

PROPOSTA DE INCLUSÃO LINGUÍSTICA DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Vanessa de Oliveira Dagostim Pires¹

Introdução

O presente artigo busca apresentar algumas reflexões a respeito do ensino de Língua Portuguesa para surdos através de ambientes digitais de aprendizagem, tema diretamente ligado a meu projeto de tese de doutorado em Linguística Aplicada, em andamento no PPG em Linguística Aplicada na UNISINOS. Para realizarmos esta reflexão, é necessário percorrermos alguns caminhos: o primeiro é o da inclusão linguística, que neste caso, evidencia a urgente necessidade de os surdos se inserirem linguisticamente no ensino superior (só assim eles poderão ter um acesso real à educação superior, como veremos posteriormente). São poucas as políticas de inclusão existentes neste sentido, ainda que o grupo de alunos surdos e deficientes auditivos incluídos na educação superior em nosso país represente 31% do total de alunos portadores de alguma necessidade especial, segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2009 (BRASIL, 2009). Outro caminho que percorreremos neste artigo será o do letramento digital, a partir do qual abordaremos o tema do uso de ambientes virtuais de aprendizagem e da educação a distância como possível estratégia de ensino e aprendizagem de LP como língua adicional para os surdos.

Como uma proposta que busca propor alternativas para a real inserção linguística destes sujeitos no ensino superior, elaboramos um curso de língua portuguesa para surdos universitários na modalidade on-line, através de um ambiente virtual de aprendizagem, para indivíduos surdos, graduandos, cuja primeira língua seja a língua de sinais (Libras), intitulado “A escrita acadêmica para surdos universitários (I)”, no segundo semestre de 2011. O curso foi oferecido através da plataforma Moodle, em parceria com a Unisinos Virtual, e foi constituído de um conjunto de oficinas didáticas on-line que buscaram oferecer subsídios para os alunos desenvolverem mais sua proficiência em LP na modalidade escrita, através de atividades relativas a leitura, interpretação de texto, produção textual e exercícios gramaticais. O objetivo central de meu projeto de doutorado é compreender como os sujeitos surdos podem aperfeiçoar seus conhecimentos sobre língua portuguesa, através da observação das estratégias utilizadas por esses indivíduos

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada (UNISINOS); Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS); Licenciada em Letras (UFRGS). Atua como Orientadora Educacional On-line do curso de especialização Redefor (UNICAMP). E-mail: vanessadagostim@gmail.com

durante a realização das tarefas no curso, seja na co-construção de aprendizagem e na interação entre os aprendizes, através das ferramentas disponibilizadas na plataforma do ambiente virtual de aprendizagem - chats educacionais, fóruns, diários de bordo e atividades - que apresentaram evidências de construção de aprendizagem em LP.

É necessário refletirmos sobre alguns termos que serão recorrentes neste trabalho e cujo entendimento de concepção são fundamentais para a compreensão do texto. Em primeiro lugar, proponho uma reflexão a respeito dos sujeitos da pesquisa; nomeações como surdos ou deficientes auditivos não serão considerados, aqui, como conceitos patológicos ou clínicos, mas serão vistos como identidades culturais.

Identidade, diferença e diversidade não são conceitos estanques, prontos, ou definitivos, como julgava-se outrora. O sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, mas está sempre se resignificando, em constante crise e questionamento a respeito de si e do outro. A identidade, portanto, é variável e se constitui a partir da representação cultural e da diferença que estão sempre sendo negociadas e defendidas no campo político. A partir da definição de identidade híbrida, de Hall (1997), as identidades na modernidade tardia são fragmentadas, em constante movimento, se cruzam, se contradizem e da mesma maneira se constituem as identidades surdas. Perlin (1998), pesquisadora surda, apresenta em um artigo várias categorias de identidades surdas, representando as múltiplas identidades assumidas pelo sujeito surdo, e afirma:

o sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda. [...] Os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva [...] As identidades surdas estão aí, não se diluem totalmente no encontro ou na vivência em meios sócio-culturais ouvintes. É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras [...] (PERLIN, 1998, p. 53-54).

