a dividir o seu papel com um professor surdo, que foi demitido, eliminando assim a sua presença nas escolas dos surdos. Era a forma de impedir que eles pudessem ter qualquer tipo de força e de poderem se organizar para qualquer tipo de

manifestação ou proposta que fosse contra o oralismo. O Congresso de Milão transformou, assim, a fala na única forma de comunicação dos surdos para a finalidade da educação.

No fim, foram fundamentados os três modelos educacionais na educação de surdos e presentes em maior ou menor intensidade nas escolas para surdos que são o Oralismo, a Comunicação Total, a Inclusão e o Bilinguismo.

2. Modelos educacionais para surdos

Conforme foi discutido antes, a educação dos surdos passou por varias mudanças sejam elas política, econômica, crenças e outras. A maior delas foi referente à abordagem do oralismo, comunicação total, educação inclusiva e bilinguismo que foram mais difundidas em todos os países, conforme se observa nos eixos apresentados no decorrer deste estudo.

2.1. Abordagem do oralismo

Este método foi difundido em 1880, durante o Congresso de Milão, considerado um grande e importante evento mundial sobre educação de surdos. Entretanto a partir daí os educadores de todos os países passaram a adotar exclusivamente o novo método obrigatório, o oralismo. A modalidade oralista baseia-se na crença de que a fala é a única forma desejável de comunicação para o sujeito surdo, e a língua de sinais deve ser evitada a todo custo porque atrapalha o desenvolvimento da fala, sendo que algumas vezes os professores acorrentavam as mãos dos alunos para que fosse impedida qualquer tentativa de sinalização por parte deles.

Essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico. Esta visão afirma a importância da integração dos sujeitos surdos na comunidade de ouvintes e para que isto possa ocorrer o sujeito surdo deve oralizar bem, fazendo uma reabilitação de fala em direção à “normalidade” exigida pela sociedade. Apesar de o método ter demonstrado um resultado insatisfatório, durou cerca de 100 anos, e ainda hoje há quem defenda essa abordagem educativa.

2.2. Abordagem da comunicação total

Este método da comunicação total surgiu em decorrência dos questionamentos de alguns educadores na eficiência do oralismo, pois sabemos que apesar da proibição dos usos de sinais na sala de aula, os surdos ainda seguiam comunicando-se assim nos intervalos das aulas, escondidos dos professores em seus grupos, onde criavam seu próprio sistema de sinais.

Na década de 60, nos EUA, os pesquisadores começaram a investigar a Língua de Sinais e a legitimá-la como uma língua própria dos surdos, resultado assim o extermínio do método oralismo cedendo seu espaço à comunicação total, que propõe fazer uso de todo e qualquer método de comunicação (sinais naturais e artificiais, palavras, símbolos, mímicas...) para permitir que a criança surda pelo menos adquira uma linguagem.

Essa metodologia resultou na criação de sistemas de sinais que acabam sempre seguindo a ordem da produção das palavras da língua falada da comunidade ouvinte, produzida simultaneamente de forma artificial, provocando várias críticas por parte de alguns autores, dizendo que o maior problema é a mistura de duas línguas, a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, resultando numa terceira modalidade que é o “português sinalizado”, que encoraja o uso inadequado da língua de sinais, já que a mesma tem gramática diferente de língua portuguesa.

2.3. Abordagem da educação inclusiva

Atualmente, a educação dos surdos no Brasil se baseia numa nova proposta de ensino, defendida pelo poder oficial disseminando a visão de que é um ato de discriminação colocar os surdos, bem como qualquer outro tipo de “deficiente”, tristemente isolado em escolas especiais – atribui-se que é um atentado à modernidade, ou ao avanço tecnológico, ainda se desejar manter grupos “isolados”, defendendo-se a ideia de que colocar os “deficientes” junto às pessoas “normais” é um sinal de grande avanço impulsionado pela solidariedade, criando assim um novo método para a educação dos surdos – a inclusão.

O governo acredita que o aluno surdo deve frequentar o sistema regular de ensino porque é um cidadão com os mesmos direitos que qualquer outro. Esta visão se deve ao fato de o aluno surdo necessitar de um modelo orientador da Língua Portuguesa, de ficar exposto ao

modelo linguístico nacional, pois é no ambiente dos ouvintes que ele viverá sempre. A aprendizagem de uma língua efetiva-se realmente quando alguém tem o contato direto com os falantes dessa língua.

Mas ao tentar incluir os surdos em salas de aula regulares, involuntariamente, inviabiliza o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial do país) e impossibilita a consolidação linguística dos alunos surdos. Não se trata de apenas aceitar a língua de sinais, mas de viabilizá-la, pois todo trabalho pedagógico que considere o desenvolvimento cognitivo tem que considerar a aquisição de uma primeira língua natural (este é o eixo fundamental do “bilinguismo”, no qual os defendemos).

Por mais que o professor se esforce, capacitando-se com os cursos de Libras e outros, durante a sua regência de algumas atividades o aluno surdo acaba sendo prejudicado como em uma leitura oral de um texto, ou, por exemplo, nas conversas, diálogos e debates em sala de aula, onde se vê pouca participação dos mesmos nas atividades propostas pelos professores.

O governo minimiza esta falta de recurso adequado aos surdos exigindo a presença de um intérprete de Libras em sala de aula, mas nem sempre é a solução, pois a grande maioria dos intérpretes não tem uma formação necessária, além da grande diferença entre Libras e língua oral.

2.4. Abordagem do Bilinguismo

Sendo ele visto como uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a dar acesso aos sujeitos surdos duas línguas no contexto escolar, as pesquisas têm mostrado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como primeira língua e a partir daí se passam para o ensino da segunda língua, que é o português que pode ser na modalidade escrita ou oral.

A proposta bilíngue traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda, reconhecendo a língua de sinais como primeira língua e mediadora da segunda: a língua portuguesa. O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário da criança surda. A aquisição da língua de sinais vai permitir

à criança surda, acessar os conceitos da sua comunidade, e passar a utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, de agir e de ver o mundo. Já a língua portuguesa, possibilitará o fortalecimento das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação.

A sua abordagem busca remover a FALA e concentrar-se nos sinais da Língua de Sinais, incentivando assim, um melhor domínio, por parte das crianças, na Língua de Sinais. Para isso, propõe expor as crianças surdas em contato com pessoas fluentes na Língua de Sinais desde cedo, sejam seus pais, professores ou outros.

Esta nova proposta está sendo debatida atualmente entre a comunidade surda e os governantes através de movimentos surdos que reivindicam que seja adotado na educação dos surdos o modelo da educação bilíngue, que foi sancionada pelo decreto 5626/2005, argumentando que o mesmo não está sendo cumprido.

3. Conclusão

Ao propor uma discussão de mudanças na educação de surdos, é preciso que antes a mesma seja, estudada e investigada a fim de entender os fatores históricos nos quais esta foi construída diante das visões que a sociedade tinha dos surdos e as rupturas que evidenciam as interferências das relações de poder com a política educacional.

Para que a atual situação da educação dos surdos seja mais bem compreendida nas suas raízes históricas e políticas a fim de oportunizar as possibilidades de propor as mudanças diante das decisões derivadas dessa análise, a fim de contribuir para uma melhor mudança da realidade educacional, se faz necessário discutir largamente sobre o lugar que ocupam na educação dos surdos, as transformações sociais de cada momento histórico e a lógica da ideologia dominante.

A pesquisa e a reflexão a partir da perspectiva na qual foram apresentados os três fatos determinantes para educação dos surdos, a saber: Retrospectiva Histórica da Educação dos Surdos que tem a sua vivência na criação da primeira escola pública que enfim reconhece o surdo como um ser capaz, com seus valores, hábitos e culturas próprios, que utiliza a língua de sinais para se comunicar, dando a ele uma ampla participação enquanto cidadão; a contribuição das pessoas na construção de sua educação e o seu papel para com a educação; enfim, as influências que os mesmos tiveram no Pós-congresso de Milão

que trouxe das subjacências as atuais discussões das concepções da surdez e dos surdos pelo ouvinte e suas consequências na organização política, social e educacional para a comunidade surda provocando as mudanças educacionais dos surdos até os dias atuais.

Sabemos que a discussão de uma transformação na educação dos surdos, debatida entre os governantes e educadores, está basicamente centrada nas mudanças estruturais e metodológicas da escolarização vigente e na dificuldade de o mesmo se adequar e ser compatível com a proposta da inclusão/exclusão, entre outras coisas, a se propor uma escola que possa adaptar e acolher a todos, conforme suas diferenças e especificidades, com qualidade. No entanto, o que se torna emergente são as “mudanças de concepção do sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre políticas educacionais, a análise das relações de poder entre surdos e ouvintes” (Skliar, 1997, p.15).

Entre as principais contribuições que podem gerar essas transformações, é que seja expandido entre os educadores o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológica da surdez e do surdo, e principalmente, o reconhecimento da diferença – não da deficiência – como mais um exemplo da diferença humana, para construção da cidadania e, conseqüentemente, de um verdadeiro processo educativo da difusão de informação e conhecimento acerca dos sujeitos surdos e da Libras, mais especificamente na divulgação da proposta de uma educação bilíngue que a comunidade surda quer como um novo modelo educacional dos surdos de hoje.

Enfim, entende-se que para oferecer uma boa educação aos alunos surdos, não basta somente incluí-los e sim que toda a organização esteja de acordo desde o seu espaço físico, os seus profissionais e seus aspectos pedagógicos, que os conteúdos trabalhados estejam adaptados, adequados e preparados para serem utilizados diante das adversidades, devido ao fato de os mesmos utilizarem a Libras como a principal base de instrução.

Referências

BRASIL. *Presidência da República*. Decreto nº 5.626, de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 23 dez. 2005.

FARIA, S. *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2003.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, v.19, n.46, p.68-80, set. 1998.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, C. M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Editorial Ceprosord, 1990.

SKLIAR, C. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendonça: EDIUNC, 1997.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

Capítulo II

Educação dos alunos surdos na perspectiva da escola inclusiva

*Letícia de Sousa Leite
Lúrian Kézia Leite Guimarães*

A educação, segundo Cambi (1999), é um aprendizado social por parte do indivíduo e um meio de conformar os indivíduos às normas e valores coletivos, por parte da sociedade. Para esse autor, a educação se constitui, nesse contexto, enquanto um instrumento para perpetuar nas gerações mais jovens as tradições e conquistas de um determinado nível de desenvolvimento social e cultural atingido por um povo. De acordo com esse conceito de educação, entende-se que é por meio da educação que a cultura e toda a herança do que foi produzido pela humanidade, além dos princípios, política e práticas, são perpetuadas de geração para geração.

Entende-se ainda que, quando o processo educativo é falho e as informações, formação, princípios, regras e cultura não chegam a todas as pessoas, muitas dessas pessoas ficam alheias aos acontecimentos, movimentações e transformações do seu entorno e, por isso, não desenvolvem sua cidadania. A Escola Inclusiva chegou para viabilizar o acesso a essa herança cultural, produções, valores, princípios, regras e demais transformações que a humanidade deseja perpetuar. No entanto, grupos minoritários, como os surdos, por exemplo, continuam encontrando inúmeras barreiras, entre elas a de comunicação, e, portanto, ficando alheios a essas transformações, uma vez que a Instituição Escolar ainda está em processo de adequação, preparação e adaptação para acolher a todos indistintamente.

As inquietações que envolvem o processo educacional do aluno surdo provocam questionamentos e angústias. É importante destacar que tais sujeitos fazem parte de uma população que permaneceu por muitos anos à parte do convívio social ou limitada ao assistencialismo e à filantropia. Os grandes anseios libertários e democráticos que levaram o país a superar uma fase negra e de autoritarismo, produzindo uma construção que aponta para uma sociedade mais justa e mais

fraterna, foram os mesmos que nortearam uma mudança profunda e radical de paradigmas, de concepções e de valores: o respeito às diferenças humanas.

Em qualquer processo educacional as diferenças e o direito à inclusão precisam ser considerados e não apenas a socialização. Quando se fala em diferenças, tudo se resolve pelo social. Contudo, a escola deve exercer o papel que lhe foi conferido: o de propiciar conhecimento, ensino e aprendizagem, considerando a particularidade de cada indivíduo. Neste sentido, é fundamental que a escola compreenda e dissemine as peculiaridades das funções dos profissionais envolvidos no processo educacional dos alunos surdos, onde a centralidade do currículo passa a ser o sujeito, sua cultura e o seu ritmo de aprendizado. É preciso contemplar e considerar todas as diferenças. A educação tem que estar voltada para o sucesso de todos os alunos. Compreendemos que não deve haver apenas um modo, técnica ou metodologia que consiga atender à diversidade existente no contexto escolar.

Assim como é dado o direito ao aluno ouvinte de ter o seu pleno desenvolvimento da linguagem oral antes de iniciar a aprendizagem da escrita, também deve ser garantido ao aluno surdo o direito de ter o seu pleno desenvolvimento da linguagem de sinais antes e no decorrer da aprendizagem de quaisquer conteúdos. Considerando a sua particularidade, o seu direito está fundamentado na aquisição de sua língua materna, Língua Brasileira de Sinais, antes de iniciar a aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Historicamente, a educação dos indivíduos surdos habitou o espaço da educação especial. Eles eram considerados como pessoas que não aprendiam e não possuíam direitos civis, religiosos, políticos, dentre outros. Com efeito, a fim de deflagrar ações socioeducativas inclusivas para as pessoas surdas é preciso também reconhecer as aptidões, os interesses, as habilidades e os talentos, assegurando que as características desses sujeitos sejam consideradas também como representatividade social.

Ao levar em conta que os sujeitos surdos têm direito à sua identidade Surda, assegurada pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais Libras, pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que confere à comunidade surda brasileira o direito ao ensino e apropriação das

duas línguas, a língua de sinais como sua língua materna e a língua portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita. É urgente que todas as pessoas surdas usufruam do que lhes é garantido por lei. Assim, o presente trabalho se justifica pela necessidade de reconhecer as especificidades do aluno surdo inserido na sala regular de ensino, previstas nos referidos documentos.

Outra contribuição desta pesquisa é fundamentada na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e também no Decreto nº 5.626/2005, que determinam sobre a qualificação profissional daqueles que atuarão na educação dos alunos surdos, seja no atendimento educacional especializado nas salas de recurso e/ou classes de apoio, e também na sala regular de ensino.

Por fim, o reconhecimento e o respeito às diferenças humanas exigem o envolvimento de toda a sociedade para a sua aceitação e, mais que isto, empenho, para transformar o ambiente educacional para um público alvo de múltiplas manifestações culturais, sociais e linguísticas. Com efeito, é importante questionar o quão desafiador é o diálogo da diversidade no contexto escolar a fim de efetivar a educação inclusiva.

A partir das considerações expostas até aqui, o presente artigo visa elencar as questões que permeiam o desafio de uma escola inclusiva com ênfase na educação dos alunos surdos, abordando estratégias que podem ser desenvolvidas a fim de atender ao princípio democrático de “Educação para Todos”. Assumimos ainda por objetivo o de investigar as principais dificuldades dos alunos surdos no contexto de sala de aula com alunos ouvintes e descrever os processos de interação dos professores com os alunos surdos, analisando a relação entre eles na sala de aula.

A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Chizzotti (1991), Blanco (2002), Santos (2003), Skliar (2003), Mantoan (2005), Martins e Machado (2009) e ainda alguns documentos oficiais, tais como, a Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 fundamentaram nossas discussões.

Esta pesquisa será direcionada com base na metodologia da pesquisa qualitativa cujo procedimento foi o Estudo de Caso, complementada por análise bibliográfica, documental, entrevista, observação do espaço disponibilizado, materiais e receptividade do

aluno surdo por parte dos profissionais da escola regular. Considerando que a pesquisa qualitativa é descritiva, comparativa e interpretativa dos fatos colhidos, observados e registrados, o Caso analisado foi a acolhida de alunos surdos em determinada instituição de ensino regular e em uma associação de surdos da região. Como resultado, o estudo apontou caminhos para uma prática educacional que considere as peculiaridades de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. É sabido que o processo de educação no contexto da diversidade exige muita dedicação e uma formação adequada dos profissionais envolvidos no cotidiano escolar. Blanco (2002) afirma que a escola deve estar preparada para receber todas as pessoas, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência.

Dessa forma, deve-se alimentar o respeito ao limite do outro, aceitando suas diferenças apresentadas de acordo com a particularidade de cada um. A escola que propõe uma educação inclusiva deve considerar as necessidades de todos os alunos com ou sem deficiência. No contexto da Educação Inclusiva, Mantoan (2005) enfatiza o discurso inclusivo ao pontuar que inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. A partir desse pressuposto, necessário se faz repensar a formação de professores para atuar nesta escola.

Os espaços e as relações de ensino e de aprendizagem podem e devem ser revistos com um olhar atento à diversidade. No entanto, ao pensar uma educação para todos, é preciso considerar que os sujeitos diferentes não devem ser tratados de maneira igual. Nesse contexto, Santos (2003) defende que há de se levar em conta que as pessoas têm direitos iguais, contudo, apresentam características que as diferenciam. A escola carece de estar preparada para lidar com todas as diferenças, propondo maneiras diferentes de assegurar o princípio democrático de educação para todos.

No entanto, é sabido que inúmeras vezes os professores são encaminhados para a sala de aula desconhecendo as particularidades dos alunos, isto é, não recebem formação adequada. Segundo, Martins e Machado (2009), ao levar em conta que o aluno surdo apresenta uma condição linguística diferente, é preciso que os educadores estejam preparados para desenvolver estratégias assertivas, oportunizando que as diversas esferas simbólicas sejam utilizadas para a construção

de um novo conhecimento a partir da Libras. Orientando-nos pelas proposições teóricas de Skliar (2003), percebemos que prevalece a ideia de que todos são iguais e que o currículo central ainda é pensado no mito da igualdade confundido com a mesmidade. Outro desafio, segundo este autor, é a conquista de um mesmo espaço social ao se perceber semelhante aos demais, contudo, sem perder a identidade que assegura a sua diferença pertencente a outro grupo.

1. Trajetórias da pesquisa

O presente estudo abrange a coleta de dados através da metodologia qualitativa com a utilização de questionários, apresentando questões mistas – abertas e fechadas – aos sujeitos envolvidos no processo educacional de inserção dos alunos surdos na sala regular com os alunos ouvintes. Sobre a pesquisa qualitativa, Chizzotti (1991, p.79) indica uma relação dinâmica entre o indivíduo e o mundo real, assim, “o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”.

Nesse sentido, a fim de coletar dados subjetivos considerando a visão dos sujeitos inseridos no contexto escolar, escolhemos dar voz aos alunos surdos e saber como eles se relacionam com os valores, as atitudes e as opiniões dos que fazem parte dessa proposta inclusiva. Desse modo, a coleta de dados foi realizada em uma Sociedade de Surdos de uma cidade da região e uma Escola Estadual local, envolvendo dez alunos surdos que estão inseridos nas salas de ensino regular. A abordagem junto aos alunos surdos foi mediada pela presença de profissionais intérpretes de Libras – Língua de Sinais Brasileira.

Ampliando a discussão dessa temática, cinco professores de uma escola da rede estadual de ensino e mais cinco educadores de outra instituição municipal de ensino, ambas da região, responderam ao questionário proposto a fim de evidenciar o seu fazer pedagógico frente ao processo inclusivo dos alunos surdos inseridos na sala regular de ensino.

2. Relação professor-intérprete-aluno

Após a coleta de dados, iniciou-se o processo de análise dos resultados, procurando estabelecer uma relação dialógica entre as respostas dos alunos surdos, dos professores e da realidade pesquisada.

Isso posto, apresentamos as considerações dos sujeitos entrevistados em relação às práticas educativas inclusivas envolvendo o aluno surdo no contexto da sala regular de ensino.

Na Tabela 1, constam os conteúdos das respostas fornecidas pelos professores à questão 1: *Como você avalia a sua relação/comunicação com os alunos surdos?*

Tabela 1 – Relação/Comunicação dos professores com os alunos surdos

BOA	80%
REGULAR	10%
MUITO BOA	10%
EXCELENTE	00%

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à problemática apontada, uma hipótese a ser considerada é a intervenção através de palestras ministradas aos professores pontuando sobre as especificidades do aluno surdo no processo de ensino-aprendizagem, abordando a atuação do intérprete educacional de Libras, além de ser muito relevante o incentivo para que os educadores aprendam a Língua Brasileira de Sinais para fundamentar a sua prática pedagógica com os aprendizes surdos.

As respostas referentes à pergunta 2 se encontram explicitadas na tabela 2: *Quais são as suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos?*

Tabela 2 – Dificuldades identificadas pelos professores

DESPREPARO DO PROFESSOR	100%
FALTA DE APOIO PEDAGÓGICO	80%
AUSÊNCIA DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DA ESCRITA POR PARTE DO ALUNO	70%
CONTEÚDO NÃO ASSIMILADO	50%
QUANTIDADE DE ALUNOS EM SALA DE AULA	30%

Fonte: Elaboração própria.

Em virtude da questão ser aberta, as respostas indicaram algumas dificuldades que se repetiram na prática pedagógica

dos professores. A fim de intervir na referida situação-problema, necessário se faz investir em políticas públicas para promover uma formação acadêmica que prepare o profissional para atender ao princípio democrático e igualitário de educação para todos. Além disso, existe o pressuposto legal do Decreto nº 5.626/05 que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

Em relação ao apoio pedagógico, é preciso que a escola definitivamente promova o acesso à educação, assegurando a permanência dos alunos surdos, sendo necessário que todos os agentes envolvidos nesse processo efetivem a inclusão de tais sujeitos. Diante das respostas dos docentes, vislumbra-se a possibilidade da equipe pedagógica solicitar recursos municipais e estaduais através de salas que oferecem o atendimento educacional especializado. Dessa forma, será possível efetivar também o ensino da Língua Portuguesa enquanto segunda língua na modalidade escrita para os alunos surdos, em que as dificuldades relacionadas à compreensão e interpretação poderão ser amenizadas.

Na tabela 3 encontram-se explicitadas as respostas à pergunta 3: *Qual a importância do intérprete de Libras no processo de construção do conhecimento do aluno surdo?*

Tabela 3 – A importância do profissional intérprete de LIBRAS

ESSENCIAL	100%
NÃO É NECESSÁRIO COM A PRESENÇA DE UM PROFESSOR BILÍNGUE	00%
OUTROS	00%

Fonte: Elaboração própria.

Embora todos os docentes reconheçam a relevância do intérprete de Libras no contexto educacional, é importante que os gestores promovam a disseminação das informações contidas no Projeto Incluir da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, contendo orientações específicas sobre o seu exercício profissional em sala de aula. A título de informação, na Universidade Federal de Uberlândia é aplicado o Projeto Incluir. Trata-se de um grande programa de inclusão fomentado pelo Ministério da Educação – MEC, que tem por princípio promover a acessibilidade e permanência do aluno com qualidade

na Educação Superior, mas a Secretaria de Educação Básica também possui e aplica esse projeto.

Esse Programa tem a finalidade de contribuir com a ampliação das condições necessárias ao subsídio de ações e políticas internas nas instituições de ensino, visando a promoção da inclusão educacional, social e cultural para pessoas com deficiências, buscando atender às demandas legais para a formação de professores para atuar em escolas e ambientes não formais na perspectiva da educação inclusiva (UFU, 2014).

As respostas atribuídas pelos professores à questão 4 são demonstradas na tabela a seguir: *Quais são as adequações curriculares que você utiliza para atender às particularidades do aluno surdo?*

Tabela 4 – Estratégias utilizadas em sala de aula

AVALIAÇÕES DIFERENCIADAS	90%
RECURSOS VISUAIS	90%
GESTOS E EXPRESSÃO FACIAL	10%
NENHUMA	10%

Fonte: Elaboração própria.

Diante da análise dos resultados, é urgente que os gestores escolares solicitem à Superintendência de Ensino Regional subsídios que forneçam condições para o professor trabalhar na diferença, pressupondo a utilização de estratégias e metodologias adequadas às necessidades individuais da formação e da aprendizagem. Com efeito, cabe lembrar que não existe, na Educação, uma fórmula pronta sobre o fazer pedagógico. Assim sendo, as oficinas práticas devem mais orientar e menos apresentar receitas prontas.

Por fim, as respostas em relação à questão 5: *Como você avalia o processo de inclusão escolar dos alunos surdos em sala regular de ensino?*

Tabela 5 – Processo de inclusão escolar dos alunos surdos

RUIM	50%
REGULAR	40%
BOM	10%
ÓTIMO	00%
EXCELENTE	00%

Fonte: Elaboração própria.

A inclusão implica que todos os professores e escolas estejam preparados para receber e atender a todos em suas diferenças. Para lidar com a formação de educadores que consigam efetivar o trabalho com alunos que apresentem diferenças educacionais na escola comum, cada um deverá identificar os mecanismos articuladores entre a teoria e a ação educativa. Contudo, é preciso enfatizar que a responsabilidade de promover uma educação inclusiva contempla toda a comunidade escolar. A tabela 6 apresenta dados sobre a vida escolar dos alunos surdos.

Tabela 6 – Trajetória escolar

ALFABETIZAÇÃO TARDIA	100%
EJA	80%
INTERRUPÇÃO NOS ESTUDOS	70%
EVASÃO	50%
REPROVAÇÃO	20%

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apontam para a urgência de uma educação pautada nas necessidades dos sujeitos surdos, com adaptações curriculares significativas, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, Atendimento Educacional Especializado – AEE *em* Libras e *de* Libras, professores bilíngues, dentre outras propostas de intervenção.

Na tabela 7 é possível conferir os dados sobre a presença do profissional intérprete de Libras.

Tabela 7 – Presença do Intérprete de Libras em sala de aula

SIM	100%
-----	------

Fonte: Elaboração própria.

Embora todos afirmem que contam com a intermediação desse profissional em sala de aula, alguns pontuam sobre a necessidade de formação adequada do intérprete de Libras. A fim de intervir nessa situação, os intérpretes educacionais devem participar de cursos de extensão oferecidos pela SEE/MG (Secretaria de Estado da Educação) e também cursos de formação de intérpretes de Libras oferecidos pela Universidade local e também em parceria com a Prefeitura Municipal.

A tabela 8 pontua sobre as principais dificuldades dos alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 8 – Dificuldades na aprendizagem

APRENDIZAGEM DA LP (L2)	100%
COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	100%
ESCRITA	80%
INTERAÇÃO COM PROFESSOR E/OU INTÉRPRETE	40%
OUTRAS	30%

Fonte: Elaboração própria.

Diante do exposto, a fim de intervir nessa situação, novamente reiteramos sobre a necessidade de formação adequada dos profissionais (prevista em Lei) e a urgência de encaminhamento dos alunos surdos ao Atendimento Educacional Especializado – AEE oferecido pela rede estadual e municipal de ensino.

Na tabela 9 estão expostos os dados sobre o estudo em classe mista com alunos ouvintes ou classe especial, somente com alunos surdos.

Tabela 9 – Sala mista ou especial

SALA MISTA	50%
SALA ESPECIAL	50%

Fonte: Elaboração própria.

Embora esses dados reflitam sobre a preferência dos alunos surdos em estudar com os seus pares ou não, é preciso diagnosticar quais os motivos que os levam a não desejar a inclusão em sala regular de ensino. A partir disso, é possível intervir positivamente para que o aluno surdo se sinta incluído na sala com os alunos ouvintes.

A última tabela elenca quais são as sugestões dos alunos surdos para uma educação que contemple as suas peculiaridades.

Tabela 10 – Sugestões

ALFABETIZAÇÃO EM LIBRAS	100%
ADAPTAÇÕES CURRICULARES	100%
PROFESSORES BILÍNGUES	100%
ENSINO DA LP (L2)	100%
AULAS DE LIBRAS (ALUNOS OUVINTES)	100%

Fonte: Elaboração própria.

À luz dos dados acima é possível efetivar tais sugestões a fim de contemplar as necessidades educacionais dos alunos surdos. Para intervir significativamente no intuito de modificar essa situação, necessário se faz que os gestores da educação participem com urgência de cursos de formação que atualmente são disponibilizados pela SEE/ MG e pela Universidade local.

4. Considerações finais

A fim de mensurar a realidade da educação dos alunos surdos no contexto atual à luz da coleta de dados através da participação dos sujeitos envolvidos nesse processo, esperou-se ter acesso ao diálogo promovido por estes em sala de aula. Por meio das informações levantadas, houve a expectativa de intervir positivamente a fim de contribuir nas situações-problema diagnosticadas.

O princípio fundamental do tema abordado consiste no respeito às diferenças, fomentando a discussão educacional que envolve os alunos surdos, baseada na perspectiva do direito à educação, quanto à ação política dos movimentos sociais. Através da coleta de dados percebemos que a deficiência tem-se colocado como uma forma de caracterizar tais sujeitos que, por razões variadas, apresentam um *déficit* ou uma perda sensorial.

Diante disso, torna-se urgente a implementação de ações que promovam igualdade de oportunidade a todos, em que as diferenças sejam consideradas com dignidade e respeito. Como resultado da pesquisa de campo, foi possível inferir que cada aluno deve ter acesso ao currículo pela singularidade, demandando adaptações significativas.

A escola deve se adaptar ao aluno, e não vice-versa, garantindo a oferta do atendimento educacional especializado e o profissional

intérprete na sala regular de ensino para promover acessibilidade aos conteúdos acadêmicos em Libras para o aluno surdo, Deve-se assegurar ainda que o aluno surdo tenha acesso às salas de recursos com o AEE *em* Libras e *de* Libras, assim como também a promoção de ações que efetivem a permanência de alunos com outras dificuldades educacionais.

O respeito pela a identidade de cada educando se mostra fundamental no processo de ensino e aprendizagem de quaisquer pessoas, sejam elas deficientes ou não. O reconhecimento e a valorização das diferenças devem ser constantemente promovidos. Assim, as pessoas não serão reconhecidas pelas suas diferenças educacionais, mas sim pelo seu potencial, independente do *déficit* que a deficiência lhes impõe. Torna-se relevante ao processo educacional que vejamos o todo e, a partir de então, trabalhemos as singularidades e as diferenças em pilares da solidariedade humana.

Referências

BLANCO, R. *Aprendendo na diversidade: implicações educativas*. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/educação.htm>>. Acesso em: 08 jun. 2014.

BRASIL. *Lei 9394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 07 jun. 2014.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 08 jun. 2014.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 08 jun. 2014.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP. 1999.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. In: CAVALCANTE. M. *Fala Mestre!* Edição, 182, Mai/2005. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0182/aberto/mt_67180.shtml> Acesso em: 08 jun. 2014.

MARTINS, D. A.; MACHADO, V. L. C. *Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais*. Educação Temática Digital, Campinas, v.11, n.1, p.234-254, jul./dez. 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto Incluir*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

SANTOS, B. S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2014.

Capítulo III

Intérprete de Libras e alunos surdos: formação e atuação no espaço escolar

Márcia Dias Lima

A Libras ou a Língua Brasileira de Sinais é a língua materna dos surdos brasileiros e poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com essa comunidade. Trata-se de um sistema linguístico legítimo, de modalidade gestual e com estrutura gramatical independente da Língua Portuguesa (a falada) do Brasil. “A Libras possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto o instrumento comunicativo, permitindo seu acesso a conhecimentos culturais e científicos, assim como permite sua integração no grupo social ao qual pertence” (Quadros; Karnopp, 2004, p.30).

A política educacional de inclusão se expande cada vez mais, sendo que ganhou força a partir da “Declaração da Salamanca” (1994), cujo movimento tem como meta não deixar nenhum aluno surdo fora do ensino regular; o que deve ocorrer desde o início da escolarização, propondo que deve haver por parte da escola as necessárias adaptações para atender ao aluno em questão. Assim, a proposta de inclusão contempla a pedagogia da diversidade, pois os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística.

Como disse Lacerda (2002), quando se opta pela inserção do aluno surdo, por exemplo, na escola regular, isto precisa ser feito com muitos cuidados, visando garantir a possibilidade de acesso do aluno aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, respeitando sua condição linguística e seu modo peculiar de funcionamento. Na prática isto não é fácil de ser alcançado e em geral várias das exigências que garantiriam tal empreitada, não são contempladas integralmente. A criança frequentemente não é atendida em sociolinguística especial, não são feitas concessões metodológicas que levem em conta sua surdez, o currículo não é repassado visando incorporar aspectos significativos à ótica da pessoa surda, além de outros aspectos, o que culmina num desajuste sócio educacional.

Na busca por soluções para tais problemas, num contexto em que a educação inclusiva se faz agora por força da lei, e felizmente também por opções educacionais, surgem algumas propostas. Uma delas seria no sentido de que haja um reconhecimento sobre o fato de que os alunos surdos necessitam de apoio específico para alcançar os objetivos finais da educação. Daí então a necessidade de se oferecer apoios tecnológico e humano, que contemplem tal possibilidade. Quanto ao apoio humano, este seria, no caso, o Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras); “profissional cuja atuação em termos práticos ainda é recente em nosso país. Fator este que é indicativo da pouca divulgação, atenção e reflexão, no sentido de desvendar e aproveitar as diversas habilidades que os sujeitos surdos possuem na busca por seu próprio crescimento no setor educacional” (Lacerda, 2002, p.354).

Quando se insere um Intérprete de Libras na sala de aula abre-se uma grande possibilidade para o aluno surdo, visto que este pode receber as informações escolares em forma de sinais, através de uma pessoa que tenha adquirido competências nesta língua.

A educação dos alunos surdos tem sido marcada por fracassos e insucessos escolares, sem condições favoráveis de acesso à comunicação de sua língua. Além do mais, nas escolas, o fato de professores e determinados alunos (no caso, os surdos) não compartilharem de uma mesma língua, dificulta muito o sucesso efetivo do processo de ensino/aprendizagem, visto que tal sintonia é extremamente necessária.

Os Surdos precisam de um auxílio para serem incluídos e não só colocados junto aos ouvintes, visto que não têm as mesmas condições de aprendizagem. Ele vai lançar mão dos mesmos conhecimentos, mas precisa da língua e a pessoa indicada para isso é a Intérprete, como prevê a legislação:

Art. 8º – As instituições de ensino da educação básica e superior, públicas e privadas, deverão garantir às pessoas surdas acessibilidade à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação (Brasil, 2005).

Segundo Lacerda (2002), o intérprete geralmente não possui nenhum conhecimento sobre a disciplina a qual está interpretando e,

da mesma maneira, o professor não entende nada sobre as implicações da surdez; há muitas vezes um desconhecimento total sobre a outra maneira de se comunicar do surdo. E são estes perfis de alunos e professores que infelizmente estão atuando no ambiente escolar.

Neste contexto educacional, um intérprete de Libras não deveria ser apenas um elo mediador entre docente e discente, mas sim um “facilitador do acesso a informações e conhecimentos sobre cultura e identidade surda, sintaxe e semântica da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa” (Quadros, 2004, p.127). O intérprete, além de saber sobre a história dos surdos no mundo e no Brasil, necessita conhecer sobre trabalhos e treinamentos de expressão facial, tendo acesso ao ambiente linguístico onde a Libras é praticada, principalmente nas associações de surdos. A educação voltada para os Surdos não pode se resumir a uma escolarização, onde simplesmente as informações são repassadas por um intérprete que não tenha uma formação mínima nesse sentido, ou seja, ser um facilitador do processo ensino/aprendizagem.

Como sabemos, “os intérpretes formam-se através da prática” com a comunidade surda (Rosa, 2005, p.114). Poucos que iniciam trabalhos em escolas têm de fato experiências na educação, principalmente com as questões da aprendizagem, tão importantes dentro da sala de aula: “A falta de conhecimento deste profissional atrapalha durante a contratação, uma vez que a pessoa a quem respondemos nada conhece desta prática, sabendo apenas o que diz o senso comum. Não disponibilizam de critérios para contratação, senão que o candidato comprove alguma experiência com surdos e com a Libras. Atualmente, com a ampliação da profissão e a gama de pessoas que se dizem intérpretes, as escolas têm exigido nível superior e comprovação de Cursos de Libras” (Rosa, 2005, p.114).

Na minha trajetória escolar como aluna surda e também na minha atuação como professora de Libras, convivo com essa experiência de perto. Ou seja, a dificuldade dos educandos surdos frente aos conteúdos escolares; sendo que seria mais fácil a compreensão dos mesmos se estes fossem passados através da Libras. Portanto, é apenas por não haver professores capacitados, que recorremos aos intérpretes para nos auxiliar. Nossa dificuldade, como já se disse, é apenas no sentido de um melhor entendimento, e o intérprete, como o próprio nome diz, apenas “interpreta” de forma técnica, através do português sinalizado,

portanto, fora das estruturas gramaticais da Libras, que é oposta ao português. Daí nossa hipótese, no sentido de que se o intérprete tivesse contato com a comunidade surda, passaria algo que é compreensível como traduzir explicativamente para a Libras o conteúdo e não simplesmente traduzir ao pé da letra, pois a nossa língua é mais visual.

Como já fui aluna da escola regular e não tive intérprete, mesmo por que tenho facilidade em fazer leitura labial; por outro lado, isso não é indicativo que meu entendimento e compreensão do conteúdo ministrado em sala de aula sejam de 100% (cem por cento). Lembrando que ao virar o rosto, posso perder algo de importante que o professor venha a falar; além disso, há as diferenças de vocabulário, o que também dificulta a apreensão do conteúdo trabalhado. Diferente do que ocorreu no Curso de Letras/ Libras da UnB (Universidade de Brasília),¹ onde todos os colegas são surdos e tudo é ministrado em Libras. A compreensão em casos assim é cem por cento.

Trabalhei na Secretaria Regional de Ensino (28ª SRE), ministrando um curso de capacitação para intérpretes de Libras, além de um curso de aperfeiçoamento. Neste meu trabalho vejo os futuros intérpretes que fizeram o curso comigo. O mesmo é cansativo, ocorrendo 2 (duas) vezes por semana, sendo 4 (quatro) horas semanais, com carga horária total de 180 (cento e oitenta) horas, incluindo a avaliação. Neste curso são ministrados conteúdos da Libras, conhecimentos históricos, cultura, ética profissional e outros. Mas é necessário estar sempre convivendo com os surdos na associação para ir aperfeiçoando, interagindo, estabelecendo com eles o diálogo da diferença linguística, respeitando e conhecendo melhor esse universo.

Por isso ressalto, em conjunto com as autoras citadas, que a formação dos intérpretes deve ir além dos cursos básico, intermediário e avançado. É preciso procurar sempre espaços sociais voltados para os surdos, buscando conhecer melhor a sua cultura e a sua língua no seu próprio meio social e linguístico.

A minha preocupação maior tem a ver com os alunos surdos, no sentido de viabilizar o acompanhamento e o entendimento destes em relação aos conteúdos ministrados; visto que muitos são aprovados

¹ LETRAS-LIBRAS é o curso de licenciatura da modalidade à distância com o objetivo de formar os professores para atuar no ensino da língua brasileira de sinais como primeira e segunda língua.

sem ter adquirido o mínimo de conhecimento necessário. Como disse Lima (2006), interpretar na escola significa assumir responsabilidades, uma vez que o intérprete educacional tem em suas mãos o sucesso ou o fracasso do aluno surdo. Lembrando que as palavras do professor chegam até aquele aluno através do intérprete e este, torna se “voz daquela pessoa”. Logo, um erro pode interferir na vida escolar do surdo, o que justifica a ponderação do intérprete sobre a questão do erro de tradução, que acaba atrapalhando todo o trabalho.

Diante desta problemática, apontada por diversos autores, percebemos que a relação intérprete/aluno surdo no contexto da sala de aula também tem, igualmente, a necessidade de um conhecimento mais aprofundado por parte dos sujeitos e profissionais que vivenciam diretamente tal situação. Lembramos, conforme Lacerda (2002), que a cultura e a identificação do que se dá no mundo do surdo é diferenciada e o papel do “intérprete” está além da pura interpretação, pois ele precisa viabilizar de forma adequada a comunicação entre os principais sujeitos do processo (aluno e professor), além dos colegas ouvintes.

Assim, a problemática proposta neste projeto gira em torno de um levantamento e análise do “papel/função” do intérprete de Libras em ambiente escolar. Portanto o objetivo geral é apontar para a atuação dos intérpretes em relação aos alunos surdos, dentro do contexto escolar, levando em consideração sua formação.

1. Educação dos Surdos

Início este estudo com a apresentação do contexto histórico de organização da Comunidade Surda Brasileira, enfocando sua língua e educação, além de relatar como se deu a conquista e o desenvolvimento do serviço profissional do intérprete da Língua Brasileira de Sinais, em nosso país, e a interpretação em língua de sinais. Como tais assuntos são, ainda, de conhecimento restrito dos profissionais que atuam na área, seus registros se tornam imprescindíveis, pois fornecem informações relevantes para a contextualização do tema deste trabalho.

Convém ressaltar que, ao fazer referência ao desenvolvimento das potencialidades da pessoa surda, tomo por base o sentido conforme está colocado por Skliar (1998):

potencialidade como direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos; potencialidade do desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidade para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, etc. (Skliar, 1998, p.26).

Em vista disso, observar, analisar e compreender a atuação do intérprete de Libras na sala de aula, como uma das práticas da Política de Educação Inclusiva vigente em nosso país, é uma tarefa que realizo com o objetivo de contribuir, criticamente, para o avanço da educação de surdos. Nesse sentido, acredito que esta venha a cumprir as diretrizes e metas estabelecidas pela educação geral, em relação ao aspecto transformador que deve proporcionar à sociedade.

A Proposta de Inclusão Escolar das Minorias Sociais, com base na “Declaração de Salamanca”² e encaminhada pelo Ministério da Educação – MEC – em nosso país, por intermédio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, orienta a inserção das crianças surdas em salas de aula do sistema regular de ensino, podendo este ensino ser público ou privado, com a colocação de um intérprete de LIBRAS, como forma de atender às necessidades de acesso aos conhecimentos acadêmicos por parte desses alunos. A presença de um intérprete de língua de sinais na sala de aula é um tema polêmico, não havendo consenso sobre sua adequação entre os especialistas na área da educação de surdos.

Questiona-se, ao optar exclusivamente pela atuação do intérprete de Libras nesse espaço, se a escola estaria garantindo um atendimento diferenciado e eficiente ao aluno surdo. As razões que se colocam estão relacionadas a questões de ordem linguística, cultural, pedagógica, entre outras, visto tratar-se de uma minoria linguística

² A Declaração de Salamanca foi resultado das várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento intitulado “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

que, como diz Felipe (1992), necessita de práticas educacionais adequadas às suas diferenças enquanto pessoas surdas.

Há ainda, uma série de outras questões pertinentes: a contratação de intérpretes sem “[u]m real domínio da Língua de Sinais”, como aponta Fernandes (2003, p.83); a indagação de Felipe sobre quem seria “esse super-profissional, super-intérprete multidisciplinar” (Fernandes, 2003, p.92), parecendo se referir a uma visão idealizada do intérprete para atuar na educação; além da desigualdade, que marca a relação de poder entre intérprete e alunos surdos, apontada por Teske (2003), quando justifica:

Que a lógica contemporânea é mercantil, logo a função do intérprete nesse processo é apenas de reprodução externa e superficial dos fenômenos, sem necessidade de um comprometimento maior (Teske 2003, p.101).

Estes são questionamentos importantes que levantam polêmicas, como as que surgiram recentemente no Seminário intitulado: “Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões”, realizado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos em setembro de 2003, no Rio de Janeiro. Lacerda (2002) refletindo sobre sua pesquisa, registra em um artigo que [a] presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas de surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas (Lacerda, 2002, p.128).

A proposta de educação inclusiva veio a ser ratificada pelo Ministério da Educação em 2001, através do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos PNAES/MEC/FENEIS.³ Entre outras ações, tal Programa promoveu cursos de capacitação para intérpretes de Libras, com o objetivo de possibilitar a inserção de alunos surdos na rede regular de ensino, preferencialmente, em escolas de alunos ouvintes.

Ao analisar os itens 9 e 21 da Declaração de Salamanca, é possível depreender que a referida inserção pode se dar, também, em escolas públicas só para surdos, em respeito às suas especificidades linguísticas. Conforme registrado no item 21 do documento: “Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos,

³ *Planes Nacionales de Acción para el Empleo*/ Ministério da Educação e Cultura / Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos.

seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns” (DS, 1994, p.30). Estou chamando atenção, neste ponto, para o fato de que o documento deixa clara a necessidade de um atendimento educacional que possibilite aos alunos surdos, como minoria linguística, a interação entre si, em um mesmo espaço de atendimento escolar.

Entretanto, para que isto se viabilize, é preciso levar em consideração não só o número de alunos surdos reunidos, mas também as suas diferentes faixas etárias, para que haja uma interação produtiva e eficaz do ponto de vista linguístico. E, conseqüentemente, isso é importante para que se promova a aquisição da língua de sinais e a construção da identidade surda. Lacerda (2002) identificou essa questão em sua pesquisa, e assim se referiu ao assunto chamando a atenção para sua importância em relação à construção dos conhecimentos acadêmicos:

O fato de a criança surda não ter outros parceiros com domínio em língua de sinais nos parece um aspecto negativo. Um grupo de surdos poderia favorecer mais discussões em sinais e trocas de ideias sobre os conteúdos a partir da ótica da surdez (Lacerda, 2002, p.124).

Essa é uma visão defendida pelas próprias pessoas surdas em depoimentos que corroboram com o pensamento de Salamanca. Seguindo essa proposta, acredito que o atendimento escolar dos surdos poderia acontecer, também, em classes só com alunos surdos, quando estes forem em menor número em uma cidade e, essencialmente, em escolas de surdos, no caso dos grandes centros. São as próprias pessoas surdas que avaliam e constataam a necessidade de escolas de surdos, como podemos verificar em artigos publicados em revistas e livros da área. Destaco um primeiro depoimento feito por um pedagogo surdo, quando disse: “Hoje vejo a importância da presença do professor surdo na escola de surdos. Isso porque os surdos olham para mim e identificam valores e traços comuns que nós temos” (Reichert, 1999, p.31).

O segundo depoimento foi cedido por outro estudante surdo, também do curso de pedagogia: “A maioria dos Surdos, ao longo de sua vida, não recebe a herança da língua pelos seus pais ouvintes.

Entretanto, isto poderá acontecer quando forem para a escola de Surdos começarem a interagir com Língua de Sinais com seus colegas, também surdos” (Barros, 2000, p.14-15).

No entanto, a realidade acadêmica dos alunos surdos, com a proposta que se denomina “inclusão escolar”, pode estar longe do desejo das pessoas surdas, que vêm refletindo sobre a realidade de sua educação desde a última década do século passado. O MEC optou por inserir os alunos surdos em turmas de ouvintes, colocando a presença de intérpretes de Libras em salas de aula, como solução para o impasse em relação ao uso de diferentes línguas pelos participantes nesse contexto: Língua Portuguesa – modalidade oral e escrita – utilizada pelo professor, alunos e intérprete ouvintes, e Língua Brasileira de Sinais – modalidade gestual-visual, utilizada pelos alunos surdos e intérprete.

É possível que, ao implantar tal política de inclusão escolar, o MEC venha a interferir na aquisição e no uso natural da Libras como primeira língua pelas crianças surdas inseridas em escolas de ouvintes, pois elas estão sendo inseridas desde a época da educação infantil até o ensino fundamental e médio.

Também pude avaliar que a opção pela inclusão escolar de crianças surdas, desde sua primeira infância, em turmas de alunos ouvintes poderia vir a comprometer a aquisição da Libras por estes alunos. Consequentemente haveria um comprometimento também do desempenho do intérprete de Libras no cenário educacional, frente às dificuldades, dentre outras, a de optar por uma determinada variante da língua de sinais para o seu uso. O intérprete poderá estar diante de alunos surdos com diferentes níveis de proficiência em Libras, ou ainda sem nenhum conhecimento dela. Com base nessas evidências, a proposta de inclusão educacional parece excluir as crianças surdas da relação com seus pares, pois elas estarão matriculadas nas diversas escolas públicas, chegando mesmo a ser, com frequência, apenas um aluno surdo, em uma determinada série.

Diante do exposto, para tratar o tema da interpretação de Libras em sala de aula, é preciso esclarecer que crianças surdas podem estar incluídas em escolas da rede regular de ensino, isto é, em escolas de ouvintes; e, simplesmente, desconhecem ou não serem fluentes em Libras, comunicando-se através de um sistema familiar de sinalização e/ou de tentativas de comunicação em língua portuguesa oral. Esses,

entre outros, são fatores a se considerar para a discussão do papel do intérprete de Libras em sala de aula.

Em trabalho, intitulado “Surdez: Processos Educativos e Subjetividade”, Lacerda analisa o papel do intérprete nas relações em sala de aula em que este aluno foi incluído em uma turma de alunos ouvintes. Em sua pesquisa, o tema do papel do intérprete é tratado em uma perspectiva pedagógica, educacional, conforme suas próprias palavras:

Este estudo propõe-se a analisar de forma mais pormenorizada a experiência de uma sala de aula regular na qual foi inserida uma criança surda e uma intérprete de Língua de Sinais, como possibilidade de criar uma condição educacional bilíngue para essa criança (Lacerda, 2000, p.58).

A autora toma por base os estudos sobre língua de sinais que revelam ser esta uma língua acessível aos surdos, permitindo que estes obtenham, através dela, um desenvolvimento integral e se constituam enquanto sujeitos. Discute a inserção do intérprete no ambiente da escola regular, mostrando que no contexto analisado, em que tal prática foi adotada, as circunstâncias eram tais que nem os intérpretes e nem a instituição demonstraram ter clareza sobre suas expectativas em relação ao papel do intérprete de Libras em sala de aula.

É de se imaginar que o desconhecimento das habilidades necessárias para um desempenho adequado do intérprete, no ensino, possa afetar negativamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pois a sala de aula é uma rede complexa de atos comunicativos produzidos pelo professor e alunos, ao lidarem com objetos do conhecimento, institucionalmente definidos. Portanto, há que se buscar compreender como o intérprete procede para interpretar uma língua de modalidade gesto-visual para outra língua de modalidade oral-auditiva, em um espaço em que as características são complexas e próprias.

Somando-se ao desconhecimento das habilidades necessárias para o desempenho adequado da função do intérprete de Libras, está a questão da sua formação profissional, ainda inexistente no Brasil, fator este que pode ser mais um aspecto complicador para sua atuação,

principalmente em se tratando do espaço educacional. A interpretação em língua de sinais no Brasil é uma atividade recente, com menos de duas décadas de desenvolvimento.

2. A Interpretação em Língua de Sinais

Ser exato, fiel, neutro e atuar como retransmissor de informações são noções que influenciaram o início do trabalho de interpretação em língua de sinais no Brasil, conforme registrado na primeira publicação da FENEIS.⁴ Nela se afirma que a presença do intérprete de línguas de sinais é fundamental e que ele deve atuar “como intermediário na transmissão de informações” (1988, p.13). Em publicação recente da SEESP/MEC, citam-se requisitos como: confiabilidade, imparcialidade, discrição, distanciamento profissional e fidelidade, colocados como preceitos éticos que devem ser observados durante a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa (MEC/SEESP, 2002, p.28).

