



Narrativas de Professoras Sobre a(s) Língua(s) na Educação de Surdos

Lodenir Becker Karnopp e Madalena Klein

RESUMO – Narrativas de Professoras Sobre a(s) Língua(s) na Educação de Surdos. Este artigo apresenta resultados de uma investigação sobre as experiências de professoras com alunos surdos e com a língua de sinais, em contextos de escolas de surdos, classes especiais ou em situação de inclusão. Aplicamos questionários com perguntas abertas, respondidos por professoras participantes de um curso de capacitação no ensino da Língua Portuguesa para surdos. Das narrativas das professoras podemos inferir que, apesar do reconhecimento da língua de sinais como a língua da educação dos surdos, o uso dessa língua na escolarização acaba não acontecendo, uma vez que quase a metade dos profissionais entrevistados não consegue se comunicar de forma eficiente, em língua de sinais, com seus alunos surdos. Observamos ainda uma variedade de propostas direcionadas ao ensino de leitura e escrita, ligadas, evidentemente, às diferentes concepções de língua e de ensino de língua.

Palavras-chave: Educação de surdos. Formação docente. Língua de sinais. Língua portuguesa.

ABSTRACT – Teachers' Narratives on Language(s) Used in Deaf Education. This paper presents data findings of a research in which teachers' experiences were analyzed in relation to their deaf students and to sign language, in the school environment, special deaf classrooms or in inclusion context. A questionnaire was applied with open questions, answered by teachers of a qualification course for teachers of Deaf people. The teachers' narratives showed that, although there is recognition of sign language as an educational language of the deaf people, this requirement seems not to be taken seriously, because almost half of them do not obtain efficient communication with the deaf pupils. In addition, it was observed that there is a variety of proposals for teaching reading and writing, although it presents different conceptions of language and language teaching.

Keywords: Deaf education. Teaching formation. Sign language. Portuguese language.

Introduzindo a Discussão

A investigação que apresentamos neste artigo¹ surgiu no momento em que, face a um curso de formação de professoras² de surdos no Estado do Rio Grande do Sul, adveio o instigante desafio de relatar e analisar, a partir de entrevistas com professoras de surdos, as experiências docentes nesse universo escolar, ou seja, apresentar as experiências de professoras com aluno(s) surdo(s) e com a língua de sinais, em contextos de escolas de surdos, classes especiais ou em situação de inclusão. Tal estudo se mostra oportuno tendo em vista a análise dos saberes práticos ou dos saberes da experiência. Seguindo as provocações de Larrosa (2002, p. 22), argumentamos que:

[...] nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro espaço, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de [...] sentido, não é apenas uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras.

Assim, consideramos oportuno apresentar relatos de experiências docentes com alunos surdos, entendendo experiência, no sentido proposto por Larrosa (2002, p. 21), como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Tal entendimento sugere “uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar” (Larrosa, 2002, p. 28), ou seja, provocação de novos caminhos, de novas possibilidades na prática docente.

Importante, também, assinalar que as discussões sobre as línguas na educação de surdos vêm se ampliando, a partir da oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, em nosso país, e dos contextos de implementação da política nacional de inclusão. Comunidade surda e comunidade educativa envolvidas na educação dos surdos vêm desenvolvendo discussões sobre esses temas, procurando definir estratégias de qualificação dos espaços educacionais. Nesse contexto, visualiza-se um aumento significativo de projetos que apontam para a formação dos professores de surdos. Consideramos relevante, tendo como base as entrevistas coletadas, abordar essas experiências, problematizando a experiência e a docência, visualizando nessa problematização uma possibilidade de formação. Assim, consideramos interessante direcionar a atenção às narrativas construídas pelas professoras sobre suas experiências na educação dos surdos, mais especificamente quando se referem às discussões relativas ao ensino-aprendizagem das línguas ali envolvidas e aos tensionamentos dali decorrentes. Ao analisar o material, percebemos uma certa produtividade, a partir dos depoimentos obtidos, na constituição e no fortalecimento de certa feição na profissão e na prática cotidiana. Na perspectiva em que nossa análise se inscreve, essas narrativas estão marcadas pelas representações que as professoras têm da educação de surdos e de suas práticas docentes. Entendemos que essas representações não são “um campo passivo de mero registro ou de expressão de significados existentes” (Hall, 1997, p. 47). Esses significados são histórica-

mente construídos, sendo que o dito pelas professoras está inserido em um campo discursivo possível em nosso tempo. Assim, nossa análise não pretende focalizar as “verdades” das narrativas, mas entendê-las no seu campo de possibilidades enunciativas.