Logo, diferenciar os termos surdo e deficiente auditivo a partir de suas práticas culturais ou uso ou não de recursos como oralização, órteses ou próteses para auxílio auditivo não é mais suficiente. Cada indivíduo possui uma experiência única em relação a sua condição linguística. A respeito da dificuldade desta definição, Lopes e Veiga-Neto (2010, p. 128) comentam: “A impossibilidade da tradução do ser surdo é a impossibilidade da tradução universal da identidade surda. Não há uma essência surda, mas há organizações e invenções surdas”. Apesar desta impossibilidade, os autores ressaltam que existem marcadores que produzem a diferença:

Não há uma essência surda que possa ser lida na forma de ser, mas há uma forma de ver-se e de narrar-se que traz marcas comuns a um grupo específico. Tais marcas inscrevem-se sobre o corpo, dando sentidos outros para as muitas formas de sentir e de significar a posição social ocupada pelos surdos que vivem em

Portanto, cabe esclarecer que os sujeitos desta pesquisa têm em comum estas marcas: identificam-se como surdos, participam da comunidade surda e são usuários de Libras.

Para orientar a leitura deste texto, informamos que a sigla LP se referirá à Língua Portuguesa, e LP/S à disciplina Língua Portuguesa para Surdos. Considero a LP/S como uma Língua Adicional (LA) por compreender que o termo LA é mais adequado ao contexto de LP/S do que L2 (segunda língua) ou LE (língua estrangeira), entendendo que esta não se trata de uma LE para os surdos brasileiros, já que ela faz parte de sua nação e cultura. Também é polêmico o uso do termo L2, visto que, em muitos casos, o indivíduo somente adquire a LS (língua de sinais) muitos anos após ter adquirido/aprendido a língua oral da maioria, através de terapias fonoarticulatórias, entre outras. O conceito de LA que adotamos é definido nos Referenciais Curriculares do RS da seguinte maneira:

Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório [...] Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. [...] Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p.127 e 128).

Inclusão de surdos no ensino superior

Embora seja “condição dada no ensino superior que o processo de letramento esteja completo quando os alunos entram no ensino médio” (HARRISON e NAKASATO, 2010, p. 65), devido à trajetória de dificuldades de acesso à educação especializada e ao desenvolvimento linguístico pleno que acompanham a vida escolar da maioria dos alunos surdos, estes chegam à educação universitária com enormes dificuldades de leitura e escrita em LP. Sendo assim, estes alunos têm o direito de receber um ensino de língua portuguesa que leve em conta as suas diferenças linguísticas:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e **superior**², bem como nos cursos de

2 Grifo da autora.

licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia (BRASIL, 2005 - artigo 13 do Decreto 5.626 de 2005).

Assim, o ensino de LP/S deve ser objeto de pesquisa e ensino em cursos de licenciatura de Letras e de Pedagogia, com o objetivo de se compreender como ocorre o processo de aprendizagem da LP, alfabetização e letramento dos surdos. Apesar desta recomendação, os currículos de ensino superior ainda não estão adequados. O referido decreto também recomenda que sejam oferecidos professores bilíngues de Libras e Língua Portuguesa a instituições de educação infantil, ensino fundamental, médio e superior (conforme artigo 14), oportunizando que os surdos tenham acesso a essas duas línguas durante toda a sua vida escolar.

É através da Língua Portuguesa que o Surdo se comunica com a maioria da população ouvinte, que ainda não domina a LS, acessa a educação formal e a cultura ouvinte (ANDRADE et. al., 2011). A proposta de ensino de LP/S que defendemos, seja na educação básica ou no ensino superior, não despreza a importância da LS na educação dos sujeitos surdos, mas entende a educação de surdos como bilíngue e bicultural, na qual ambas as línguas e culturas (Libras e Língua Portuguesa) sejam desenvolvidas.