Essa mesma publicação apresenta o Código de Ética dos intérpretes de Libras no Brasil, o qual enfatiza em sua introdução que “[o] intérprete tem a responsabilidade pela fidelidade das informações”. Dessa maneira, é possível observar que as literaturas oficiais apresentadas – MEC e FENEIS – estabelecem e validam para o Brasil um saber que permanece no imaginário das pessoas, sendo tomado como regras a serem seguidas pelos intérpretes durante as interações em que mediam conversas face a face entre participantes surdos e ouvintes.

Isto pode ser constatado nas palavras de Sander (2003) que, na qualidade de intérprete de Libras, com muitos anos de exercício profissional, registra sua própria experiência em artigo, recentemente publicado, onde diz o seguinte:

Um profissional intérprete (embora, não exista uma neutralidade total em sua função e por isso o uso de aspas), deverá sempre usar de “neutralidade” em suas atuações, atitudes corporais e entonações de voz (DA MANEIRA MAIS NEUTRA POSSÍVEL), para que o discurso do apresentador não seja deturpado, mal interpretado, ou pior, seja o contrário daquilo que é da intenção do apresentador. (Sander, 2003, p.131).

⁴ Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos.

No presente relato fica clara a consciência do autor com relação às suas responsabilidades durante o ato de interpretar, mas também parece demonstrar um conflito entre aquilo que acredita ser a ato interpretativo, dentro dos princípios éticos da neutralidade e o que realmente acontece em sua prática. Esse conflito evidencia-se pela necessidade da utilização de aspas para a palavra neutralidade, mais a expressão em letras maiúsculas apresentada entre parênteses, o que parece revelar sua necessidade de justificar a que tipo de neutralidade está se referindo.

Sander (2003) parece contraditório ao dizer que, “embora não exista neutralidade total”, ela deve estar presente “[e]m suas atuações, atitudes corporais e entonação de voz do intérprete”. O autor demonstra a sua preocupação com uma interpretação que zele pela imparcialidade, mesmo que para ele não exista neutralidade total. Entretanto, não deseja que o produto de sua interpretação sofra interferências pessoais.

Considerando que a proposta deste trabalho é uma pesquisa que tem como foco a interpretação em Libras, é fundamental apresentar algumas das principais questões já observadas sobre os aspectos que envolvem a interpretação em línguas de sinais. Metzger (1999a), por exemplo, ao considerar a importância de se fazer uma distinção entre tradução e interpretação, traz à reflexão a necessidade de se distinguir, também, a interpretação entre línguas faladas e línguas sinalizadas. No tocante à interpretação em língua de sinais, um aspecto importante registrado pela autora é o impacto que a língua sinalizada causa na interpretação.

Os pré-requisitos para a realização da tarefa são os mesmos, diz Metzger, tanto para a tradução como para a interpretação: ambas as línguas requerem o entendimento do sentido do enunciado original e suas relações com o contexto em que ocorrem; todavia, a língua de sinais causa um grande impacto na interpretação, devido às especificidades próprias dessas línguas.

Muitas pesquisas e discussões sobre o tema têm sido influenciadas pelo modelo de processamento de informação que tem perpetuado a noção de intérpretes como máquinas ou condutores. Frequentemente, intérpretes são interpelados por seus próprios colegas ao usarem de flexibilidade em seus serviços, alertando-os para

a necessidade de seguir padrões de práticas éticas que enumeram o que os intérpretes não podem fazer. Mas raramente explicam o que eles podem ou devem fazer, ou onde e como podem usar de flexibilidade. Em conversas privadas, intérpretes confessam que transgridam essas regras da ética, admitindo que na prática as regras interfiram no sucesso do seu trabalho.

De fato, os estudos sobre interpretação têm se baseado em outros pressupostos teóricos para a sua compreensão, pressupostos estes que passam, necessariamente, pela observação e análise da fala de todos os participantes interagindo em uma situação real de fala. É observando a interação, que poderemos tirar conclusões sobre uma série de questões relativas ao evento interpretado, especialmente a que motiva este trabalho: a relação do intérprete de Libras ou papel do intérprete com o educando surdo em sala de aula, em contexto de educação inclusiva.

A década de 1990 trouxe importantes mudanças para a teoria e a pesquisa na tradução e interpretação no cenário internacional, com o advento de uma abordagem discursiva para a tradução e aplicação da sociolinguística interacional na análise da interpretação. Como relata Roy (2000), esses estudos obtiveram resultados similares, a saber:

1. O intérprete faz mais do que transferir o conteúdo linguístico das mensagens;
2. É necessário estudar a interação entre todos os participantes;
3. O estudo da interpretação requer efetivamente gravação e transcrição da fala;
4. Encontros só podem ser entendidos quando considerados à luz das relações entre os participantes, suas intenções, seus objetivos, sequências discursivas, e outros elementos do discurso;
5. Intérpretes negociam o sentido das mensagens que estão implícitas nas mensagens dos outros, não exatamente o sentido das palavras (Roy, 2000, p.26-27).

Uma nova dimensão sobre aquilo que o intérprete faz quando interpreta, a observação necessária de todos os elementos possíveis do discurso entre os participantes da interação, a negociação realizada pelo intérprete do sentido das mensagens, implícitas e explícitas, todos esses fatores são pontos de partida para se entender aspectos

da interação durante uma interpretação. Roy (2000) enfatiza que a formação do intérprete deve ser um esforço interdisciplinar, centrado no domínio de conhecimentos e habilidades como a base para a comunicação. Os alunos, diz a autora, devem aprender os significados daquilo que as pessoas comunicam umas com as outras, conhecendo as variações dos sentidos das palavras nas línguas que interpretam.

As discussões, análises e reflexões apresentadas por estudiosos sobre a presença do intérprete em sala de aula, dão suporte para a realização de outras pesquisas que preencham as lacunas existentes em relação ao tema. Assim, este trabalho pretende cumprir, em parte, tal objetivo a partir da análise, na prática, da atuação do intérprete de Libras em uma sala de aula inclusiva. Portanto, a interpretação é um ato comunicativo, linguístico e social; e o papel do intérprete nesse processo está no engajar-se, inteiramente, no conhecimento e compreensão do todo dessa situação comunicativa, inclusive em relação à fluência nas línguas, bem como na competência e uso apropriado de cada uma, além do manejo do fluxo cultural que atravessa a fala.

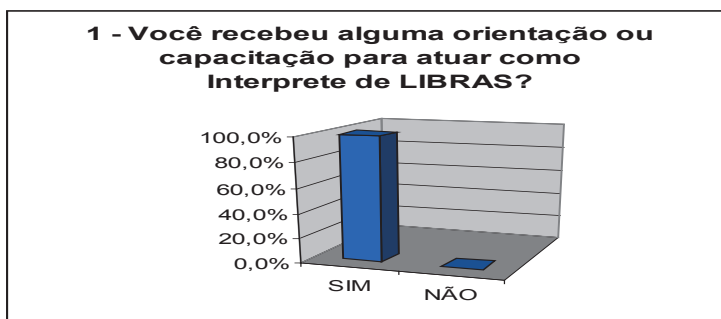
Abordando a interpretação na perspectiva da sociolinguística interacional, procuro identificar os papéis que o intérprete assume, através do discurso, diante de si mesmo, dos alunos surdos, professores e alunos ouvintes no desempenho de sua função, que é interpretar, numa sala de aula inclusiva.

3. Análise de dados

De acordo com os princípios da pesquisa, baseados em Quadros (1997; 2004), Lacerda (2002) e Leite (2005) propõe-se examinar a atuação do intérprete de língua de sinais em escolas públicas, localizadas na cidade de Patos de Minas-MG, onde alunos surdos cursam o ensino fundamental, inseridos em turmas de alunos ouvintes, conforme orientação do MEC, através da Política de Educação Inclusiva.

Nas escolas pesquisadas, a presença do intérprete em sala de aula já é uma realidade desde o ano de 2006. A rede estadual de educação possui 6 (seis) escolas com alunos surdos incluídos e que contam no total com a presença de 12 (doze) intérpretes de Libras. Ao inserir-me nesse contexto, foram distribuídos 3 (três) tipos de questionários em diferentes escolas da rede estadual: com os intérpretes de Libras, com os professores e com os alunos surdos, conforme consta em anexo.

Público: Intérprete de Libras



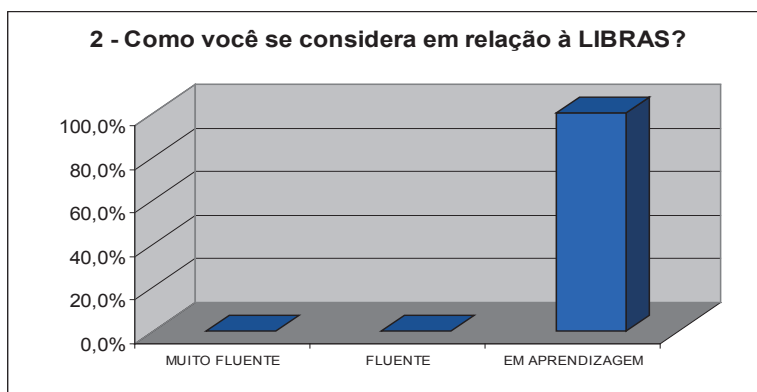
Fonte: questionário aplicado a intérpretes.

Todos (as) os (as) intérpretes, ou seja, 100% (cem por cento) foram capacitados através dos cursos de Libras do nível Básico e Intermediário e também através dos cursos oferecidos pela secretaria da educação como o curso intitulado Libras em Contexto e Aperfeiçoamento de Intérprete.

Como consta no decreto nº 5.626/05, no capítulo V, a formação do profissional do tradutor e intérprete de Libras, em nível médio ou superior, deverá ser realizada por meio de cursos de extensão universitária ou cursos de capacitação. Realizados por instituições da sociedade civil organizada, representativa da comunidade surda, tais cursos devem ser oferecidos em parceria com Secretarias de Educação ou Instituições de Ensino Superior, devendo ser convalidados e reconhecidos.

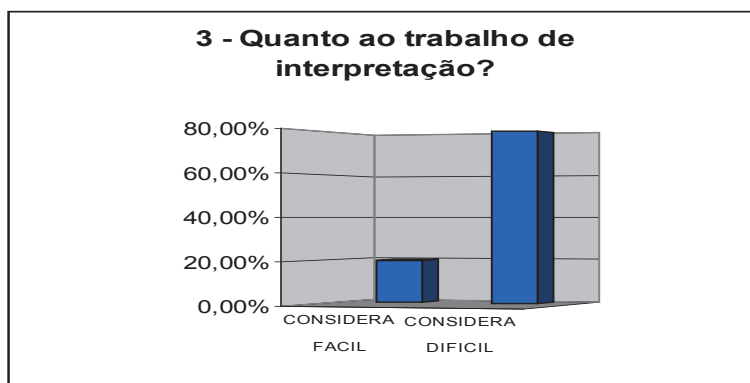
Um curso de Libras não deve confundir-se com um curso de formação para intérprete; não é suficiente a não ser que inclua módulos básicos com disciplinas gerais e módulos de especialização, nos quais permitam a opção específica da função de intérprete em sala de aula.

Não existem ainda, no Brasil, cursos voltados para a formação profissional do intérprete, para que este translate em situações gerais de interpretação. A transladação em sala de aula necessita de estudos específicos, que precisam estar contemplados no currículo de formação geral do intérprete de Libras. Somente desse modo é possível garantir não apenas a qualidade do trabalho desse profissional, mas também a qualidade da educação que se pretende oferecer ao educando surdo, no espaço da sala de aula.



Fonte: questionário aplicado a intérpretes.

Os intérpretes têm a consciência de que não basta aprender as teorias oferecidas pelos cursos, mas que precisam também “receber informações e conhecimentos na prática, no local onde a língua de sinais é praticada, ou seja, nas associações e comunidades surdas” (Lacerda, 2000, p.124), 100% (cem por cento) dos intérpretes consideram que ainda não são fluentes na língua de sinais e que ainda têm muito a aprender.

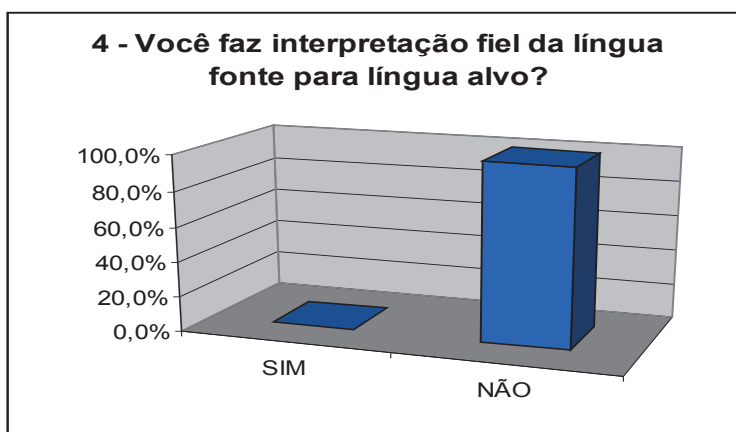


Fonte: questionário aplicado a intérpretes.

Os 20 % (vinte por cento) dos intérpretes entrevistados consideram fácil a interpretação, enquanto os outros 80% (oitenta por cento) encontram dificuldades tais como: fazer a interpretação fiel da língua portuguesa para Libras; manter o interesse do(a) aluno(a), o

que demanda esforço e responsabilidade e ainda o desconhecimento e falta de aceitação quanto ao trabalho do intérprete.

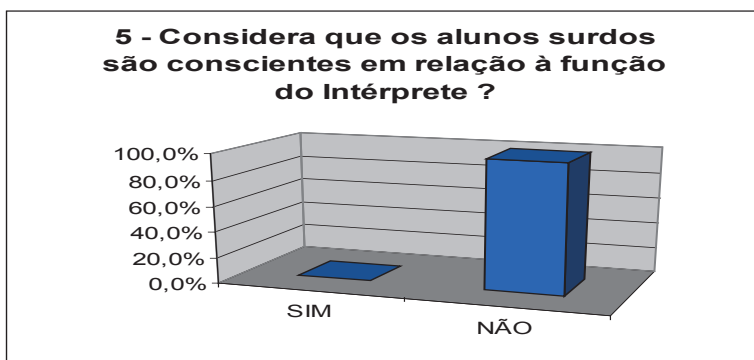
Wadensjö (1998) já alertava em seus estudos, sobre a complexidade da tarefa de interpretar uma interação. Segundo ele, se tem não apenas uma relação entre duas pessoas que falam duas línguas diferentes, mas também uma tríade, para quem o intérprete atuaria como um simples canal de passagem dos significados de uma língua para outra, satisfazendo as necessidades de entendimento entre elas. Em sua visão alternativa, considera esse tipo de interação como uma relação em que o intérprete é participante ativo, constituindo, junto com os outros interlocutores, uma tríade comunicativa.



Fonte: questionário aplicado a intérpretes.

O Intérprete, atuando exclusivamente interpretando situações do português para a língua de sinais e vice-versa, não demonstra satisfação em sala de aula; o que é indicado por 100% (cem por cento) dos entrevistados.

O domínio e o conhecimento da Libras não eram suficientes para o desempenho da atividade de intérprete educacional, muitas vezes as explicações da professora não eram plenamente adequadas para fazer o aluno surdo alcançar o sentido pretendido e o intérprete precisava agir como educador, buscando recursos e além de argumentações suplementares para auxiliar o aluno surdo a construir os conhecimentos pretendidos (Lacerda, 2000, p.126).

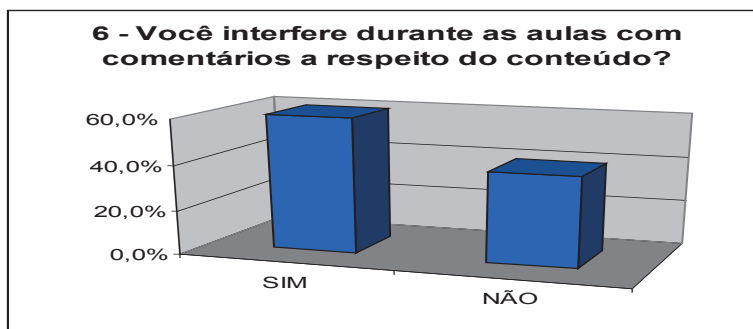


Fonte: questionário aplicado a intérpretes.

Os alunos surdos consideram o intérprete como professor, que tem a função e autonomia para ensinar, tirando inclusive suas dúvidas, já que possuem o domínio da língua de sinais, havendo uma interação de comunicação. Assim como foi visto anteriormente, 100% (cem por cento) dos intérpretes sabem que os alunos surdos ainda não conseguem separar as funções do professor e do intérprete.

Portanto, é preciso chamar a atenção para o fato de que o intérprete, no papel de professor, atende à demanda dos alunos; e ao contrário do que se poderia pensar ou julgar, demonstram grande interesse em ler os textos oferecidos, pois disputam a atenção do intérprete, solicitando informações necessárias para entender determinadas palavras e frases contidas nos conteúdos lidos. A constante solicitação de ajuda ao intérprete é um fato observado durante todo o tempo em que esta pesquisa foi desenvolvida, sendo que também sou Instrutora de Libras da S. R. E., de Patos de Minas.

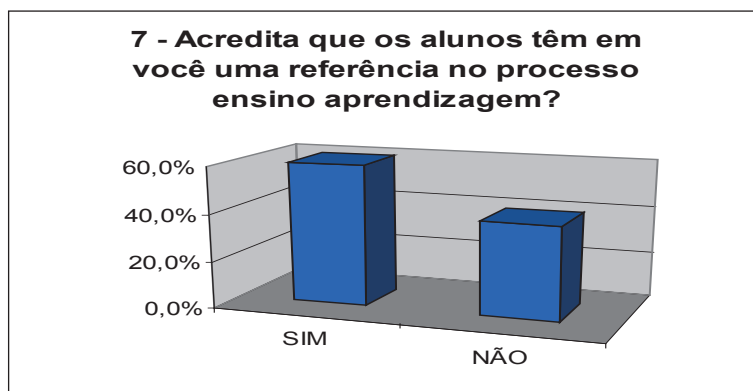
A função do Intérprete é assegurar a acessibilidade dos alunos surdos à educação, ou seja, intermediar as relações comunicativas entre os professores e os alunos surdos, bem como entre estes e os demais alunos ouvintes. Têm igualmente a função de esclarecer aos alunos surdos somente as questões pertinentes à língua e ao processo interpretativo (DESP – Diretoria da Educação Especial).



Fonte: questionário aplicado a intérpretes.

Os 60 % (sessenta por cento) dos intérpretes confirmam que interferem durante as aulas, nos conteúdos ministrados pelo professor e outros 40% (quarenta por cento) dizem não interferir, cumprindo apenas com sua função, que é interpretar.

Como observa Leite, o intérprete se sente muitas vezes no dever de detalhar melhor uma explicação. Isto se dá, muitas vezes, devido ao uso de determinadas palavras ou metodologias pelo professor; atitude esta justificada pelo temor de que a explicação do professor não seja suficiente para que os alunos surdos realmente aprendam. No entanto, na pesquisa desenvolvida por Lacerda, essa interferência também depende da confiança que deve existir entre o professor e o intérprete; indispensável para o bom andamento do trabalho. Isso só ocorrerá depois de certa proximidade, negociação de papéis e discussões que possibilitem refletir sobre essa prática, no sentido de torna-la mais clara e adequada para ambos os envolvidos.



Fonte: questionário aplicado a intérpretes.

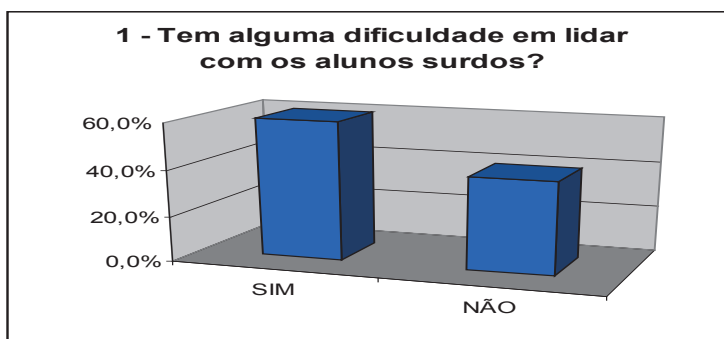
Sessenta por cento (60%) dos intérpretes, acreditam serem referência para os alunos surdos. Como esclarece Lima (2006),

interpretar, no ensino fundamental, significa assumir responsabilidades, uma vez que o intérprete tem em suas mãos o sucesso ou o fracasso do aluno surdo; já que as palavras do professor chegam até aquele aluno através do intérprete e esse se torna “a voz daquela pessoa” e logo um erro pode interferir na vida escolar do surdo (Lima, 2006, p.165).

Os restantes 40% (quarenta por cento) dos entrevistados não acreditam que os alunos os tomam enquanto uma referência. Nesse sentido, conforme Lacerda (2006),

A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da aprendizagem sejam respeitadas e contempladas; se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete (Lacerda, 2006, p.360).

Público: Professores

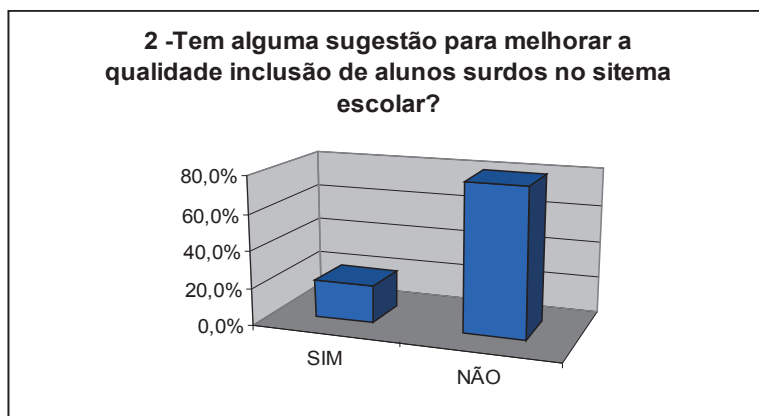


Fonte: questionário aplicado a professores.

Os dados evidenciaram que 60% (sessenta por cento) dos professores assumiram ter dificuldades para lidar com os alunos surdos, argumentando que existe falta de preparo e conhecimentos necessários, tanto por parte da escola, quanto deles próprios em utilizar metodologias e símbolos de comunicação apropriados para os alunos surdos na sala de aula.

Segundo Skliar (1998), costuma-se enfatizar que a dificuldade no uso da língua pelos surdos no sistema escolar reside no fato de sua “língua não ser a língua dos professores”. Mas o questionamento deve vir exatamente pela via contrária: são os professores ouvintes que não conhecem a língua dos alunos surdos. Lacerda (2002) ressalta que a questão é muito mais ampla: não é o fato de os surdos utilizarem a língua que deve ser discutido com ênfase, mas o poder linguístico exercido pelos professores e o consequente processo de deseducação.

Quarenta por cento (40%) dos professores disseram não encontrar dificuldades em lidar com alunos surdos, pois percebem que os mesmos demonstram ter capacidade de acompanhamento no processo de educação escolar, semelhante aos ouvintes, desde que seja respeitada sua forma de se comunicar. Como ressalta Sá (2002, p.182), o surdo é tão capaz quanto o ouvinte, por ele ser mais sensível, observador e atento, portanto o processo de socialização no qual constroem sua história educacional deve levar em conta sua diferença e os modelos linguístico-cognitivos facilitadores da construção de suas identidades individual e grupal.



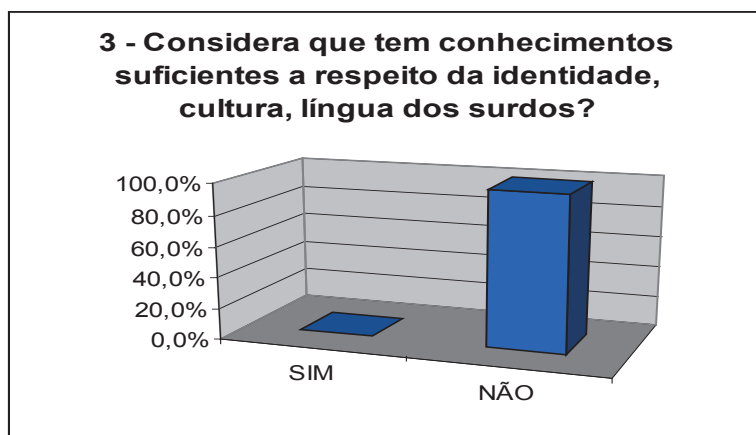
Fonte: questionário aplicado a professores.

Os que defendem a integração/inclusão baseiam-se nas ideias de igualdade de direitos e de oportunidades e nos supostos benefícios que emergem no contato com os demais alunos. Portanto, “a integração do surdo na escola é uma das formas de dar oportunidades iguais para todos; sendo que a sociedade

ainda precisa ser sensibilizada para a aceitação dos alunos com deficiência” (Machado, 2002, p.46).

Os 80% (oitenta por cento) dos professores disseram não ter sugestões para a melhoria da educação inclusiva, pois o intérprete já é um grande colaborador, facilitando seus trabalhos e convivência com os alunos surdos. Lacerda e Poletti (2004) verificaram, a partir de outra pesquisa, que a experiência do intérprete em sala de aula é mais positiva quando existe a preocupação de partilhar o trabalho e quando este tem acesso aos conteúdos com certa antecedência. Quanto às relações entre o aluno surdo e o intérprete, estas são descritas no estudo citado, como relações pessoais que ultrapassam o âmbito profissional, permitindo a parceria necessária para o sucesso do trabalho escolar.

Os outros 20% (vinte por cento) dos professores colocaram, enquanto sugestão, que o governo precisa capacitar as equipes escolares, adequando os materiais didáticos e ampliando seus conhecimentos sobre a comunicação dos surdos; visto que admitem que “o problema não está na deficiência do aluno e sim na falta de políticas de investimento que possam realmente proporcionar ao surdo o pleno exercício de sua cidadania” (Sá, 2006, p.173).



Fonte: questionário aplicado a professores.

Para entender a questão das identidades é necessário, primeiramente, tentar delinear a noção de sujeito, onde não é

encontrada nos dados da pesquisa desenvolvida, através dos resultados citados anteriormente, em que 100% (cem por cento) dos professores assumiram não possuir conhecimentos suficientes a respeito da identidade, cultura e língua dos surdos.

Wrigley (1996) aborda a questão da dificuldade que os ouvintes têm em entender a existência da cultura e identidade “surda”, sendo que a grande maioria das pessoas baseia-se em um “universalismo”.

Os universalismos, em todo discurso, são alimentados pela noção de que os seres humanos compartilham propriedades comuns. Esta busca de universalismo é acompanhada por atitudes de acomodação ou por estratégias usadas para neutralizar os desafios às definições hegemônicas. É aí que as culturas nativas dos Surdos sugerem formas para falarmos de um “universalismo vivido”, de “experiências da surdez.” (Wrigley, 1996, p.35).

Toda a identidade, cultura e língua dos surdos são construídas nas relações sociais; portanto, toda identidade é relacional. Quando o surdo nega a sua identidade enquanto surdo, nega a reboque disso o convívio com seus pares. Certamente o processo de produção de subjetividades, segundo o modelo socialmente valorizado, teve êxito.

“O aspecto social é necessário para a construção e manutenção das identidades, culturas e língua dos surdos; as identidades são constantemente autoquestionadas, podendo ser mudadas ou cristalizadas” (Skiliar, 1998, p.28).



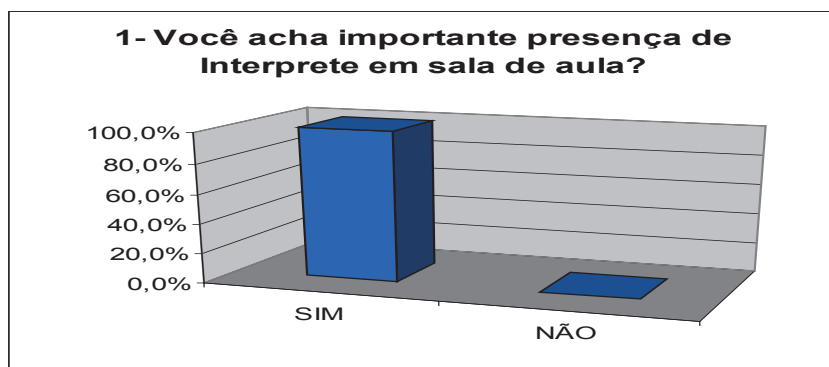
Fonte: questionário aplicado a professores.

Os dados da pesquisa apresentam que 100% (cem por cento) dos professores tentam se comunicar com os seus alunos surdos na sala de aula através dos gestos e mímicas soltas, sem estruturalismo; o que provoca a desvalorização da língua, pois a língua de sinais é vista por eles como simples instrumento, muitas vezes, apenas como recurso; não possuem muita clareza de seu papel como constitutivo da subjetividade do surdo e como instrumento básico para o desenvolvimento da cognição da pessoa surda (Sá, 2006, p.289). Geralmente, se pensa na educação do surdo a partir de uma mistura indefinida de todas as possibilidades linguísticas.

Apropriando-se da visão das crianças surdas, os professores deveriam ser conhecedores fluentes da língua de sinais, devendo possuir habilidades necessárias para explorar a capacidade das mesmas em relatar suas experiências. Esse seria um dos métodos ideais para seu desenvolvimento escolar.

“A presença de intérpretes na escola regular (independente de ser um ou mais), não resolve questões culturais, identitárias, nem mesmo oferece um ambiente linguístico propício para a aquisição da língua natural” (Sá, 2006, p.251).

Público: Alunos Surdos



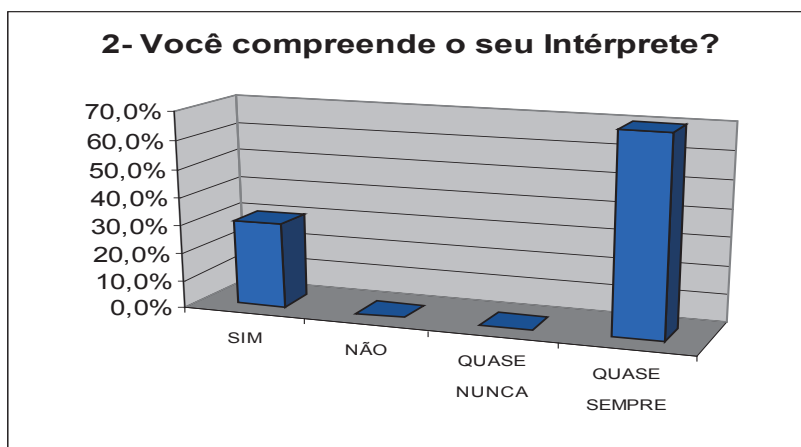
Fonte: questionário aplicado a alunos surdos.

O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Com 100% (cem por cento) dos dados apresentados na pesquisa, em que os alunos afirmam ser importante

a presença de intérprete na sala de aula, é possível concordar com Eulália Fernandes (1990). Segundo ela:

a importância dos intérpretes na escolarização dos surdos é que eles abrem as possibilidades para que ambos possam qualificar-se de forma aprofundada e ao mesmo tempo construírem um pacto de profissionalismo que possa levá-los a uma percepção mais ampliada da própria realidade envolvida (Fernandes, 1990, p.101).

É preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. Entretanto, o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, dentre outros.

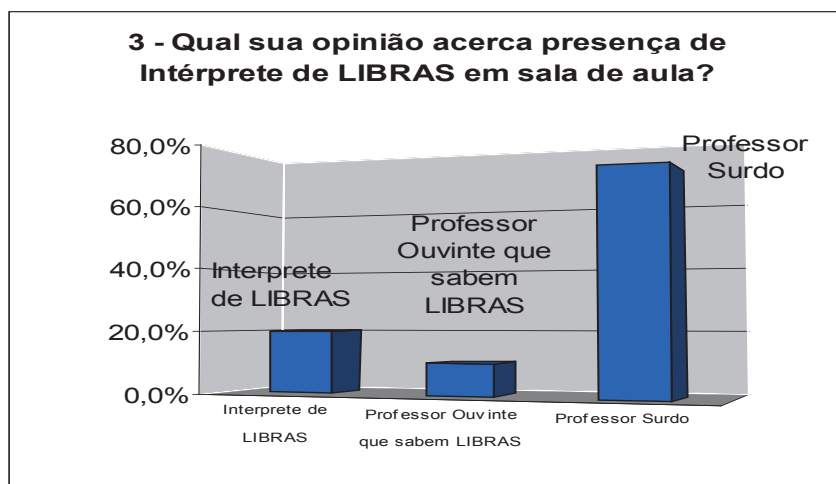


Fonte: questionário aplicado a alunos surdos.

A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, fazendo com que tenham sentido para o aluno surdo. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, tendo com os alunos uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou então se o aluno está aprendendo ou não. Nessa experiência, “o interpretar e o aprender estão indissolivelmente unidos, e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno” (Lacerda, 2004, p.16).

Cerca de 70% (setenta por cento) dos alunos diz que quase sempre entendem os intérpretes, entretanto isso significa que não entendem todo o conteúdo com clareza; sendo que um dos argumentos seria a falta de sinais específicos para as interpretações. O mesmo discurso foi abordado pelo autor Teske (2003), Mestre em Educação, de que muitas informações centrais não são repassadas por falta de sinais específicos; logo, isso significa que as interpretações, sendo confusas, tornam confusas também a tradução das mesmas para os alunos surdos. Estes, por sua vez, acabam compreendendo outras coisas, exceto o real teor do conteúdo trabalhado.

Somente 30% (trinta por cento) dos alunos disseram compreender o intérprete.



Fonte: questionário aplicado a alunos surdos.

Em sua maioria, a opinião dos alunos sobre a presença de intérpretes na sala de aula, sendo 70% (setenta por cento) dos que responderam ao questionário, resume-se em que eles preferem mais a presença de um professor surdo. Isto se dá pela comparação que fazem entre um professor ouvinte e um surdo, ficando a ideia de que um professor surdo poderia ensinar melhor. Comunicando-se em Libras, o próprio professor, sem a necessidade de um intérprete, possibilitaria um melhor aprendizado por parte dos alunos surdos.

A recomendação que sustenta esse procedimento é encontrada em literatura que ratifica a presença de pessoas surdas, falantes nativas dessa língua no ambiente escolar Quadros (1997), ao falar dos objetivos que dão sustentação ao ter surdos no espaço escolar, completa, especificando-os: “oportunizar a aquisição da Libras, oferecer modelos bilíngue e bicultural à criança e oportunizar o desenvolvimento da cultura específica da comunidade surda” (Quadros, 1997, p.108). Dentre os alunos questionados, 10% (dez por cento) preferem uma professora ouvinte na sala de aula, desde que ela domine a língua materna deles, que é a Libras.

Segundo Prioste, Raiça e Machado (2006, p.58), percebe-se que a simples inserção do aluno surdo na escola regular não provoca mudanças nas atitudes dos professores, diferentemente do que vem sendo discutido nas propostas de integração/inclusão; e que providências nesse sentido são prioritárias frente à obrigatoriedade dessa proposta educacional ao aluno surdo. O autor expressa uma preocupação que deve ser o ponto de partida ao se implementar uma proposta educacional que obtenha avanços na formação de professores para educação de surdos e, mais especificamente, para se comunicarem com surdos e ensiná-los. E isso, logicamente, exige “um bom conhecimento da Libras pelo professor [que] é condição necessária, e mínima, para quem possa, de fato, dizer-se professor de surdo” (Souza, 2000, p.86).

Por fim, 20% (vinte por cento) dos entrevistados gostariam mais da permanência de um intérprete na sala de aula, apontando para a impossibilidade de ter um professor surdo em todas as salas de aula. Além da falta de fluência e domínio da Libras por parte do professor ouvinte, acredita-se que o melhor nesta situação é a presença do intérprete para lhe ministrar e repassar o conteúdo que está sendo falado pelo professor em sala de aula.

4. Considerações finais

Problemas para a relação, tanto professor-aluno quanto intérprete-aluno, podem ser causados pela falta de formação do intérprete, por atuar como mediador entre as partes. É necessário e indispensável que saiba a função da escola na vida de cada aluno e principalmente do aluno surdo.

Para que a atuação do intérprete de língua de sinais seja realmente significativa (tanto para o aluno e sua família, como para os demais profissionais da educação envolvidos), é necessário que, além de uma formação adequada e específica, ele tenha também consciência de como sua presença dentro da sala de aula, bem como sua convivência diária com o aluno surdo, pode influenciar suas atitudes e ações dentro e fora da escola. Isso porque os alunos, principalmente do Ensino Fundamental e Médio, os quais estão construindo seu caráter, passam a maior parte de seu dia dentro da escola na companhia de professores, orientadores, monitores e demais profissionais e seu referencial, nesse período, são os profissionais que o rodeiam.

Em especial, no caso do aluno surdo, sua referência linguística dentro da escola é o intérprete de língua de sinais, pois – diferentemente da sua relação com professores e colegas ouvintes, que não compreendem a língua de sinais – é com ele que o aluno tem contato direto, por utilizarem uma língua em comum. Acredito que, se os intérpretes de língua de sinais que atuam na educação tiverem uma formação adequada, que inclua o aspecto linguístico e o pedagógico, poderão compreender a importância do seu papel na escola inclusiva. Destaco ainda, outros pontos igualmente importantes para reflexão, entre eles, a dupla responsabilidade do profissional intérprete de Libras, quando em sala de aula inclusiva.

Cabe lembrar, os questionamentos de Felipe (2003, p.92), de quando se pergunta: “que super-profissional é esse?”; com a mediação do intérprete em sala de aula, pergunta Fernandes (2003, p.86): “Como serão avaliados os alunos?”; o questionamento levantado por Teske (2003, p.100), ao dizer que, mesmo com a inclusão da língua de sinais no processo de escolarização dos surdos se mantém o poder ouvinte, pois: “[o]s ouvintes intérpretes, no afã da ajuda, sinalizam demais para os surdos e esquecem de sinalizar o que os surdos estão compreendendo de uma determinada aula”. Os autores mencionados apresentam alternativas que precisam ser levadas em consideração pelos próprios intérpretes em suas reflexões, bem como pelos dirigentes dos órgãos públicos e privados responsáveis pela educação das pessoas surdas.

Assim, o papel do intérprete é assegurar a acessibilidade dos alunos surdos à educação, ou seja, intermediar as relações

comunicativas entre os professores e alunos surdos, bem como entre estes e os demais alunos ouvintes e não deve assumir responsabilidades ou realizar atividades gerais extraclasse, se estas não forem de interpretação.

Provavelmente problemas como os enfrentados pelo intérprete serão diminuídos e os alunos surdos que tiverem acesso a esta abordagem educacional terão um ensino realmente significativo, sendo que saberão valorizar o profissional intérprete de língua de sinais.

Referências

BARROS, A. C. Aquisição da Língua de Sinais como Primeira Língua: Direito dos Surdos. In: *Revista da FENEIS*. Ano II, nº 8, outubro/dezembro, 2000.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: jun. 2014.

CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvinte: problematizando a questão. In: CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Org.). *Letramento e Minorias*. Editora Mediação, Porto Alegre, 2002.

FELIPE, T. Por uma tipologia de verbos em LSCB. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOLL, 7, 1992, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: [s.n.].

FELIPE, T. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: SURDEZ E ESCOLARIDADE: DESAFIOS E REFLEXÕES – CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES, II. *Anais...* Rio de Janeiro: Ines. p.87-89, 2003.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS – FENEIS, Rio de Janeiro. *A Importância dos Intérpretes da Linguagem de Sinais*. Impressão do Centro Gráfico do Senado Federal, Brasília-DF, 1988.

FERNANDES, E. Problemas linguísticos e cognitivos do surdo. *Espaço*. Rio de Janeiro, MEC/INES, ano I, n.1, jul/dez, 1990, p.62-67.

FERNANDES, E. A. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: SURDEZ E ESCOLARIDADE: DESAFIOS E REFLEXÕES – CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES, II. *Anais...* Rio de Janeiro: Ines. 2003.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvinte: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GOES, M. C. R. (Org.) *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovice. 2000.

LACERDA, C. B. F. O Intérprete Educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidade. In: LODI, A. C.; HARRISON, K. P.; CAMPOS, S. L.; TESKE, O. (Org.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p.120-128.

LACERDA, C. F. B. e POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXVIII. Caxambu, MG. 2005. *Anais...* Disponível em: www.anped.org.br. 2004. Acesso em: jun. 2014.

LEITE, E. M. C. Os papéis do Intérprete de Libras na sala de aula inclusiva. *Coleção da Cultura e Diversidade*. [s.l.] Editora Arara Azul. 2005.

LIMA, E. S. *Discurso e Identidade*: um olhar crítico sobre a atuação do intérprete de Libras na educação Superior. 2006, 175f. Dissertação de Mestrado em Linguística do Departamento de Linguística, Língua Clássica e Vernáculo, da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

MACHADO, P. C. *A Política de Integração/Inclusão e a Aprendizagem dos Surdos*: Um Olhar do Egresso Surdo sobre a Escola Regular. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia) – Instituto Federal de Santa Catarina. IFSC, SC, 2002.

METZGER, M. *Sign Language Interpreting*: deconstructing the myth of neutrality. Gallaudet University Press. Washington, D. C., 1999^a.

PERLIN, G. *Cultura Surda e o Intérprete da Língua de Sinais*. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.135-146, jun. 2006

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D.; MACHADO, M. L. G. *Questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência*. São Paulo: Avercamp, 2006.

QUADROS, R. M. *O Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileiras*: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REICHERT, A. História de Vida: Breve Relato. *Discursos Atuais Sobre a Surdez*. II Encontro a propósito do fazer, do saber e do ser na infância. Org.: Rozi I. B.; Ricardo V. M., 1999.

ROSA, A. S. *Entre a visibilidade da tradução da Língua de Sinais e a invisibilidade da tarefa do Intérprete*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ROY, C. B. *Interpreting as a Discourse Process*. Oxford University Press, New York, 2000.

SÁ, N. R. L. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SANDER, R. Questões do intérprete da língua de sinais na universidade. In: LODI, A. C. B. (Org.). *Letramento e Minorias*. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.29-135.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 1998.

SOUZA, R. M. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, p.83-93.

TESKE, O. A função do intérprete na escolarização do surdo. *Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES, II, setembro de 2003. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2003.

WADENSJÖ, C. *Interpreting as Interaction*. Language in social life series. Longman. London and New York, 1998.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

Capítulo IV

Aquisição da Língua Portuguesa escrita por surdos: uma investigação da relação com a forma de aquisição de Língua de Sinais Brasileira

*Marisa Dias Lima
Rozana Reigota Naves*

A produção escrita de indivíduos surdos brasileiros tem sido alvo de muitas discussões entre professores de língua portuguesa, pois esses alunos, mesmo depois de um tempo de escolaridade, continuam apresentando textos escritos com estruturas sintáticas desviantes da gramática considerada padrão. Entre esses desvios, destaca-se a questão da ordem dos constituintes da oração (SVO) e a ausência de marcação morfológica de concordância verbal.

Desenvolvemos neste trabalho a hipótese de que a LSB, sendo a L1 dos surdos, interfere na aquisição do português escrito, que é a L2 desses sujeitos e o desempenho na L2 pode ser influenciado pela forma e pelo período de aquisição da L1. Observamos que ainda existe uma crença de muitas famílias de que o surdo só pode ser integrado à sociedade se for oralizado, havendo, portanto, uma priorização do processo de oralização (que seria a aquisição da modalidade oral da L2 – o português). Essa atitude acaba culminando no fato de que muitos surdos chegam à escola sem nenhum ou com pouco conhecimento da sua língua materna (a LSB), sendo delegada à escola a função de propiciar o ambiente adequado para que o surdo se desenvolva linguisticamente. Entretanto, como se sabe, a função da escola nesses casos é a de possibilitar à criança surda a construção do conhecimento da segunda língua (o português), mediante *input* linguístico adequado para os surdos, que é via modalidade escrita, uma vez que os surdos não possuem acesso rápido às informações orais como os outros indivíduos ouvintes.

Essa percepção quanto ao indivíduo surdo e o seu desenvolvimento linguístico vem sendo mudada progressivamente desde a aprovação da Lei nº 10.436/2002, o que se comprova pelos números crescentes de estudantes surdos matriculados no ensino fundamental. O ambiente

escolar também vem se adaptando desde a publicação do Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a referida lei, resultando em um crescente aumento da contratação de intérpretes de LSB, o que minimizou o problema da evasão escolar por estudantes surdos.

Mas as pesquisas ainda são escassas no que diz respeito a estudos sobre o desempenho escolar de pessoas surdas. Os profissionais e a comunidade surda reconhecem a desvantagem escolar desses indivíduos, sendo comum a presença de surdos nas séries iniciais, com uns oito anos de vida escolar, sem uma produção escrita compatível com seu grau de escolaridade. Pesquisas indicam que um número elevado de sujeitos surdos apresenta competências acadêmicas muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas serem semelhantes. Acreditamos que isso seja consequência da oralização em segunda língua, sem acesso ou com acesso restrito ao *input* em língua materna.

Entretanto, é preciso ressaltar, conforme Karnopp (2005), que, embora seja a LSB que forneça o conhecimento de mundo e atue como a língua de significação do surdo, nem todo surdo fluente em LSB apresenta um bom desempenho na leitura e escrita de uma língua de modalidade oral-auditiva. Segundo a autora, a imersão na leitura e escrita da língua portuguesa pelo surdo está intimamente ligada às experiências de leitura, escrita e tradução vivenciadas tanto na escola como fora dela.

Contudo, nota-se que, nos anos iniciais da escolarização, boa parte das crianças, seja ela surda ou ouvinte, é exposta a atividades artificiais de escrita em sala de aula e, no caso dos surdos, a situação é ainda mais complexa, como informa Karnopp (2005, p.2):

A língua escrita é apresentada como algo de domínio oficial, escolar, não há função social (e, muito menos, prazerosa) para essa escrita, apenas uma função escolar. [...] Embora a língua de sinais seja considerada importante, em muitos contextos, ela passa a ser uma ferramenta, cujo objetivo final é a escrita da língua portuguesa. É a língua 'deles', dos surdos, mas não chega a ser a língua da educação do surdo.

Tal fato, provavelmente, perpetua a longa tradição histórica que deu privilégio ao uso das línguas de modalidade oral-auditiva, menosprezando a utilização da LSB pelos surdos.

Ao acreditar na importância da aquisição precoce da língua de sinais pelo surdo como sua primeira língua, como forma de melhorar o desempenho na escrita da língua portuguesa como segunda língua, nós propomos a verificar, na amostra pesquisada, a partir dos dados coletados, como as diferentes formas e os diferentes períodos de aquisição da língua de sinais se relacionam com o desenvolvimento da aquisição do português escrito.

A compreensão da forma como os sujeitos pesquisados produzem enunciados escritos, e, principalmente, o esclarecimento sobre o que essas produções nos mostram a respeito da aquisição da escrita pelos sujeitos surdos, poderão contribuir para a discussão sobre a hipótese do período crítico e sobre a noção de interlíngua.

A relevância deste estudo se relaciona ao crescente interesse pelo problema da aquisição de línguas, representando uma vertente rica para discussões e reflexões. Neste caso, a discussão destacada é o processo de apropriação da escrita da LP como segunda língua, mediada pela LSB.

1. Quadro teórico

Este trabalho toma como objeto de estudo o desenvolvimento segundo os pressupostos teóricos da Gramática Gerativa que contribuem para o desenvolvimento das discussões a respeito dos processos de aquisição de L1 e de L2 e, é baseado na análise comparativa da ordem e concordância do PB e em LSB utilizados no contexto do aprendiz surdo.

1.1. Gerativismo e Aquisição L1 / L2

O Gerativismo foi inicialmente formulado pelo behaviorista como uma espécie de resposta à descrição dos fatos da linguagem, que o corresponde a um condicionamento social, que o organismo humano produz mediante os estímulos que recebe da interação social.

Em 1957, Chomsky apresentou uma crítica radical e impiedosa à visão comportamentalista da linguagem, sustentada pelos behavioristas, e em seguida chamou a atenção para o fato de que um indivíduo humano sempre está construindo frases novas e inéditas,

chegando a afirmar, inclusive, que a *criatividade* é o principal aspecto caracterizador do comportamento linguístico humano, aquilo que mais fundamentalmente distingue a linguagem humana dos sistemas de comunicação animal.

A partir dessa concepção, Chomsky inicia o estudo da gerativa com a proposta de que o comportamento linguístico dos indivíduos deve ser compreendido como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e interna ao organismo humano que se destina a constituir a competência linguística de um falante conhecido como *Faculdade da Linguagem*.

Para sustentar sua tese da existência da *Faculdade da Linguagem*, o linguista vale-se, basicamente, de três sólidos argumentos:

- a. apenas a espécie humana adquire linguagem;
- b. a linguagem humana tem por base a propriedade da infinitude discreta;
- c. há uma “pobreza de estímulos” ambiental durante o processo de aquisição.

O estágio inicial da *Faculdade de Linguagem* equivale à chamada *Gramática Universal* (GU). O seu termo deve-se à crença de que a capacidade de aquisição da linguagem verbal é comum à espécie humana e de que a criança pode adquirir qualquer língua humana, desde que seja exposta aos dados dessa língua.

Além do processo de aquisição da linguagem, outro centro de atenção dos gerativistas é compreender a capacidade de “*intuição*” que os falantes de uma língua tenham sobre as estruturas sintáticas que produzem e ouvem. Esse conhecimento linguístico inconsciente que o falante possui sobre a sua língua é denominado de *competência linguística*, ela não é a mesma coisa que o comportamento linguístico de indivíduo, aquelas frases que de fato uma pessoa pronuncia quando usa a língua. Esse uso concreto da língua denomina-se *desempenho linguístico* que envolve diversos tipos de habilidade, como atenção, memória, conhecimento de mundo, etc.

Sabemos que a GU possui um procedimento gerativo finitamente especificado, que enumera um conjunto infinito de descrições estruturais, que especificam a série completa de propriedades fonéticas, semânticas e sintáticas de uma expressão linguística

particular. Desse modo, o modelo Princípios e Parâmetros (P&P), proposto por Chomsky (1991) foi desenvolvido para explicar aspectos universais e específicos das gramáticas os quais determinam um conjunto de línguas humanas possíveis, ou seja, o modelo é composto por um sistema constituído de Princípios, leis universais e invariáveis, que valem para todas as línguas, conforme já dissemos anteriormente, e de Parâmetros, conjuntos de propriedades de escolha binária que podem variar de uma língua para outra, como ilustra Roberts (1997):

(1) Determinante é morfologicamente realizado?

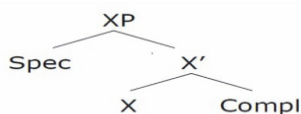
Sim: Inglês (*the*), Sueco (*-et*), Português (*o, os, a, as*)

Não: Latim

Os parâmetros são propriedades abertas, variáveis de língua para língua, cujos valores devem ser fixados pela criança através de evidências simples e positivas. Eles não só explicam as diferenças entre as gramáticas de diferentes línguas, mas também permitem explicar a variação de forma mais geral, inclusive a variação no desenvolvimento da linguagem.

