



Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU



# REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

Vol. 7 – Nº 16 - Julho - Dezembro 2012  
Semestral  
ISSN: 1809-6220

*Artigo:*

## **O CONTRATO DIDÁTICO NA “INCLUSÃO CONTRÁRIA”: O COTIDIANO DAS AULAS DE LIBRAS PARA OUVINTES COM UMA DOCENTE SURDA NO ENSINO SUPERIOR\***

*Autores:*

Clélia Maria Ignatius Nogueira<sup>1</sup>  
Fábio Alexandre Borges<sup>2</sup>  
Marília Ignatius Nogueira Carneiro<sup>3</sup>  
Sílvia Teresinha Frizzarini<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Doutora. Professora da Universidade Estadual de Maringá – UEM. [cminogueira@uem.br](mailto:cminogueira@uem.br) Rua Vaz Caminha 1296 - Zona 02 - Maringá/PR - CEP 87010-420

<sup>2</sup> Mestre. Professor da Universidade Estadual do Paraná-Fecilcam . Doutorado em andamento pela Universidade Estadual de Maringá - PCM<sup>2</sup>. [fabioborges.mga@hotmail.com](mailto:fabioborges.mga@hotmail.com) Rua Venezuela, 414 - Jardim Alvorada - Maringá/PR - CEP: 87033-360

<sup>3</sup> Especialista. Professora da Universidade Estadual de Maringá – UEM. [mincarneiro@uem.br](mailto:mincarneiro@uem.br) Rua Vaz Caminha 1296 - Zona 02 - Maringá/PR - CEP 87010-420

<sup>4</sup> Mestre. Doutorado em andamento pela Universidade Estadual de Maringá – PCM. [steresini@ig.com.br](mailto:steresini@ig.com.br) Rua Primavera, 186, apto 203 - Vila Esperança - Maringá/PR - CEP: 87020-770

# O CONTRATO DIDÁTICO NA “INCLUSÃO CONTRÁRIA”: O COTIDIANO DAS AULAS DE LIBRAS PARA OUVINTES COM UMA DOCENTE SURDA NO ENSINO SUPERIOR\*

**Resumo:** Este trabalho teve por objetivo analisar as relações que se estabelecem na inclusão de um professor surdo de Libras e seus alunos ouvintes, que denominamos de “Inclusão Contrária”, sendo considerado o referencial teórico de Brousseau, que trata de Contrato Didático. Questiona-se que tipo de trabalho é proposto aos alunos, considerando as escolhas pedagógicas, os objetivos de formação, a epistemologia do professor, a condição da avaliação etc. Os instrumentos para a coleta dos dados foram a redação de Notas de Campo, realização de entrevistas semi estruturadas (BOGDAN e BIKLEN) e a aplicação de um questionário para os alunos. Resultou que o Contrato Didático, no processo de “Inclusão Contrária”, oportunizou atitudes discursivas de maneira peculiar e satisfatória que favoreceram o ensino, a aprendizagem e a identificação de aspectos importantes das Libras. Conclui-se que, por meio da “Inclusão Contrária”, existe a possibilidade de romper modelos existentes quanto ao processo de ensino e aprendizagem de outras línguas, em específico das Libras.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Inclusão Contrária; Contrato Didático; Ensino De Libras.

**Abstract:** This study aimed to analyze the relationships established in the inclusion of a deaf teacher fluent in Sign language and his hearing students, which we call "Opposite Inclusion", considering Brousseau's theoretical framework, which focuses on the Didactical Contract. One may wonder what kind of work is offered to students considering the pedagogical choices, the goals of training, the teacher's epistemology, the assessment condition etc.. For data collection, it was used writing Field Notes, semi-structured interviews (BOGDAN and BIKLEN) and a questionnaire with the students. The results showed that the didactical contract, in the process of the "Opposite Inclusion" promoted discursive attitudes in peculiarly and satisfactory ways that favored the teaching and learning process and the identification of important aspects of the Sign language. It is concluded that, through the "Opposite Inclusion", there is the possibility of breaking existing models on the process of teaching and learning of other languages, in particular of the Sign Language.

**Key words:** Opposite Inclusion; Didactical Contract; Sign Language Teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

A Inclusão Social instala-se atualmente no centro das discussões educacionais, estabelecendo-se como uma das principais preocupações dos educadores em todas as áreas curriculares. O termo Inclusão Social, fortemente propagado após a divulgação da Declaração de Salamanca em 1994 (resultado das discussões realizadas em evento promovido pelas Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO – pela Fundação das Nações Unidas para o desenvolvimento – PNUD – e o Banco Mundial), é entendido por Sasaki como o “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para

assumir seus papéis na sociedade” (1997, p.41). Trata-se, nesta perspectiva, de um processo bilateral.