Nos estudos sobre ensino de línguas existem vários conceitos que ajudam a entender a situação bilíngue na qual a maioria dos surdos se encontra. Um dos conceitos fundamentais é o da “capacidade linguística”. Segundo Baker (1993), capacidade linguística é uma “disposição geral latente e determinante do êxito linguístico”, parecida, mas menos específica que as destrezas, componentes altamente específicos, observáveis e claramente definidos, como a escrita. Assim como a habilidade linguística (resultado específico e quantificável de conhecimento da língua), a capacidade linguística é produto de uma série de fatores, como aprendizagem/aquisição formal, inteligência etc. Para definirmos o conceito de bilinguismo, portanto, consideramos as quatro capacidades linguísticas básicas do falante: as capacidades de expressão oral (escutar e falar) e as capacidades de expressão escrita (ler e escrever). No caso dos surdos, as capacidades linguísticas se manifestam diferentemente, por motivos óbvios. Com treinamento de fonoaudiologia, é possível, ainda que limitadamente, que o surdo pré-linguístico (que adquiriu a surdez antes do desenvolvimento da linguagem) oralize a língua majoritária, porém, devido a sua limitação auditiva, ele não possui a capacidade de escutar; em troca, para “receber” ou “perceber” a língua que está sendo falada oralmente, ele lerá os lábios e as expressões do falante.

As capacidades de expressão escrita poderão ser em uma modalidade de escrita

de línguas de sinais (*sign writing*, por exemplo) ou na língua oral da maioria; no segundo caso, se o sujeito surdo for usuário de língua de sinais, estará caracterizado um aspecto do bilinguismo: uso da LS e da língua oral escrita.

Apesar de reconhecermos a abordagem educativa bilíngue como aquela que melhor atende às necessidades educativas, linguísticas e sociais dos indivíduos surdos, são poucas as ofertas de ensino superior nesta modalidade em nosso país³. Sendo assim, a maioria dos indivíduos surdos inseridos no ensino superior atualmente participam de classes inclusivas.

A educação inclusiva, como conhecemos hoje, nasceu oficialmente em 1994, na Declaração de Salamanca, que a conceitua da seguinte maneira: “educação Inclusiva é uma abordagem desenvolvimental que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão” (UNESCO, 1994). Como marginalização entende-se todo risco que algumas crianças e jovens correm de serem colocados à margem das oportunidades educacionais, seja por pertencerem a classes econômicas desfavorecidas ou por possuírem alguma necessidade especial educacional, por exemplo.

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

Como consequência do aumento do número de alunos incluídos na educação básica, a educação superior também começou a sofrer alterações. Algumas destas mudanças estão sendo acompanhadas pela legislação. Em 2005, uma série de leis foram regulamentadas através do decreto 5626, como a inserção do ensino da Libras como disciplina curricular obrigatória em cursos de licenciatura e fonoaudiologia, a princípio. As instituições têm encontrado diversas maneiras para ofertar esta disciplina, pois o decreto não determina o número de horas ou créditos que a disciplina deva ter, que profissional deve ensiná-la, quais conteúdos e pré-requisitos são necessários para esta disciplina. Conforme Moura e Harrison (2010, p. 336),

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

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

Outro aspecto que trouxe mudanças no ensino superior foi a “oferta”⁴ de condições de acessibilidade para todos, independentemente de sua necessidade especial de educação; no caso dos surdos, a necessidade de oferecimento de intérprete de Libras em sala de aula e acessibilidade em todos os setores da vida acadêmica (o aluno precisa ter acesso à biblioteca, laboratórios de informática, monitorias, setores de atendimento ao acadêmico, secretarias dos cursos, coordenações, centros de estudantes, entre outros).