O seu exemplo está associado à Teoria X-barra, o módulo da gramática que fornece o modelo sintagmático cujo esquema se aplica a todas as línguas do mundo. Essa teoria estabelece que todos os constituintes sejam categoricamente definidos por seu núcleo. Há sempre um núcleo X que determina as relações internas dos constituintes, as quais são marcadas em dois níveis: X', que é o nível intermediário, e XP, que é o nível sintagmático ou projeção máxima. X combina-se com um complemento para formar um X', e X' combina-se com um Especificador para formar um XP, como na figura abaixo:

Figura 2: Esquema X-barra

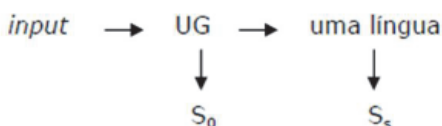


(MIOTO, 2004, p.47)

O esquema X-barra é um princípio que se aplica universalmente a todas as línguas do mundo, contudo, sua estrutura interna pode variar translinguisticamente em termos da ordem. Há línguas em que o núcleo antecede o complemento, como é o caso do português (SVO), e línguas em que o núcleo segue o complemento, como no japonês, que é uma língua SOV.

O estudo da teoria da GU também tem sido aplicado aos estudos da aquisição da língua. O termo *aquisição da linguagem* denominada pelo Lyons (1987) normalmente é usado sem ressalvas para o processo que resulta no conhecimento da língua nativa. Mioto *et al.* (2004, p.33) lembram que “o processo de aquisição de língua é tido como a ‘formatação’ da Faculdade da Linguagem através da fixação dos valores dos parâmetros previstos na GU”. A GU é entendida como o estágio (So) inicial do conhecimento linguístico, como dissemos acima, e o estágio final ou estágio de estabilidade do conhecimento de uma determinada língua seria o conhecimento da gramática adulta dessa língua (Ss). Os autores esquematizam o processo de aquisição de língua, como na Figura 1:

Figura 1: Processo de aquisição de língua



(MIOTO, 2004:33)

A aquisição da língua materna pelos surdos é uma experiência “singular”, pois estamos diante de um fato que nos remete à especificidade de ser criança surda filha de pais surdos e/ou de pais ouvintes. Na primeira situação, trata-se de uma aquisição natural, sem dificuldades. A segunda situação mostra outro viés do processo de aquisição, no qual são identificados entraves decorrentes da falta de audição, o que faz com que o surdo tenha contato tardiamente com a LSB. Nesse contexto, é importante observarmos que, para o gerativismo, a língua materna é tida como a primeira língua. Chomsky

(2005) afirma que é por meio desses mecanismos inatos que as crianças aprendem com tanta facilidade as outras diferentes línguas.

Com relação às fases do processo de aquisição, Quadros (1997b) afirma serem semelhantes tanto nas línguas de sinais, quanto nas línguas orais. A autora, citando Petitto e Marantette (1991), estabelece quatro estágios: estágio pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações, e estágio das múltiplas combinações.

No período pré-linguístico (do nascimento até um ano de idade), um bebê que nasce surdo balbucia como uma criança normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Tanto o bebê surdo quando o ouvinte desenvolve o balbucio oral e manual.

O estágio de um sinal se inicia com um ano a dois anos. Tanto a criança surda quanto a ouvinte deixam de indicar objetos e pessoas pelo uso da apontação. É nesse estágio que inicia as primeiras produções, na LBS, assim como a criança ouvinte ao pronunciar as primeiras palavras. Já no estágio das primeiras combinações, que se inicia por volta dos dois anos de idade, verifica-se o estabelecimento da ordem das palavras que é utilizada nas relações gramaticais. Por exemplo, a criança surda, a partir desse estágio, começa a ordenar palavras para estabelecer relações gramaticais como SV, VO ou SVO.

O estágio das múltiplas combinações tem como característica uma ampliação do vocabulário nas crianças surdas e ouvintes por volta dos dois anos e meio, três anos. Nesse estágio, a criança surda comete os mesmos erros gramaticais na LBS que a criança ouvinte comete na língua oral, como, por exemplo, o caso da flexão verbal: uma frase como *eu gostei* (língua oral), que representa a fala do ouvinte, será representada da mesma forma na LBS.

Apesar da existência da analogia da aquisição de língua de sinais e línguas orais entre crianças surdas e crianças ouvintes, é importante ressaltar que essa equivalência ocorre apenas em crianças surdas filhas de pais surdos que usam a língua de sinais, que recebem o *input* linguístico adequado, e são uma grande minoria. Então existe uma problemática com a maioria das crianças surdas, pois são filhas de ouvintes, que geralmente não sabem a língua de sinais, dificultando a aquisição da primeira língua durante o chamado período crítico.

Muitos pesquisadores têm questionado se a aquisição de segunda língua é um processo semelhante ao de aquisição de língua materna, mas Lillo-Martin (1998), acha que as evidências de que os aprendizes de segunda língua aplicam os princípios da GU na aquisição da L2 com o argumento de que o indivíduo em aquisição da segunda língua tem acesso aos princípios universais, incluindo os parâmetros que não foram fixados na aquisição da primeira língua. Outros têm argumentado que os princípios da GU não estão disponíveis aos aprendizes adultos da L2, talvez por causa do período crítico. Segundo essa hipótese, quanto mais tarde se adquire uma segunda língua, especialmente após a adolescência, menos chance há de se marcar os parâmetros da GU que não foram fixados e estavam disponíveis no processo de aquisição da primeira língua.

Já a aprendizagem de uma segunda língua está ligada essencialmente ao *input* que é oferecido ao aluno. No caso de um aprendiz ouvinte, o ambiente familiar geralmente alimenta esse *input*, pois se trata da aprendizagem de uma língua oral. No caso do surdo, esse *input* não é alimentado pelas mesmas vias que o aprendiz ouvinte, apenas pela via visual. Nessas condições, ele pode adquirir naturalmente uma língua de sinais, mas não pode adquirir uma língua oral. Para o surdo, a aquisição de uma língua oral só pode acontecer se ele tiver acesso à sua representação escrita. Portanto, é necessário proporcionar ao surdo um contato significativo com a escrita.

Por isso, ultimamente a produção escrita dos surdos vem sendo bastante estudada e discutida. Essas pesquisas procuram demonstrar as principais dificuldades dos surdos. Entre elas, destaca-se o desrespeito à ordem convencional da língua. A ordem sintática produzida pelos surdos, geralmente, obedece à hierarquia semântico-discursiva, ou seja, os conteúdos de maior significação e importância no discurso são colocados em destaque no início da oração. De acordo com Góes (1999) e Fernandes (2003), as outras características da escrita do surdo dizem respeito à limitação do léxico, ao uso inadequado de verbos e nomes, além de problemas com coordenação e subordinação, dificuldade no uso de aspecto verbal, entre outras propriedades.

1.2. Síntese comparativa da ordem dos constituintes e concordância verbal no PB e em LSB

Costuma-se pensar que as sentenças da LSB são completamente diferentes do ponto de vista estrutural daquelas do português. Realmente há diferenças, porque as sentenças do português se estruturam predominantemente com base na relação sujeito-predicado, enquanto as sentenças da LSB se constroem principalmente por meio da relação tópico-comentário.

Essa diferença tem reflexos no que diz respeito à ordem dos constituintes: tanto no português como na LSB a ordem predominante seja SVO, a frequência de construções com topicalização na LSB parece ser bem maior que no português. Dessa forma, as sentenças abaixo podem ser encontradas em ambas as línguas, embora em LSB (B) seja preferida:

(A) A Rita encontrou o José.

sujeito predicado

(B) O José, a Rita encontrou.

tópico comentário

A sentença (A), além da concordância sujeito-predicado que determina quem faz o quê no evento descrito pelo verbo, a ordem também é significativa para identificar sujeito e objeto porque tanto *A Rita* quanto *o José* podem ser sujeitos do verbo *encontrou*, uma vez que eles têm a mesma pessoa do verbo. Além do mais, há o aspecto semântico dos constituintes e do verbo que permite que tanto um quanto outro constituinte seja o sujeito de *encontrar*, isto é, aquele que encontra.

Esse não é o mesmo caso da sentença em (C), porque as propriedades semânticas do constituinte *todas as meninas* e *boneca* não dão margem às duas possibilidades acima. Além do mais, a concordância sujeito-predicado nessa sentença fica ressaltada pelo fato de incluir a marca de plural, enquanto o segundo constituinte *boneca* está no singular. Nesse caso, a ordem é menos relevante para determinar a função gramatical e o papel semântico dos dois constituintes.

(C) Todas as meninas adoram boneca.

sujeito predicado

Sabemos que as categorias funcionais são universais, de forma que a estrutura subjacente da oração, na teoria que adotamos neste trabalho, é a mesma em português e em LSB, como mostra a Figura 2:



Apesar disso, verificamos que os parâmetros que se referem à concordância verbal, ou à flexão número-pessoal dos verbos, são distintos entre as duas línguas, haja vista que a concordância dos verbos na língua portuguesa indica o sujeito de uma sentença e todos os verbos são flexionados, enquanto em LSB a concordância se dá de forma marcada com o sujeito e com o objeto, nos casos de verbos com concordância, e ainda, há os verbos sem concordância marcada. Podemos esquematizar essa diferença paramétrica da seguinte forma:

Quadro 4: Parâmetro da Concordância Verbal na Língua Portuguesa e em LSB

Língua Portuguesa	LSB	
Todos os tipos de verbos	Verbos c/ concordância	Verbos s/ concord.
Valor [+] concordância com o sujeito.	Valor [+] concordância com o sujeito.	Valor [-] para verbos sem flexão.
Valor [-] concordância com o objeto.	Valor [+] concordância com o objeto.	
Marca de concordância com todos os tipos de verbos, cujos sufixos flexionais indicam a pessoa e número do discurso.	Marca de concordância com verbos flexionados em número e pessoa, cujo movimento direcional indica as pessoas pronominais.	Sem marca de concordância. Apontação da pessoa pronominal é explícita.

(Pires, 2005, p.22)

O parâmetro da concordância verbal na língua portuguesa (com todos os verbos) é fixado no valor positivo quanto ao sujeito da sentença

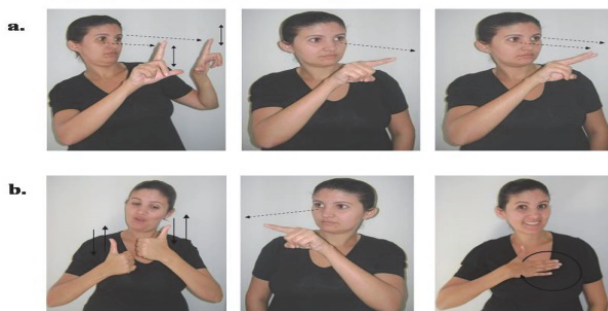
e negativo quanto ao objeto; por outro lado, em LSB, o parâmetro da concordância verbal (somente com os verbos com concordância) é fixado nos valores positivos, indicando a concordância com o sujeito e com o objeto da sentença.

Além disso, observamos que na língua portuguesa a concordância verbal se dá com todos os tipos de verbos, cujas flexões indicam a pessoa pronominal do sujeito, havendo contextos sintáticos específicos que licenciam o apagamento de sujeito. Em LSB, os verbos sem concordância não licenciam o apagamento dos argumentos do verbo, e os verbos com concordância, cujas flexões indicam o objeto e/ou o sujeito da sentença licenciam o apagamento tanto do objeto quanto do sujeito da sentença.

Observamos também que, na LSB, a ordem básica SVO está associada predominantemente com os verbos sem concordância, enquanto as construções contendo verbos com concordância apresentam mais liberdade na ordenação e devem ser obrigatoriamente acompanhadas por marcas não-manuais, como reiteram os exemplos da figura 3, 4 e 5 a seguir.¹

a) Construções SVO

Figura 4: Construções da sentença OSV

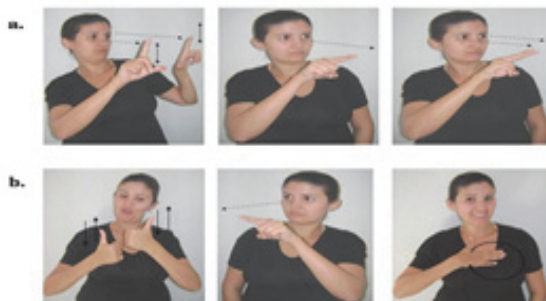


(37) a. JOÃO **a** ASSISTIR **b** TV
b. JOÃO GOSTAR FUTEBOL

¹ As imagens das figuras são de minha autoria, com base em adaptações dos exemplos encontrados em Quadros; Karnopp (2004).

b) Construções OSV

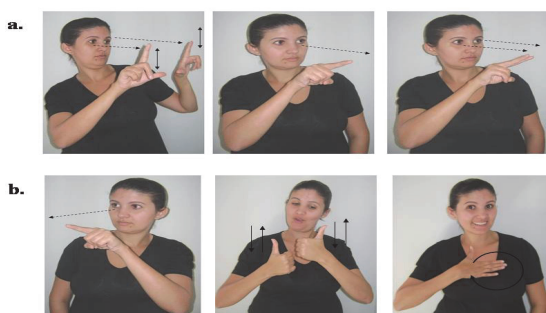
Figura 4: Construções da sentença OSV



(38) a. TV **b** JOÃO a a ASSISTIR **b**
b. FUTEBOL JOÃO GOSTAR

c) Construções SOV

Figura 5: Construções da sentença SOV



(39) a. JOÃO a TV **b** a ASSISTIR **b**
b. JOÃO FUTEBOL GOSTAR

Resumindo, do ponto de vista da relação entre ordem e concordância, vimos que:

- (i) em português, há uma tendência de que a concordância seja marcada com sujeitos antepostos e próximos do verbo, ou seja, há uma relação entre a ordem SVO e a concordância marcada;
- (ii) em LSB, a concordância marcada leva à flexibilização da ordem dos constituintes na sentença, sendo encontradas, para os verbos com concordância, as ordens SVO, OSV e SOV; já os verbos sem concordância levam à rigidez da ordem, que se fixa em SVO.

Essas diferenças estão sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 2: Ordens de constituintes e concordância na LP e em LSB

Língua Portuguesa	LSB
➤ SVO → + concordância ➤ VS → - concordância	➤ SVO → - concordância ➤ OSV } + concordância SOV } SVO }

2. Descrição das metodologias e hipóteses

A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Brasília (cf. Relatório 07/08, de 30 de agosto de 2010), foi realizada em uma escola especial em Patos de Minas – MG com proposta em educação bilíngue, com um grupo de 20 adolescentes surdos, de ambos os sexos, na faixa etária de 12 a 18 anos, cursando do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental, matriculados em instituições de ensino públicas com classe inclusiva, subdividido em três grupos: filhos de pais surdos, pais ouvintes usuários e não usuários da LSB.

Foram aplicados os três tipos de instrumentos de coleta e transição de dados aos professores, pais e adolescentes surdos.

– Instrumento 1: aplicamos os questionários de Identificação com a utilização de formulários de identificação dos grupos de alunos, para a organização e de identificar o perfil dos professores de escolas regulares e da escola especial. A privacidade foi garantida por meio da adoção de nomes fictícios.

– Instrumento 2: utilizamos as entrevistas conversacionais desenvolvidas em LSB, com alunos, pais (sobre o trabalho das duas escolas – regular e especial –; desenvolvimento escolar e aquisição da LSB/LP), e professores (sobre a metodologia utilizada no ensino do português escrito L2; as suas dificuldades; aquisição da LSB/LP – L1 e L2).

– Instrumento 3: iniciamos a etapa de produção textual pelos alunos surdos, com o objetivo de registrar a escrita portuguesa, para fins de análise linguística (em nível gramatical). Foram adotados dois tipos de propostas: a primeira proposta foi solicitado a cada participante produzir um texto com tema livre, a segunda, foi solicitado produzir

por escrito uma história a partir de uma sequência de gravuras em vídeo (com duração máxima de 15 minutos, em que a pesquisadora participou como narradora). Dessa forma procuramos oferecer aos participantes uma situação favorável à produção de histórias a respeito de uma situação-problema (por exemplo, aquecimento global).

A utilização dos instrumentos de dados pretendeu analisar o desenvolvimento da hipótese de que a aquisição da L2 é possibilitada pela aquisição da L1: quanto mais precoce e efetivo for o domínio da L1 pelo sujeito surdo, melhor se mostrará a apropriação na L2, no caso o português escrito. Nesse sentido, esta pesquisa discute a hipótese da existência do chamado período crítico para a aquisição de língua e a hipótese da interferência da L1 na aquisição da L2, por meio do conceito de interlíngua ao analisar a produção escrita em língua portuguesa por surdos matriculados no ensino fundamental, tendo em vista os diferentes processos de aquisição da língua materna – LSB – pelos sujeitos pesquisados focalizando a expressão da ordem dos constituintes da oração e a marcação morfológica da concordância verbal.

3. Resultados e discussão

Para a descrição e análise da produção escrita dos informantes, adotamos o critério de manter a forma de redigir empregada pelos alunos nas transcrições dos textos em português, pois o enfoque desta pesquisa é analisar como os sujeitos surdos produzem as relações entre ordem dos constituintes e concordância verbal na escrita portuguesa (L2).

Nesta abordagem, procuramos observar, principalmente:

(i) as situações e as condições linguísticas em que os surdos adquiriram a LSB;

(ii) a ocorrência, nas produções, de estruturas que se diferenciam do português e que mais se aproximam da LSB (com destaque para os enunciados sem verbo e para aqueles que se diferenciam quanto à ordem e uso de concordância).

3.1. Análises e discussões dos resultados comparativos entre os grupos de pesquisa

É importante salientar que o nível de proficiência da LP que se espera dos surdos não é igual ao esperado de um ouvinte, visto que a aquisição da escrita do português pelos surdos é a aquisição de L2. Apesar disso, os dados foram descritos e analisados, na maioria das vezes, observando-se as normas do sistema escrito do português considerado padrão, visto não haver um “padrão” determinado pelos teóricos para se analisar a escrita da LP por surdos.

Concluímos, nesta parte final, a etapa de análise dos resultados com a organização dos dados coletados nos 40 textos (sendo 2 textos para cada sujeito da pesquisa). Os dados comparativos dos grupos nos permitem estabelecer relações entre o desempenho dos surdos no sistema escrito da língua portuguesa (L2) e o período de aquisição da LSB (L1).

Apresentamos a seguir as tabelas comparativas, com a porcentagem total por grupos.

Tabela 1: Resultados totais por grupo no uso da ordem dos constituintes e concordância verbal

(Ordem dos constituintes)	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	(Concordância Verbal)	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
	TOTAL, %	TOTAL, %	TOTAL, %		TOTAL, %	TOTAL, %	TOTAL, %
Ordem SVO	39%	42%	28%	Concordância marcada	68%	43%	20%
Ordem VO (Sujeito nulo)	52%	31%	26%	Concordância não-marcada	14%	26%	38%
Outras ordens	2%	13%	20%	Concordância variável	16%	26%	31%
Tópico-Comentário	7%	14%	26%	Concordância inexistente	2%	5%	11%

Na análise dos resultados, agrupamos a frequência de uso das ordens SVO e VO, pois correspondem à mesma estrutura no português padrão, distinguindo-se apenas quanto à manifestação do sujeito ou não.

Em resumo, verificamos que a maioria dos sujeitos do Grupo 1 aproxima-se muito da escrita do português, apresentando preferencialmente a ordem direta das frases (SVO) e o uso adequado da concordância verbal. Quando partimos para o Grupo 2, reparamos que se amplia a distância da escrita da língua portuguesa, a depender do período de aquisição da L1 (se precoce ou tardia). E foi evidenciado,

através dos dados, que o Grupo 3 é o que mais se distancia das estruturas do português, verificando-se grande ausência de marcação adequada de concordância verbal como também grande presença de TC nas sentenças.

Em termos percentuais, vemos que a hipótese de interferência da LSB na escrita portuguesa como L2 ocorre em níveis maiores para a concordância do que para a ordem dos constituintes nos três grupos. O melhor desempenho do Grupo 1 em relação ao Grupo 2 e do Grupo 2 em relação ao Grupo 3 confirma também a hipótese inicial do nosso trabalho, mostrando que o período de aquisição da L1 (no caso, a LSB) tem influência na aquisição da L2. Os Gráficos 1 e 2 abaixo mostram os resultados totais dos grupos, separando nos grupos 2 e 3 os resultados totais dos indivíduos que tiveram aquisição precoce e os que tiveram aquisição tardia da LSB.

Gráfico 1: Resultados totais do uso de ordem dos constituintes por grupos de aquisição

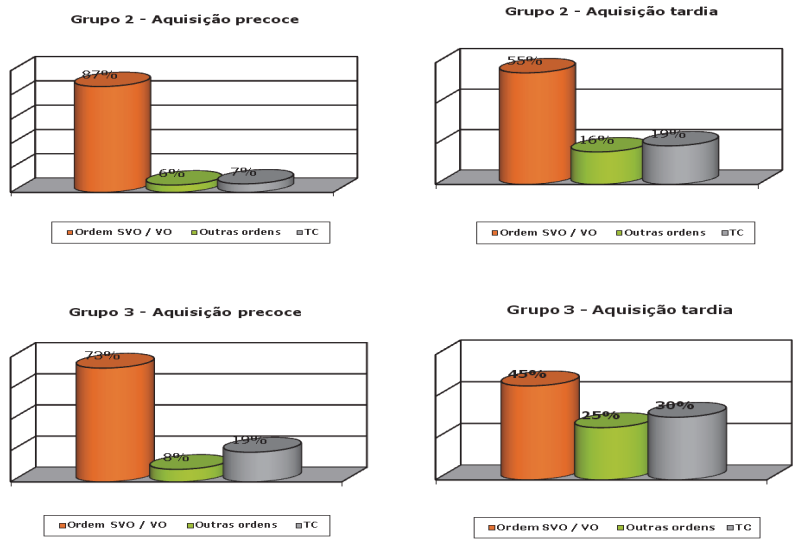
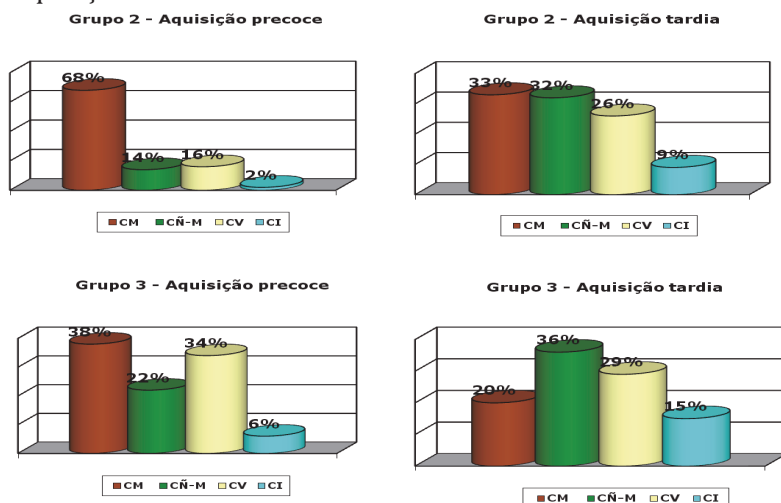


Gráfico 2: Resultados totais do uso de concordância verbal por grupos de aquisição.



Apesar das diferenças individuais, vemos que os sujeitos surdos que tiveram a L1 adquirida na primeira infância, no seio da família (Grupo 1 e Grupo 2 com aquisição precoce), apresentam melhores resultados na aquisição da L2, e que os que não tiveram acesso à L1 na primeira infância, mas a adquiriram posteriormente, passando a usar a L1 no contexto familiar e social (Grupo 2 com aquisição tardia). Os resultados também aproximam os sujeitos que tiveram aquisição tardia, mas têm o apoio da família, que também aprendeu a LSB (Grupo 2 com aquisição tardia), dos sujeitos que não contam com o *input* da LSB no convívio familiar, mas foram expostos à L1 precocemente, por meio do convívio com a comunidade surda (Grupo 3 com aquisição precoce). Esses últimos grupos, por sua vez, têm resultados melhores que os dos sujeitos que adquiriram a L1 após a primeira infância e sofrem restrições de uso da L1 nos contextos familiares e sociais (Grupo).

Em síntese, após a análise dos resultados, podemos concluir que algumas das principais características da escrita de surdos, na idade e com a escolarização pesquisada, reflete a hipótese de que a estruturação das sentenças nos textos produzidos em L2 está relacionada, por um lado, à sintaxe e à morfologia da LSB, e evidencia marcas dos estágios sucessivos de uma interlíngua – a língua de transição do aluno entre a língua materna (a LSB) e a língua-alvo (o

português escrito) em determinado ponto da aprendizagem. Por isso, distancia-se gradualmente dos “padrões gramaticais” exigidos de um falante nativo da língua portuguesa, com a mesma faixa etária e a mesma escolarização. É válido ressaltar que, muitas vezes, os erros cometidos pelos alunos surdos (especialmente os do Grupo 1) são, comumente, encontrados nos textos de indivíduos ouvintes que estejam aprendendo a escrita da língua portuguesa.

3.2. Comparação de textos dos surdos

Para melhor compreensão das análises, apresentamos os exemplos de sentenças das ordens e concordâncias escritas pelos participantes da pesquisa durante a aplicação de instrumento da produção de textos.

Ordem SVO

- a. Meus pais são surdos / não tem interprete (*Dalila, Redação 1 – Grupo 1*)²
- b. Eu vi televisão / Evita problema de Aquecimento Global (*Felipe, Redação 2 – Grupo 2*)
- c. O Cais tem surdos / serve para estudar, aprender português ... (*Nancy, Redação 1 – Grupo 3*)

Outras ordens

- a. melhorou desenvolvimento escola bem (*Dalila, Redação 1 – Grupo 1*)
- b. Morto peixes e animais (*Gracyanne, Redação 2 – Grupo 2*)
- c. verdade chora ela mais (*Juliana, Redação 1 – Grupo 3*)

Tópico-Comentário

- a. Minha família muita surdo feliz (*Dalila, Redação 1 – Grupo 1*)
- b. O tempo problema diferente quente (*Emerson, Redação 2 – Grupo 2*)
- c. CAIS/LP terra suja junto surdo embora para fazenda (*Lucas, Redação 1 – Grupo 3*)

² Quanto aos exemplos que foram retirados na Redação 1, se referem à produção de textos com temas livres elaborados pelos participantes desta pesquisa e da Redação 2, se referem à produção de texto com tema proposto pela pesquisadora (aquecimento global).

Concordância marcada

- a. Os surdos apostaram o desafio (*André, Redação 1 – Grupo 1*)
- b. As pessoas precisam mudar hábito (*Débora, Redação 2 – Grupo 2*)
- c. Elenir faz comida famosa (*Francy, Redação 1 – Grupo 3*)

Concordância não-marcada

- a. Pessoa comunicar pouco ouvintes (*Dalila, Redação 1 – Grupo 1*)
- b. Fazer organizar o lugar (*Jackie, Redação 2 – Grupo 2*)
- c. Chegar CAIS (*Yasmin, Redação 1 – Grupo 3*)

Concordância variável

- a. pessoas comuns não preserva a natureza. (*Cassandra, Redação 2 – Grupo 1*)
- b. Casas caiu tudo (*Mona, Redação 1 – Grupo 2*)
- c. Nós admira as folha (*Graciela, Redação 1 – Grupo 3*)

Concordância inexistente

- a. Poluição carro e fábrica (*Kika, Redação 2 – Grupo 1*)
- b. A chuva muito forte (*Débora, Redação 2 – Grupo 2*)
- c. Campeão no surdo vermelho (*Graciela, Redação 1 – Grupo 3*)

É preciso considerar que as dificuldades que os surdos têm na tradução/interpretação da LSB para a língua portuguesa (em modalidade escrita) variam. É possível perceber que os diversos textos coletados apresentam consideráveis diferenças. Algumas produções estão mais restritas à estrutura da LSB; outras revelam que os sujeitos ainda se encontram em uma fase intermediária da interlíngua; enquanto determinados textos demonstram um emprego mais consistente da língua portuguesa, próximo do nível almejado.

Analizamos os aspectos que mais influenciaram a ocorrência de diferentes níveis, os mais determinantes foram idade, série e, principalmente, o grau de fluência em LSB. Verificamos que, embora as alterações sintáticas estejam presentes em textos de alunos com diferentes idades, na maioria das vezes, os tipos de alterações são distintos, ocorrendo conforme o grau de maturidade do aluno em ambas as línguas. E existe uma correspondência entre o grau de fluência em LSB (e sua consequente relação com um nível de domínio da LP) e

a motivação familiar (ou a falta de motivação) para o uso da LSB pelo surdo. Possivelmente, a influência familiar tenha sido um dos principais fatores que possibilitou, inicialmente, o interesse e, posteriormente, o domínio do informante na LSB, o que facilitou a aprendizagem de uma segunda língua, o português escrito. De fato, o domínio de uma língua de sinais pelo surdo é indispensável para a aprendizagem escrita de uma língua oral-auditiva. Quanto maior o grau de proficiência em uma língua de sinais, menos dificuldades ele terá para adquirir a linguagem escrita. Comprovando essa ideia, Ferreira-Brito (1995) escreve:

o domínio de uma língua de sinais é um fator importantíssimo para o desenvolvimento de habilidades de uso de mecanismos cognitivos, semânticos e pragmáticos geradores de coesão e coerência. Uma vez de posse desses mecanismos, e já tendo adquirido estratégias interacionais, qualquer pessoa pode produzir escrita coesa e coerente, se ela dominar, além disso, as regras morfossintáticas mais elementares de uma língua a ser escrita (Ferreira-Brito, 1995, p.51).

Sciar-Cabral (*apud* Quadros, 1997b, p. 47) informa, ainda, que:

a aquisição do léxico e a capacidade de planejar o discurso numa segunda língua podem ser facilitadas com a maturidade, através de estratégias metalinguísticas conscientes que concentrem nos procedimentos, depois transferidos para o uso da língua. Para essas habilidades, quanto maior o domínio linguístico na língua nativa, tanto mais facilitado o caminho para a proficiência nas segundas línguas, nessas habilidades.

Assim, observa-se a importância do fator maturacional na aprendizagem de L2, mas, sobretudo, do domínio de uma L1, fortemente relacionado à motivação familiar que é fundamental no processo de aquisição de uma língua de sinais pelo surdo, o que consequentemente facilitará a aprendizagem da escrita de uma língua oral-auditiva.

5. Considerações finais

O processo de aprendizagem da escrita pelos surdos é mediado por uma língua de sinais. Desse modo, muitas dificuldades que os

surdos apresentam nas construções escritas advêm do fato de que eles se baseiam na estrutura de uma língua de sinais.

Nesse sentido, verificamos que o domínio da LSB é fundamental no processo de aprendizagem da escrita como L2 pelos surdos e que os equívocos presentes na escrita são resultados da interferência da sua primeira língua e da sobreposição das regras da língua que está aprendendo. Verificamos também que a falta de domínio da LSB pelos surdos compromete o processo de aprendizagem da escrita, visto ser tal língua indispensável para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, semânticas e pragmáticas que auxiliarão na aprendizagem de outra(s) língua(s). Observamos que à medida que o contato com a nova língua vai sendo intensificado, novas regras vão sendo aprendidas e os “erros” vão se transformando em “acertos”.

Neste estudo, que teve o propósito de contribuir com as pesquisas sobre aquisição da língua portuguesa escrita como segunda língua pelos surdos sinalizantes da LSB, buscou verificar de que forma o período de aquisição da L1 interfere na aquisição da L2 pelos sujeitos surdos, através das propriedades variáveis entre essas duas línguas, no que se refere à ordem dos constituintes e à concordância verbal. Portanto, através de dados e análise desta pesquisa, confirmamos a hipótese de que a aquisição da LSB pelos surdos influencia o desempenho do surdo na aquisição do português escrito como L2 com a base dos questionamentos feitos no início da pesquisa:

- Como é a escrita em português do aluno surdo, em termos da ordem e da concordância verbal?
- Em que medida a influência da aquisição da língua materna dos surdos no português-por-escrito existe?

Quanto à primeira questão de pesquisa, os resultados dos aspectos linguísticos observados nas produções escritas nos permitem dizer que:

- (i) ocorre a transferência dos valores paramétricos da L1 no processo da aquisição da LP escrita pelos surdos, o que, como já foi dito, confirma a Hipótese de Acesso Parcial à GU;
- (ii) os diferentes estágios de aquisição da L2 retratam diferentes estágios de interlíngua, que é um processo, sem dúvida, regido pela GU;

(iii) os participantes apresentam um processo comum na aquisição da L2: ora demonstram transferência dos valores da L1, ora demonstram que já fixaram os parâmetros da L2, oscilando, portanto, entre a L1 e a L2, dependendo do estágio de interlíngua em que se encontram.

Quanto à segunda questão de pesquisa, os resultados dos aspectos linguísticos observados nas produções escritas sob a ótica da aquisição de LSB e a utilização dessa língua pelos pais (ampliando o *input* linguístico) nos permitem dizer que:

(i) o período de aquisição da LSB (em situação de língua materna, no caso de filhos de pais surdos, ou em situação precoce, ainda na primeira infância, ou em situação tardia, a partir dos 9 anos de idade) tem relação direta com o desempenho dos surdos na aquisição da L2, confirmando assim a Hipótese de Período Crítico;

(ii) a aquisição da LSB não acontece de forma natural para os surdos filhos de pais ouvintes, devido à ausência de um *input* adequado para os surdos, visto que seus pais não dominam a língua (uma vez que a LSB é segunda língua para eles), o que acaba interferindo no desenvolvimento da escrita portuguesa.

Portanto, esclarecer as dificuldades do escolar surdo ao lidar com a gramática do português é essencial como forma de a escola mudar sua postura em relação a esses problemas, uma vez que devem ser considerados como sintomas de um sistema subjacente e não necessariamente ‘erros’. Diante dessas constatações, nota-se que a escola tem importante função, seja no rompimento de estigmas e preconceitos existentes em relação à surdez e a LSB, seja no desenvolvimento de competências e habilidades para a apreensão de uma segunda língua por surdos, através de atividades significativas com a leitura e escrita, que levem em consideração a situação de bilinguismo dos surdos e que o acesso à segunda língua seja intermediado pela primeira e que diferentes estágios de interlíngua sejam observados. Também é necessário que os pais de crianças surdas sejam conscientizados da importância que têm no aprendizado linguístico dos filhos e atuem junto com a escola na luta pela verdadeira inclusão linguística do surdo.

Os dados analisados e descritos nos permitiram encontrar resultados que sugerem que a apropriação de uma L2 pelos surdos,

no caso a escrita do português, caracteriza-se por um processo contínuo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a LSB (L1) e o ponto de chegada é a língua portuguesa (L2), na modalidade escrita. Cada uma destas etapas ou estágios de aprendizagem dos alunos aprendizes constitui a sua interlíngua.

Enfim, apontamos para a necessidade de novos estudos aprofundando esse tema. Destacamos, ainda, que esta pesquisa não pode e nem deve encerrar-se aqui. Os problemas aqui estudados podem instigar os educadores e profissionais de diversas áreas a repensar, questionar, reavaliar, reestruturar os métodos empregados no processo de ensino e de aprendizagem do português como segunda língua para surdos. Estudos como estes são preliminares e a Linguística muito tem a contribuir na compreensão das particularidades próprias desse processo de aquisição. Nossa análise pretende contribuir como forma de melhorar o ensino do português escrito para essa população sinalizante da LSB e oferecer a possibilidade de aplicação dessa pesquisa ao desenvolvimento de estudos futuros para o ensino escolar dos surdos brasileiros.

Referências

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, p.1, 2002. *Diário Oficial da União*, 25 de abr. de 2002. Seção 1, p.1.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: jun. 2014.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, São Paulo, 2003.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague, Mouton. 1957.

CHOMSKY, N. *Linguagem e a mente*. Novas perspectivas linguísticas. Petrópolis: Vozes, 1991.

CHOMSKY, N. *Three Factors in Language Design*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

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

KARNOPP, L. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LILLO-MARTIN, D. *The acquisition of English by deaf signers: is universal grammar involved?* In *The generative study of second language acquisition*. FLYNN S.; MARTOHARDJONO G.; O'NEIL, W. (Eds.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

LYONS, J. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MIOTO, C.; FIGUEIREDO, M. C.; LOPES, R. *Novo manual de sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2004.

PIRES, L. *Aquisição da língua portuguesa escrita (L2) por sinalizantes da língua de sinais brasileira (L1)*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Linguística – Universidade Federal de Santa Catarina. 2005.

QUADROS, R. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

QUADROS, R. *Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda*. Paper apresentado no Seminário Desafios e possibilidades na Educação bilíngue para Surdos, Santa Catarina: UFSC. *Anais*. Santa Catarina, 1997b, p.70-87. Disponível em: <<http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/contexto.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2010.

QUADROS, R. ; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ROBERTS, I. *Comparative Syntax*. London: Arnold, 1997.

SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Org.) *Tópicos de Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da USFC, 1988.

Capítulo V

Língua Portuguesa como L2 para surdos: elementos para o ensino de leitura e a acolhida do aluno surdo na sala regular de ensino

Eliamar Godoi

Roberval Montes da Silva

O contexto em que se insere a Educação Inclusiva atual, marcada pela falta de delimitação de ações, de espaços e pela falta de capacitação dos profissionais da Educação envolvidos no processo de acolhida dos alunos com deficiência, tem refletido de várias formas no mundo educacional. A acolhida do aluno surdo, principalmente na sala regular de ensino, tem gerado grandes desafios na atual conjuntura da inclusão. Com a falta de recursos humanos com formação específica para atuar na educação de alunos surdos, a carência desses profissionais compromete profundamente o processo de ensino e aprendizagem e a acolhida do aluno surdo na instituição de ensino regular. Nessa perspectiva de inclusão do aluno surdo na sala regular de ensino, esse estudo tem por finalidade compartilhar com o professor que recebe surdos alfabetizados alguns elementos para o ensino de leitura, tendo a Língua Portuguesa como segunda língua do surdo.

Considerando a escassez de pesquisas sobre a prática pedagógica, recursos didáticos e tecnológicos para o ensino de leitura para surdos, a partir de levantamento das principais dificuldades relatadas por professores em relação ao ensino de leitura para surdo foi feita uma discussão que atualiza o docente em relação às frequentes dificuldades descritas nesse processo. Nesse contexto, no sentido de contribuir com a inclusão do surdo na escola regular de ensino, apresentamos sugestões sobre como trabalhar e receber um aluno surdo na sala de aula e ainda alguns aspectos linguísticos do ensino de Leitura para alunos surdos. Entendemos que a concepção desse trabalho tende a permitir vários desdobramentos, tanto na formulação teórica e prática quanto na realização de ações pedagógicas e inclusivas na acolhida do surdo na instituição regular, uma vez que leva em consideração

a necessidade de formação de professores interessados em atuar na perspectiva inclusiva da Educação.

O procedimento metodológico escolhido foi o debate mediado por uma pesquisa bibliográfica pautada em abordagens de autores da Linguística Textual complementada pelos da Educação Especial e, ainda, por autores do ensino de Língua Portuguesa como L2 Surdos. Dessa forma, esta reflexão, busca explicitar nossas leituras a respeito do contexto que envolve o processo de acolhida do aluno surdo na sala regular de ensino e apresentar a análise de algumas práticas de ensino de Leitura e de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, além de sugerir algumas ações pedagógicas.

A princípio, pretende-se demonstrar, a partir desse estudo, que na sala regular de ensino existem fatores que podem levar o surdo à produção de sentido e à constituição de um sujeito leitor que também escreve, nas aulas, sobretudo, de Língua Portuguesa, sendo considerada e ensinada ao surdo como segunda língua. O interesse em desenvolver este estudo surgiu ao reconhecer que, em sala de aula, colocar-se como figura de enunciação ou sujeito da linguagem é um processo bastante complicado para o surdo, mesmo se já alfabetizado. O ensino, em especial o de Língua Portuguesa, não é voltado para processos diferenciados e alternativos que podem levá-lo à construção de sentido e nem à formação enquanto sujeito da linguagem num processo de interação oral ou escrito.

Não basta que o professor da sala regular de ensino conheça Libras e consiga se comunicar com o surdo. Uma vez que uma sala regular de ensino é composta por alunos ouvintes e surdos em um mesmo cenário, o professor deverá contar com o auxílio do Intérprete de Língua de Sinais. Isso porque o cérebro humano não concebe o processamento de dois códigos linguísticos concomitantemente. Muito embora, tenha-se tentando essa prática bimodal (oralizar para os ouvintes e ao mesmo tempo sinalizar para o surdo) de atuação em sala regular, os resultados foram frustrantes. Sendo assim, na sala de aula regular e multidisciplinar que recebe surdos, os métodos didático-pedagógicos devem estar adequados, visando a um pleno desenvolvimento, sobretudo nas aulas de leitura e produção de textos, mas sempre considerando o apoio do Intérprete de Língua de Sinais na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que reconhecer e compreender todas as palavras de um texto não é suficiente para que o leitor compreenda satisfatoriamente seu sentido geral. Mesmo sendo a palavra produto da interação entre autor e leitor é necessário uma série de outras condições para que se compreenda um texto como um todo. Um leitor competente busca mais do que a leitura literal em um texto, podendo criar e recriar significados.

E neste sentido, o processo de leitura se materializa e vai além da concepção de estrutura, já que a palavra revela toda uma ideologia que constituirá em conflitos entre vários discursos vindos de vários enunciados. Diante disso, acredita-se que para ter habilidades de ler um texto, não basta apenas que o leitor saiba decodificá-lo palavra por palavra. Há fatores primordiais que ancorarão estas habilidades, trazendo à tona o significado do texto como um todo. Se a leitura e a produção de textos não são consideradas um processo simples, mesmo para os ouvintes, tornar-se-á um processo um tanto complicado para aqueles que não possuem certos fatores primordiais para a efetivação da aquisição da informação. Os surdos apresentam, em grande maioria, um déficit muito grande no processo de aquisição de informação através da leitura, já que os textos, principalmente os escritos, estão em Língua Portuguesa e não na língua de domínio dos surdos que é a Língua de Sinais.

Os surdos passam por grandes dificuldades na compreensão de texto, inclusive na interação com o assunto, pois possuem um conhecimento fragmentado da Língua Portuguesa e, ainda, na sala de aula, a Língua de Sinais muitas vezes não é suficiente para traduzir a aula. Assim, não compreendem o que o professor fala e quase não conseguem executar as tarefas propostas em sala de aula. Sabe-se que o processo de aprendizagem do surdo em relação ao conteúdo de leitura e produção de texto é muito mais lento do que o de uma pessoa ouvinte, pois o surdo não recebe a mesma quantidade de estímulos e por isso a sua formação de conceitos fica prejudicada. Dessa forma, o surdo merece um tratamento diferenciado e mais direcionado a cada necessidade.

Nesse caso, torna-se relevante refletir sobre o contexto de acolhida do aluno surdo na sala regular de ensino e sobre as estratégias de ensino utilizadas pelo professor de sala de aula regular inclusiva

que recebe surdos já alfabetizados. Importa compartilhar alguns meios disponíveis para o desenvolvimento das competências necessárias para aquisição de informação pela leitura e a produção de textos em que algumas técnicas poderão ser trabalhadas em sala de aula. Sabe-se que os maiores problemas ocorrem especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, pois ao se tornar produtor de sentido, sobretudo no que se refere à leitura e produção de textos, é que o aluno surdo encontra a maior dificuldade.

O intuito inicial de pesquisa é descrever e analisar as condições em que um aluno surdo é acolhido na escola regular de ensino. Importa-nos saber se o ambiente em que esse aluno é acolhido se mostra propício à aprendizagem, à socialização, à interação e ao desenvolvimento desse aluno, especialmente nas aulas de leitura e produção de texto. Para isso, buscamos amparo na legislação tendo como base para análise dos dados a Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e a Lei 7.611/11 que dispõem sobre a criação e regulamentação do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Para alimentar esse debate, ainda fundamentamo-nos em trabalhos de Cruz e Gonçalves (2012), Gesser (2012), Glat e Pletsch (2012), Silva, Godoi e Souza (2012), Lacerda e Santos (2013), Carvalho (2004), Karnopp (2003), Kleiman (1998), Smith (1999) e Skliar (2004), entre outros.

Para esse texto, seguimos os seguintes passos. Primeiramente, apresentamos a legislação que contempla a educação do surdo aliada à descrição da sala regular de ensino. Posteriormente, discutimos a relevância da formação continuada e permanente do docente. Em seguida, apresentamos nossas leituras a cerca da experiência com trabalhos envolvendo a linguagem com a intenção de desvendar os processos que podem levar os surdos à leitura, à produção de sentido e à produção de textos em salas de aula por meio de autores da área da Linguística Textual e da Educação do Especial e dos Surdos. Demonstramos que, para que o processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos seja eficaz, é necessário que haja interação entre os sujeitos na sala regular de ensino. E, por fim, apresentamos nossas considerações finais para esse texto.

1. Sala regular de ensino: legislação, a relação surdo/ouvinte e a relevância da formação docente

Atualmente, o Decreto nº 3.298/99 regulamenta a Lei nº 7.853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esta lei consolida as normas de proteção e dá outras providências sobre a integração da pessoa com necessidades especiais na sociedade. Assim, torna-se necessário um aprimoramento do professor na área de ensino especial para atender a estas demandas educacionais da Escola Inclusiva.

Na perspectiva da surdez, tem-se a legislação que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados (Brasil, Lei 10.436/02). Essa Lei 10.436/02 foi promulgada com a intenção de reconhecer a Língua de Sinais como língua do surdo, mas foi no ano de 2005 por meio do Decreto 5.626 que o surdo teve garantido o seu direito de ser educado tendo como língua de instrução a sua língua materna. Nessa direção, deveria haver um envolvimento na escola regular no sentido de criar um ambiente propício para uma educação para estes alunos.

A Lei 7.611/11 também foi um marco muito importante para a criação do Atendimento Educacional Especializado – AEE dentro da escola regular. Essa lei garante um espaço físico adequado, como salas de recursos multifuncionais, com mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para propiciar o atendimento educacional especializado. No caso de atendimento ao surdo, a sala de recurso deve oferecê-lo tanto o ensino da Libras, o ensino dos conteúdos estudados em sala de aula por meio da Libras e ainda providenciar o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo.

Conhecendo seus direitos, entende-se que é possível melhorar e contribuir para a compreensão do mundo que cerceia o surdo o qual, muitas vezes, é introduzido em salas de aulas numerosas e entregues a professores despreparados que não sabem como proceder diante do aluno especial. A situação de despreparo do professor muitas vezes é ignorada e a consequência disso recai indiscutivelmente sobre o aluno surdo que se vê num ambiente hostil e de abandono.

Por vezes, o aluno tenta se empenhar e adequar ao contexto de sala de aula, contudo não consegue, pois o que se estuda, ou seja,

o currículo, o assunto, o plano de aula, o professor, nada prevê a existência do aluno surdo e suas necessidades diferenciadas. O que ocorre é que a maioria deles se vê em situação de alta desvantagem, inclusive de idade em relação aos demais alunos. Isso acarreta um desgaste muito grande na autoestima desse aluno fazendo-o calar e/ou abandonar a escola. Entretanto, sabe-se que o convívio com ouvintes é importante, porém com um direcionamento pautado na necessidade, especialmente, desse aluno.

Segundo Noronha (1973), a melhor forma de incluir o surdo é obtida quando a ele for oferecida a oportunidade de frequentar uma classe especial, regida por um professor qualificado e bilíngue, porém numa escola comum, sendo indispensável que essa ação ocorra desde a tenra infância. Nesse contexto, o convívio com os ouvintes é de evidente importância para que o surdo consiga se socializar. Mas, deve-se lembrar que a necessidade do surdo se encontra mais no campo linguístico, não requerendo nenhum suporte ou aparelhagem especial. Dessa forma, a necessidade mais urgente é da capacitação dos professores e da estruturação da escola para acolher esse aluno de forma digna, oferecendo-lhe uma educação de qualidade.

O convívio entre surdo e ouvinte é importante, pois desenvolve a sociabilidade entre eles. O surdo diversifica e amplia o seu conhecimento de mundo, é exposto a uma diversidade de textos e temas, em que o cenário deveria ser o de uma escola regular. Esta socialização facilita a utilização da linguagem escrita e a aquisição de experiências e conhecimentos que ampliarão a carga de informações do surdo levando-o a tornar-se um sujeito formador de opinião.

Considerando a temática desse debate, a busca é pelos deslocamentos ou avanços que a compreensão de textos e a escrita dos surdos podem sofrer por meio de aulas mais direcionadas e eficazes considerando as especificidades e modo de aprendizagem dos surdos. Nesse caso, urge a necessidade de ampla capacitação dos professores de todas as áreas pertencentes ao currículo do educando surdo no sentido de se tornarem bilíngues, pois, o despreparo do professor é um dos grandes obstáculos a ser encarado pelo aluno surdo.

Sendo assim, mesmo o professor tendo a oportunidade de contar com um intérprete em Língua de Sinais, deve saber se comunicar com o surdo para haver e manter certa interação entre professor e aluno.

Normalmente, o professor ao receber a colaboração de um intérprete, transfere a ele a incumbência do ensino do conteúdo para o surdo, desconsiderando o fato de que o intérprete não tem função de ensino e por vezes nem formação para tal, mas apenas de intermediar o que se ensina na sala ao surdo.

Considerando o disposto no Decreto 5.626/05 em seu Art. 22 que determina que as escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino que são abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional e que conta com docentes das diferentes áreas do conhecimento, devem estar cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, devendo disponibilizar tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. No entanto, o papel do intérprete é claro. Ele fará traduções do que for dito em Língua Portuguesa para Libras. Nesse caso, não lhe compete a docência.

Nesse contexto, o desconforto do professor é perceptível diante da dificuldade de lidar com a inclusão, sobretudo do surdo, mesmo porque, não foram preparados para atuar em salas tão heterogêneas como as salas inclusivas. Conforme Carvalho (2004), os atuais professores se consideram

despreparados para a tarefa porque a formação que receberam habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas, o que também representa mais uma necessidade de ultrapassagem: a qualidade da formação inicial e da continuada de nossos educadores (Carvalho, 2004, p.88).

A proposta, então, seria procurar sempre por respostas na capacitação, buscando ampliar a gama de informação sobre esse assunto, uma vez que o interesse em aprofundar conhecimentos surge a partir da prática e dos saberes sobre teorias e aplicação dos métodos didáticos de ensino.

Para Lacerda, Santos e Caetano (2013, p.185), “ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados a alunos ouvintes”. Para essas estudiosas, a sala de aula deve ser um lugar que permita

que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela e, deste modo, interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível, em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa.