Por outro lado, as propostas inclusivistas não se referem exclusivamente àqueles que estão na condição de aprendizes nos bancos escolares, mas de todas as pessoas com necessidades especiais e em todos os ambientes. Nesse contexto, o foco principal deste trabalho é chamado aqui de “Inclusão Contrária”, que se caracteriza pelo profissional com necessidades especiais na condição de inclusão, em específico, o trabalho de um professor surdo lecionando Libras para alunos ouvintes. Atualmente, pesquisadores investigam a questão da inclusão de alunos surdos em escolas de maioria ouvinte (LACERDA, 2000; TARTUCI, 2002; QUADROS, 2006). No entanto, com o enfoque na inclusão de um docente surdo, poucas referências são apresentadas e tem-se ainda um vasto campo de investigação a ser trilhado.

Neste caso da “Inclusão Contrária”, apresentamos aqui as estratégias de ensino adotadas pelo professor surdo, adaptando-se a diferentes contextos tais como: as escolhas pedagógicas, o tipo de trabalho proposto aos alunos, os objetivos de formação, a história do professor, as condições de avaliação etc. Esse conjunto das relações educacionais que, segundo Brousseau (1986), determinam implícita e explicitamente aquilo que cada um dos dois parceiros, professor e aluno, têm a responsabilidade de gerenciar, e do que tem que prestar conta ao outro, é chamado de Contrato Didático, que será mais bem explorado a seguir.

## **2 O CONCEITO DE CONTRATO DIDÁTICO**

O conceito de Contrato Didático, segundo Aumouloud (2007), permite analisar e interpretar os fenômenos não evidentes que interferem nos processos de ensino e de aprendizagem. “Seu estudo permite identificar paradoxos ligados ao processo esperado pelo professor, quando organiza o ensino visando à produção autônoma, pelo aluno, do conhecimento pretendido” (AUMOULOU, 2007, p. 92). Ou seja, ao mesmo tempo em que a mediação do professor na relação didática se faz necessária, ela deve procurar reestruturar o problema, devolvendo-o ao educando, sem, entretanto, ajudar o aluno a ser bem sucedido.

No Contrato Didático, as regras nem sempre estão explicitadas claramente na relação professor-aluno, tampouco existe um documento em que ambos “assinam embaixo” como num contrato social. No entanto, o termo Contrato Didático, segundo Astolfi (2002, p. 69) não é desprovido de ambiguidades. Essa concepção de contrato também oferece reflexos quando passamos a tratar deste aspecto no ambiente escolar.

Existe ainda a distinção entre Contrato Didático e Contrato Pedagógico, em que este último privilegia relações sociais, atitudes, regras, convenções e permanece estável, enquanto o primeiro pode ser mudado, tendo em vista que os conhecimentos e os saberes evoluem e se transformam. O Contrato Didático é dinâmico.

Neste trabalho, pode-se perceber a existência de um caráter local, o do professor surdo no engajamento de seu ensino num determinado campo conceitual, em curso de construção e que não se encontraria, tal e qual, para outros conceitos fora o do ensino e aprendizagem da Libras. Assim se caracteriza o Contrato Didático, segundo Astolfi (2002, p. 71), diferente do outro termo empregado por Nicolas Balacheff, o “costume didático”, o qual caracteriza certos aspectos mais permanentes do funcionamento social das situações de ensino e também são submetidos a fortes fatores implícitos.

Neste sentido, concorda-se com Machado (2002) sobre a noção de Contrato Didático em que supõe a compreensão da escola como instituição social responsável pela transmissão do saber escolar e, portanto, a ideia de uma tradição cultural. Depende-se da estratégia de ensino adotada, adaptando a diversos contextos, tais como: as escolhas pedagógicas, o tipo de trabalho solicitado aos alunos, os objetivos do curso, as condições de avaliação etc.

A especificidade do professor surdo com seus alunos ouvintes, além das convenções e regras sociais construídas no ambiente educacional, constitui a tríplice relação professor-aluno-saber considerada num Contrato Didático. Mesmo que o professor não conheça a noção de Contrato Didático, essas regras e convenções se fazem presentes nos processos de ensino e aprendizagem de maneira que o professor e o aluno interajam com o saber, seguindo certos critérios e suas próprias especificidades.

Considerando tal referencial teórico, bem como a importância do ensino de Libras nos cursos de formação de professores, além da possibilidade de reconhecimento e valorização dos surdos com características culturais próprias, questiona-se: “Que tipo de trabalho está se estabelecendo com os alunos, considerando as escolhas pedagógicas, os objetivos de formação, a epistemologia do professor, as condições da avaliação e as concepções dos alunos quanto ao aprendizado desta nova língua?”

### **3 A INVESTIGAÇÃO**

Este trabalho insere-se no ideal de uma pesquisa qualitativa, considerando o exposto por Bogdan e Biklen (1999) quando afirmam que na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o instrumento principal - o pesquisador

permanece no ambiente pesquisado com o intuito de relatar e observar com maior clareza e precisão o ambiente “natural” dos sujeitos.

Elegemos como sujeitos de nossa pesquisa uma professora surda (PS) em seu primeiro semestre de trabalho em uma universidade pública do interior do Paraná, e uma turma de graduação em Pedagogia nesta mesma instituição. Foi a primeira vez que a professora surda passou a lecionar para ouvintes no Ensino Superior. A turma observada possuía, aproximadamente, 30 alunos, sendo a maioria formada por mulheres (com apenas 03 homens), todos ingressantes no curso superior (1º ano/ 2º semestre).

