



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

TRAJETÓRIA NA BUSCA DE PROFICIÊNCIA PARA ENSINAR A UNIVERSITÁRIOS SURDOS: produzindo saberes

Autora: Maria Gorete de Medeiros

Universidade Federal de Campina Grande, goretendidatica01@gmail.com

Resumo:

A inclusão das pessoas com necessidades especiais tem sido amplamente discutida, mas existem contradições entre o discurso e a realidade. No discurso, a inclusão dos surdos é bonita, mas, na prática funciona como exclusão da comunicação, da real participação e dos processos significativos de aprendizagem. Nos diferentes níveis de ensino, o surdo não tem sido satisfeito quanto às necessidades de alterações metodológicas que considerem a surdez. Docentes universitários são aptos para ministrar aulas aos alunos ouvintes e, como eu, em algum momento podem perguntar: como desenvolver aulas a universitários surdos e ouvintes, que aprendem juntos, mas de modos diferentes? Busquei saberes que me preparassem para ensinar a universitários surdos e aqui relato como investi em iniciativas solitárias e como surgiu o objeto da pesquisa que ainda desenvolvo. Mostro o resultado obtido na primeira iniciativa de pesquisa. Conto do amadurecimento da intenção de entender como universitário surdo aprende, até levar a efeito a pesquisa pautada na tese de que, embora haja semelhança dos Estilos de Aprendizagem entre universitários surdos e ouvintes, nas situações de aprendizagem os surdos apresentam alguns processos cognitivos diferentes, exigindo que o professor faça mudanças na condução pedagógica. Como resultado parcial, resalto o caráter dessa diferença. Os resultados parciais da minha pesquisa não só beneficiam a mim, mas, também aos professores universitários e aos universitários surdos, pois, se àqueles ofertam esclarecimentos propensos à aplicação de ensino adequado ao jeito dos surdos aprenderem, indiretamente a estes podem ocasionar melhor aprendizagem.

Palavras-chave: Universitários surdos, Aprendizagem, Ensino Inclusivo.



TRAJETÓRIA NA BUSCA DE PROFICIÊNCIA PARA ENSINAR A UNIVERSITÁRIOS SURDOS: produzindo saberes

Autora: Maria Gorete de Medeiros

Universidade Federal de Campina Grande, goretendidatica01@gmail.com

1. Introdução

Discussões sobre educação de qualidade e a peleja pela criação de políticas públicas educacionais adequadas às necessidades dos surdos consiste num desafio que já abrangeu décadas de lutas. Mesmo que, atualmente, haja amparo legal e princípios teóricos democráticos de igualdade, equidade e diversidade, ainda há expressiva distância entre a realidade das práticas educacionais inclusivas aos surdos e as proposições teóricas e legais já existentes, tendo muito a ser reivindicado em termos da educação de qualidade e do respeito às especificidades linguísticas, culturais e de jeito de aprender dos surdos.

De acordo com Ferreira & Glat (2003), o Decreto 3298/1999, que regulamentou a Lei da Integração (nº 7853/1989), conjecturou opção pelas escolas especializadas, mas somente quando a educação das escolas comuns não tivessem condições de suprir as necessidades educacionais ou sociais do aluno, bem como as do bem-estar do educando.

A partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foram intensas as discussões relacionadas à Escola Inclusiva, sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394 de 1996. No seu Artigo nº 4, Título III, esta Lei atribui ao Estado o dever de promover o “atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (SENADO FEDERAL/S.E.E.P./S.E.T., 2005, p. 8).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial do Ministério da Educação (MEC/SEESP, 1998), estabelece que o conceito de Escola Inclusiva seja sugestivo a nova postura da escola comum que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação, bem como na atitude dos educandos, ações que favoreçam a inclusão social e



práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos, pois, numa escola inclusiva, a diversidade deve valorizada em detrimento da homogeneidade.

Isto implica dizer que inclusão, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como documento orientador do Ministério da Educação e Cultura (MEC), direcionado ao professorado brasileiro, reforça a preocupação com estratégias adequadas ao atendimento das diferentes particularidades dos educandos, quando sugere que há necessidade de o professor dispensar investimento em relação às estratégias e aos critérios da sua atuação docente. Esse investimento diz respeito à tomada de decisões que possibilitem a adequação da ação educativa escolar aos modos peculiares de aprendizagem dos alunos, conjecturando que o processo de ensino-aprendizagem também promove o atendimento de necessidades de aprendizagem dos alunos na escola. (MEC/SEES/SEB, 1998).

