

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APRENDIZAGEM DOCENTE DO PROFESSOR
SURDO: a produção de saberes sobre a escrita da
língua de sinais**

TESE DE DOUTORADO

Giovana Medianeira Fracari Hautrive

Santa Maria, RS, Brasil

2016

**APRENDIZAGEM DOCENTE DO PROFESSOR SURDO: a
produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais**

Giovana Medianeira Fracari Hautrive

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil

2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Hautrive, Giovana Medianeira Fracari
Aprendizagem docente do professor surdo: a produção de
saberes sobre a escrita da língua de sinais / Giovana
Medianeira Fracari Hautrive.-2016.
302 p.; 30cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2016

1. Aprendizagem da docência 2. Docência do professor
surdo 3. Escrita da língua de sinais. I. Bolzan, Doris
Pires Vargas II. Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Giovana Medianeira Fracari Hautrive. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: giovana.fh@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

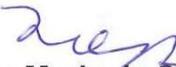
**APRENDIZAGEM DOCENTE DO PROFESSOR SURDO: a produção
de saberes sobre a escrita da língua de sinais**

elaborada por
Giovana Medianeira Fracari Hautrive

como requisito para obtenção do grau de
Doutora em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:


Doris Pires Vargas Bolzan – Orientadora, Prof^a. Dr^a- (UFSM/RS)
(Presidente/Orientadora)


Regina Maria de Souza , Prof^a. Dr^a. (UNICAMP/SP)


Gladis Teresinha Taschetto Perlin, Prof^a. Dr^a. (UFSC/SC)


Silvia Maria Aguiar Isaia, Prof^a. Dr^a (UFSM/RS)


Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM/RS)

Adriana Moreira da Rocha Veiga, Prof^a. Dr^a. (UFSM/RS)


Ana Carla Hollweg Powakzuck, Prof^a. Dr^a. (UFSM/RS)
Suplente

Santa Maria, 29 de março de 2016.

Dedico...

a Ana Carolina,
amor incondicional

AGRADECIMENTOS

O OUTRO

- Como diz o outro...

Que outro? E desde quando ele se chama Outro? Estranho nome, este, que não identifica, não responsabiliza, não consta de nenhum registro civil: Outro, nascido em tal data, em tal lugar, do sexo masculino. Por que nunca se diz: Como diz a outra? A outra não diz nada, limita-se a ouvir o Outro, se é que o ouve?

Depois, não é só um Outro. São muitos, são vagos, são indefinidos: os Outros. Que é que os outros vão dizer? Mas o outros nunca dizem nada, apenas se receia que eles digam alguma coisa desabonadora ou cruel. Quem costuma dizer, e é antes abonador, é o Outro. Mas abona escondido, sopra ou insinua a sentença oportuna, para que ela corra mundo sem que o Outro, pessoalmente, se comprometa. O Outro tem medo?

Tudo indica que o Outro é cúmplice de quem diz: Como diz o outro. Fornece-lhe juízos, anexins, glosas para circunstâncias que requeiram este ou aquele enunciado. Mas pode ser também que o Outro seja senhor daquele que diz que ele disse. Senhor poderoso e incógnito, que manda seus súditos semear pelo mundo aquilo que convém ser semeado, visando a determinadas colheitas - de quê? Só o Outro sabe.

Mas o Outro existe realmente? Não será inventado na hora e no calor do interesse, da imaginação, do acaso? Quem é o Outro? Um sábio? Sabido? Pseudônimo, heterônimo? Quem sabe se o Outro não serei eu mesmo, como pretendia um outro, este conhecido, que disse: *Je est un autre?*

A ideia de eu ser o Outro de mim mesmo, ou de outro Outro, ou mesmo de outríssimos Outros, não chega a constituir matéria de meditação transcendental, na fórmula do Maharishi Mahesh Yogi. A todo instante sinto que há vários, senão muitos outros em mim, se bem que nenhum deles seja o tal Outro que costuma dizer coisas repetidas por outros. Também não ignoro que os outros me acham o outro, que em qualquer lugar, situação ou momento sou sempre o outro dos outros, e o serei sempre, inapelavelmente. Mas em nenhum momento, situação ou lugar terei sido nem serei jamais o misterioso e sábio Outro, de quem se repetem as palavras sábias ou simplesmente sabidas, do "como diz o outro".

Minha alteridade é incontroversa, com relação aos demais habitantes da Terra, assim como a alteridade dos demais habitantes com relação ao meu eu. Mas isso, multiplicando ao infinito os outros, e fazendo com que todos os sejamos cada vez mais, não chega a anular o sentimento do eu, que luta ferozmente, não digo por se afirmar: simplesmente por se saber existir, dentro do outrismo geral.

E por que o Outro diz certas coisas e omite outras, por que varia tanto no que diz conforme a boca a repeti-lo? O Outro é incoerente, na China emite conceitos totalmente diversos dos que são divulgados em Mato Grosso. Nesta mesma cidade do Rio, o Outro varia com os bairros, as profissões, o nível de cultura. O Outro são outros, quantos, quais?

Estou exagerando. A verdade é que o Outro não é muito citado ultimamente. Citam-se mais Barthes, Mendilov, Jakobson, Lévi-Strauss, Baccherozzo, Kastchen. Menos, Sartre, Toynbee, Lukács. O Outro, menos ainda, e há até alguns encabulados, que, arriscando-se a citá-lo, recorrem ao pretérito:

- Como dizia o outro ...

Dizia. Já não diz. Ou diz pouco, prudentemente parco, na maioria das vezes não diz nada. Está secando essa outrora fértil reserva de opiniões que fazia autoridade, sob a capa do anonimato.

Que diz agora o Outro? Quem é capaz de sabê-lo e transmiti-lo, se o Outro se fechou em copas e desmentirá tudo quanto se disser que ele disse? O Outro diz que vai chover? O Outro é capaz de desmentir e ameaçar-nos com processo, pois claro que a afirmação pluvial envolve delicadas responsabilidades, podendo espalhar a insegurança nacional. Por que vai chover? Chover é bom ou perigoso? O Outro garante que a chuva não tem segunda ou quinta intenção? O Outro pensou bem antes de dizer algo sobre a chuva?

Não. A frase correta seria:

- Como não diz o outro.

(ANDRADE, p. 81/2, 2013)

Estimado e querido Drummond, tuas palavras me mobilizam a externalizar aqui, no caso deste estudo, que é o resultado de uma jornada tecida por fios tensos, densos, mas também cobertos por fios leves, coloridos e atraentes, neste momento outros e outras são definidos e nomeados. Suas vozes sinalizadas e oralizadas contribuíram e me apoiaram nessa caminhada, estiveram presentes de alguma maneira. Por isso, o meu agradecimento, ao outro.

Celso e Ieda, meus pais, que com o amor incondicional que nos une estiveram sempre disponíveis e presentes com palavras de apoio e carinho marcadas pela preocupação e cuidado.

Ana Carolina, minha filha, que me ensina a ver a vida com mais cor, luz, movimento, paciência e alegria. Essa outra, é uma incansável guardiã, está sempre próxima, é muito cuidadosa e preocupada comigo, aprendemos juntas a construir um cotidiano em que a restrição do tempo garantisse a qualidade plena da presença. Obrigada filha, por dar significado a minha existência, por trazeres tanta vitalidade e alegria, tu és a minha fonte de renovação.

Charles, companheiro que assumiu sozinho as responsabilidades diárias que precisavam ser divididas. Esse outro proporciona cuidados, carinho e amor por mim e pela Ana Carolina. Sempre se posicionou frente aos meus enfrentamentos, muitas vezes as palavras não foram ditas da forma como eu desejava ouvir, mas sempre foram muito verdadeiras e representaram a tua preocupação e enconramento para eu não diminuir o ritmo que uma pesquisa deste cunho exige.

Gisele, Quelen e Claire, irmãs queridas, essas são as outras que evidenciaram nesse processo de produção de tese o valor das relações e do compartilhamento familiar como fonte de abastecimento da minha existência.

