

www.esec.pt/opdes

OPDES

Nº4

Pedagogia no Ensino Superior

El crédito europeo: un nuevo modo de concebir la formación en la universidad

Miguel Pérez Ferra - Catedrático de Universidad, Área de Didáctica y Organización Escolar

Juan Antonio Callado - Miembro del Grupo de Investigación:
"Investigación Curricular y Didáctica de las Ciencias Experimentales"
-Universidad de Jaén

**Os Surdos e a Educação no Ensino Superior:
Estratégias de Ensino-Aprendizagem**

Isabel Sofia Calvário Correia
Escola Superior de Educação de Coimbra

FICHA TÉCNICA

Direcção: Susana Gonçalves

Comissão Editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro, Sofia Silva

Título da Série de Brochuras: Pedagogia no ensino superior

Publicação: Escola Superior de Educação de Coimbra

Paginação: NDSIM/ José Pacheco

PUBLICADOS

Brochura nº1

- *Método Expositivo*

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

- *Uso de informação e feedback para melhorar as práticas de ensino*

Alan Kalish (Director da FTAD _ Faculty & TA Development, The Ohio State University, Columbus, EUA);

Brochura nº2

- *Princípios fundamentais de um planeamento curricular eficaz*

Donna Ellis (Directora Associada do Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo, Canadá);

- *A Construção de Contextos de E-learning (ou B-learning) no Ensino Superior*

Dina Soeiro (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra).

Brochura nº3

- *Estilos de aprendizagem e ensino*

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação).

- *Aprendizagem Colaborativa: uma proposta ao serviço da aprendizagem profunda*

Sofia Silva (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra).

A Colecção de Brochuras sobre Pedagogia no Ensino Superior é editada pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

Esta colecção integra o projecto OPDES: Orientações pedagógicas para Docentes do Ensino Superior (ver sinopse), financiado pelo Programa Operacional Ciência e Inovação – POCI 2010, acção IV.1.2. “Projectos inovadores no ensino superior”.

Ref. :POCI/C/04.01.02/0247/0002/2006

Financiamento: Programa Operacional Ciência e Inovação – POCI 2010, acção IV.1.2. “Projectos inovadores no ensino superior”

Temática: Qualificação pedagógica de docentes do ensino superior; métodos pedagógicos para aumentar a motivação e aprendizagem dos estudantes; promoção da inovação, qualidade e excelência no ensino superior.

Destinatários: Docentes do ensino superior

Objectivos específicos: Adaptação, concepção e disseminação de materiais pedagógicos, orientações para o ensino eficaz e boas práticas pedagógicas no ensino superior.

Resultados: Um site na Internet; Uma série de brochuras sobre pedagogia no ensino superior; Folhetos de orientação pedagógica para docentes em início de carreira; Aquisição de recursos para formação dos docentes (livros, vídeos e jogos pedagógicos); Organização de cursos e workshops de pedagogia no ensino superior.

Cooperação internacional: O projecto inclui uma parceira para efeitos de consultadoria, formação e avaliação externa, com centros de desenvolvimento pedagógico no ensino superior:

Faculty & TA Development (FTAD): The Ohio State University (Columbus, Ohio, USA); Center for teaching excellence (ex-Teaching Resources and Continuing Education (TRACE): University of Waterloo (Waterloo, Ontario, Canada).

Estes centros são organismos universitários que asseguram o apoio aos departamentos, faculdades e docentes através de orientação pedagógica, conferências, workshops, seminários, consultoria pessoal, apoio a projectos de investigação e programas de planeamento e coordenação de âmbito científico-pedagógico. Esta parceria teve como objectivos assegurar a consultoria pedagógica especializada e a avaliação externa do projecto assim como a aquisição de direitos de uso de uso, tradução e adaptação de alguns dos seus materiais e produtos, tal como recursos pedagógicos (textos e questionários) adequados à formação de docentes do ensino superior.

"EL CRÉDITO EUROPEO: UN NUEVO MODO DE CONCEBIR LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD"

DR. MIGUEL PÉREZ FERRA

CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD, ÁREA DE

DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

JUAN ANTONIO CALLADO

MIEMBRO DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN:

INVESTIGACIÓN CURRICULAR Y DIDÁCTICA DE LAS

CIENCIAS EXPERIMENTALES" UNIVERSIDAD DE JAÉN

“EL CRÉDITO EUROPEO: UN NUEVO MODO DE CONCEBIR LA FORMACION EN LA UNIVERSIDAD”

I . A MODO DE INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior que próximamente asumiremos en las universidades de la Europa Comunitaria, derivado de los acuerdos de Bolonia, materializado por el proyecto Tuning Educational Structures in Europe, plantea tres tipos fundamentales de transformaciones: a) Una reestructuración de las titulaciones que afecta a la denominación, duración y carga académica del estudiante; b) un nuevo sistema de organización de la acreditación de los estudiantes, recogiendo diversas informaciones a plasmar en el Suplemento Europeo al Título, consistente en una especie de certificación de estudios que será expedido a solicitud de interesado por la universidad en la que realice sus estudios; c) la adopción del crédito europeo- ECTS (European Credit Transfer Student), entendido como la unidad de medida equivalente en Europa para

ponderar el valor de las materias en los planes de estudio, el peso de cada una de ellas en cuanto a la dedicación necesaria a su estudio, qué supone para el estudiante, y su consideración como referencia para el trabajo de los profesores.

En esta colaboración quiero concretar mis reflexiones en uno de los tres retos que he planteado anteriormente, concretamente el que plantean el European Credit Transfer Student, en adelante ECTS, en el sentido de que su puesta en funcionamiento supone la pretensión de instaurar una nueva modalidad de estructurar la enseñanza, diferente a la actualmente vigente.

Esta nueva concepción asume el crédito europeo como unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios. Se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios. Consiguientemente, los créditos ECTS representan el volumen de trabajo del estudiante de manera relativa. Indican solamente el volumen de trabajo requerido para superar cada unidad de curso en el centro o departamento responsable de la asignación de créditos. Pero, más aún, “constituye un código práctico que ofrece los instrumentos necesarios para garantizar la transparencia y facilitar el reconocimiento académico” (Pagani, 2002, p. 6).

Lo dicho plantea que el crédito no es sólo una medida del peso que cada materia tiene en los planes de estudio, sino que, al separarlo de su estricta equivalencia en horas lectivas de clase, tanto para los profesores como para los estudiantes, interviene en el ámbito de la regulación de la pedagogía universitaria. Pero esta pretensión es arriesgada, problemática e interesante a la vez. La planteamos como pretensión arriesgada, porque supone un reto difícil de cumplir, y que se plantea a largo plazo, reto que

no depende exclusivamente de regulaciones administrativas o de la expresión de simples deseos. Es problemática porque nos introduce en el ámbito de lo opinable, de modo que es posible adoptar diferentes perspectivas, según la cultura de las titulaciones o las sensibilidades personales. Así por ejemplo, se proponen metodologías que parten de premisas como que no es bueno el desarrollo de tanta clase magistral, cuando sabemos que el problema se centra en que pocas clases alcanzan la dimensión de magistrales.

Pero también interesante porque le plantea a las universidades -aunque sea en el nombre de la Unión Europea- la necesidad de cuestionarse la idoneidad de las metodologías dominantes en las aulas para mejorar la calidad docente, trascendiendo el sentido atributivo que se le da a la Academia como respuesta a las necesidades del mercado y en aras de la competitividad, y buscando el verdadero sentido humboldiano de la formación universitaria.

Una concepción de marcado acento constructivista pone el énfasis en el aprendizaje (en quien aprende), por delante de la enseñanza (entiéndase profesores). Pero este cambio de acento no quiere decir que la enseñanza sea inútil, sino que para que sea eficaz debe reestablecer ciertas relaciones con el aprendizaje, a saber: Qué se puede aprender de otras fuentes que no sean exclusivamente el profesor, o que se realicen actividades que no se desarrollen exclusivamente en el marco del aula. Ambas son aportaciones que preludian un nuevo modo de entender las dinámicas formativas en la universidad, dinámicas que andando el tiempo podrían llegar a constituirse en una nueva cultura, en tanto en cuanto sea conceptualizada e institucionalizada por los agentes universitarios: autoridades académicas, profesores, personal administrativo y alumnos.

Este nuevo modo de concebir la formación, que no es algo nuevo para las etapas educativas no universitarias, aunque sí lo es para la enseñanza superior en nuestro contexto, plantea de partida una serie de carencias de carácter económico, formativo o de carencia de infraestructuras.

Como todo gran proyecto, también el que nos ocupa plantea problemas iniciales para su futuro desarrollo, tales como la dificultad para sensibilizar a unos destinatarios difíciles de convencer. Los profesores, al menos en el ámbito de los procedimientos, están avanzando, así lo ponen de manifiesto Frau y Saulea (2005) cuando hablan del: "Programa de Redes como un intento de permitir la unión de distintos especialistas que puedan distribuirse efectivamente el trabajo y la difusión del conocimiento..." (p. 11), pero no sucede lo mismo con los alumnos a los que, a lo sumo se les va informando ocasionalmente. De hecho, en los centros de Educación Secundaria no es planteamiento común que los estudiantes aprendan a aprender, ni tampoco se les ha instruido en la Universidad sobre cómo proceder para desarrollar su actividad ante el ECTS. Y no digamos sobre la sensibilización e institucionalización de la nueva realidad axiológica y teleológica en la que se fundamenta el nuevo modelo de formación.