PS ingressou na universidade por meio de concurso público. Ela foi aprovada após concorrer com outros candidatos, sendo exigido de todos a Proficiência em Libras (Prolibras), com alguns deles ouvintes. PS tinha a idade de 28 anos, era graduada em Gastronomia, possuía Especialização em Educação Especial com Ênfase em Libras e, no período em que a pesquisa foi realizada, estava cursando a graduação em Letras/Libras.

Os instrumentos para a coleta dos dados foram a redação de Notas de Campo, realização de entrevistas semi estruturadas (BOGDAN e BIKLEN) e a aplicação de um questionário para os alunos.

O primeiro procedimento metodológico realizado nesta pesquisa foi a realização da gravação, em vídeo, de uma entrevista semiestruturada (BOGDAN; BIKLEN, 1999) com a professora surda (PS), que estava em vias de ingressar como professora efetiva no Ensino Superior, em uma universidade pública do Estado do Paraná. O objetivo desta entrevista foi, de maneira geral, conhecer quais eram as expectativas da professora.

No início da entrevista, PS se apresenta, enfatizando nesse momento sua formação escolar, desde a escola até a aprovação no concurso para o qual estava assumindo as aulas. Com o destaque para a vida escolar, a entrevistada relata diversos problemas quanto à sua escolarização, que se deu no ensino regular comum, em uma proposta de integração. PS destaca questões de preconceito, dificuldades de comunicação com ouvintes, valorização do oralismo, ausência de intérpretes de Libras, dentre outras questões, todas elas comuns na literatura acerca da surdez. Um dos aspectos considerados na entrevista foi o fato de que, na Escola Especial, a comunicação é direta, enquanto que numa escola inclusiva, a presença do intérprete causa, segundo PS, uma diferença fundamental, com consequências, entre outras, na qualidade e no tempo gasto para as discussões.

Sobre suas expectativas iniciais, PS afirmou estar ansiosa e nervosa. As justificativas pessoais foram a ausência de um programa a ser seguido, com definições claras de temas a serem tratados, já que tudo ainda era muito novo. Nesse sentido, a professora disse que isso se

revertia em uma grande responsabilidade para ela, que iria iniciar uma sistematização da disciplina sem um referencial. Como ponto positivo, PS disse estar feliz, pelo fato de que iria iniciar-se uma disseminação e divulgação maior da Libras na sociedade ouvinte.

Sobre o fato de que a disciplina Introdução à Libras tem um caráter obrigatório e que isso poderia gerar reações diferentes dos alunos participantes com relação aos cursos livres de Libras, os quais as pessoas procuram se inscrever espontaneamente, PS disse que não sabia qual seria a receptividade desses alunos, e que havia a necessidade de esperar os primeiros encontros para poder responder.

Após PS ter a experiência inicial com as turmas, tendo lecionado uma aula em cada uma das três turmas que iria assumir naquele semestre, fizemos uma nova entrevista tratando das impressões iniciais sobre as turmas. Nesse momento, os pontos elencados por PS foram poucos. Dentre eles, a dificuldade e a preocupação com o ensino e a aprendizagem de pessoas mais idosas, com a coordenação motora prejudicada. Segundo PS, havia poucos casos, mas a preocupação existia. A entrevistada também reclamou do fato de que alguns alunos precisam ausentar-se antes do tempo previsto para o encerramento das aulas, mas que aqueles que estão presentes estão sempre atentos. Outro destaque feito pela professora foi que não ocorreram muitos questionamentos dos alunos ouvintes diretamente a ela. Segundo a entrevistada, basicamente era ela quem interrogava os estudantes quanto à compreensão e que, na maioria dos casos, eles apenas diziam que haviam entendido. PS encerrou a gravação destacando sua impressão pessoal de que as suas aulas para ouvintes no Ensino Superior passam rápido.

Na coleta dos dados, foram realizadas ainda 12 (doze) observações, sendo que nossa análise aqui foi de 3 (três) encontros de PS com a referida turma, não consecutivos. Cada encontro compreendeu um tempo equivalente a 4 horas/aula de 50 minutos cada.

Das observações realizadas, foram escritas “notas de campo”, as quais, segundo Bogdan e Biklen, constituem-se num “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (1999, p.150). Tais notas de campo trouxeram uma ideia geral das situações escolares nas quais pudemos fazer emergir reflexões para os questionamentos visados. De posse dessas notas de campo, da análise dos questionários aplicados aos alunos e das entrevistas realizada com PS, antes do início de sua atuação, constituímos o *corpus da pesquisa*. Apresentamos a seguir algumas de nossas descrições e reflexões.