Doris, assumiu comigo o desafio da investigação. Ensinou-me que os caminhos possíveis nem sempre são os mais fáceis. Compartilhou seus saberes, cuidou, respeitou e zelou o meu interesse acadêmico. Está presente ao longo da minha constituição docente desde o tempo de graduação colaborando na minha qualificação. Todo meu agradecimento por me permitir ser uma aprendiz. O cuidado, carinho, sensibilidade e paciência que dispensou a minha pessoa foram elementos que garantiram a qualidade desse estudo.

Sonia, Jeferson, Willian, Rubens, Aline, Paula, Angelisa, esses são os outros que me autorizaram a permear os labirintos da surdez. Esses outros acolheram, cuidaram e destinaram atenção a essa investigação. Estiveram disponíveis e me apoiaram nos momentos de dúvidas na tradução interlingual e intersemiótica. Esses outros são meus parceiros incríveis nessa jornada, compartilharam comigo as suas histórias e trajetórias que envolvem a aprendizagem da docência. Durante todo o tempo foram amáveis e zelosos. Esses outros que tenho o orgulho de exibir seus nomes me permitiram ver as suas narrativas sinalizadas e me fizeram sentir parte pertencente da comunidade de surdos. Ensinam-me todos os dias que eu vivo nesta polifonia, me constituindo cotidianamente, carregando muito deles e um pouquinho de mim.

E ao outro, que é você, cunhada, cunhado, irmão, sobrinho, afilhada, afilhado, primo, prima, tio, tia, colega, professor, aluno, aluna com quem compartilhei sabores, amores e dores, aos domingos no sítio, no café na cantina, nas conversas rápidas de corredor. Os outros que compõe a **Escola de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser**, que demonstraram generosamente atentos e disponíveis a me acolher nos dias e horários que eu dispunha para dar conta das minhas atividades profissionais organizando meu tempo com a pesquisa. A parceria instalada entre nós é elemento chave que garantiu a efetividade dessa investigação. Jamais conseguiria desenvolver esse estudo afastada do espaço que constitui e alimenta meu olhar investigativo. O agradecimento destinado a vocês se estenderá por longos anos de parceria em pesquisas que ainda nascerão das tessituras produzidas nesse contexto.

As outras, **Alexia, Marta e Catia** que não se cansaram de receber os vários “não posso me unir a vocês, preciso dar conta do doutorado” e mantiveram os convites quase que semanalmente. Essas outras me mostraram que os itinerários construídos e percorridos para a produção da tese precisaram de momentos de risada sem justificativa, conversa boa e abraços intermináveis, obrigada pelo bom humor e a alegria.

Edna, amiga fiel, sempre disponível para ajudar, compartilhar, discutir e colaborar nas problematizações que nos inquietam junto à comunidade de surdos. Obrigada pela parceria e amizade disponibilizada nesse período de produção da tese.

Vanise, Neuza, Cristina, Luciana R., Eliane, essas outras são as amigas leais, queridas, felizes e sempre presentes. Estiveram muito próximas nesse período, me fizeram muito felizes com os abraços, carinhos e palavras de entusiasmo dispensados nos momentos difíceis.

Raquel e Marenize, outras amigas queridas, companheiras de viagem para as aulas no curso de Letras/Libras, onde demonstraram paciência, tolerância, carinho, afetividade e respeito nas longas conversas sobre a tese e sobre a “vida”.

Karina, Amara, Janilse, e o outro tão querido **André**, o cuidado e carinho construído ao longo do curso foram essenciais.

Muitas outras **GPFOPEanas, Adriana, Gislaine, Eliane, Silvana, Leila, Luiza, Marília, Andiara, Karla, Tasia, Hellen, Franciele, Andressa, Sheila, Thais, Daniela, Aline, Gabriela, Juliana, Luana, Maria Rosângela, Talita, Sybelle, Luciana, Camila, Vanessa**, que me ensinam todos os dias o valor do compartilhamento docente.

A querida gpfopeana **Ana Carla**, essa outra tem me ensinado que é muito fácil tornar-se amiga, a disponibilidade e companheirismo nessa jornada são marcas que me constituem.

Professoras **Regina, Gladis, Silvia, Ana Carla, Adriana** e professor **Celso**, componentes da **banca examinadora**, que tão gentilmente aceitaram o convite de participar como colaboradores na qualificação da tese, o olhar cuidadoso na avaliação contribuiu para o resultado final dessa investigação

Enfim, a todos os outros que, em um momento ou outro, conseguiram me apoiar, receber, aceitar, abraçar, aguardar, avisar, dispensar, garantir, desculpar, esclarecer, informar, advertir, corrigir, compreender, acompanhar, dizer, convidar, desafiar, distrair, entender, alegrar, mostrar, orientar, ouvir, recomendar, respeitar, encorajar, comunicar, sugerir, emprestar, comunicar, defender, proteger, aconselhar, ensinar, divertir, interpretar, lembrar, oferecer, presentear, propor, questionar, receber, preparar, substituir, suportar, segurar, abraçar, surpreender, advertir, envolver, escrever, impressionar,

meu agradecimento, reconhecimento e gratidão

Escrever é uma dança. Escrever inventa um corpo de pensamento. Escrever esculpe a língua, a reinventa do silêncio. Escrever liberta uma outra língua traduzida do espaço. Escrever é diante de nós, uma surpresa ou um segredo, uma inspiração longínqua que nos religa ao mundo. [...] Escrever brota de nosso corpo como uma projeção enigmática. A escrita é um gesto ostentado no espaço, uma aventura do traçado na qual o homem se engaja completamente e se descobre no espelho de seus próprios sinais. [...] Inesgotável é a diversidade das escritas; assim como os povos e as culturas, as escritas têm uma alma que não se deixa fundir em um modelo único, não se submete à neutralidade de uma universalidade vazia. Cada estilo de alfabeto é inspirado pela sociedade que o cria, colorido pelo teor da mensagem que ele se propõe a transmitir, a natureza dos públicos que ele procura atingir, o momento histórico ou o projeto político que o anima.

(MANDEL, 2011, p. 8)

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

APRENDIZAGEM DOCENTE DO PROFESSOR SURDO: a produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais

AUTORA: GIOVANA MEDIANEIRA FRACARI HAUTRIVE

ORIENTADORA: DR^A. DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Santa Maria, 29 de março de 2016

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, em âmbito de doutoramento. A partir de fios teóricos que contemplam estudos de Vygotski (1997, 2006, 2007, 2010a), Bakhtin (1988, 2006, 2010), Leontiev (1984), Freire (2000, 2001, 2013, 2014, 2015), Tardif (2002), Quadros e Karnopp (2004), Stumpf (2002, 2005), buscamos compreender a aprendizagem da docência do professor surdo considerando os saberes e fazeres acerca da sinalização e escrita da língua de sinais, foco central desse estudo. Como objetivos específicos buscamos identificar as trajetórias dos professores surdos acerca da aprendizagem da escrita da língua de sinais; reconhecer a relação entre o domínio da língua de sinais e a sua forma escrita na aprendizagem docente, e reconhecer os saberes e os fazeres dos professores surdos e sua implicação sobre os processos de ensinar e de aprender a escrita da língua de sinais. Para tanto, a abordagem metodológica utilizada foi de natureza qualitativa e desenvolveu-se a partir da perspectiva sociocultural de cunho narrativo. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de treze reuniões do grupo de estudos e de entrevistas semiestruturadas com cinco professores surdos da escola para surdos do Sistema Público Estadual de Educação da cidade de Santa Maria - RS. A análise da narrativa sinalizada dos professores surdos, que são responsáveis pelo ensino da escrita da língua de sinais – *SignWriting*, indicaram como resultados o processo de aprendizagem da docência deles destacando os elementos constituintes nesse processo. A análise dos dados nos indicam a categoria *Aprendizagem da docência de professores surdos* que caracteriza-se pela forma como o professor organiza os modos de pensar e fazer a docência, apropriando-se dos elementos que se constituem nos fazeres e saberes da profissão. Essa categoria desdobra-se em três dimensões: a primeira dimensão, *As concepções e ideias dos professores sobre a escrita da língua de sinais: os saberes da experiência visual*, que é expressa pelas ideias e concepções que os professores surdos manifestam sobre a escrita da língua de sinais, destacando os saberes da experiência visual, implicados nessa compreensão. A segunda dimensão nomeada como *condição aprendente no contexto da surdez: a construção da docência* expressa o modo como o professor aprende a ser professor no seu contexto, destacando os desafios e condições de exercer a profissão na escola para surdos. A terceira dimensão *práticas docentes dos professores surdos: o conhecimento pedagógico compartilhado em construção* caracteriza-se pelo momento no qual os professores surdos expressam suas compreensões sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem enfocando os modos de ensinar e aprender envolvidos nesse processo. Como resultados da investigação evidenciamos o investimento realizado pelos professores surdos na profissão como professores da escrita da língua de sinais. Os professores surdos assumem a condição aprendente enfrentando a realidade como passíveis de transformações. A atividade docente de estudo instituída entre os professores surdos é fator que sustenta a qualificação profissional e fortalece as escolhas pedagógicas, como a adoção do ensino da escrita da língua de sinais *SignWriting*. A cultura de colaboração instituída nas reuniões do grupo de estudo favoreceu a reorganização das práticas dos professores surdos fortalecendo os caminhos pedagógicos adotados. A escola para surdos se constitui como espaço potencial à formação, à reflexão e à inovação de práticas escolares.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência. Docência do professor surdo. Escrita da língua de sinais.