O universo pesquisado está composto por 49 professoras e 1 professor, atuantes no ensino público, em diferentes regiões do Estado e que participaram de um curso de capacitação no ensino da Língua Portuguesa para surdos, com carga horária de 40 horas-aula intensivas. No primeiro dia do curso, as professoras foram convidadas a participar da pesquisa, respondendo a nove perguntas abertas que abordavam a sua formação acadêmica, as motivações para trabalhar com surdos, a relação com a língua de sinais, bem como as estratégias e dificuldades no ensino da Língua Portuguesa.

Assim, o *corpus* empírico da investigação foi organizado por meio da aplicação de um questionário com nove perguntas abertas³. Ao responder às perguntas propostas, algumas professoras se restringiram a depoimentos breves e diretos. Outras, seguindo ou não a ordem das questões, construíram narrativas detalhadas de sua trajetória na educação de surdos, possibilitando a constituição de variadas unidades analíticas, inclusive para pesquisas futuras.

Professoras de Surdos. Quem São Elas?

Consideramos interessante analisar a formação dessas professoras, salientando que elas foram convidadas a participar de um curso específico de capacitação para o ensino da Língua Portuguesa. Dezenove professoras mencionaram ter iniciado sua formação no magistério. Quatorze delas continuaram os estudos em cursos de nível superior. Cursos de Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, principalmente) e Pedagogia foram os cursos mais mencionados. Além desses, segundo a incidência, também foram mencionados Licenciatura em Ciências (Biologia ou Matemática), Educação Especial (Habilitação em Deficiência da Áudio-comunicação e Deficiência Mental). Estudos adicionais ou cursos de capacitação na área da educação dos surdos também foram referidos como espaços de formação docente. No âmbito da pós-graduação, 12 professoras relataram a participação em cursos de especialização, sendo que apenas duas o fizeram na área da educação dos surdos. Assim, esse grupo se constituiu pela diversidade de formação, o que, de certa forma, explica as diferentes respostas no que diz respeito às experiências e aos olhares sobre os alunos surdos.

Outro fator que certamente interfere nas narrativas das professoras é a sua atuação direta, ou não, com surdos nos espaços escolares. Do grupo pesquisado, 36 afirmaram trabalhar diretamente com alunos surdos, sendo que 9 estão em escolas de surdos e as demais encontram-se em classes especiais ou em escolas com propostas inclusivas. Um número significativo de professoras afirma que não trabalham com alunos surdos, mas consideram interessante a realização do

atual curso de capacitação, uma vez que, em suas escolas, tais alunos estão presentes e que, eventualmente, poderão atuar com eles. O quadro abaixo nos ajuda a visualizar a distribuição das professoras nos espaços escolares.

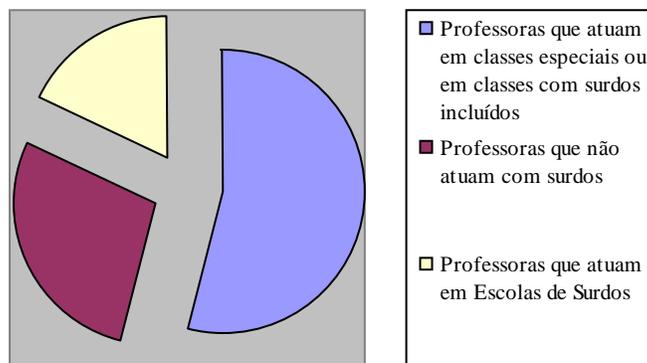


Gráfico 1: Atuação profissional

Duas questões propostas às professoras pretenderam conhecer as motivações em relação ao trabalho com surdos: (a) como começou a trabalhar com esses alunos e (b) os motivos pelos quais fez esta opção. Algumas respostas apontam para demandas institucionais: substituição de colegas, nomeação após concurso público, contrato emergencial ou inclusão de alunos surdos nas escolas estaduais. Nesses casos, três professoras enfatizaram que trabalhar com surdos não se constituiu em uma opção pessoal, mas uma determinação da equipe diretiva, no sentido de atender à Política Nacional de Inclusão Escolar.

Encontramos respostas que trazem à tona a vocação e a responsabilidade do educador e que envolvem um processo afetivo com os alunos. No campo da Educação, encontramos muitos discursos que almejam um sujeito que se reconheça como educador e que se paute pelo amor e pela esperança. Trata-se, aqui, de uma representação de docente com significativa receptividade nos meios educacionais brasileiros e que encontra relação com posições benevolentes e assistenciais, tão fortemente marcadas na história da educação dos surdos (Lane, 1997). As palavras escolhidas pelas professoras para marcar as suas motivações ressaltam esta vocação para o “amor e a esperança”: me apaixonei⁴; maravilhoso e gratificante; descobri-me, identifiquei-me; sei que é meu caminho; desenvolve afeto, respeito.

