

ESCUTANDO SINAIS: LEITURAS DE PROFESSORES SOBRE APRENDIZAGEM DE SURDOS

Hector Renan da Silveira Calixto¹
Amélia Escotto do Amaral Ribeiro
Alexandre do Amaral Ribeiro

Resumo: Formas dissonantes de inserção social do surdo sempre existiram. São recentes mudanças na escola, na perspectiva inclusiva. Inspirado em Vendo Vozes, pretende-se investigar que leituras professores fazem sobre aprendizagem de surdos. Analisa-se narrativas dos que atuam com surdos na Baixada Fluminense. Apontam o papel da escola no aprendizado do surdo e questões dos saberes e fazeres pedagógicos.

Introdução

A partir da dimensão inclusiva da sociedade, a ideia de inclusão vem ganhando força sob diferentes formas (JANNUZZI, 2004; CARMO, 1991). No contexto educacional, em 1990 é proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com vistas a promover a equidade no acesso à educação, assinalando que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial (UNESCO, 1990). Em 1994, a Declaração de Salamanca, ao tratar Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, estabelece que a educação de pessoas com deficiências integre os sistemas educacionais dos países participantes, reafirmando o compromisso com a Educação para Todos (UNESCO, 1994). Em 2007, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reafirmou os propósitos de promover, assegurar e proteger o “exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, considerando-se as indicações de Nóvoa (1995), torna-se necessária uma formação que contribua para a busca de alternativas para questões concretas da prática docente cotidiana. A escola aberta a todos é vocação da própria instituição, e precisa se preocupar em compartilhar os saberes com todos que a frequentam (MEIRIEU, 2005).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) conceitua a Educação Especial como a modalidade de educação escolar voltada para os alunos portadores de necessidades especiais, afirmindo a presença, preferencialmente, desses alunos na escola regular. A partir da determinação de que cabe à escola incluir, tornam-se necessárias medidas destinadas à formação de professores. Em boa parte das situações, esse conjunto de elementos formativos a respeito das diferenças e dos diferentes é oferecido como apêndice da formação, como disciplinas eletivas (MARTINS et al, 2006).

Especialmente em relação aos surdos, a legislação (BRASIL, 2002; 2005) pretende promover mudanças nas relações da sociedade com esses sujeitos. No âmbito da educação, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) aponta para a necessidade de uma educação bilíngue para surdos, com a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Indica também a inclusão de componente curricular que trate do ensino de Língua Portuguesa Escrita (LPE) para alunos surdos.

A inclusão dos conhecimentos sobre ensino de LPE como L2 na formação de professores representa um esforço em discutir as questões relacionadas às concepções de ensino de L2 para

¹ E-mail: hectorscalixto@gmail.com.

surdos. Isso nos permite inferir que a inclusão, não apenas dessa disciplina, mas como a de Libras (BRASIL, 2005) contribui para a promoção de reflexões acerca da organização do ensino de LPE para alunos surdo na educação básica, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Questões essas nem sempre familiares ao professor em formação (SANTANA, 2007).

Outras questões têm influência direta e indireta nas relações que esses professores estabelecem com o ensino de LPE para surdos, com os alunos surdos e com eles mesmo. Também refletem na organização didática desse ensino por parte dos professores. A atuação docente é constituída de várias facetas que exercem papéis diferentes na constituição do professor. Busca-se apresentar como a relação que os professores apresentam com o ensino de LPE para alunos surdos e com os alunos surdos se estruturam, a partir de narrativas de professores que atual com esse público alvo nas séries iniciais do ensino fundamental na Baixada Fluminense.

Os professores, o ensino de LPE e os alunos surdos

A situação linguística dos sujeitos surdos brasileiros precisa ser levada em consideração. As crianças surdas são, em sua maioria, filhas de pais ouvintes que nunca tiveram contato com a língua de sinais (MOURA, 2013). Por este motivo ressalta-se que a Libras não pode ser apontada como “língua materna dos surdos brasileiros”, pelo menos não no sentido de como aquela que se aprende com a família (COX, 2004). Considerar a Libras como L1 também não é inteiramente possível no sentido de “ordem de aquisição”, pois como apontado por Quadros (1997) a maioria dos alunos surdos terá contato com a Libras apenas no ambiente escolar ou em outros espaços na relação com pares surdos usuários dessa língua.