No primeiro encontro de PS com a turma de Pedagogia investigada, percebeu-se que sua oralidade era pouco audível e, com isso, os alunos já de início permaneceram em silêncio. Inicialmente, PS abordou questões relativas ao seu nascimento, família, percepção da surdez

nos primeiros anos de vida, sua escolarização, nível de surdez etc. Por outro lado, ouviram-se os primeiros comentários que afirmavam sobre a boa oralidade de PS, isso feito com expressões de surpresa por parte dos alunos.

Nesse primeiro contato com PS em uma atividade docente, ficou claro que se tratava de uma pessoa bem humorada e organizada em suas ações. Até os primeiros trinta minutos não foi dirigido nenhum questionamento a ela. Alunos apenas respondiam com poucas palavras (sim, não, pode, não pode etc.). A primeira piada contada pela professora brincava com as dificuldades que surdos possuem quanto ao entendimento de palavras expressadas de maneira oral, termos que, por meio da leitura labial, geram confusões, como filtro e vidro, vaga e vaca, gado e gato etc.

A primeira pergunta surgiu aos trinta e cinco minutos do início da aula e foi dirigida ao pesquisador, para que ele pudesse traduzir para PS. Isso foi feito mesmo apesar de se ter enfatizado no início do encontro que ele não era o intérprete de PS e, sim, apenas um observador. Com isso, pediu-se para que a aluna tentasse a comunicação com a professora, o que ela fez e foi entendida. Apenas houve alerta para que a acadêmica falasse devagar e olhando para PS.

Sobre a importância de uma comunicação bem estabelecida entre professor e alunos, Silva, ao discorrer sobre o trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes, enfatiza que “a interação discursiva entre professor e aluno tem sua importância determinada pelo fato de que é por meio dessa produção que se realiza um dos objetivos principais da escola: o processo de ensino-aprendizagem” (2009, p.85).

Dentre as questões abordadas nos *slides* preparados por PS algumas tratavam da importância da tolerância entre as pessoas, com destaque para surdos e ouvintes. Com isso, PS enfatizou a existência de uma cultura surda. Ela disse que os surdos possuem uma maneira particular de falar e ouvir e que deve ser entendida como uma diferença, em detrimento da ideia comum de deficiência, de falta.

Aos poucos, começaram a ocorrer trocas de informações entre os alunos, no sentido de entenderem a fala ou algum sinal feito por PS. Num primeiro momento de dúvida, nenhum deles buscava direcionar-se à professora para expor suas indagações. Os alunos resistiam a uma tentativa de comunicação direta com a docente.

Acredita-se que isso tenha ocorrido devido ao novo contexto que se apresentava, diferentemente de um contexto característico e constituído na instituição escolar de costume. Segundo Franchi “os alunos devem se ajustar aos moldes de comunicação social convencionados para as diferentes atividades escolares” (1995, *apud* MACHADO 2002,

p.44), se reorganizando num conjunto específico de pressupostos, de atitudes, de normas e de representações.

Na sequência, cada aluno era interrogado, individualmente, sobre qual seria o seu nome, sendo que a resposta deveria vir utilizando-se o alfabeto manual. Com as respostas, a professora aproveitava para atribuir aos alunos sinais pessoais em Libras que, a partir daquele momento, constituiriam “seu nome” em Libras, um procedimento característico da cultura surda. Durante a aula, cabe destacar que os alunos foram convidados a se organizarem em um grande círculo, visando facilitar a visualização recíproca entre professora e alunos. PS sugeriu que em todas as aulas fosse feito esse tipo de organização das cadeiras.

Ao final desse primeiro encontro, PS veio ansiosa em direção ao pesquisador perguntar sobre o seu desempenho como professora. Sua preocupação era em saber se ela apresentava uma boa didática como educadora. Não somente os alunos, bem como o professor, estavam construindo “uma imagem recíproca do papel que devem desempenhar, dos comportamentos desejáveis, da expectativa de suas respostas e reações, dos lances sucessivos do *jogo* que estão jogando” (FRANCHI, 1995, *apud* MACHADO, 2002, p.44).

A próxima aula analisado foi o terceiro encontro entre PS e a turma do curso de Pedagogia noturno. Estavam presentes vinte e cinco alunos. Desde o início, a professora utilizou, com maior frequência, apenas a Libras nas instruções, diálogos com alunos, cumprimentos etc. Os alunos apresentavam-se menos concentrados do que no primeiro dia em que tiveram aula com PS.

A quantidade de perguntas direcionadas à PS foi maior que no primeiro encontro, embora em alguns momentos os alunos ainda dirigissem questionamentos ao pesquisador ou a outros estudantes. Uma das alunas relatou sentir-se uma “analfabeta” nessas aulas de Libras, considerando toda aquela discussão como algo novo.