Várias respostas enfatizam, ainda, o compromisso do educador que aceita os desafios que a educação dos surdos propõe. Uma das professoras, em sua resposta, sintetiza essa representação do professor de surdos:

Confesso que não sei o que me levou a assumir um trabalho sem ter o mínimo de formação; talvez o sentimento de obrigação, afinal, sou profissional da educação, o sentimento de ‘pena’ porque eles estavam praticamente abandonados, sentimento de culpa, por não ter buscado conhecê-los e sua realidade (Excerto do questionário 48).

A *mínima formação* dessa professora não impediu o início de seu trabalho com os surdos. Porém, em outros questionários é salientada a importância da formação continuada dos docentes envolvidos na Educação dos Surdos, como nos demonstram os fragmentos a seguir:

Sei que não será fácil, e este curso que estou fazendo está ajudando muito. Ao mesmo tempo, pretendo fazer todos os cursos possíveis que estiverem ao meu alcance. Na escola pretendemos nos reunir com os outros professores para estudar e planejar as aulas na medida do possível (Excerto do questionário 6).

O desejo, a vontade e o sonho de renovar, de buscar novas alternativas tanto na formação como no lado pedagógico junto aos alunos. Hoje, sinto-me realizada por estar atuando nesta área da surdez, pois preciso cada vez mais buscar, para aprender e poder repassar novos conhecimentos (Excerto do questionário 27).

A distância entre a realização do curso (13 anos) e a primeira atuação efetiva foi um grande desafio. Tudo o que havia aprendido estava sendo reformulado, obrigando-me a buscar em todos os espaços informação, conhecimento e formação (Excerto do questionário 30).

As Línguas na Educação dos Surdos

Na questão proposta às professoras sobre o conhecimento delas acerca da LIBRAS, e se julgavam esse conhecimento suficiente para o ensino, identificamos que, do total de 50 professoras, somente 10 afirmam conhecer a LIBRAS, 17 apontam um inicial ou pequeno conhecimento, julgando-o insuficiente para trabalhar com surdos, e 23 professoras afirmam não saber. O gráfico a seguir ilustra os dados obtidos.

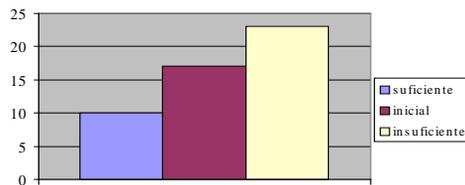


Gráfico 2: Conhecimento da LIBRAS pelas professoras

Se focarmos a atenção nas 36 professoras que atuam com surdos (em escola de surdos, classes especiais ou em turma de inclusão), 27 apontam conhecer a LIBRAS (entre conhecer e conhecer de forma inicial). Nove dessas professoras, apesar de sua atuação, admitem não saber. Cabe salientar que essas nove professoras foram designadas pelas suas escolas a fim de receber formação para atuarem no ensino do português como segunda língua, motivo pelo qual estavam presentes no curso em que foi realizada a presente pesquisa. Se fizermos uma estimativa, entre as que não dominam e as que dominam de modo insuficiente, podemos dizer que 17 professoras (47%) não compartilham, com seus alunos, um ambiente lingüístico adequado ao ensino.

Estudos na área de aquisição da linguagem (Karnopp, 1997; Svartholm, 1999; Quadros, 1997) têm observado que a língua de sinais não é apenas um instrumento ou um meio de alcançar melhores resultados no ensino. Ao contrário, é considerada a primeira língua para os surdos, proporcionando a base para a aquisição de outras línguas.

Conhecer uma língua pressupõe interagir com usuários de uma mesma língua. Significa conhecer não somente um vocabulário (ou alguns sinais), mas a gramática dessa língua, isto é, as regras sociais, lingüísticas e discursivas que regem os contextos em que essa língua é usada (Karnopp, 2004).

Conforme já verificado em outras pesquisas – entre elas Klein; Müller; Lockmann (2004, p. 7) –, a maioria das professoras e professores de surdos não são fluentes em LIBRAS; em alguns casos, conhecem alguns sinais e possuem algumas informações sobre a oficialização da mesma, porém,

[...] conhecer a língua de sinais não é simplesmente estar informado sobre ela e utilizá-la como mais um recurso didático ao qual os professores podem optar ou não pelo seu uso. Trata-se sim, de uma condição imprescindível para que a Educação de Surdos se efetive.

No contexto das escolas com alunos surdos, a língua de sinais (LIBRAS) deve ser a língua da educação dos surdos, e esse desejo tem sido uma luta histórica empreendida pela comunidade surda no sentido de garantir um ensino bilíngüe (LIBRAS e Português) nas escolas brasileiras. Nesse sentido, o conhecimento da Língua de Sinais pelo professor é um requisito primordial para a efetivação de práticas pedagógicas que considerem a diferença lingüística e cultural dos surdos. Uma alternativa, dependendo dos diferentes contextos de escolarização, é a atuação de intérpretes e/ou instrutores, conforme propõe Karnopp (2004, p. 106):

Ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar uma situação bilíngüe, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto na escrita. Assim, contar com intérpretes de língua de sinais é condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender [...].