También se plantea un cambio en la organización de la docencia y de las estructuras de gestión, además de la necesidad de contar con la sensibilidad y el apoyo de los órganos de gobierno, pero todo ello reclama la modificación de las creencias, valores, actitudes y comportamientos de profesores y estudiantes, en la gestión y el control de procesos y resultados, que es lo que genera y consolida una nueva cultura; por tanto, y hasta que ello no suceda,

Si no nos planteamos la aplicación del ECTS como un problema que demanda un cambio de cultura, como una oportunidad para hacerlo, lo que ocurrirá es que se convertirá en una nueva fórmula burocrática de presentar los programas de otra manera, de enunciar cosas que no se harán, si es que llegan a ser comprendidas, a unas pautas algo distintas de reparto de las puntuaciones en la evaluación del estudiante y a poco más.

II. LA PRUDÊNCIA QUE RECLAMAN LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS QUE PLANTEAN PROFUNDAS MODIFICACIONES

Se puede hablar de innovación cuando se generan cambios sustantivos en la realidad de las instituciones educativas, cuando se producen modificaciones superficiales que sólo cambian los nombres o la nomenclatura de las cosas, entonces, estamos ante cambios superficiales, que realmente no modifican nada. Si se quiere considerar el ECTS como un verdadero proceso de innovación, entonces se ha de considerar que estamos ante un verdadero cambio cultural de la institución universitaria que demanda un largo proceso si se pretenden alcanzar los cambios pretendidos. Si de cambiar la cultura pedagógica de las instituciones se trata, son precisas algunas precauciones aportadas por la innovación y el conocimiento de las instituciones educativas, a saber:

- En las culturas el cambio no ocurre de modo súbito, sino por un proceso de evolución más o menos rápido. Una innovación como la presente no ocurre por el hecho de regularla, sino que va ocurriendo cuando las personas que integran la institución van institucionalizando los principios y procedimientos que la animan. Con ello se inicia un proceso que puede incidir de diferentes modos en el desarrollo de esa cultura.

- Es importante determinar las peculiaridades del cambio que se pretende lograr a la hora de elegir los medios y estrategias pertinentes.

- Es necesario hacer partícipes a los agentes implicados en los cambios acerca de las razones de los programas globales de innovación, explicando su sentido, advirtiéndoles de las dificultades y qué se espera de ellos. En nuestro caso no hay que olvidar que se trata de personas a las que hay que convencer, pero no imponerles.

- Es importante ajustar las expectativas a los medios y posibilidades de los que se dispone.

2.1. EL ECTS COMO ESTRATEGIA PARA POTENCIAR EL CAMBIO

Facilitar el ECTS como espacio capaz de articular procesos de innovación pasa por considerar algunas prioridades, entre las que se encuentra la necesidad de elaborar un concepto claro sobre qué entendemos por calidad educativa, comprometiendo en su logro a la institución, a sus profesores y estudiantes. Carta que debería ser asumida y difundida como la concepción cultural que caracteriza el comportamiento de todos.

Pero esa realidad sería insuficiente si no se avanzase un paso más; es decir, si no se articulase un proceso de innovación mediante un conjunto de principios normativos que le aporten legitimidad institucional, expresada en el ordenamiento básico de cada universidad (me refiero a sus estatutos) y trasladada obligatoriamente a los reglamentos correspondientes de los departamentos, etc.

Sin embargo, con ser esto necesario, quedaría en la quietud de papel, si no se adoptasen otras medidas, entre ellas, la adecuación del funcionamiento de las instancias que regulan la ordenación de la docencia de los profesores, de modo que se planteen algunos objetivos y resuelvan los retos imprescindibles. Entre esos objetivos, tal vez sería conveniente establecer un sistema y procedimiento de obtención de información, de control y de evaluación, que no tienen mucho que ver con los mecanismos que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) tiene en la actualidad en España. Como consecuencia de ese sistema, se podría crear un organismo de apoyo a la innovación para desarrollar iniciativas y formar al profesorado. Y, por supuesto, disponer de los medios necesarios que permitan llevar a cabo tales procesos de innovación; sin embargo, el anuncio persistente por parte de algunas administraciones de que el coste de la Reforma ECTS ha de ser con coste cero plantea serios nubarrones sobre el horizonte docente universitario.

a) Carta de principios sobre lo que entendemos por calidad educativa

Hay principios obvios que conviene recordar y valores que los explicitan, los cuales deberían ser asumidos y respetados por

quienes trabajamos en la Universidad y por quienes reciben sus beneficios. Las instituciones deben mostrar un liderazgo en la defensa de las funciones que le son propias y que la sociedad les encomienda, siendo guiadas por valores que están por encima de opciones políticas para optar a su gobierno.

Una carta de principios de lo que se entiende por educación universitaria de calidad, que obligue a su respeto sería un antídoto contra la apropiación corporativa del profesorado, la forma de que los procedimientos de gestión colegiada no legitimen y oculten la incompetencia y las desviaciones de aquéllos principios bajo el “paraguas” de un falso democratismo. Cuando el compromiso ético decae, el servicio público se pervierte y, a falta de control interno, se imponen los externos, siempre y en alguna medida convenientes.

Como servicio público, la Universidad está obligada a hacer que sean evidentes sus principios rectores; a mejorar sus prácticas para alcanzarlos con la máxima profundidad posible y a corregir cuantas desviaciones puedan producirse en ese camino. El ECTS reclama unas condiciones a respetar, que tienen su fundamentación en principios de esa carta, los cuales vendrían a ser como la base en la que apoyar una especie de pacto de confianza para las relaciones pedagógicas entre profesores y estudiantes.

Concretando más esa base de principios, aunque manteniendo el nivel de generalidad necesaria, a fin de que sean válidos para las diversas titulaciones y sus currículos, partiremos de la siguiente formulación. La buena enseñanza en la educación superior es la consecuencia de la interacción de tres niveles: a) El que los contenidos a enseñar sean relevantes, b) la fidelidad a una serie de principios didáctico-curriculares y, como consecuencia de lo anterior, c) la articulación de procesos de aprendizaje de calidad contrastada, procesos que se han de articular en lo que los contenidos susciten y los procedimientos de enseñanza despierten en los estudiantes.

Enfocar la materia como un campo cultural supone:

- Considerar y transmitir la idea de que las materias son construcciones históricas, objetos de conocimiento que se rehacen y tienen la condición de provisionalidad.

- Relevancia del contenido dentro del área o especialidad.
- Comunicar a los estudiantes que en las fronteras del saber reside la posibilidad de avanzar y ello se alcanza mediante la investigación, siendo los contenidos tradición que se actualiza continuamente.
- Reflexionar sobre las proyecciones y aplicaciones del conocimiento adquirido.
- Plantear el mapa que constituye cada campo del saber, sus interrelaciones y sus relaciones con otras materias.
- Mostrar la pluralidad de métodos que facilitan el desarrollo del campo de estudio de la materia en cuestión.

Considerar algunos criterios en la planificación de la enseñanza

Articular los distintos elementos que intervienen en un proceso de aprendizaje comporta trascender lo que atañe exclusivamente a los contenidos y objetivos, por lo que sería conveniente plantear algunos aspectos, tales como:

- Prever actividades, medios, sistemas de evaluación, etc.
- Atender a los procesos de continuidad vertical y horizontal, en este último caso, atendiendo a los posibles procesos de interdisciplinariedad.
- Coordinación entre el profesorado a la hora de prever el reparto de tiempo disponible del alumno, atendiendo a las necesidades de las diferentes materias.
- Programación del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje o previsión de la acción, lo que requiere: claridad en lo que se va a hacer mediante un plan de trabajo detallado: precisar fuentes de información, concretar tareas, el tiempo del alumno, planteando con realismo las exigencias, explicitar el sistema de evaluación, etc.
- Explicitar los contenidos a través de las diversas posibilidades y recursos.
- Realizar trabajos individuales y en grupo.
- Utilizar recursos documentales y los habidos en las redes de información.
- Buscar situaciones posibles de aplicación, tales como la resolución de problemas, casos prácticos, laboratorios, estudios de campo, etc.
- Búsqueda, ordenación y selección de la información disponible.
- Fomentar los buenos hábitos de trabajo.
- Con relación a la evaluación, el alumno tiene derecho a conocer a conocer sus obligaciones en el conocimiento de cada materia, atendiendo los profesores a lo convenido a la hora de evaluar.

- El desarrollo de un clima de clase positivo.

Entender como un componente de la calidad del aprendizaje la impronta personal que aporta la subjetivación mediante la que nos apropiamos de los significados de los contenidos

- Estimular el aprendizaje de los alumnos que va más allá de la mentorización y el recuerdo de los contenidos a corto plazo.
- Trascender la información y poseer lo aprendido como saber.
- Fomentar el aprendizaje como proceso de subjetivación, por su carácter idiosincrásico.

b) Procurar el amparo de principios normativos

Como se ha afirmado líneas atrás, estos principios se deberían incluir en los estatutos de las universidades y en los reglamentos de las estructuras de gobierno intermedias. Ese amparo normativo regularía aspectos como la calidad de la docencia, la conjunción de la existencia de un concepto de libertad de cátedra no bien entendida en la actualidad, un sentido patrimonial del servicio público que impide el control de cómo se sirve al mismo.

Es sintomático comprobar como la regulación de la vida universitaria puede intervenir en los distintos aspectos de la organización de su actividad, pero pueden no decir nada sobre la actividad cotidiana de toda la organización y de las actividades que allí se desarrollan, que es algo esencial para la calidad de sus enseñanzas.