Após a revisão inicial, a professora passou a tratar da importância das expressões faciais para a comunicação em Libras. Para isso, ela mesma realizou um exercício, no qual fazia expressões das mais diversas para representar diferentes sensações (felicidade, tristeza, medo etc.). Alunos estranhavam as “caretas” de PS, a qual não demonstrou nenhuma timidez em suas expressões. Já os alunos, deixaram clara uma diferença fundamental quanto à sua expressividade. Surdos naturalmente utilizam um conjunto (mãos, tronco, olhos, boca etc.) de possibilidades, as quais visam auxiliar na melhor comunicação possível com o seu interlocutor, o que não ocorre espontaneamente entre ouvintes. Nogueira, Nogueira e Carneiro (2010), ao elencarem os principais desafios para o ensino de Libras como segunda língua para



ouvintes, destacaram a “autocensura quanto ao uso do corpo”. E essa autocensura pôde ser verificada em diversos momentos das aulas investigadas.

Já num segundo jogo, com foco maior no rosto dos participantes e com o uso das mãos, algumas alunas reclamaram de cansaço e dores nos membros superiores, o que é normal em pessoas que se comunicam pela Libras, isso principalmente nos contatos iniciais com esta língua.

Tanto na primeira atividade quanto na segunda, o Contrato Didático funcionou como um sistema de obrigações recíprocas, no qual a professora faz saber aos alunos o que ela quer que estes façam. Os alunos apenas tiveram que executar uma série de ordens, num sistema de obrigações recíprocas.

Após o intervalo, PS propôs que fossem criadas peças curtas de teatro, nas quais seria permitido apenas o uso da Libras nas cenas. Poucos alunos levantaram suas mãos, aceitando a criação/encenação. Com isso, uma das alunas, insatisfeita com a provável “timidez” dos colegas, alertou-os sobre a condição ali coletiva de futuros professores, e que, possivelmente, iriam atender alunos surdos. A manifestação da estudante animou a maioria, que passou então a discutir, em equipes de cinco alunos, as cenas, que deveriam estar relacionadas com temas pré-determinados pela professora surda. Essa desmotivação inicial também pode ser relacionada aos desafios para o ensino da Libras como segunda língua mencionados por Nogueira, Nogueira e Carneiro (2010), aspecto tratado pelas autoras como “falta de motivação para a aprendizagem” de uma língua que está sendo ensinada por cumprimento de um decreto, e não necessariamente pela vontade pessoal.

Em algumas das peças apresentadas, houve adaptações de figuras de linguagens comuns da cultura brasileira, como o caso da expressão “cheque-voador”, que uma das alunas utilizou em uma cena de venda de óculos. Essa aluna julgou, naquele momento, que um gesto criado por ela de maneira icônica poderia simbolizar a situação de pessoas que emitem cheques, mas não tem o dinheiro suficiente em suas contas bancárias, revelando a crença errônea de ser a Libras uma língua exclusivamente icônica, próxima da mímica.

Nesta última aula analisada foi realizada a primeira avaliação de aprendizagem de PS na graduação, com seis questões projetadas em *slides*, para ser resolvida em duplas. Neste dia, estava presente uma surda amiga de PS, que se sentou ao fundo da sala.

Com a projeção da primeira questão, a turma passou a demonstrar dificuldade em entender os comandos do enunciado, que realmente não estavam devidamente adequados conforme as regras gramaticais do Português. Além disso, alguns estudantes reclamaram também do tempo destinado à resolução da questão, sendo que cada questão já tinha um

tempo pré-estipulado, contando, inclusive, com um contador de tempo decrescente, no canto do último *slide* de cada questão.

Uma aluna decidiu falar em voz alta e explicar o que havia entendido, sendo que pareceu aos presentes, que não era exatamente o que deveria ser feito. A professora, percebendo a necessidade de uma intervenção, parou os *slides* e decidiu explicar “ao vivo” o que estava sendo transmitido pelo computador. O final de cada pergunta, gerava um novo alvoroço, quando se podiam perceber diálogos entre duplas diferentes. Em alguns momentos, alunos começavam a realizar uma interpretação simultânea, conforme o que aparecia no vídeo, sendo, em todas as circunstâncias em que isso ocorreu, reprimidos por outros colegas, que entendiam essa leitura em voz alta como uma barreira à compreensão.

Com a incompreensão também do enunciado da quarta questão, o debate entre alunos foi mais intenso, com algumas duplas discordando de outras. À frente da sala, PS novamente explicou o que deveria ser feito nesta questão, demonstrando, porém, insatisfação pelo não entendimento dos estudantes. Para ela, e conforme suas palavras ditas neste momento, todos os sinais presentes na avaliação eram fáceis e foram vistos nas suas aulas anteriores.

Em uma interação entre pesquisador e a amiga surda de PS, esta última questionou sobre o nível de dificuldade na compreensão da avaliação. Ao perceber que o pesquisador considerou as atividades difíceis, ela virou-se para ele e disse: “Está vendo! O Português também é difícil para mim. Agora você vê!” (tradução da Libras para o Português feita pelo pesquisador). Continuando a conversa, ela disse-lhe que foi a própria PS quem filmou e apareceu no vídeo, sem qualquer ajuda para a filmagem, que foi realizada com o seu computador portátil.