Em relação à educação de surdos, as instituições de ensino deveriam possibilitar o acesso, oferecendo preferencialmente escolas de surdos, com professores surdos e ouvintes fluentes na língua de sinais (Karnopp, 2004, p. 106).

O que se verifica, no entanto, é que tais requisitos não são atendidos, e quase metade dos profissionais que responderam ao questionário e que trabalham com surdos não conseguem se comunicar de forma eficiente com seus alunos. “Evidencia-se aqui, um campo, no qual as línguas ali presentes encontram-se em disputa, em um jogo de poder, em que a língua majoritária – o Português, tanto na modalidade escrita, quanto oral – prevalece em detrimento da Língua de Sinais” (Klein; Müller; Lockmann, 2004, p. 7).

Olhares Sobre as Estratégias Metodológicas no Ensino do Português

Outra questão investigada foi sobre as atividades propostas ao ensino de leitura e escrita, ou seja, quais atividades eram priorizadas em sala de aula para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de alunos surdos. Nas respostas, foi freqüente a referência à utilização de diferentes tipos de textos e de temas diversificados para a realização de atividades que envolvem leitura, análise lingüística e produção textual. Apontaram que selecionam textos da atualidade e que respondam aos interesses dos alunos. Uma professora enfatizou o uso de textos que apresentam uma mensagem e, outra, de textos que sejam informativos. Também foi registrada, por uma professora que atua em sala de recursos, a utilização dos mesmos textos das disciplinas dadas em classe, com o objetivo de proporcionar o reforço escolar.

Uma segunda experiência apresentada como alternativa de trabalho, durante as aulas de Língua Portuguesa, foi o relato de vida dos alunos e a dramatização de histórias em LIBRAS, com posterior produção textual espontânea pelo aluno, em Português. Esses textos servem de base para trabalhos posteriores que envolvem leitura e escrita.

Uma terceira proposta, segundo registro de um número reduzido de professoras, mas que consideramos relevante ser apresentada, enfatizou que o processo de leitura/escrita pelo surdo envolve uma relação entre L1 e L2. Nessa perspectiva, a atividade desenvolvida, em geral, é de discussão de uma temática em LIBRAS, com posterior leitura e escrita de textos em Língua Portuguesa. Obviamente que, para efetivar essa proposta, é necessário que a professora seja usuária da LIBRAS.

Um grupo de professoras registrou a preferência por iniciar o trabalho pela exploração de imagens (gravuras e fotos), salientando a importância do uso do visual para discutir temáticas e/ou ampliar o vocabulário do aluno. Nesse universo, as professoras apontaram que a leitura e a escrita estão necessariamente ligadas ao processo de conhecimento de palavras (vocabulário), sendo que

algumas docentes relatam a proposta de ensino na seguinte seqüência de atividades: realização de experiência – exploração de gravuras – apresentação da palavra – elaboração de frase – elaboração de texto. Além disso, uma outra professora relata que desenvolve a seguinte ordem de atividades: cópia – leitura – leitura silenciosa – interpretação – produção textual. Há, ainda, uma preocupação centrada no domínio da palavra e no oferecimento de textos que não apresentem muita ‘complexidade’ lingüística aos alunos. Essa dinâmica é singularmente proposta para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, conforme exemplifica o relato de uma professora.

Atividades no Ensino da L.P. (Séries Finais) – leitura de acrósticos sobre temas variados (animais, escola, família), relação das gravuras, de acordo com o assunto de cada acróstico, descoberta do título do acróstico e de como se estrutura, compreensão do assunto, transformação do acróstico em outro tipo de texto (narração, notícia, descrição...), redação de mensagem através do acróstico (opiniões, bilhetes...) (Excerto do questionário 47).

Nos relatos de tais práticas docentes, são enfatizadas as condições insatisfatórias de abstração e de aprendizagem por parte dos surdos, sem uma problematização das “limitações” do próprio professor, tanto no uso da língua de sinais quanto em pensar estratégias que potencializem o aprendizado do aluno.

Algumas professoras consideram que as ‘dificuldades’ dos alunos surdos são as mesmas dos alunos ouvintes (“Não gostam de ler; menos ainda de escrever”) e que as estratégias por elas utilizadas, para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, não diferem nesses dois grupos, sendo que uma delas salienta ainda que utiliza, na interação com os alunos surdos, a comunicação oral. Nessa perspectiva, identificamos o não reconhecimento da diferença surda – colocando a especificidade lingüística surda no patamar da diversidade – facilmente comparável aos ouvintes, como se a relação de ouvintes e surdos com a língua escrita fosse da mesma ordem.