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Post-Doctoral Degree in Education Program
Federal University of Santa Maria

DOCENT LEARNING OF THE DEAF TEACHER: the production of knowledge about the writing of sign language

AUTHOR: GIOVANA MEDIANEIRA FRACARI HAUTRIVE

ADVISOR: DR. DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Santa Maria, March 29th, 2016

This research is part of the research line Formation, Knowledge and Professional Development of the Pos-Doctoral Degree in Education Program of Federal University of Santa Maria, in the scope of doctorate. From theoretical lines that contemplate studies by Vygotski (1997, 2006, 2007, 2010a), Bakhtin (1988, 2006, 2010), Leontiev (1984), Freire (2000, 2001, 2013, 2014, 2015), Tardif (2002), Quadros and Karnopp (1994), Stumpf (2002, 2005), we aimed to comprehend the learning of teaching of the deaf teacher considering the knowledge and practices about the gestuality and writing of sign language, central focus of this study. As specific objectives we seek to identify the trajectories of the deaf teachers about the learning of the writing of sign language; recognize the relation between the gesture sign language proficiency and its writing form in the docent learning, and recognize the knowledge and the practices of the deaf teachers and their implication about the processes of teaching and learning the writing of sign language. For this, the methodological approach used was of qualitative nature and was developed from the sociocultural perspective of narrative content. The data of the research was collected through thirteen meetings of the study group and through semi-structured interviews with five deaf teachers of the school for deaf people of the State Public Education System of the city of Santa Maria - RS. The analysis of narrative gestuality of the deaf teachers, who are responsible for the teaching of the writing of sign language – SignWriting, indicated as results the process of learning of their teaching highlighting the constituent elements in this process. The data analysis indicates the category *Learning of teaching of deaf teachers* that characterizes itself by the form as the teacher organizes the ways of thinking and the practice of teaching, by appropriating the elements that constitute themselves in the practices and knowledge of the profession. This category is divided in three dimensions: the first dimension, *conceptions and ideas about the writing of sign language: the knowledge of visual experience*, which is expressed by the ideas and conceptions that the deaf teachers manifest about the writing of sign language, emphasizing the knowledge of visual experience, implied in this comprehension. The second dimension named as *learner condition in the context of deafness: the construction of the teaching* expresses the way as the teacher learns how to be a teacher in his context, stressing the challenges and conditions of exerting the profession in the school for deaf people. The third dimension *teaching practices of deaf teachers: the pedagogical knowledge shared in construction* characterizes itself by the moment in which the deaf teachers express their comprehensions about the pedagogical work that they develop focusing on the ways of teaching and learning involved in this process. As results of investigation we noted the investment performed by the deaf teachers in the profession as teachers of writing of sign language. The deaf teachers assume the learning condition facing the reality as possible of transformation. The teaching activity of study instituted among the deaf teachers is a factor that sustains the professional qualification and strength the pedagogical choices, as the adoption of the teaching of writing of the sign language SignWriting. The culture of collaboration instituted in the meetings of the study group favored the re-organization of the practices of deaf teachers strengthening the pedagogical ways adopted. The school for deaf people constitutes itself as a potential space to formation, reflection and innovation of school practices.

Keywords: Learning of teaching. Teaching of deaf teacher. Writing of sign language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Constelação Cisne e as principais estrelas que a constituem.....	83
Figura 2 – Caracteres que indicam o posicionamento das mãos na escrita de Bebián.....	136
Figura 3 – Caracteres que identificam o movimento na escrita de Bebián.....	137
Figura 4 – Representação das recorrências narrativas da dimensão categorial: As concepções e ideias dos professores sobre a língua de sinais escrita.....	148
Figura 5 – Representação da escrita utilizada como exemplo na reunião de estudo.	207
Figura 6 – Representativo da escrita dos sinais na forma horizontal: tradução da escrita: Cinderela surda / Rapunzel surda (referência a livros de literatura utilizados pelos professores no contexto escolar).	229
Figura 7 – Capa do livro “uma menina chamada Kauana”.....	232
Figura 8 – Representação da sinalização e espacialização da escrita dos sinais em colunas.....	235
Figura 9 – Representação da perspectiva do sinalizador.....	236
Figura 10 – Representação da escrita com relação à palma da mão.	238
Figura 11 – Representação da espacialidade das mãos conforme o ponto de vista do sinal.....	238
Figura 12 – Orientação e rotação da palma da mão.....	239
Figura 13 – Representação da palma da mão como visão de frente.	239
Figura 14 – Representação escrita do sinal de “certo”, realizado com as duas mãos.	240
Figura 15 – Representação da articulação do dedo e sua representação na escrita.....	240
Figura 16 – Representação da palma da mão horizontal com visão frontal.....	241
Figura 17 – Representação da palma da mão como visão de cima com a mão paralela ao chão.....	242
Figura 18 – Representação da palma da mão como visão de frente.	243
Figura 19 – Representação das configurações de mãos.	246
Figura 20 – Quadro representativo da dinâmica de movimentos que representam a intensidade, velocidade ou a qualidade do movimento.	249
Figura 21 – Representação do parâmetro movimento.	252
Figura 22 – Representação da escrita dos parâmetros fonológicos conforme indicação de SIGNBANK.....	254

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Representação gráfica do complexo temático da escola, construído em 2002, após a coleta e análise dos dados da pesquisa socioantropológica.....	69
Quadro 2 – Representação gráfica do complexo temático da escola, construído em 2012, após a coleta e análise dos dados da pesquisa socioantropológica.....	71
Quadro 3 – Quadro representativo da Educação Infantil.....	78
Quadro 4 – Quadro representativo do Ensino Fundamental.	78
Quadro 5 – Quadro representativo do Ensino Médio.	79
Quadro 6 – Disciplinas em que os professores surdos desenvolvem sua docência.	79
Quadro 7 – Quadro síntese dos tópicos guia que foram usados na entrevista semiestruturada, no Apêndice B, seguem as questões que foram utilizadas na conversa que se estabeleceu durante as entrevistas.	88
Quadro 8 – Síntese dos tópicos para a observação e produção de dados nas reuniões de estudos	90
Quadro 9 – Esquema metodológico direcionado a tradução/interpretação das narrativas gestualizadas.....	100
Quadro 10 – Desenho das categorias, dimensões categoriais e recorrências narrativas a partir das narrativas sinalizadas categorizadas.	104
Quadro 11 – Representação das recorrências narrativas da dimensão: Condição aprendente no contexto da surdez: a construção da docência.....	219
Quadro 12 – Símbolos de contato.....	255
Quadro 13 – Representação das recorrências narrativas da terceira dimensão categorial: Práticas docentes dos professores surdos: o conhecimento pedagógico compartilhado em construção.	264
Quadro 14 – Tessitura dos modos constituintes e constitutivos da aprendizagem docente do professor surdo.	277
Quadro 15 – Amplificação dos elementos da espira da figura anterior.	278