A partir da perspectiva do bilinguismo para educação de surdos é que se aponta a necessidade do ensino da língua portuguesa como L2 para alunos surdos (SKLIAR, 1998). Com a obrigatoriedade legal de uso da LPE por esses sujeitos (BRASIL, 2002), há uma demanda crescente de estratégias para este ensino.

Essa obrigatoriedade legislativa provoca mudanças de atitudes e práticas desenvolvidas pelas instituições da sociedade, entre elas a escola, que talvez seja a que sofre impacto mais aparente dessas “novas” demandas sociais. Referente à inclusão escolar de alunos surdos, é relevante compreender a visão que os professores têm da criança surda, da sua participação nas atividades escolares e as formas específicas de ensino (LACERDA; LODI, 2014), assim como a relação com os demais atores do contexto escolar (BETTI; CAMPOS, 2016).

Os professores estabelecem relações de diversas ordens com o processo de ensino aprendizagem. Uma das formas de compreendê-las se refere às relações que o professor estabelece com o mundo, consigo mesmo e com o outro, onde cada professor as estabelece de uma forma particular (CHARLOT, 2000). A forma como cada um se relaciona com os saberes é permeada e movida pelos desejos dos sujeitos, com histórias particulares que constituem a singularidade desses e as suas formas de dar sentido ao mundo.

A constituição desses saberes docentes e das relações entre eles são advindas também da própria atuação do professor. Isso ocasiona pluralidade dos saberes que compõem a prática docente, que são originados não apenas na formação desses professores, mas também a partir dos currículos e das experiências a que estes estão expostos (TARDIF, 2002).

A relação estabelecida com o outro e com a diferença, também constitutiva dos saberes do professor, precisam ser construídas a partir de pressupostos que favoreçam a atuação docente a partir da perspectiva inclusiva. Esses “saberes inclusivos” precisam estar presentes na formação dos professores que atuarão com ensino de LPE para surdos, considerando que esses compreendam o sujeito surdo a partir da “definição do quanto um indivíduo poderia ser educável e na formalização de modelos institucionais destinados a esse público” (RAHME, MRECH, 2008, p. 27).

Ainda a respeito, crenças e expectativas dos professores compõem os aspectos que podem afetar o desempenho acadêmico dos alunos. São atribuídos elementos de causalidade dos professores para o (não) sucesso escolar dos alunos influenciado pelas expectativas de mesma ordem e relacionadas ao desempenho escolar. Como qualquer relação social que se estabelece, a relação professor / aluno também é permeada de expectativas que a afetam. A principal questão é a respeito dessa expectativa do professor em relação ao aluno e na força que essa exerce na relação, constituindo um peso determinante no desempenho do aluno, não apenas no momento que a relação é estabelecida, mas também durante toda a trajetória escolar desse sujeito (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968; GOOD, 1981).

Essa expectativa e a forma de apresentação dos seus comportamentos, também são encontradas quando da presença de alunos com alguma deficiência. Nesses casos as expectativas estão relacionadas com as características individuais desses alunos (PARIZZI, 2000). A forma como os professores representam os alunos surdos determina o tipo de relação que irão estabelecer com esses sujeitos. Denomina-se aqui isso de crenças, pois essas são ideias e convicções a respeito de determinas temáticas ou sujeitos que se revelam, de forma consciente ou inconsciente, nas ações dos professores (RAYMOND; SANTOS, 1995).

Essas crenças dos professores têm influência no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que mediam as decisões pedagógicas e as relações que os professores estabelecem com os alunos e com os saberes. Atuam como uma espécie de um filtro que leva o docente a interpretar, valorizar e reagir de formas diferentes formas no que diz respeito aos progressos e dificuldades dos alunos, podendo até mesmo induzir o desempenho real desses alunos de encontro às expectativas dos professores (PAJARES, 1992).

Ouvindo os sinais

Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, investigou-se junto a 14 professores que atuam com alunos surdos nas séries iniciais da Baixada Fluminense, quais as crenças presentes nas narrativas desses profissionais.