Nos relatos das docentes, observamos uma variedade de propostas ao ensino de leitura e escrita, ligadas, evidentemente, às diferentes concepções de língua e de ensino de língua. Por um lado, observamos uma preocupação centrada no ensino de vocabulário, na relação entre imagens e textos (com o objetivo de tornar o conteúdo do texto escrito mais interpretável) e, por outro lado, uma preocupação em traduzir textos de uma língua para outra.

Atividades de cópia são mencionadas como atividades propostas, mas não há evidências de que haja práticas de leitura e tradução dos significados dos textos copiados. As atividades de cópia ou aquelas que priorizam o ensino do vocabulário ou de estruturas frasais acabam sendo estratégias possíveis no trabalho da professora não-fluente em LIBRAS. Supomos que as atividades propostas para o ensino de Língua Portuguesa estão atreladas ao conhecimento das línguas envolvidas (LIBRAS e Língua Portuguesa) e das concepções de língua e de ensino de línguas na escola.

Torna-se necessário pontuar tais descrições. Deve-se considerar, inicialmente, a descentralização da política lingüística na educação de surdos, para que a língua de sinais seja considerada, na escola, como a língua do surdo e que, a partir daí, considere-se que, quando surdos escrevem na escola, escrevem em sua segunda língua, aquela majoritária no ambiente do qual participam. Mesmo havendo um reconhecimento da língua de sinais como a L1 dos surdos, ela ainda permanece, em muitos espaços escolares, em posição de subordinação à língua nacional majoritária, com um status de recurso pedagógico para facilitação da aprendizagem do português (Lunardi, 2003; Klein; Müller; Lockmann, 2004; Giordani, 2004).

Outro tema que poderia ser explorado é a mudança de perspectiva no ensino de língua portuguesa, isto é, que as práticas de tradução, de leitura e de escrita sejam o foco de uma língua em funcionamento, de uma língua em uso; que o ensino não seja somente uma repetição de palavras descontextualizadas, mas que transcenda o nível vocabular e frasal.

Um terceiro tema é, com certeza, a formação de professores e professoras de surdos: a necessidade de formação continuada no que se refere ao conhecimento da LIBRAS e das especificidades de ensino de língua portuguesa para surdos.

As professoras foram ainda questionadas sobre a metodologia e os recursos materiais utilizados em seu fazer docente. Suas respostas apontam para a utilização de diversos recursos e materiais didáticos em aula, sendo que a preferência está na utilização de jogos que envolvem conhecimento do alfabeto, identificação de cores, nomes de animais, etc. A tradução LIBRAS/Português é realizada em jogos de memória, quebra-cabeças e outros materiais pedagógicos.

Houve ênfase no uso de recursos visuais, como forma de aproximar os significados presentes nas línguas estudadas e, nesse contexto, foram citados a utilização de histórias em LIBRAS (em vídeo, DVD ou em livros), o uso de gravuras, desenhos, cartazes, fotos, maquete de material concreto, materiais distribuídos pela FENEIS ou pelo MEC, entre outros. As atividades escolares desenvolvidas em laboratório de informática ou em outros contextos que proporcionem vivências, passeios e trabalhos de pesquisa também foram mencionadas pelas docentes.

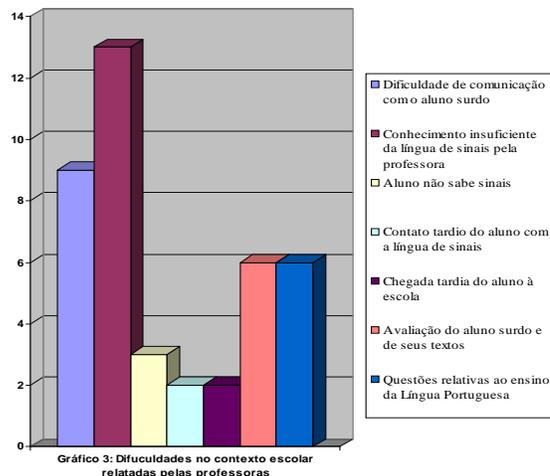
Outra tendência observada na utilização de recursos e materiais é aquela que está ligada diretamente às práticas de leitura e escrita na escola. Deste modo, foi salientada a adoção de livros didáticos, com a seleção de *textos que melhor se adaptem a eles*, como também de livros de literatura que estão disponíveis na biblioteca escolar. Ainda foram citadas revistas, gibis, jornais e encartes publicitários. Materiais de pesquisa e apoio às atividades de leitura e escrita, citados pelas professoras, foram os Dicionários da Língua Portuguesa e da LIBRAS.