El dictado de normas no equivale por si mismo a cambios en las prácticas, pero si es cierto que se convierten en reguladoras de conductas y del funcionamiento de profesores y alumnos. Los estatutos de las universidades debieran recoger enunciados de principios relativos a una enseñanza de calidad como derecho de los estudiantes, como deber de los profesores, pero también los alumnos debieran responder con un compromiso de aprovechamiento y de acreditación, en la medida que parte de sus estudios o la totalidad de ellos se sufragan con fondos públicos.

c) Plantear un sistema de organización de la docencia

La organización de la docencia afecta a dos niveles de la organización, que deben considerar los criterios de calidad. El

primero de ellos se puede considerar nivel macro y afecta al marco general de la universidad para la organización de la actividad docente. En el ámbito de ese nivel se deben proporcionar las directrices mínimas para la ponderación en términos de créditos de la dedicación a diferentes actividades de los estudiantes, a fin de proporcionar la dotación de recursos, establecer los horarios, organizados hasta ahora más para comodidad del profesorado que atendiendo a la calidad docente.

d) Los criterios que determinar la evaluación institucional

Las instituciones progresan cuando se mantienen fieles a su propia tradición. Es desde esa misma tradición desde donde surgen las posibilidades de innovación y esto en qué se traduce, en que los miembros que las integran trabajen en el mismo sentido de los objetivos que definen dichas instituciones, consistentes en generar, gestionar y hacer partícipes a los miembros de su universidad, entendida como institución del conocimiento.

La implementación de la filosofía de los ECTS reclama un cambio de cultura, pero –como se ha afirmado en otro momento– no es algo que pueda ocurrir súbitamente, sino que demanda un tiempo y unas circunstancias favorables, a las que ya se ha aludido. En este sentido, la Universidad necesita un sistema de información que dé noticias a la comunidad académica y a cuantos pudiera interesar acerca de lo que consigue, de sus desajustes, de la productividad de sus unidades, del éxito de sus alumnos, del fracaso escolar, etc. El procedimiento de las encuestas actuales que se realizan en España sólo tiene una validez muy limitada para proporcionar la información que se requiere. De todos modos y siguiendo a Villar y Alegre (2006): “Los rasgos de una evaluación institucional comprenden la valoración del entrenamiento de sus profesores, el análisis de los objetivos de un programa formativo, la estimación de la flexibilidad curricular de las materias que integran las titulaciones, la capacidad de comunicación de cada programa formativo, reconocer el valor subyacente de la investigación, valorar al personal académico, computar las instalaciones e infraestructuras de biblioteca y fondos documentales, medir los recursos curriculares y equipamientos de un programa formativo, estudiar las competencias básica a desarrollar en una titulación, las metodologías para su desarrollo, y el calculo del nivel de satisfacción del alumno entre otros aspectos”, (pp. 8 y 9).

e) ¿Qué sistemas de innovación y de formación demanda la Universidad?

El planteamiento pedagógico que subyace al crédito europeo se orienta a concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje como actividad formativa que ponen el acento en la actividad que ha de desarrollar el alumno. Sería un craso error contraponer la enseñanza del profesor, entendida como algo caduco que debemos suprimir, a la actividad del estudiante, considerada como algo que es preciso fomentar. Lo que realmente hay que evitar son las malas prácticas docentes; sin embargo, hay que fomentar la buena docencia, aquélla que cataliza y fomenta el aprendizaje autónomo de los alumnos, entendiendo como buena docencia aquélla que considera que el aprendizaje comprende los tiempos del profesor en las horas de clase, pero también comprende otros espacios, otros tiempos y otras oportunidades. Por eso no hay que plantear la actividad del profesor como intrínsecamente mala, ni las actividades alternativas como intrínsecamente buenas. Pero debe quedar claro que el ECTS construye la formación desde otra perspectiva, en la que el profesorado no es la única fuente de información, ni el escucharles o dialogar con ellos constituye el único modo de aprender.

En un sistema de aprendizaje concebido de este modo, se pueden considerar diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje, que es algo más que unas determinadas actividades de los estudiantes y de los profesores. Es también una forma de organizar el tiempo de aprendizaje de los alumnos y el tiempo de trabajo de los profesores. Todo este sistema se desarrolla en unos espacios en el caso de los alumnos y del profesorado, que a veces son coincidentes para ambos y en otros casos independientes; es decir, que hay ocasiones que mientras los alumnos resuelven un problema el profesor prepara materiales para trabajar más tarde.

f) Medios y condiciones

Pero las innovaciones no son enteleguías, ni confluencia de buenos propósitos, sino que responden a procesos de intervención científicamente determinados, para actuar sobre realidades concretas, cuyas condiciones culturales dificultan o favorecen el poder intervenir en la realidad de las instituciones educativas, en

este caso universitarias. Con todo ello hay que contar para hacer bueno el principio de que lo óptimo es lo mejor de lo posible y, consiguientemente, acomodar las estrategias del cambio a las posibilidades que ofrece la institución universitaria. Oficializar una reforma sin tener garantía apriorística de ciertas probabilidades de éxito será un acto de voluntarismo sin más, aunque acucie la circunstancia de la necesidad de: “contribuir a paliar el hecho de que las universidades European no han crecido en los últimos veinte años” (García Suárez, 2006, 20).

En las universidades de corte napoleónico, y sin ánimo de ser pesimista, sino realista, la tradición dejar que desear: altas ratios de alumnos por profesor; falta de espacios y poca flexibilidad para el uso de los mismos; insuficiencias funcionales de dotación de nuestras bibliotecas, escasa implantación entre los estudiantes de los recursos informáticos y poca habituación para consultar fuentes documentales y bibliográficas; rigideces del puesto de trabajo del personal de servicios, carencia de una tradición de investigación sobre la didáctica específica de cada materia y/o especialidad, que en ocasiones lleva hasta menospreciar lo pedagógico; planes de estudio sobrecargados de horas presenciales y de no pocas materias, más contingentes que fundamentales, donde los alumnos apenas disponen de tiempo para leer, pensar, indagar, expresarse, aprender idiomas, etc., por no hacer referencia de las costumbres de algunos profesores, más proclives al aislamiento o la competencia que a la coordinación y a la colaboración; sin olvidar esa inveterada tradición de las instituciones de no hacer objeto de su preocupación y crítica la calidad de sus prácticas.

Es preciso, pues, situar el reto del ECTS en el marco de una amplia estrategia de cambio: lenta, multifacético, unas veces perturbadora, otras contradictoria, y en no pocas ocasiones insatisfactoria. Pero las reformas hay que pensarlas en su globalidad y a largo plazo, aplicando las medidas que las desarrollan gradualmente, atendiendo al desarrollo de la nueva realidad cultural y a la disposición del profesorado; pero sólo así se podrá afirmar que se progresa ordenadamente. No es de esperar un cambio radical, por la sencilla razón de que las instituciones no funcionan por parámetros de causa-efecto; al contrario están integradas por personas, que tienen sus creencias profesionales, sus trayectorias

científicas y sus modos de ver la realidad; por consiguiente, en los primeros compases (diría que años) no es esperable conseguir más objetivos que la constitución de una masa crítica suficiente y capaz de sostenerse, cobrar presencia y poder ser un referente que vaya adicionando voluntades, para constituirse en un horizonte de calidad que irá aumentando su extensión y profundidad.

Pero esta nueva realidad, que debe avanzar al paso que le marcan las señas de identidad de la institución universitaria, corre el peligro de ser desbordada por diversos avatares, entre ellos, consideramos como más significativo la entrada en la sociedad de la información, que es el preludio de la sociedad del conocimiento.

III. EL ROL DE LAS TIC EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Afirma Sevillano (2008): “Bajo el concepto de Sociedad de la Información se entiende la extensión masiva de modernas técnicas de información y sus consecuencias. El término Sociedad del Conocimiento hace referencia a aspectos conceptuales y cualitativos” (p.2).

Esta frase de la doctora Sevillano puede ser un buen punto de partida para distinguir estos dos conceptos que, por otra parte están muy relacionados: No puede haber sociedad del conocimiento sino se cuenta con un paso previo, determinado por la sociedad de la información.

Ciertamente, la Universidad ha progresado decididamente en la utilización de las nuevas tecnologías en el ámbito de la gestión y la investigación, pero no ha sido hasta después de la Declaración de Bolonia (1999) y la puesta en valor del concepto de crédito europeo, entendido como espacio de acumulación y transferencia, cuando se ha iniciado la alfabetización digital del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías, lo que ha dado lugar a una segunda fase, de carácter pedagógico, en la que se inicia a los profesores en la utilización de procedimientos didácticos en línea, incorporando prácticas asistidas por ordenador, empleo de software para presentaciones en clase, desarrollo de programas en línea para la

generación de competencias docentes, orientadas al desarrollo profesional del profesor universitario, Villar Angulo (2004a, 2004b), Villar Angulo, De Vicente y Alegre de la Rosa (2004, 2005), Villar Angulo y Alegre de la Rosa (2004, 2006), Alegre de la Rosa y Villar Angulo (2006), Pérez Ferra y Quijano López (2005, 2006a, 2006b).

Esta segunda fase no incluye exclusivamente el conocimiento de metodologías y estrategias, su utilización y adecuada selección, sino que también requiere la capacitación para seleccionar la información adecuada, entre la disponible, que nos ha de permitir gestionarla adecuadamente para desarrollar conocimiento.

Entiendo que las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en adelante TIC forman parte de la institución universitaria como recursos, y en ese sentido son útiles en la medida que: “adquieren la condición de instrumentos adecuados para que se produzca una interacción de identidades, la del estudiante con la del profesor, en el sentido de que aquél ponga a este en las mejores condiciones para aprender” (p. 375). Pero siendo esto importante, resulta aún de mayor relevancia que el profesor considere que el paso hacia la sociedad de la información y del conocimiento consiste, ante todo que la recepción de información sea sólo un medio instrumental. Esta distinción es cabalmente esencial para discriminar un modelo formativo en el que los alumnos son meros “eslabones” de una cadena, de otra consideración que asume al grupo como unidad de aprendizaje. Consecuentemente con todo ello, las TIC constituyen ámbitos que trascienden las limitaciones que imponen el espacio y el tiempo, y se convierten en recursos de amplias posibilidades para asumir procesos innovadores, dependiendo, claro está, de la orientación y sapiencia didácticas de quien diseña dichos procesos. Pero conviene que quede claro que son sólo eso, recursos.