LISTA DE SIGLAS

ANPED	– Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
CM	– Configuração de Mãos
Elis	– Sistema Brasileiro de escrita das línguas de sinais
ELS	– Escrita de Língua de Sinais
GPFOPE	– Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas
GT	– Grupo de Trabalho
L	– Locação
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais
LS	– Língua de Sinais
M	– Movimento
PPGE	– Programa de Pós Graduação em Educação
SW	– SignWriting
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	– Universidade Federal de São Carlos
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
SMED	– Secretaria Municipal de educação
ASSM	– Associação de Surdos de Santa Maria

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	291
Apêndice B – Tópicos guia para entrevista semiestruturada.....	295
Apêndice C – Parecer consubstanciado do CEP.....	297

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Documento sobre o sistema de escrita de sinais desenvolvido na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser.....	301
--	-----

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	29
1.1	Inserção temática	42
1.1.1	O professor surdo no contexto pedagógico: estudos e perspectivas atuais sobre a produção desse sujeito e sua prática pedagógica	43
2	DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	53
2.1	Objetivos da investigação	54
2.1.1	Objetivo geral	54
2.1.2	Objetivos específicos	54
2.2	Abordagem Metodológica para Investigação	54
2.3	Contexto e sujeitos da investigação	61
2.3.1	Contexto da pesquisa	61
2.3.2	Sujeitos do estudo	77
2.3.3	Os pseudônimos	80
2.5	Instrumentos e procedimentos da pesquisa	86
2.5.1	A entrevista narrativa semiestruturada	86
2.5.2	Reuniões do grupo de estudo	89
2.5.3	A tradução/interpretação	93
2.5.4	A categorização	100
2.6	Considerações de caráter ético	104
3	O ESTUDO E SUA ANÁLISE: Aprendizagem da docência de professores surdos	107
3.1	As concepções e ideias dos professores sobre a escrita da língua de sinais: os saberes da experiência visual	108
3.2	Condição aprendente no contexto da surdez: a construção da docência	148
3.3	Práticas docentes dos professores surdos: o conhecimento pedagógico compartilhado em construção	219
	APONTAMENTOS FINAIS	265
	REFERÊNCIAS	281
	APÊNDICES	291
	ANEXO	301

1 APRESENTAÇÃO

Diferentes estudos fomentam discussões em torno da formação docente almejando compreender a tessitura dos processos formativos vivenciados pelos professores. Emergem esforços para se refletir, problematizar e revelar questões existentes na aprendizagem da docência, as quais permitam elucidar a trajetória dos professores e sua relação com a construção dos saberes que sustentam o exercício efetivo da sua profissão.

Nesse viés, a busca pelo entendimento do processo formativo do professor surdo¹ é uma questão pouco explorada no campo das pesquisas educacionais. Esse profissional está inaugurando sua docência no contexto educacional brasileiro e instiga meu olhar de pesquisadora a compreender os processos implicados na aprendizagem dessa docência, considerando os saberes e fazeres da sinalização e escrita da língua de sinais.

Atualmente, os surdos estão politicamente engajados em movimentos sociais e, em busca de lugares culturalmente conquistados, conseguem assim influir em políticas públicas, bem como evidenciam o reconhecimento do uso abrangente da língua de sinais² como ponto nevrálgico da conquista da comunidade surda.

¹ O Decreto 5.626/2005 inaugura a discussão sobre a terminologia direcionada ao profissional surdo, sendo que a formação pedagógica implicada é elemento que o caracteriza como professor, diferentemente do profissional instrutor de LIBRAS, que não possui formação pedagógica. Assim, podemos salientar que o professor surdo começa a adentrar o espaço escolar a partir do ano de 2005, de forma muito tênue; e ao longo dos últimos anos, a sua presença tem se expandido consideravelmente, devido a vários fatores como as ações afirmativas e curso de Graduação em Letras/Libras, fatores que se refletem significativamente na formação pedagógica desse sujeito.

² Somos conhecedores de que a Língua de Sinais apresenta-se em uma modalidade diferente das línguas orais, pois são expressas na modalidade espaço-visuais, ou seja, a realização destas línguas se dá por meio da visão e da utilização do espaço. Quando falamos em Línguas de Sinais, estamos nos referindo às diferentes línguas de sinais usadas por diferentes comunidades de surdos de diferentes países (pode ser a Língua de Sinais Americana, Língua de Sinais Uruguiaia, Língua de Sinais Brasileira), pois, independentemente do país de origem, as línguas de sinais possuem aspectos linguísticos específicos e merecedores de estudo. Dessa forma, entendemos que as Línguas de Sinais possuem elementos distintos que determinam aspectos do uso de diferentes mecanismos sintáticos. No que se refere a LIBRAS, estudos de Sánches (1990), Fernandes (1990), Skliar (1995, 1997a, 1997b, 1997c, 2010), Ferreira-Brito (1995), Quadros (1997, 2010), Goldfeld (1997), Lodi (2004) Quadros e Karnopp (2004) corroboram dizendo que as línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais e constituídas por elementos linguísticos, organizacionais e parâmetros que formam a gramática da língua.

Algumas mudanças começam a emergir, especialmente na escola³, um espaço anteriormente ocupado exclusivamente por professores ouvintes e que, atualmente, recebe estudantes e professores surdos. A escola para surdos é o lugar, no qual brotam as vozes daqueles que procuram ou necessitam de uma organização distinta daquela da escola comum, uma organização que reconheça e valorize os aspectos culturais e linguísticos específicos da comunidade surda.

Logo, novas práticas pedagógicas começam a ser incorporadas e endossadas nesses lugares, pois novos caminhos são apontados como possibilidades e a presença do professor surdo é uma delas. Uma nova forma de ser e produzir os processos mediacionais docentes emerge, assumindo matizes da condição surda com maior intensidade.

Esse processo se deu, inicialmente, com a inserção de instrutores de LIBRAS, aos quais cabia acompanhar o professor ouvinte de modo a favorecer a comunicação entre o professor ouvinte e o aprendiz surdo. Nessa condição de instrutor, não havia nenhum reconhecimento sobre a necessidade de uma formação pedagógica, ali ele atuava como suporte ao professor ouvinte. Ao professor ouvinte cabia o reconhecimento da condição de professor e ao surdo cabia a condição de instrumento linguístico.

É possível evidenciar avanços nas políticas direcionadas à formação do professor surdo, em especial com a aprovação do decreto 5.626/05⁴, o qual traz que

³ Referimos-nos a escolas do Rio Grande do Sul, onde há aproximadamente 15 espaços educacionais distribuídos nas cidades de Esteio, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Pelotas, Caxias do Sul, Santa Rosa, Gravataí, Canoas, Guaíba, Sapiranga, Santa Maria, Osório, São Leopoldo, Capão da Canoa, Jaguarão. Cabe destacar que algumas destas instituições são escolas que possuem salas para surdos e outras são escolas bilíngues para surdos, ofertando também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁴ O Decreto 5.626/2005 é um instrumento legal que define que a formação do professor de LIBRAS deve ser oferecida, preferencialmente, ao profissional surdo (Art. 4º, Art. 5º e Art. 6º). Sobre a Formação do Professor de LIBRAS e do Instrutor de LIBRAS, no Capítulo III, do Decreto 5.626/2005 é explicitado no Art. 4º *A formação de docentes* para o ensino de LIBRAS, nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, deve ser realizada *em nível superior*, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Está explicitado no Art. 5º *A formação de docentes* para o ensino de LIBRAS, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, deve ser realizada *em curso de Pedagogia ou curso normal superior*, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. Também destaca no § 1º *Admite-se como formação mínima de docentes* para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação *ofertada em nível médio na modalidade normal*, que viabilizar a formação bilíngue. O Art. 6º assim expressa: A formação de instrutor de LIBRAS, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de

a formação do professor de LIBRAS deve ser oferecida, preferencialmente, ao profissional surdo (Art. 4º, Art. 5º e Art. 6º). Ainda neste mesmo decreto, diz-se que *as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação*.