Ao término da última questão, PS questionou os alunos sobre a necessidade de que se passasse novamente toda a avaliação no vídeo, sendo que eles aceitaram revê-la. Segundo a maioria dos estudantes que se manifestaram publicamente sobre o nível de dificuldade da avaliação, com o auxílio da professora, a mesma acabou por não ser tão difícil. Caso isso não tivesse sido feito, eles alegaram que o desenvolvimento teria sido muito insatisfatório.

Este trabalho realizado pela professora diferencia-se dos trabalhos realizados e descritos anteriormente, em que antes o aluno era convidado a apresentar as tarefas pedidas com o auxílio da Libras, enquanto neste, a tarefa apresentada em Libras deveria ser traduzida para o Português. Entretanto, foi preciso que houvesse a ruptura e renegociação do Contrato Didático, o que permitiu estabelecer as novas regras e estratégias básicas que pôde evoluir e sofrer as adaptações necessárias, “conseqüência das renegociações do contrato e que caracterizam mudanças do jogo do aluno” (ALMOULOUD, 2007, p.95). Neste caso, a

professora percebeu a necessidade no tratamento dos erros cometidos pelos alunos, como mostra a seguir.

Com a saída de todos os alunos, PS reclamou à sua amiga da desonestidade de alguns estudantes, que copiaram respostas de outras duplas. A professora passou a refletir sobre possíveis intervenções para as próximas avaliações. Uma das possibilidades mencionadas por PS foi a presença de fiscais de prova ouvintes. Outra delas, citada por sua amiga surda presente, seria uma divisão da turma, já que suas aulas duravam todo o período noturno. Por outro lado, sobre esta sugestão PS não ficou satisfeita, visto que, com a divisão das turmas, ela deveria pensar avaliações diferentes, o que demandaria mais tempo. A preocupação de PS quanto às estratégias docentes, também convergem com o que Nogueira, Nogueira e Carneiro chamaram de “falta de uma metodologia específica fundamentada em pesquisas” para o ensino de Libras para ouvintes, (2010, p.136), havendo, portanto, um campo ainda em processo de formação, quer seja, o ensino da Libras como segunda língua para ouvintes.

Todas estas observações foram realizadas no primeiro semestre de atuação da professora. Faltava analisar se, após um ano de trabalho, houve aprimoramento do Contrato Didático. Decidimos obter essas informações do ponto de vista do aluno e assim um questionário foi aplicado, com nove questões, para os trinta e oito alunos da mesma professora surda, de uma nova turma, mas com as mesmas características que a turma anteriormente analisada. De modo geral, o questionário mostra as concepções dos alunos e a importância de romper modelos existentes quanto ao processo de ensino e aprendizagem de outras línguas, em específico da Libras, por meio da “Inclusão Contrária” e suas características próprias.

Na primeira questão (“Você já estudou uma segunda língua (inglês, espanhol, francês, etc.) em sua educação básica? Você considerou que foi um estudo importante? Por quê?”) quase todos os alunos, com exceção de um, respondeu que já havia estudado uma segunda língua. Nove alunos não consideraram o estudo de uma segunda língua importante.

O estudo da Libras, como uma nova língua na Educação Superior para a formação de professores, difere do estudo das línguas orais hegemônicas ensinadas na Educação Básica, como o inglês, francês e espanhol. O universalismo imposto pelas línguas orais é alimentado pela noção de que os seres humanos compartilham propriedades comuns, ou seja, de que as línguas devem ser orais, ao contrário da Libras que sugere formas para falar de um “universalismo vivido”, “de experiências da surdez” (WRIGLEY, 1966, *apud* STROBEL, 2008, p. 79). Ao contrário do que acontece com as línguas orais no Ensino Básico, o aluno que está aprendendo Libras, no seu curso de formação, irá utilizar essa língua com as pessoas

nativas desta língua, os surdos, não para ensinar-lhes sua língua e sim para transmitir-lhes conceitos diversos de formação. Com o ensino dessa nova língua, nota-se um novo tipo de Contrato Didático. A Libras não será um conhecimento como objeto de ensino, mas um instrumento na atuação do futuro professor, ou seja, o professor não irá ensinar Libras, mas fazer uso dela, em caso de eventuais alunos surdos.

Trinta e seis alunos demonstraram interesse em cursar uma língua estrangeira, consideraram o Inglês como uma das línguas estrangeiras mais importante, universal e interessante, com a sequência formada pelo Espanhol, Francês e Libras. Ao considerar a Libras como uma língua estrangeira, os alunos consideram a cultura surda como uma cultura estrangeira, o que é um equívoco. A Libras é uma língua brasileira, falada pelos surdos brasileiros.

O interesse em aprender Libras, investigado na quarta questão, foi justificado pelo valor pessoal, em comunicar-se ou ajudar outras pessoas e até mesmo pela influência cultural de uma língua, com uma elevada quantidade de pessoas que conhecem algum surdo e, ao mesmo tempo, tem alguma noção de Libras. Nesta questão (“Você já tinha alguma noção de Libras? Você conhece algum surdo?”) quase a metade dos alunos já tinha alguma noção de Libras e, ao mesmo tempo, conheciam algum surdo.