En consecuencia con lo expuestos, la innovación mediante la utilización de las TIC como recurso exige, ante todo, un conocimiento de las necesidades de mejora, sentido de la anticipación, que no sólo requiere conjeturar el momento adecuado para emprenderla, sino la firme decisión de llevarla a cabo. La relación o vinculación de la innovación curricular con las TIC no es un lugar común

de la retórica sobre sus posibles relaciones, ya que casi siempre constituye un ejercicio vacuo de mercadotecnia dubitativa, sino de un conocimiento del lugar que ocupan en los procesos de innovación y su ubicación en la cultura universitaria. La vinculación de lo nuevo con lo tradicional en la institución universitaria constituye un relato transcendental que se sigue de la esencia y genealogía de los estudios universitarios como punto de partida, y de la aplicación de los conocimientos disciplinares adquiridos para materializar los procesos innovadores.

Pretendo inscribir la innovación curricular a través del soporte de las TIC en una tradición didáctica creativa, en la que tiene preeminencia la práctica. En esa tradición, la teoría queda referida a un vínculo de relación con la práctica, siendo la clave de su aportación la asunción de lo cotidiano, de la experiencia vital, como factores determinantes en la consideración científico de los contextos humanos, asumiendo el sentido en el que se orienta la práctica que está enraizado en las tradiciones que la nutren” (Sierra Arizmendiarieta y Pérez Ferra, 2007, 652). Atendiendo a lo expuesto, resultaría arriesgado y perjudicial para la acción innovadora que quedase exclusivamente en las conclusiones aplicativas, ya que en este caso la innovación se reduciría a mera aplicación. Si se excluye la dimensión teórica del proceso didáctico, no tendrían razón de ser las TIC en los procesos de innovación, tanto porque no habría justificación teórica a la conveniencia de su utilización, ni porque a través de su práctica no se generaría teoría, tan necesaria para robustecer su espacio epistémico.

Es evidente que el ámbito de acción de las universidades trasciende su demarcación física, siendo las TIC el recurso que permite ofrecer nuevas posibilidades y oportunidades de estudio a determinados tipos de alumnos que no tienen facilidad para trasladarse a las aulas y, consiguientemente, de seguir estudios universitarios de grado o de perfeccionamiento a través de enseñanzas de postgrado en línea Este tipo de alumnos a veces se hallan en lugares distantes a las universidades o no tienen disponible la franja horaria en la que se desarrolla la actividad docente.

Las circunstancias aludidas ya supondrían cambios estructurales

importantes en el desarrollo de la función institucional de las universidades, pero responderían exclusivamente a innovaciones que afectarían al ámbito organizativo de los centros; sin embargo, la cuestión que se plantea en esta aportación va más allá: Me refiero a innovaciones más específicas y profundas que afectarían al ámbito del aula y, consiguientemente, a las asignaturas de cada titulación, y más concretamente a los elementos nucleares de sus respectivos currículos, de modo que desde los contenidos se pudiesen generar actividades capaces de desarrollar habilidades metacognitivas o permitiesen al estudiante seleccionar aquellas competencias que, debidamente relacionadas, facilitaran el ejercicio de una tarea, la búsqueda de la solución a un problema, la toma de una decisión, la selección de la información pertinente para generar conocimiento y transmitirlo a través de los diferentes recursos que facilita Internet o establecer indicadores curriculares de una materia, capaces de definir criterios centrales de modularidad y o conexiones entre módulos.

Pero no son estas las únicas aportaciones que ofrecen las TIC a los nuevos modos de gestionar el currículum, también se ha de considerar el hecho de que el profesor dispone de recursos telemáticos que facilitan la gestión de los elementos curriculares, así como un desarrollo didáctico que permite a los alumnos un mayor protagonismo en la gestión de sus aprendizajes. Constituye una innovación el hecho de que para acercarse a la adquisición de una competencia determinada, el alumno pueda hacerlo en una variedad de tiempos disponibles, recurriendo a recursos bibliográficos distintos y abundantes que se hallan tanto en la hemeroteca virtual de la materia como en los diferentes sitios web ofertados en la asignatura, pudiendo los estudiantes gestionar la utilización de las informaciones encontradas en las diferentes páginas, en función de sus necesidades y la orientación que quieran dar a sus conocimientos.

Lo que ofrecen las TIC son posibilidades de articular procedimientos, pero esos procedimientos están determinados por órdenes, estructuras, relaciones y modos de hacer, cuya esencia está más allá de los recursos telemáticos, recursos que animan y singularizan la especificidad del proceso mediante determinadas concepciones de carácter curricular y didáctico, por otra parte

necesarias, para utilizar los recursos como el alfarero lo hace con el barro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Frau, M. J. y Sauleda, N. (2005). Investigación en diseño curricular: Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior”, vol. II. Alcoy. Marfil.
- García Suárez, J. A. (2006): ¿Qué es el espacio europeo de educación superior? Barcelona. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Págani, R. (2002). El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe técnico. Madrid, 20 de septiembre.
- Pérez Ferra, M. y Pérez Navío, E., (2008). Innovación curricular y nuevas tecnologías en la universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior. M. L. Sevillano (Coordinadora). En Nuevas tecnologías en Educación Social. Madrid. McGraw-Hill.
- Pérez Ferra, M., Pantoja Vallejo, A. (2007). Opinión del profesorado de Secundaria sobre los aspectos pedagógicos relacionados con el desarrollo de competencias profesionales básicas en sus alumnos. En Revista de Investigación Educativa, vol. 24, nº 2, pp. 497-518.
- Pérez Ferra, M., Quijano López, R. (2006). Señas de Identidad de las Escuelas Consideradas como Organizaciones que aprenden. Revista de Ciencias de la Educación, nº 205, pp. 25-46.
- Pérez Ferra, M., Quijano López, R., (2005). Actitudes del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria respecto al desarrollo de capacidades profesionales básicas. Archidona. Aljibe.
- Sevillano García, M. L., (2000). Sociedad de la información-sociedad del conocimiento: relaciones y convergencia. En Nuevas Tecnologías en Educación Social. Madrid. McGraw-Hill.
- Sierra Arizmendiarieta, B. y Pérez Ferra, M. (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica, 342: 553 -575.
- Villar Angulo, L. M. (2004a): Capacidades Docentes para una Gestión de Calidad en Educación Secundaria. Madrid. McGraw.Hill.

- Villar Angulo, L. M. y Alegre de la Rosa, O. M. (2006). Competencias para la Formación de Evaluadores. Archidona. Aljibe.
- Villar Angulo, L. M., (2004b). Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria. Madrid. Pearson-Educación.
- Villar Angulo, L. M., De Vicente Rodríguez, P. y Alegre de la Rosa, O. M. (2005). Conocimientos, Capacidades y Destrezas Estudiantiles. Madrid. Pirámide.

OS SURDOS E A EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR:
ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
ISABEL SOFIA CALVÁRIO CORREIA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA

OS SURDOS E A EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: ESTRATÉGIAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DIVERSIDADE

No mundo globalizante em que nos inserimos é frequente ouvir-se e defender-se a igualdade de oportunidades que os cidadãos devem ter. Assim, é fulcral que se trate com respeito e dignidade os portugueses portadores de incapacidades e que lhes seja permitido o direito de acesso à educação. Todavia, se estas palavras fazem sentido e dificilmente encontram opositores, muitas vezes é difícil pô-las em prática. Se atentarmos nos cidadãos surdos, a população que vamos observar neste artigo, há uma série de obstáculos que impedem que a igualdade de acesso ao saber se processe de forma natural e igualitária. Existem alguns constrangimentos sociais, motivados na maior parte das vezes pelo desconhecimento de características da comunidade surda, que tornam difícil a comunicação entre o ouvinte e o deficiente auditivo.

No contexto de ensino-aprendizagem no Ensino Superior estes constrangimentos podem agudizar-se colocando professor e alunos em posições desconfortáveis quer devido à impossibilidade de comunicação, quer devido a um alheamento do professor que desconhece como agir perante um cidadão adulto que parece não o compreender. É frequente o professor que tem discentes surdos na turma questionar-se sobre metodologias de exposição e avaliação que possibilitem um acesso justo a todos os alunos da disciplina. É também comum defender-se um modelo de educação inclusiva em que todos se sintam participantes contribuindo com a sua diferença para aprendizagens mais profícuas. Contudo, muitas vezes é complicado auferir que didactização dos conhecimentos a transmitir cumpriria os objectivos a atingir na unidade curricular, adequando-se a diversos ritmos de aprendizagem de distintos alunos. Se esta questão pode surgir em qualquer contexto de prática docente, afigura-se bastante pertinente na situação de alunos diferenciados por condições físicas que podem interferir no sucesso educativo. Podemos sistematizar os problemas que se colocam face a esta situação específica de ensino-aprendizagem da seguinte forma:

Problemas	Expectativas
Metodologia de exposição da matéria face à diversidade linguística e cultural (problemas de posicionamento face ao surdo; dificuldades de interpretação do espaço comunicativo).	Compreensão plena dos conteúdos por todos os alunos (educação inclusiva).
Adaptar a transmissão e reflexão de conteúdos a diversos ritmos de aprendizagem.	Problematização reflectida de conceitos apreendidos (educação inclusiva; processo reflexivo).
Avaliação de desempenho eficaz tendo em conta os critérios específicos da disciplina e dos alunos.	Sucesso escolar.