Como categorias de análise para apresentação dos resultados, apresentam-se dois eixos, análogos a obra de Oliver Sacks (2010), “Vendo Vozes”: informações sobre a aprendizagem dos surdos e a influência no ensino de LPE; e articulações entre crenças e percepções sobre a aprendizagem de alunos surdos e as possibilidades de organização didático-pedagógicas.

No que se refere ao eixo das *informações sobre a aprendizagem dos surdos e a influência no ensino de LPE*, destaca-se das narrativas dos professores o que é apresentado no Figura 1.

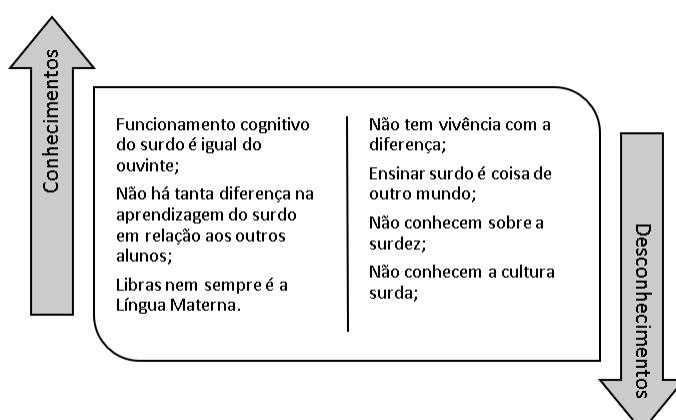


Figura 1 - Síntese das perspectivas dos professores no eixo das informações sobre os surdos

Fonte: elaboração dos autores (2018)

Os desconhecimentos apresentados pelos professores podem ser resultado de uma formação inicial que não proporcionou reflexões acerca do surdo e da surdez, gerando nesses professores atitudes como: insegurança, desconfiança e receio frente às mudanças (ESTEVE, 1995). A entrada de alunos surdos no sistema de ensino regular provocou essa aproximação dos professores com esses sujeitos. As narrativas refletem as dificuldades, dilemas e uma sensação de desamparo quando os professores se deparam com uma situação que foge do habitual, colocando-os em contato direto com o diferente (OLIVEIRA, 2009).

Durante a realização do estudo, os professores tiveram contato com conceitos e discussões que objetivaram ampliar o conhecimento a respeito do surdo e da surdez. O contato com essas informações e a construção de conhecimentos a respeito do surdo e da surdez possibilitaram aos professores uma perspectiva diferente. Ainda é ressaltado que a saída do senso comum para um contexto onde são estudadas essas questões teve grande impacto na forma como o surdo é percebido pelos professores. O conhecimento de que a Libras não se constitui como língua materna para a maioria dos surdos possibilita mudança na forma de ver o surdo e de perceber as línguas dentro desse contexto.

Em relação ao eixo das *articulações entre crenças e percepções sobre a aprendizagem de alunos surdos e as possibilidades de organização didático-pedagógicas*, as Figuras 2 e 3 apresentam o que foi identificado nas narrativas dos professores