Apesar de boa parte dos alunos não terem a noção de Libras, na quinta questão (“Para você, é importante o aprendizado da Libras? Justifique a resposta”) todos, sem exceção, responderam que é importante o aprendizado da Libras, apresentando várias justificativas. Para essas respostas, foram divididas quatro categorias.

Na primeira categoria, dezenove alunos justificam a importância de aprender Libras pelo fato de serem futuros professores e pela necessidade de se comunicarem no processo de inclusão, e não somente pela exigência política dessa língua nos cursos de licenciatura. Na segunda categoria, dezesseis alunos responderam que a importância do aprendizado da Libras é o seu poder de comunicação, interação, inclusão, socialização, relacionamento e ligação com outras pessoas e como forma de ajudá-las. A terceira categoria, além de ver a Libras como uma forma de comunicação e, ao mesmo tempo, de estarem se preparando para a profissão que irão exercer, seis alunos justificaram sua importância pela admiração, curiosidade, por ser uma língua muito interessante e fascinante. Na quarta categoria, três alunos justificaram o aprendizado da Libras como forma de solidariedade, de compreensão e, de certa forma, minimizar o sofrimento que os surdos passam.

Nessas quatro categorias, como também nas respostas das questões anteriores, têm-se a noção de Contrato Didático, segundo Machado (2002), não somente com a compreensão da

escola como instituição social responsável pela transmissão do saber escolar, mas bem como a responsabilidade, por uma diversidade cultural e o respeito aos direitos sociais. Por serem futuros professores e pela necessidade de se comunicarem no processo de inclusão, os alunos mostram-se interessados no aprendizado de outras línguas, em especial o da Libras, como forma de se relacionarem num ensino e aprendizagem com melhor qualidade.

Para a sexta questão (“Caso a Libras não compusesse o currículo de seu curso de graduação, você iria procurar aprender essa língua? Por quê?”), a maioria, vinte e oito alunos, responderam afirmativamente, as justificativas giraram em torno de questões profissionais (com a maioria mencionando o ambiente escolar e a atuação destes entrevistados como educadores), bem como também, e em menor número, questões pessoais, como a simples vontade de conhecer uma língua diferente ou por possuírem surdos próximos. Já as respostas negativas, de oito alunos, enfatizam o desconhecimento, tanto sobre a temática surdez, quanto até mesmo de estabelecimentos que ensinem esta língua.

A sétima questão (“Como se dá a organização de seus estudos e materiais na disciplina de Libras?”) chama a atenção pelo fato de não haver ainda uma padronização tanto para quem aprende quanto para quem ensina a Libras. Fica clara a inexistência de uma sistemática que seja comum a todos os entrevistados, ou seja, há uma multiplicidade de opções quando o assunto é a organização junto ao aprendizado da Libras. Ressalta-se a importância da internet que, com seu acesso livre e a grande quantidade de material em vídeo já disponível, aparece na maioria das respostas como um valioso instrumento de estudos como complementação das atividades de sala de aula, justificado também pela dificuldade da simultaneidade necessária na atenção aos movimentos da professora e as anotações no caderno, mesmo porque a Libras na forma escrita não foi contemplada no curso observado nesta pesquisa.

Para a oitava questão (“A Libras depende diretamente de movimentos específicos do seu corpo e das expressões faciais. Você sente dificuldades com relação ao uso do corpo para se comunicar? Justifique.”) apresenta-se uma frequência de respostas bem distribuídas entre o sim e o não. Vinte e dois alunos responderam sim e dezesseis disseram não. De acordo com as respostas, entende-se essa distribuição pelo fato de que algumas características físicas (coordenação motora, características das mãos, expressões etc.) e psicológicas (vergonha, timidez, espontaneidade, etc.) individuais influenciam diretamente na facilidade ou não para a comunicação em Libras. Com a timidez influenciando no uso da Libras por ouvintes, percebe-se que os entrevistados enfatizam uma certa exposição de seus corpos, o que não ocorre, na maioria dos casos, com o uso da sua língua materna, que é oral.

Na nona questão (“Quais seriam os limites e vantagens no fato de aprender Libras com um professor surdo?”), a maioria das respostas enfatizou somente as vantagens (trinta e duas respostas), e, mesmo as demais, apontaram ao mesmo tempo limites e vantagens (seis respostas), das quais, destacamos o próprio desenvolvimento das aulas de Libras. Ao utilizar exclusivamente a Libras para se comunicar, que é uma língua visuo-espacial, PS torna suas aulas diferenciadas segundo as respostas dos entrevistados, com a necessidade de uma maior atenção. Naturalmente, essas aulas devem deixar a impressão aos estudantes de que seu tempo destinado a realização passa mais rápido, com uma aula mais dinâmica que as outras disciplinas de um curso de Pedagogia que são, na maioria delas, teóricas. Podemos também agrupar diversas respostas, tanto relativas a vantagens quanto a limites, no sentido de que há uma aproximação com uma nova cultura, a cultura surda (STROBEL, 2008). Os entrevistados enfatizam a importância do surdo ensinando sua primeira língua e, dentre as justificativas, vem o fato de que eles possuem um melhor conhecimento com relação aos ouvintes.