A partir do Censo da Educação Superior do ano de 2009, desenvolvido pelo Inep⁵, as universidades passaram a incluir informações mais individualizadas sobre seus alunos, incluindo, então, dados sobre as necessidades especiais educativas deles, no Censo denominadas de “deficiência”, como cegueira, surdez, deficiência física, deficiência múltipla, baixa visão, deficiência auditiva⁶, surdocegueira e deficiência intelectual/mental. Os alunos surdos matriculados no ensino superior (reunindo neste grupo, os classificados como portadores de deficiência auditiva e os surdos)⁷ representam o maior grupo inclusivo neste sistema de ensino em 2009, com 31% do total de alunos portadores de alguma necessidade especial, segundo os dados do Censo da Educação Superior 2009 (conforme Gráfico 1). De acordo com este Censo, 20.019 alunos matriculados na graduação são portadores de algum tipo de necessidade especial, o que corresponde a 0,34% do total de alunos do ensino superior no país. Há dados mais recentes?

4 A presença de parênteses ou aspas? busca questionar esta acessibilidade, já que muitos alunos com necessidades especiais precisam entrar na justiça para garantir seu acesso e permanência na universidade.

5 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

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

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

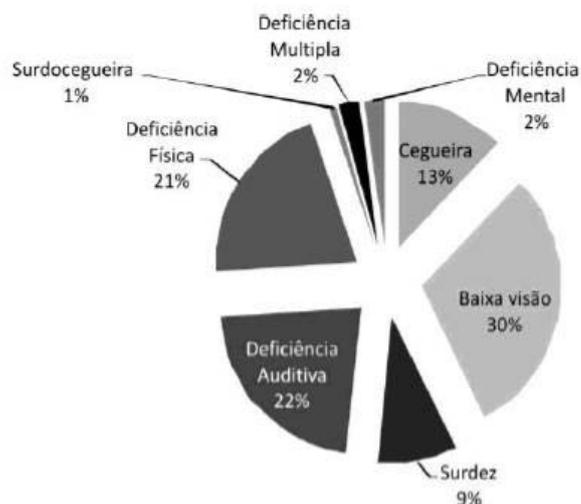


Gráfico 1 – Distribuição do tipo de deficiência dos alunos portadores de deficiência na Educação Superior – Brasil – 2009

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

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

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

aproveitamento ruim, que se deve, em parte, “à questão pouco ventilada relacionada à escrita dos alunos Surdos”, de acordo com as autoras. Eles também relataram não haver nenhum contato, fora da sala de aula, com os alunos surdos ou com os intérpretes, e não souberam responder sobre qual é a função do intérprete educacional, se ajuda ou não o aluno fora da sala de aula.

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

Por último, foram aplicados os questionários a 6 alunos surdos das universidades. Eles relataram que não houve preparo algum para a sua entrada na instituição, e, para todos eles, o intérprete é figura essencial nos seu cotidiano. Porém, alguns alunos relataram insegurança quanto à fidelidade da interpretação, desconfiando que ela esteja sendo resumida pelo intérprete. Eles percebem, também, a falta de conhecimento, por parte dos professores, da forma como o surdo aprende, da preparação antecipada do material e da necessidade da utilização de materiais visuais. Eles também relataram a inflexibilidade que os professores demonstravam em relação à correção linguística das provas realizadas em língua portuguesa e do desejo de realizarem provas em sua língua materna, a Libras.