Entende-se que estratégias baseadas na percepção visual são imprescindíveis para o surdo, já que há pouca interlocução pela Libras. Lacerda, Santos e Caetano (2013) argumentam que

em geral, os surdos tiveram poucos interlocutores em sua língua e, consequentemente, poucas oportunidades de trocas e debates, além de não terem acesso completo aos conteúdos de filmes, programas de televisão e outras mídias que privilegiam a oralidade (e nem sempre contam com legenda), ou possuem textos complexos e de difícil acesso aos alunos surdos com dificuldade no letramento em Língua Portuguesa (Lacerda; Santos; Caetano, 2013, p.185).

Nesse caso, o estudo pode abranger o ensino de leitura e produção de textos para alunos surdos e também para ouvintes, considerando a importância de discutir princípios e estratégias que possam favorecer a preparação de aulas na perspectiva do ensino de leitura contextualizada, considerando a habilidade visual do surdo e aulas que propiciem uma interlocução entre texto/aluno/professor.

Sendo assim, a investigação sobre a cultura do surdo, suas características, habilidades e suas necessidades deveria ser parte integrante dos cursos de capacitação dos professores de todas as áreas de ensino. Outra ação importante para uma educação inclusiva para o surdo seria apostar em uma parceria com o intérprete de Libras no sentido de ampliar as possibilidades de acesso do surdo ao conhecimento veiculado na sala regular de ensino.

2. Ensino de leitura para surdos e os aspectos linguísticos da leitura

A discussão sobre a prática de ensino, sobretudo de leitura e produção de textos para alunos surdos se faz relevante. Com a finalidade de colaborar também com a prática de ensino de Língua Portuguesa, essa investigação se pautou na análise da experiência com

trabalhos envolvendo a linguagem com a intenção de desvendar os processos que podem levar os surdos à leitura, à produção de sentido e à produção de textos em salas de aula.

Para isso, recorreremos à pesquisa bibliográfica que por meio da leitura de textos teóricos da área de ensino de leitura e produção de textos de autores da Linguística Textual como Kleiman (1998), Perfetti (1985) e Smith (1999), complementados por abordagens de autores da Educação Especial e da Educação para Surdos como Lacerda, Santos e Caetano (2013), Carvalho (2004), Karnopp (2003), Skliar (2004) e Noronha (1973).

Para que o processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos seja eficaz, é necessário que haja interação entre os sujeitos. Em meio a esta interação o professor deve fazer o papel de mediador entre o texto e o leitor. Sabe-se que são inúmeras as dificuldades no processamento do sentido do texto como um todo. Para o surdo a maior dessas dificuldades estaria na diferença entre a forma falada e a escrita dos textos da língua oral. Estas dificuldades são abordadas por Angela Kleiman (1998) que acrescenta:

as condições da interlocução são muito diferentes, sendo a distância entre os interlocutores uma fonte de grande número de dificuldades [...] Se o leitor tiver ainda outras dificuldades, como desconhecimento do assunto, ou grande número de palavras desconhecidas, então a compreensão se torna praticamente impossível (Kleiman, 1998, p.37-39).

A autora propõe várias estratégias que auxiliariam o ensino de leitura, para isso o professor deve estar atento para amenizar os problemas que surgirão. Um leitor menos proficiente diante de tais dificuldades pode comprometer totalmente a compreensão. Outro fator causador de dificuldades para o leitor, não apenas o surdo, é a ineficiência lexical ou o que Kleiman (1998, p.39) chamou de “grande número de palavras desconhecidas”.

Já de acordo com Perfetti (1985), um acesso lexical ineficiente e lento traz dificuldade ao trabalho de memorização, o que leva a uma baixa produtividade ou a pouca qualidade de leitura. Esse autor delimita que a eficiência lexical juntamente com a interação possibilitam a eficiência verbal. Sabe-se que a leitura de um texto, cuja

maior parte do vocabulário é um tanto desconhecido para o leitor, leva a uma compreensão errônea do sentido proposto pelo mesmo.

Neste caso, o surdo que, geralmente, apresenta um nível vocabular baixo, faz a leitura das frases muito vagarosamente. Isto atrapalha o limite funcional da memória, já que ao chegar ao final da frase o leitor ainda não memorizou o que leu no início. Assim, não consegue juntar as informações nem perceber o texto como um todo, restando apenas uma leitura fragmentada e conseqüentemente uma baixa compreensão do que está escrito.

Entende-se que não basta apresentar os conteúdos dos textos lidos em Libras para o surdo. É necessário explicar os conteúdos do texto utilizando toda sua potencialidade visual que a Língua de Sinais tem e que o texto possibilitar. Nesse caso, o professor pode ainda selecionar textos para trabalhar em sala de aula com surdos cujo conteúdo possa ter apresentação visual por meio de gravuras, vídeos e até filmes. Para Lacerda, Santos; Caetano (2013, p.186-187), essa forma de trabalho com textos em sala de aula trata-se de “um novo campo que explora a visualidade a partir do qual podem ser investigados aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presente nos surdos, os chamados ‘olhares surdos’ que podem ser cultivados também com recursos didáticos”.

Com o intuito de compreender melhor o processo de leitura, torna-se relevante as considerações de Smith (1994) que chama atenção para outras peculiaridades sobre esse processo:

os pesquisadores devem considerar não somente os olhos, mas também os mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais, a aprendizagem geral e a aprendizagem em particular (Smith, 1994, p.9).

Este autor acrescenta ainda que o processo de aquisição da leitura se torna mais importante do que como a leitura deveria ser ensinada, já que ele acredita que as habilidades são adquiridas somente com a prática da leitura. A leitura é conquistada com a experiência e não com o ensino. Assim, para Smith (1994, p.12) há dois requisitos básicos para aprender a ler que são “a disponibilidade de material

interessante que faça sentido para o aluno e a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia”.

Outro ponto teórico que deve ser ressaltado são as condições de produção do discurso, visto que se colocar como sujeito do discurso é uma das dificuldades que os surdos encontram na interação. Contudo, o surdo apenas consegue se colocar como sujeito do discurso em comunidades surdas em interação com outros surdos.

Além disso, como Karnopp (2003, p.56) ressalta “a própria escola não reconhece a situação bilíngue do surdo e rejeita de forma intolerante qualquer manifestação linguística diferente, tratando muitas vezes os alunos surdos como deficientes linguísticos”. E com relação à escola em geral, Lacerda, Santos; Caetano (2013) relatam que ela ainda está presa ao livro didático como o único caminho para a apresentação de conceitos e esse caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa a presença de alunos surdos na sala de aula.

Em salas de aula, diante dos textos em Língua Portuguesa a serem lidos, os surdos dizem se sentir como estrangeiros de seu próprio país, devido às diferenças linguísticas entre a forma falada e a escrita e das duas línguas que os cercam: a Libras e a Língua Portuguesa. Sabe-se que muitos surdos não tem acesso à Libras. Nesse caso, os surdos desenvolvem uma comunicação gestual caseira apenas para suprir suas necessidades, entretanto ao conviverem com a língua de sinais não conseguem diferenciá-la do português. Desse modo, tratar a Libras como uma versão falada da língua dominante e, às vezes, como uma língua de menor valor social e não reconhecida não se mostra como um caminho eficiente de ensino e aprendizagem.

Para desmitificar essa postura de superioridade entre as línguas Lodi, Harrison; Campos (2003, p.37) esclarecem que “a obrigatoriedade da presença da escrita da língua majoritária vem sendo discutida quando no letramento de grupos ou comunidades socioculturais minoritárias, mas aparecem em segundo plano nos estudos surdos”. Lodi (2013), no entanto, esclarece que as relações com a linguagem escrita da língua majoritária devem ser desenvolvidas a partir da leitura de diversos gêneros discursivos, considerando, inicialmente, os discursos em Libras trazidos pelos alunos.

Para o ensino de leitura para os surdos, essa autora ressalta que se deve trabalhar com textos de diferentes esferas de circulação

social, historicamente determinados, sempre postos em diálogo com outros, pois a prática de leitura é entendida como um diálogo infinito com os conhecimentos apreendidos e desenvolvidos no decorrer da vida, com os discursos dos outros e com os diferentes textos constitutivos daquele em foco na leitura. Lodi (2013, p.177) defende que “apenas a partir deste conhecimento é possível levar aos alunos surdos à produção escrita, considerando: o conhecimento do tema anteriormente discutido em Libras; discussões/posicionamentos dos alunos; conhecimento do gênero”. Nesse caso, essa autora ainda ressalta que

antes de se pensar na produção escrita de uma segunda língua, deve-se possibilitar o conhecimento da leitura, que garantirá aos sujeitos surdos o conhecimento do texto em sua dimensão genérica (do gênero discursivo que o constitui) das formas de enunciar na segunda língua e das formas linguísticas (Lodi, 2013, p.177).

Outro fator que dificulta o processo de ensino e aprendizagem da leitura em sala de aula regular de ensino é o acesso tardio e a demora pela aceitação da Língua de Sinais seja pelos próprios surdos, seja pelos familiares. Esse acesso tardio à Libras determina um uso e um conhecimento bastante variável da Língua de Sinais, fato que dificulta o trabalho dos intérpretes e dos professores na sala de aula, atrapalhando ainda o desenvolvimento do aluno surdo na sala de aula no que se refere à interação e debates pelas temáticas levadas pelos textos, que é o chamado limite de interação. Segundo Skliar (2004, p.94), “as consequências desses limites interativos podem provocar e, de fato provocam com frequência, estruturas de isolamento psicológico nas crianças surdas, inclusive muito antes de seu ingresso na escola especial”.

Contudo, não podemos esquecer que os surdos, também, são membros potenciais da comunidade linguística. Diante desse aspecto, se não se disponibiliza o acesso dos alunos surdos à Língua de Sinais, um contato tardio e seu uso restrito pelas práticas comunicativas parciais reduzirão drasticamente o seu desenvolvimento cognitivo, dificultando o acesso à informação pelos textos e até ao mercado de trabalho.

De acordo com Silva, Godoi e Souza (2012), para que a inclusão do surdo seja uma realidade torna-se necessário superar barreiras que envolvem a dimensão política e pedagógica. A dimensão política é no sentido de exigir que o poder público assegure condições estruturais para uma inclusão efetiva: recursos financeiros, políticas de formação continuada e permanente de professores com ênfase na qualidade do conhecimento e não na quantidade, aprofundando as discussões teóricas e práticas com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando alternativas que possam beneficiar todos os alunos. Já a dimensão pedagógica envolve a revisão de currículos e metodologias, no sentido de considerar a singularidade de cada aluno respeitando seus interesses, suas ideias e desafios diante de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professor e aluno.

É neste contexto de levar ao surdo a Língua Portuguesa como instrumento de interação interpessoal e social por meio do desenvolvimento da leitura chegando ao letramento, que as ações de sala de aula carecem contribuir.

3. Considerações finais

Fatores como a interação, a motivação, a diversidade de gêneros discursivos e o envolvimento com as atividades de leitura e eventos discursivos da sala de aula regular de ensino favorecem a criação de melhores condições na comunidade escolar com vistas a receber o aluno surdo de forma mais eficiente e com qualidade. Isso propiciaria uma consciência de inclusão na escola de modo geral levando tanto os surdos quanto os ouvintes a entenderem a questão do contexto da sala de aula de ensino regular. Uma campanha para um ensino inclusivo, de qualidade e de interação contribuiria bastante para mudar a perspectiva dos ouvintes em relação à língua de sinais e também à atitude dos próprios surdos no contexto escolar.

O estudante surdo se sentiria envolvido no processo, portanto, motivado a ser e estar ali atuando como sujeito produtor de sentido, além de levar professores e escola a estarem realmente construindo e atuando num contexto de inclusão. Nesse sentido, como o atual processo de ensino se encontra defeituoso, devemos pensar que o presente contexto merece reflexões que podem nos acompanhar enquanto docentes. Nesse contexto, questionar sobre que formação

docente tem se delineando no cenário educacional brasileiro e em que medida essa formação responde às exigências e aos desafios da profissão na sociedade atual da escola inclusiva se faz pertinente. Nesse caso, a sugestão é partir para a capacitação e formação continuada a fim de conquistar mudanças.

Para uma melhor adequação no processo de ensino/aprendizagem do surdo, a escola deve buscar reforço no seu próprio quadro de profissionais, sobretudo nos professores de Língua Portuguesa. A escola poderia começar analisando a prática dos professores, em especial, os de Língua Portuguesa que recebem os surdos e os fatores que envolvem o processo de ensino/aprendizagem do aluno surdo.

Trabalhar a relação aluno ouvinte/aluno surdo, estimulando o ouvinte a aprender Libras e se sentar próximo ao surdo, esse aluno pode servir de intérprete e de ligação entre o conteúdo e ele. Nesse caso, tendo uma relação mais próxima e/ou estando em condições de igualdade com alguém na sala de aula, isso o levaria a ter mais confiança e se predispor a aprender e a participar das discussões, participando do próprio processo de aprendizagem. Deve-se ressaltar que caso o surdo seja alfabetizado em Libras, o intérprete poderia colaborar para uma melhor assimilação do conteúdo. Nesse caso, o professor deve estabelecer uma parceria com esse intérprete buscando meios para que o surdo participe ativamente das discussões de sala de aula. Todo esse trabalho envolveria uma busca sistemática de informações em perspectivas gerais, ou seja, são informações que envolvem tanto o contexto escolar quanto o extraescolar, tanto do aluno surdo quanto do professor.

No que se refere ao professor e por parte dele, o trabalho se delimitaria em questionar-se em relação à escolha do material didático, das temáticas discutidas, dos textos e gêneros textuais levados para a sala de aula, de como ocorre a preparação do plano de aula e em que metodologia e/ou técnicas de ensino o professor se baseia. A metodologia poderia ser voltada a atender as necessidades de aprendizado do surdo no contexto regular de ensino. Para isso, professor deve ter conhecimento, ainda que básico de Libras, das habilidades linguísticas e visuais do surdo e das formas de aprendizagem que o surdo apresenta, para conseguir se comunicar com os alunos surdos e cultivar a interação aluno surdo/professor.

Já no tocante ao aluno, o trabalho a ser feito, também, pelo professor atuante, deveria ir além, pois envolve desde a postura dentro de sala de aula, participação, execução ou não das atividades dentro ou fora da sala de aula, envolvimento no grupo e/ou individual, participação das discussões e dos debates, aceitação ou não do conteúdo de aula e nível de envolvimento na comunidade surda, escolar e familiar.

Para o ensino de Leitura, o texto informativo seria, a princípio, sugestão de objeto de estudo, já que se trata de um tipo de texto que comporta um léxico com uma maior gama de concretude, pois o surdo apresenta dificuldades em definir e/ou conceituar palavras com significados abstratos ou subjetivos, pelo menos no início da alfabetização. Muitas vezes, as palavras têm que ser perceptíveis pelos sentidos, para que eles assimilem e/ou compreendam o conceito. Outra característica importante que este tipo de texto apresenta, neste contexto, é o fato de apresentar assuntos do cotidiano e de uma forma mais realista, sem muitas metáforas ou nomenclaturas. Os textos informativos também são essenciais para levar ao surdo o conhecimento dos acontecimentos atuais.

Por inúmeros problemas, muitas vezes os surdos ficam alheios a muitas notícias. Nos processos seletivos, a disciplina que mais reprova os surdos é a que envolve conhecimentos gerais e atualidades. Portanto, sendo adequadamente trabalhados, os textos informativos seriam uma relevante fonte de informação e aprendizagem para o surdo na sala regular de ensino.

Depois de alfabetizado, o surdo deve ser exposto a situações de aprendizagem com elementos mais complexos, inclusive os conceitos abstratos, nomenclaturas e terminologias específicas de determinados temas, tendo garantido o contato com uma diversidade de gêneros textuais. Apresentar ao surdo, por meio da leitura e debates, os assuntos reais, mais claros, de interesse e de sua compreensão, permite sua ativa participação nas discussões propicia aprendizagem e interação, levando até ele motivos para aprender a ler e a escrever.

Nesse contexto de ensino e aprendizagem de leitura para o surdo, o professor poderia priorizar a leitura tendo a produção de texto como finalização do processo, mas a avaliação respeitando a aparente diferença de linguagem entre surdos e ouvintes. Desse modo, devem-se

trabalhar, de forma bastante direcionada, fatores como: conhecimento prévio, vocabulário, práticas alternativas de leitura comparando o Português com a Libras, produção de textos, intertextualidade, inferências e as ligações internas do texto e constante contato com uma diversidade de gêneros especialmente os de maior interesse do aluno surdo e do seu cotidiano.

No que se refere ao contexto extraescolar, outro pilar desse procedimento seria o envolvimento da família de modo geral nesse trabalho, mas especialmente a família do surdo. E ainda, como forma de parceria, a Comunidade surda poderia atuar integrada à escola como mediadora e motivadora dessa ação, haja vista a existência do interesse e das várias associações na cidade. Assim, a aplicação e o desenvolvimento de todos esses procedimentos em conjunto seriam grandes exemplos de inclusão social e educacional.

No decorrer desse estudo, percebemos que as proposições acima se complementam, pois apresentam teorias que facilitam a docência a atender um surdo numa sala regular de ensino garantindo-lhe uma acolhida de qualidade. Assim, além de esclarecer dúvidas relevantes sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo em relação aos processos de ensino e aprendizagem da leitura, percebeu-se que um trabalho respeitando as habilidades visuais do surdo, pautado na diversidade de gêneros textuais, especialmente o texto informativo, propiciando o real envolvimento nas discussões e tendo a interação como o principal meio de se conseguir a inclusão do surdo no ambiente escolar regular, esse conjunto de ações pode levar a constituí-lo como sujeito leitor e produtor de sentido na sala regular de ensino.

Referências

BRASIL, Decreto-Lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853 de 23 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 de maio 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22/12/2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL, Lei 7.611/11, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos is*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, 176p.

KARNOPP, L. B. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. 2ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, cap. 3, p.35-46.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6ed. Campinas – SP: Pontes, 1998.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à Libras e educação dos surdos*. São Carlos: Edufscar, 2013, 254p.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?: Introdução à Libras e educação dos surdos*. São Carlos: Edufscar, 2013, 254p.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, et al (Orgs.) *Letramento e minorias*. 2ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, cap. 3, p.35-46.

NORONHA, M. H. *O deficiente da audição e a educação especial*. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1973.

PERFETTI, C. A. *Reading Ability*, New York. Published by Oxford University Press, 1985.

SILVA, L. C.; GODOI, E.; SOUZA, V. A. Política de inclusão: vozes e percepções de professores da rede pública do projeto professor e surdez. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; SOUZA, V. A. (Orgs.) *Inclusão educacional, do discurso à realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais*. Uberlândia: Edufu, 2012.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*, 4ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, cap. 6, p.75-107.

SMITH, F. *Leitura Significativa*, Ed. Artmed Porto Alegre – RS, 3ed. 1999.

Capítulo VI

A relação entre a Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o conhecimento em Libras no contexto escolar

Maria de Lurdes Almeida e Silva Lucena

As relações entre os homens, a comunicação, a linguagem e o conhecimento motivam filósofos, linguistas e historiadores há centenas de anos. Afirmamos que a linguagem é um processo tão antigo quanto o homem, uma criação humana responsável por fundamentos das sociedades que existem e existiram. No contexto escolar, cabe aos educadores a tarefa de pensar a língua como um fenômeno constitutivo e dialógico em termos bakhtinianos, uma vez que enquanto processo histórico, mantém estreitas relações com a sociedade, a ideologia, as circunstâncias políticas, a dimensão cultural e faz parte do cotidiano do aluno.

Essa visão de língua cabe tanto para a língua portuguesa como para libras, pois essas línguas não podem ser utilizadas apenas para traduzir ou exteriorizar um pensamento, transmitir informações e sim para realizar ações, interagir socialmente no mundo em que estão inseridos como sujeitos atuantes, envolvendo aquilo que se diz, a quem, como se diz e em que circunstâncias. Logo, este artigo tem por finalidade mostrar a importância e a relação existente entre o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do fundamental I e o conhecimento em libras no contexto escolar.

Aprender a ler e escrever são, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da linguagem. Pensamos como Paulo Freire (1979), que o homem está no mundo e com o mundo, produzindo-o e transformando-o, preenchendo com a cultura os espaços geográficos e os tempos históricos. Ele se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se. Faz com que o homem se misture com a história. Por isso, alfabetizar, ler, escrever, é valorizar a sabedoria resultante das experiências culturais locais do sujeito, possibilitando que o mesmo avance para além de suas crenças em torno de si no mundo e de si com o mundo.

Para Freire (1997, p.11), a educação é ideológica, mas também, dialogante para que se possa estabelecer a autêntica comunicação da aprendizagem entre sujeitos, com alma, sentimentos e emoções, desejos e sonhos. A sua pedagogia é “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. É necessário que “o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitada ajudem a evitar a degradação humana e o discurso fatalista da globalização”.

O processo educacional, em qualquer grau de aprendizagem, encontra em seu contexto três elementos de fundamental importância: a escola como local do desenvolvimento das atividades escolares, com espaço físico adequado; o aluno, como provável receptor de conhecimentos da ciência e da tecnologia, além do interlocutor do processo de ensino-aprendizagem e, finalmente, o professor como educador dialógico, problematizador do conhecimento. Cabe, então, nesta oportunidade, procurar estabelecer qual a real importância desses elementos, seus principais aspectos e desdobramentos, objetivando a verdadeira realidade das instituições de ensino.

A partir do desenvolvimento crescente das sociedades, a educação vem sendo repensada constantemente, buscando uma reflexão contínua entre seus objetivos e a real necessidade da sociedade vigente. Isto reflete nas pesquisas da área educacional baseadas em teorias que, em alguns aspectos, apresentam suas críticas sobre o ensino, desvendando a formação e o ideário dos professores, o planejamento pedagógico e os objetivos do espaço escolar. Com a complexidade de um mundo globalizado, a escola de hoje precisa acompanhar as mudanças sócio-histórico-culturais, buscando uma melhoria contínua na qualidade de ensino. Para tal, necessita organizar seu trabalho cotidiano de forma a unir forças para alcançar seus objetivos político-pedagógicos, contribuindo para a melhoria das condições de vida de seus alunos e dos profissionais da educação.

1. A aprendizagem da Língua Portuguesa padrão nos anos iniciais do ensino fundamental

O ensino de língua portuguesa, em uma visão contemporânea, precisa estar comprometido, tanto na oralidade quanto na escrita,

com o processo da enunciação e do discurso e sua prática deve estar relacionada a situações reais de comunicação. A sala de aula deve ser um lugar de interação, de encontro entre sujeitos. As atividades de leitura e produção precisam ser significativas, respondendo às questões: Por quê? Para quê? Importa ensinar o aluno a usar a língua e não a gramática. O novo não nasce do nada, pois o ensino é um eterno processo de refazer o que já foi feito, de modificar o que já foi dado, de mudar a partir do existente, de entender e apreender o que até então não havia sido apreendido.

Entende-se que diversos e diferentes motivos para o ensino da língua se entrecruzam na escola, dentre eles os seus condicionantes sociais, culturais e políticos. A seleção de conteúdos a serem trabalhados vai depender das concepções do professor em relação ao objeto de conhecimento, a linguagem. Estudos mostram que a linguagem não é apenas expressão do pensamento, como tradicionalmente se considerava, entendendo-se que essa expressão deveria acontecer por meio de um sistema de linguagem abstrato, homogêneo. Também, não é somente um instrumento de comunicação, um código a ser utilizado nos momentos em que alguém (emissor) tem algo a transmitir a outro alguém (receptor), o qual, passivamente, limita-se a receber tal mensagem.

Na concepção sociointeracionista (ou interacionista), a linguagem é interação, ou seja, é uma forma de ação entre sujeitos, histórica e socialmente situados, que se constituem e constituem uns aos outros em suas relações dialógicas. Fruto da criação humana, ela pode ser considerada como trabalho e produto do trabalho. Como afirma Geraldini (1991, p.6), “[...] a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui”. Por meio da linguagem o homem se reconhece como humano, pois ao comunicar-se com outros homens e trocar experiências, certifica-se de seu conhecimento de mundo e dos outros com quem interage. Isso lhe permite compreender melhor a realidade em que está inserido e o seu papel como sujeito social. Ressaltando esse caráter social da linguagem, Bakhtin (1992) a vê, também, como enunciação, como discurso, ou seja, como forma de interlocução que aquele que fala ou escreve é um sujeito que em determinada situação interage com um interlocutor, levado por um objetivo, uma intenção, uma necessidade de interação.

De acordo com Bakhtin (1992), todo texto é articulação de discursos e palavras minhas e dos outros que no decorrer do processo tornam-se, também, minhas. São vozes que se materializam por meio do texto e esse representa um ato humano. Para Fávero e Koch (1988), a palavra texto pode ser tomada em duas acepções “[...] em sentido lato, a palavra texto designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc), isto é, qualquer tipo de comunicação realizada por meio de um sistema de signos”. Em sentido estrito, segundo as autoras, o texto diz respeito a qualquer manifestação comunicativa linguística. O texto ou discurso configura-se, pois, como uma atividade comunicativa que se realiza por meio de signos verbais, ou seja, por meio da língua oral e escrita.

Diante do exposto, pode-se entender que diferentes operações cognitivas são realizadas por meio da linguagem e que esta, enquanto fenômeno de uma interlocução viva perpassa todas as áreas do conhecimento, possibilitando o tão necessário “encontro dos saberes”, a interdisciplinaridade. Assumindo-se a concepção de língua como interação ou como discurso/texto que se efetiva nas diferentes práticas sociais e pretendendo-se que o letramento seja na presente diretriz o fundamento do ensino da língua materna.

No Brasil, quase um terço da população possui baixos níveis de letramento e há, ainda, por volta de 15% de jovens e adultos analfabetos no país. Mais da metade das crianças que chegam à quarta série não têm apresentado um rendimento adequado em leitura e, dessas crianças, 30% não sabem ler. Esses resultados, provavelmente, sejam decorrentes da transformação da alfabetização em uma atividade sem sentido, pois a linguagem e língua portuguesa trabalhada ficam distantes do uso real que delas se faz e de sua função social. A leitura consiste na decodificação dos sinais gráficos e na mera aceitação e assimilação daquilo que o professor afirma que “o autor quis dizer”. Na escrita, dá-se ênfase à grafia, em que o uso linguístico é quase sempre avaliado em termos do “certo” e do “errado” (Melo; Taborna; Silva, 2006).

Desconsidera-se, assim, a capacidade que o aluno tem de empregar a língua das mais diversas formas e com os mais diferentes

propósitos e resultados. Todavia, quando o professor assume a língua como discurso e considera o letramento como o fundamento e finalidade do ensino da língua, o processo de ensino e aprendizagem passa a ser trabalhado desde o momento inicial da alfabetização, por meio de práticas discursivas que se materializam em texto orais ou escritos, de diferentes tipos e gêneros.¹

Segundo Soares (2003, p.13), a alfabetização implica na aquisição de uma tecnologia, a de codificar em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita (ler). Porém, não basta ao aluno adquirir essa tecnologia, o mesmo precisa usá-la em práticas sociais de leitura e escrita, em práticas de letramento.

Ao reconhecer a importância de dar a palavra ao aluno para que ele a utilize em textos significativos, o professor prioriza em sua ação pedagógica as práticas textuais da leitura, da produção, da reflexão e análise linguística, permeadas sempre pela oralidade. Nesse sentido, torna-se o texto ou discurso como núcleo do processo de ensino da língua, enquanto expressão de uma linguagem viva, real, em plena ação. Uma ação pedagógica que tenha como prioridade o uso social da língua, o letramento, que somente pode acontecer por meio de práticas significativas permeadas pela oralidade, nas quais a língua e o texto sejam tomados em toda a sua funcionalidade e expressividade como práticas discursivas, práticas de leitura, de produção e de análise linguística (Maruch, 2009).

Em uma proposta na qual se considera a língua em sua perspectiva histórica e social, o trabalho com a oralidade precisa pautar-se em situações reais de uso da fala, valorizando-se a produção de discursos nos quais o aluno realmente se constitua como sujeito do processo comunicativo. O espaço escolar deve propiciar e promover atividades que possibilitem ao aluno tornar-se um falante cada vez mais ativo e competente, capaz de compreender os discursos dos outros e de organizar os seus de forma clara, coesa e coerente.

Na verdade, a Sociolinguística mostra que, em termos comunicativos, não há “certas” ou “erradas”, “superiores” ou “inferiores”, mas falares que atendem a diferentes propósitos comunicativos, como

¹ Maiores informações: <<http://www.pbuquatorzededezembro.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/5/1900/10/arquivos/File/PPCLINGUAPORTUGUESA14DEDEZEMBRO.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

tal precisam ser adequados a diferentes situações ou contextos. Como afirma Soares (1991), cabe à escola e ao professor trabalhar com o bidialetalismo, preparando o aluno para o emprego da língua padrão, mas sabendo que, em situações informais, ele continuará o dialeto que lhe é peculiar.

De acordo com Cagliari (2002, p.35), “A língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente.” Por isso, é necessário desenvolver atividades em sala de aula que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir como histórias de famílias da comunidade, um filme, depoimentos, debates, júris-simulados. Segundo Koch (1992), nessas e em outras atividades relacionadas ao discurso oral, duas questões precisam ser enfatizadas: a) A fala, em geral, não é planejada, mas sim incompleta, pouco elaborada, com frases curtas, simples ou coordenadas; já a escrita é planejada, completa, elaborada, predominando frases complexas e subordinadas. b) Saber ouvir os diferentes tipos de interlocutores é fundamental para que haja interação (Henrique; Rodrigues, 2013).

Referente à prática de leitura, Kleiman (2000) destaca a importância na leitura, das experiências, dos conhecimentos prévios do leitor, que lhe permitem fazer previsões e inferências sobre o texto. Já com relação à atribuição de sentido ao texto, Kleiman e Moraes (1999) ressaltam que, por vezes tem que se levar em conta o diálogo, as relações estabelecidas entre textos, ou seja, a intertextualidade.

Assim, o professor pode planejar a utilização com seus alunos de diferentes tipos de textos e gêneros textuais, como poemas, contos, crônicas, romances, notícias, entrevistas, quadrinhos, adivinhas, parlendas, piadas, relatórios de experiências, artigos, propagandas, classificados etc. Por outro lado, é preciso despertar nos alunos a motivação pelo ato de escrever, para que eles se envolvam com os textos que produzem, assumindo de fato a autoria do que escrevem. Para Kramer (1993, p.83), “[...] ser autor significa produzir com e para o outro. Somente sendo autor, o aluno interage e penetra na escrita viva e real, feita na história”.

Pazini (1998) considera que o envolvimento do aluno com a escrita acontece em vários momentos, todos eles mediados pelo professor: o da motivação para a produção do texto, o da reflexão,

que deve proceder e acompanhar todo o processo de produção e, finalmente, o da revisão, reestruturação e reescrita do texto, que acaba se constituindo em um momento de reflexão. Realizado todo esse processo, é importante garantir a socialização da produção textual, seja colocando no mural da escola os textos de alguns alunos, seja reunindo os diversos textos em sua coletânea, ou publicando-os no jornal da escola, por exemplo.

Também, vale lembrar que a prática de análise linguística constitui-se num trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e que o trabalho com a gramática passa a ser visto sob outra perspectiva, isto é, fazer o aluno entender o que é um bom texto, como são organizados, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retornando ou avançando ideias defendidas pelo autor (SEE/PR, 2008).

Nessa discussão, torna-se necessário analisar brevemente o processo de avaliação em língua portuguesa. Para que haja um trabalho avaliativo de qualidade, a avaliação deve ser contínua e ter como prioridade a qualidade e o processo real de aprendizagem, ou seja, o desempenho do aluno ao longo do ano letivo. A lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dá destaque à chamada avaliação formativa, vista como mais adequada ao cotidiano da sala de aula e como um grande avanço em relação à avaliação tradicional, denominada somativa ou classificatória.

Logo, é utilizando a língua oral e escrita em práticas sociais, sendo avaliados continuamente em termos desse uso, efetuando operações com a linguagem e refletindo sobre as diferentes possibilidades de uso da língua, que os alunos, gradativamente, chegam à almejada proficiência em leitura e escrita, ao letramento.

A escrita, numa perspectiva histórica, surgiu há mais de 5.000 anos antes da era cristã, durante muito tempo, significou o poder dos burocratas e religiosos, já que o cidadão comum não tinha acesso à leitura e à escrita. Com o desenvolvimento das sociedades, no entanto, o domínio da leitura e da escrita passou a ser uma necessidade emergente, o que provocou o surgimento de práticas de alfabetização. O histórico do desenvolvimento das sociedades marcou significativamente o percurso da alfabetização nas sociedades grafocêntricas (Andrade, s/d).

De maneira geral, durante o período da industrialização, a alfabetização ocorreu separando os indivíduos dos usos sociais da escrita, em uma prática descontextualizada das práticas sociais cotidianas. À medida que novas condições sociais passam a exigir o uso da leitura e da escrita, novas necessidades se configuram: ler e escrever não podem ser apenas habilidades de codificação e decodificação, é preciso usá-las efetivamente na vida diária. Ora, práticas sociais diárias exigem o uso da leitura e da escrita nos diferentes gêneros e não somente como tecnologias, conforme nos ensina Kleiman (1995). Segundo a autora, a alfabetização é a área que trata da aquisição da leitura e da escrita, mas com os estudos sobre o seu impacto social é que surgiu o termo letramento.

É importante esclarecer que alfabetização, escolarização e letramento são conceitos distintos e têm características próprias, mas devem se interligar, quando se tem em vista as práticas sociais de leitura e escrita. Para Di Nucci (2001, p.54), a alfabetização ocorre na instituição escolar e envolve o domínio sistemático das habilidades de ler e escrever. A escolarização, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa à formação integral do indivíduo, sendo a alfabetização apenas uma de suas atividades. A escola tem projetos amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita. Ampliando a concepção de escrita para fora do contexto escolar, o letramento envolve a aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e os usos contextualizados no cotidiano do indivíduo.

Kleiman (1995) define letramento como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e para objetivos específicos. Já Soares (2001), em estudo mais recente, definiu letramento como resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. Para Soares, essas práticas têm efeito sobre os indivíduos e os diferenciam daqueles que não têm acesso às referidas práticas. Segundo a autora, “o que muda no indivíduo que apresenta um bom nível de letramento é o seu lugar social, ou seja, muda a sua forma de inserção cultural na medida em que passa a usufruir de outra condição social e cultural”.

2. O conhecimento em Libras no contexto escolar

As pessoas surdas carregaram, durante toda a história, uma carga imensa de incompreensão, pois não eram compreendidas perante suas dificuldades de comunicação com os ouvintes. Muitas vezes eram chamadas de loucas, doentes e incapazes de qualquer tipo de aprendizagem. Mas, no século XVI, os primeiros educadores de surdos surgiram com diferentes ensinamentos, entre eles o oralismo e a posição gestualista. O oralismo, de forma geral, não obteve tanto êxito, porém, a sinalização entre os surdos cresceu como forma de comunicação.

De acordo com a literatura na área, o monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León foi o primeiro educador de surdos. Também na Espanha, Juan Pablo Bonet publicou o primeiro livro sobre educação de surdos, cujo conteúdo era o alfabeto manual e o título “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a falar”. Outros estudiosos surgiram como o alemão Samuel Heincke, com método oralista, os norte-americanos Eduard Minner Gallaudet com o método manual e Alexandre Graham Bell, com o método oralista (Martins, 2012).

Já no Brasil, a primeira escola de surdos surgiu em 1857 como o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje chamado INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos. E atualmente, muitas escolas adotam a proposta bilíngue na educação dos surdos, com metodologias para o ensino de língua portuguesa e para o ensino da língua de sinais brasileira, Libras.²

Como já foi dito anteriormente, o processo educacional tem três elementos de fundamental importância: a escola, o aluno e o professor. A escola é o ambiente onde a criança tem um contato maior com o mundo exterior, além, é claro de sua própria família. É o local onde ocorrerão trocas de conhecimento e para isso, torna-se necessário que haja um claro processo de comunicação entre alunos ouvintes e surdos, entre professores e alunos surdos, enfim, todos os alunos, sejam eles surdos ou ouvintes precisam que as oportunidades de conhecimentos sejam iguais.

Devemos ressaltar que a primeira língua a ser utilizada pelos surdos é a língua de sinais e depois, a aquisição da língua portuguesa

² Maiores informações: <http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=1078>. Acesso em: 28 jul. 2014.

como segunda língua. Logo, o conhecimento em Libras por parte do corpo docente e dos profissionais da educação é de suma importância para que o aluno surdo não se sinta discriminado na sala de aula e para que possa se comunicar tranquilamente com aqueles à sua volta no convívio escolar.

A língua de sinais tem uma estrutura gramatical própria e com várias possibilidades de expressão. Por isso, deve ser usada no processo de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula. Porém, a realidade em salas regulares para os alunos surdos não é tão fácil. Nem sempre existem profissionais habilitados em Libras, a sala não é adaptada para esse aluno surdo com materiais adequados, não há acompanhamento suficiente para que o aluno surdo desenvolva todas suas habilidades, enfim, de maneira geral, ainda se tem muito a caminhar para que os alunos surdos tenham a educação merecida (Unifenas, 2010).

O ensino de Libras é um desses caminhos necessários para que ocorram mudanças nas condições oferecidas pelas escolas aos alunos surdos. A diversidade, metodologias e estratégias diferentes, capacitação do professor, parcerias com as famílias fazem parte da educação inclusiva. A principal função da escola é possibilitar ao aluno adequar-se ao conhecimento ensinado pelo professor. Neste processo de ensino-aprendizagem, os conceitos oferecidos pela escola interagem com os conceitos do senso comum aprendidos no cotidiano e assim, a escola reorganiza os ensinamentos, modificando-os, caso seja necessário. Para esclarecermos um pouco mais, mencionamos Salles (2004, p.3):

A Libras é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam também especificidades, mas seguem também, princípios básicos gerais. É dotada, também, de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas de Libras e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. A Libras é a língua utilizada pelos surdos que vivem em cidades do Brasil, portanto não é uma língua universal.

De acordo com Bassani e Sbardelotto (2010), os processos de desenvolvimento da linguagem incluem o conjunto de interações entre a criança e o ambiente, tornando-se necessário:

desenvolver alternativas que possibilitem aos alunos com surdez adquirirem linguagem própria e aperfeiçoarem seus potenciais. Quando uma criança surda tem acesso à sua língua natural, a língua de sinais, as possibilidades de desenvolvimento dessa criança aumentam porque a diferença entre uma criança surda e uma ouvinte está apenas na aprendizagem visual e não oral-auditiva. As famílias têm um papel muito importante nessas situações, principalmente quando os pais são ouvintes e precisam aprender a língua de sinais para auxiliarem no processo de comunicação e aprendizagem (Bassani; Sbardelotto, 2010, s/p).

Tanto escola, como pais são fundamentais para a formação da criança surda, pois a formação enquanto sujeito na sociedade depende do conhecimento formal e informal transmitido a essa criança. Isso porque muitas crianças surdas entram na escola sem o conhecimento em Libras e necessitam não apenas desenvolver, mas até mesmo aprender a língua de sinais. Daí, a importância de se ensinar Libras nas escolas de ensino fundamental para um bom desempenho do aluno surdo. As escolas precisam ter alternativas adequadas ao aluno surdo e as políticas educacionais devem criar mecanismos para prepararem os profissionais que trabalharão com as crianças surdas.

3. Considerações finais

Para Geraldi (2002), não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos, como estes se constituem pelo trabalho linguístico, em um processo recíproco. Neste, dá-se uma ação própria da linguagem que limita e estabiliza formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo. Por sua vez, as ações com a linguagem e as ações sobre a linguagem produzem a possibilidade de ir além desses limites.

O aluno não deve ser visto como um receptor passivo, mas como interlocutor em potencial, que possui competência comunicativa apta a ser ampliada. Assim, as atividades em sala de aula devem levar em conta o que o aluno já sabe, o seu conhecimento prévio, a

sua experiência de vida. Por esse motivo, as reflexões voltadas para o ensino e para a aprendizagem de língua portuguesa padrão têm se ampliado, contribuindo para mudar aos poucos as práticas escolares, pois, linguagem é interação (Silva, 2007).

Saber escrever para um aluno ouvinte inclui, também, a capacidade de usar a variedade linguística adequada ao gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática. Isso envolve dedicar atenção à escolha de palavras e de construções morfo sintáticas, com sensibilidade para as condições de escrita e de leitura do texto.

É preciso, ainda, saber valer-se de recursos expressivos apropriados ao gênero e aos objetivos do texto (produzir encantamento, comover, fazer rir, ou convencer racionalmente).

Conforme Val (s/d),

Essas capacidades de uso da escrita também podem ser ensinadas e aprendidas na escola desde cedo, num trabalho que alie alfabetização e letramento. É importante adquirir as capacidades de revisar e reelaborar a própria escrita. Tornar-se um usuário da escrita eficiente e independente implica saber planejar, escrever, revisar (reler cuidadosamente), avaliar (julgar se está bom ou não) e reelaborar (alterar, reescrever) os próprios textos. Isso envolve atitude reflexiva e *metacognitiva* de voltar-se para os próprios conhecimentos e habilidades para avaliá-los e reformulá-los. Por sua importância e necessidade, esta capacidade pode começar a ser desenvolvida na escola desde os primeiros e mais simples textos que as crianças produzem. A escrita do próprio nome num crachá, por exemplo, vai requerer critérios específicos de revisão e reelaboração: o nome está grafado corretamente? Com letra legível, de tamanho e cor que facilitam a visualização? Está disposto adequadamente no papel? (VAL, s/d).

Para um aluno surdo essas questões apontadas anteriormente, deverão ser adaptadas para que a criança surda possa desenvolver a produção textual dentro de suas características próprias de escrita.

Não podemos comparar um texto escrito na língua padrão por um aluno ouvinte de um texto escrito por um aluno surdo. As produções serão diferenciadas dentro das condições de escrita desses alunos.

Assim, podemos considerar que a possibilidade de integração social, hoje, requer do cidadão muito mais do que o mero conhecimento das “primeiras letras”. Procurou-se fazer no decorrer deste texto algumas reflexões sobre a relação da língua portuguesa no ensino fundamental I e o conhecimento em Libras no contexto escolar. A aprendizagem da língua portuguesa padrão torna-se diferente para um aluno ouvinte e para um aluno surdo.

O aluno ouvinte terá a língua portuguesa como primeira língua e se desenvolverá nas normas linguísticas próprias dessa língua. Já o aluno surdo terá a língua portuguesa como segunda língua, desenvolvendo a aprendizagem da mesma nos padrões exigidos de uma criança surda. As adaptações quanto à aprendizagem tanto da língua portuguesa quanto da língua de sinais serão obrigatórias para que haja com sucesso um processo justo de ensino-aprendizagem tanto para alunos ouvintes quanto para alunos surdos.

Referências

ANDRADE, M. L. C. V. O. *Linguística e história: oralidade e escrita no discurso religioso medieval*, (s/d). Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/maluv009.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BASSANI, C.; SBARDELOTTO, D. A. *A importância do ensino de Libras na educação fundamental*. PR: Uniguaçu, 2010.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CURITIBA. Governo do Estado do Paraná. *Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, 2008*. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/pitanga/arquivos/File/diretrizeslinguaportuguesa72008.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letando: um desafio para o professor. In: LEITE, S.A. (Org). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi Artes Escritas, 2001.

FÁVERO, L. L; KOCH, I. G.V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, J. W. *A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade: questões para pensar a cidadania, a língua e o imaginário*. [s.l.] [s.n.] 1991 (circulação restrita).

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HENRIQUE, R. C.; RODRIGUES, M. L. Prática de gramática na escola no ensino fundamental: como pesquisar. *Revista Entretextos*, Londrina, v.13, n.2, p.363- 387, jul./dez. 2013.

KLEIMAN, A. *O texto e o leitor – Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Editora Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

KOCH, I. G. V. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

MARTINS, A. C. *Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado. SP: USP, 2012.

MARUCH, M. A. S. *O aluno cego e o seu processo de alfabetização e letramento*. Paraná: Universidade Estadual do Norte do Paraná. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2348-8.pdf>>. Acesso em: 29 jul.2014.

MELLO, A. R. C.; TABORDA, C. R. B.; SILVA, R. M. C. *Uma didática para a pedagogia histórico crítica: alfabetização sem cartilha uma prática possível*. 2006. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2006/GT16-Educa%E7%E3o%20e%20Linguagem/Poster/Poster%20Christofolo%20-%20texto.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

PAZINI, M. C. Oficinas de texto: teoria e prática. *PROLEITURA*. Ano 5, n.19, abril de 1998: UNESP, UEM, UEL.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre, 2001.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. *Ensino da língua portuguesa para surdos*. Vol. 2. Caminhos para a prática pedagógica, Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004.

SECRETARIA DO ESTADO DO PARANÁ – *Diretrizes curriculares da educação básica língua portuguesa*. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2015.

SILVA, A.I.P.P. *O Desenvolvimento da Capacidade de Elaboração Escrita*. 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/977/2/O%20Desenvolvimento%20da%20Capacidade%20de%20Elabora%C3%A7%C3%A3o%20Escrita.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 5ed. São Paulo: Ática, 1991.

SOARES, M. B. *Que professor de português que queremos formar?* Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, n.25, 2001.

THATIANE, T. *Estrutura Linguística da Libras*. (s/d). Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/1196900/2-estrutura-linguistica-da-libras>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

UNIVERSIDADE JOSÉ DO ROSÁRIO VELLANO – UNIFENAS. *Libras: sinais de inclusão*, Alfenas, 2010. Disponível em: <<http://www.unifenas.br/extensao/cartilha/CartilhaLibras.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

VAL, M. G. C. *Alfabetização e letramento*. [s/d] Disponível em: <<http://proflaura-lopespaiva.pbworks.com/w/page/9288090/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20letramento>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

Capítulo VII

Jogos educacionais digitais e seus desafios de produção: enriquecendo o aprendizado em cursos de Libras EaD

Márcio Alves de Araújo

Mirella Silva Junqueira

Victor Sobreira

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), linguagem brasileira oficial utilizada pela comunidade surda, “é uma língua visual-espacial, contando ainda com uma representação escrita” (Quadros, 2004, p.9). Os sinais em Libras são formados por cinco elementos básicos: a configuração de mão; a expressão facial; o movimento, a orientação e o ponto de articulação. A configuração de mão indica como a mão e os dedos devem ser posicionados para a realização do sinal. O sinal pode ser realizado com ambas as mãos, mas priorizando a mão direita como mão base. A expressão facial identifica e até modifica o sentido do sinal. Por exemplo, os sinais para TRISTE e EXEMPLO possuem a mesma configuração de mão, mas com o sentido modificado pela expressão facial: no sinal para EXEMPLO, usa-se a configuração de mão em y, palma da mão voltada para a esquerda e coloca-se o polegar perto da boca, no queixo; no sinal para TRISTE, usa-se a configuração de mão em Y com polegar perto da boca e expressão facial indicando tristeza.

O movimento, assim como a expressão facial, faz com que a mesma configuração de mão tenha diferentes significados. Isto ocorre nos sinais usados para o número “1” e na palavra “primeiro”, onde a diferença básica está no movimento realizado. Esses três elementos básicos da Libras são complementados por mais dois, de suma importância que são a orientação e o ponto de articulação compondo os cinco parâmetros da Língua de Sinais na realização dos sinais. Nesse caso, a orientação se refere à posição da palma da mão, sendo que ao realizar o sinal a palma pode se voltar para cima, para baixo, para a direita ou esquerda. Por exemplo, o sinal ‘ESTUDAR’ é realizado colocando as duas mãos abertas, palma para cima e batendo, dorso dos dedos da mão ativa nos dedos da mão passiva como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 1: Sinal para ESTUDAR



Fonte: *Dicionário Enciclopédico Trilíngue – Novo Deit-Libras – Língua de Sinais Brasileira* – CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. R.; MAURICIO, A.C.L.

Já o ponto de articulação se refere ao espaço marcado com espaço neutro ou em algum lugar do curso (do alto da cabeça à linha da cintura) em que o sinal é realizado. Nesse caso, há mudança de sentido do sinal dependendo do ponto de articulação em que o sinal for realizado. Os sinais APRENDER e SÁBADO, são articulados com a mesma configuração e mão, movimento e orientação, mas o ponto de articulação vai diferir determinando o sentido de cada sinal. Mão ativa em S, palma para baixo, abrindo e fechando duas vezes na altura da testa, tem-se o sinal APRENDER. Esse sinal articulado da mesma forma, na altura da boca, tem-se o sinal para SÁBADO. Nesse caso, o que difere, determinando cada sentido, é ponto de articulação (testa e boca).

Com todos estes elementos intrinsecamente articulados, fica claro que o uso de vídeos e ferramentas criadas com fins específicos para o ensino de Libras a distância, como alguns objetos de aprendizagem, são formas ideais para apresentação dos sinais e difusão da Libras.

Para o professor trabalhar o ensino de Libras na modalidade a distância considerando todas as especificidades dessa língua, cujo canal de comunicação é gestual-visual, a EaD é um espaço de mudanças, além de um novo paradigma de ensino e de aprendizagem. Nesse caso, o professor, atuando como mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, deve assegurar o acompanhamento contínuo e a motivação do estudante, que são peças importantes para o êxito do processo de ensino e aprendizagem nesta nova metodologia. Nesse sentido, é fundamental que sejam realizadas ações de motivação e estímulo, propiciando condições para que a Língua de Sinais seja ensinada e aprendida a distância.

Todos os recursos utilizados pelo professor para o favorecimento do aprendizado e que permitam ao aluno interagir, compreender ou

gerar algum conceito são considerados objetos de aprendizagem (OA). Segundo Murta (2011):

Um objeto de aprendizagem enriquece o ensino permitindo outro nível de interação e é criado para permitir ao aprendiz adquirir conhecimentos e competências sobre um tema específico. Seu objetivo é tornar a aprendizagem mais atraente e eficaz, além de poder ser parte de um programa de estudos. Os objetos de aprendizagem integrados ao ensino e a aprendizagem elevam o nível de interesse e motivação dos aprendizes que são levados a interagir, pois eles oferecem uma dimensão de dinamismo e também de interação ao ensino e à aprendizagem (Murta, 2011, p.1).

Sampaio e Almeida (2010) afirmam que o uso do OA interativo para fins educacionais não deve se limitar à transmissão das informações, mas fazer com que o aluno seja sujeito ativo de sua própria aprendizagem, na medida em que interage com recursos que permitem a simulação e a prática.

O OA pode ser um recurso significativo para o processo de ensino e de aprendizagem, visto que pode estimular um maior interesse para sua utilização, primando sempre a interatividade e a reflexão como forma de construir novas aprendizagens. Tais características didático-pedagógicas constituem-se no grande diferencial do uso de OA interativos em cursos à distância. Na EaD e segundo Winckler (2004), os OAs podem impulsionar as redes de aprendizagem.

Pesquisas e experiências mostram que um dos fatores que mais estimulam a participação dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem é a interatividade, e com base nesta percepção é que foram criados os OAs, no formato de jogos digitais educativos. Estes têm a potencialidade de motivar e divertir, como incremento no ensino de Libras, para atingir um melhor resultado no aprendizado.