Nessa direção, dentre as escolhas e conquistas profissionais para o sujeito surdo, a docência aparece como uma atuação profissional de destaque. Cabe salientar que os surdos têm encontrado, nas licenciaturas, um caminho formativo importante para o exercício profissional. Entretanto, sua atuação profissional ainda está vinculada, preponderantemente, à atuação como professor de LIBRAS, tanto na sinalização como na escrita.

A formação do professor surdo está se dando em diferentes tempos e lugares ao longo das últimas décadas⁵, tendo em vista que, “praticamente não existem professores surdos” (RANGEL e STUMPF, 2012, p. 121).

Importa considerar que a docência exige reflexão crítica e a busca de estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimento que se apresentam e se entrelaçam no contexto escolar: os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, surdo ou não, precisa ter acesso e os conhecimentos culturais e linguísticos, próprios da sua comunidade.

Nessa perspectiva, o professor surdo⁶ necessita transitar não só pelos aspectos pertinentes da história e da cultura da sua comunidade, mas também pelos conhecimentos elencados socialmente nas várias áreas de conhecimento. É um

educação. § 1º A formação do instrutor de LIBRAS pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

⁵ No ano de 1999, aconteceu o pré-congresso do *V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue*. No ano de 2001, realizou-se o *1º Encontro Estadual de Língua de Sinais* e o *1º Seminário Nacional: surdos: Um olhar sobre as práticas em Educação*. No ano de 2006, aconteceu a inauguração da primeira turma do *Curso de Letras/Libras EAD* vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina e ainda nesse mesmo ano aconteceu o *1º Programa Nacional para certificação de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa/Libras (PROLIBRAS)*. No ano de 2009, efetivou-se o *1º Campus Palhoça-Bilíngue* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). No ano de 2011, realizou-se o *Movimento de Educação Bilíngue para Surdos* na cidade de Brasília, com a comunidade surda, representante de todo o território brasileiro, lutando para a legitimação da escola bilíngue para surdos. Este processo se consolida através das lideranças nacionais que encaminham diretrizes para a educação bilíngue para surdos e serem incorporadas ao Plano Nacional de Educação (PNE). Por meio da FENEIS houve o encaminhamento ao MEC/SECADI de um documento no qual a luta dos professores surdos por uma educação bilíngue é reconhecida e legitimada.

⁶ Entendo como docência do professor surdo a atividade docente efetivada em espaços educacionais em que é capaz de desenvolver a prática pedagógica articulando as diferentes áreas do conhecimento com interesse e conhecimento pedagógico junto a outros docentes e discentes surdos ou ouvintes. Nesse processo docente, o professor surdo é capaz de atuar, considerando os aspectos sociais, linguísticos e culturais da comunidade surda.

grande desafio, que envolve, de um lado, investimentos na formação individual e, de outro, participação ativa da comunidade surda nas discussões, na prática da escola para surdos e na elaboração de programas de formação e qualificação, como garantia de permanência do lugar docente que se inaugura. Esse lugar docente que hoje assume importância crescente nos contextos escolares foi negado⁷ durante muito tempo no passado.

Essa é a condição que se instaura na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, escola bilíngue para surdos, situada em Santa Maria, no RS, que, desde 2001, conta com professores surdos atuando no contexto da sala de aula de aprendizes surdos, desde a educação infantil até o ensino médio. Assim, professores surdos inauguram a sua docência em uma escola sonhada por muitas décadas⁸. Esses professores têm lutado, historicamente⁹, pela conquista dessa atuação profissional.

Nessa escola, os profissionais surdos participam ativamente em diferentes órgãos administradores, como no Conselho Escolar, no Círculo de Pais e Mestres e na gestão da escola, que é de responsabilidade de um professor surdo. Os núcleos pedagógicos também contam com a presença desses profissionais, como na coordenação de estágios do curso de formação de professores surdos, na organização e oferecimento de cursos para formação continuada de professores como responsáveis pela formação dos colegas, fomentando discussões direcionadas à cultura e aos aspectos linguísticos da comunidade surda, bem como sobre a formação do professor para atuar nesse contexto e sua implicação para a qualificação da educação de surdos. No que se refere à docência especificamente, os professores surdos nos anos iniciais atuam como professores de LIBRAS na modalidade sinalizada e escrita. Já nos anos finais e ensino médio, além de LIBRAS, os professores atuam com disciplinas específicas do currículo.

⁷ A história escolar revela que a comunidade surda vivenciou até a década de noventa, a metodologia oralista (Vygotski (1997), Skliar (2010), Lodi (2004)). Essa prática educacional tem forte apelo entre os anos 1950 e 1970 do século XX, fazendo parte do projeto desenvolvimentista adotado pelo presidente da república Juscelino Kubistchek. Contudo, o INES já solicitava a descentralização das escolas para surdos desde esse período, o que só se efetivou no final do século XX, denotando inclusive a falta de compreensão da cultura surda.

⁸ Estou me referindo a uma escola que prioriza as especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda, ou seja, uma escola bilíngue para surdos.

⁹ Refiro-me às lutas da comunidade surda na busca pelo reconhecimento como sujeitos potenciais para aprender, a conquista pelo reconhecimento da língua de sinais e de espaços pedagógicos específicos.

Inferimos que a atuação como professor de LIBRAS, tanto na sinalização como na escrita, é um elemento que garante e agrega valor à docência do professor surdo na atualidade, tendo em vista que é uma área em expansão e com uma demanda que tem exigido profissionais preferencialmente surdos.

O surdo ganha ao ter domínio da língua de sinais sinalizada e escrita, já que este é elemento central no ato docente¹⁰ do professor surdo. Entretanto, esse fazer docente envolve saberes que estão em processo de produção, tendo em vista que esse professor é usuário recente da língua de sinais na modalidade escrita.

A inserção da escrita da língua de sinais no currículo da escola Dr. Reinaldo Fernando Cóser se deu oficialmente, em 2004, com a criação do projeto experimental do curso normal de ensino Médio. Tendo em vista que há disciplinas específicas, nas quais a escrita da língua de sinais é língua de instrução. Neste contexto, os professores surdos são desafiados a se tornarem fluentes na modalidade escrita, bem como nos conhecimentos direcionado à estrutura semântica e gramatical da língua.

É justamente na constituição desse fazer pedagógico mediado pela dialogicidade que as potencialidades e os conflitos são estabelecidos. Esse cotidiano docente tem nos remetido a pensar nos saberes e fazeres que os professores surdos utilizam na produção da docência.

Tenho convivido diariamente com os dilemas e desafios do aprender a ser professor nesse contexto específico. Isso porque minha produção como professora e pesquisadora emerge da/na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser.

Sou profissional que trabalha na educação de surdos há quase duas décadas e como tal tenho vivido e participado de muitas conquistas da comunidade, inclusive a de ser professora ouvinte, pioneira da própria escola.

Durante os primeiros dez anos de docência, meu compromisso permaneceu vinculado a turmas de alfabetização de surdos, o que me fez, ao longo de meu exercício docente, compreender que as línguas de sinais são adquiridas de forma

¹⁰ A compreensão do ato docente está assentada na concepção bakhtiniana de que esse ato é responsável, assinado, reconhecido de maneira única, condição na qual o sujeito assume sua posição diante do outro, o que quer dizer que ele responde por isso, o assume integralmente. O ato é um gesto ético, no qual o sujeito se revela e se arrisca, é constitutivo de integridade. O sujeito se responsabiliza inteiramente por seu pensamento que é consciente, racional e responsável (BAKHTIN, 2010a).

natural por pessoas surdas desde que estas estejam imersas em uma comunidade de surdos. Por meio da Língua de Sinais, o sujeito surdo torna-se capaz de expressar suas concepções, sentimentos, emoções que refletem a capacidade humana para a linguagem.