Uma das professoras salientou que, após o curso do qual estava participando, iria privilegiar o visual. Consideramos oportuno problematizar afirmações como essa, uma vez que a mesma pode advir de diferentes posicionamentos

frente aos sujeitos surdos e sua educação. É comum entrarmos em salas de aula de surdos e presenciarmos uma farta distribuição de cartazes e outros materiais visuais pelas paredes e demais espaços. Muitas vezes, inclusive, pode-se tornar excessivo e difícil de estabelecer uma relação entre todos aqueles materiais. A justificativa dada pela professora é muito simples: eles, os surdos, precisam do visual. Ou ainda: é necessário apresentar o concreto, uma vez que, segundo várias professoras, ou surdos têm dificuldade de abstração. Assim, seria imprescindível a utilização preferencial dos recursos visuais. Essa dificuldade de abstração, inclusive, é estendida à língua de sinais, ainda considerada por alguns como “limitada” em relação às suas possibilidades de tradução. Percebe-se aqui um desconhecimento dos estudos sobre a língua de sinais, tanto em seus aspectos lingüísticos, quanto sociais, culturais e políticos. Considerar os surdos como desprovidos da capacidade de abstração e usuários de uma língua “fraca” advém de uma visão da surdez clínico-terapêutica, já exaustivamente problematizada por diferentes pesquisadores⁵ e pela própria comunidade surda, que apontam para a experiência visual dos surdos como uma das marcas da diferença surda (Skliar, 1998b; Perlin, 2000, 2002).

Esses mesmos segmentos apontam para a experiência visual dos surdos como uma das marcas da diferença surda (Skliar, 1998b; Perlin, 2000, 2002). Equívoco é pensar que a experiência visual se restringe ao uso de recursos visuais, pois ela se refere a diferentes formas de se estar no mundo e de significá-lo; diz respeito a outras formas de se relacionar com o meio, com as pessoas (surdas ou ouvintes), com as tecnologias. Perlin (2004, p. 78) amplia as possibilidades de pensar essa experiência, quando explicita o que ela denomina de virada cultural, ou seja, uma visível transformação na educação, “como a pedagogia de surdos”, sendo isso uma construção histórica que “assume o jeito surdo de ensinar, de propor o jeito surdo de aprender, experiência vivida por aqueles que são surdos” (Perlin, 2004, p. 81). Nesse sentido, torna-se imprescindível, nas discussões sobre a Educação de Surdos, em geral, e do ensino de Língua Portuguesa mais especificamente, considerar diferentes experiências que vêm sendo construídas por professores surdos e ouvintes⁶ e que procuram estar atentos às especificidades do “jeito surdo” referido por Perlin.

Uma outra questão investigada refere-se ao relato sobre as dificuldades encontradas no contexto escolar, no que diz respeito às dificuldades relacionadas ao ensino da leitura e escrita. A principal resposta foi a dificuldade de comunicação com o aluno surdo, o reconhecimento de que a própria professora não conhece sinais (ou os conhece de forma insuficiente ao ensino) e a afirmação de que o aluno não sabe sinais, tendo em vista o contato tardio dos surdos com a Língua de Sinais ou a chegada tardia à escola. Houve referência às dificuldades de avaliar os alunos surdos e os textos produzidos por eles, as dificuldades de trabalhar com a *construção de frases, gramática, significados abstratos, metáforas e introdução ao estudo gramatical*.



No que concerne à formação docente, as professoras afirmaram a carência de cursos de Língua de Sinais, de ensino de Língua Portuguesa ao surdo e de cursos relacionados à formação continuada na área em que atuam. Além disso, há carência de trocas de experiências entre as professoras que atuam nessa área.

Sobre os recursos materiais e humanos, foi salientada a necessidade de intérpretes, instrutores surdos, professores especializados e de materiais pedagógicos; por exemplo:

Nós, do interior, que trabalhamos com a educação de surdos, sentimos muita falta de apoio, pois nos sentimos sozinhas nesta área (eu e minha colega [...]), pois não ficamos sabendo dos acontecimentos e eventos relacionados aos surdos. Pouco material didático e pedagógico, falta computador, vídeo, TV, campainha, telefone, ausência de instrutor, intérprete, dicionário, programas para computador, DVD atualizado de histórias surdas, livros sinalizados, formação continuada, e o professor não tem recursos para adquirir certos materiais, o que inviabiliza um trabalho com maior qualidade (Excerto do

A “falta de apoio da família” foi enfatizada por nove professoras, além das dificuldades lingüísticas, da carência de recursos humanos e materiais, conforme atesta o excerto a seguir:

O trabalho com surdos necessita que o professor esteja sempre repassando a sua prática pedagógica. As dificuldades também existem, principalmente com relação à “avaliação” justa das produções desses alunos e ao fato de a grande maioria das famílias não participarem “ativamente” deste processo de aprendizagem, deixando a responsabilidade unicamente com a escola (Excerto do questionário 15).