Diferente dos jogos exclusivamente para entretenimento, jogos educacionais auxiliam no processo ensino-aprendizagem, funcionando como facilitadores. Quando os jogos são desafiadores, transformam a atividade de aprendizado em algo prazeroso e interessante. Segundo Silveira (apud Araújo, 2008), “Os jogos educativos podem despertar no aluno: motivação, estímulo, curiosidade, interesse em aprender [...] o aluno constrói seu conhecimento de maneira lúdica e prazerosa”.

Deve-se tomar cuidado com o jogo para que o aluno não se preocupe somente em vencer, esquecendo-se do aprendizado.

Um jogo digital educativo deve proporcionar um ambiente de aprendizagem, incluindo elementos dos jogos digitais voltados para o entretenimento. Sabbatini (2012) faz uma boa síntese sobre os elementos que definem objetos de aprendizagem:

os objetos de aprendizagem se distinguem dos demais recursos didáticos por características como: 1) reutilização, com a possibilidade de uso em diferentes contextos educativos, proporcionando eficiência econômica em sua preparação e desenvolvimento, 2) portabilidade, com disponibilidade de utilização através de diferentes plataformas técnicas, 3) modularidade, de forma que um objeto possa conter ou estar contido em outros objetos, com a perspectiva de combiná-los; 4) autossuficiência, no sentido de não depender de outros objetos para fazer sentido e 5) descritos por metadados, como por exemplo, autor, palavra-chave, criador/autor, idioma e objetivos educacionais (Sabbatini, 2012, p.3).

Em geral, o profissional da área da educação/pedagogia não recebe formação para a produção de OAs mais elaborados e com uso intensivo de programação e ferramentas computacionais: isso é uma demanda para profissionais da área da computação e são raros os casos em que professores de áreas fora da computação tem domínio sobre ferramentas avançadas para o desenvolvimento de OAs.

Uma consequência dos apontamentos anteriores é que há uma demanda muito grande pela criação e adaptação de materiais para o ensino de Libras de maneira inovadora e estimulante, a partir de materiais convencionais. Cursos que não conseguem suprir tais demandas e produzir esses recursos continuam com abordagens tradicionais de ensino ou improvisando com o que tem. Com algumas pesquisas pela internet é possível encontrar jogos e uma quantidade considerável de recursos (às vezes até gratuita) para apoiar o ensino de Libras. Alguns exemplos são: LibrasNet,¹ AtividadesEducativas.com,² Libras Brincando³ e Alfabeto Datilológico.⁴ Entretanto, muitos desses recursos parecem desconectados

¹ LIBRASNet. Disponível em: <<http://www.megainfo.inf.br/toLearn/LIBRASnet.htm>>.

² AtividadesEducativas.com. Disponível em: <http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?procurar_por=aprenderlegal.com.br&x=0&y=0>

³ LIBRAS Brincando. Disponível em: <<http://www.librasbrincando.com>>

⁴ Alfabeto Datilológico. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#1/extensao/libras---ead/objetos-de-aprendizagem/alfabeto-datilologico/>>

de uma abordagem de ensino e acabam “soltos” na rede, como peças perdidas de um quebra-cabeça. Para reverter a situação, é importante que a produção de OAs seja integrada a uma proposta pedagógica de ensino, por exemplo, como um complemento para um curso de Libras.

Como então produzir OAs elaborados em meio a um cenário adverso como o descrito? Entre os alunos da computação, a demanda por problemas práticos e que instiguem a aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso é bastante frequente. Assim, há um potencial muito grande às vezes desperdiçado: no ambiente universitário temos alunos ávidos por aplicar seus conhecimentos, ganhar experiência e produzir aplicativos que façam a diferença no dia a dia de outras pessoas. Esta é uma excelente oportunidade de união entre teoria e prática e integração entre cursos e departamentos muitas vezes distanciados, até mesmo dentro de uma única instituição. O trabalho aqui produzido reflete um pouco dessa abordagem.

Este trabalho apresenta um conjunto de OAs desenvolvidos para o ensino de Libras e aplicados em um curso de aperfeiçoamento a distância oferecido para professores da rede estadual. No momento em que este artigo estava sendo escrito, o curso estava em sua 2ª edição e foi oferecido para professores espalhados por aproximadamente 590 cidades, cobrindo todos os estados brasileiros. Ao longo deste trabalho, serão apontados também alguns dos pontos positivos, problemas e desafios experimentados no desenvolvimento e utilização desses OAs no referido curso.

As seções a seguir são divididas em:

- Espaços e Objetos de Aprendizagem para o Ensino de Libras: na qual são apresentados alguns exemplos de espaços e OAs disponíveis para o aprendizado e ensino de Libras. A relação não é exaustiva, porém permite ilustrar alguns dos trabalhos relacionados.
- Metodologia: o processo, contexto e alguns aspectos importantes sobre como os OAs foram desenvolvidos são apresentados.
- Resultados e discussões: os OAs desenvolvidos são apresentados, com amostras de telas e breves explicações sobre seus propósitos e funcionamento. Além disso, vários aspectos e desafios encontrados no processo de desenvolvimento são apontados.

- Considerações finais: incluindo perspectivas de trabalhos futuros.

1. Espaços e objetos de aprendizagem para o ensino de Libras

O site Atividades Educativas (Libras 2014) é composto por um portfólio com diversos jogos para ensino das mais variadas disciplinas, como Artes, Matemática, Ciências, Libras entre outros. Para o ensino de Libras ele disponibiliza jogos como caça-palavras, jogos da memória, soletração, para o conhecimento do alfabeto datilográfico (letras e números), sinais referentes à família, animais, brinquedos e corpo humano. Há ainda vídeos apresentando algumas frases usuais em Libras. As atividades apresentadas neste site não têm ligação com nenhum curso de ensino de Libras e apresentam características que prejudicam o seu entendimento, tais como: a falta de instruções de uso, objetivos, sinais estáticos e pequenos. Além disso, a perfeita visualização dos gestos e configurações de mãos é dificultada neste contexto.

O Libras Brincando (Numera, 2012) é um software educativo para apoio no ensino da Libras, para crianças de 4 a 8 anos, aplicado em escolas. De acordo com o site oficial: “As crianças ficam motivadas e criam hábitos de persistência em desafios e tarefas. Os alunos aprendem por meio da descoberta e da interação com o software”. Em um ambiente virtual, as atividades estimulam o aprendizado da língua de sinais, podendo ser acompanhadas por professores e gestores através de relatórios que indicam o desempenho individual de cada aluno, apresentando, ainda, diversos OAs na forma de jogos para o ensino de vocabulário de Libras em 10 temas, tais como: frutas, animais, cores, família e alimentos.

A UNESP em Marília também realizou um curso de extensão de Libras EaD, voltado para a formação de professores da rede pública de ensino, priorizando a reflexão sobre o uso da Libras, utilizada pelos surdos em sala de aula comum. Tal curso tinha 120 horas de duração, e utilizou objetos de aprendizagem para visualização dos sinais em Libras do alfabeto datilológico, e de vocabulário com temas como Ciências, Geografia, Português e Férias.

O Libr@sNet é um curso pago, totalmente web, voltado para o ensino de Libras. Este se destina ao ensino da Libras na sua gramática própria, de forma contextualizada, com o uso de frases e imagens

(Librasnet, 2008). Apresenta diversos OAs, como jogos, testes, e brincadeiras. Foi desenvolvido inicialmente com o apoio de instituições federais e hoje é comercializado pela empresa MegaInfo.

Há ainda trabalhos que buscam apoiar o ensino e aumentar a inclusão de alunos. Oliveira (2010) faz uma revisão na literatura buscando o entendimento das relações entre a forma visual de comunicação dos surdos com o uso de jogos, como OAs e como ferramentas para a melhoria do rendimento em sua educação. Souza (2013) apresenta o uso da Realidade Virtual para o ensino de Geometria para alunos com deficiência auditiva; Meserlian (2013), nos mostra a importância da aprendizagem com significado por meio de Libras aplicando OAs no ensino de matemática também para alunos com deficiência auditiva. Secco (2009) propõe um ambiente interativo para aprendizagem em Libras com uma interface específica para surdos e outra para ouvintes. Apesar de ser baseado em outros ambientes, neste, o objetivo e principal diferencial é a valorização dos aspectos da aquisição e aprendizagem de Libras. Segundo Secco, os outros ambientes encontrados tratam apenas de um vocabulário/dicionário português/ Libras, que não observa aspectos da aquisição e aprendizagem da Libras. O ambiente proposto usa a Aprendizagem Baseada em Problemas, que conduz o aluno para a resolução de problemas, aumentando o nível de dificuldades dos mesmos a cada vez que o aluno consegue resolver um problema, no intuito de manter o estímulo e a motivação dos alunos.

2. Metodologia

Este trabalho é fruto de uma parceria entre duas faculdades de uma mesma instituição: as Faculdades de Computação e Educação. Ligados à Faculdade de Educação estiveram envolvidos dois departamentos: um centro de pesquisa, atendimento e extensão à educação especial (CEPAE) e um centro de educação à distância (CEaD). A produção de OAs foi proposta no intuito de enriquecer e aprimorar os recursos disponibilizados para o ensino de Libras administrados pela Faculdade de Educação, em especial, o novo curso de aperfeiçoamento em Libras voltado para os professores da rede estadual. Professores e discentes da Faculdade de Computação estiveram envolvidos na produção desses OAs.

Os objetos de aprendizagem foram inseridos em pontos específicos do curso, alinhados com o conteúdo teórico apresentado previamente. Assim, para cada módulo foi feita uma análise prévia sobre os tópicos que seriam mais interessantes de se trabalhar nos OAs. Relações com os sinais utilizados em cada módulo foram geradas. Com base nessas relações de sinais, foi possível: produzir vídeos com os sinais executados por uma intérprete; preparar os vídeos para inserção nos OAs; pesquisar mídias (imagens) complementares representando os conceitos/termos trabalhados nos sinais; e, finalmente, desenvolver os OAs.

As tecnologias utilizadas na produção dos OAs estavam alinhadas com os conteúdos trabalhados nos cursos oferecidos pela Faculdade de Computação, mais especificamente nas disciplinas de Programação Orientada a Objetos. Foram usadas a linguagem Java e sua biblioteca mais recente para programação de interfaces gráficas JavaFX.5 Os OAs foram hospedados nos servidores da instituição, tendo sido construídas páginas HTML simples para permitir o acesso aos OAs pelos alunos do curso e para permitir referenciá-los a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – neste caso, o *Moodle*. Para facilitar a utilização, foram desenvolvidos tutoriais com instruções para instalação e utilização. Além disso, a referência para os OAs dentro do AVA eram acompanhadas de uma breve explicação sobre seus propósitos e objetivos no curso, no intuito de alinhá-los com os respectivos módulos.

⁵JavaFX – Disponível em: <<http://www.oracle.com/us/technologies/java/fx/overview/index.html>>

3. Resultados e discussões

3.1. Jogos / Objetos de aprendizagem desenvolvidos

Os objetos de aprendizagem desenvolvidos estão resumidos na tabela 1. A primeira coluna apresenta os objetivos pedagógicos definidos para os objetos. A segunda coluna apresenta os objetos correspondentes.

Tabela 1: Objetivos pedagógicos e OAs desenvolvidos.

Objetivo Pedagógico: Exercitar o reconhecimento e fixação sinais através de...		Tipo de OA
Soletração e Configurações de Mãos	Números	Soletrando Números
	Letras	Soletrando Letras
	Sequência de Números	Celular
	Associação de Sinais a Figuras e Conceitos correspondentes	Sinais e Figuras
	Associação de Sinais a Palavras correspondentes	Força

Fonte: Autoria Própria

Os jogos de soletração foram criados para permitir que o aluno treine e teste o seu aprendizado sobre as configurações de mão e suas correspondências em termos de números e letras. A figura 2 apresenta a tela principal do jogo de soletração de números. Neste jogo o aluno deve indicar o número correto representado pela configuração de mão mostrada no lado esquerdo da tela. Conforme o usuário prossegue acertando no jogo, o tempo de exibição de cada configuração de mão diminui e o desafio/nível de dificuldade aumenta para o usuário. Um segundo jogo com interface similar foi desenvolvido para treinar a soletração de letras.

A figura 3 mostra uma segunda abordagem desenvolvida para o treinamento de soletração: o Celular da Libras. Aqui, uma sequência de números é apresentada ao usuário usando uma metáfora à discagem de um número em um telefone celular. O usuário deve “teclar” a sequência correta e então solicitar a “discagem do número”. Novamente, o desafio aumenta com o aumento da velocidade de apresentação da sequência de configurações de mão.

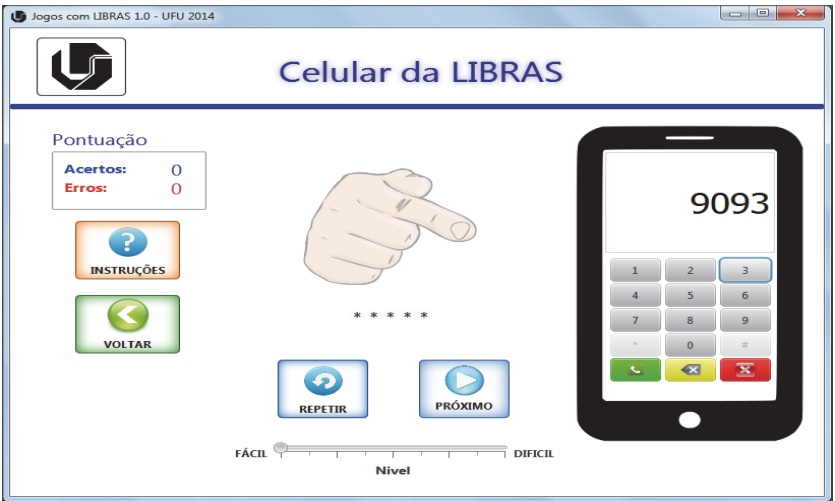
Figura 2: Interface do Jogo: Soletrar é Brincadeira.



Fonte: Autoria Própria.

Nesse jogo, trabalhou-se a soletração de números: a) configuração de mão é mostrada e as opções são apresentadas ao usuário. b) o usuário é notificado pela escolha do número correto. Já a próxima figura apresenta o jogo ‘Celular da Libras’ em que se trabalhou a Soletração de Sequências de Números com o Celular da Libras.

Figura 3: Interface do Jogo Celular da Libras.



Fonte: Autoria Própria.

O exercício de reconhecimento de sinais em Libras é feito com um jogo de associação de sinais a figura/termo correspondente, conforme mostra a figura 3. Neste jogo, o usuário visualiza através de vídeos os

sinais realizados pela intérprete. O usuário deve então indicar o que o sinal representa. Após escolher uma das opções, o usuário é notificado sobre o resultado. O jogo prossegue com a exibição de um novo sinal. Em sua primeira versão os seguintes temas são cobertos nesse jogo: Alimentos, Características Físicas, Cores, Família, Lugares, Meses, Objetos Escolares e Substantivos.

Figura 4: Interface dos Jogos: Qual é o objeto e Qual é o alimento.

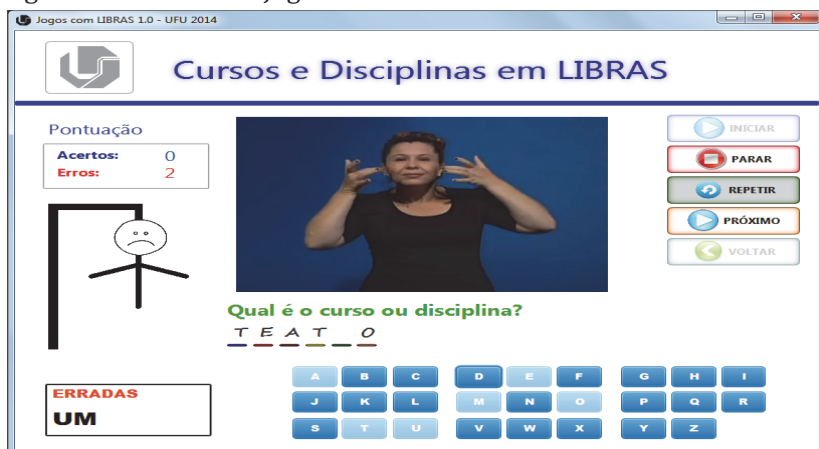


Fonte: Autoria Própria.

Nesse caso, a Figura 4 apresenta a interface dos Jogos: Qual é o objeto e Qual é o Alimento, em que se trabalhou a associação de sinais a conceitos e figuras correspondentes: a) Sinais de Substantivos – a intérprete sinaliza TELEVISÃO. b) Sinais de Alimentos – sinal de AÇÚCAR.

A figura 5 mostra a interface para um jogo clássico de Forca adaptado ao ensino de Libras. Após a execução do sinal gravado pela intérprete o usuário deve identificar o termo associado com um número limitado de tentativas para evitar colocar o boneco na forca (lado esquerdo da tela). Além dos temas cobertos no jogo anterior, o jogo cobre também: Cursos e Verbos.

Figura 5: Interface do Jogo Forca.



Fonte: Autoria Própria

Nesse jogo trabalhou-se a associação de sinais a conceitos/termos correspondentes. A intérprete realiza o sinal para TEATRO.

Na primeira versão, os jogos trabalham mais de 200 sinais e no momento da edição deste livro vários outros jogos já haviam sido criados, incluindo novos temas e cobrindo a maior parte dos sinais apresentados no Curso de Aperfeiçoamento em Libras da UFU (por volta de 800 sinais e expressões no total). Os jogos são disponibilizados gratuitamente no site: www.jogoslibras.faced.ufu.br. Além do desktop, está sendo feito um trabalho para a disponibilização dos jogos em outras plataformas (web e dispositivos móveis).

3.2. Desafios na formação e gerenciamento da equipe de desenvolvimento

É possível apontar pontos positivos e negativos no processo que levou ao desenvolvimento dos OAs. Por um lado, há um cenário propício para o desenvolvimento dos OAs com o apoio de alunos da graduação (que buscam complementação de sua formação) e não exigem os altos investimentos normalmente exigidos por empresas e profissionais já estabelecidos na área da computação. Obviamente, os professores envolvidos no desenvolvimento desempenham um papel fundamental, na orientação, direcionamento e no processo

de desenvolvimento, dada a natural imaturidade e inexperiência desses alunos e, dado que, em momentos mais críticos, diante de situações mais complexas, o apoio e experiência do professor são essenciais. Por outro lado, nem sempre é fácil encontrar os alunos certos para a tarefa.

Como pontos favoráveis identificados no processo, destacamos:

- Os alunos desejam ver seus esforços reconhecidos e se esforçam para contribuir;
- Estão em busca de aplicações práticas para o que aprenderam na teoria;
- Gostam de desafios;
- Desejam fazer parte de um projeto maior durante sua formação;
- Desejam ganhar experiência prática para complementar seu currículo;
- Não têm uma exigência financeira tão alta quanto a de um profissional experiente ou empresa já estabelecida no mercado, o que reduz a necessidade de mobilizar grandes recursos que poderiam facilmente inviabilizar o desenvolvimento dos OAs.

Como pontos desfavoráveis, destacamos:

- Muitos alunos mostram muita instabilidade em suas preferências e aptidões, especialmente no início do curso;
- O senso de comprometimento e responsabilidade dos alunos também é algo difícil de garantir e/ou desenvolver;
- Por questões burocráticas, a garantia de recursos financeiros (mesmo que de menor montante) e de pessoal, pode comprometer e muito o andamento do projeto;
- A falta de experiência dos alunos às vezes gera grandes demandas aos professores orientadores;
- A produtividade é afetada em alguns períodos, em especial: em períodos de avaliação, quando os alunos buscam se concentrar nos estudos; em períodos de recesso/férias escolares, quando alguns retornam para suas cidades e os próprios professores não estão à disposição para dar suporte, acompanhar e orientar;

- Desenvolver OAs acaba sendo uma atividade que exige conhecimentos e trabalho de várias áreas, consequentemente, requer uma equipe multidisciplinar. É um grande desafio reunir pessoas que cubram cada aspecto exigido no projeto tais como: programação, design e ilustração, pesquisa, e edição de mídias (vídeo, imagens, figuras e ilustrações), gravação e produção de vídeos. Assim, em uma instituição universitária com vários cursos, é fundamental buscar parcerias para suprir as necessidades de estrutura e de profissionais e buscar soluções alternativas criativas quando necessário.

3.3. Desafios na implantação e utilização dos jogos

Alguns desafios e pontos críticos devem ser considerados na implantação e utilização dos OAs. Em cursos voltados para um público grande e heterogêneo, tais questões são ainda mais críticas.

Alguns pontos críticos com forte impacto na utilização dos jogos foram:

- Escolha da tecnologia: é fundamental e alguns problemas que no momento do desenvolvimento não parecem tão críticos, podem comprometer a aplicação e utilização dos recursos produzidos, por exemplo: diferenças entre sistemas operacionais e navegadores.
- OAs desenvolvidos na forma de *plugins* e incorporados a uma página web (similar aos *plugins* desenvolvidos com a ferramenta Adobe Flash): podem causar problemas ao serem executados em certos navegadores e/ou exigir passos adicionais para que possam ser executados. Por questões de segurança, os navegadores têm sido cada vez mais restritivos neste quesito;
- Atualizações periódicas de software: tecnologias como o Java que estão em constante desenvolvimento podem exigir atualizações periódicas o que demanda alguns procedimentos extras, além de causar uma espera indesejável para os usuários.
- Alguns contratempos também merecem destaque:
- Muitos usuários tiveram dificuldades no download e execução dos OAs por diversas razões: problemas de

configuração local, instabilidades na internet e/ou problemas com a operadora/provedor de sua região.

- A falta de domínio dos usuários em lidar com procedimentos de configuração deve ser considerada. Por exemplo, alguns navegadores podem impedir a execução de *plugins* sem certificados digitais e exibir avisos de segurança. Tais mensagens têm dois efeitos: Intimidam os usuários, causando certo receio na execução dos OAs; Podem requerer passos extras para contornar a situação, o que é agravado se os usuários não tiverem habilidade ou predisposição para executá-los.
- Ainda sobre a questão de certificados digitais: por ter começado como um projeto-piloto, a solicitação da certificação não foi atendida dentro do tempo esperado para o início dos cursos. Primeiro porque é um recurso caro e que requer renovação anual. Dessa forma, houve certa dificuldade para a aquisição da certificação, tendo em vista as demais prioridades orçamentárias da instituição. Segundo, porque há um processo burocrático característico de processos de aquisição licitatória e que demandam um tempo considerável para sua organização. Finalmente, em termos funcionais, a certificação não contribui em nada para a execução do jogo. Na verdade, consiste em um passo extra de autorização para execução. Apesar do cenário adverso para a aquisição da certificação digital, é importante salientar que muitos usuários se sentem intimidados com as mensagens alertas produzidas por aplicações sem certificado digital. Consequentemente, por medo, optaram por não prosseguir com a execução dos jogos.

Algumas medidas tomadas para contornar as situações foram:

- Foi necessário manter suporte constante e acompanhamento muito próximo da situação de alguns alunos;
- Foram iniciadas algumas discussões em fóruns para responder aos problemas levantados pelos usuários no AVA. Muitas questões acabavam sendo recorrentes, sendo importante manter uma organização para amenizar e não sobrecarregar os responsáveis pelo suporte;

- Vários tutoriais foram elaborados para facilitar e orientar os usuários;
- A rede de tutores era constantemente ativada e o apoio de cada tutor foi fundamental para administrar as demandas de cada turma;
- Em função de problemas apontados por alguns alunos do curso com versões executadas no navegador na forma de *plugins*, foi desenvolvida uma versão *desktop* reunindo todos os jogos. Esta foi disponibilizada para *download* pelos usuários;

4.4. Feedback e avaliações de alunos

De maneira geral, a avaliação dos jogos por parte dos alunos foi positiva. Ao final do curso foi solicitada às turmas uma avaliação geral sobre as impressões em relação ao curso e seus recursos. Dentre os pontos positivos, os OAs aqui apresentados foram citados com bastante frequência. Alguns aspectos comentados pelos alunos foram: inovação, facilidade de uso, aprendizado prazeroso e divertido. Muitos dos alunos (que na verdade atuam como professores na rede estadual) solicitaram autorização para o uso dos jogos em suas salas de aula.

Os principais problemas apontados foram em torno do processo de preparação para utilização dos jogos (instalação, atualização de software, tratamento de mensagens de alerta) que não estavam diretamente relacionados com o funcionamento, propósitos pedagógicos e com a lógica por trás dos OA. Está previsto a realização de uma análise mais detalhada e objetiva para colher as impressões dos alunos sobre os OAs. A expectativa é conseguir com isso ainda mais melhorias para os OAs e sanar problemas mais críticos.

4. Considerações finais

Apresentamos neste trabalho alguns dos resultados alcançados com o desenvolvimento e emprego de Objetos de Aprendizagem na forma de Jogos Digitais Educacionais em um curso de aperfeiçoamento em Libras na modalidade EaD. O curso é voltado para professores da rede estadual de educação, lotados em diversas instituições e espalhadas por todo o Brasil. Os OAs foram desenvolvidos especialmente para este curso.

Além dos jogos, que foram brevemente apresentados, incluindo sua lógica de funcionamento e propósito pedagógico, foram apontados e discutidos diversos aspectos percebidos ao longo do processo de desenvolvimento, tais como: desafios na formação e gerenciamento da equipe de desenvolvimento, desafios na implantação e utilização dos OAs e alguns dos feedbacks recebidos dos alunos/usuários do curso. O desenvolvimento de parcerias entre departamentos foi um dos fatores críticos que possibilitou o êxito da abordagem adotada.

Apesar dos desafios e muitas dificuldades, avaliamos a experiência na produção dos OAs de forma positiva. Os OAs contribuíram para o aprendizado e envolvimento dos alunos no curso, o que pode ser observado em diversos comentários feitos por eles em fóruns para avaliações finais do curso, os quais destacavam a presença dos OAs. A utilização desses OAs de forma complementar a um curso de Libras foi fundamental para torná-los realmente efetivos para o aprendizado. Esperamos que os apontamentos apresentados neste trabalho possam auxiliar futuros produtores de OAs, se atentando para fatores críticos envolvidos neste processo e amenizando as dificuldades encontradas.

Como trabalhos futuros, esperamos: produzir novos OAs, expandir a gama de sinais e práticas pedagógicas trabalhados, empregar novos estilos e modelos de jogos, ampliar a inclusão de elementos de jogos tradicionais (Gamificação), implementar melhorias nos jogos (detalhamento de informações sobre os sinais, configurações de mãos, movimentos, informações extras, pistas para os sinais). Pretendemos também realizar testes de usabilidade com usuários representativos do sistema a fim de detectar ainda mais oportunidades gerais de melhoria e desenvolvimento, apontar problemas de forma mais precisa, identificar possíveis melhorias em questões de usabilidade e aprimorar a interação com o usuário.

5. Agradecimentos

Este trabalho foi parcialmente apoiado pelo MEC/SECADI/FNDE. Agradecemos ao GPELEDT/UFU, em especial, à intérprete Letícia de Sousa Leite, às professoras Eliamar Godoi e Marisa Pinheiro Mourão pelo apoio pedagógico na produção dos OAs e a todos os alunos e tutores da 1ª e 2ª turma do curso de aperfeiçoamento em Libras oferecido pela UFU, que contribuíram com o uso, comentários e sugestões para o aprimoramento dos OAs apresentados.

Este trabalho foi inicialmente publicado no Simpósio Internacional de Educação à Distância realizado em 2014 na UFSCAR de São Carlos (Sobreira, Junqueira, Araújo; 2014) e reeditado para compor este livro.

Referências

ARAÚJO, C. F. M; SIMON, E. B. Objetos de Aprendizagem em Educação a Distância: Uso de Jogos Educacionais no Estilo RPG (Role-Playing Games) Digitais, *Revista Paidéi@ – Núcleo de EAD da Universidade Metropolitana de Santos*, v.1, n.1, 2008.

MARTINS, S. E. S. O. *Libras à distância: Uma proposta de Formação Continuada de professores no contexto educacional inclusivo*. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/LIBRAS>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

MESERLIAN, K. T.; BARROS, R. M.; VITALINO, C. R.; BARROS, V. T. O. Objetos de Aprendizagem: Mediador entre Aprendizagem Significativa para Surdos e seu Processo de Inclusão. *VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, 2013*.

MURTA, C. *Objetos de Aprendizagem*. Metodologia EaD, Módulo III, 2011.

OLIVEIRA, E. C. Jogos na Educação de Surdos: proposta de uso de objetos de aprendizagem. *V Epeal – Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social*. ISSN 1981 – 3031, 2010. Disponível em: <<http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/JOGOS-NA-EDUCACAO-DE-SURDOS-PROPOSTA-DE-USO-DE-OBJETOS-DE-APRENDIZAGEM.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

QUADROS, R. M. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2004.

SABBATINI, M. Reflexões críticas sobre o conceito de objeto de aprendizagem aplicado ao ensino de ciências e matemática. Teia: *Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, n.3, v.3, 2012.

SAMPAIO, R.; ALMEIDA, A. R. *Aprendendo matemática com objetos de aprendizagem*. Ciências & Cognição 2010; v.15 (1): 064-075. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/290>. Acesso em: 02 jul. 2017.

SECCO, R. L.; SILVA, M. H. L. F. *Proposta de um Ambiente Interativo para Aprendizagem em Libras Gestual e Escrita, Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, Florianópolis – SC, 2009.

SOBREIRA, V.; JUNQUEIRA, M. S.; ARAÚJO, M. A. Enriquecendo o Aprendizado em Cursos de LIBRAS EaD com Jogos Educacionais Digitais e seus Desafios de Produção. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 2014, São Carlos – SP. *Anais...* São Carlos: UFSCAR, 2014. Disponível em: <<http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/pages/view/anais>>, ISBN: 2316-8722.

SOUZA-CONCILIO, I. A.; SANTOS, T. F.; ANACLETO, G. M. C.; PACHECO, B. A. *Ge o 3D: Objeto de Aprendizagem para Fixação do Aprendizado de Geometria para Alunos com Deficiência Auditiva. Conferência Latino-Americana de Objetos e Tecnologias de Aprendizagem*, Chile, 2013.

WINCKLER, R., MARTINS, A. *Objetos de Aprendizado: Um novo modelo direcionado ao Ensino a Distância*, Universia. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/12/17/493047/bjetos-aprendizado-um-novo-modelo-direcionado-ao-ensino-distncia.html>>. 2004. Acesso em: 06 jun.2014.

Parte II

Formação e aprendizagem de Libras na EaD

Capítulo VIII

A língua de sinais brasileira: conhecimento e desenvolvimento profissional e a formação de professores na modalidade a distância

Eliamar Godoi

Marisa Pinheiro Mourão

Mesmo com a democratização do processo de inclusão, inúmeros professores da rede pública ainda possui tímida formação pedagógica para receberem alunos surdos na sala regular. O processo de inclusão de alunos surdos na educação tem alcançado destaque nas últimas décadas, distanciando-se dos discursos e práticas educacionais de reabilitação, em que imperavam o preconceito e a normalização.

Hoje, pode-se falar que avanços significativos ocorreram no campo de pesquisas e produção de materiais para a inclusão do surdo na sociedade e na escola. No entanto, apesar da crescente democratização do processo de inclusão, a maioria dos professores ainda possui pouco ou nenhum conhecimento e formação pedagógica para lidar com as diferentes necessidades de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos.

Nessa direção, a carência de profissionais formados na perspectiva da Educação Inclusiva tem dificultado o processo de educação do surdo na sala regular de ensino. Implementar um processo de inclusão contando com a maioria dos professores da rede pública com tímida formação pedagógica para receberem alunos surdos na sala regular de ensino tem sido um grande desafio para o Ministério da Educação.

No sentido de compartilhar experiências da oferta de um curso de aperfeiçoamento em Libras, para atender à demanda por professores com formação específica no atendimento do aluno surdo na sala regular de ensino, para esse estudo, objetivamos descrever os processos de criação e a implantação de um Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras, oferecido a distância pela Universidade pública local e ainda apresentar o seu histórico de criação, relacionando-o à articulação entre MEC, SECADI, UAB, FNDE e IFES para atender à rede de formação de professores do país.

Nesse contexto, a Educação Online surge como opção essencial para se redimensionar práticas de ensino e formas de aprendizagem na busca por atender à demanda por formação desses profissionais, configurando-se como principal condição para que o processo de formação/capacitação de professores da rede pública fosse viabilizado pela IFES.

O procedimento metodológico escolhido para a coleta de dados foi a análise do projeto do curso e de alguns documentos oficiais que conduziram a sua implementação. A leitura de trabalhos como os de Silva (2012), Behar (2009) e de documentos oficiais como Lei 10.436/05, Decreto 5.626/05, Resolução CD/FNDE nº 45/11, Decreto nº 5622/05 e Decreto nº 5.800/06 conduziram nossa discussão.

Assim, para esse texto, explicitamos os movimentos de articulação e parcerias entre diversas esferas (IFES, MEC, SECADI, UAB e FNDE) que se uniram para atender à demanda por formação de professores na perspectiva inclusiva. Assinalamos nossas leituras acerca do universo da organização e oferta de cursos a distância para atender a programas por formação de professores, criados pelo Governo Federal. Depois, apresentamos alguns conceitos básicos da EaD.

Logo após, expomos o cenário atual da educação do surdo no Brasil e as ações da Política Nacional de Educação Especial – PNEE na perspectiva da educação inclusiva e aspectos que envolveram a criação de um curso de formação de professores a distância. Na sequência, explicitamos os trajetos para a composição do curso de Libras a distância na perspectiva de um ensino de Libras contextualizado. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

1. Movimentos e articulações de instâncias superiores: processos para viabilizar formação de professores

A inclusão de alunos surdos nas escolas regulares tem repercutido em uma série de desafios socioeducacionais, dentre os quais se podem destacar: adaptação do espaço físico da escola, ausência de materiais didáticos, metodologias de ensino e a formação inicial e continuada dos professores e, especialmente, a falta de professores com formação adequada para atender alunos surdos na Escola Básica Pública.

Nessa direção, com a finalidade de amenizar a demanda por formação, especialmente, para a Educação Inclusiva, o Governo Federal desenvolveu alguns programas de formação continuada e de capacitação de professores. Para tanto, o governo considerou dois importantes objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE que são o de promover a melhoria da qualidade da educação básica pública e ainda o de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de formação de professores no país.

Esse programa também considerou o papel fundamental da escola na promoção do desenvolvimento sustentável e na constituição de uma cultura dos direitos humanos, de enfrentamento de toda forma de discriminação e de violência, de atendimento às necessidades educacionais das diversas populações, incluindo as das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, público alvo atendido pela Educação Especial.

Para tanto, o Ministério da Educação – MEC, na figura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi em articulação com os sistemas de ensino, é o órgão que surge para implementar políticas educacionais nas diversas áreas da Educação Nacional. No MEC, a Secadi assume com o principal objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

Dessa forma, o governo federal lança editais convocando as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES para participarem desses programas de formação que, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, disponibiliza recursos financeiros para que os programas sejam implementados e a formação continuada/capacitação aconteçam.

Para tanto, por meio da Resolução CD/FNDE nº 4/11 é o FNDE que estabelece os critérios e normas para custear bolsas de estudo e pesquisa para profissionais que atuam nos cursos de formação implementados pela SECADI/MEC no âmbito do Programa Rede

¹ Para mais informações sobre a SECADI acesse: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=541&id=290&option=com_content&view=article>.

Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Renafor.233. Nesse caso, os cursos implementados pela SECADI/MEC no âmbito da Renafor têm por finalidade formar professores para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, considerando o direito de todos à educação, por meio da valorização da diversidade humana, bem como do respeito às diferenças culturais físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, dentre outras (Brasil, Resolução CD/FNDE, nº 45/2011).

Na busca por contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, propiciando formação continuada e investindo em capacitação do professor da rede básica pública, o governo criou o Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Renafor, cujo público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. Para tanto, as instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais recebem as chamadas por editais para se integrarem a Rede Nacional de Formação de professores.

Uma vez integradas à Rede de Formação, essas instituições estabelecem parcerias com a Rede Básica de Ensino e recebem recursos para produzirem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. As IFES atuam em Rede para atender às necessidades e demandas de outro grande projeto do governo que é o Plano de Ações Articuladas – PAR dos sistemas de ensino. As maiores demandas se encontram na alfabetização e linguagem, na educação matemática e científica, no ensino de ciências humanas e sociais, e nas artes e educação física.

Para que todo esse programa funcione em seus diversos âmbitos, o Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal (MEC, 2014).

É no sentido de viabilizar toda a ação de formação proposta pelo Governo Federal que a Educação a Distância surge, nesse contexto, para propiciar formação ao professor da rede pública que não tem acesso à Instituição de Ensino Superior e/ou não dispõe de carga horária

²³³ Para mais informações sobre a Renafor, acesse: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=231&Itemid=332>.

para frequentar as IFES. Sendo assim, ao publicar os editais para as chamadas das IFES para compor a Rede de Formação, o MEC apresenta a possibilidade de que as IFES, ao criarem seus cursos para atender às demandas levantadas, tenham a opção de oferecê-los em três opções de modalidades de ensino: presencial, semipresencial e a distância. Nesse caso, as IFES vão criar e oferecer cada curso considerando o público alvo, sua formação, interesse, disponibilidade e acesso às tecnologias. É nesse contexto que o Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais a Distância foi criado.

Legalmente, de acordo com o Decreto 5.622/05, a EaD recebe a seguinte definição:

a Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorre com a utilização de meios de tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Já para Behar (2009, p.16), lançando um enfoque especial no aspecto da aprendizagem, a EaD pode ser definida como “uma forma de aprendizagem organizada que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer a interação entre eles”. Nesse processo, embora professores e alunos estejam separados pelo espaço e pelo tempo, as tecnologias têm a função de promover a interação desses agentes articulando o encontro dos mesmos em ambientes virtuais.

Esse ambiente, de acordo com Silva (2012), permite aos educadores e alunos um novo meio para obter acesso à EaD, sinalizando a evolução mais recente em que a EaD habitual evolui para a Educação *On-line*. Silva (2012) define a modalidade *on-line* como aquela que conta exclusivamente com as disposições próprias da internet e tecnologias digitais convergentes e alerta para a necessidade de investimentos na gestão e na mediação da comunicação e da aprendizagem na internet. De acordo com esse estudioso, para que a disponibilização de educação *on-line* esteja em sintonia com indicadores de qualidade em educação, como dialógica,

compartilhamento, colaboração, participação criativa e simulação é preciso investimento em gestão e mediação dessa educação.

A educação *on-line* ganha espaço nesse contexto da denominada sociedade da informação e possibilita a aprendizagem na flexibilidade e na interatividade próprias da internet, assinalando para o surgimento de um novo ambiente comunicacional e educacional. A educação *on-line* se constitui como “novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, de informação e de educação” (Silva, 2012, p.11). A nosso ver, a EaD *on-line*, evolução da EaD anterior, é educação e possibilitou a implantação de novas metodologias de ensino e de aprendizagem da Libras, além de apresentar um caráter multidisciplinar dessa área. Nesse sentido, a educação *on-line* se constitui como um novo modo de se fazer EaD e que se mostrou essencial para viabilizar o curso de aperfeiçoamento em Libras a distância.

A caminho de sua terceira edição, o Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais foi criado em 2013 para se ofertado com carga horária de 180h, totalmente a Distância. Com a meta de atender 1.000 (um mil) professores da Rede de Educação Básica, objetivo do curso é o de ensinar a Língua Brasileira de Sinais para esses professores da rede pública de educação, funcionando como um suporte para a aprendizagem da Libras. Por meio de uma abordagem do ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, o curso ainda se pauta em compartilhar com seus cursistas inúmeras discussões teóricas e metodológicas sobre a Língua de Sinais, sobre a surdez, suas implicações na educação de surdos e apresentar algumas diretrizes gerais para a sociedade quanto à formação de profissionais para atuar na educação de pessoas surdas.

Após termos apresentado a articulação entre o MEC, SECADI e as IFES demonstrando como se compõe e se organizam as Redes de Formação continuada dos programas propostos e implementados pelo Governo Federal, a seguir, contextualizamos o ensino de Libras no contexto da Educação Inclusiva e componente do rol de cursos de aperfeiçoamento ao atender à demanda levantada pelo Ministério da Educação e as exigências legais por formação na perspectiva inclusiva, e ainda apresentamos o cenário atual da educação dos surdos no Brasil.

2. O cenário da educação de surdos no Brasil

A Política Nacional de Educação Especial – PNEE na perspectiva da educação inclusiva, publicada em 2008, reafirmou a Lei n. 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, legitimando mais uma vez, a educação bilíngue para as pessoas surdas, legitimando ainda seu direito de ser educado tendo sua a Língua de Sinais como língua de instrução, conforme disposto seguir:

Para a inclusão 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 (Brasil, 2008, p.17).

A este movimento, soma-se o fato de o modelo educacional brasileiro atual ser, na teoria, o inclusivo. Essa discussão tem tomado um forte impulso nos últimos anos principalmente por meio do apelo do Estado que, por meio da mídia, propaga a inclusão escolar como uma tarefa de todas as escolas brasileiras. No entanto, do discurso à prática há uma longa distância e esse abismo precisa ser superado para que a inclusão não fique apenas no plano da retórica política.

A Política Nacional de Educação Especial – PNEE na perspectiva da educação inclusiva ainda reforça a ação inclusiva no âmbito do Ensino Superior, no sentido de legitimar a formação com base na promoção de acesso ao conhecimento e a permanência do aluno deficiente no sistema educacional, conforme apresentado a seguir:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p.17).

No caso específico da educação de surdos, embora alguns avanços já se façam notados, como o reconhecimento da sua língua, ainda há muito a ser conquistado pela comunidade surda. A inclusão de alunos surdos nas escolas regulares tem repercutido uma série de desafios socioeducacionais, dentre os quais podemos destacar: a adaptação do espaço físico da escola, as metodologias de ensino e a formação inicial e continuada dos professores, ressaltando que não basta apenas que esses profissionais aprendam LIBRAS, mas aprendam em seus cursos de formação como desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem que considere as necessidades dos aprendizes surdos.

Partindo do princípio de que a participação social, educacional e profissional é um direito de todos e que Libras é a língua materna dos surdos brasileiros, há a necessidade urgente de torná-la acessível aos profissionais que atuam ou desejam atuar com pessoas surdas. Consideramos, portanto, que o movimento de divulgação e ensino dessa língua poderá contribuir para garantir à comunidade surda participação mais efetiva na sociedade e acesso a uma educação de qualidade a todos os seus membros.

Deste modo, compete às Instituições de Ensino Superior oferecer espaços alternativos e/ou complementares para a aprendizagem da Libras aos seus alunos e aos demais profissionais, para que tenham a oportunidade de refletir sobre as especificidades culturais, linguísticas e identitárias dos sujeitos surdos. Partindo da premissa de que os cursos de licenciatura são espaços legítimos de formação de professores, é relevante que estes promovam discussões que envolvam fundamentações teóricas e práticas pertinentes à educação de surdos, que incluam o ensino da Libras.

Nesse sentido, cabe também às IFES a oferta de cursos de Libras para atenderem à comunidade dos professores da Escola Básica na perspectiva da Formação Continuada e como forma de se conseguir atender às exigências legais garantindo o direito do surdo de ser educado por sua língua materna e às demandas por formação específica na perspectiva da Educação Inclusiva.

Após apresentar discussões a respeito da Política Nacional de Educação Especial – PNEE na perspectiva da Educação Inclusiva que reforça a ação inclusiva no âmbito do Ensino Superior e da Escola Básica e legitima a educação bilíngue para o surdo, a seguir apontamos

como se deu a criação do curso de Libras na modalidade a distância e os movimentos e parcerias entre as IFES, o MEC, a UAB e a SECADI.

3. Legislação e a criação de um curso de formação de professores a distância

Posto o reconhecimento do *status* linguístico da Libras e das conquistas legais das pessoas surdas, focamos neste espaço nossas discussões a respeito do ensino da Libras no Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância – EaD, considerando que as determinações do Decreto 5.626/05 também aplicam-se aos cursos de licenciatura, oferecidos pelas Instituições Públicas de Ensino Superior na modalidade a distância.

Os projetos de EaD tiveram o seu respaldo acentuado após a publicação da Lei n. 9.394/96 e do Decreto n. 5.622/05, que no Art. 80, que dispõe: “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Essa modalidade de educação tem sido vista como uma alternativa viável para atender a um país de grandes distâncias geográficas, onde muitas pessoas não têm acesso à informação.

Em meio a este contexto, em 2005 foi criada a Universidade Aberta do Brasil – UAB, por meio da regulamentação do Decreto n. 5.800/06, que se trata de um sistema de integração entre instituições do ensino superior que tem como objetivo viabilizar a expansão e a interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito a partir do fomento à EaD, priorizando a formação inicial e continuada dos professores da educação básica (Brasil, 2006). Assim, diversas IFES integram o sistema UAB.

Neste contexto, a Universidade Federal de Uberlândia – UFU tem buscado inserir-se nesta área de forma gradual e permanente. Desde 2007, a UFU, por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE, faz parte da rede de formação continuada a distância de professores em Educação Especial do Ministério da Educação – MEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, em parceria com a UAB.

Assim, foi proposto o desenvolvimento de um curso para o ensino de Libras a distância mediado pela *internet*, de 180 horas, para a formação de professores das escolas da rede pública do país. O objetivo do curso é o de funcionar como um suporte para o aprendizado da Libras e apresentar discussões teóricas e metodológicas sobre a surdez, as suas implicações na educação e as diretrizes gerais para a sociedade quanto à formação de profissionais da rede pública de ensino para atuar na educação de pessoas surdas.

Considerando o contexto de oferta do curso, constatamos, em grande parte dos cursos presenciais para o ensino da Libras, existentes na cidade de Uberlândia, que a maior dificuldade para uma aprendizagem significativa desta língua é a metodologia descontextualizada do conteúdo apresentado. Geralmente, nesses cursos são utilizados livros e apostilas que apresentam a Libras de forma isolada e muitas vezes, estática. Os sinais são separados em categorias de forma que o aluno, ao finalizar o curso, não consegue comunicar-se com o surdo, pois não sabe formar frases e utilizar os sinais em um contexto. Além disso, a parte teórica da gramática da Libras, geralmente, não é discutida durante as aulas.

Como objetivos específicos e, considerando o acesso às tecnologias e propondo novas abordagens de ensino, o curso pretendeu desenvolver diferentes recursos midiáticos para o ensino de Libras, a saber: vídeo-aulas, textos, material impresso, jogos, *e-books* via *web* entre outros.

Dessa forma, por meio do curso pudemos contribuir com a inclusão de pessoas surdas por meio da ampliação das condições de ensino e aprendizagem da comunidade surda brasileira; apresentar e discutir metodologias de ensino e aprendizagem específicas para alunos surdos; produzir e divulgar conhecimentos relacionados à educação de pessoas surdas; desenvolver uma alternativa didático-pedagógica original para o ensino da Libras para cursos a distância podendo ser adaptado para cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu* das IFES do país. Pudemos ainda desenvolver pesquisas envolvendo procedimentos didático-pedagógicos para o ensino da Libras como primeira e segunda línguas; diagnosticar, acompanhar e avaliar as suas contribuições do curso na formação continuada dos docentes da rede pública do Brasil.

Com um desenho original cuja abordagem de ensino envolveu o ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, a primeira edição do curso foi ofertada no segundo semestre de 2013, e sua segunda edição teve início no primeiro semestre de 2014. Na atualidade, a terceira edição está em fase de organização para ser ofertada no segundo semestre de 2014.

4. Composição do curso de Libras a distância: ensino de Libras contextualizado

O curso de aperfeiçoamento em Libras para a formação continuada de professores é ministrado integralmente a distância por meio da *web* e contemplará duas linhas de ação articuladas: (1) formação de professores; e (2) produção de conhecimento. O curso tem módulos que consideram uma metodologia de ensino de Libras de forma contextualizada e interativa em situações do dia-a-dia. Concomitante às discussões teóricas, a Libras é apresentada de forma contextualizada, em 5 módulos de ensino, explorando, aproximadamente 1.200 sinais.

Por considerar que a educação de surdos ultrapassa a questão da Libras, o curso também aborda discussões teóricas que objetivam inserir o aluno cursista em fatores pertinentes à educação de pessoas surdas, bem como fornecer um espaço para reflexão e discussão. Os conteúdos programáticos do curso abordam: a história da educação de pessoas surdas no mundo e no Brasil; as concepções de surdez; as filosofias educacionais e surdez; as práticas pedagógicas e surdez; a cultura e a identidade surda; a gramática da Libras e a discussão sobre as políticas públicas brasileiras na educação de pessoas surdas.

Os módulos são gerenciados na plataforma *Moodle*³, em uma versão adaptada pela UFU e pela equipe do Centro de Educação a Distância – CEaD. A escolha por esta plataforma de gerenciamento deu-se devido à mesma ser gratuita e de fonte aberta. Isto significa que os administradores têm acesso ao código fonte do *software*, podendo examinar, alterar, ampliar e modificar a plataforma.

³ *Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* – É um *software* utilizado livremente sob os termos da Licença Pública.

Os alunos e os administradores do curso podem acessar os módulos de qualquer lugar com a utilização de um computador, conexão com a *internet* e um navegador *web* (*Microsoft Internet Explorer, Mozilla, Firefox, etc.*). Além disso, o uso de ambientes *on-line* para cursos a distância pode tornar o conteúdo mais eficaz e interativo, usando as vantagens da *internet* sem dispensar a necessidade do professor e da elaboração do material didático.

Para o desenvolvimento do curso são utilizadas as ferramentas disponíveis no *Moodle*. Dentre estas, destacamos algumas, nomeadamente o envio e compartilhamento de materiais de estudo via *web*; os fóruns e as salas de bate-papo (*chats*); os testes de múltipla escolha e dissertativos; as pesquisas e os questionários; a coleta e correção das atividades avaliativas; o registro e relatório de notas; as videoconferências; os glossários; os livros *on-line*; as *wikipédias*; a montagem das lições/capítulos.

Cada módulo tem um tema central e, no decorrer do mesmo, são realizadas atividades de fixação e avaliação, com a utilização de jogos interativos e objetos de aprendizagem. Em todos eles, a Libras é apresentada na sua gramática própria, por meio de situações e diálogos presentes no cotidiano. Os sinais referentes a cada módulo também são disponibilizados ao aluno em formato de glossário, com o seu respectivo vídeo em que o aluno pode assistir quantas vezes quiser.

O curso é apresentado em um formato acessível, com uma interface simples e interativa, utilizando todos os recursos de multimídia e de interação disponíveis na *web*. Todo o material é desenvolvido utilizando recursos de gravação e edição de vídeo e recursos de animações utilizando o *software Adobe Flash® Professional*. As discussões teóricas e diretrizes para o desenvolvimento das atividades do curso são disponibilizadas no *Moodle* em formato de *e-book* e impresso, versão que é enviada aos alunos aprovados juntamente com um DVD com todo o material utilizado no curso.