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

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

Como sugestão para uma efetiva inclusão no ensino superior, Harrison e Nakasato (2006) citam o trabalho que é desenvolvido, neste sentido, nos Estados Unidos

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

Ensino de LP/S através de um ambiente digital

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

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

Outra motivação para a escolha dessa modalidade de ensino foi a possibilidade de uso de inúmeras ferramentas acessíveis aos surdos. Um grande exemplo que temos do uso desta tecnologia na educação de surdos são os cursos de Graduação (Licenciatura e Bacharelado) Letras-Libras desenvolvidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nas modalidades presencial e EAD, e oferecido em 15 pólos, em todas as regiões brasileiras, com parceria entre diferentes universidades públicas. O curso foi criado em 2006, e é destinado a instrutores surdos de Libras, surdos fluentes em

LS (para o curso de Licenciatura) e ouvintes fluentes em LS que tenham concluído o ensino médio (para o curso de Bacharelado). O sucesso do curso tem sido tanto que instituições do exterior têm se interessado em formar parcerias para desenvolver modelos parecidos de curso, dada a grande demanda e pouca oferta de profissionais qualificados em Línguas de Sinais em todo o mundo. Em 2011 teve início o Projeto 4321⁸, uma parceria entre a UFSC, IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina) e UFC (Universidade Federal do Ceará) com a Gallaudet University (universidade de surdos dos EUA) e a Kapi'olani Community College (instituição de ensino de surdos no Havaí), com intercâmbio de alunos de ambas as instituições.

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

Por ser um recurso totalmente interativo, o AVA possibilita a aprendizagem coletiva dos aprendizes, principalmente nos fóruns de opiniões e na ferramenta Wiki⁹, que oportuniza a escrita e reescrita coletiva de textos. A importância de práticas de aprendizagem coletiva já foram objeto de estudo em minha dissertação de mestrado, concluída recentemente (PIRES, 2009). O trabalho “Andaimento coletivo como prática de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos” demonstrou que práticas de andaimento coletivo no ensino de língua portuguesa para surdos geram estratégias facilitadoras de aprendizagem de LP e contribuem para o desenvolvimento do aprendiz, tornando-o mais autônomo e solidário.

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

Como já mencionado, inicialmente foi elaborado uma programação de atividades para o curso “Escrita Acadêmica para Surdos Universitários (I)” visando desenvolver a concordância verbal em LP e a produção do gênero Resumo. À medida que o curso foi acontecendo, foram necessárias algumas reformulações de atividades, aumento de prazos para a realização das mesmas, e mudança inclusive de alguns objetivos. Para que

8 Projeto 4321, disponível em <http://www.libras.ufsc.br/universidade/projeto4321/index.html>

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

fosse possível trabalhar a produção de resumos, era necessário verificar a proficiência dos alunos em leitura e interpretação dos textos em LP, e para isto desenvolvemos algumas atividades neste sentido; entretanto, ao verificarmos a dificuldade que muitos alunos tiveram com elas, pensamos em ampliar estas atividades para desenvolver mais estas habilidades, indispensáveis para a produção de resumos.

Ventromille-Castro (2007) chama a atenção para a necessidade dos cursos em ambiente digitais serem flexíveis. Para ele, embora haja um plano de curso pré-existente, esse precisa estar suscetível a “perturbações que precisam ser tratadas em prol da 'sobrevivência' do sistema” (Ventromille-Castro, 2007, p.208). Esta flexibilização é apontada, inclusive, como uma das características que aproxima grupos pedagógicos em rede telemática a sistemas complexos. Outras propriedades são: possuir caráter aberto e sensibilidade a fatores externos e as condições iniciais, auto-organização, imprevisibilidade e não-linearidade, existência e influência de regras de baixo nível.

Após as modificações, o curso EA teve, no total, sete módulos desenvolvidos entre o dia 26 de setembro a 20 de dezembro de 2011, com atividades que somaram quarenta horas. Todos os módulos possuíam uma estrutura semelhante: título do módulo, número do módulo, data de início e de término das atividades do módulo (de preferência, porém atividades realizadas em atraso também foram aceitas), links para os materiais (hipertextos, vídeos, reportagens) e os links para as tarefas. Para as tarefas, utilizamos as ferramentas que eram disponibilizadas pelo Moodle, como diário de bordo, fóruns, envio de tarefas (onde o aluno pode enviar um arquivo com a sua tarefa para a plataforma), Wiki e chat. Também utilizamos links externos, que direcionavam o aluno para vídeos, site de notícias, ou ferramentas como dicionário de LP on-line¹⁰, dicionário de Libras on-line¹¹ e programa on-line de conjugador de verbos¹². Ao final de cada módulo, havia um link para um fórum de dúvidas e sugestões, para que os alunos pudessem postar dúvidas e comentários sobre aquele módulo. Também foi utilizada, em cada módulo, uma imagem que fizesse referência ao título e assunto do mesmo, como no exemplo abaixo (Figura 4):