Sob a ótica da inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica, Ferreira & Guimarães (2003) asseveram que é preciso compreender educação sob

uma ótica em que o acesso e a permanência na instituição escolar ocorram dentro de condições viáveis e satisfatórias para educação e formação de todo e qualquer aluno, constituindo um direito espontâneo e natural, uma responsabilidade social e política do Estado e de cada cidadão (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p. 148).

O MEC/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho denominado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05/06/2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09/10/2007. Para promover respostas às necessidades educacionais especiais do alunado, dentre as orientações que esse documento oferece aos sistemas de ensino estão as que dizem que as instituições de ensino devem garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; formação de professores para o atendimento educacional especializado e para os demais profissionais da educação inclusiva.

Segundo Bisol et. all. (2010), dados do ministério da Educação revelam que em 2003 no nosso país apenas 665 surdos frequentavam a universidade, mas que esse número aumentou para 2.428 entre as instituições públicas e privadas. Dados do Censo Brasileiro da Educação Superior, em 2009, revelam que esse número aumentou para 4.660. Isto significa que a maior presença de estudantes surdos em cursos universitários é um dado recente.



Conquistas alcançadas pelo movimento surdo contribuíram para essa realidade. Dentre essas ressalto as que se seguem: reconhecimento do *status* de língua para a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) a partir de meados da década de 1990; desenvolvimento de propostas de educação bilíngue para os surdos; e o gradual aumento do acesso e da participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diversos contextos sociais, por conta do movimento histórico relacionado a políticas públicas de inclusão.

Remetendo-se a um estudo realizado por Foster, Long e Snell (1999), Bisol (Ibid.) ressalta que no ensino superior, em contextos de inclusão, a comunicação dos surdos em sala de aula, bem como o envolvimento com a aprendizagem são iguais a de seus colegas ouvintes. Entretanto, esses universitários sentem-se menos integrados à rotina universitária do que os ouvintes. Ocasionalmente maiores dificuldades, muitos professores não se preocupam em fazer adaptações que favoreçam os alunos surdos e atribuem o sucesso ou o fracasso destes universitários aos serviços de apoio.

Esta situação lembra-me a fábula em que a floresta estava pegando fogo e, enquanto animais como elefantes e macacos faziam alarde dizendo que “a floresta estava pegando fogo!”, o pequenino beija-flor corria do rio para a floresta, enchendo seu bico de água e derramando no fogo, oferecendo a sua contribuição para resolver o problema, que consistia em apagar o incêndio.

Trazendo esta ilustração para a realidade de ensino inclusivo aos surdos nas universidades brasileiras, julgo que, mesmo diante da falta de tantas condições necessárias para desenvolver um ensino de qualidade ao aluno surdo, há sempre uma parte que cabe a nós, professores universitários, fazer. Uma das atitudes inerentes ao professor está a que consiste em garimpar à procura de saberes que nos possibilite entender as diferenças que caracterizam o alunado surdo, em relação ao ouvinte, a fim de perceber quais as iniciativas que podemos tomar em função de contribuir para o sucesso da aprendizagem desses alunos.

Neste trabalho, apresento a experiência pessoal relacionada à busca de proficiência para ensinar a universitário surdo. Entendo que, ao oferecer às pessoas interessadas uma ideia do percurso dessa procura, primeiro estarei chamando a atenção para a necessidade de professores universitários buscarem proficiência para exercer ensino universitário a alunos surdos. Depois, estarei contribuindo para que, melhor do que eu, esses docentes possam se orientar no caso de decidirem prepararem-se para exercer ensino diferenciado aos universitários surdos.

Por outro lado, em termos de construção de conhecimentos que ofertem ao professorado universitário esclarecimentos relacionados ao modo como o estudante surdo utiliza os esquemas



mentais para aprender, os resultados parciais ofertam contribuições aos professores e aos universitários surdos, uma vez que ensino e aprendizagem encontram-se diretamente relacionados. Isto significa dizer que, ao ser submetido a estratégias de ensino adequadas aos seus esquemas cognitivos, o estudante alcançará aprendizagem cuja qualidade será melhor do que em situação contrária.

2. Em busca da proficiência

Há dificuldades que os surdos enfrentam na universidade por causa da falta de conhecimento que colegas universitários e professores ouvintes têm acerca das suas diferenças/particularidades linguísticas e sensoriais, sendo essas agravadas pelo fato de o professorado lhes aplicar didáticas que não correspondem ao seu estilo de aprendizagem. No trabalho hora apresentado, considero didáticas como os modos escolhidos pelo docente para ativar os esquemas cognitivos dos alunos, para que estes possam aprender diante das estratégias de ensino que lhes são aplicadas.