A necessidade de utilização de diferentes mídias foi observada tendo em vista experiências anteriores com a oferta de vários cursos pelo CEPAE/UFU, na modalidade a distância. O aluno cursista, muitas vezes, não dispõe de um computador com acesso à *internet* ou possui uma conexão com a *internet* muito lenta. Desse modo, considerando as possíveis dificuldades desses alunos acessarem o material *online*, que

privilegiará a utilização de recursos visuais e hipermediáticos como jogos, desenhos, vídeos, *web*-aulas, *etc*, houve a necessidade de, além da disponibilização do conteúdo no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, que os alunos recebessem o material impresso e o DVD do curso nas suas residências.

Atualmente, muitos cursos na modalidade EaD, oferecidos pelo MEC, focam na utilização de mídias digitais, no entanto, o material impresso continua a ocupar posição de destaque, sendo a mídia mais acessível e de maior custo-benefício nos cursos ofertados na modalidade a distância. O impresso destaca-se por ser de fácil manuseio, e que poder ser consultado em qualquer lugar e tempo.

Cabe ressaltar que o curso não tem a finalidade de substituir a formação presencial dos professores e a aquisição da Libras por meio do contato com a comunidade surda, mas constitui-se em uma ferramenta alternativa e complementar de formação de professores e facilitação de ensino e aprendizagem desta língua.

5. Considerações finais

O cenário de educação do surdo ainda revela inúmeras limitações, sendo a carência de professores com formação adequada para receber o aluno surdo em sala regular de ensino o principal fator limitante desse processo. De uma maneira geral, a pretensão do curso é contribuir com a formação de professores da educação básica em todo o país, que atuam ou desejam atuar na educação do surdo, por meio da difusão da Libras e do oferecimento de um espaço para reflexão e discussão entre os profissionais propiciado pela EaD.

Assim, acreditamos que o desenvolvimento e produção deste curso são relevantes para a academia no tocante à tríade dos princípios da Universidade Pública que prima pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse caso, a oferta do curso de Libras a distância propiciou a investigação e a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos que contribui com a solidez de conhecimentos na área de educação de pessoas surdas.

O desenvolvimento e a produção deste curso auxilia às demais instituições públicas do país no processo de ensino da Libras, uma vez que a utilização do produto desenvolvido poderá acontecer por meio de parcerias destas com a UFU. Funciona, portanto, como

ferramenta didático-pedagógica para o ensino de Libras, podendo também funcionar como curso de extensão destinado a professores da educação básica em todo o país, contribuindo com a qualificação dos professores no atendimento aos alunos surdos das suas classes.

A comunidade surda também é beneficiada, pois o curso auxilia na consolidação e na divulgação da Libras capacitando professores da rede pública de ensino que recebe alunos surdos em sala regular. A oferta do curso também auxilia os próprios alunos surdos no sentido de que poderão encontrar, no seu processo de escolarização, professores melhor qualificados para os receberem na sala de aula regular de ensino.

A oferta do curso nos levou ao reconhecimento das variações que se refletem em níveis de incorporação da tecnologia aos processos de ensino e aprendizagem da Libras que movimentam o curso postado em uma plataforma educacional. Esses níveis de incorporação da tecnologia, sobretudo a digital, aos processos educacionais do ensino de Libras nos levaram a denominar a EaD *on-line* como aquela EaD praticada em espaços virtuais de aprendizagem, também chamados de AVAs.

Nessa perspectiva, pela sua interatividade, o ambiente virtual ou a sala de aula *on-line* permitiu-nos identificar diversos níveis de interação, de aprendizagem da Libras, de acesso à informação e à instrução pedagógica. Pelo fato de esse espaço virtual de aprendizagem propiciar acesso a informações em rede, esses níveis de incorporação de tecnologia aconteceram desde o acesso individual a informações inalteráveis do curso até a imersão total em um ambiente de prática, por um professor formador e/ou tutor e apoiado por uma comunidade de aprendizagem. Cabe ressaltar que a oferta do curso de Libras a distância não tem a finalidade de substituir a aquisição do uso social da Libras por meio do contato com a comunidade surda, mas de oferecer um espaço alternativo para a formação continuada de professores.

Nesse sentido, a EaD mostrou-se como condição essencial para que o Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais a distância, alcançasse professores da Escola Básica de todo o país. Assim, foi a parceria entre IFES, MEC, SECADI, UAB e FNDE viabilizada pela EaD que possibilitou a criação e oferta desse curso, atendendo à demanda por formação continuada dos professores da Rede Pública de Ensino do Brasil na perspectiva da Educação Inclusiva.

Referências

BEHAR, P. A. (Org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009, 309p.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002, Seção 1, p.1.

BRASIL, Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e caracteriza a Educação a Distância como modalidade educacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 dez. 2005.

BRASIL. Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o Art. 18 da Lei nº 10.098 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dez. de 2005.

BRASIL, Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP. 2008.

IBGE. *Censo Nacional Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>.

MOURA, M. C. *O surdo: caminho para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, FAPES. 2000.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. 3ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, 220p.

SILVA, M. (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. 4ed. Legislação atualizada. São Paulo: Edições Loyola, 2012, 532p.

Capítulo IX

Formação específica para Tutor da Modalidade a Distância em curso de Libras: capacitação com reflexão

Márcia Dias Lima

Marisa Dias Lima

Letícia de Sousa Leite

Esse estudo é resultado de uma pesquisa sobre as percepções dos tutores em relação ao curso de formação específica, oferecido como forma de capacitação para um grupo de tutores e professores formadores de um curso de Aperfeiçoamento em Libras oferecido a distância. Esse curso de aperfeiçoamento é desenvolvido e oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE). Trata-se de um curso que foi criado em parceria da UFU com Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial (SEESP), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de atender ao programa de formação continuada a distância para professores da rede pública de ensino que atuam ou pretendem atuar na educação de surdos.

Ao verificar a necessidade de formação específica para o tutor que atua nesse curso de aperfeiçoamento em Libras, uma vez que foi detectado que a grande maioria não tinha conhecimento da Libras, pensou-se na criação e oferta de um curso de capacitação especialmente pensado para esse grupo de tutores. Nesse caso, o conteúdo desse curso de capacitação dos tutores foi selecionado a partir do próprio ambiente de trabalho do tutor, considerando ainda o ensino da Libras e formas de mediação desse conhecimento. Sendo assim, a abordagem dos conteúdos específicos deste curso serviu de base de coleta de dados para essa pesquisa.

Nesse contexto, esse estudo se justifica uma vez que os tutores e professores precisam ter, por meio de uma formação específica, a oportunidade de conhecer como as atividades são desenvolvidas no curso em que atuam a fim de proporcionar uma boa articulação entre

os conteúdos e os meios de comunicação, bem como as ações a serem desempenhadas por cada sujeito envolvido na aprendizagem dos cursistas. Nesse contexto, a função do tutor é estabelecer contato com os alunos para apoiá-los nos estudos. Logo, existe a necessidade de um processo formativo para capacitar os tutores no referente ao conteúdo do curso, no manejo das ferramentas virtuais e no desenvolvimento da metodologia didática.

O procedimento metodológico se constituiu na análise da participação desses tutores no curso de formação, considerando os aspectos teórico-práticos da tutoria, o conteúdo do curso de Libras em consonância com a prática da Língua de Sinais, bem como a influência do conhecimento adquirido pela capacitação no desenvolvimento da prática pedagógica dos tutores no Curso de Aperfeiçoamento em Libras.

Nesse movimento, foi feito um levantamento das percepções desses tutores em relação ao curso de capacitação e a necessidade de formação específica para tutores que atuam em cursos de conteúdo específico como a Libras. Compartilhamos, nesse estudo, ainda, o resultado do levantamento a respeito da relação formação específica/capacitação de tutores e resultados de permanência, aprovação e índices de evasão de cursos a distância, além de analisar a influência de um curso voltado a melhorar e potencializar a qualidade do trabalho dos profissionais tutores nos processos de formação continuada a distância.

A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Checinel (2000), Alves e Nova (2003), Sá (1998), Maia (2002), Ferreira e Rezende (2004), e de Gutierrez e Prieto (1994), e ainda alguns documentos oficiais tais como o Decreto 5.626/05 fundamentaram nossas discussões. Desse modo, buscou-se formar tutores conscientes da importância de seu papel no processo de ensino-aprendizagem, sendo permeado de aspectos qualitativos que impulsionem, orientem e conduzam os cursistas na sua formação com os alunos surdos.

A partir das considerações expostas até aqui, através do presente artigo abordamos a formação de professores no conhecimento teórico e prático da Libras. Na sequência, foi considerada a relação entre a tecnologia e a formação dos professores através do curso de

aperfeiçoamento na modalidade EaD. Posteriormente, lançamos um olhar investigativo sobre as percepções, o papel e a formação de tutores do curso de Libras. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

Sendo assim, esse estudo aponta discussões envolvendo Educação Especial, inclusão escolar, formação de professores e o papel de tutoria na plataforma de ensino EaD. Apresentamos também considerações relacionadas a aspectos teórico-práticos da tutoria, o conteúdo do curso de Libras em consonância com a prática da Língua de Sinais, bem como a influência do conhecimento adquirido pela capacitação no desenvolvimento da prática pedagógica dos tutores no Curso de Aperfeiçoamento em Libras.

1. Conceitos e bases teóricas da educação inclusiva

A partir da década de 1990, o Ministério da Educação – MEC vem orientando as ações dos sistemas educacionais, tendo como base a proposta de Inclusão. As pesquisas recentes sobre censo escolar demonstram o crescente número das matrículas de alunos com deficiência, inclusive de alunos com surdez, matriculados no ensino regular. De acordo com os dados do IBGE (2000), aproximadamente 5.800.000 brasileiros têm algum tipo de deficiência auditiva. Destes, 166.400 são totalmente surdos e 60% são usuários da Libras. Contudo, somente 33% deles alcançam o nível superior. Os mesmos dados nos demonstram que boa parte dos alunos surdos frequentam as salas de aula em classes comuns. Entretanto, são inúmeros os entraves enfrentados pelos estudantes surdos, no decorrer do seu processo educacional. Entre tais dificuldades, se encontram as barreiras de acessibilidade comunicacional.

Atualmente, sabe-se que uma parcela significativa dos alunos surdos matriculados no ensino regular utiliza a Libras. Embora várias pesquisas apontem para a importância da Libras a fim de um bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos surdos, poucos professores a dominam. Com base nas especificidades comunicacionais da maioria dos alunos surdos, como também no dever da escola inclusiva em atender às necessidades educacionais de seu alunado, para garantir a acessibilidade curricular e, conseqüentemente, uma educação de qualidade, as escolas começam a rever suas ações

pedagógicas no atendimento dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).

A escola deve promover diferentes ações, o que também implica em eliminar as barreiras de acessibilidade comunicacional no ambiente escolar. Além da contratação de intérpretes, como prevê o Decreto nº 5626/05, é preciso ter em mente a necessidade da disseminação da Libras no seu espaço, a fim de que os sujeitos inseridos nesse processo compreendam a complexidade do sistema linguístico utilizado pelos surdos.

Nessa direção, é essencial o desenvolvimento de programas de formação continuada para professores na aprendizagem da Libras como uma ação importante na transformação do sistema educacional de ensino em uma proposta inclusiva que considere as particularidades educacionais dos sujeitos surdos. Sob esse paradigma, vislumbrou-se a possibilidade da modalidade do ensino a distância como uma das ferramentas de formação continuada de professores que atuam nas classes regulares que têm alunos surdos.

Diante da demanda, a Universidade Federal de Uberlândia – UFU, por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE, implementou a rede de formação continuada de professores em Educação Especial do Ministério da Educação – MEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a UFU oferta o curso de Libras, na modalidade EaD, com a carga horária de 180 horas. O objetivo do referido curso é o de oferecer um suporte de aprendizagem da Libras, além de apresentar discussões teóricas e metodológicas sobre a surdez e suas implicações na educação, no desenvolvimento de diretrizes gerais quanto à formação de profissionais para atuar no processo educacional das pessoas surdas.

Assim, estruturado dentro de uma metodologia interativa através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o curso foi desenvolvido para atender as demandas de professores da educação básica em todo o país com a finalidade de contribuir para a qualificação de tais profissionais no processo de escolarização dos alunos surdos. Para que o curso de Libras na modalidade EaD se desenvolva efetivamente é necessário que ocorra a interação entre alunos cursistas, tutores e

professores formadores. É imprescindível o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem dos alunos através do suporte técnico e pedagógico prestado pelos tutores. Nesse sentido, o papel exercido pela tutoria requer capacidades, habilidades e competências inerentes à sua função, expressando receptividade ao aluno.

Um tutor que não tenha clareza do conteúdo, não poderá ter êxito no seu trabalho. Desse modo, uma vez que o curso de capacitação dos tutores se constituiu como cenário da coleta de dados, assumimos como principal objetivo para esse artigo o de relatar os resultados obtidos a partir da análise das percepções dos tutores em relação ao curso de formação específica. A função da tutoria é um dos principais fatores que determinam a qualidade da formação num ambiente virtual de aprendizagem. Assim, surgiu a necessidade de promover um curso de capacitação dos tutores visando a sua formação na construção de conhecimentos teórico-práticos significativos sobre as questões relacionadas à aprendizagem da Libras, auxiliando os alunos no desenvolvimento de tarefas individuais ou em grupo, na construção de novos conhecimentos e resolução de problemas.

Sendo assim, a partir da oferta desse curso, surgiu ainda a importância de avaliá-lo por meio da análise das percepções dos tutores. Para tanto, o procedimento metodológico se constituiu no processo investigativo da participação desses tutores no curso de formação, considerando os aspectos teórico-práticos da tutoria, o conteúdo do curso de Libras em consonância com a prática da Língua de Sinais, bem como a influência do conhecimento adquirido pela capacitação no desenvolvimento da prática pedagógica dos tutores no Curso de Aperfeiçoamento em Libras.

2. Formação de professores no conhecimento teórico, na prática da Libras e as tecnologias

Os saberes docentes, por sua vez, são concebidos como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2002). Por focalizarmos na formação de professores, os saberes experienciais possuem a especificidade de serem pouco marcados pela prática profissional

atuando na docência, mas sim, pelo conhecimento adquiridos com o curso de formação.

Quando se verifica a competência dos professores na área da educação inclusiva, principalmente com os alunos surdos, nos deparamos com vários problemas, onde o principal deles é a formação dos profissionais da educação e a falta de preparo dos mesmos. Nesse sentido, Skliar (2006) traz algumas considerações, que nos chamam a atenção, em relação ao “estar preparado”:

Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais” nas aulas. Não é verdade. Parece-me ainda que não existe nenhum consenso sobre o que signifique “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo (Skliar, 2006, p.31).

Ao investir na formação continuada de professores, o curso de aperfeiçoamento representa uma excelente estratégia ao sanar as privações relacionadas à educação de alunos surdos no ensino regular, visto que quase todos os fatores que interferem no processo de inclusão estão ligados às atitudes e práticas cotidianas em sala de aula, seja referente à didática do professor ou às relações sociais e comunicativas entre o professor e alunos surdos.

A procura por um curso de aperfeiçoamento por meio da modalidade de EaD pelos professores que buscam uma qualificação continuada tem aumentado cada vez mais. Devido, segundo Maia (2002), ao fato de tal curso proporcionar um instrumento de democratização do acesso ao conhecimento, possibilitando a participação plena de pessoas excluídas dos processos educacionais, por questões de flexibilização de horário, localização de moradia ou falta de recursos materiais e outros. Não se pode negar, que o elo entre as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) e a oferta dos cursos de formação de professores representa uma opção alternativa e diversificada ao suprir a necessidade de qualificação de tais profissionais.

Diante disso, a oferta do Curso de Aperfeiçoamento em Libras na modalidade em EaD contribui efetivamente para uma aprendizagem

significativa dos professores. Para tanto, uma equipe colaborativa – coordenador, supervisor, professor e tutor – oferece o suporte necessário para tais profissionais em seu processo formativo. Nessa perspectiva, o tutor estabelece a comunicação direta com os cursistas e, segundo Checinel (2002), ele é considerado um mediador essencial para concretizar a formação dos professores através da interação binômia no processo ensino-aprendizagem.

Em termos de formalização da profissão do tutor, o Ministério da Educação publicou o Decreto CD/FNDE n.º 26/2009, que define as atribuições do tutor, ao qual compete:

mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista; estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino; elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável (Brasil, Decreto nº 26/09).

Entende-se que o tutor é o responsável por acompanhar o cursista no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, este profissional necessita ter a formação na área de atuação e estar preparado para resolver adversidades, seja eles presentes no designer instrucional do curso e/ou no decorrer dele.

Independente da capacidade pedagógica, social e técnica sobre a sua tutoria, Ferreira e Rezende (2004) nos remetem para um aspecto de que a sua relevância só é possível quando o tutor:

possuir conhecimento sobre o conteúdo estudado; ter clareza em suas explicações, segurança e empatia no tratamento dos assuntos discutidos; e principalmente, interagir de modo que o aluno não sinta excluído em suas dúvidas e necessidades particulares (Ferreira; Rezende, 2004, p.364).

Entretanto, a formação dos tutores do curso de Libras na EaD deve se constituir, não somente com base nas questões didáticas metodológicas e tecnológicas, mas também no domínio dos conteúdos, para que este desempenhe as suas funções múltiplas de orientação e avaliação, além de verificar os conhecimentos que lhe são necessários, formulando uma abordagem apropriada das competências pedagógicas, técnicas, didáticas e pessoais. Entende-se que o tutor é uma figura estratégica nos cursos a distância e agente responsável por orientar, guiar, provocar, instigar o estudante, despertando-lhe o interesse pelo curso, o desejo de aprender e de buscar novos horizontes. Ele participa ativamente do processo de ensino/aprendizagem e contribui para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

3. Situando a oferta do curso de capacitação para tutores

O curso de formação para os tutores que atuam no Curso de Aperfeiçoamento em Libras na modalidade EaD, foi ofertado com carga horária total de 40 horas sendo sua primeira edição em 2014. Foram convidados a participar de tal formação os 40 tutores e os 10 professores formadores que atuam no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), objetivando o ensino e aprendizagem dos conteúdos teórico-práticos da Libras, que compõem o curso ofertado através da Plataforma *Moodle*. Em média se encontram inscritos 1.000 cursistas no Curso de Aperfeiçoamento em Libras, divididos em 40 turmas que visa a uma reflexão sobre a educação dos alunos surdos, ao apresentar discussões teóricas que dialogam com a prática pedagógica.

O curso também promove o conhecimento básico da Língua Brasileira de Sinais através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizando os sinais-chaves, as frases em contextos, os diálogos e os questionários. Todas essas ferramentas de aprendizagem são apresentadas em Libras para que os tutores e os professores formadores se atualizem/familiarizem com o curso de aperfeiçoamento, com a finalidade de orientação mais precisa dos cursistas. Além disso, o curso também explora os conceitos, as políticas públicas da inclusão educacional e as garantias legais que envolvem a surdez.

O Curso de Aperfeiçoamento em Libras para a formação de professores ofertada pela UFU – Universidade Federal de Uberlândia – voltado aos professores e educadores da rede pública é totalmente

ministrado via *Web*. Para cada turma existe um tutor responsável pelo trabalho de orientação e acompanhamento das atividades presentes na plataforma. Diferentes ferramentas de estudos promovem a interação dos cursistas, tais como: o *Fórum*, que é o espaço reservado para o debate do grupo sobre questões teóricas e práticas com a intenção de discutir alguma questão considerada importante e provocativa, e a *Mensagem* que possibilita a troca *e-mails* entre a turma.

Nesse sentido, a oferta de um curso de capacitação dos tutores é fundamental para o desempenho de sua função, considerando que estes necessitam de um conhecimento básico sobre as especificidades da Libras e educação dos surdos a fim de auxiliar as discussões acerca das possíveis dúvidas dos cursistas que surgirão durante a sua aprendizagem. Diante das necessidades supracitadas, o curso de capacitação dos tutores foi elaborado a partir de encontros presenciais com 4 (quatro) módulos, onde tais encontros ocorreram no período mínimo de uma semana antes do início da abertura de cada unidade no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Divididos em dois períodos, os encontros foram promovidos a partir de uma abordagem dos conhecimentos linguísticos e gramaticais da Libras, além da prática dos vocabulários em sinais, no período da manhã; e à tarde foram discutidos os conhecimentos teóricos dos textos complementares utilizados em cada unidade do curso na Plataforma *Moodle*. O curso de capacitação é ministrado por uma professora formadora e uma professora pesquisadora, ambas surdas e organizadoras do referido curso. As aulas são intermediadas pela atuação de um profissional intérprete de Libras.

A Gramática, a Educação dos Surdos e suas abrangências efetivam a mediação pedagógica entre o material didático e cursistas. Ao final de cada encontro presencial, um espaço é reservado para a orientação da sequência didática com a professora pesquisadora do curso. Nessa perspectiva, a Formação de Tutores para atuar na EaD, foi pensada com o intuito de atender à demanda de profissionais qualificados, para desenvolver e ofertar novos cursos de formação inicial e continuada no âmbito da UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

Visto por esse ângulo, todo o processo de produção do curso já representa um fecundo espaço de estudos na formação de tutores de Libras na modalidade EaD, pois existe uma enorme carência desse tipo

de material no país. Além disso, o referido curso atende a uma necessidade social e legal, contribuindo para o processo de qualificação docente.

4. Metodologia da pesquisa

Foi aplicado um questionário ao final da primeira edição do curso de capacitação dos tutores e professores formadores, para a análise das percepções destes no que tange à organização e estrutura do curso, e na influência dessa formação em sua prática de mediação pedagógica no Curso de Aperfeiçoamento em Libras. Participaram deste estudo, constituindo-se, portanto, como sujeitos da pesquisa, um total de 40 tutores e 10 professores formadores que compõem a equipe do curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

O presente estudo abrange a coleta de dados através da metodologia qualitativa com a utilização de questionários apresentando questões abertas sobre a opinião dos tutores acerca da importância do curso para a sua formação, da influência desta no trabalho de tutoria na Plataforma *Moodle*, além de uma análise do conhecimento obtido por meio do curso ofertado e de sugestões de melhoria para as próximas edições.

As questões elaboradas aos participantes ressaltam os cinco aspectos a serem discutidos, quais sejam:

1. Cite o que este curso de capacitação acrescentou à sua formação de tutor ou professor formador.
2. De que maneira o curso de capacitação influenciou/enriqueceu seu trabalho de tutoria ou de professor?
3. Analise o nível de aprendizado e conhecimento que você obteve antes e depois do curso ministrado.
4. Cite os aspectos positivos e negativos do curso de capacitação.
5. Contribua com observações, sugestões e/ou críticas para enriquecer o curso para as próximas edições.

Para a realização das análises e discussões foi feito um recorte dos depoimentos coletados a partir dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, totalizando em 40 tutores e 10 professores formadores da equipe do curso de aperfeiçoamento em Libras na modalidade EaD.

6. Análises e discussões: capacitação de tutoria na visão dos tutores

Neste eixo procuramos averiguar alguns aspectos do trabalho dos tutores no curso de aperfeiçoamento em Libras tanto na sua função, como o da sua formação e seus conhecimentos acerca dos conteúdos abordados no curso de Libras através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

No que se refere à contribuição do curso de capacitação para a formação de tutor ou do professor formador, houve destaque no que diz respeito à qualidade do curso oferecido, abordando as questões fundamentais do conhecimento da Libras e da educação dos surdos como se confirma no depoimento abaixo:

Acredito que a maior importância deste curso de capacitação para a nossa formação (de tutores e professores) tem sido a questão de que é um ensino de qualidade que envolve diferentes processos e pressupõe a preparação para sua realização, por isso, é imprescindível uma formação docente sólida, já que não é qualquer um que pode ensinar (Depoimento 1) .

Em outro depoimento, um participante ressaltou a importância de o curso ser estruturado de forma direcionada à sua formação específica como tutor/professor do curso de Libras, além de se constituir como um espaço de interação presencial dos membros da equipe do curso destacando a sua contribuição com a seguinte afirmação:

Posso dizer que acho este curso de capacitação muito importante, veio em um momento que precisávamos muito de uma maior proximidade entre os membros da equipe deste curso. (Depoimento 2)

Contribuindo com essa discussão, outro participante enfatizou a contribuição do curso em possibilitar maiores conhecimentos e experiências acerca de sua função.

O Curso de aperfeiçoamento é de extrema importância para nos auxiliar, tanto na parte de recondução teórica, quanto estratégica de ação pedagógica (Depoimento3).

Nesse sentido, entendemos que é essencial que os tutores tenham um amplo conhecimento do conteúdo abordado. Como descrito por Checinel (2000), a capacitação se pressupõe na necessidade de tutores em adquirir os conhecimentos gerais profundos para que tenha um bom desempenho da sua função de tutoria.

No tocante à influência do curso no enriquecimento do seu trabalho junto aos alunos, os tutores/professores, em sua maioria, consideraram que a influência foi muito positiva. Os participantes ainda apontaram que ocorreu uma melhoria em suas ações pedagógicas na plataforma, auxiliando na interação com os alunos, seja através dos fóruns ou no esclarecimento de dúvidas, seja por meio de outras ferramentas. Segue alguns relatos dos tutores sobre o que adquiriram com o curso:

Observo que o ensino, conforme temos presenciado nesta capacitação, tem enriquecido bastante o meu trabalho neste curso e também, principalmente, referente ao ensino da LIBRAS. Portanto, é uma mistura complexa de conhecimento do conteúdo específico, de conteúdo pedagógico e habilidades para ensinar alunos diversos, assim como o conhecimento e a compreensão do contexto no qual o ensino ocorre (Depoimento 1).

O curso de capacitação tem contribuindo bastante para melhoria de minha prática junto aos alunos, tendo em vista que quando comecei na tutoria da Libras me lembrava muito pouco da língua, com o curso de capacitação tenho conseguido me lembrar e aprender ainda mais (Depoimento 2).

Este curso específico em Libras, esta formação para nós, tutores, veio acrescentar como também nos fazer recordar muito do nosso cotidiano com os alunos surdos. É um incentivo para planejarmos, pensando em uma prática pedagógica diferenciada com excelência que atenda às necessidades dentro da realidade de cada aluno surdo (Depoimento 5).

Compreende-se, à luz das ideias trazidas por Sá (1998), que os tutores devem esclarecer dúvidas de seus alunos, acompanhá-los na aprendizagem, corrigir trabalhos e disponibilizar as informações necessárias.

Conforme argumentam Ferreira e Rezende (2004), o tutor deve acompanhar orientar e estimular a aprendizagem autônoma do aluno, utilizando-se de metodologias e meios adequados para facilitar a aprendizagem. Através de diálogos, de confrontos, da discussão entre diferentes pontos de vista, das diversificações culturais e/ou regionais e do respeito entre formas próprias de se ver e de se portar frente aos conhecimentos, o tutor assume função estratégica. Para tanto, este deve possuir habilidades de comunicação, competência interpessoal, liderança, dinamismo, iniciativa, entusiasmo, criatividade e capacidade para trabalhar em equipe.

Por meio dos diferentes depoimentos, verificou-se que os participantes destacaram que o curso de capacitação contribuiu muito, ainda, em seu trabalho de correção e avaliação das atividades realizadas pelos alunos.

O curso tem contribuído muito conhecer sobre Libras e facilitou para orientarmos os alunos, na correção das atividades, o mesmo só veio a contribuir (Depoimento 3).

Tais depoimentos dialogam com a afirmativa de Maia (2002), ao pontuar que todas as atividades, tarefas e exercícios propostos, devem ser cuidadosamente corrigidos o mais rápido possível, para que o tutor tenha a chance de interferir na aprendizagem e fazer o acompanhamento junto aos alunos. Para isso, os tutores além de graduados e habilitados para o planejamento e exercício de funções pedagógicas ou da compreensão geral da estrutura de funcionamento do curso em que trabalham, devem também compreender o conteúdo trabalhado. Nesse caso, os dados mostraram grande contribuição do curso nesse processo de compreensão do conteúdo.

No que se refere ao nível de conhecimento antes e depois do curso de formação e demais expectativas dos participantes, a análise mostrou que, apesar de alguns tutores/professores já terem alguma noção básica de conhecimento teórico e prático da Libras, estes sinalizaram que o referido curso aprofundou os seus conhecimentos.

Quanto ao nível de aprendizado e conhecimento que estou obtendo com o curso de capacitação ministrado, tem agregado muito à minha vida

profissional, levando a um aprofundamento maior do pouco conhecimento que já havia adquirido. Sempre me preocupei muito com a comunicação entre os excluídos e de certa forma marginalizados. Em outubro de 1998 tive o primeiro contato com LIBRAS num curso oferecido pela escola. Logo em seguida, no início do ano letivo de 1999, fui convocada a fazer parte da equipe pedagógica, onde continuei a formação e foi possível trabalhar numa sala de aula com um aluno surdo e com intérprete. No primeiro semestre de 2014, no final da graduação de pedagogia, uma das últimas disciplinas foi a de LIBRAS, com a qual recordei muito do trabalho que já havia realizado naquele tempo (Depoimento 1).

Observa-se que o participante acima pontuou os principais fatores do curso onde o mesmo ofereceu a instauração de uma esfera de discussão mais complexa, conseqüentemente, as suas expectativas sobre o curso foram superadas, possibilitando uma melhor reflexão tanto para a sua formação pessoal quanto para a sua formação profissional.

Nesse sentido, Gutierrez; Prieto (1994), acreditam que a chave do sucesso da tutoria é a certeza de que sempre há alguma coisa a ser aprendida.

Ao conferir voz aos participantes constatou-se através dos depoimentos, que o curso involuntariamente acabou impulsionando alguns participantes em busca de um aprendizado contínuo essencial para o seu crescimento enquanto tutor, ao dizer:

Adorei o formato do curso, ele vem de encontro aos meus objetivos de retomar a pesquisa sobre educação de surdos e de conhecer a LIBRAS (Depoimento 2).

Ao oferecer essa formação acreditamos, em consonância com essa proposta, os autores Alves; Nova (2003) ressaltam que é preciso investir no aperfeiçoamento do tutor e, sobretudo, regulamentar a sua atividade, além de incentivá-los a buscar constantemente novos conhecimentos que somem qualidade à sua atual formação.

Nos depoimentos reportados à avaliação dos pontos positivos e negativos do curso, a maioria ressaltou mais os aspectos positivos. Dentre os tópicos elogiados está a organização, a dinâmica e principalmente a competência das duas professoras que ministraram o curso.

Referente aos aspectos positivos do curso de capacitação, percebo que a pontualidade, a metodologia, a dinâmica, os recursos utilizados no curso e tudo que tem envolvido está sendo ótimo e quanto aos pontos negativos, não tenho muito o que destacar, a não ser o fato que em breve irá terminar. Espero depois, ter como dar continuidade à formação! (Depoimento 1).

Os encontros feitos pelas professoras têm sido proveitosos e de excelência. As abordagens são claras, possibilitando novas aprendizagens (Depoimento 2).

Tenho só que agradecer a vocês pela dedicação e paciência para nos ensinar. Parabéns pela organização (Depoimento 3).

Vários participantes destacaram a qualidade do curso e o fato de as professoras que ministraram o curso de capacitação serem surdas valida ainda mais os conhecimentos teóricos e práticos da Libras, em função de suas experiências.

Ao aprender com as professoras certamente faz toda a diferença!!! Poderíamos ter o melhor material e equipe, mas a experiência delas é algo único e que outros também deveriam conhecer (Depoimento 4).

Retomando ao estudo do Martins (2010), que investiga a relação do professor surdo no ensino de aprendizagem da Libras, ressaltamos a importância do professor surdo no ensino de Libras, pois ele favorece o processo de construção do conhecimento, por compartilhar de reflexões metalinguísticas específicas, subjetivas particularmente às pessoas com surdez.

Quando aos aspectos negativos existentes no curso, poucos participantes relatam que:

*Mas como trabalhamos muito a semana toda. No sábado nós aproveitamos para colocar nossas coisas de casa em dia. Então se o curso fosse só no período da manhã seria mais proveitoso (Depoimento 5).
Que todos os professores formadores pudessem participar do mesmo (Depoimento 6).*

Verifica-se que o principal aspecto negativo do curso é o horário, para alguns, é considerado cansativo que o curso ocorra o dia todo, e este dia seja o sábado, visto que muitos trabalham durante a semana e reservam um tempo do fim de semana, inclusive sábado, para suas questões pessoais. E um deles destaca a fraca participação dos professores formadores, ficando clara a preferência dos tutores no que diz respeito à participação de todos no curso, visando à melhoria do trabalho em equipe, é preciso ressaltar a baixa assiduidade dos professores formadores pelo fato de sua participação ser opcional, onde os mesmos são convidados, e não convocados, como ocorre com os tutores.

No geral, os dados mostraram que os aspectos positivos superaram os negativos ao considerar a pontualidade, a metodologia, a dinâmica e os recursos utilizados, dentre outros, enquanto fatores imprescindíveis para a formação dos tutores.

Gostaria de parabenizar toda a equipe por esta iniciativa tão importante! Pois, sabemos que capacitação e formação têm relação direta com a qualidade de qualquer exercício pedagógico, uma vez que asseguram um espaço de interlocução para análise e reflexão da própria prática e dos processos de ensino e de aprendizagem (Depoimento 1). Vejo um curso como um presente... que extrapola a concepção teórica e prática da Libras, para uma dimensão social. Obrigada pela oportunidade!!! (Depoimento 2).

Por outro lado, uma parcela significativa dos participantes considerou fundamental para a qualidade do curso a experiência das professoras surdas, ministrantes e organizadoras do curso, e representantes legítimas da própria língua e cultura. Foi ressaltado ainda que o contato dos tutores com tais profissionais, considerando que muitos deles não têm vivência com pessoas surdas, contribuiu efetivamente em sua aprendizagem da Libras.

Com ganho significativo de experiência compartilhada com as professoras Marisa e Márcia Lima acabamos por adquirir maior segurança em nossas ações. Parabens a coordenação pela iniciativa de ter nos proporcionado essa garantia de um aprendizado prático com as professoras (Depoimento 2).

Nesse sentido, em consonância com Rebouças (2009), pontuamos sobre a preferência dos alunos por professores surdos, pois o professor surdo ao enfatizar a sua cultura e o conhecimento destaca-se pela sua “legitimidade natural”. É o que também argumenta Wilcox (2005) ao afirmar que a melhor maneira de os alunos conhecerem a cultura Surda e também a própria ASL (Língua de Sinais Americana), é com um professor que seja Surdo.

Por fim, dentre outras sugestões, os participantes destacaram a necessidade de uma ampla divulgação do curso, devendo ser divulgado não apenas no ambiente escolar, mas também em todas as dimensões da sociedade, para que alcance um maior número de pessoas interessadas, como se vê na sua fala abaixo:

Como sugestão, sinto que deveríamos nos unir mais na divulgação do curso de aperfeiçoamento de LIBRAS, (tanto no âmbito escolar como na esfera política com incentivos a toda sociedade) pois bem sabemos que ainda tem muitos alunos, pessoas confinadas em suas casas e excluídas da sociedade por falta de uma comunicação efetiva e informação necessárias para lhes auxiliarem no ensino e aprendizagem e no relacionamento com os outros, visto que todos somos iguais, mas as ofertas são poucas e de baixa qualidade (Depoimento 3).

De maneira geral, a partir da análise das respostas aos questionamentos propostos, entendemos que a capacitação dos tutores do curso de Libras EaD acrescentou conhecimentos diversos à formação de tais profissionais, ao abordar os conteúdos específicos do curso dialogando com a teoria e com a prática enquanto estratégia de ação pedagógica.

No que se refere à contribuição do curso de capacitação para a formação de tutor ou do professor formador, houve destaque no que diz respeito à qualidade do curso oferecido, abordando as questões fundamentais do conhecimento da Libras e da educação dos surdos. Nesse sentido, entendemos que é essencial que os tutores tenham um amplo conhecimento do conteúdo abordado. Como descrito por Checinel (2000), a capacitação se pressupõe na necessidade de tutores em adquirir os conhecimentos gerais profundos para que tenha um bom desempenho da sua função de tutoria.

Em outro depoimento, um participante ressaltou a importância de o curso ser estruturado de forma direcionada à sua formação específica como tutor/professor do curso de Libras, além de se constituir como um espaço de interação presencial dos membros da equipe do curso. Contribuindo com essa discussão, outro participante enfatizou a contribuição do curso ao possibilitar maiores conhecimentos e experiências acerca de sua função.

No tocante à influência do curso no enriquecimento do seu trabalho junto aos alunos, os tutores/professores, em sua maioria, consideraram que a influência foi muito positiva. Os participantes ainda apontaram que ocorreu uma melhoria em suas ações pedagógicas na plataforma, auxiliando na interação com os alunos, seja através dos fóruns ou no esclarecimento de dúvidas, seja por meio de outras ferramentas. Compreende-se, à luz das ideias trazidas por Sá (1998), que os tutores devem esclarecer dúvidas de seus alunos, acompanhá-los na aprendizagem, corrigir trabalhos e disponibilizar as informações necessárias.

Conforme argumentam Ferreira e Rezende (2004), o tutor deve acompanhar, orientar e estimular a aprendizagem autônoma do aluno, utilizando-se de metodologias e meios adequados para facilitar a aprendizagem. Através de diálogos, de confrontos, da discussão entre diferentes pontos de vista, das diversificações culturais e/ou regionais e do respeito entre formas próprias de se ver e de se portar frente aos conhecimentos, o tutor assume função estratégica. Para tanto, este deve possuir habilidades de comunicação, competência interpessoal, liderança, dinamismo, iniciativa, entusiasmo, criatividade e capacidade para trabalhar em equipe.

Por meio dos diferentes depoimentos, verificou-se que os participantes destacaram que o curso de capacitação contribuiu muito, ainda, em seu trabalho de correção e avaliação das atividades realizadas pelos alunos. Tais depoimentos dialogam com a afirmativa de Maia (2002), ao pontuar que todas as atividades, tarefas e exercícios propostos, devem ser cuidadosamente corrigidos o mais rápido possível, para que o tutor tenha a chance de interferir na aprendizagem e fazer o acompanhamento junto aos alunos. Para isso, os tutores além de graduados e habilitados para o planejamento e exercício de funções pedagógicas ou da compreensão geral da estrutura de funcionamento

do curso em que trabalham, devem também compreender o conteúdo trabalhado. Nesse caso, os dados mostraram grande contribuição do curso nesse processo de compreensão do conteúdo.

No que se refere ao nível de conhecimento antes e depois do curso de formação e demais expectativas dos participantes. A análise mostrou que, apesar de alguns tutores/professores já terem alguma noção básica de conhecimento teórico e prático da Libras, estes sinalizaram que o referido curso aprofundou os seus conhecimentos. Outro participante pontuou que a instauração de uma esfera de discussão mais complexa superou as expectativas do curso, refletindo em sua formação pessoal e profissional. Nesse sentido, Gutierrez; Prieto (1994), acreditam que a chave do sucesso da tutoria é a certeza de que sempre há alguma coisa a ser aprendida.

Ao conferir voz aos participantes constatou-se através dos depoimentos, que a busca do aprendizado contínuo é essencial para o seu crescimento enquanto tutor. Retomando Martins (2010), apontamos a importância do professor surdo, pois ele favorece o processo de construção do conhecimento, por compartilhar de reflexões metalinguísticas específicas, subjetivas particularmente às pessoas com surdez.

Por fim, dentre outras sugestões, os participantes destacaram a necessidade de uma ampla divulgação do curso, devendo ser divulgado não apenas no ambiente escolar, mas também em todas as dimensões da sociedade, para que alcance um maior número de pessoas interessadas.

De maneira geral, a partir da análise das respostas aos questionamentos propostos, entendemos que a capacitação dos tutores do curso de Libras EaD acrescentou conhecimentos diversos à formação de tais profissionais, ao abordar os conteúdos específicos do curso dialogando com a teoria e com a prática enquanto estratégia de ação pedagógica.

6. Considerações Finais

O curso na modalidade EaD pressupõe uma mediação efetiva entre professor/tutor e aluno. Essa relação indireta necessita da combinação adequada dos meios tecnológicos com o empenho e a dedicação das coordenações e tutorias dos cursos. Nessa perspectiva,

a colaboração entre os envolvidos no binômio ensino e aprendizagem é fundamental para não gerar uma dependência do aluno em relação ao tutor e ao professor. Não basta disponibilizar aos estudantes um ótimo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), é preciso envolvê-los em um processo de aprendizagem colaborativa.

A fim de investigar as percepções e questões referentes ao curso de formação de tutores e professores formadores para atuação no Curso de Aperfeiçoamento em Libras a distância, esperou-se ter acesso ao diálogo promovido por estes em sua qualificação profissional. A parte inicial dessa pesquisa objetivou o relato dos resultados obtidos a partir da análise das percepções dos participantes em relação ao curso de formação específica para atuar na plataforma de ensino. Por meio desta investigação constatou-se que o referido curso contribuiu efetivamente na formação de todos os participantes no que tange ao conhecimento básico da Libras e da educação dos surdos.

Diante do presente estudo, observou-se que tal curso apresentou uma metodologia e conteúdo peculiares, desenvolvidos a partir da necessidade de formação dos tutores para atuação no Ambiente Virtual de Aprendizagem. A professora coordenadora do projeto objetivou qualificar os tutores por entender a relevância do seu papel ao assegurar a participação efetiva dos alunos através de sua mediação pedagógica.

Em síntese, verificou-se que a maioria dos tutores e professores formadores aprovou o curso de capacitação e sua metodologia ao abordar os conteúdos teórico-práticos da Libras e suas abrangências. Grande parte dessa aprovação se deve ao fato da professora coordenadora do curso ser surda e se fazer fluente na aplicação de métodos assertivos na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais. A equipe do curso de aperfeiçoamento em Libras para a formação de professores tornou todo o processo mais dinâmico e produtivo, iniciando pela recepção calorosa aos cursistas e ao apresentar continuidade através da competência no atendimento.

A partir de todas as análises do presente estudo, especialmente, por meio do *feedback* positivo dos participantes, concluiu-se que é muito válido que seja contínua a oferta do curso de capacitação de tutores e professores formadores. Nessa direção, o presente estudo se justificou pelo conhecimento, pelo ensino e pelo exercício de uma

cidadania plena, onde a busca incessante pelo saber move o mundo das novas concepções e propiciam um conhecimento básico do conteúdo da Libras e de suas abrangências, tornando propícias as discussões que contribuem efetivamente com o atual cenário de estudo.

Referências

ALVES, L.; NOVA, C. *Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade*. São Paulo, Futura, 2003.

BRASIL. *Decreto n. 5626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 23 de dez. de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 02 jun. 2014.

BRASIL, *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

BRASIL. *Resolução CD/FNDE nº 26*, de 5 de junho de 2009. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

CECHINEL, J. C. *Manual do tutor*. Florianópolis: UDESC, 2000.

FERREIRA, M. M. S.; REZENDE, R. S. R. *O trabalho de tutoria assumido pelo Programa de Educação a Distância da Universidade de Uberaba: um relato de experiência*. 2003.

GUTIÉRREZ, F.; PIETRO, D. *A Mediação Pedagógica: Educação a Distância Alternativa*. Campinas, Papirus, 1994.

MAIA, C. *Guia Brasileiro de Educação a Distância*. São Paulo, Esfera, 2002.

MARTINS, E. A. *Os alunos surdos no ensino regular: o que dizem os professores*. Dissertação de Mestrado em Educação, UFMS. 2004.

SÁ, I. M. A. *Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social*. Fortaleza, C.E.C., 1998.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

Capítulo X

Educação a Distância: docência e tutoria como processo de mediação pedagógica em curso de Libras

Roberval Montes da Silva
Léa Márcia de Castro Neves

A educação a distância é uma modalidade de educação interativa que permite uma maior flexibilidade com relação ao horário, tempo e espaço para realização de cursos, uma vez que aluno e professor estão em locais diferentes interagindo no processo de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias da educação. Trata-se de uma forma de educação que tem por finalidade implementar estratégias formativas e se expandir pelo Brasil, respaldada por leis que regulam esse tipo de ensino, como o Art. 80 que foi inserido na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

No contexto da Educação a Distância (EaD), o Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras, com 1000 (mil) vagas, foi criado com a finalidade de capacitar professores da rede pública de ensino para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas na área da Educação do Surdo. Ofertado na modalidade à distância, esse curso tem carga horária de 180 horas, cujos módulos são gerenciados na plataforma *Moodle*, em uma versão adaptada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Trata-se de um curso ofertado pelo Centro de Pesquisas, Ensino e Extensão e Atendimento em Educação Especial – Cepae da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Nessa direção, ao analisar o Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras, esse artigo tem como objetivo geral identificar as ações do docente e do Tutor que contribuíram para a permanência e aprovação do aluno nesse curso. O procedimento metodológico escolhido para a coleta de dados foi a análise dos

resultados de aprovação do curso, além de um levantamento das atribuições e ações dos membros da equipe que foram consideradas positivas no sentido de zelarem pela permanência e aprovação do aluno no curso.

Para tanto, apresentamos um levantamento das estratégias de ancoragem adotadas, tanto pelos Professores Formadores quanto pelos Tutores do curso de aperfeiçoamento, que contribuíram para constância de acessos, execução de atividades e, portanto, da aprovação dos cursistas. Para uma análise dessas ações, fundamentamo-nos também em trabalhos de Alves (2003), Valente e Almeida (2007), Mugnol (2009), Preti (2009), Mill e Pimentel (2010), Palloff e Pratt (2004) e na Resolução CD/FNDE nº 45/2011. Norteados por esse aparato teórico, buscamos mostrar a relevância da oferta do curso de aperfeiçoamento em Libras, oferecido à distância, encontrando na EaD a principal condição para sua oferta, uma vez que o curso teve abrangência nacional e pôde contribuir decisivamente para o processo de capacitação docente na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para fins didáticos, esse estudo foi dividido em duas partes. Além dos apontamentos introdutórios em que apresentamos nossos objetivos, a primeira parte delinea o papel do Professore Formador e do Tutor no contexto da EaD e apresenta as atribuições dos membros da equipe do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras. Já a segunda parte aponta as estratégias, procedimentos, algumas ações que contribuíram para a permanência e aprovação dos alunos do curso. E por fim, nossas considerações.

1. Cenário da EaD no contexto do curso: o papel do professor e tutor no processo de ensino e aprendizagem

Ao tratar da Educação a Distância – EaD, observa-se que essa tem atraído um público alvo desejoso por formação e capacitação, mas que tem dificuldade de acesso à Rede de Ensino Superior. Nesse sentido, Mugnol (2009) destaca:

Na base do desenvolvimento da educação a distância, tem-se a preocupação constante com o acesso a educação de quem não teve a oportunidade de estar presente na escola no tempo e no espaço considerados ideais para a educação escolar presencial (Mugnol, 2009, p.10).

A modalidade a distância permite flexibilidade ideal em termos de tempo e espaço, mostrando-se como grande oportunidade de formação e capacitação de um número expressivo de pessoas em todo o país, cujo acesso é dificultado no âmbito do Ensino Superior Presencial.

Sobre o crescimento e difusão da EaD no Brasil, Alves (2003), esclarece que a discussão a respeito da educação a distância cresceu de forma significativa nos últimos anos, seja por conta dos avanços tecnológicos, seja como resultado das definições do MEC. Em se tratando da legislação da Educação a Distância, cabe mencionar a inserção do Art. 80, na Lei nº 9.394/96. O referido artigo foi acrescido na Lei com o propósito de incentivar, em todos os níveis e modalidades a distância, o desenvolvimento de programas de ensino a distância e de educação continuada. (Brasil, Lei 9394/96, 1996).

Uma vez que a EaD surge como uma modalidade de educação interativa que permite uma maior flexibilidade com relação ao horário e ao tempo para realização do curso, carece, nesse caso, apontar alguns de seus conceitos. No campo dos conceitos, Preti (2009, p.50) defende que a EaD pode ser compreendida como “uma prática social situada, mediada e mediatizada, uma modalidade de fazer educação, de democratizar o conhecimento, de disponibilizar mais uma opção aos sujeitos da ação educativa, fazendo recurso das tecnologias que lhes são acessíveis”.

Nessa direção, para esse estudo, entendemos a EaD também como uma prática social situada, conforme Preti (2009), mas igualmente, como forma de democratização do conhecimento e opção para uma ação educativa. A EaD ainda é percebida como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação (Brasil, Decreto 2.494/98). É nesse contexto que o Curso de Aperfeiçoamento em Língua de Sinais – Libras se insere. Ofertado totalmente a distância, esse curso possui uma carga horária de 180h e oferece cerca de mil vagas por edição para professores da Rede Pública de Ensino Regular de todo o país.

Por outro lado, não devemos, no entanto, deixar de apontar que a EaD tem como desafio repensar o papel fundamental do

Professor e do Tutor no processo de construção de conhecimento a partir da interação na aprendizagem. Ao definir o papel da interação na aprendizagem, Mill e Pimentel (2010, p.14) argumentam que “o desafio da educação, de um modo geral, e, em particular da EaD, está em criar condições para que, além de transmissão de informação, o processo de construção do conhecimento também ocorra”.

Acreditamos que a EaD deve ser entendida a partir da mediação pedagógica, buscando assim compreender o papel fundamental do Professor e do Tutor na aprendizagem e que mediação pedagógica é intervenção. Neste sentido, o Professor recebe como tarefa ser o motivador no processo de aprendizagem de modo a criar condições que contribuam para uma aprendizagem significativa através da comunicação e da interatividade. Uma vez que a mediação pedagógica deve ser a propulsora das ações em cursos a distância, cujo enfoque é na aprendizagem e formação do cursista, esse trabalho de mediação deve ser feito por uma equipe. No entanto para esse estudo, apontamos enfoque nas atribuições do Professor Formador e Tutor.

De acordo com a Resolução CD/FNDE nº 45/2011, o Professor Formador tem como principal atribuição a de acompanhar o trabalho do Tutor e o desempenho da turma em geral, oferecendo o suporte necessário para o bom andamento das atividades. Esse Professor sugere e implanta rotinas de trabalho a serem desempenhadas pelos Tutores visando um melhor resultado geral em termos de aproveitamento do curso em questão.

Para Valente e Almeida (2007, p.117-123), o papel do professor na educação a distância consiste em não dar respostas prontas e sim as condições para que o aluno possa buscar novos conhecimentos. Nesta perspectiva, a mediação pedagógica através da presença do Professor Formador é o grande diferenciador em Educação a Distância. Uma vez que esse docente que forma, motiva, problematiza de modo a fomentar a qualidade das interações, essas ações, juntamente com o Tutor, não permitem que o aluno se sinta solitário. Para esses estudiosos, o professor surge menos como facilitador e mais como provocador e problematizador. O Professor Formador é o que instiga, que fomenta a dúvida, que ajuda a criar e recriar as questões permanentes, a significar e a ressignificar as ações.

Já o Tutor tem como principais atribuições: acompanhar sua turma orientando com relação aos procedimentos do curso, realização das atividades, intermediação dos fóruns, esclarecimento de eventuais dúvidas e, por fim, efetuando o processo de avaliação das diversas atividades propostas. Desta maneira, o Tutor realiza uma mediação pedagógica de maneira constante com sua turma, propiciando um melhor aproveitamento do conteúdo em geral.