Ao longo de minha atuação, pude compreender que a língua de sinais é língua natural¹¹, porque, por meio dela, acontece o reconhecimento da comunidade linguística, assegurando às pessoas surdas como sujeitos sócio-históricos, constituídos e organizados culturalmente. A possibilidade de as crianças conviverem com a comunidade surda evidenciava a potência da projeção em pessoas que são usuárias de sua língua. O uso da LIBRAS é um elemento que aproxima os surdos, favorecendo a produção de encontros dialógicos. Encontros dialógicos são os momentos em que os sujeitos têm a oportunidade de perguntar e responder, provocar, emitir suas ideias, compartilhar distintos modos de ver e compreender o mundo, assim consolidando o encontro dialógico como um acontecimento vivo, ou seja, o encontro de duas consciências. Há uma tensão de vozes que, na fronteira entre eu/outro, constituem o sujeito e a linguagem (BAKHTIN, 1988, 2006, 2010).

A consideração dos fatores sócio-históricos dos sujeitos com os quais atuava se colocava como condição preponderante de meu fazer pedagógico, levando-me a questionar e compreender muitos eventos de minha trajetória pessoal, inclusive o meu próprio processo de alfabetização.

Os meus primeiros anos escolares foram desafiadores e carregados de muitas reflexões que me acompanham até a atualidade. No período da alfabetização, a professora da turma em que eu estava inserida não considerou a minha experiência de vida, o meu conhecimento de mundo, a minha realidade sociocultural. Definiu-me como uma criança com comprometimentos cognitivos, designando-me para o atendimento na classe especial, justificando que eu apresentava dificuldades em acompanhar a turma. Além disso, fui encaminhada para o tratamento fonoaudiólogo, pois minha oralidade não contemplava as exigências verbais da primeira série, ou seja, meu dialeto, marca da minha família

¹¹ Todas as crianças surdas podem adquirir a língua de sinais, desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural. “Natural”, entretanto, não se refere à dimensão biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo (SKLIAR, 2010, p. 27).

descendente de colonizadores italianos, que nasceram e cresceram em uma região rural, não era levada em conta no processo de alfabetização inicial.

Todos esses elementos foram ignorados pelo contexto escolar em que eu estava e facilmente fui lançada ao fracasso escolar pelos professores, sendo reprovada por dois anos na alfabetização. Esses eventos me instigam a refletir sobre o cotidiano da docência, no qual me coloco vigilante, atenta, acreditando na possibilidade de uma educação voltada para as potencialidades do sujeito, uma vez que somos seres únicos e distintos, frutos de nossas experiências e vivências sociais, capazes de aprender sempre.

Acredito que minha escolha pela docência tenha sido mobilizada por essa experiência em especial, almejando de alguma forma contribuir para o reconhecimento das potencialidades dos sujeitos. A opção pela docência na educação especial, para atuar com sujeitos surdos, se deu devido à influência de vizinhos surdos que me encantavam com a misteriosa língua de sinais¹², somada às incansáveis brincadeiras de ser professora. Tornou-se fácil a opção pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Especial Habilitação Deficientes da Audiocomunicação, no ano de 1995.

Durante o primeiro semestre do curso de Educação Especial, participava de aulas que me colocavam em conflito sobre meu papel como futura professora. Nasciam ali questionamentos sobre o motivo de aulas de Morfologia dos Sistemas ministradas por um médico professor que exigia o uso de jalecos brancos e luvas cirúrgicas. Lembro-me do cheiro do formol que impregnava meu pensamento e me colocava em conflito, pois, a cada aula de anatomia, a única certeza que continuava viva em mim era: isso servirá para quê? Mesmo que de forma ainda incipiente e sem clareza sobre como fazer exatamente, ali já se fazia presente meu desejo em construir outra forma de relação com os sujeitos surdos, ou seja, desejava ser professora e não exercer uma profissão de cunho clínico terapêutico.

¹² A língua de sinais foi criada pela comunidade surda por gerações. É considerada a língua natural dos sujeitos surdos que utilizam o canal visual manual. Essa língua possui estrutura gramatical própria, independentemente da língua oral que o País utiliza, no nosso caso, a Língua Portuguesa. A língua de sinais possui todas as características necessárias que uma língua precisa contemplar, assim como a utilização de metáforas, piadas, literatura, etc. Mostra-se viva, em contínuo processo de reorganização e evolução de vocabulário, exatamente como uma língua (sistema de representação constituído por palavras e por regras que as combinam em frases que os indivíduos de uma comunidade linguística usam como principal meio de comunicação e de expressão, falado ou escrito- conforme dicionário Houaiss/2009) precisa ser. No Brasil a língua de sinais utilizada pela comunidade surda é denominada LIBRAS.

A minha formação foi pautada na abordagem clínica terapêutica, ou seja, o educador especial deveria ser responsável pela reabilitação dos sujeitos, favorecendo a sua adequação a padrões de normalidade. A potencialidade dos surdos não era discutida, apenas a deficiência. Dessa forma, a docência nesse espaço vinculava-se à ideia de uma intervenção terapêutica.

Ao final da década de 90, o discurso sobre a educação dos surdos tomava um novo caminho, com a iniciativa de uma proposta bilíngue¹³ de educação que começava a se concretizar, rompendo com a perspectiva clínica considerada até o momento. As potencialidades dos sujeitos surdos passavam a ser consideradas, colocando o papel do educador especial não mais como um terapeuta, mas sim, como um sujeito responsável por potencializar os processos de ensino e de aprendizagem. A língua de sinais tornava-se o ponto de partida para o trabalho do educador especial que atuaria na educação dos sujeitos surdos.

Os estudos de abordagem sócio-histórica davam respaldo para a revisão das práticas educativas até então produzidas, levando ao reconhecimento do sujeito surdo como um sujeito sociolinguístico diferente, tornando-o protagonista do discurso, ao destacar a língua de sinais como língua natural para o desenvolvimento pleno do surdo (SKLIAR, 1995).

Nessa perspectiva, emergia o modelo socioantropológico da surdez e a educação bilíngue, que refletia e respondia às bases da teoria sócio-histórica do psiquismo humano, assentadas nos princípios gerais da teoria vygotskiana (SKLIAR, 1997a).

O estágio acadêmico colocou-me diante do desafio de pensar e organizar um ambiente, no qual a língua de sinais fosse considerada a primeira língua do sujeito surdo, contrastando às exigências que se faziam presentes no contexto da escola com a formação até então experienciada. Essa situação reafirmou e consolidou o meu compromisso com a construção de uma educação diferenciada para o sujeito surdo.

Em fevereiro de 2001, inicio minha docência em uma escola para surdos, assumindo oficialmente uma turma de alfabetização. Havia muita expectativa da

¹³ Proposta educacional em que a língua de sinais é garantia para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e identitário das pessoas surdas. Os sujeitos surdos participam do processo de decisões no contexto escolar; a língua de sinais é a primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita é considerada a segunda língua.

comunidade surda com relação àquela escola, pois ela representava uma nova possibilidade para a educação desses sujeitos. A preocupação central da instituição era de oferecer um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos surdos que traziam consigo o fracasso da inclusão nos sistemas regulares de ensino. Todos os discursos eram voltados para a demanda que esses aprendizes representavam. Por este motivo, a participação pedagógica de educadores surdos no contexto da sala de aula se fez presente desde o início da escola, mesmo que naquele momento atuassem somente como instrutores. Ressalto, que mesmo que nos primeiros anos da escola, onde a presença do surdo se dava legalmente apenas como instrutor surdo, a relação que se estabelecia no cotidiano escolar era de reconhecimento da sua condição como profissional da educação, sendo denominado como educador surdo.

O desafio estava posto, precisava, como professora, produzir uma mediação pedagógica, a qual não tinha respaldo formativo. Era preciso tornar-me uma profissional proficiente e voltada para o novo discurso que amparava a educação daqueles sujeitos, sempre olhando para a comunidade surda e suas exigências, quase sem compreender como estava me constituindo nessa docência, mas, inundada de questionamentos.