Como professora de Didática de alunos de cursos de licenciatura, em 2008 eu senti necessidade de buscar saberes que me possibilitassem competências para ensinar a universitários surdos. Inicialmente fiz dois cursos de especialização à distância, mas senti que precisava fazer um curso mais consistente. Por isto, em 2010 fiz vestibular para o curso de graduação em Letras/Libras na UFPB, que funciona em caráter de Educação à Distância (EaD). Durante esse curso, ao sentir necessidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), fiz cursos básicos oferecidos pela Associação dos Surdos da cidade paraibana onde moro e trabalho, mas sentia que também precisava interagir com surdos que soubessem LIBRAS.

Durante o curso de Letras/Libras, quatro anos interagi com dois dos seus alunos surdos e estudamos juntos, intercambiando habilidades: eles me ensinavam LIBRAS enquanto eu os ajudava nas dificuldades de leitura e de escrita na língua portuguesa. Além dos saberes adquiridos durante o cumprimento das disciplinas do curso, nos quatro anos de convivência com os universitários surdos adquiri saberes práticos inerentes ao uso da língua de sinais e da cultura surda, bem como sobre sentimentos e percepções que os surdos têm a respeito das didáticas às quais foram/são submetidos.

2.1 Como surgiu problema sugestivo ao estudo investigativo

Impressionou-me saber que, em relação ao professorado da universidade, os surdos revelam desgosto não só quanto à falta de domínio da LIBRAS que esses docentes revelam, mas, também,



em relação ao fato desses lhes impor didáticas iguais àquelas que são essencialmente adequadas ao alunado ouvinte, o que, na concepção dos estudantes surdos, ocorre em virtude do desconhecimento que grande parte desses profissionais tem em relação às diferenças de modo de aprender que são inerentes aos universitários surdos.

Foi por isto que outra necessidade me surgiu: entender como os universitários surdos aprendem, para poder saber como ensiná-los.

2.2 Produzindo saberes: um ensaio de estudo investigativo

Ainda cursando Letras/Libras, lançando mão de direitos legais disponíveis na instituição universitária onde trabalho, eu usufruí três meses de licença para capacitação e apliquei um projeto de pesquisa aos universitários surdos com os quais interagi. O propósito deste trabalho consistiu em entender como os surdos manejavam seus esquemas cognitivos para aprender. A princípio, me senti incapaz e a pesquisa me pareceu ingênua. Ao concluí-la, percebi que a tentativa não havia falhado, pois me serviu para detectar que compreender como surdo aprende, na perspectiva que imaginei, não é tarefa tão simples, pois requer anos e anos de dedicação a estudos, convivência, observação, acompanhamentos e análises. Também, a mim pareceu que, em relação aos ouvintes, eles percorriam uma rota de aprendizagem diferenciada.

2.3 Amadurecendo a perspectiva de produzir saber mais consistente

Na procura de algo que me possibilitasse compreender o mecanismo cognitivo de aprendizagem dos universitários surdos, lembrei-me que, há uma década, eu havia desenvolvido um projeto de extensão, relacionado a pessoas ouvintes, cujo objetivo consistiu em oferecer ao professorado, das séries iniciais do Ensino Fundamental, saberes que lhes favorecessem habilidades para organizar e realizar as suas aulas de modo mais favorável à obtenção do envolvimento do alunado durante todo o período áulico.

Esses saberes estiveram fundamentados em Feitosa (2001) e envolviam o conjunto dos estilos de aprendizagem por ela denominados de Imaginativo, Analítico, Bom Senso e Dinâmico. A este conjunto de maneiras de aprender a autora chamou de Ciclo Natural de Aprendizagem (CNA), cuja ideia correspondia à dinâmica cíclica que deveria ser considerada na aplicação de uma didática para que todos os alunos da sala pudessem ser alcançados, quanto ao jeito pessoal e prevalente pelo qual melhor aprende.



Supondo que esse saber poderia me ajudar a compreender o modo como os surdos melhor aprendem, investi numa pesquisa bibliográfica na internet e constatei que, nos EUA, David Kolb (1984) já havia detectado a ordem de predominância dos estilos de aprendizagem de universitários ouvintes. No Brasil, Cerqueira (2000) já explicara como os universitários ouvintes brasileiros aprendem, sob os estilos de aprendizagem (EAs) de Kolb: Divergente, Assimilador, Convergente e Acomodador.