A falta de apoio das coordenadorias e das direções das escolas, o desamparo e a solidão foram enfatizados por cinco professoras. Essas dificuldades estão relacionadas aos contextos em que as professoras não têm contato com outros profissionais, com informações ou com a comunidade surda para discutir, analisar e avaliar o trabalho que cotidianamente realizam, uma vez que atuam em escolas localizadas em cidades do interior, com pouco acesso a municípios com projetos de educação de surdos.

Um outro olhar das professoras foi sobre o desempenho dos alunos em aula: nove professoras julgaram que os alunos são fracos, não gostam de ler ou escrever, que não conseguem sozinhos realizar as atividades propostas em aula, conforme ilustra o excerto do questionário 20: *Não conseguem sozinhos. Nem formar pequenos textos, correção na formação de frases, vocabulário pobre L2.*

O ambiente de inclusão foi relatado como sendo complexo para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Outro fator de insegurança relatado foi *comprometimentos associados à surdez*: algumas professoras justificam os desempenhos dos alunos com o fato de os mesmos serem surdos e de elas pouco saberem sobre eles. Afinal, quem é esse aluno? Ele é só surdo?

Considerações Finais

As narrativas das professoras sobre o fazer docente e sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos forneceram um panorama dos diferentes saberes e práticas docentes, em contextos de escolas de surdos, de classes especiais e de situações de inclusão. Coletar as narrativas, descrevê-las e analisá-las foi o desafio desta pesquisa, que entende a produção dos discursos a partir de uma construção histórica e cultural.

Não pretendemos, com essa investigação, apontar caminhos, soluções, mas objetivamos desenvolver uma análise dos diferentes contextos em que as professoras de surdos atuam. Garimpar e identificar as regularidades das narrativas dá evidências das situações e práticas de ensino contemporâneas.

Os depoimentos das professoras de surdos representam diferentes momentos de reflexão e de síntese dos caminhos por elas percorridos a respeito dos saberes que alicerçam seu trabalho e formação. Cada uma das questões analisadas constitui um panorama, não só das experiências narradas pelas professoras, mas também de questões teóricas sobre a natureza dos saberes que são efetivamente mobilizados e utilizados pelas professoras. Tais narrativas evidenciam que o saber das professoras “é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (Tardif, 2002, p. 18).

Das narrativas coletadas, é possível afirmar que o ponto mais acentuado foi o fato de as professoras não compartilharem com os alunos surdos um ambiente

lingüístico adequado, em sala de aula, para o desenvolvimento das atividades de ensino. A análise da situação lingüística das professoras possibilita uma discussão sobre o uso da LIBRAS nos espaços escolares em que se manifesta um frágil desempenho das docentes face à diferença lingüística e cultural de seus alunos. Se considerarmos o pluralismo do saber profissional, relacionado com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho, podemos argumentar que

- a formação profissional para o magistério não contemplou a discussão sobre a cultura surda, ou seja, cursos de LIBRAS e de elementos constitutivos da especificidade cultural dos surdos não fizeram parte da formação da maioria das docentes em cursos de graduação ou em outros cursos relacionados;

- programas de formação continuada e livros didáticos usados no trabalho são direcionados, em sua maioria, para uma cultura ouvinte;

- os saberes provenientes da própria experiência profissional das professoras, na sala de aula e na escola, pela prática do trabalho e pela socialização profissional, são incipientes, ao mesmo tempo que, em ambiente de inclusão ou em classes de surdos, a troca de experiências entre os pares (professores de surdos) é escassa, considerando que há somente uma ou duas professoras em cada escola;

- saberes pessoais das professoras, compartilhados na família, na igreja, na comunidade de surdos, etc. também são escassos; a experiência das docentes com a Língua de Sinais e com a cultura surda está restrita ao ambiente escolar.

Essa análise, relativa à diversidade do saber das professoras de surdos, permite também assinalar a natureza social desse mesmo saber e reafirmar que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (Tardif, 2002, p. 18-19).

Além da pluralidade do saber das professoras, salientamos a temporalidade do saber, ou seja:

O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente (Tardif, 2002, p. 19-20).

A presente pesquisa possibilita também acentuar a necessidade de repensar a formação para a docência, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Essa proposta expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação, uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos nas universidades e os saberes dos professores em suas práticas cotidianas.

A diversidade de práticas docentes, as fragilidades, as tensões, as riquezas dos relatos sobre atividades desenvolvidas em aula são evidentes na análise realizada. Dirigir o olhar ao que professoras dizem sobre a sua formação profissional, as experiências com alunos surdos e com a língua de sinais oferece subsídios para a avaliação e reelaboração de propostas de formação docente, no campo da educação de surdos.