Sentia em muitos momentos que minhas dúvidas e incertezas não poderiam ser demonstradas, pois poderia colocar em risco a confiança da comunidade sobre a minha competência para assumir tal papel e lugar. Contudo, o meu comprometimento como professora unidocente¹⁴ favoreceu minha participação na vida dos aprendizes com maior tempo e dedicação, permitindo-me conhecer as demandas engendradas naquele grupo, aprendendo com eles.

Tornar-me bilíngue foi algo fácil, devido à possibilidade do contato diário com os educadores e aprendizes surdos. A escola estava atendendo às exigências sociais e as necessidades dos surdos, advindas naquele momento histórico. Era uma escola bilíngue, com professores capacitados para tal, contemplando o reconhecimento da LIBRAS como primeira língua a ser utilizada em todos os espaços da escola. Dessa forma, todos precisaram tornar-se bilíngues, desde os secretários até os funcionários responsáveis pela manutenção da escola, o que foi tornando-se uma realidade ao longo dos anos.

¹⁴ Único professor responsável pela prática docente desenvolvida na turma de alfabetização, característica dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas.

A presença do educador surdo dentro da sala de aula, em momentos pedagógicos distintos, também se constituía como uma característica daquele contexto educacional. A marca da surdez tornava-se bússola orientadora das práticas e dos processos formativos em andamento. Dessa forma, nascia naquele lugar a concretização de um currículo que atendia às especificidades da comunidade surda, garantindo seus direitos linguísticos naquele espaço educativo.

Ao longo desse processo, minha postura foi sempre pautada na busca de conhecimentos que possibilitassem a qualificação da minha prática docente. Desde o início, a preocupação maior que permeava a minha prática centrava-se no entendimento de que toda a apropriação está relacionada aos modos de interação e mediação que são vividos pelos sujeitos. Assim, fazia-se necessário compreender os caminhos percorridos pelo sujeito surdo no seu processo de aprender.

A todo tempo questionava-me acerca das dificuldades que enfrentava no processo de alfabetização das crianças surdas no que se refere à língua portuguesa como segunda língua¹⁵, tendo em vista que sua aprendizagem se colocava como prioridade naquele espaço educacional para o avanço da escolarização dos sujeitos com os quais trabalhava.

A diferença entre os sistemas de língua de sinais gestuais e a língua portuguesa escrita gerava conflitos pedagógicos, tendo em vista que a escrita alfabética da língua portuguesa no Brasil não servia para representar os significados e os conceitos elaborados pelas crianças em LIBRAS, uma língua visual espacial. De acordo com Quadros,

um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresenta nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na LIBRAS, mas sim com o português falado. A língua portuguesa não é uma língua natural da criança surda (1997, p. 5).

Por isso, o meu desassossego me conduzia a muitos cursos de formação e especialização, tornando-me ainda mais inquieta com as questões relacionadas à docência alfabetizadora. No início de 2009, a minha intranquilidade foi o motor do aprender, levando-me a fazer parte de um grupo de estudos e pesquisa, participando das discussões realizadas no GPFOPE (Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas). De cada encontro, resultavam novas

¹⁵ Como a escola é bilíngue, a língua de sinais na gestualidade assume o lugar de primeira língua.

inquietações que me mobilizavam a refletir sobre o meu percurso docente e as construções que vinha realizando com as crianças e isso me levou a ingressar no mestrado, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação - UFSM, desenvolvendo um estudo direcionado à compreensão da aprendizagem docente de professores ouvintes alfabetizadores que atuam no contexto da surdez.

Minha mobilização se deu tanto na direção de aprimorar meus conhecimentos acerca da construção da leitura e da escrita das crianças surdas, quanto de compreender o processo de aprendizagem de professores que atuavam como alfabetizadores de aprendizes surdos.

Evidenciei como resultados da pesquisa, que o aprender a docência alfabetizadora, pressupõe a construção e a adoção de posturas compatíveis com a comunidade com a qual se atua, destacando que “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo” (TARDIF, 2002, p. 56).

Por isso, o contexto de negociação estabelecido na escola bilíngue é provocador de uma organização que sustenta o ato docente. O compartilhamento da docência com os professores surdos na sala de aula é fator fundamental à aprendizagem e ao desenvolvimento da docência das professoras ouvintes.

As professoras alfabetizadoras se inserem no contexto cultural da comunidade surda, transitam no interior desses labirintos surdos, tomam para si a palavra do outro no próprio discurso, retratando sentimentos e emoções que são constituídos por meio da palavra do outro. (HAUTRIVE, 2011).

Assim, finalizo o mestrado, no ano de 2012, com um novo olhar para as práticas educativas e sua repercussão na aprendizagem docente, ampliando meu entendimento sobre a formação do professor e os modos em que a tessitura da docência é produzida. Nesse mesmo período, assumo um novo desafio na escola, a coordenação pedagógica dos anos iniciais, o qual me colocou diante da provocação de compreender a teia relacional que compõe a gestão escolar, para além do que acontece no âmbito da sala de aula.

O compartilhamento do espaço pedagógico com os professores surdos é provocador de reflexões, em especial, sobre o processo formativo desses professores, o que os impulsiona a novos e constantes questionamentos, fomentando o desenvolvimento do estudo aqui apresentado. Meu compromisso com

a pesquisa acadêmica evoca a busca de novos conhecimentos, de novos saberes, em uma formação de qualidade.

Minha curiosidade acadêmica está direcionada à compreensão do processo que envolve a aprendizagem da docência de professores surdos e os saberes e fazeres acerca da sinalização e escrita da língua de sinais. Para tanto, defino como relevante identificar as trajetórias dos professores surdos acerca da aprendizagem da escrita da língua de sinais; reconhecer a relação entre o domínio da língua de sinais sinalizada e a sua forma escrita; reconhecer os saberes e os fazeres dos professores surdos e sua implicação nos processos de ensinar e de aprender a escrita da língua de sinais.

Logo, a relevância do estudo articula distintas dimensões de pesquisa e se propõe a deslindar um emaranhado de fios que se entrecruzam nos aspectos da dimensão pessoal, acadêmica e social. A dimensão pessoal diz respeito à oportunidade de refletir sobre o meu processo de aprendizagem na escola para surdos e tem a necessidade de aclarar as questões direcionadas à surdez e à língua de sinais, tanto sinalizada como escrita. Tenho consciência de que não há caminhos únicos e respostas prontas, mas possibilidades a serem construídas a partir da reflexão e do compartilhamento de experiências.

Nessa perspectiva, acredito que o desenvolvimento desta pesquisa, por abrigar esses elementos, favoreceu minha qualificação como pessoa e profissional. Portanto, a relevância pessoal deste estudo reside no fato de, acreditar que a pesquisa é um caminho para a minha formação.

Nos aspectos relacionados à dimensão acadêmica, a relevância da pesquisa está pautada no fato de a problemática ser original¹⁶. Trata-se de um lugar investigativo que viabiliza a exploração e o conhecimento de um grupo/classe de professores imersos em uma realidade peculiar. O contexto escolar em que o estudo se efetivou é referência não só no interior do estado do Rio Grande do Sul, mas também no Brasil. Além disso, é a única escola na América Latina que oferece curso para formação de professores surdos, nível médio/magistério, tornando-se centro de referência para pesquisas acadêmicas de diversas universidades do país. Pesquisadores têm visitado esse contexto escolar na busca de coleta de dados para

¹⁶ A originalidade desta pesquisa se dá pelo seu caráter próprio, ou seja, os estudos e as investigações voltados à formação de professores nas últimas décadas não tratam especificamente da formação docente do professor surdo. Na inserção temática deste estudo, apresento dados referentes a essa afirmação.

suas pesquisas, e o interesse acadêmico está direcionado, principalmente, ao entendimento do processo de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua pela criança surda, às questões direcionadas à aquisição da língua de sinais e à gestão escolar da escola para surdos.