Kolb e Cerqueira alcançaram resultados iguais, mediante a aplicação do Teste do Inventário dos Estilos de Aprendizagem (IEA), que contém questões relacionadas aos EAs que formam o que Kolb (1984) chamou de Ciclo de Aprendizagem Experiencial (CAE). Nesta teoria, aprendizagem é um processo cíclico no qual o conhecimento é adquirido através da experiência. O CAE abrange quatro etapas de operações cognitivas, a saber: envolver-se (Experiência Concreta), observar (Observação Reflexiva), formular ideias e teorias (Conceitualização Abstrata); tomada de decisões (Experimentação Ativa).

2.4 Levando a ideia a efeito

Parti do conhecimento kolbiano que afirma a existência de quatro modos em que as pessoas organizam esquemas cognitivos nas situações em que estão aprendendo, podendo essas ser classificadas como tendo esquemas mais direcionados às habilidades de aprender à maneira acomodadora, assimiladora, convergente ou divergente. Projetei e assumi a realização de uma pesquisa, ainda em andamento, sob o propósito de oferecer respostas às seguintes perguntas: *Como se caracteriza o perfil de aprendizagem que prevalece no jeito de aprender dos universitários Surdos? Quais principais esclarecimentos são necessários para ajustar o modo de ensinar às necessidades cognitivas de aprendizagem dos universitários Surdos?*

3. Resultado parcial

Sob a aplicação do mesmo Teste do IEA¹, utilizado por Kolb (1984) e Cerqueira (2000), mas em versão traduzida para LIBRAS, analisei a ordem da predominância dos EAs no jeito de aprender de uma amostra de vinte e dois (22) universitários surdos. O resultado dessa análise

¹ O Inventário de Estilos de Aprendizagem (IEA) de Kolb foi desenvolvido para que fosse possível compreender melhor como é que os estudantes lidam com os seus estudos e como é que eles percebem a sua própria aprendizagem. O IEA consiste numa lista de afirmações sobre estratégias, estímulos e atitudes relativamente ao estudo.” (In: <http://www.fs-biotech.eu/Quiz/S/pt/Default.aspx>).



corresponde à comprovação de que, no CAE, os universitários surdos percorrem uma trilha de aprendizagem que é diferente da trilha de aprendizagem percorrida pelos universitários ouvintes.

No modelo do CAE kolbiano, as quatro etapas estão ordenadas pelos estilos: Divergente → Assimilador → Convergente → Acomodador. Na trilha de aprendizagem que demonstra a preferência predominante dos universitários ouvintes, a ordem dessas etapas corresponde a: Assimilador → Divergente → Convergente → Acomodador. Diferentemente, na trilha que caracteriza a preferência dos universitários surdos a ordem é: **Convergente → Acomodador → Divergente → Assimilador.**

Em linhas gerais, esta comprovação já é suficiente para supor que, também por causa da diferença que há entre o modo como os universitários ouvintes e os surdos empregam os esquemas cognitivos de aprendizagem, ao professor de universitários são geradas novas e urgentes necessidades. Este precisa compreender como o aluno surdo evolui seus esquemas cognitivos enquanto aprende; também precisa obter alguns esclarecimentos sobre o modo de como ensinar ao surdo numa realidade em que, numa mesma classe, aprendem surdos e ouvintes, mas de modos particulares e diferentes.

Como a pesquisa está em andamento, apresenta estado de conclusão da sistematização dos esclarecimentos dos processos cognitivos do IEA dos universitários surdos, sob o ressaltado das necessidades pedagógicas que lhes são inerentes, bem como dos esclarecimentos sobre o processo de mediação e de relacionamento pedagógico na perspectiva de favorecer ao professor a escolha e a execução de estratégias de ensino em função de ocasionar maior consistência na aprendizagem do universitário surdo.

4. Conclusão

Até hoje, minha maratona em busca de saberes, que me habilitem a lidar pedagogicamente com o universitário surdo, teve valor inestimável para meu desempenho no ensino inclusivo a universitários surdos. O trabalho investigativo que culmina a trajetória aqui descrita é uma proposta interessante e necessária ao processo de inclusão universitária do surdo, pois oferta saberes sobre como adequar postura pedagógica às necessidades do surdo, para que este aprenda de forma mais consistente.



5. Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial**, 1998.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf> Acesso realizado em (20/06/2016).

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Estilos de aprendizagem em universitários**. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP- Brasil, 2000.

DALETH, Feitosa. **Ensine o caminho – segundo o Elo da Graça**. (Manual para professores e coordenadores das divisões infantis). Brasília, Divisão Sul Americana, 2001.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. e Faria, L. C. M. **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro:DP&A, 2003.

KOLB, D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

SENADO FEDERAL/SECRETARIA ESPECIAL DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES/SUBSECRETARIA DE EDIÇÕES TÉCNICAS. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>. (Acesso realizado em 15/06/2016).

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