Assim, este breve artigo assume-se como um pequeno contributo baseado em experiências de docência na área de Língua Portuguesa à Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa, ministrada na Escola Superior de Educação de Coimbra, mais concretamente nas disciplinas de Introdução à Linguística Geral e Portuguesa e

Língua Portuguesa II. Não se pretende enunciar fórmulas eficazes que resultem em abordagens pedagógicas infalíveis, mas sim partilhar reflexões que foram surgindo perante a necessidade de transmitir conhecimentos a um público heterogéneo, ouvintes e surdos, que se concretizassem em resultados efectivos e que contribuíssem para o acesso participado no processo educativo.

COMPREENDER AS DIFERENÇAS: LÍNGUA MATERNA/LÍNGUA NATURAL

Uma questão que se afigura sobremaneira importante é tentar perceber a especificidade do público-alvo. Como já foi dito, estão na mesma turma alunos surdos e ouvintes. Esta diversidade coloca problemas por si só, nomeadamente no âmbito de disciplinas em que se pretende que os discentes obtenham um conhecimento explícito¹ do Português enquanto Língua Materna. Creio que é aqui que reside um dos principais obstáculos a uma prática docente plena e inclusiva. Convirá definir alguns conceitos que poderão ajudar o professor a entender de forma menos equívoca a especificidade dos alunos.

Por Língua Materna entende-se a língua a que a criança é exposta em contexto familiar e que vai adquirindo em sucessivas fases e com ritmos próprios². Na maior parte dos casos, a Língua Materna é a Língua Natural³ do ser humano que possui meios neurológicos, cognitivos e físicos para a adquirir e usar com propósitos comunicativos e de expressão. No contexto social em que nos inserimos, a Língua Materna das crianças é o Português. De facto, todos nós possuímos um conhecimento implícito⁴ da

1 Por Conhecimento Explícito entenda-se “progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua (SIM-SIM, Inês, 1998, p12). Sobre a noção de Conhecimento implícito, veja-se infra, nota 4.

2 Existe diversa bibliografia sobre as fases de aquisição da língua pela criança. A título de exemplo veja-se CHOMSKIN, N (1988); FRÖMKIN& RODMAN, (1995); SIM-SIM, Inês, (1998); VIGOTSKY, (1979).

3 Por Língua Natural entenda-se o sistema de comunicação verbal que se desenvolve espontaneamente no interior de uma comunidade. Veja-se DUARTE, Inês (2000).

4 Conhecimento Implícito é o Conhecimento [intuitivo] da língua falada pela

Língua Portuguesa, independentemente do grau de escolarização, que se deve ao facto de esta ser a nossa Língua Materna, por isso todos somos capazes de produzir cadeias de sons com sentido e formar frases que obedecem a uma estrutura sintáctica específica⁵. A Língua Portuguesa, à semelhança da maioria das línguas, tem como suporte um número finito de fonemas⁶ que permite criar infinitas frases, por outras palavras, o suporte básico do Português organiza-se na correspondência Significado (conceito que temos do objecto do mundo real) e Significante (representação fónica dos conceitos). Assim, a Língua Portuguesa tem uma representação oral que é usada por todos nós nas diversas situações comunicativas.

Como facilmente se depreende, um cidadão surdo não tem acesso a esta representação oral por impedimentos físicos, ao nível do aparelho auditivo, que lhe vedam o acesso à descodificação da oralidade. Se este é um obstáculo evidente ao sucesso comunicativo entre um falante e um surdo, há ainda especificidades de outra natureza que podem ser pertinentes quando para além de situações comunicacionais básicas, se equaciona a prática docente. De facto, um dos equívocos que dificulta a adequação de metodologias de ensino numa turma de alunos surdos é considerar-se que o surdo tem como Língua Materna o Português e que os sinais que os vemos gesticular são uma linguagem.

comunidade linguística a que [se] pertence". (SIM-SIM, I; DUARTE, I; FERRAZ, M, 1997, p.19).

5 No que diz respeito à estrutura fónica do Português saliente-se que o padrão de organização dos fonemas é sempre CV (consoante-vogal), CCV ou CVC e que nem todas as consoantes podem ocupar todos os lugares da estrutura silábica. A sintaxe é rígida, e as palavras ocupam lugares mais ou menos fixos nas frases, organizando-se as funções sintácticas em torno da estrutura SVO (sujeito-verbo-objecto). Um falante que tenha como Língua Materna o Português facilmente reconhecerá que a sequência "gptsar" não pode ser uma palavra pois não obedece ao padrão silábico imposto, uma vez que determinadas consoantes não podem agrupar-se numa cadeia fónica portadora de significado. Da mesma forma a frase "bolo João comeu o" pareceria estranha porque o lugar das palavras desrespeita a estrutura sintáctica padrão. O reconhecimento de erros morfológicos básicos que resultam em falhas na concordância também é notado pela generalidade dos falantes sendo que frases como "Os amigos veio à festa" seriam identificadas como agramaticais. Para um maior aprofundamento destas questões veja-se DUARTE, Inês (2000).

6 Fonema é a menor unidade sonora (fonética) de uma língua que estabelece contraste de significado para diferenciar palavras. Por exemplo os fonemas /p/ e /b/ opõe-se pois diferem no traço vozeamento criando palavras diferentes como "pato" e "bato" graças a essa diferença.

LGP: LÍNGUA OU LINGUAGEM?

Qualquer uma destas ideias me parece errada quer pela investigação em torno deste assunto⁷, quer pela experiência que de há três anos para cá tenho vindo a ter enquanto docente da Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa. A própria designação deste curso superior tende a desfazer uma das ideias apontadas anteriormente: os sinais que vemos os alunos usar com propósitos comunicativos são uma língua e não uma linguagem.

Considera-se que a língua é um sistema organizado de signos convencionais e arbitrários⁸, ou seja, um conjunto de sinais dotados de significado e significante que não estabelecem uma relação directa com o real (por isso em Português dizemos “gato” e em inglês “cat” para a mesma realidade) e que obedecem a normas estabelecidas por uma comunidade e registadas em dicionários, gramáticas e outros documentos afins. A Língua Gestual Portuguesa⁹ possui as características que acabámos de enunciar visto que os gestos usados não pretendem imitar o real nem estabelecem com ele relação directa¹⁰, têm uma organização própria, regem-se por uma gramática, definem-se segundo parâmetros específicos e estão registados num gestuário. Da mesma forma, esta língua é específica da comunidade surda portuguesa que a usa com fins comunicativos e expressivos sendo reconhecida na Constituição

7 Sobre Língua Gestual enquanto língua Natural veja-se AMARAL; COUTINHO e MARTINS (1994).

8 Nos diversos livros que se debruçam sobre linguística portuguesa é possível encontrar esta definição e reflexões em torno deste conceito. Cito a título de exemplo: FROMKIN, V & RODMAN (1995, cap1); FARIA, I. H., E. R. PEDRO, I. DUARTE e C. A. M. GOUVEIA (1996).

9 Ao longo deste artigo também designada pela sigla LGP.

10 Note-se porém que ao mesmo tempo que possui gestos completamente arbitrários, a LGP tem outros com um relativo grau de iconicidade, ou seja, existe nestes alguma semelhança com aquilo que representam. Creio que tal se pode dever ao facto desta língua se processar com recurso a signos visuais e não acústicos como a Língua Portuguesa o que fará com que seja fisiologicamente mais exequível representar com relação de alguma semelhança um conceito através do aparelho motor do que representar com algum grau de similitude o mesmo conceito através do aparelho fonador. Todavia, registre-se que nas línguas orais há a tentativa de aproximar a representação linguística do real representado através das onomatopéias.

da República Portuguesa como língua de acesso à educação¹¹. A Língua Gestual Portuguesa não é universal, mas própria da comunidade surda de Portugal. Esta língua assume-se como Língua Natural do surdo, ou seja, ele tem propensão para usar uma língua baseada no aparelho motor, na expressão corporal e facial para se exprimir. Assim, a Língua Portuguesa é para o aluno surdo a sua Língua Segunda¹² ao contrário do que se passa com os seus colegas de turma que maioritariamente têm o Português como Língua Natural e Materna. Podemos então afirmar que a LGP não é uma linguagem, mas uma língua pois

- a Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa têm normas próprias, determinadas pela comunidade e condicionadas pelo devir histórico;
- estas línguas têm uma gramática específica;
- a LGP e a Língua Portuguesa regem-se sobre parâmetros linguísticos comuns, como a arbitrariedade, a convencionalidade e a dupla articulação, variáveis na sua especificidade;
- a LGP, como a Língua Portuguesa, é veículo de expressão cultural de uma comunidade;
- a LGP é uma Língua Natural, sendo aquela que o surdo adquire com maior espontaneidade, apesar de nem sempre ser a sua Língua Materna¹³.

A compreensão das diferenças que acabámos de enunciar pode ajudar o professor a entender melhor os alunos e a adequar as práticas pedagógicas de acordo com a sua especificidade. Não se pode é cair no erro de centrar todo o processo de aprendizagem

11 Constituição da República, artigo 74, h. Além disso há uma recomendação do Parlamento Europeu “na Resolução sobre as Línguas Gestuais recomenda que os governos tomem em consideração a concessão de plenos direitos às línguas gestuais como línguas oficiais e ofereçam verdadeira educação bilingue e serviços públicos prestados às pessoas surdas”, p. 6.

12 Por língua segunda entende-se sistema linguístico que um indivíduo adquire através de exposição e/ou aprendizagem formal e de que necessita para comunicar no seio de uma comunidade alargada. Um emigrante Português em França terá como Língua Segunda o Francês, língua dominante da comunidade em que se insere e de que necessita para uso quotidiano. Veja-se CARMO et al (2007, p. 12).