Nesse sentido, o Tutor atua junto aos professores de modo a acompanhar o desenvolvimento do aluno e, desta forma, propiciar a interatividade e motivação no que se refere aos conteúdos do curso e as atividades realizadas pelos alunos. O Tutor tem ainda por tarefa responder as dúvidas e avaliar as atividades, bem como manter contanto constante com os alunos. O Tutor ao mediar todo o processo de ensino e aprendizagem, fazendo chegar aos alunos a formação desejada pelo curso, ele também favorece o processo de compreensão e reflexão e elabora relatórios de acompanhamento dos mesmos durante o desenrolar das disciplinas

Contudo, o Tutor, de acordo com Grossi, Costa e Moreira (2011), apesar das diversas funções pedagógicas por ele realizadas, não recebe uma remuneração compatível com a de um professor. Para os autores, o Tutor exerce as mesmas funções pedagógicas do professor e além de cumprir carga horária semanal, ele participa da discussão dos conteúdos programáticos e de questões administrativas e ainda do planejamento das atividades acadêmicas. Sendo assim, entendemos o Tutor como elemento responsável pela interatividade nos cursos em EaD. Esse profissional, ao acompanhar todo o processo de oferta do curso, está sempre atento às necessidades do aluno, atuando como mediador entre estes e os professores, portanto, facilitando a relação interativa do processo ensino e aprendizagem.

Por fim, apreendemos o sentido de mediação pedagógica como sendo um processo de intervenção da competência tanto do Professor Formador como do Tutor de modo específico e, de modo mais geral, dos demais membros da equipe. Esta se mostra como uma das competências mais importantes e indispensáveis à concepção e realização de qualquer ação em EaD. A mediação, como intervenção pedagógica, abre espaço ao diálogo permanente, para debater dúvidas, apresentar questões orientadoras, viabilizar a dinâmica do processo

de aprendizagem, desencadear a reflexão, propiciar novas relações do aluno com o conteúdo, com a tecnologia, com o próprio professor e consigo mesmo.

2. Estratégias, procedimentos e ações da equipe

O Curso de Aperfeiçoamento em Libras tem como público alvo o professor ouvinte da educação básica e é organizado na perspectiva do ensino de Libras como segunda língua ou L2 e conduzido pela abordagem comunicativa de Língua complementada pela abordagem direta de ensino de Línguas. Com enfoque na aprendizagem, foi criada uma sequência didática de modo a levar o aluno ao desenvolvimento da Competência Linguística na Libras.

Foram criados e disponibilizados, também, materiais específicos para o curso como: videoaulas, textos, material impresso, jogos, *e-books* via *web*. Nessa direção, o aluno cursista tem a oportunidade de aprender de modo contextualizado, tanto a Língua de Sinais, como também tomar conhecimento da cultura do povo surdo, da sua história, da legislação, da língua, das políticas públicas e das concepções de educação do surdo. Para atender os mil professores foi montada uma estrutura com dez Professores Formadores sendo que cada um acompanha quatro Tutores que por sua vez acompanham uma turma de em média 25 alunos. Dessa maneira, foram formadas quarenta turmas. Esta divisão tem por objetivo não sobrecarregar os Tutores com uma grande quantidade de alunos permitindo, portanto, um melhor acompanhamento.

O curso de Libras em questão foi dividido em cinco unidades além da parte introdutória que realizou a apresentação do curso com um Tutorial e um Fórum de Dúvidas sobre a apresentação do mesmo. Nesta parte, também foram informados os programas necessários para a navegação e realização das atividades. A primeira Unidade iniciou em Agosto de 2013 sendo que o final do curso foi em Janeiro de 2014.

Ao final do curso foi constatado que 536 alunos efetuaram as atividades de maneira satisfatória para conseguir o certificado de aprovação, atingindo pelo menos 60% do total de 100 pontos distribuídos. Este índice de aprovação foi conseguido com um esforço de toda a equipe que foi identificando as principais dificuldades dos alunos ao longo do período do curso, sendo que nos dois últimos meses foi

intensificado o contato com os alunos não só por e-mails, mas também via telefone entre outros (e-mails internos, e-mails externos, SMS, redes sociais, telefone, Fóruns, etc.), procurando identificar eventuais dificuldades e motivar os alunos e postarem as atividades pendentes.

No entanto, mesmo com todo o esforço da equipe na primeira edição, identificou-se a possibilidade de alcançar um melhor resultado na edição seguinte. Palloff; Pratt (2004) relatam o seguinte sobre o índice de abandono:

Muitos administradores perguntam-se por que o índice de abandono nos cursos *on-line* dos Estados Unidos chega a 50% dos alunos matriculados. Alguns entendem que o problema central é a qualidade dos cursos oferecidos ou a diferença existente quando se aprende e se ensina *on-line*, enquanto outros acreditam que as mesmas circunstâncias de vida que levam os alunos aos cursos *on-line* – obrigações profissionais e familiares- são os obstáculos (Palloff; Pratt, 2004, p.135).

Os contatos com os alunos da primeira edição evidenciaram que nenhum aluno relatou algum tipo problema relevante com relação à qualidade do curso. No entanto, foram relatadas diversas dificuldades com relação a obrigações profissionais e familiares que de alguma maneira comprometiam uma considerável parte do tempo dos alunos. Outro aspecto identificado em menor proporção foi a falta de uma estrutura adequada para a realização do curso como, por exemplo, uma internet com melhor qualidade. Em algumas regiões a internet não possui uma estabilidade e/ou velocidade adequada, lembrando que o curso teve alunos matriculados de várias regiões do Brasil. Segundo Palloff; Pratt (2004, p.149) “o papel da instituição na retenção do aluno virtual não pode, contudo, ser ignorado.” Neste sentido, a equipe elaborou um conjunto de atitudes e procedimentos visando contribuir sobremaneira com um menor índice de evasão e, portanto, um maior índice de aproveitamento.

Com relação à qualidade do curso, foi planejado e colocado em prática um curso de treinamento para todos os Tutores. Desta maneira, os Tutores puderam esclarecer eventuais dúvidas (deles ou dos alunos) e também efetuarem sugestões complementares. Outro ponto

importante do treinamento foi a possibilidade do compartilhamento de procedimentos e iniciativas que tiveram bom resultado na primeira edição. Além do treinamento, outras medidas foram adotadas em prol da efetivação de uma melhor concepção de docência e da mediação pedagógica. Tori (2010) comenta sobre as tecnologias interativas usadas na EaD e seu papel na aproximação entre os alunos, os professores e os colegas.

A aproximação (do aluno com conteúdo, do aluno com o professor ou do aluno com os colegas de aprendizagem) é condição necessária, ainda que não suficiente, para que ocorra a aprendizagem. Assim sendo, “aprendizagem a distância” soa como um paradoxo (Tori, 2010, p.61).

Dentro da perspectiva da aproximação, também foi decidido que os alunos seriam contatados para a confirmação do interesse em fazer o curso. Esta medida se deve ao fato que vários alunos matriculados na primeira edição nunca acessaram a plataforma para a realização das atividades. Desta maneira, também foi dada a oportunidade a alunos realmente interessados naquele momento.

Para a segunda edição, no que se refere aos Tutores e Professores Formadores, ficou decidido que o contato com os alunos deveria ser mais intenso desde o começo do curso e não somente quando comessem as desistências. Os meios de contato deveriam ser os mais variados possíveis dependendo da necessidade. Além da comunicação via plataforma, também deveriam ser usadas as comunicações via e-mails particulares, pois se o aluno não estivesse acessando o ambiente virtual, não estaria vendo as mensagens dos Tutores que os acompanha. O contato via telefone fixo e celular também deveria ser efetuado caso os recursos anteriores não obtivessem resultados.

Também foi instituído que os Tutores enviassem relatórios de acompanhamento da turma em um período mais curto. Desta maneira, poderia evidenciar mais rapidamente as ações de motivação para algum aluno que eventualmente deixou de realizar as atividades. Todas estas medidas vão ao encontro ao que Palloff; Pratt (2004) comentam sobre a questão do abandono e da retenção do aluno no curso.

Desse modo, por meio da reaplicação dessas ações, espera-se, portanto, que a quantidade de alunos desistentes seja cada vez menor

e que o índice de aproveitamento do curso seja cada vez maior. Estas medidas, provavelmente, vão contribuir consideravelmente para um maior número de alunos concluintes e com uma melhor qualidade. Outras medidas também poderão ser implantadas nas edições posteriores conforme forem sendo identificadas de acordo com as eventuais necessidades.

3. Considerações finais

O Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras – foi criado com o objetivo de atender mil professores da Rede Pública de Ensino das diferentes regiões do Brasil. Para tanto, por meio de recursos didaticamente organizados, a busca foi por ensinar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) a professores que atuam na educação de surdos da sala regular de ensino. Nesse caso, entendemos que além de contribuir com a rede de formação continuada de professores em Educação Especial do MEC/Secadi, o curso colabora com a difusão Libras e ainda capacita professores em todo o país.

No contexto da EaD e apresentando diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação, o curso desenvolveu, disponibilizou e aplicou diferentes recursos midiáticos para o ensino de Libras como: videoaulas, textos, material impresso, jogos, *e-books* via *web*.

A análise mostrou que os principais desafios relatados pelos alunos não apontaram um problema específico, mas diversas dificuldades com relação a obrigações profissionais e familiares que comprometeu o tempo para estudo. Problemas de saúde do aluno e/ou familiares; falta de uma estrutura adequada para a realização do curso; equipamento ultrapassado (computadores); internet lenta e até falta de computadores (acesso ao curso pela escola que trabalha) também foram apontados pelos alunos como os principais desafios. Já a organização didática do curso, os materiais disponibilizados, o acompanhamento dos Tutores foram bastante elogiados.

Em termos das ações de Professores Formadores em conjunto com os Tutores destacamos algumas ações que se mostraram positivas, contribuindo para a permanência e aprovação do aluno. Nesse sentido, a busca e a identificação das principais dificuldades dos alunos ao longo

do período do curso contribuíram para organização de um trabalho em conjunto pensando estratégias de afirmação, permanência, motivação e resgate do aluno prestes a desistir do curso.

Nesse caso, foi realizado e divulgado na equipe um levantamento e identificação das eventuais dificuldades apontadas pelos cursistas. O resultado dessa busca sinalizou a necessidade de implementar uma intensificação do contato com os alunos (e-mails internos, e-mails externos, SMS, redes sociais, telefone, fóruns, etc) nos dois últimos meses do curso. Sem bloquear as atividades com datas vencidas no sistema, foram ainda pensadas mensagens de motivação e orientação aos alunos para realização e postagem de atividades pendentes, criando-lhes novos cronogramas, permitindo-lhes retomar o curso. No sentido de contribuir com estratégias para permanência do aluno, foi solicitado aos Tutores o envio de relatórios de acompanhamento da turma com maior frequência.

Várias reuniões foram feitas em que compartilhamos procedimentos e iniciativas que tiveram bons resultados na primeira edição. Ficou decidido que se estabelecesse um contato mais intenso com os alunos por muitos dias sem acessar, desde o começo do curso e não apenas ao final, para não perder o aluno de vista. Ficou acertado que os contatos com os alunos deveriam ser através dos mais variados meios possíveis, no sentido de manter uma comunicação com o aluno via plataforma de modo rotineiro, sendo que o telefone fixo e celular deveriam ser acessados em caso de os recursos anteriores não obtivessem resultados.

Nessa direção, esse estudo resultou em algumas projeções e ações para as próximas edições no sentido de amenizar a evasão e garantir a permanência e aprovação em maior número e com melhor qualidade. Pensando na qualidade do trabalho dos Tutores, foi criado e aplicado curso para treinamento específico para todos os Tutores. Na oportunidade, também foram realizadas novas reuniões em que sugestões para melhoria do curso foram levantadas com toda a equipe e aplicadas na próxima edição.

Por fim, com a oferta do curso, foi possível projetarmos nossa presença mesmo a distância. Professores de várias regiões do Brasil tiveram a oportunidade de se capacitar na perspectiva da Educação Inclusiva tendo acesso à formação viabilizada pela EaD. A equipe

realizou com presteza a mediação pedagógica ao utilizar as tecnologias interativas disponibilizadas pelo curso, conseguindo o êxito de um trabalho de qualidade e um resultado satisfatório, além de projetar ações afirmativas para as próximas edições do curso.

Referências

ALVES, L. (org.). *Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.

BRASIL. *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: jun. 2014.

BRASIL. *Decreto n.º 2.494/98*. Regulamenta o art. 80 da LDB n.º 9394/96 sobre EAD. Diário Oficial da União de 10 fev.1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: jun. 2014.

BRASIL. *Resolução CD/FNDE nº 45/2011*. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela SECADI/FNDE/MEC. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3469-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-29-de-agosto-de-2011>>. Acesso em: jun. 2014.

GROSSI, M. G. R.; COSTA, J. W.; MOREIRA, M. M. O papel do Tutor virtual na educação a distância. *Educação*, Santa Maria, v.38, n.3, p.659-674, set/dez. 2013.

MILL, D. R.; PIMENTEL, N. M. *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

MUGNOL, M. Educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. Ver. *Diálogo Educação*. Curitiba, v.9, n.27, p.335-349, maio/ago. 2009.

PALLOFF, R.M; PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes online*. São Paulo: Artmed, 2004.

PRETI, O. *Educação a Distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EdUMT, 2009.

TORI, R. *Educação sem distância: tecnologias interativas na redução das distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac. 2010.

VALENTE, J. S.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.) *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007.

Capítulo XI

Cursos de formação inicial e continuada para professores e a relação entre a Educação a Distância e instâncias parceiras

*Eliamar Godoi
Guacira Quirino Miranda*

O Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, tem buscado fomentar ações no sentido de subsidiar os sistemas de ensino em termos teóricos e financeiros. Nesse caso, cada instância parceira (Município, Estado, Instituições de Ensino Superior) deve assumir sua responsabilidade legal por meio de ações de formação continuada de profissionais da rede pública de ensino. Nesse caso, as iniciativas voltadas a garantir qualificação profissional aos professores e demais profissionais da Educação (gestores, técnicos, etc.) tem encontrado na Educação a Distância – EaD um meio de possibilitar condições para levar formação continuada a esses profissionais da rede pública.

Entende-se que a Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorre com a utilização de meios de tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores, desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos (Brasil, Decreto 5.622/05).

Partindo dessa concepção de Educação a Distância, no presente artigo explicitamos nossas leituras acerca do universo da Educação a Distância – EaD enquanto Educação legítima que forma e capacita à distância. Apontamos ainda a legislação que fundamentou e legitimou essas ações de formação e difusão de Educação e Inclusão, bem como as parcerias que aconteceram entre as principais instâncias acadêmicas superiores para propiciar formação inicial e continuada de qualidade para professores da rede pública de todo o país.

No contexto da EaD, buscando propiciar formação inicial e continuada dos professores da educação básica, inúmeras instituições acadêmicas e corporativas (IFES, SEED, MEC, SECADI, UAB, SEE, SEESP,

INEP, IPES), em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, se unem em parcerias para participar do processo de formação de professores capacitando-os via cursos a distância em todo o país.

Essa ação pode ser percebida nos termos do Decreto 6.755/09, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e em seu artigo primeiro, que estabeleceu uma política de formação, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. O público-alvo são os professores que atuam no magistério sem ainda dispor de uma formação adequada.

Nessa direção, colaborando com a difusão e com o processo de ensino e aprendizagem da Libras, foi criado e oferecido um curso de Aperfeiçoamento em Libras a distância, contribuindo com a rede de formação continuada de professores em educação especial do MEC/SECADI. Esse curso prima pela capacitação de professores em todo o país para a educação de pessoas surdas, sendo viabilizado pela EaD que se mostrou como condição fundamental para sua oferta. Ao capacitar professores na perspectiva da Educação Bilíngue, a oferta desse curso a distância ainda contribui com a inclusão de pessoas surdas, por meio da ampliação das condições de ensino e aprendizagem da Libras.

Apontamos ainda algumas reflexões concernentes à Legislação sobre EaD e seus conceitos básicos. Demonstramos que a EaD *on-line*, evolução da EaD anterior, é educação e suscita novas metodologias de ensino e de aprendizagem, além de apresentar um caráter multidisciplinar dessa área. Foram desenvolvidos alguns conceitos da EaD *on-line* caracterizando-a como um sistema educacional que se materializa no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA que pode ser acessado de um computador. A abordagem metodológica se pautou em um levantamento e articulação da Literatura da área.

Ao final da leitura, espera-se que ao tomar conhecimento dos conceitos, concepções e legislação que fundamentam e legitimam a prática pedagógica dos cursos a distância, essa leitura conduza a participações em ambientes virtuais de cursos de modo consciente gerando reflexões sobre os conceitos e concepções de EaD, aferindo credibilidade a esse sistema educacional que se materializa no Ambiente Virtual de Aprendizagem, difundindo Educação e Inclusão.

1. Conceitos básicos da Educação a Distância

Durante a última década, as instituições educacionais brasileiras vêm passando por um processo de mudança, em que a introdução da EaD no processo educacional recebe destaque, convergindo para uma nova prática educacional e para um novo espaço pedagógico (Behar, 2009).

Esse novo espaço permite aos educadores e alunos um novo meio para obter acesso à EAD, sinalizando a evolução mais recente em que a EaD habitual evolui para a Educação *On-line* (Silva, 2012). Silva (2010) define a modalidade *on-line* como aquela que conta exclusivamente com as disposições próprias da internet e tecnologias digitais convergentes e alerta para a necessidade de investimentos na gestão e na mediação da comunicação e da aprendizagem na internet. De acordo com esse estudioso, para que a disponibilização de educação *on-line* esteja em sintonia com indicadores de qualidade em educação, como dialógica, compartilhamento, colaboração, participação criativa e simulação é preciso investimento em gestão e mediação dessa educação.

A educação *on-line* ganha espaço nesse contexto da denominada sociedade da informação e possibilita a aprendizagem na flexibilidade e na interatividade próprias da internet, assinalando para o surgimento de um novo ambiente comunicacional e educacional. A educação *on-line* se constitui como “novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, de informação e de educação” (Silva, 2012, p.11). A nosso ver, a educação *on-line* se constitui como um novo modo de se fazer EaD.

Filatro (2007) diferencia educação *on-line* da EaD. Para essa autora, enquanto a EaD supõe separação espacial e temporal entre professor e aluno em que a maior parte da comunicação entre eles é indireta, a educação *on-line* é uma ação sistemática de uso de tecnologias, abrangendo hipertexto e redes de comunicação interativa, para distribuição de conteúdo educacional e promoção da aprendizagem, sem limitação de tempo ou lugar. Nesse contexto, os conceitos de educação *on-line* aparecem sob várias perspectivas que abrangem o âmbito tecnológico, educacional e social.

Para Filatro (2007), o conceito de educação *on-line* fica mais claro quando a compreendemos como um *continuum* de ênfases didáticas, situações de aprendizagem e padrões de utilização das tecnologias de informação e de comunicação. Para essa autora,

a melhor educação *on-line* é a que faz uso das potencialidades da internet, seguindo a lógica das redes hipertextuais e interativas: livre exploração de recursos, conexão um-a-um, uma-a-muitos, muitos-a-muitos, metamorfose dinâmica e descentralização de inteligência e de recursos (Filatro, 2007, p.52).

Filatro (2007) percebe a internet como um sistema cujo foco é o trabalho em rede. Na perspectiva educacional, Moran (2012) define educação *on-line* como o conjunto de ações de ensino e aprendizagem desenvolvidas através de meios telemáticos¹, como a internet, a videoconferência e a teleconferência. Para esse autor,

a educação online acontece cada vez mais em situações bem amplas e diferentes, da educação infantil até a pós-graduação, dos cursos regulares aos cursos corporativos. Abrange desde cursos totalmente virtuais, sem contato físico – passando pelos cursos semipresenciais – até cursos presenciais com atividades complementares fora da sala de aula, pela internet (Moran, 2012, p.41).

Esse autor pontua que os desafios novos que a educação online suscita nos obrigam a pensar em processos pedagógicos que compatibilizem: a preparação de materiais e atividades adequados; a integração de vários tipos de profissionais envolvidos (professores autores, orientadores, assistentes e tutores); a combinação de tempos homogêneos e flexíveis, da comunicação em tempo real e em momentos diferentes; as avaliações presenciais e a distância. Para Moran (2012), a educação *on-line* é educação e exige uma logística nova que está sendo testada com as mídias telemáticas.

Silva (2012) destaca que a educação on-line representa o grande avanço da EaD. Segundo esse estudioso, mesmo que ainda prevaleçam os suportes tradicionais (o impresso via correio, o rádio e a TV), na sociedade da informação, o futuro da EaD é *on-line*. Nesse caso, de uma perspectiva social para a educação *on-line* é demanda da sociedade da informação e compreende um novo modo de produção

¹ Conjunção de tele(comunicação) com (infor)mática, isto é, dos meios eletrônicos de comunicação a distância com meios eletrônicos de processamento de informações, conforme nos ensina Preti (2002).

pautada na informação digitalizada como nova infraestrutura básica. Nessa linha, o computador e a internet definem essa nova ambiência informacional compondo uma nova lógica comunicacional. Para Silva (2012) a educação *on-line* ganha adesão nesse contexto, garantindo aprendizagem na flexibilidade e na interatividade próprias da internet atraindo cada vez mais instituições, empresas, professores e alunos para essa modalidade educacional.

Este autor acentua que a flexibilidade e a interatividade, próprias do computador conectado à Internet, são fatores determinantes para o crescimento da educação *on-line*. No contexto da educação *on-line*, “o aprendiz encontra em um computador conectado a possibilidade de intervenção nos fluxos de informação e nos processos de aprendizagem, podendo atuar individual e colaborativamente na construção do conhecimento” (Silva, 2012, p.12).

Esse pesquisador ainda esclarece que, juntamente com a flexibilidade espacial e temporal, o computador conectado à internet permite ao aprendiz a interatividade, expressão definida por ele como: diálogo, cocriação e controle dos processos de aprendizagem mediante dispositivos e interfaces de gestão, de autoria e de comunicação. Para este autor, “o computador conectado apresenta-se como sistema aberto aos interatores, permitindo participação e intervenção na troca de informações e na construção do conhecimento” (Silva, 2012).

Todos esses conceitos envolvendo a EaD *on-line* implicam que o aluno está a uma distância do tutor ou instrutor, que utiliza alguma forma de tecnologia (normalmente um computador) para acessar os materiais instrucionais, que utiliza a tecnologia para interagir com o tutor e com outros alunos, e que alguma forma de apoio é oferecida a eles. De um modo geral, esses conceitos apontam para um fazer educação a distância de modo interativo, cooperativo, autônomo e incorporando tecnologia.

A seguir apontamos nossas leituras e reflexões sobre a legislação e parcerias que se confluíram para garantir formação inicial e continuada de qualidade para professores de todo o Brasil

2. Legislação sobre EaD e as instâncias envolvidas para garantir formação inicial, continuada e de qualidade

As mudanças impulsionadas pela tecnologia na educação têm proporcionado transformações nas políticas públicas, sobretudo, nas educacionais. De acordo com Silva (2010), historicamente, o Ministério da Educação tem atuado no sentido de oferecer subsídios teóricos e financeiros aos sistemas de ensino em que cada um, assumindo sua responsabilidade legal, desenvolve ações de formação inicial e continuada de seus profissionais.

Essa estudiosa acrescenta que o governo produziu condições no campo de apoio teórico e financeiro para o atendimento a demandas originárias desta nova realidade e descentralizou as obrigações e ações de formação inicial e continuada dos professores para atuar na escola pública. Para isso, o governo promulgou o Decreto nº 5.800/06, que visa garantir formação inicial e continuada e de qualidade para um número bastante ampliado de pessoas que, até então, não tiveram oportunidade de formação e/ou de capacitação e nem acesso ao ensino presencial por motivos vários.

Buscando propiciar formação inicial e continuada dos professores da educação básica, inúmeras instituições acadêmicas e corporativas (IFES, SEED, MEC, UAB, SEE, SEESP, INEP, IPES), se uniram, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Essa ação pode ser percebida nos termos do Decreto 6.755/09, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O público-alvo são os professores que atuam no magistério sem ainda dispor de uma formação adequada.

Esse decreto ainda visa disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada, além de deliberar outras providências. Com base nesse histórico, destacamos que a Universidade Federal de Uberlândia – UFU, por meio dos projetos e cursos desenvolvidos pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial, em parceria com a Secadi, MEC, FNDE e UAB, vem contribuindo com a formação de professores, para o desenvolvimento de um trabalho numa perspectiva de sociedade inclusiva, garantindo a todos o direito de existência na sociedade e a produção de conhecimento.

Nessa perspectiva, o FNDE² é outro sistema que foi agregado em regime de colaboração para se conseguir implementar o curso de Libras a distância. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), se apresenta como uma autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. Essa autarquia responde pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

A finalidade é propiciar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública. Sendo assim, o FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Viabilizando o processo de compras do governo, além de fomentar diversos projetos e programas em educação no Brasil inteiro, o FNDE se mostra referência na Educação Brasileira.

Nessa direção, o fomento é repassado aos cursos e programas, considerando a Resolução CD/FNDE Nº 45 de 29 de agosto de 2011 que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e pagas pelo FNDE/MEC. Essas bolsas são destinadas ao pagamento de profissionais que atuam em cursos nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação em áreas remanescentes de quilombos; educação em direitos humanos; educação ambiental e educação especial.

Nesse contexto, surgiu o Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras. Trata-se de um curso a distância, de 180 horas, mediado pela *Internet*, para a formação continuada de professores da rede pública brasileira que atuam ou pretendem atuar na sala regular de ensino que receba alunos surdos. Sendo assim, o curso funciona como um suporte para a aprendizagem da Libras. Nesse caso, o curso de Libras surge como curso de formação continuada, uma vez que atende professores da rede pública de ensino que atuam ou pretendem atuar na educação dos surdos.

Assim, a política educacional permeia e norteia do planejamento à implementação e oferta dos cursos, em especial o curso de Língua

² Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>>. Acesso em: 06 fev. 2014

Brasileira de Sinais – Libras. Sendo assim, a articulação educação e tecnologia do curso de Libras encontra sua base legal, entre outros documentos oficiais, principalmente, na Resolução CD/FNDE nº 45 de 29 de agosto de 2011, que garante que os cursos implementados pela SECADI/MEC no âmbito da Renafor têm por finalidade formar professores para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, considerando o direito de todos à educação.

Em seu Art. 2º, o referido documento aponta que os cursos implementados pela SECADI/MEC no âmbito da Renafor têm por finalidade formar professores para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, considerando o direito de todos à educação, por meio da valorização da diversidade humana e dos ecossistemas naturais, bem como do respeito ao meio ambiente e às diferenças culturais, geracionais, étnicas, raciais, de gênero, físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, dentre outras. No caso do curso de Libras, ele se enquadra na área de Educação Especial que considera o direito do aluno surdo matriculado na escola regular de ensino ter acesso a um ensino de qualidade por meio de professores capacitados para recebê-los.

Sendo assim, esses cursos são ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor). Os recursos recebidos, nesse caso, são destinados exclusivamente aos participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Outro sistema que foi agregado em regime de colaboração para se conseguir implementar o curso de Libras foi o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB3 (doravante UAB). Trata-se de um sistema integrado por universidades públicas articuladas para oferecer cursos instituídos pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A UAB foi instituída pelo Decreto 5.800/06 que em seu Art. 1º, institui o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” e, em seu inciso I, institui como um dos principais objetivos da UAB “oferecer, prioritariamente, cursos

³ Universidade Aberta do Brasil: Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Esse sistema integrado objetiva oferecer cursos de nível superior, de pós graduação e de aperfeiçoamento para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, sobretudo, para atuar na rede pública.

Finalmente, por meio do uso de metodologia da educação a distância, a UAB, em parceria com inúmeras universidades públicas, garante a oferta de cursos e programas de educação superior e formação continuada por meio de fomento e, ainda, apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior envolvendo tecnologias de informação e comunicação.

3. Considerações finais

Identificar os conceitos da EaD pode implicar não na mera categorização de fatores da EaD, mas no reconhecimento das variações que se refletem em níveis de incorporação da tecnologia aos processos de ensino e aprendizagem que movimentam um curso postado em uma plataforma educacional. Esses níveis de incorporação da tecnologia, sobretudo a digital, aos processos educacionais nos levaram a denominar de EaD *on-line* aquela EaD praticada em espaços virtuais de aprendizagem, também chamados de AVAs ou sala de aula *on-line* (Silva, 2002).

Nessa perspectiva, pela sua interatividade, o ambiente virtual ou a sala de aula *on-line* permitir-nos-á identificar diversos níveis de interação, de aprendizagem, acesso à informação e à instrução pedagógica. Pelo fato de esse espaço virtual de aprendizagem propiciar acesso a informações em rede, esses níveis de incorporação de tecnologia vão desde o acesso individual a informações inalteráveis, até à imersão total em um ambiente de prática, por um professor e/ou tutor e apoiado por uma comunidade de aprendizagem.

Em termos de legislação, a política educacional permeia e norteia do planejamento à implementação e oferta dos cursos em todo o Brasil. Nesse contexto, criado a partir da parceria MEC/SECADI/UFU e organizado na perspectiva do ensino de Libras como segunda língua ou L2, o Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras surge comprometido com a formação docente na perspectiva da Educação Bilíngue e Inclusiva para ensinar a Libras para professores

que atuam em sala regular de ensino que recebem ou venham a receber alunos surdos, contribuindo, assim, com a rede de formação continuada de professores em Educação Especial do MEC/SECADI, capacitando professores em todo o país para a educação de pessoas surdas.

Neste estudo, utilizamos conceitos e pressupostos provenientes da EaD *on-line*. Trabalhamos, particularmente, com o conceito de EaD *on-line* que prevê articulação e inter-relação dialógica e pedagógica entre agentes, linguagem e tecnologia. Para tanto, relacionamos conceitos de educação *on-line* pautada nas condições de infraestrutura tecnológica (Filatro, 2007), em processos pedagógicos específicos (Moran, 2012) e em interação, em diálogo e intervenção em rede (Silva, 2012) e chegamos ao que pode ser denominado de EaD *on-line* que é educação e suscita regras de utilização, de comportamento e ética no ambiente virtual.

Enfim, modalidade de EaD *on-line* favorece a difusão da Educação constituindo-se em condição fundamental para que as políticas públicas de educação sejam implementadas contribuindo para propiciar formação inicial, continuada e de qualidade a professores da Rede Pública de todo o país.

Referências

BEHAR, P. A. (Org.). *Modelos pedagógicos em Educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009, 309p.

BRASIL. Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. UAB. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

BRASIL. Portaria Normativa nº 9 de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União* de 01 de julho de 2009, Seção 1, p.9.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. Resolução CD/FNDE Nº 45 de 29 de agosto de 2011. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e pagas pelo FNDE/MEC a profissionais que atuam em cursos nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação em áreas remanescentes de quilombos; educação em direitos humanos; educação ambiental e educação especial, ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor). SECADI/MEC/FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3469-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-29-de-agosto-de-2011>>. Acesso em: 6 fev. 2014.

FILATRO, A. *Design instrucional contextualizado*. 2ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007, 215p.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 14ed. Campinas: Papirus, 2008, p.11-66

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação *on-line*. In: SILVA, M. (Org.) *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2012, p.39-50.

PRETI, O. *Bases epistemológicas e teorias em construção na Educação a Distância*. Cuiabá, Liber Livro NEAD/UFMT, 2002. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/bases_epistemologicas.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2014.

SILVA, L. C. A política de formação continuada de professores e a educação especial: algumas reflexões. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO, M. P. (Org.). *Políticas e práticas de formação continuada de professores para educação especial*. Uberlândia: EDUFU, 2010, p.11-31.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. 3ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, 220p.

SILVA, M. (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. 4ed. Legislação atualizada. São Paulo: Edições Loyola, 2012, 532p.

Capítulo XII

Alunos da Educação a Distância: comprometimento e autonomia no processo de aprendizagem

Eliamar Godoi

Guacira Quirino Miranda

Na educação a distância, o comprometimento é um vínculo que se estabelece entre o aluno e o curso e envolve todas as pessoas que do curso participam, dentre eles os tutores, professores e demais alunos. Partindo desse conceito, para esse trabalho desenvolvemos uma reflexão sobre o comprometimento dos alunos da educação a distância. A compreensão dessa temática tende a impactar diretamente no trabalho do professor ou tutor em sua mediação pedagógica. Uma vez que na educação a distância o foco é no aluno, procurar compreender seu perfil, necessidades e anseios, contribui para o desenvolvimento de estratégias que sirvam de apoio à sua formação.

Partimos da concepção do que é o comprometimento, para depois estabelecermos algumas relações entre o comprometimento e a autonomia, identidade e coletividade na aprendizagem virtual. Nas práticas pedagógicas mediatizadas, que são desenvolvidas em um ambiente virtual de aprendizagem, é de suma importância que o aluno se sinta amparado e, ao mesmo tempo, seja incentivado a desenvolver sua autonomia e identidade, já que ao desenvolver a autonomia e identidade, o aluno se sente mais comprometido.

Para analisarmos como o trabalho coletivo, a construção da identidade e as condições para desenvolver a autonomia na busca pelo conhecimento interferem no nível de comprometimento do aluno, o procedimento metodológico se pautou na revisão bibliográfica da temática de estudo. Para tanto, os trabalhos de Erikson (1976), Gadotti, (1992), Durozoi e Roussel (1993), Castells (1999), Zanelli (2004), Silva (2010), entre outros, fundamentaram e orientaram nossas reflexões sobre a influência do comprometimento, identidade, autonomia e coletividade na permanência, acolhida e aproveitamento do aluno nos cursos.

A seguir articulamos noções de comprometimento e autonomia no sentido de levar os alunos a se tornarem sujeitos de seu processo de aprendizagem.

1. Comprometimento no processo de aprendizagem

Na Educação a Distância – EaD, o ambiente virtual de aprendizagem é um conjunto de recursos tecnológicos que permite a oferta de conteúdos educacionais aos participantes e possibilita interações em diferentes níveis. Existe uma flexibilidade que, embora restrita pelo espaço temporal ou cronograma do curso, permite aos sujeitos organizarem suas atividades. Os alunos recebem apoio para realizarem suas tarefas, porém, são estimulados a se tornarem sujeitos de seu processo de aprendizagem. O aluno da educação a distância é mais autônomo e, já que a aprendizagem autônoma é mais centrada no aprendente, o aluno deve se tornar capaz de dirigir e regular o seu processo de aprendizagem.

É nesse contexto, que consideramos importante pensar sobre o comprometimento daqueles que participam dos cursos a distância, pois a autonomia na aprendizagem torna o aluno responsável pelo controle do seu tempo de estudo, pelos horários e locais onde desenvolve as atividades, e pelo seu processo de construção do conhecimento. Embora ao se matricular em um curso, presume-se que o aluno assuma um compromisso, observa-se que esse compromisso formal nem sempre resulta na permanência do aluno e são muitos os casos de abandono ou desistência. Ou seja, compromisso não é sinônimo de comprometimento. E quando não existe o comprometimento, o compromisso pode, mais facilmente, deixar de existir.

Não estamos afirmando que a evasão seja resultado somente da falta de comprometimento, pois sabemos que pode resultar de diversos fatores. No entanto, acreditamos que o comprometimento é um vínculo que fortalece os elos e favorece a busca pelo alcance dos objetivos.

O comprometimento significa o vínculo que a pessoa sente com relação a algo ou alguém, que faz com que deseje permanecer naquela relação Zanelli (2004), esclarece que:

O termo comprometimento é largamente usado de modo popular quando alguém se refere ao relacionamento de uma pessoa com

outra, com um grupo ou organização. Na língua portuguesa, a palavra expressa uma ação ou ato de comprometer-(se), sendo que o próprio ato de comprometer revela a ideia de obrigar por compromisso (Zanelli, 2004, p.313).

Ao escrever sobre o comprometimento organizacional, Zanelli (2004) informa que existem diversas concepções sobre comprometimento, e que, com relação à natureza dos vínculos, três são os mais aceitos e investigados: vínculo afetivo, calculativo e normativo. O vínculo afetivo se baseia em sentimentos e afetos. Os vínculos calculativo e normativo têm base cognitiva, ligada às crenças sobre o papel social nas relações e troca. O comprometimento organizacional se reporta às relações entre empregado e empregador, no entanto, a teoria desenvolvida sobre esse tema fornece importantes subsídios para pensarmos sobre o comprometimento do aluno com o curso no qual se inscreveu.

Adaptando os conceitos de Zanelli (2004) sobre comprometimento afetivo, calculativo e normativo e, trazendo-os para a relação do aluno com o curso do qual participa, podemos deduzir que o comprometimento afetivo do aluno com relação ao curso é proveniente de suas experiências, principalmente as positivas, que fazem com que ele se sinta bem e competente e deseje permanecer no curso. Além do desejo de permanecer, verifica-se sua disposição favorável em participar e realizar esforços para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados por ele e por todos os demais participantes do curso. Ao internalizar esses objetivos de realização do curso, se dispõe a apresentar um melhor desempenho devido ao componente afetivo da relação.

O comprometimento calculativo é resultante da percepção do aluno sobre a importância de permanecer no curso, seja pelo trabalho e esforço já despendido ou pela utilidade que o curso terá para ele. Seja por vislumbrar benefícios futuros para sua realização profissional e pessoal, pelo reconhecimento que irá obter pela formação adquirida ou até mesmo pelos custos ou perdas de investimento de tempo, dinheiro ou esforço pessoal. É uma relação de permuta, com base avaliativa e cognitiva, na qual o aluno analisa o quanto de empenho precisa despender e o retorno que irá obter.

O comprometimento normativo é proveniente de um processo de socialização, e por fatores psicológicos prévios, provenientes de experiências sociais ou de convívio com a família, que criam a obrigação moral de permanecer. O sentimento de culpa pela quebra de um dever moral, com base no pressuposto da sociologia sobre a coercitividade das normas sociais, pode não ser claramente compreendido ou declarado pelo aluno, mas gera um sentimento de obrigatoriedade. Este comprometimento pode ser acompanhado de dívida moral, persistência e sacrifício pessoal.

Existe um caráter subjetivo do dever de reciprocidade, no qual quem recebe algo se sente devedor e acredita que deve retribuir de alguma forma aquilo que recebeu. A maneira de retribuir, do aluno, é permanecer, se dedicar e ser aprovado no curso. Nesse caso, o desejo de permanecer e a obrigação moral estão ligados e existe uma forte relação entre o comprometimento afetivo e o normativo. No comprometimento afetivo o aluno permanece porque deseja e no comprometimento normativo ele permanece porque sente que tem a obrigação de permanecer. No comprometimento calculativo, o aluno avalia os custos e benefícios, sentindo que tem a necessidade de permanecer. Assim, entende-se que são diversas as razões ou motivações que uma pessoa tem para permanecer e cumprir algo que colocou para si como uma necessidade ou um dever moral, sendo que os graus de comprometimento afetivo, calculativo e normativo podem variar, no entanto, o comprometimento surge como um vínculo que fortalece os elos e favorece a busca pelo alcance dos objetivos e permanência no curso.

2. Comprometimento e autonomia na aprendizagem em ambiente virtual

Autonomia é a capacidade de autorregular, autodeterminar, autorrealizar. A palavra autonomia vem do grego: *autos* significa “por si mesmo”, e *nomos* significa “lei”. A autonomia, nesse sentido, é a capacidade de dar-se suas próprias leis. Autorrealizar é desenvolver o próprio projeto pessoal e buscar formas de realizá-lo. Na escola, a autonomia é a livre organização dos alunos a partir do uso de métodos ativos e livres de aprendizado e faz parte de uma concepção emancipadora da educação, que considera que a autonomia e o autogoverno são parte da própria natureza da educação.

A ideia de autonomia está sempre ligada à ideia de liberdade. Segundo Gadotti (1992), renuncia-se ao dirigismo e à hierarquia para possibilitar oferecer aos alunos a capacidade de se organizarem e autogovernarem.

O ensino centrado no aluno deveria basear-se na empatia, na autenticidade, confiança nas potencialidades do ser humano, na pertinência do assunto a ser aprendido, na aprendizagem participativa, na totalidade da pessoa, na autoavaliação e na autocrítica (Gadotti, 1992, p.13).

Esse autor ainda argumenta que o problema da educação se situa no interesse do aluno pelos estudos, que seria tanto maior quanto maior fosse sua participação na escolha dos conteúdos. Indo mais além, consideramos que o interesse maior do aluno depende não somente da sua participação na escolha dos conteúdos, mas também de sua participação na construção dos conteúdos.

Na educação a distância, o uso das tecnologias permite uma postura ativa, não somente receptiva. O usuário das tecnologias, segundo Silva (2010), tende a fazer por si mesmo, pois as tecnologias permitem a ação, a liberdade de se organizar, de ser autor.

cada um estabelecendo seu próprio discurso [...], podendo ver, ouvir, ler, gravar, voltar atrás, ir adiante, enviar, receber e modificar conteúdos e mensagens entendidos como espaços de intervenção (Silva, 2010, p.15).

Compreendemos que na EaD, os espaços para autoria são fundamentais. As atividades, tarefas, fóruns, chats, devem abrir espaços para a autoria, ainda que a partir de objetivos e/ou conteúdos preestabelecidos. Estratégias pedagógicas devidamente escolhidas permitem que, nas atividades, os alunos tenham espaço para criação, aqui compreendida como autoria. Narrar suas experiências, por exemplo, em um fórum, abre espaço para que o aluno contextualize e integre os conteúdos com a realidade vivida. Falar sobre experiências que se viveu, ou seja, dizer sobre o que já se sabe, é sempre mais fácil e agradável.

E cada experiência é única, vista de maneira singular a partir do olhar de quem escreve. Nesse sentido, narrar experiências é (re) construir um texto que permite ao autor afirmar sua singularidade, autoridade, autoria. É autodeterminar, tomar para si a faculdade de governar-se e, por isto, é conquistar autonomia. Ser autor é envolver-se com as ideias defendidas e tomar para si a responsabilidade sobre o que está sendo dito, é comprometer-se. Defendemos que o comprometimento do aluno está diretamente ligado ao nível de autonomia que é dado pelo curso.

Na oferta de um curso, a escolha dos conteúdos é feita pelos professores-autores, dentro da ementa previamente estabelecida por eles juntamente com a coordenação. A autonomia do aluno começa pela escolha do curso. Neste caso, quanto mais detalhadas forem as informações sobre objetivos, ementa e conteúdo programático oferecidas no ato de inscrição, maiores são as possibilidades de o aluno realizar uma escolha consciente, que diz respeito aos seus desejos e aspirações.

Este ponto é importante, com relação ao comprometimento afetivo do aluno, dado que conhece e internaliza os objetivos, escolhidos por estarem de acordos com seus objetivos pessoais e/ou profissionais. Neste aspecto, o comprometimento calculativo também é facilitado, bem como o comprometimento normativo, a partir do ato da inscrição. O erro na tomada de decisão quanto à escolha do curso, pelo desconhecimento prévio, é um fator de evasão, vista sob o aspecto da falta de comprometimento.

A autonomia do aluno, no que se refere à flexibilidade no tempo e no espaço, que consideramos relativa em virtude do cronograma previamente estabelecido e das atitudes que o participante precisa assumir para organizar seu trabalho a fim de concluir o curso, também deve ser considerada. Nos cursos a distância é importante que o aluno acesse o ambiente com regularidade, crie rotinas e desenvolva uma agenda de estudos para que consiga cumprir o cronograma. É preciso se organizar, criar um ambiente propício aos estudos e, isto significa, muitas vezes, sacrificar o tempo de lazer ou de convívio com familiares e amigos.

A autonomia, nesse caso, está em assumir as responsabilidades pelo seu processo de aprendizagem, se tornar capaz de administrar seu tempo de estudos compatibilizando-o com os demais compromissos que possua. Isto também se refere às três formas de comprometimento:

afetivo, calculativo e normativo, pois depende do quanto ele considere que o curso é agradável e importante. O afetivo se relaciona ao desejo de continuar, o calculativo tem a ver com a importância atribuída e o normativo com o sentimento de dever permanecer.

Enfim, o sucesso de um curso à distância está diretamente relacionado à permanência e aproveitamento do aluno. Quando o aluno possui uma meta estabelecida e se compromete com seus objetivos, ele é bem sucedido e, conseqüentemente, o resultado é positivo para ambos, o curso e o aluno, sobretudo se o curso atende às suas expectativas e se o aluno se sente acolhido.

3. Comprometimento e identidade na aprendizagem virtual

Compreende-se que identidade é uma concepção de si mesmo. De acordo com Erikson (1976), a construção de uma identidade implica em definir quem a pessoa é, seus valores, crenças e metas com os quais se encontra comprometido. É no ambiente sociocultural que o indivíduo constrói sua identidade. Trata-se de um processo de observação e reflexão, no qual o indivíduo julga a si mesmo a partir da percepção que ele possui do julgamento que os outros fazem dele. “Ele julga a maneira pela qual eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele” (Erikson, 1976, p.21).

Para este autor, o ser humano tem a necessidade de se sentir único. A construção da identidade é um processo que se desenvolve ao longo da vida e está imbricada ao ambiente. Acontece nas trocas entre o indivíduo e o meio no qual ele vive e se reconhece. São, portanto, duas dimensões da identidade que se estabelecem no indivíduo: a identidade de si e como ele se identifica na sociedade na qual ele se vê inserido.

A singularidade reside em ter consciência de si na relação com o outro. Segundo Bock (1999),

Eu passo a ser alguém quando descubro o outro e a falta de tal reconhecimento não me permitiria saber quem eu sou, pois não teria elementos de comparação que permitissem ao meu eu destacar-se dos outros eus (Bock, 1999, p.204).

Em sua teoria do desenvolvimento, Erickson (1976) atribui especial importância ao período da adolescência. Embora a formação da identidade pessoal seja um processo contínuo ao longo do ciclo da vida, é na adolescência que o indivíduo desenvolve (evolui) sua identidade pessoal, ou seja, compreende a sua singularidade e o seu papel no mundo. Do mesmo modo, os ingressantes em cursos a distância são em sua maioria adultos, que já passaram por vários processos na construção de sua identidade. No ambiente virtual, a identidade do aluno está ligada à sua identidade institucional. As relações sociais do aluno se desenvolvem a partir de seu ingresso em uma instituição, na qual desempenha um papel específico, de aluno.

Castells (1999) estabelece uma distinção entre identidade e papel social. Os papéis sociais (pai, trabalhador, aluno) são definidos por normas estruturadas socialmente. Identidades são mais significativas devido à significação e autoconstruídas em um processo de internalização. “Pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções” (Castells, 1999, p.23).

Neste texto, privilegamos a verificação da construção da identidade do sujeito constituída a partir da significação do seu papel de aluno em um curso de aperfeiçoamento em Libras ofertado na modalidade a distância. O aluno da educação a distância está situado dentro de uma instituição escolar e, embora toda a mediação seja realizada por meio de aparatos tecnológicos, ele se reconhece como pertencente à instituição e constrói sua identidade a partir de sua participação. Nesse caso, os ambientes virtuais de aprendizagem – AVA oferecem diversas ferramentas de comunicação que propiciam a construção da identidade do aluno.

No ambiente *Moodle*, por exemplo, os dados do usuário são cadastrados na plataforma, e a partir daí o aluno acessa e tem a opção de atualizar/modificar o Perfil. Ao acessar essa opção é possível colocar uma descrição pessoal. O campo é aberto para ser preenchido livremente. O aluno pode dizer onde trabalha, quais atividades desenvolve, o que mais gosta de fazer, falar sobre suas expectativas ou colocar quaisquer informações que acredite serem importantes compartilhar com os colegas.

O perfil permite inserir a imagem do usuário, incluir uma lista de interesses e apresentar informações opcionais, como telefone

e endereço. Ao consultarem a lista de Participantes do curso, os demais alunos poderão consultar o perfil preenchido pelo usuário. Ao escrever seu perfil, o aluno se define, diz quem é, o que faz, do que gosta, o que espera do curso. Para aqueles que já passaram por vários processos na construção de sua identidade, cadastrar um perfil é um momento de conceituação e reavaliação. Para aqueles que ainda estão se percebendo para construírem sua identidade esse é um momento de elaboração interna e reflexiva.

É comum, também, que os cursos incluam Fóruns de Apresentação. Nesse caso, o fórum é uma ferramenta de comunicação assíncrona, uma conversa na qual os participantes escrevem suas mensagens em diferentes tempos, sem estarem conectados simultaneamente. Nos cursos, os espaços de fórum permitem que os alunos utilizem diferentes formas e tamanho de fontes; usem negrito, itálico ou sublinhado em seus textos, alterem a cor do texto, incluam *emoticons* (ícones que ilustram expressões faciais, usados para transmitir emoções como alegria, tristeza, curiosidade, etc.), imagens, mídias ou arquivos. Essa diversidade de opções possibilita criar mensagens personalizadas de acordo com as características e vontade de cada participante. Os Fóruns de Apresentação são importante ferramenta de interação no momento inicial do curso, no qual os participantes ainda estão se conhecendo. São relevantes para a construção de vínculos, para o sentimento de pertencimento ao grupo.

Outra ferramenta importante para a construção da identidade, usada na plataforma *Moodle* dos cursos, é o Diário de Bordo. No diário, o aluno escreve sobre suas atividades e experiências. As anotações podem ser vistas somente pelo aluno e pelo professor/tutor. Permite ao aluno anotar reflexões sobre o seu desempenho no curso, abrindo espaço para a autoavaliação. O professor pode registrar o *feedback* que é um parecer sobre o desempenho do aluno.

O reconhecimento do aluno, com relação à sua participação no curso e à forma como ele é conhecido/reconhecido pelos colegas é fundamental no processo de construção da sua identidade institucional e contribui para a formação de sua identidade pessoal. O sentimento de pertencer a um grupo, compartilhar valores e experiências, assumir um papel social, envolver-se em uma atividade ou tarefa, perceber qualidades positivas ou virtudes em sua conduta

são variáveis importantes tanto na construção da identidade quando no comprometimento pessoal.

4. Comprometimento e coletividade na aprendizagem virtual

Um conjunto de indivíduos que se reúne com objetivos comuns, afinidades e sentimento de pertencer ao grupo é uma coletividade. “É coletivo o que se refere a um número finito de indivíduos que constituem um grupo, enquanto o geral designa o que pertence a uma pluralidade indefinida de indivíduos” (Durozoi; Roussel; 1993, p.35).

Na sociedade da informação e da comunicação, as relações sociais se intensificaram. A interatividade, o diálogo e a troca de conhecimentos se potencializaram, em função da expansão e do barateamento do uso das tecnologias digitais. O aspecto relacional das interações na internet favorece o trabalho coletivo, a produção e a troca de informações, conforme Primo (2007).

De acordo com Morin (1996),

As novas tecnologias digitais têm o potencial de oferecer novos olhares, novas formas de acessar a informação, novos estilos de pensar e raciocinar. Surgem novas maneiras de processar a construção do conhecimento e criar redes de saberes, que podem gerar novos ambientes de aprendizagem (Morin, 1996, p.136).