10 Moderno Dicionário de Língua Portuguesa Michaelis. Disponível no site:

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>

11 Libras 2.1 web 2008. Acessibilidade Brasil. Disponível no site: <http://www.acessobrasil.org.br/Libras/>

12 Conjuga-me.net. Disponível no site: <http://www.conjuga-me.net/>

APRESENTAÇÃO PESSOAL



Neste módulo vamos estudar o texto de apresentação pessoal. É importante estudarmos este gênero de texto porque ele resume dados da nossa vida, e é muito utilizado em ambientes acadêmicos e profissionais.

Figura 4 – Exemplo de imagem utilizada no início do módulo 2.

A participação de algumas pessoas foi fundamental para o desenvolvimento do curso, que contou com uma equipe de 4 pessoas: a coordenadora do curso ; a professora (autora deste artigo, que foi responsável pela elaboração dos materiais, postagem e montagem dos módulos da comunidade, além do acompanhamento dos alunos), e dois intérpretes de Libras que auxiliaram na elaboração dos vídeos utilizados para a apresentação do curso. Tais vídeos foram filmados e editados por um profissional especializado em edição de vídeos, que inseriu as legendas e títulos dos vídeos. Toda a equipe prestou serviços voluntariamente.

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

A Tabela 1, apresenta informações relevantes dos participantes da pesquisa. Para respeitar a identidade dos participantes do estudo, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios.

Alunos	Sexo	Idade	Curso	Modalidade	Tempo de Libras	Cidade
1. Ingrid	F	21	Pedagogia Bilíngue	Presencial	10	Rio de Janeiro (RJ)
2. Vinícius	M	30	Pedagogia	EaD	19	Piracicaba (SP)
3. Edgar	M	33	Letras/Libras	EaD	16	João Pessoa (PB)
4. Roberta	F	25	Pedagogia	EaD	24	Curitiba (PR)
5. Laís	F	23	Letras/Libras	EaD	1,5	João Pessoa (PB)
6. Amália	F	25	Letras/Libras	EaD	20	João Pessoa (PB)
7. Ulisses	M	35	Letras/Libras	EaD	30	João Pessoa (PB)
8. Carmen	F	38	Letras/Libras	EaD	9	São Gonçalo (RJ)
9. Túlio	M	22	Química	Presencial	13	Uberlândia (MG)
10. Pietra	F	39	Letras/Libras	EaD	16	Salvador (BA)
11. Otília	F	25	Letras/Libras	EaD	8	Recife (PE)
12. Maria	F	24	Letras	Presencial	6	São Luis (MA)

Tabela 1 – Perfil dos participantes do curso.

Como uma primeira análise, podemos visualizar que os alunos selecionados para participarem do curso têm, em média, 27,5 anos; existe o dobro de estudantes do sexo feminino, e eles possuem, em média, 14,3 anos de uso da Libras. Metade são alunos de universidades públicas, e a maioria está inscrita em cursos de licenciatura (sendo 8 em Letras, 3 em Pedagogia e 1 em Química - bacharelado). A metade dos alunos também cursa a universidade em cursos semi-presenciais ou a distância, com o advento da educação on-line. Todos os alunos afirmaram receber serviço de interpretação em Libras nas universidades onde estudam, e 4 deles relataram que contam com outros recursos de acessibilidade além do intérprete (quando citam estes recursos, os alunos de EAD citam os materiais visuais, textos e apresentações que recebem como material de apoio ao curso), como, por exemplo, o uso de legendas em vídeos.