13 De facto, uma criança surda filha de pais ouvintes que não usem a LGP está exposta à Língua Portuguesa o que significa que a LGP não será a sua Língua Materna. Todavia, sabe-se que uma criança surda cria gestos com grau de arbitrariedade variável para comunicar com os pais. Assim, o uso deste código inventado com propósitos comunicativos e expressivos sublinha a maior propensão que um surdo tem para adquirir e usar uma língua de suporte visual.

no aluno deficiente auditivo, esquecendo os ouvintes presentes. Tal equilíbrio só nos parece exequível se contarmos com a presença de um intérprete de Língua Gestual Portuguesa. Na maioria dos casos, o docente não domina, nem sequer conhece, o complexo sistema linguístico da Língua Gestual Portuguesa pelo que a comunicação recorrendo a essa língua parece fora de causa. Ainda que tal situação pudesse ocorrer, a comunicação exclusiva em LGP levantaria, certamente, problemas de diversa ordem: os outros discentes poderiam não a dominar suficientemente para seguir a aula, podem existir conceitos que não tenham ainda expressão signíca na LGP, para além do facto de o ensino dever ser, por questões de razoabilidade, ministrado na língua oficial dominante. A Língua Gestual Portuguesa é relativamente jovem e está ainda em pleno processo de construção. Se é certo que todas as línguas humanas se definem por estarem em processo, por isso são dinâmicas e vivas, o caso da LGP é distinto. A Língua Portuguesa é secular, a sua tradição escrita remonta ao século XII¹⁴, a LGP começou por ser um código entre surdos, assumindo um carácter clandestino devido à proibição do seu uso. Só recentemente esta língua foi reconhecida e os estudos em seu torno são ainda escassos. Desta forma, podem existir termos específicos que ainda não tenham um gesto associado. Todavia, se o aluno surdo conhecer a terminologia expressa na sua Língua Segunda, é possível que para uma maior facilidade comunicativa, a comunidade crie um gesto que codifique o conceito, aumentando o vocabulário da Língua Gestual. Além disso, por ser uma língua espacio-visual, o léxico apresenta variedades contextuais¹⁵ e pode tornar-se difícil a comunicação de conceitos cujo signo ainda não existe ou está em processo de formação. Se compreendermos a dimensão da LGP enquanto língua de uma comunidade, com características próprias podemos adoptar as seguintes estratégias de aprendizagem para uma aquisição de conhecimentos produtiva:

- Transmitir os conceitos de forma clara, não com propósitos facilitistas, mas com o objectivo da aquisição de competências pelos discentes;

14 O mais antigo documento escrito em Português, ou pelo menos com traços diferenciadores do latim, remonta a 1175. Para este assunto ver MARTINS, Ana Maria (2005), SOUTO CABO (2003).

15 A este propósito lembremo-nos que também a língua portuguesa apresenta variedades lexicais na maior parte das vezes condicionadas pela região.

- Parafrasear conceitos e terminologia específica do campo de saber ministrado;
- Não usar um meio visual e auditivo em simultâneo, por exemplo, não escrever no quadro um termo que se espera que os alunos leiam e/ou copiem e ao mesmo tempo explicar esse conceito.

UMA PRESENÇA FUNDAMENTAL: A INTÉRPRETE DE LGP

A presença de um intérprete nas aulas pode, no início, criar algum desconforto ao docente, pois implica uma gestão do espaço diferente, pode significar uma maior preocupação com a prestação pedagógica, pode funcionar como elemento distractor quer para os alunos, quer para o professor. Contudo, a sua presença também implica uma maior liberdade na escolha do léxico usado pelo docente visto que pode contar com a versão simultânea do Português para a outra língua dominante na sala de aula. Talvez seja importante considerar o intérprete como uma ferramenta indispensável ao sucesso lectivo que permite que os diferentes alunos possam ter acesso igualitário ao saber transmitido. Retenha-se um exemplo. A Língua Gestual Portuguesa, no que ao sistema verbal diz respeito, não é uma língua flexional. Enquanto que no Português usamos diferentes morfemas para as varias pessoas de um verbo (por exemplo aprendo, aprendes, aprende (0), aprendemos, aprendeis, aprendem), a Língua Gestual Portuguesa não tem estes morfemas para expressar o tempo, o número, a pessoa dos verbos, servindo-se de outros recursos como advérbios, locuções adverbiais, movimento, expressão facial, entre outros. Assim, será mais fácil ao aluno compreender a matéria leccionada se ela lhe for apresentada na sua Língua Natural, perdendo-se inclusivamente menos tempo lectivo pois não há a necessidade de “mimar” palavras para que a comunicação se torne possível.

Convém salientar que se a presença do intérprete é fundamental, isso não implica que o docente obvie a especificidade dos alunos presentes. Parece-nos de extrema importância que o professor escreva no quadro ou projecte definições de termos que considere imprescindíveis para o sucesso da aprendizagem na disciplina que lecciona. Assim, os discentes surdos poderão seguir os conteúdos de forma inequívoca e terão ao dispor conhecimentos sistematizados que lhes permitirão situar-se na matéria e organizar melhor o

seu estudo. Será de extrema utilidade para o sucesso escolar se o professor sistematizar por escrito termos essenciais, terminologia específica ou outros conteúdos que considere pertinentes para a compreensão do saber ministrado.

Para uma prática pedagógica mais eficaz, talvez seja mais profícuo encarar o discente surdo como alguém que não domina a Língua Portuguesa como nós, mas sim como uma língua a que acede em segunda instância. Quando um aluno erasmus chega às nossas aulas, compreendemos que este não domine o Português e tentamos adaptar a metodologia de ensino a esta realidade. Tal consegue-se fornecendo bibliografia noutra língua, falando mais pausadamente, recebendo o aluno fora das aulas para esclarecimento de dúvidas e adaptando a avaliação. Também um aluno surdo ganharia se houvesse uma adaptação do ensino-aprendizagem. Se nos podemos socorrer do intérprete para uma compreensão eficaz e usar a escrita como forma de sistematizar os conhecimentos, a avaliação também não deve ser descurada. Não se trata de sugerir que se façam testes escritos distintos consoante a capacidade auditiva do aluno, mas sim valorizar outros aspectos, para além da acuidade e proficiência linguística na escrita em Língua Portuguesa. A sintaxe pode parecer-nos estranha, a morfologia ausente e o léxico muitas vezes pobre. Tal não significa que o aluno não tenha apreendido a matéria, mas pode significar que ele tem dificuldade em expressar-se numa língua que, como já dissemos, não é a sua. Não nos parecerá estranho se um aluno polaco revelar uma ortografia deficiente ou se encontramos na sua expressão interferências de outras línguas. Algo de semelhante se passa com o discente surdo. Ele revela problemas na morfologia porque a da sua língua se expressa de forma muito diferente da do Português, a sintaxe parece-nos inexistente porque na LGP ela não é rígida como no Português e o léxico tende mais à categorização e concretização do que o nosso. Assim, parece-nos interessante para o bom desempenho dos papéis educativos se o professor atender mais ao conteúdo do que à forma, tentando descodificar num conjunto desconexo de frases se a percepção do assunto foi conseguida. É importante corrigir a expressão escrita do aluno tendo sempre presente que aquela não é a sua Língua Materna e que a correcção contribui para a melhoria no uso de um sistema artificial que não se baseia nos mesmos parâmetros que os da sua

Língua Natural.

Desta forma, e tendo em conta o que temos vindo a afirmar sobre diversidade linguística e partilha de conhecimento, sugerimos as seguintes estratégias de ensino-aprendizagem numa aula em que convivam ouvintes e surdos:

O Lugar do Professor:

- entender a presença da intérprete como um direito que aluno surdo tem para aceder ao conhecimento de forma mais eficaz;
- encarar a intérprete de LGP como um meio crucial para uma melhor didactização de conceitos que não se centre na preocupações de falhas de comunicação por desconhecimento linguístico entre aluno e professor;
- usar terminologia específica e vocabulário cuidado, sem tender para a simplificação excessiva. Se necessário, parafrasear conceitos e definições;
- escrever e/ou projectar terminologia que se considere essencial para o sucesso na Unidade Curricular;
- distinguir o que é considerado conhecimento essencial e aprofundamento de tema (diferenciar bibliografia obrigatória e bibliografia complementar);
- ter em conta que a proficiência que o aluno demonstra na escrita não é sinónimo da sua não compreensão dos conceitos, mas sim das dificuldades de expressão na língua segunda;
- desvalorizar os aspectos formais da escrita, mas ajudar o aluno a entender problemas básicos de expressão (por exemplo, questões de organização básica da frase);
- valorizar a sistematização de conceitos (por exemplo, permitir que o aluno responda por tópicos de forma a perceber se ele domina o conteúdo requerido).

Até aqui, referi apenas a adaptação do professor à realidade dos alunos surdos. Todavia, o contrário também é indispensável. Por isso, parece-nos importante que o deficiente auditivo aumente os conhecimentos em torno da Língua Segunda porque esta é fundamental para comunicar na comunidade alargada em que se insere. A meu ver, essa tarefa estará dependente do professor de Língua Portuguesa. Não nos podemos esquecer que estes alunos já tiveram acesso ao Português ao longo da escolaridade prévia ao Ensino Superior e se é verdade que mesmo assim eles revelam dificuldades de natureza vária, convém não obviar a importância que o domínio desta língua tem para o sucesso educativo. É certo que o aluno apreende melhor os conhecimentos se estes forem

transmitidos em LGP, mas também precisa de ler bibliografia com acuidade, alargar os seus conhecimentos no léxico do Português e perceber melhor a realidade da Língua Portuguesa. Desta forma, creio que o professor não deve reduzir o uso de vocabulário mais erudito com receio de que o surdo não o perceba. Se a interpretação para LGP não for suficiente, o docente poderá parafrasear o conceito para que este fique claro, esperando que o discente o compreenda quando ele for usado novamente noutro contexto lectivo. Para isso, há que considerar também o papel do aluno na sala de aula.