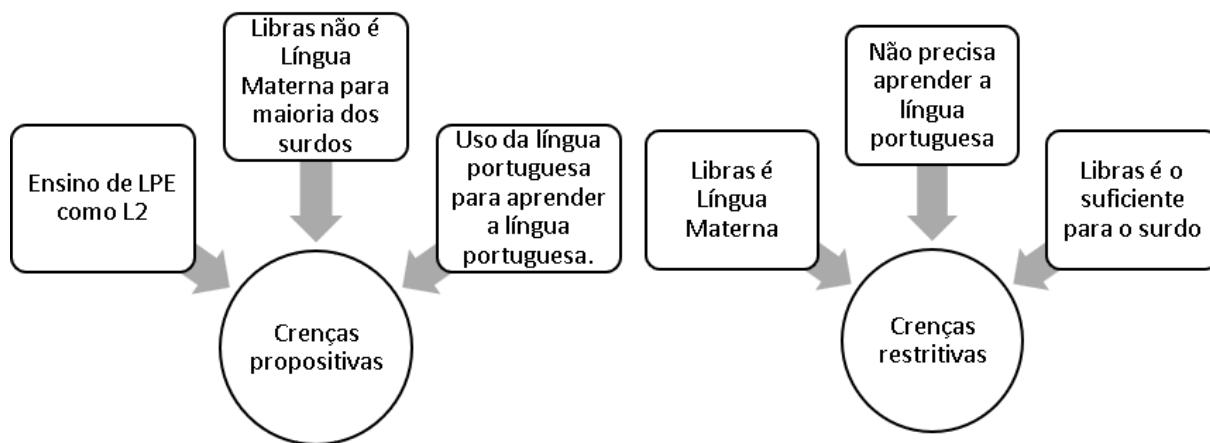


Figura 2 - Síntese das perspectivas dos professores no eixo das crenças e percepções

Fonte: elaboração dos autores (2018).

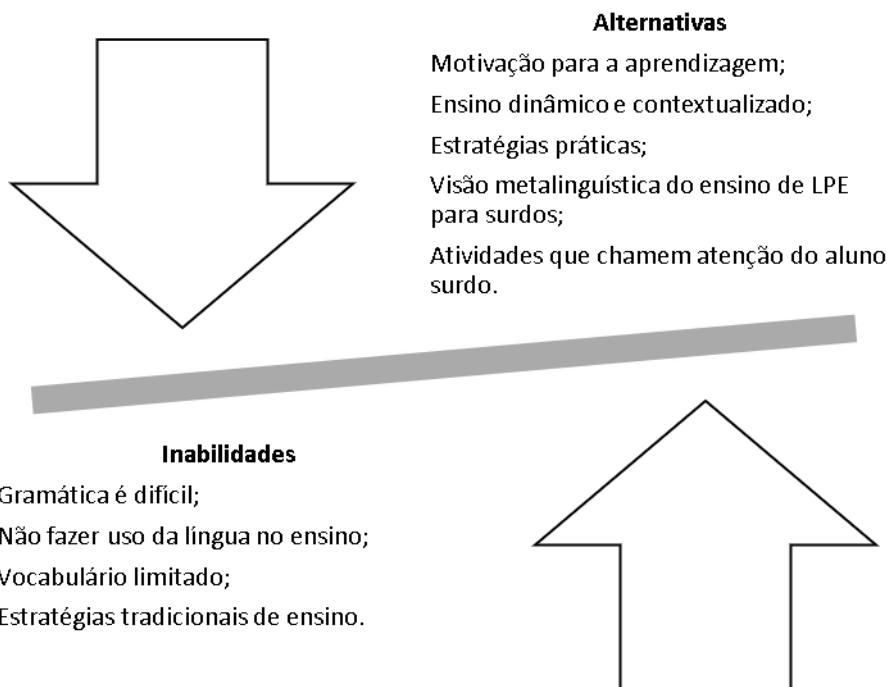


Figura 3 - Síntese das perspectivas dos professores no eixo das possibilidades de organização didático-pedagógica

Fonte: elaboração dos autores (2018).

Observam-se, essencialmente, duas crenças restritivas que dizem respeito a necessidade ou não da LPE e o entendimento da Libras como língua materna. Se analisadas a partir de uma concepção sociológica, essas crenças podem ser entendidas como uma “causa-regente”. A ação dos sujeitos e da sociedade tem uma consequência no aspecto social, que não é necessariamente realizada de forma consciente e é possível que os sujeitos não tenham a percepção de que essas crenças existem e como foram construídas (BOUDON; BOURRICAUD, 1993). Elas têm influência direta na ação dos sujeitos e em como estes se relacionam com os objetos centrais dessas crenças.

Como reflexo disso, se apresentam inabilidades didático pedagógicas, uma vez que essa concepção das línguas na educação de surdos de uma ideia de que a língua natural dos surdos é a língua de sinais. No caso dos surdos brasileiros, na maioria das vezes isso não ocorre, como já indicado anteriormente (DAMILELLI; CLASEN, 2012).

Outro aspecto a ser considerado é a preocupação com o ensino de gramática e vocabulário, não utilizando estratégias de uso da LPE. Isso pode ser reflexo do desconhecimento a respeito dos sujeitos surdos e das estratégias de ensino, considerando o ensino para esses alunos como “coisa de outro mundo”.