Quando perguntados, em um formulário on-line anexado ao ambiente virtual, por que consideravam importante aprender mais sobre a LP, 73% afirmaram que seria para

conseguir um emprego melhor, para ter melhor desempenho na faculdade e se comunicar melhor com as pessoas. Ao relatar suas principais dificuldades, os alunos se dividem em relação às habilidades de leitura e escrita, e somente um aluno afirma que conhece e utiliza a escrita de sinais. Todos os demais afirmaram conhecer, mas não utilizam essa forma de representação da língua visual. Apenas 18% afirmaram que faziam sozinhos seus trabalhos de LP, e 81% contavam com a ajuda de familiares, professor ou colega de faculdade para isso, dado que demonstra a falta de autonomia dos alunos surdos na produção e compreensão em LP, possivelmente em decorrência do pouco conhecimento que têm sobre a mesma.

A respeito da trajetória escolar que vivenciaram até o ensino superior, 55% dos alunos sempre estudaram em escola inclusiva, 36% em escolas com classes especiais para surdos, e 9% vivenciaram duas experiências: escola inclusiva e escola para surdos. Nenhum dos alunos do curso estudou em escola bilíngue para surdos por toda a sua vida escolar, e 45% deles foram repetentes pelo menos uma vez. O mesmo resultado se repete na vida acadêmica: 45% já foram reprovados ou desistiram de uma disciplina na universidade.

A respeito dos dados de acesso ao ambiente virtual, 82% dos alunos acessam a rede de sua própria casa, e 18% do local de trabalho. 18% afirmaram que acessam o AVA apenas uma vez por semana, e o restante afirma que acessa três ou mais vezes por semana. Apenas um aluno acessa o curso por internet discada, o restante consegue um acesso de maior qualidade, através de banda larga, 3G ou rádio.

Primeiras reflexões

No presente momento, o curso Escrita Acadêmica já foi concluído, e estamos em fase de análise de dados e emissão dos certificados.

Os alunos participantes do curso se mostraram bastante à vontade com as tecnologias e todo o letramento digital necessário para realizar um curso em ambiente virtual; a principal dificuldade encontrada foi a falta de proficiência em Língua Portuguesa escrita de muitos deles, que, por vezes, não compreendiam os enunciados das questões. Para ilustrar essa dificuldade, trago um exemplo de uma atividade proposta no quarto módulo do curso, intitulado “Resumo (I)”. Tal atividade foi proposta com o intuito de verificar o que os alunos já conheciam do gênero Resumo, estimulando a produção de um pequeno texto deste gênero a partir de um curta-metragem animado, que parte da

ilustração dada pela Figura 1.

3) Assista ao vídeo "Bridge" (Ponte), no link abaixo:



Figura 1 – Exemplo de atividade

Após assistirem ao vídeo “Bridge”¹³, o seguinte enunciado foi proposto:

“4) Depois de assistir ao vídeo, produza, junto com seu colega, um pequeno RESUMO sobre o vídeo (quem produziu, personagens, conte um pouco sobre a história). Utilize a ferramenta WIKI. [\(Como usar o Wiki?\)](#)”

Ao clicar no link “Como usar o Wiki?”, os alunos entravam em uma página com o tutorial, em imagens, sobre a ferramenta Wiki, disponibilizada pela Plataforma Moodle. Abaixo do enunciado havia os links com os nomes das duplas formadas pela professora, onde cada aluno da dupla deveria clicar e editar seu texto na ferramenta Wiki, e, no final de todos os módulos, havia um fórum para a publicação de dúvidas e comentários sobre as atividades. A aluna Maria postou a seguinte dúvida:

“Ola querida Vanessa !

Estou em duvida em com o modulp quatro Da questão quatro.