Ao considerar as redes de saberes gerada pelas novas tecnologias, percebe-se que a rede de informações que se estabelece na internet é muito ampla, no entanto, quando existe um trabalho coletivo de construção conjunta e organizada de conhecimentos, delimitam-se os espaços e organizam-se as atividades de forma estruturada e orientada. Os ambientes virtuais de aprendizagem são espaços que propiciam a formação do coletivo. O uso das ferramentas do ambiente favorece a adoção de uma abordagem socioconstrutivista, cujo foco está no trabalho colaborativo.

No modelo interativo de comunicação, a ênfase não está na transmissão do conhecimento, mas na interação entre os agentes, em um processo de colaboração e coletividade na construção do conhecimento.

De acordo com Silva (2010), a participação do aluno é ativa. Para esse autor “o aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se co-autor” (Silva, 2010, p.228). No trabalho coletivo, o conhecimento é construído a partir da colaboração de cada aluno e de suas relações com os demais participantes. A coletividade é, portanto, peça chave na aprendizagem virtual.

As principais ferramentas utilizadas no *Moodle*, que propiciam o trabalho coletivo são: fórum, *chat* e *wiki*. No fórum, os alunos participam postando mensagens sobre o assunto proposto, que se relaciona ao conteúdo que está sendo estudado. O trabalho, realizado de forma assíncrona, permite maior tempo para leitura, reflexão e elaboração do texto pelo aluno. Abre-se um espaço para a construção coletiva, na qual cada participante contribui e enriquece a discussão. No *chat* ou bate-papo, a comunicação se dá de forma síncrona: é marcada uma data e horário e todos se encontram para a conversa online.

Esta percepção de estar junto com o outro naquele momento, em tempo real, favorece a comunicação ativa e propicia o estabelecimento de vínculos, uma vez que as mensagens são enviadas e recebidas de forma imediata. Na *wiki*, abre-se um espaço assíncrono para a construção coletiva de textos. Todos os participantes editam o mesmo texto, podendo escrever, reescrever, acrescentar informações integrando sua escrita com a dos demais participantes. A *wiki* é, por definição, uma atividade colaborativa, segundo o estudioso Pulino Filho (2005). Essas ferramentas usadas para compartilhar e produzir conhecimento em coletividade são importantes para ampliar o nível de comprometimento afetivo e normativo, pois propiciam o estabelecimento de vínculos e de corresponsabilidades.

5. Considerações finais

O termo comprometimento remete a uma relação entre partes, de maneira que exista uma obrigação ou compromisso. Na educação a distância, o comprometimento é um vínculo que se estabelece entre o aluno e o curso e envolve todas as pessoas que do curso participam, dentre eles os tutores, professores e demais alunos. Desta forma, o curso que possui alunos comprometidos possui melhores condições de efetuar previsões sobre desempenho, permanência e/ou evasão

dos alunos. E o aluno, que acredita que todos estão preocupados com seu desempenho, se torna mais comprometido. É uma relação que se estabelece, trazendo benefícios para todas as partes.

O sucesso de um curso a distância está diretamente relacionado à permanência e aproveitamento do aluno. Quando o aluno possui uma meta estabelecida e se compromete com seus objetivos, ele é bem sucedido e, consequentemente, o resultado é positivo para ambos, o curso e o aluno, sobretudo se o curso atende às suas expectativas e se o aluno se sente bem, importante e valorizado. A relação de compromisso se solidifica quando o aluno assume publicamente o compromisso, ou seja, quando ele se sente responsável perante todos e assume uma obrigação para com os resultados da coletividade.

Ao pensarmos no comprometimento afetivo, calculativo e normativo, podemos afirmar que eles ocorrem quando o aluno gosta de participar, recebe condições de realizar as atividades e estudos com autonomia, confia que irá conseguir e que os resultados serão benéficos para ele e acredita que tem o dever de cumprir o que estabeleceu para si, estando disposto a investir seu tempo e esforço para concluir o curso. Muitos alunos, em um curso à distância, desistem ou simplesmente deixam de acessar. Quanto maior o tempo sem uma comunicação direta com o aluno, maior a possibilidade de não conseguir fazer com que ele retorne.

Constamos que o comprometimento é resultante do vínculo que o aluno desenvolve com relação ao curso. O comprometimento do aluno está diretamente ligado ao nível de autonomia que é dado pelo ambiente do curso, à construção de sua identidade a partir de sua participação, e à sua relação com os demais participantes em um trabalho colaborativo. O sucesso de um curso à distância está diretamente relacionado à permanência e aproveitamento do aluno, e cabe ao mediador buscar estratégias para que o aluno goste, deseje e sinta que deve permanecer até o final do curso.

Sendo assim, é fundamental que o mediador acompanhe de perto cada aluno, que haja comunicação e, também, que ele saiba que o professor ou tutor está presente e disponível para ele. O acompanhamento do aluno em todo o processo, estimulando-o a desenvolver autonomia na busca pelo conhecimento, construir sua identidade e níveis de pertencimento a determinado grupo,

propiciando-lhe condições para desenvolver a coletividade, durante todas as etapas e atividades do curso é que permite aos tutores/professores verificarem como está o nível de comprometimento do aluno, para assim, buscar estratégias que contribuam para sua permanência no curso.

Referências

- BOCK, A. M. B. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. *Dicionário de Filosofia*. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- GADOTTI, M. *Escola Cidadã*. p.10-14. 4ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- PRIMO A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. *E-Compós: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Brasília, v.9, 2007.
- PULINO FILHO, A. R. *Moodle: Um sistema de gerenciamento de recursos* (Versão 1.5.2+). Disponível em: <<http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/manual-completo-moodle.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.
- SILVA, M. *Sala de aula interativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, B. *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Capítulo XIII

O papel do fórum para a mediação pedagógica e a discussão de critérios no processo de avaliação da aprendizagem na Educação a Distância

Eliamar Godoi

Nilza Aparecida Alves

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que possibilita ao aprendiz ter acesso ao processo de ensino aprendizagem sem sair de casa. É um ambiente rico de possibilidades de informações e trocas de experiência, bem como proporciona formação continuada respondendo ao desafio da inclusão. Segundo Moran (2003), educação on-line pode ser definida como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência.

Diferentemente da EaD, esse estudioso defende que a educação on-line acontece cada vez mais em situações bem amplas e diferentes, da educação infantil até a pós-graduação, dos cursos regulares aos cursos corporativos, sendo que essa modalidade abrange desde cursos totalmente virtuais, sem contato físico – passando por cursos semipresenciais – até cursos presenciais com atividades complementares fora da sala de aula, pela Internet. Para Moran (2003), Educação *On-line* é diferente de Educação a Distância. No entanto, considera-se, desse modo, que há cursos que articulam elementos tanto da EaD quanto da Educação *On-line*, os quais já são maioria em sua oferta pelo país.

De acordo com Preti (1996), na perspectiva da EaD, a instituição educativa passa a se preocupar sobre processos, sobre a aprendizagem e não sobre produtos e resultados ou simplesmente armazenando um volume cada vez maior de informações. Nesse caso, esse autor destaca que o papel do professor não se limita mais ao de “transmitir” ou “reproduzir” informações, disponibilizando um volume de textos (impressos e/ou veiculados pela internet), mas, de outro modo, o professor assume o papel de mediador e motivador de ações e interações no ambiente virtual de aprendizagem, viabilizando que o

aluno participe efetivamente do seu próprio processo de aprendizagem na busca pelo conhecimento.

No contexto da articulação entre EaD e Educação *On-line*, para esse estudo, os dados foram coletados da plataforma de oferta de um curso de aperfeiçoamento em Libras que foi organizado e aplicado na modalidade a distância por uma universidade federal, em parceria com MEC/SECADI, para professores de todo o Brasil. Foram três edições em que se disponibilizou 3.500 vagas. Com uma carga horária de 180h, esse curso pôde capacitar inúmeros profissionais da educação que trabalham com alunos surdos na sala regular de ensino, propiciando formação continuada e difundindo a inclusão.

No contexto da EaD e da Educação *On-line*, para o desenvolvimento desse curso de Libras na modalidade EaD foram utilizadas ferramentas disponíveis no *Moodle*, dentre estas, pode-se destacar algumas como o envio e compartilhamento de materiais de estudo via *web*; Fóruns e Salas de Bate-papo (chats); Testes de Múltipla escolha e Dissertativos; Pesquisas e questionários; Coleta e correção das atividades avaliativas; Registro e relatório de notas; Vídeo conferências; Glossários; Livros *on-line*; Wikipedia; Montagem das Lições/Capítulos.

Nessa direção, para este estudo, descrevemos alguns critérios que puderam ser utilizados para avaliar a aprendizagem do aluno utilizando, de modo específico, os fóruns, os quais descritos como recursos de apoio ao processo ensino-aprendizagem a distância disponibilizados pela plataforma *Moodle*, capaz de propiciar acompanhamento e interação entre o grupo e entre aluno e tutor, favorecendo o processo de avaliação da aprendizagem.

Para esse estudo partimos de um conceito de avaliação sustentado nos fundamentos da autonomia e de uma avaliação dialógica, com a participação e colaboração de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, sustentado no modelo proposto por Hoffmann (2004a). De acordo com a autora, a avaliação deve se basear na autonomia do aprendiz, na dialógica professor e alunos, na participação de cada aprendiz e na colaboração de todos na construção da comunicação, do conhecimento e da avaliação da aprendizagem.

Nesta perspectiva, do mesmo modo que qualquer atividade educacional, a atividade proposta em forma de fórum, exige do docente e do discente dedicação e participação ativa no processo

de aprendizagem, sendo que também direciona o aluno a pesquisar e buscar outros elementos que subsidiem seus estudos. Esses compromissos certamente levam a romper muitas barreiras, principalmente a de conhecer as ferramentas do computador, sendo que há a necessidade por parte do aluno de desenvolver um conjunto de habilidades e competências para execução das atividades estabelecidas pelos professores/tutores.

1. Caracterização da EaD e seus elementos imprescindíveis

A Educação a Distância – EaD se mostra enquanto um processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Nesse contexto, de acordo com Moran (2002), o professor continuará “dando aula” e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão e alimentar, continuamente, os debates e as pesquisas com textos, páginas da internet, até mesmo fora do horário específico da aula, em vários tempos e espaços diferentes.

Nessa direção, a EaD permite uma formação com custos mais reduzidos em relação à modalidade presencial, pois não é necessário nenhum tipo de deslocamento, já que as atividades são feitas em locais distintos aos da oferta do curso. Sendo assim, os textos podem ser lidos via internet não sendo necessário o uso de material impresso. Além disso promove o conforto de se estudar e interagir com colegas e professores sem precisar se deslocar e no tempo e horário que for mais conveniente e adequado. A EaD pode ser compreendida como uma modalidade de educação e de democratização do conhecimento. Um possível caminho para que seja oferecida formação e para atender à diversidade de público, proporcionando-lhes o acesso à informação e à educação. De acordo com Preti (2009) a modalidade a distância se compõe de alguns elementos imprescindíveis que vieram a se tornar características intrínsecas da EaD.

Começando pela ‘abertura’, a qual, segundo esse estudioso, há uma diversidade e amplitude de oferta de cursos. Para Preti (2009, p.49), essa modalidade conta com a “eliminação do maior número de barreiras e requisitos de acesso, atendendo a uma população numerosa e dispersa, com níveis e estilos de aprendizagem diferenciados, para

atender à complexidade da sociedade moderna”. Outro elemento apontado é a ‘flexibilidade’ a qual se caracteriza pela flexibilidade de espaço, de assistência e de tempo, e ainda de ritmos de aprendizagem. Nessa mesma linha, Preti (2009) também aponta a ‘adaptação’, pela qual entende-se o atendimento às características psicopedagógicas de alunos que são adultos (andragogia).

Na sequência, o autor aponta a ‘eficácia’ em que o estudante deve ser estimulado a se tornar sujeito de sua aprendizagem, a aplicar o que está apreendendo e a se autoavaliar. Por último, Preti (2009) apresenta a ‘formação permanente’ e a ‘economia’ como elementos que também são componentes do processo de ensino e aprendizagem a distância. Pela ‘formação permanente’ entende-se que há uma grande demanda, no campo profissional e pessoal, para dar continuidade à formação recebida “formalmente” e adquirir novas atitudes, valores, interesses etc.

Relacionado à ‘economia’ entende-se a necessidade de se evitar o deslocamento, o abandono do local de trabalho, a formação de pequenas turmas e permite uma economia de escala (Preti, 2009). Nessa direção, esse autor define EaD como “uma prática social situada, mediada e mediatizada, uma modalidade de fazer educação, de democratizar o conhecimento, de disponibilizar mais uma opção aos sujeitos da ação educativa, fazendo recurso das tecnologias que lhes são acessíveis” (Preti, 2009, p.50).

Analisando os argumentos de Moran (2000) e Preti (2009), podemos entender os benefícios da Educação a distância que prevê a utilização de recursos tecnológicos e, ao mesmo tempo, media as relações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os avanços tecnológicos permitiram o desenvolvimento do conceito de educação a distância, pois a interação entre os participantes e professores é mediada por meio das novas tecnologias. Neste caso, o professor ou tutor não se restringe a um papel de mero transmissor de conhecimento, mas sim, articulador de ideias e apoio ao aluno para desenvolver estratégias que o auxiliem em sua aprendizagem.

Acredita-se que a educação a distância é meio de formação que viabiliza pessoas a buscar sua formação e conseguir acesso ao conhecimento veiculado nas instituições formadoras. Trata-se de uma modalidade de ensino que possibilita a capacitação e aprendizagem

dos cursistas, exigindo mais esforço e dedicação das atividades realizadas, requerendo colaboração por parte dos participantes do curso. De acordo com Moran (2000), é preciso perceber que a EaD não é um “*fast-food*” em que o aluno se serve de algo pronto. Entende-se que a modalidade a distância é um processo diferenciado de oferta de formação e aprendizagem, mas que é educação. Propicia, conforme sua peculiaridade, à aprendizagem, à formação e à avaliação.

Nessa direção, compreender e atender a essa especificidade da EaD, conhecer todos os seus recursos didáticos e pedagógicos e conseguir utilizá-los de modo adequado e contextualizado se faz mister para se obter a eficiência e a qualidade no processo de ensino e aprendizagem, mesmo o cursistas estando distante da instituição formadora. Forma legítima de educação, a EaD se faz presente quando a presença no contexto regular presencial não é possível ao profissional que busca se formar e/ou capacitar.

2. Avaliação da aprendizagem na Educação a Distância

Em todas as modalidades de educação, seja presencial ou a distância, a avaliação tem um papel muito importante. Na EaD pode-se observar a existência de uma dupla avaliação: a primeira é uma avaliação que objetiva examinar a proposta do curso e a sua contribuição à melhoria da qualidade institucional; e a segunda dedicada ao diagnóstico do desempenho e aproveitamento dos alunos. Para esse estudo, propõe-se a discutir o segundo tipo de avaliação voltado ao desempenho satisfatório do aluno ao concluir um curso na modalidade a distância.

No que diz respeito à avaliação do aproveitamento dos alunos em um curso a distância, em alguns casos, os momentos presenciais se demonstram imprescindíveis no decorrer do processo avaliativo. Em outras palavras, de acordo com Medeiros e Faria (2003, p.334), a realização de prova presencial é “um resguardo necessário em um processo de instauração de figuras de endosso, de ampliação do grau de confiança na própria natureza e ação de EaD.” Ressalva-se ainda que a avaliação precisa acontecer, imprescindivelmente, ao longo do curso e não só ao final das atividades e/ou encerramento de unidades/módulos.

Na EaD, ao avaliar a aprendizagem do aluno, deve-se considerar o seu ritmo e as consideráveis atitudes, para que assim possa ajudá-lo

a superar as suas dificuldades, proporcionando-lhe um bom desenvolvimento de suas habilidades e competências cognitivas a fim de alcançar os objetivos propostos e bons resultados. E a cada etapa superada o aluno vai se sentindo mais seguro, pois o aluno vai conseguindo alcançar melhores resultados e, por conseguinte, adquirindo novos saberes.

Nesta perspectiva, amplia-se também o conceito de avaliação para além da formalidade legal afirmando a necessidade de o aluno sentir-se seguro no decorrer do processo de aprendizagem. Aponta-se a consideração aos diferentes ritmos de aprendizagem e às competências e aos conhecimentos adquiridos em outras oportunidades, a necessidade também de tornar públicas as informações referentes à avaliação desde o início do processo e as precauções relativas ao sigilo e à segurança de modo a conferir confiabilidade e credibilidade ao processo, conforme nos ensina Medeiros e Faria (2003).

Na EaD, compreende-se que para alcançar bons resultados no processo de ensino-aprendizagem é preciso também acontecer um mecanismo eficaz de monitoramento e avaliação mediada pelo professor/tutor. Pois, para saber se os alunos estão aprendendo e superando as suas dificuldades o professor pode utilizar a adoção de procedimentos de monitoramento, analisar os dados avaliativos e de retorno ao aluno (*feedbacks*) e fazer uso dessas informações, interagir sempre com o aluno e instigá-lo a traçar metas que visem alcançar o seu aprendizado e desenvolver-se. A prática de avaliação deve ser constante durante todo o processo de ensino-aprendizagem e envolve, inclusive, a análise de um conjunto de fatores, dentre eles, o próprio contexto no qual os alunos estão inseridos, o seu desenvolvimento alcançado e superado passo a passo, a forma de expressar e expor o conteúdo dentro dos objetivos propostos e desejáveis, a interatividade, a troca de experiências e saberes.

Estes fatores direcionam, inclusive, a equipe pedagógica não somente sobre o desenvolvimento intelectual e expansivo do aluno durante o curso, como é também uma avaliação do próprio trabalho dos professores, uma revisão dos modos e decisões que estão operando, dos conteúdos ministrados e as possíveis adequações inter-relacionadas ao próprio sistema de educação à distância. Contudo, estas decisões e adequações devem sempre prescindir-se a atingir as metas requeridas, além do comprometimento com o aprendizado do

discente. Desta forma, a avaliação no processo ensino aprendizagem é um tema discutível e delicado por possuir implicações pedagógicas que extrapolam os aspectos técnicos e metodológicos e atingem aspectos sociais, éticos e psicológicos importantes.

No que concerne a esta problematização do processo de avaliação da aprendizagem, Hoffmann (2001), esclarece que

o processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções de estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos de aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre (Hoffmann, 2001, p.47).

Sendo assim, o professor carece assumir o seu papel dentro do processo ensino-aprendizagem e ter um olhar mediador entre o aluno e a sua aprendizagem, ser o facilitador, o incentivador e o motivador dessa aprendizagem. O professor deve, sobretudo, atribuir atenção ao seu aluno, respeitar a sua diversidade, provocar e facilitar a reconstrução do conhecimento. Ele deve ainda ser capaz de fazer seu aluno pensar e refletir criticamente, construir informações e conceitos, pesquisar, fazer trocas interpessoais e construções colaborativas, entre outros. Isto é, o professor e/ou tutor deve indicar aos discentes os caminhos que podem levar à resolução e orientar-se na reformulação de hipóteses para obtenção de teses e conclusões.

A avaliação é sempre uma ação complexa, tanto no ensino presencial, quanto no ensino à distância. Vale ressaltar algumas das características da atuação dos mediadores (professores/tutores) nos fóruns, segundo Masetto (2003). Para esse estudioso, deve-se dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento.

Dado o exposto, a mediação é também um dos elementos fundamentais na educação a distância e propicia um acompanhamento que favorece o processo de avaliação. Visto que a mediação evidencia-se do diálogo entre alunos e professores, pois a tarefa de ensinar e avaliar implica numa relação plena e constante do professor com o

aluno. Assim, a avaliação, em particular, adquire uma legitimidade peculiar em função da mediação. Cada meio apresenta possibilidades e limites para o diálogo entre alunos e professores e assim confere oportunidades específicas de avaliação. Neste sentido, a pesquisadora Hoffmann (2001) registra que avaliação mediadora, fundada na ação pedagógica reflexiva, implica necessariamente uma ação que promova melhoria na situação avaliada. Em se tratando da avaliação da aprendizagem, sua finalidade não é o registro do desempenho escolar, mas sim a observação contínua das manifestações de aprendizagem para desenvolver ações educativas que visem à promoção, a melhoria das evoluções individuais.

Nessa linha, percebe-se que a finalidade da avaliação mediadora é subsidiar o professor como instrumento de acompanhamento do trabalho, e também a instituição escolar e/ou pedagógica, no processo de melhoria da qualidade de ensino, para que possam compreender os limites e as possibilidades dos alunos e delinear ações que possam favorecer seu desenvolvimento, isto é, a finalidade da avaliação é promover a evolução da aprendizagem dos educandos e a promoção da qualidade do trabalho educativo. Para Alava (2002), também as opções e critérios referentes à mediação pedagógicas combinam ‘com a mediação’ – suportes tecnológicos para a aprendizagem individual e coletiva – com a ‘mediação’, que envolve as relações humanas capazes a ajudar os aprendizes a se expressar, a negociar ou a resolver conflitos sociocognitivos. Dessa forma, acredita-se que na condução da aula virtual, a mediação pedagógica refere-se à interlocução, à orientação e ao acompanhamento do sujeito aprendiz em sua trajetória de aprendizagem.

Ao analisar as ferramentas e as atividades do ambiente virtual, observa-se que cada uma delas precisa e deve ser integrada às estratégias da mediação e de critérios, possibilitando espaços de produção de conhecimento e mobilizando redes permanentes de troca de saberes entre os alunos/colegas e professores. Para esse estudo foi realizada uma análise que privilegiou os fóruns de discussão de um curso de Língua de Sinais Brasileira – Libras que foi oferecido na modalidade a distância. Desse modo, os fóruns desse curso foram analisados enquanto recurso pedagógico que favoreceu tanto à aprendizagem e interação entre os cursistas

quanto ao processo de avaliação da aprendizagem, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem e os níveis de interação do grupo.

3. Fórum como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD na perspectiva do cursista

O fórum é hoje uma das mais utilizadas ferramentas em AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Trata-se de um espaço assíncrono para troca de informações (mensagens) entre participantes de uma comunidade, sala de aula virtual ou grupo específico. Estes podem ser de dúvidas, de perguntas e respostas, fórum geral, fórum de simples discussão ou relacionados à atividade a ser respondida. Neste ambiente, normalmente, tutor e alunos se interagem. No mais, geralmente, um fórum tem um tema específico para instigar uma discussão. Quando não existe um tema específico, os fóruns são conhecidos como livres. Um exemplo de fórum livre pode ser a 'hora do café' ou 'ambientação' onde questões diversas são discutidas pelos participantes (Piva Jr. et al, 2011).

Os fóruns de discussões, que são espaços de interação, conversação, diálogo e construção de grupo de aprendizagem, utilizam a comunicação assíncrona mediada pela rede. No sentido de ilustrar os recursos de avaliação utilizados no Curso de Libras a distância analisado, apresentamos exemplos de algumas definições de critérios da avaliação e de mediação que poderiam nortear esta atividade que puderam ser apontados nesses fóruns. Para o uso dos fóruns, carece, no entanto, esclarecer alguns dos critérios elencados, deixando-os claros e públicos aos discentes e, ao mesmo tempo, direcionando o professor/tutor, pois na EaD estes aspectos tornam-se mais exigentes, e precisam ser cuidadosamente planejados e delineados, como todo recurso pedagógico.

Destaca-se ainda que a mediação dos cursos a distância, basicamente é realizada pelos tutores, os quais devem ter clareza também dos pressupostos teóricos e metodológicos do curso em que atuam e da instrução que tanto orienta as ações dos cursistas, quando subsidia a avaliação da atividade. Nesse sentido, os tutores tratarão diretamente com o aluno e se constituem enquanto responsáveis, mais diretamente, pela motivação, desenvolvimento, correção e pela aplicação e/ou diagnóstico da avaliação.

Segue-se, assim, um exemplo de atividade de fórum de discussão, permitindo também ao tutor uma flexibilidade da correção em alguns aspectos para que possa fornecer aos alunos um *feedback* esclarecedor da atividade desenvolvida como também apontar possíveis sugestões do que o aluno poderia aprimorar.

Amostra 1:

Caro(a) aluno (a)

a) Após as leituras realizadas do “Guia de Estudo” e “A distância e o presencial cada vez mais próximos” de José Manuel Moran, você já deparou, refletiu e, provavelmente, anotou conceitos importantes sobre a educação a distância.

b) No início da leitura do texto “EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD): concepções teóricas e a sua conceituação”, nossa primeira unidade de ensino do módulo I, foram incluídas algumas questões de reflexão, como: O que é Educação a Distância? Você acredita que podemos estudar e aprender a distância? Para você, a educação a distância é uma proposta de ensino e cidadania? Você, então, deverá respondê-las e/ou melhor, posicionar-se sobre as perguntas, em um texto. Neste texto, então, orientamos que você/aluno construa sobre a sua própria conceituação de EaD, dê sua opinião e também posicione-se sobre as perguntas, no fórum de discussões. Este texto deverá apresentar, sobretudo, embasamento teórico nas leituras propostas e já realizadas.

c) Agora queremos que você participe do Fórum criando um conceito próprio de Educação a Distância;

d) Comente as principais características da EaD e, para isso, faça uma análise, reflexão e avaliação sobre essa modalidade de ensino;

e) Lembre-se que todo texto deve apresentar ideias introdutórias, um desenvolvimento das ideias e conclusão.

f) Além disso, contribuía com as respostas dos colegas fazendo comentários e interagindo com a turma.

Pela Amostra 1 pode-se observar que a instrução busca apontar ao máximo as orientações de um modo bem claro propiciando autonomia ao aluno, no sentido de praticamente não deixar dúvidas quanto ao processo. Distribuída em itens bem sucintos, a instrução se encarrega de nortear todas as ações do aluno, levando-o a participar do próprio processo de aprendizagem, na busca pelo conhecimento. Além dos apontamentos, é possível observar uma linguagem mais acessível e informal que utiliza um léxico marcador de instrução, quase um passo a passo, no sentido de se aproximar mais do contexto do aluno (*Você, então, deverá respondê-las e/ou melhor, posicionar-se sobre as perguntas, em um texto; Agora queremos que você participe do Fórum criando um conceito próprio de Educação a Distância*).

Na sequência, a instrução direciona o aluno a ir ao fórum. Destaca-se que a ferramenta fórum surge como um recurso didático que busca desenvolver a aprendizagem por meio da interação com os pares, mas no sentido de finalizar todo um processo de acesso ao conteúdo disponibilizado anteriormente e devidamente organizado de modo didático. Destaca-se que o fórum aparece justamente para propiciar ao aluno um espaço para que se exponha o que se aprendeu e ainda aplique o conhecimento adquirido quando no acesso ao material de leitura, característica em que se percebe a ‘eficácia’ a qual surge como elemento fundamental da EaD. Retomando Preti (2009), entendemos que essa característica aponta para o estudante, o qual deve ser estimulado a se tornar sujeito de sua aprendizagem, a aplicar o que está apreendendo e a se autoavaliar.

Sendo assim, o aluno não é simplesmente encaminhado ao fórum sem uma orientação, para que se disponha à interação. Há toda uma intenção didático-pedagógica claramente marcada no decorrer da atividade (*Neste texto, então, orientamos que você/aluno construa sobre a sua própria conceituação de EaD, dê sua opinião e também posicione-se sobre as perguntas, no fórum de discussões. Este texto deverá apresentar, sobretudo, embasamento teórico nas leituras propostas e já realizadas*).

A instrução orienta os passos de modo coerente e didático, tranquilizando o aluno ao mesmo tempo em que cria mecanismos para desenvolver tanto o acompanhamento, primando pelo desenvolvimento da aprendizagem do aluno, quanto possibilitando a avaliação, como

ilustra o fragmento: *c) Agora queremos que você participe do Fórum criando um conceito próprio de Educação a Distância; d) Comente as principais características da EaD e, para isso, faça uma análise, reflexão e avaliação sobre essa modalidade de ensino; e) Lembre-se que todo texto deve apresentar ideias introdutórias, um desenvolvimento das ideias e conclusão.*

Esse formato de instrução favorece uma série de possibilidades de ações interdisciplinares que articulam elementos imprescindíveis da EaD. Retomando Preti (1996), constatamos que a flexibilidade de ‘assistência’ e de ‘tempo’, e ainda de ritmos de aprendizagem ao observarmos que a instrução enfoca a orientação como um passo a passo, mas sem restringir as ações e pontos de vista dos cursistas (*b- [...] orientamos que você/aluno construa sobre a sua própria conceituação de EaD, dê sua opinião e também posicione-se sobre as perguntas, no fórum de discussões. – f) Além disso, contribuía com as respostas dos colegas fazendo comentários e interagindo com a turma).*

Outro aspecto que destacamos nesses dados foi a disponibilização de recursos de modo acessível que o curso realizou. Sempre que necessário, a instrução compartilhava orientações sobre como utilizar, baixar, postar arquivos para as atividades e conteúdo disponível, como se pode verificar pela próxima amostra:

Amostra 2:

Orientações gerais: *Você precisa salvar o seu documento no formato WORD (não se esqueça de salvar uma cópia em seu computador ou pendrive) e enviar este material até a data prevista para o encerramento da unidade/módulo.*

– Lembrem-se as atividades têm um prazo a ser cumprido, por isso é necessário uma organização dos estudos. Apesar do curso, que abrange esta disciplina, oferecer uma flexibilidade de tempo para acessar as atividades, de ritmos de aprendizagem, vocês precisam ter sempre em mente referências temporais que auxiliaram na conclusão das atividades no período proposto e determinado.

– Aproveitamos a oportunidade para avisá-los também sobre a produção escrita. Evite, no seu texto, cópia de sites ou trechos de autores sem as devidas indicações, é considerado plágio/cópia.

– *A produção escrita deve ser pessoal, podendo usar pequenos trechos ou citações de autores/obras, as quais devem ser feitas de acordo com as normas da ABNT.*

– *Após produzir o seu texto, envie o material para o fórum de discussões, para que os seus colegas tenham acesso a ele e possam discuti-lo em grupo.*

Por meio dessa amostra, pode-se observar ainda que a instrução esclarece ao aluno inclusive sobre concepção de flexibilidade que o curso segue, informando e alertando ao cursistas sobre os prazos e resultados, como se pode observar no fragmento “*Lembrem-se as atividades têm um prazo a ser cumprido, por isso é necessário uma organização dos estudos. Apesar do curso, que abrange esta disciplina, oferecer uma flexibilidade de tempo para acessar as atividades, de ritmos de aprendizagem, vocês precisam ter sempre em mente referências temporais que auxiliaram na conclusão das atividades no período proposto e determinado*”). A instrução ainda desmotiva o plágio de trabalhos e ideias, na busca por garantir a real participação do cursista em seu processo de aprendizagem, como mostra o fragmento “*A produção escrita deve ser pessoal, podendo usar pequenos trechos ou citações de autores/obras, as quais devem ser feitas de acordo com as normas da ABNT*”.

Há também estímulo ao trabalho colaborativo e à interação, em que se pode verificar que em todo curso, que o cursista é incentivado a compartilhar ideias, conteúdos, a opinar, mas permitir que os demais colegas também tenham acesso e compartilhem ideias e opine também, como mostra o fragmento “*Após produzir o seu texto, envie o material para o fórum de discussões, para que os seus colegas tenham acesso a ele e possam discuti-lo em grupo*”.

A instrução ainda oferece informações e orientações de participação nos fóruns como podemos observar na próxima amostra.

Amostra 3:

ORIENTAÇÕES (E/OU CRITÉRIOS) PARA A PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM.

1. Não fazer apenas a leitura dos comentários dos outros participantes;

- 2. Atender todas as propostas da atividade. E, assim, deve articular suas ideias com as propostas descritas na atividade, evite assuntos que fogem dos propósitos esclarecidos.*
 - 3. Na permanência de dúvida ou questão, volte às leituras e outras atividades anteriormente realizadas para aprimorar os seus conhecimentos. Não se esqueça de buscar uma argumentação sólida e teoricamente fundamentada.*
 - 4. Apresente um texto de qualidade, coerente, com estrutura e organização textual, faça correções gramaticais antes de postá-lo.*
 - 5. Participe de pelo menos uma das discussões propostas pelo colega de sala e não restringe a referir-se apenas ao seu tutor;*
 - 6. Instiga o grupo, estabelecer vinculações com argumentos/teorias relevantes para a discussão;*
 - 7. Tente comparar a sua resposta com a dos seus colegas, procurando observar, comentar e analisar os aspectos que são semelhantes e/ou diferentes.*
 - 8. Não criar ou direcionar-se para outro tópico, clicar sempre em RESPONDER.*
- Agora é com você! Mãos a obra!*

Nesse sentido, desde que seja bem orientado e direcionado de modo didático e pedagógico, o fórum se mostra como uma ferramenta bastante útil e diversificada que contribui tanto com o trabalho colaborativo, quanto com a interação, mas é ideal ainda para que se acompanhe o processo de aprendizagem do cursista, o qual pode ser avaliado comparando ele com ele mesmo, e também ele em relação ao grupo.

4. Fórum como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD na perspectiva do tutor

Com Hoffmann (2004a), entendemos que o processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções de estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes, mas nos processos de motivação, mediação e aprendizagem individual e colaborativa. Por meio da apresentação das atividades de fórum na plataforma do curso analisado, foi possível perceber que esse instrumento foi utilizado de modo a contemplar as ações didático-pedagógicas do curso, uma vez que

ele teve função avaliativa, de medidor de aprendizagem e motivador de interação.

Para todos os fóruns foram apresentadas ‘chaves de correção’ considerando os objetivos de cada um. A próxima amostra aponta a relevância das orientações e direcionamentos para as ações do tutor dando-o respaldo para desenvolver a avaliação com segurança e ainda motivar os alunos a participarem da construção do próprio processo de aprendizagem na busca pelo conhecimento por meio de um processo colaborativo.

Amostra 4:

CHAVE DE CORREÇÃO PARA A TUTORIA

Foram incluídas no início da leitura do texto proposto, na disciplina do curso, algumas questões de reflexão. E o aluno deverá respondê-las ao construir seu próprio texto sobre a elaboração da definição de EaD, no Fórum de Discussões. Lembre ao aluno de apresentar a sua opinião sobre a modalidade de educação a distância e participar das discussões propostas pelos colegas da turma. O objetivo dessa atividade é promover uma discussão coletiva entre os próprios alunos e compartilhar ideias uns com os outros. O tutor deve, então, analisar, nas atividades postadas, os elementos importantes que norteiam a construção de uma definição de EaD. Por ser um fórum de discussões, os tutores podem e precisam também interagir para fomentar o debate. Em síntese, essa atividade é um Fórum que foi aberto com a finalidade de fazer um levantamento e observar alguns itens importantes que precisariam ser contemplados nas respostas dos alunos, como:

- 1 – Relacionar seu texto com as perguntas apresentadas.*
- 2 – Construir e apresentar a proposta solicitada.*
- 3 – Colocar pelo menos 3 características relacionadas ao assunto proposto.*
- 4 – Comentar pelo menos uma resposta do colega.*
- 5 – Apresentar um texto de qualidade com coerência e correção léxico-gramatical. Não aceitar, na produção escrita, a prática do plágio.*
- 6 – Orientar o aluno a refazer o seu texto, caso não corresponda às expectativas desejadas.*
- 7 – Cumprir a tarefa no prazo estipulado.*

Ao final, avalie a participação dos discentes quanto à atividade postada e todas as discussões que deram sustentação à elaboração e ao desenvolvimento da proposta dessa atividade. Para isto, faça um Feedback individual na própria atividade, verifique se o aluno sustentou, em seu texto, os itens ilustrados acima. Tenha bom senso, por ser um fórum, se o aluno apoiou na proposta apresentada (contemplou pelo os itens 2, 4, 7; parcial o item 3; total e/ou parcial o item 5, ilustrados acima). E, com isso, não fugiu do objetivo do fórum, receberá nota máxima. Isto é, se ele demonstrou empenho para responder a questão, participou e articulou sua postagem com as postagens do tutor e de seus colegas, vocês devem considerar nota máxima. Mesmo porque, reitero, trata-se de um fórum. Nos casos em que o aluno fugir muito do esperado, poderá pedi-lo para refazer o texto e/ou penalizá-lo um pouco na nota. Veja esta avaliação, como uma “bússola orientadora”, que visa informar sobre o progresso ou não do aluno, com base nos objetivos e aperfeiçoar a nossa estratégia de ensino. Assim, os dados obtidos, nortearão e, ao mesmo tempo, permitirão a nós/professores refletir sobre o processo ensino/aprendizagem e, com isso, é um convite desafiador até mesmo para rever nossas atitudes e propostas e/ou (re)fazer as alterações necessárias. Quaisquer dúvidas o tutor deve buscar orientações junto à equipe e/ou grupo de trabalho, pois a junta de professores/formadores responsáveis pela elaboração e concepção do material estará confiada a estar à disposição do professor-tutor.

Destaca-se que a função dessa ‘chave de correção’ foi a de apresentar ao professor/tutor que, num fórum de simples discussão ou relacionados à atividade a ser respondida, ele deve assumir a sua função de mediador, mas também de avaliador. E, assim, estimular o aluno a expor suas dúvidas, conceitos, ideias ou saná-las por meio de sua participação no debate. Ele pode também orientar-se por meio dos critérios apresentados nas atividades.

Estes critérios, por sua vez, precisam ser claros, flexíveis e que direcionem o trabalho do tutor para que assim ele possa obter um julgamento minucioso e atribuir notas e/ou conceitos relativos às diversas atividades realizadas, como no fragmento: “1 – Relacionar seu texto com as perguntas apresentadas; 2 – Construir e apresentar a proposta solicitada; 3 – Colocar pelo menos 3 características relacionadas

ao assunto proposto. 4 – Comentar pelo menos uma resposta do colega. 5- Apresentar um texto de qualidade com coerência e correção léxico-gramatical. Não aceitar, na produção escrita, a prática do plágio. 6 – Orientar o aluno a refazer o seu texto, caso não corresponda às expectativas desejadas. 7 – Cumprir a tarefa no prazo estipulado”.

Entende-se que esses critérios devem ser claros ao tutor, mas mesmo sendo esclarecedor, avaliar uma atividade com alto grau de subjetividade como é o Fórum, carece ainda de mais detalhes para que o processo avaliativo alcance os objetivos de mensurar a aprendizagem, o que é disponibilizado também na ‘chave de correção’.

Nesse caso, percebe-se relevante ainda trocar experiências, debater dúvidas, questões ou problemas e ainda buscar suporte na ‘chave de correção’. Muitos cursos não disponibilizam ‘chaves de correção’ para fóruns, sob a justificativa de que os fóruns possuem a finalidade ‘apenas’ de propiciar a interação. No curso analisado, houve disponibilização de ‘chaves de correção’ para todos os fóruns considerando-o uma ferramenta para o ensino e um recurso didático de fundamental importância para propiciar a aprendizagem individual e a colaborativa. Trata-se de um espaço legítimo para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem provendo recursos para uma avaliação eficiente e orientada.

Entende-se que apresentar perguntas orientadoras podem garantir a dinâmica do processo de aprendizagem. Além disso, com Masetto (2003), defendemos a importância de propor situações-problemas e desafios, mas também desencadear e incentivar reflexões, criando intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos. Outro aspecto apontado por esse pesquisador que retomamos é a importância de colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos, fazendo uma interlocução com outras situações análogas.

Em termos de avaliação, a organização da ‘chave de correção’ prima pelo incentivo à autonomia, e pela compreensão de que o processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções de estudo (Hoffmann, 2004a). Para tanto, os objetivos e critérios devem ser bem detalhados e disponibilizados como se pode observar em todo o instrumento, em especial, pelo fragmento: *“O objetivo dessa atividade é promover uma discussão coletiva entre os*

próprios alunos e compartilhar ideias uns com os outros [...]Nos casos em que o aluno fugir muito do esperado, poderá pedi-lo para refazer o texto e/ou penalizá-lo um pouco na nota”.

Desse modo, entende-se que colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais, conflituosas, por vezes, é salutar para o processo de aprendizagem e o fórum se mostra como um espaço propício para se estabelecer esses embates. Com Masetto (2003) defendemos a relevância de colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e validade das informações obtidas, incentivando sempre a cooperação para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para aprendizagem e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado e o fórum atende a toda expectativa ao propiciar ações e interações de ensino e aprendizagem no ambiente virtual.

5. Considerações finais

Como já intercalamos algumas considerações pertinentes durante a apresentação da atividade, aqui, supracitada, podemos, finalmente, concluir que muitos trabalhos desenvolvidos no campo da avaliação da aprendizagem carecem ser consultados e averiguados para que possam, com acuidade, estabelecer alguns critérios. Ressalva-se ainda que o professor no ensino à distância se depara, muitas vezes, com critérios difíceis para avaliar os educandos, já que o processo de ensino em aprendizagem a distância requer uma preparação contextualizada de conteúdo e recursos didáticos que consigam atender aos anseios e necessidades de aprendizagem dos cursistas que o busca em tempo, espaço e horários distintos.

O estudo mostrou que o próprio ambiente virtual aplicado ao processo de educação mostrou-se enquanto um mediador e um facilitador do processo ensino-aprendizagem, proporcionando uma avaliação dinâmica e eficaz do aproveitamento dos cursistas. Não obstante, é um espaço social de interação e troca de conhecimento entre os usuários, onde oferece a oportunidade também de conhecer pessoas com afinidades parecidas por meio dessa tecnologia interativa da Educação a Distância.

Cumprе salientar a importância e a necessidade que se tem de pesquisas mais sólidas sobre a temática da avaliação na EaD, no que concerne ao papel da mediação do professor/tutor voltada para o êxito

do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse caso, aspectos frequentemente equivocados prendem-se à questão da avaliação das aprendizagens. Neste sentido, entende-se relevante refletir sobre o papel do professor e do tutor na modalidade a distância e o seu papel nos processos de avaliação da aprendizagem do cursista.

Ressalta-se a importância do papel do professor enquanto um mediador do conhecimento e das ações que podem viabilizar o processo de avaliação no contexto da EaD. Nessa direção, o professor e/ou o tutor deve estimular o aluno e orientá-lo a desenvolver critérios para que possam alcançar as propostas de ensino estabelecidas e realizar o curso de modo satisfatório. Para tanto, ações relevantes, tais como, orientar como utilizar o material didático e como os textos devem ser lidos podem contribuir para o processo de aprendizagem. O aluno ainda deve ser estimulado a acessar o curso com frequência, além de ser estimulado a realizar as atividades propostas com vistas a participar do próprio processo de aprendizagem do conteúdo na busca pelo conhecimento e ainda a praticar e/ou aplicar o conhecimento adquirido.

O professor juntamente com o Tutor deve organizar estratégias de acesso aos alunos, motivando-os a realizar as atividades avaliativas e atender aos prazos estipulados e já buscar formas de reconhecer e a avaliar a aprendizagem do aluno. Nesse caso, o aluno deve ser orientado ainda a tomar conhecimento e acompanhar o cronograma do curso. Outro aspecto que deve ser estimulado pelo professor, mais especialmente pelo Tutor, é a interação entre os alunos e entre aluno e Tutor. Essa postura ajuda a amenizar dificuldades e a afastar os anseios, inseguranças e sensação de solidão e abandono que incomoda aos cursistas e favorece o processo de acompanhamento e avaliação da aprendizagem.

Os fóruns, descritos como recurso de apoio ao processo ensino-aprendizagem a distância, disponibilizados pela plataforma *Moodle*, se mostraram capaz de propiciar acompanhamento e interação entre o grupo e entre aluno e tutor, favorecendo ao processo de avaliação da aprendizagem. Nessa linha, o conceito de avaliação apareceu na pesquisa sustentado nos fundamentos da autonomia e de uma avaliação dialógica, com a participação e colaboração de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, conforme o modelo proposto por Hoffmann (2004a). Com essa autora defendemos que a avaliação deve

se basear na autonomia do aprendiz, na dialógica professor e alunos, na participação de cada aprendiz e na colaboração de todos na construção da comunicação, do conhecimento e da avaliação da aprendizagem.

Sendo assim, ao motivar a participação efetiva do aluno nas atividades do curso, deve-se orientá-lo que ao surgir alguma dúvida encaminhar ao tutor no fórum de dúvidas da referida unidade. Nessa direção, aponta-se relevante incentivar o estudo colaborativo e a interação com professor, tutor e os demais alunos o que favorece tanto a aprendizagem quanto a identificação da aprendizagem, viabilizando a avaliação.

Referências

ALAVA, S. (Org.). Ciberespaço e formações abertas. Rumo a novas práticas educacionais. In: *Aula: Gênese, dimensões e práticas*. São Paulo: Papirus, 2008.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2004a.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: 2003.

MEDEIROS, M. F.; FARIA, E. T. (Orgs.). *Educação a distância: cartografia pulsantes em movimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MORAN, J. M. A utilização pedagógica da internet na construção da aprendizagem. *FÓRUM DE DISCUSSÃO*, 1, 2000. Belo Horizonte. Associação Brasileira de Tecnológica Educacional – ABT/MG, 2000.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line In: SILVA, M. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003, p.39-50.

PIVA JR. D. et al. *EaD na prática [recurso eletrônico]: planejamento, métodos e ambientes*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

PRETI, O. *Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância*, 1996. Disponível em: <<http://www.nitropdf.com/>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

PRETI, O. *Educação a Distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EdUMT, 2009.

Sobre os autores

ELIAMAR GODOI (Organizadora)

Professora Ajunta do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – ILEEL/UFU. Doutora em Linguística Aplicada. Coordenadora do Cepae – Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão e Atendimento em Educação Especial e do Curso de Aperfeiçoamento em Libras, Líder e Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELEDT). eliamarufu@gmail.com

MÁRCIA DIAS LIMA (Organizadora)

Professora Auxiliar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do curso de Tutores e Professora Pesquisadora do Curso de Aperfeiçoamento em Libras. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELEDT). marcialima.ufu@gmail.com

ROBERVAL MONTES DA SILVA (Organizador)

Professor da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Professor formador do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras. Pesquisador do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELEDT). robervalms@hotmail.com

GUACIRA QUIRINO MIRANDA

Supervisora de Curso do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras. Mestre em Educação. Especialista em Educação a Distância, Pedagogia Empresarial e Finanças Empresariais. Graduação em Administração e em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada Soares de Oliveira. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias – GPELEDT. guaciraqm@hotmail.com

LÉA MÁRCIA DE CASTRO NEVES

Tutora a distância do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras MEC/SECADI. Especialização em Educação e Organização do Trabalho I.E.S da pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Experiência na área de Filosofia, com ênfase em Teoria do conhecimento. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias – GPELEDT. leanevesufu@yahoo.com.br

LETÍCIA DE SOUSA LEITE

Intérprete de Libras da Universidade Federal de Uberlândia vinculada ao Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE e pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELEDT). leticia@faced.ufu.br

LÚRIAN KÉZIA LEITE GUIMARÃES

Graduação em Letras, habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Atua no Centro de Ensino Kumon no atendimento dos alunos. Voluntária no auxílio à Comunidade Surda de Araguari nos aspectos comunicacionais. Monitora e Intérprete de apoio (voluntária) eventual de Libras em projetos acadêmicos envolvendo os alunos surdos matriculados na Universidade Federal de Uberlândia. leite2410@gmail.com

MÁRCIO ALVES DE ARAÚJO

Bacharel em Sistemas de Informação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Campus Monte Carmelo. Participante do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELEDT) sitai.marcio@gmail.com

MARISA DIAS LIMA

Professora Assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação UFU. Professora Pesquisadora do Curso de Aperfeiçoamento em Libras e Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELEDT). marisalima@faced.ufu.br

MARISA PINHEIRO MOURÃO

Professora Assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU. Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias – GPELEDT. marisapmourao@yahoo.com.br

MARIA DE LURDES ALMEIDA E SILVA LUCENA

Professora da ESAMC e da UNIPAC Uberlândia. Doutora em Educação pela UFU. Professora Formadora do Curso de Aperfeiçoamento em Libras da UFU. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias – GPELEDT.

MIRELLA SILVA JUNQUEIRA

Professora da Faculdade de Computação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Campus Monte Carmelo. Bacharel e Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Banco de Dados. Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem e Jogos Digitais Educacionais. Pesquisador do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias – GPELEDT. mirella@ufu.br

NILZA APARECIDA ALVES

Mestre em Estudos Linguísticos e Graduação em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Professora de Língua Portuguesa da Escola Estadual Custódio da Costa Pereira. Professora Formadora do Curso de Aperfeiçoamento em Libras. Pesquisadora Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELEDT).

ROZANA REIGOTA NAVES

Professora Adjunta vinculada ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da (LIP), da Universidade de Brasília – UNB. Doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília. Pesquisas nas áreas da interface entre sintaxe e semântica lexical, da constituição do português brasileiro no Centro-Oeste, da aquisição de português como língua materna ou como segunda língua, da educação linguística e da descrição da língua de sinais brasileira. Coordenadora Institucional da UnB no Programa de Consolidação das Licenciaturas/CAPES. Vice-Diretora do Instituto de Letras.

VICTOR SOBREIRA

Professor da Faculdade de Computação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Campus Monte Carmelo. Bacharel em Engenharia Elétrica com ênfase em Eletrônica/Computação e Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Experiência na área de Computação, atuando principalmente nos seguintes temas: Desenvolvimento de Software; Análise, Projeto e Programação Orientada a Objetos; Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem e Jogos Digitais Educacionais; Interação Humano-Computador; Programação para Dispositivos Móveis. Professor Formador no Curso de Aperfeiçoamento em Libras – Pesquisador do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias – GPELEDT. victor@ufu.br.

Sobre o livro

Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Cambria Franklin Gothic Medium Zurich Cn BT
Papel	Sulfite 75 g

O processo de ensino e aprendizagem é caracterizado por vários tipos de procedimentos, métodos e estratégias. Uma de suas particularidades se refere ao ensino para o aluno surdo que, devido a esta identidade diferenciada, precisa de uma educação com abordagem inclusiva para o ensino e, por consequência, para o aprendizado.

Este livro é resultado do trabalho de um grupo de profissionais que pesquisam o universo do ensino da Libras na perspectiva da Educação Bilíngue. Os estudos envolvem tanto a formação continuada na modalidade presencial quanto a distância.

Os diferentes pontos aqui abordados, dentro do contexto central, permitem ao leitor ampliar seu conhecimento e, a partir deste, contribuir sobremaneira para a difusão do saber e das experiências relatadas no que tange à Libras e ao processo de formação continuada de docentes.



Ministério da
Educação

Secretaria de Educação
Superior - SESU

Secretaria de Educação
Continuada, Alfabetização,
Diversidade e Inclusão - SECADI



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO/UFU

DPEE/SECADI/MEC
Diretoria de Políticas de Educação Especial
Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Editora filiada à

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

EDUFU
Editora da Universidade
Federal de Uberlândia
www.edufu.ufu.br

ISBN 978-85-7078-443-8