A partir das mudanças em relação aos (des)conhecimentos sobre o surdo e a surdez e as crenças a respeito do sujeito surdo identificadas pelos próprios professores, novos olhares e alternativas para a atuação didático pedagógica são construídos. Indicam mudanças da visão de impossibilidade para a de possibilidade. Com isso, começam a ter contato mais amplo com estratégias e discussões sobre a temática. A questão da motivação para a aprendizagem também é apontada como decisiva para o aluno surdo. É preciso que os alunos surdos construam sentidos e significados propositivos sobre a aprendizagem da LPE. Nessa perspectiva o professor desempenha papel fundamental, ratificando-se, com isso, a importância da reflexão e aprofundamento de conhecimentos para o professor.

Considerações (não) finais

Os resultados apresentados permitem indicar que as perspectivas desses professores oscilam entre as limitações e as possibilidades. A ação didático-pedagógica parece transitar entre inabilidade e alternativa em função dos conhecimentos ou desconhecimento, que por sua vez tem influência nas crenças propositivas ou restritivas, sendo uma relação encadeada entre esses elementos. Percebe-se que o olhar do professor para o aluno surdo ainda é transversalizado por equívocos a respeito do surdo e da surdez, marcados por traços de permanência de crenças e expectativas, que são anteriores a sua ação docente e fazem parte da constituição do sujeito professor.

Assim é questão principal o contato com a temática da inclusão e a abordagem, durante a formação inicial, a partir do respeito as diferenças e a busca de alternativas para efetivação do processo de ensino aprendizagem. Esse contato pode contribuir para a diminuição dos desafios e a reflexão para organização do ensino a partir de conceitos que consideram as pessoas a partir das suas possibilidades, e não das dificuldades ou impedimentos. Cabe acrescentar que os conteúdos abordados na formação dos professores não incluem o ensino de LPE como L2, e muitas vezes não abordam questões da língua portuguesa. Isso parece comprometer o domínio que os professores têm a respeito dos conteúdos da LPE e, consequentemente, também afetam a forma como organizam o ensino de LPE para alunos surdos.

Referências

BETTI, L. de C.; CAMPOS, P. R. I. Caminhos para uma educação inclusiva de alunos surdos: desafios para a gestão escolar. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de. (Org.) *O. Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 29-44.

BRASIL, *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. *Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. *Decreto nº 5.626, 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 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 16 abr. 2018.

_____. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em 10 ago. 2018.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. *Dicionário Crítico de Sociologia*. São Paulo: Ática, 1993.

CARMO, A. A. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina.* Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

COX, M. I. P. Pedagogias da língua: muito siso e pouco riso. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 63, p. 135-148, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n63/22591.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DAMILELLI, A. S.; CLASEN, J. H. L. Estudantes surdos: e agora professor? *Rev. Técnico Científica (IFSC)*, v. 3, n. 1, p. 391-400, 2012.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor.* 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

GOOD, T. L. Teacher expectations and student perceptions: a decade of research. *Educational Leadership*, Washington, v. 38, n. 5, p. 415-22, 1981

JANNUZZI, G. S. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.* Campinas: Autores Associados, 2004.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F (Org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 11-33.

MARTINS, L. A. R. *et al. Inclusão:* compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula:* o fazer e o compreender. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOURA, M. C. de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.) *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013. p. 13-26.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação.* 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, L. de F. M. de. *Formação docente na escola inclusiva:* diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, p. 307-332, 1992.

PARIZZI, R. A. *A prática pedagógica do professor de educação especial:* aprendendo a ensinar com a diversidade. 2000. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

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

RAHME, M.; MRECH, L. M. Nomeação da diferença e inserção escolar: apontamentos para um debate sobre educação inclusiva e formação docente. *Paidéia (Belo Horizonte)*, v. 5, n. 5, p. 23-45, jun./dez. 2008.

RAYMOND, A. M; SANTOS, V. Pre-service elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. *Journal of Teacher Education*, v. 46, n. 1, jan./fev.1995.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom*. New York, Rinehart and Winston, 1968.

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia de bolso, 2010.

SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

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.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.