O resumo de um livro,ou seja preciso encontrar um link ou salvar no documento e enviar?

Ou preciso copiar um resumo de um livro na internet e tambem copiar o link e enviar?

Ou fazer o modelo do resumo igual que fazemos na faculdade ,onde há referncias?

Aguardo sua resposta

¹³ Vídeo disponível no link: http://www.youtube.com/watch?v=QsCUCtIdW4&feature=player_embedded

Maria

Deus esteja contigo”

A dúvida da aluna demonstrava que, apesar de compreender que deveria ser feito um resumo de algo, ela não sabia do quê, não identificava que ele deveria ser produzido a partir do vídeo, embora a palavra “vídeo” tenha sido citada várias vezes no enunciado. Podemos observar, através dos registros de interações no ambiente virtual do curso, o tempo transcorrido para a realização da atividade, que foi postada na plataforma no dia 20 de outubro. A dúvida de Maria só foi postada no dia 30 de outubro, e respondida, três horas depois, pela professora:

*“Maria,
o resumo para fazer na questão 4 **não é sobre um livro**, mas sobre o **vídeo** que tem ali (desenho animado) chamado **A Ponte (The Bridge)**, ok???
Resumir as informações principais do vídeo, tempo, personagens, o que acontece...*

Entendeu???

*Abraço,
Vanessa.”*

Embora não tenha havido nenhuma interação à resposta da professora, no dia 05 de novembro Maria posta sua primeira versão da produção de resumo, que depois foi alterada pela participação do colega da dupla.

Até agora, podemos concluir que, apesar do número crescente de surdos no ensino superior, conforme o Censo da Educação Superior tem mostrado, muitas instituições ainda não estão preparadas para uma inclusão efetiva destes indivíduos, conforme mostrou a pesquisa de Moura e Harrison (2010) e o relato dos alunos do curso, desrespeitando seus direitos educacionais e linguísticos, o que prejudica seu desenvolvimento acadêmico. É urgente que instituições de ensino superior se preocupem com a questão da inclusão dos surdos, seja desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão relacionados à língua de sinais, educação para surdos e ensino de língua portuguesa como língua adicional, ou oferecendo serviço de intérpretes de Libras e outros recursos importantes, para que estes cidadãos possam ter, através da inclusão linguística, maiores condições de acessibilidade em suas vidas profissionais e acadêmicas. Além disso, preparar funcionários e docentes para receber esses alunos torna-se essencial.

Muito dos dados ainda precisa ser analisado, mas a expectativa é de que, de alguma maneira, possamos contribuir e apontar caminhos para a conquista de um ensino de LP de mais qualidade e acessível a todos os surdos.

Referências Bibliográficas

AMORIM, J.A.; SILVA, M. R. C.; Produção de multimídia e acessibilidade em cursos de aprendizagem a distância . ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.355-372, jun. 2009.

BAKER, C. **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo**. Madrid, Ediciones Cátedra: 1993.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Universidade Federal de Santa Catarina. **Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras**. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br>> Acesso em 20 nov. 2008.

BRASIL. Decreto Federal no. - 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L10098.htm> Acessado em 20 de mai. de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2009**. Brasília: INEP, 2009.

DAGOSTIM, V. O. **O Ensino de Língua Portuguesa em uma escola especial de surdos**. Monografia (Graduação em Letras) - Instituto de Letras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

HARRISON, K.M.P. e NAKASATO, R. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: Lodi, Harrison e Campos (org) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Editora Mediação. Porto Alegre, 2010. 3 ed.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LOPES, M.C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores Culturais Surdos. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. da.; LOPES, M.C. (Orgs.) **Educação de Surdos: Políticas, Línguas de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

MOURA e HARRISON. **A inclusão do surdo no ensino superior: mito ou realidade?** Cadernos de Tradução. UFSC. v. 2, n. 26 (2010).

PERLIN, G.T.T. Identidades Surdas. In: SCLIAR, C. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

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