#### **4 CONCLUSÕES**

A “Inclusão Contrária” é uma realidade histórica que está sendo inserida no atual contexto da educação brasileira, a qual inclui, em seus sistemas gerais, profissionais com necessidades especiais para assumir seus papéis na sociedade. No caso de educadores surdos lecionando para alunos ouvintes, ficou clara a contribuição no sentido de que, com a convivência com um adulto surdo, ouvintes passam a reconhecer outras possibilidades de valorização cultural deste grupo, transformando, com isso, uma representação que se tinha, no início das aulas, mais caracteristicamente médica da surdez, passando para uma representação que valorize as pessoas surdas diante da imensa possibilidade que se apresenta no sentido de que a Libras é, sim, uma língua, com todas as características necessárias para tal afirmação (QUADROS e CRUZ, 2011).

O trabalho de PS favoreceu um campo de investigação muito fecundo, mas de poucas referências devido ao reduzido número de educadores nestas condições e de políticas educacionais ainda recentes que garantam sua permanência. O Contrato Didático permitiu analisar e interpretar os fenômenos não evidentes que interferiram no ensino e aprendizagem dessa professora no processo de “Inclusão Contrária”.

O questionamento introdutório deste trabalho é respondido, uma vez que atendeu aos objetivos de um curso de Libras, para formação de professores, que é o de promover uma formação inicial com qualidade, de pessoas que saibam comunicar-se por meio da Libras. Acredita-se que, além de atender aos objetivos do curso de Libras, o Contrato Didático no

processo de “Inclusão Contrária” oportunizou atitudes discursivas de maneira peculiar e satisfatória que favoreceram o ensino, a aprendizagem e a identificação de aspectos importantes da Libras. Os comportamentos esperados entre alunos e professor mediado pelo saber foram legitimados principalmente por regras implícitas, construídas historicamente e formuladas no contexto de sala de aula por PS, o que permitiu as interações entre estes e os conteúdos a serem ensinados, legitimando a relação ternária, professor-aluno-saber, proposta por Brousseau (1986).

Assim como a maioria das pesquisas que são realizadas, levantam-se outros questionamentos e intervenções, que não fizeram parte desta. Destaca-se como uma dessas intervenções em relação à disciplina Introdução à Libras, que passou a receber não somente professores surdos como também professores ouvintes com formação superior específica, garantida pelo Decreto nº 5.626/05. Acredita-se que, nesse processo inicial de inclusão, muitos fatores devem ser revistos na garantia da qualidade do ensino.

Um desses fatores é a qualificação do professor, principalmente dos formadores que lecionam Libras. Em determinadas situações, ou seja, por falta de professores com formação superior, exigida pelo referido Decreto, a disciplina Introdução a Libras fica relegada apenas como parte teórica, sem atender ao seu objetivo, que é o de promover, nos cursos de formação de professores, um número cada vez maior de “pessoas que saibam comunicar-se” por meio da Libras, além dos aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez.

## NOTAS

\* Parte integrante do trabalho apresentado na V SEMANA DE EDUCAÇÃO E V SEMINÁRIO DE PESQUISA DA FAED/UFGD: a relação universidade e educação básica, Dourados/MS, set. 2011.

\*\* PCM - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática - UEM

## REFERÊNCIAS

ALMOULOUD, S. AG, **Fundamentos da didática da matemática**, Curitiba: E. UFPR, 2007.

ASTOLFI, J. P. et al. **As palavras-chave da didática das Ciências**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

- BROUSSEAU, G. **Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques.** Recherches en Didactique des Mathématiques. Grenoble : La Pensée Sauvage-Éditions, v. 7.2, p. 33-115, 1986.
- LACERDA, C. B. F., **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes:** focalizando a organização do trabalho pedagógico. *In* : 23ª Reunião Anual da Anped. GT 15. Caxambú-MG, 2000.
- MACHADO, S. D. A. et al. **Educação Matemática:** uma introdução – São Paulo: EDUC, 2002.
- NOGUEIRA, C. M. I.; NOGUEIRA, B. I.; CARNEIRO, M. I. N., **Língua Brasileira de Sinais.** Maringá-PR: Cesumar, 2010.
- QUADROS, R. M., **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina:** espaços de negociações. *In*: Cadernos do Cedes. v.26, n.69. Campinas, maio/ago.2006.
- QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R.. **Língua de Sinais:** Instrumentos de Avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SASSAKI, R. K.. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SILVA, M. P. M.. **Identidade e Surdez:** o trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes. São Paulo: Plexus, 2009.
- STROBEL, K., **As imagens do outro sobre a cultura surda** - Florianópolis: Ed. UFSC, 2008
- TARTUCI, D.. **Alunos surdos na escola inclusiva:** ocorrências interativas e construção de conhecimento. *In*: 25ª Reunião Anual da Anped – Educação: manifestos, lutas e utopias. Caxambú-MG, 2002.