Notas

- 1 Texto apresentado no GT 15 – Educação Especial – da ANPEd, em 2006.
- 2 Utilizamos, no decorrer do texto, a expressão “professoras” porque o grupo pesquisado, quase que na totalidade, é formado por mulheres.
- 3 Questionário dirigido aos professores e professoras de surdos:
Idade? Local onde trabalha? Surdo ou ouvinte?
Q1: Relate sua formação e atuação profissional.
Q2: Conte como começou a trabalhar com surdos.
Q3: Você domina a LIBRAS? Caso contrário, como se comunica com o/as aluno/as?
Q4: Quais são as experiências significativas realizadas com surdos no ensino de Língua Portuguesa?
Q5: Quais as atividades propostas (roteiro) para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita?
Q6: Quais os cursos realizados na área da educação dos surdos?
Q7: Você utiliza algum material didático? Quais?
Q8: Relate suas dúvidas em relação à língua portuguesa e/ou à educação de surdos.
Q9: Quais as vantagens em trabalhar com surdos?
- 4 As expressões em itálico são excertos das respostas das professoras.
- 5 Skliar (1998a, 1998b); Thoma (1998, 2005), entre outros.
- 6 Nesse sentido, as inquietantes proposições de Perlin (2000, 20002, 2005), Karnopp (2004, 2005), Pereira (2005), Giordani (2004) e Lebedeff (2004, 2005) servem de referencial para uma interessante e produtiva discussão desses problemas.

Referências

- GIORDANI, Liliane Ferrari. Letramentos na Educação de Surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. P. 114–127.
- HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (Org.). **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage, 1997.

- KARNOPP, L.B. Aquisição Fonológica nas Línguas de Sinais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 32, n. 4, p. 147-62, 1997.
- _____. Diálogos Traduzidos: leitura e escrita em comunidades de surdos. In: SILVEIRA, Rosa M. Hessel (Org.). **Cultura, Poder e Educação**. Canoas: ULBRA, 2005. P. 225-240.
- _____. Língua de Sinais na Educação dos Surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. P. 103-113.
- KLEIN, Madalena; MULLER, Márcia Beatriz Cerutti; LOCKMANN, Kamila. O Que Dizem os Professores Sobre a Surdez: problematizando as representações na escola de surdos. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, I., 2004, Canoas. **Anais**. Canoas: 2004. 1CD-ROM.
- LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- LARROSA, Jorge. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 20 –28, maio/ago. 2002.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Ensino de Leitura e Escrita e Surdez: uma investigação de recursos e estratégias “surdas” utilizadas por professores surdos em classe de jovens e adultos surdos. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA SORDOS, 8. 2005, Havana. **Anais**. Havana, Cuba, 2005. 1 CD-ROM.
- _____. Práticas de letramento na pré-escola de surdos In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. P. 128–142.
- LUNARDI, Márcia L. **A Produção da Anormalidade Surda nos Discursos da Educação Especial**. Porto Alegre, 2003. 198 f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Leitura, Escrita e Surdez**. São Paulo: FDE, 2005.
- PERLIN, Gládis. Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, Cristina B.F.; GÓES, Maria Cecília R. de. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000. P 23- 28.
- _____. **O lugar da cultura surda**. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. P. 74 - 82
- _____. **Pedagogia da Diferença** – Pedagogia de Surdos. Local, 2002. (Texto digitado).
- _____. A política da Pedagogia dos Surdos. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA SORDOS, 8. 2005, Havana. **Anais**. Havana, Cuba, 2005. 1 CD-ROM.
- QUADROS, Ronice M. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1998a.
- _____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos Bernardo. (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998b. P. 7–32.

_____. **A Invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente” a Partir dos Significados da Normalidade.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15–32, jul./dez. 1999.

SVARTHOLM, Kristina. **Bilingüismo de Surdos.** In: SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. Vol. 2, p. 15-23.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMA, Adriana da Silva. **Surdos:** esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos Bernardo. (Org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. P. 123-138.

_____. A Invenção Epistemológica da Anormalidade Surda na Pedagogia do Cinema. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez:** cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. P. 56–69.

Lodenir Becker Karnopp é mestre e doutora em Letras, professora da Faculdade de Educação da UFRGS e atua em projetos de pesquisa que abordam a educação de surdos e a língua de sinais brasileira.

Endereço para correspondência:

End.: Rua São José, 525 casa 63

92020-470 – Canoas – RS

karnopp@cpovo.net

Madalena Klein é mestre e doutora em Educação, professora adjunta da Faculdade de Educação da UFPel e atua na educação de surdos em projetos de pesquisa e extensão.

Endereço para correspondência:

Rua Andrade Neves, 1122, apto 23 – Centro

96020-080 – Pelotas – RS

kleinmada@hotmail.com