O Lugar do Aluno:

- o estudante surdo deve compreender a necessidade de ser proficiente em Português, língua maioritária da comunidade em que se insere;
- o este aluno deve procurar ler a bibliografia essencial (e complementa) procurando criar estratégias de leitura selectiva, ou seja, deve esforçar-se por mapear os conceitos básicos no texto. Esta capacidade deve também ser fomentada nos alunos ouvintes;
- o discente surdo não se deve coibir de levantar dúvidas ao professor, servindo-se da intérprete, e/ou de outros meios de comunicação, como o correio electrónico;
- a partilha das dúvidas deve ser encarada como chave necessária para o sucesso educativo e não como factor de desmotivação;
- a fluência em LGP e as dificuldades em Língua Portuguesa devem ser vistas como uma diferença e não como factor de desculpabilização. Para isso, todos os estudantes deverão entender a necessidade de se expressarem cada vez melhor na forma escrita;
- o aluno surdo deve procurar ser cada vez mais proficiente na sua Língua Segunda pois dela depende, em grande parte, o sucesso académico;
- os estudantes, ouvintes e surdos, deverão entender a diversidade de línguas na sala de aula como uma oportunidade de enriquecer o conhecimento linguístico e como forma de compreender expressões culturais diversas da sua.

Tendo em mente a importância que o conhecimento língua portuguesa reveste para o surdo, permitindo-lhe um acesso mais eficiente ao saber académico, e considerando também que a LGP é a sua Língua Natural construí o ensino-aprendizagem das disciplinas do curso de Língua Gestual Portuguesa que ministro no presente ano lectivo, Introdução à Linguística Geral e Portuguesa

e Língua Portuguesa II, segundo uma perspectiva comparatista. Para que se entenda melhor a perspectiva que sigo, apresento dois exemplos de didactização de conteúdos nestas duas Unidades Curriculares: Fonética e Relações Semânticas.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS SURDOS: FONÉTICA

À primeira vista incluir uma reflexão sobre fonética numa licenciatura em que quase 50% dos alunos inscritos¹⁶ são surdos pode parecer disparatado. Contudo, parece-me que vedar o acesso à base da Língua Portuguesa, a construção fónica, dificulta o conhecimento que se pretende que o aluno tenha da Língua Segunda. Assim, optei por incluir no programa um conteúdo que me parece essencial no estudo da Língua Portuguesa, numa licenciatura em que se pretende formar profissionais que reflectem em torno do saber linguístico, mas adaptei a metodologia de ensino. Convém esclarecer que não requeiro a nenhum dos alunos um domínio preciso e reflectido da fonética do Português, nem isso seria produtivo numa disciplina de introdução ao saber linguístico, nem adequado à licenciatura em que esta unidade curricular se insere. O que se pretende é que os alunos tenham noções de fonética do Português, que conheçam o Alfabeto Fonético Internacional¹⁷ e que se apercebam da variabilidade fónica do Português ao nível da voz e ao nível articulatório. Este é o item mais sensível do módulo “fonética” e foi aquele que requereu uma maior adaptação da minha prática docente.

Todos os estudantes tiveram acesso à definição de fonética, a todos foi apresentado o AFI. Porém apenas os alunos ouvintes foram avaliados pelas transcrições fonéticas de enunciados e somente a

16 Refiro-me ao primeiro ano da Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa, disciplina de Introdução à Linguística Geral e Portuguesa. Nesta Unidade Curricular dos 56 alunos inscritos, 23 são deficientes auditivos.

17 A transcrição fonética de um enunciado “pretende captar tantos aspectos da realização sonora desse enunciado quantos possível”. (MATEUS, M. H. M., A. ANDRADE, M. C. VIANA e A. VILLALVA 1990, p.35). O alfabeto Fonético (AFI) é um conjunto de símbolos convencionais que se usa para representar os sons das línguas

estes discentes foi pedido que reflectissem nas várias modulações de voz que permite distinguir sons. Por se tratar de um campo do saber baseado no estudo dos sons da língua pareceu-me mais exequível e proveitoso para todos, se ministrasse este conteúdo em momentos lectivos distintos. Para tal opção também contribuiu o facto de os alunos surdos, por serem na sua esmagadora maioria trabalhadores estudantis, só poderem estar presentes numa das duas aulas semanais.

Assim, trabalhei com os alunos ouvintes a transcrição fonética e os parâmetros “vozeado”/ “não vozeado” dos sons e dei um maior relevo à dimensão articulatória dos sons com os discentes surdos. Todavia, tive o cuidado de lhes explicar o conceito de vozeamento dos sons de modo a que se apercebessem de que este traço permite muitas vezes distinguir palavras. Este ponto foi abordado de uma forma mais descritiva, menos prática mas foi meu objectivo não que eles percepcionassem a diferença (tal não é fisicamente possível) como pedi aos alunos ouvintes, mas que entendessem a sua importância. Da mesma forma, os alunos ouvintes tiveram acesso á descrição e prática articulatória dos sons. Considerando que o modo e ponto de articulação dos sons não dependem da percepção auditiva, tentei fazer com que os alunos surdos percebessem que o “desenho” que a nossa boca faz quando produzimos fonemas é diferente consoante o que estamos a articular, podendo haver relações de semelhança nos diversos sons do Português. Por exemplo, tentei que percebessem que para dizermos os sons [p] e [b] mexemos os lábios, mas para dizermos [v] e [f] já usamos os dentes incisivos e o lábio inferior. Acrescentei que o que distingue estes pares de sons reside na voz, algo que eles não podem percepcionar, mas que tentei explicar descrevendo a ausência ou presença de movimento nas cordas vocais que são as responsáveis pelos sons dos segmentos fónicos. Tentei que os alunos se apercebessem da importância da articulação dos sons para o seu significado, nas relações de semelhança entre eles e, sobretudo, foi meu objectivo levá-los a entender que som e letra não tem correspondência directa na Língua Portuguesa. Delineei com eles os objectivos que esperava que atingissem com este módulo e que assentavam sobretudo na compreensão da importância da articulação das unidades mínimas da Língua Portuguesa enquanto geradora de sons distintos e na distância entre ortografia e

fonética. No momento da redacção deste artigo, os alunos ainda não realizaram o teste de avaliação, mas pelos momentos de exercícios práticos realizados e corrigidos ao longo das aulas, creio que os discentes terão não apenas compreendido a globalidade dos conteúdos, como também terão achado útil a percepção da realidade fónica do Português. Este novo conhecimento permitir-lhes-á uma compreensão mais fundamentada da organização da sua Língua Segunda e, conseqüentemente, um melhor domínio linguístico. Além disso, compreender que os sons do Português se definem por parâmetros que os tornam possíveis, tal como acontece com os gestos na Língua Gestual Portuguesa, forneceu aos alunos ferramentas para uma reflexão mais cuidada não apenas sobre a Língua Portuguesa, mas também, e sobretudo, sobre a organização linguística em geral.

Esta experiência docente revelou-se exigente pois requereu uma maior prestação da minha expressão facial (na articulação dos sons), o uso de comparações com uma outra língua que agora começo a conhecer melhor, a LGP, mas foi muito interessante para (re) equacionar conceitos como os de igualdade de oportunidades e educação inclusiva. Poderá argumentar-se que tal didactização de conteúdos só foi possível pela opção que tomei em ministrar este módulo específico em momentos lectivos distintos. Todavia, relembando o que disse anteriormente, essa escolha prendeu-se com o facto de o ensino da fonética ser apenas efectivo em presença e sendo a maioria dos surdos trabalhador-estudante, a assiduidade fica comprometida num dos dias da semana, sobretudo por isso, separei os conteúdos. Pareceu-me importante, por uma questão de igualdade, que todos os alunos tivessem acesso a um ensino presencial. Há dois anos atrás tive a meu cargo esta disciplina e era também um dos pontos do programa reflectir sobre noções de fonética. Nessa altura, o horário lectivo dos alunos permitia que eles assistissem às duas aulas leccionadas e não separei os ouvintes dos surdos, apenas avaliei competências diferentes consoante o grupo de alunos em questão. Os resultados esperados foram atingidos por todos os surdos que revelaram compreender de forma eficiente a fonética, o seu âmbito e a sua importância¹⁸. Assim, não foi a separação dos alunos que contribuiu

18 Dos 12 alunos surdos inscritos em avaliação contínua, 9 concluíram a disciplina

para o sucesso na disciplina, mas a adopção de estratégias pedagógicas diferentes que requereram a conjugação de estilos de aprendizagem distintos, plasmados em metodologias de exposição e discussão de conteúdos centradas na expectativa dos discentes, na sua especificidade e, na perspectiva docente, optou-se por uma abordagem conteudística que privilegia a aquisição e problematização do conceito, valorizando a forma de acordo com as características do público-alvo. Apliquei as estratégias de ensino – aprendizagem que tenho vindo a referir ao longo deste artigo e que se podem resumir no seguinte quadro:

Estratégias Pedagógicas	Objectivos das estratégias (motivação/desempenho do aluno)
Metodologia comparatista (LGP e Língua Portuguesa).	Melhor compreensão dos fenómenos linguísticos tendo por base a sua língua natural.
Valorização do aspecto visual do som, i.e., concentração na vertente articulatória que contribui para a percepção visual dos fonemas do português.	Contributo para uma melhor inclusão na sala de aula. Possibilidade de perceber aspectos de uma realidade que, em princípio lhes está vedada (segmentos fónicos) Integração dos alunos ouvintes que também forma avaliados segundo a percepção deste parâmetro.
Valorização de domínio de conceitos, tendo em conta as diferenças entre Língua Natural e Língua Segunda.	Concentração na compreensão global e não na expressão formal.
Uso sistemático do quadro para a sistematização de conceitos chave.	Organização de conceitos –chave para uma leitura selectiva mais eficaz.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS SURDOS: ESTUDO DE RELAÇÕES SEMÂNTICAS

A experiência lectiva que tenho com a disciplina de Língua Portuguesa II, da mesma licenciatura do que a anterior, é distinta da que acabo de descrever. A carga lectiva desta unidade curricular é diminuta, são apenas 30h que se dividem em duas

nesta época de avaliação. Os restantes tiveram aproveitamento nas diversas épocas de exames.

horas de aula por semana. A opção de dividir surdos e ouvintes tornar-se-ia, a meu ver, pouco exequível pois o número de horas ministrado a cada um comprometeria a abordagem dos conteúdos programáticos e a separação dos alunos não se coadunava com os objectivos a atingir na disciplina. Enquanto que a disciplina de Introdução à Linguística Geral e Portuguesa versa temas do âmbito dos conceitos e terminologia linguística, a unidade curricular Língua Portuguesa II supõe o tratamento prévio de conceitos da fonética, morfologia e sintaxe não apenas na disciplina de que falámos no parágrafo anterior, mas também em Língua Portuguesa I. Assim, em Língua Portuguesa II trato aspectos de semântica e deixis¹⁹, ou seja, questões relacionadas com o significado e com a língua em uso. Desta forma, pareceu-me pertinente e mais útil a todos os discentes inscritos na disciplina, abordar questões semânticas numa perspectiva comparatista. Os alunos surdos poderiam assim perceber melhor os mecanismos de construção de sentido na Língua Portuguesa e os ouvintes teriam a noção de como se constrói a LGP se comparada com a língua oficial maioritária. A questão da homonímia na Língua Portuguesa levantou questões pertinentes pela ténue distinção entre esta relação semântica e a polissemia²⁰. Da mesma forma, foi interessante verificar que na LGP a homonímia se constrói não tanto tendo por base questões etimológicas e de relação entre significado e categoria morfológica da palavra, mas sim entre a relação de significado e de traços semânticos afins aos conceitos gestualizados²¹. Creio que uma perspectiva comparada permite uma participação mais efectiva dos alunos, proporcionando uma reflexão sobre a língua mais eficaz. Tento dar a oportunidade a todos os discentes de entender

19 A Deixis estuda a relação estreita entre unidades linguísticas e o contexto, ou seja, a existência de palavras cujo sentido referencial depende do contexto comunicacional.

20 Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, «a polissemia é um fenómeno comum nas línguas naturais, são raras as palavras que não a apresentam; difere da homonímia por ser a mesma palavra, e não palavras com origens diferentes que convergiram foneticamente; as causas da polissemia são: 1) os usos figurados, por metáfora ou metonímia, por extensão de sentido, analogia etc.; 2) empréstimo de acepção que a palavra tem em outra língua.»

21 Considerem-se como exemplo os gestos de “olá” e “adeus” que são homónimos, têm significados distintos, mas que partilham um traço semântico comum de “saudação”. Factores como a construção e génese do gesto não parecem ser relevantes neste caso, e noutros, de homonímia em LGP, mas sim a semelhança de traços semânticos entre os conceitos gestualizados.

e relativizar conceitos que têm realização variável consoante a língua que os codifica e parece-me que é enriquecedor o domínio de terminologia se directamente aplicada em diversas realidades linguísticas. Tendo em conta que a Língua Gestual Portuguesa mantém estreitas afinidades com a Língua Portuguesa, partilhando o sistema de escrita²², suponho ser interessante verificar na prática, com a ajuda de falantes nativos de LGP, como essas afinidades se concretizam e levantam questões. O quadro seguinte resume estratégias de ensino-aprendizagem que utilizei, sendo algumas delas idênticas às que apresentámos no quadro anterior visto tratar-se do mesmo tipo de destinatários:

Estratégias Pedagógicas	Objectivos das estratégias (motivação/desempenho do aluno)
Metodologia comparatista (LGP e Língua Portuguesa).	Melhor compreensão dos fenómenos linguísticos tendo por base a sua língua natural.
Explicação de conceitos no âmbito do significado enquanto componente universal do signo linguístico.	Contributo para uma melhor inclusão na sala de aula; Possibilidade de uma percepção real dos fenómenos tendo por base exemplos concretos.
Valorização da diversidade Linguística na sala de aula como forma de relativização e problematização dos conceitos. Aproveitamento do sistema de escrita comum a todos os alunos.	Possibilidade de aprofundar conhecimentos de Língua Materna (LGP e Língua Portuguesa), Língua Segunda (Língua Portuguesa) e Língua Estrangeira (LGP para os ouvintes).
Uso sistemático do quadro para a sistematização de conceitos chave.	Organização de conceitos –chave para uma leitura selectiva mais profícua.

22 Ainda que a Língua Gestual Portuguesa tenha um sistema de representação escrita dos gestos, a glosa, não existe, de facto, uma escrita autónoma e fundamentalmente diferente daquela que usamos para o Português. Não me parece pertinente falar de uma representação escrita da Língua Gestual, mas sim da adaptação, em alguns casos, do sistema de escrita do Português para a codificação gráfica dos gestos e das frases produzidas. Aceite-se ou não esta adaptação como um sistema autónomo, este não deixa de se basear no Português. Além disso, sendo a Língua Portuguesa a Língua Segunda dos deficientes auditivos, é fulcral que dominem a escrita e a leitura da forma mais eficiente possível.

A EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR: O DESAFIO PEDAGÓGICO FACE À DIFERENÇA

Tal como disse no início deste artigo, estas palavras pretendem ser uma partilha de experiências de docência, no curso superior de Língua Gestual Portuguesa, em disciplinas com alunos surdos e ouvintes. Tento valorizar a heterogeneidade partindo não da aceitação tácita da diferença dos alunos, mas sim da valorização multicultural e multilinguística dos discentes. É meu objectivo tentar adequar a prática docente à variedade linguística da sala de aula, não de forma paliativa, mas sim tentando aproveitar um recurso que me permite reflectir não apenas na diversidade das línguas, mas na metodologia de ensino –aprendizagem enquanto caminho para um acesso justo e igualitário ao conhecimento. É importante encarmos a presença de alunos surdos na sala de aula, não como um obstáculo à transmissão e percepção do saber, mas como um desafio pedagógico que obriga a um reequacionamento do papel do professor. Perante a diferença, mais do que aceitá-la, é proveitoso compreendê-la na sua especificidade. No caso dos deficientes auditivos, há que tentar perceber o que está para além da voz e tentar descobrir que existe uma representação linguística efectiva do mundo. Não defendo uma adaptação dos conteúdos no sentido de impedir, por condicionantes físicas, o acesso de todos os alunos à disciplina. Acredito que algumas das bases para a educação inclusiva serão o respeito pelo aluno, pelos valores da sua cultura e por uma adequação da didáctica dos conteúdos, não tendendo para o facilitismo, mas para a promoção e aproveitamento da diferença, fomentando um diálogo intercultural digno e proveitoso para todos, partindo da ideia de que ensinar e aprender são conceitos muito próximos.

BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, M.A.; COUTINHO, A.; DELGADO MARTINS, M.R. (1994). Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa. Lisboa: Caminho.
- CARMO, H et al (2007). Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa. Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, Lisboa: Ministério da Educação.

- CHOMSKIN, N (1988). Language and problems of knowledge, Cambridge: Ma, MIT press.
- DUARTE, Inês (2000). Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise. Lisboa: Universidade Aberta.
- FROMKIN & RODMAN, (1995). Introdução à Linguagem, Coimbra: Almedina.
- FARIA, I. H., E. R. PEDRO, I. DUARTE e C. A. M. GOUVEIA, (1996). Introdução à Linguística Geral e Portuguesa. Lisboa: Caminho.
- GOODLUCK, Helen (1991). Language Aquisition. A Linguistic Introduction. Oxford: Blackweel Publishers.
- MARTINS, Ana Maria (2005, Novembro) O Primeiro Século do Português Escrito. Comunicação Apresentada no colóquio Na nosa lyngoage galega. A emerxencia do galego como língua escrita na Idade Media, Espanha, Santiago de Compostela. Consultado em [http://www.clul.ul.pt/equipa/amartins/Martins_\(no_prelo\)_4_artigo.pdf](http://www.clul.ul.pt/equipa/amartins/Martins_(no_prelo)_4_artigo.pdf);
- MATEUS, M. H. M., A. ANDRADE, M. C. VIANA e A. VILLALVA. (1990). Fonética, Fonologia e Morfologia do Português. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I; DUARTE, I; FERRAZ, M, (1997). A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho, Lisboa: Ministério da Educação.
- SIM-SIM, Inês, (1998). Desenvolvimento da Linguagem, Lisboa: Universidade Aberta,
- SOUTO CABO, (2003) "Nas Origens da Expressão Escrita Galego-Portuguesa. Documentos do século XII, In BRIAN et al (eds), História da Língua e História da Gramática. Actas do Encontro pp. 435-448. Braga: Universidade do Minho.
- VIGOTSKY, (1979). Pensamento e Linguagem, Lisboa: Afrontamento.

www.esec.pt/opdes

OPDES

Orientações Pedagógicas
para Docentes do
Ensino Superior



União Europeia
Fundo Social Europeu