Meu comprometimento com a educação escolar dessa comunidade possibilita-me transitar pelos labirintos da formação do professor que atua como mediador e interlocutor de sua comunidade surda e com a sistematização e organização de saberes e práticas que são fontes de questionamentos e de busca pelo entendimento de um processo tão distinto.

Acredito que a narração¹⁷ desses professores sobre seu processo de aprender a docência no que se refere à escrita da língua de sinais, desvela sua singular constituição. Nessa direção, a relevância acadêmica desta investigação reside em fomentar as discussões acerca do processo de aprendizagem da docência do professor surdo, colaborando para o entendimento e sistematização de conhecimentos sobre a formação desse profissional no campo da educação.

Neste estudo, a relevância social abarca a relevância pessoal e a acadêmica em decorrência de a problemática envolver a formação de professores surdos. É por meio da pesquisa em educação que existe a possibilidade de realizar-se o movimento crítico da transformação da prática e da teoria que sustentam o fazer docente. O sistema educacional se transforma, à medida que se transformam também a cultura e a sociedade. É preciso conhecer e divulgar a dinâmica da formação docente do professor surdo, de modo a explicitar os processos educativos que se realizam e adquirem sentido para esses sujeitos.

Dessa forma, a apresentação do estudo contempla, inicialmente, a inserção temática intitulada *O professor surdo no contexto pedagógico: estudos e perspectivas atuais sobre a produção desse sujeito e sua prática pedagógica*, na qual apresento estudos que envolvem a temática da pesquisa, na direção de conhecer as problemáticas e estudos realizados, viabilizando destacar e justificar a relevância da pesquisa.

No capítulo seguinte, apresento o desenho da investigação, no qual explicito o problema e os objetivos da pesquisa, bem como a abordagem metodológica, considerações acerca dos procedimentos, instrumentos e encaminhamentos

¹⁷ A referência à narração do professor surdo está diretamente relacionada à gestualidade da língua de sinais, que é a forma de narração desses sujeitos.

adotados, também apresento informações relativas ao contexto e aos sujeitos colaboradores da investigação e as considerações de caráter ético. Finalizo este capítulo apresentando os eixos de análise e as categorias decorrentes do estudo empreendido.

No capítulo, *A aprendizagem da docência de professores surdos*, apresento a tessitura da análise a partir da interlocução com as narrativas gestuais dos professores surdos e a base teórica que dão sustentação às elaborações alcançadas. Este capítulo é constituído por três dimensões, a saber: *As concepções e ideias dos professores sobre a escrita da língua de sinais: os saberes da experiência visual*¹⁸. A segunda dimensão, denominada: *Condição aprendente no contexto da surdez: a construção da docência*, e a terceira dimensão categorial é nomeada de *Práticas docentes dos professores surdos: o conhecimento pedagógico compartilhado em construção*.

Finalizo, apresentando as dimensões conclusivas a partir da retomada dos objetivos do estudo, destacando um conjunto de elementos resultantes do trabalho de pesquisa.

1.1 Inserção temática

Desde suas mais remotas origens, para exprimir seu pensamento e transmiti-lo, o homem teve de lhe dar uma forma, pois não há expressão sem forma. E inversamente, sabemos que não há forma sem expressão. Mesmo a nudez é expressão [...] Antes da escrita que conhecemos, houve outras formas para transmitir o pensamento. Uma linguagem vocal, gestual e rítmica de caráter emocional direto, linguagem efêmera, mas uma linguagem completamente à parte, que os surdos praticam ainda hoje em dia [...] Essa linguagem corporal é sem dúvida a origem de todas as artes. Em todas as artes, o corpo e o espírito se manifestam, pelo fôlego, pelo ritmo, pela respiração. Para aparecer, o homem enfeita e reproduz sempre seu corpo [...] Registros gráficos pintados ou gravados, respondendo a preocupações materiais ou espirituais, feitos de “signos” com significado icônico direto, e de “símbolos” com significado indireto. (MANDEL, 2011, p. 15)

¹⁸ A experiência visual dos surdos caracteriza-se pelo parâmetro de representação que esse sujeito adota para expressar a sua ideia sobre determinado aspecto que vai se consolidando a partir dos substratos que os indivíduos adquirem por meio das experiências culturais da comunidade na qual estão inseridos.

1.1.1 O professor surdo no contexto pedagógico: estudos e perspectivas atuais sobre a produção desse sujeito e sua prática pedagógica

Os desafios, ao longo do caminho investigativo, provocaram-nos¹⁹ a busca pela contextualização da proposta de estudo, com direcionamento das produções que são desenvolvidas na área, no que se refere ao núcleo de interesse deste estudo. O mapeamento realizado contemplou duas temáticas centrais: a formação do professor surdo e a aprendizagem da escrita da língua de sinais. No que se refere ao encaminhamento escolhido, o mapeamento voltou-se às pesquisas direcionadas à formação do professor surdo, mais especificamente ao seu desenvolvimento profissional docente direcionado à escrita da língua de sinais. Levamos em conta ainda a matriz epistemológica norteadora desta investigação.

O esforço na identificação dos objetivos e problemáticas dos estudos se deu com a finalidade de conhecer os percursos investigativos já apresentados por outros estudiosos da área, viabilizando a compreensão sobre o estado de conhecimento acerca da temática do nosso estudo.

Tendo em vista o restrito número de pesquisas direcionadas à formação do professor surdo, procuramos diferentes fontes de compartilhamento dos resultados desses estudos. Pesquisamos os trabalhos publicados entre os anos de 2008 e 2015, nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação²⁰ (ANPED), direcionando-os para o GT 8 (Grupo de Trabalho

¹⁹ A partir deste momento, utilizaremos a forma comunicativa na 1ª pessoa do plural, porque à minha voz juntar-se-ão as várias vozes que farão parte da tessitura desta pesquisa: os referenciais bibliográficos, os sujeitos deste estudo e as interlocuções com a minha orientadora.

²⁰ A ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976, que tem por finalidade o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área de educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, constituindo-se em referência maior na produção e divulgação do conhecimento em educação. Nela se objetiva buscar o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no país; fomentar a produção de trabalhos científicos e acadêmicos na área educacional, facilitando também sua difusão e intercâmbio; estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em educação para responder às necessidades concretas dos sistemas de ensino, das universidades e das comunidades locais e regionais, valorizar a cultura nacional e contribuir para sua permanente renovação e difusão; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação; promover o intercâmbio e a cooperação com associações e entidades congêneres. Dados disponíveis no site da ANPED: <http://www.anped.org.br/home>, consultado em 20 de janeiro de 2016.

Formação de Professores) e GT15 (Grupo de Trabalho Educação Especial), Revista Brasileira de Educação Especial²¹, Revista Educação Especial²² (UFSM) e Diretório²³ de Grupos de Pesquisa CAPES²⁴.

Foi possível observar, neste percurso investigativo, a carência de pesquisas direcionadas à formação docente do professor surdo, temática que surge com timidez no interesse de pesquisadores na área educacional.

No que se refere às reuniões anuais da ANPED²⁵, precisamente no grupo de trabalho formação de professores (GT8), há um trabalho, na 36ª reunião (2013), direcionado ao contexto da surdez, que trata da aprendizagem da docência de professores alfabetizadores que atuam no contexto da surdez, objetivando a compreensão dos processos implicados na construção da docência de professores alfabetizadores atuantes com aprendizes surdos (HAUTRIVE e BOLZAN, 2013).

Contudo, não há nenhum outro trabalho direcionado à pessoa surda ou à aprendizagem da escrita da língua de sinais no que se refere às 31ª, 32ª, 33ª, 34ª, 35ª e 37ª Reuniões Nacionais do GT 8.

Com relação ao grupo de trabalho de educação especial (GT 15), é possível encontrar, na 31ª reunião (2008) da ANPED, um trabalho direcionado à formação do professor surdo, realizando uma análise documental ancorado na perspectiva teórica dos estudos culturais e discutindo o tratamento disciplinar que envolve a avaliação na educação dos surdos (LUNARDI-LAZZARIN; CAMILLO, 2008). Esse estudo

²¹ A Revista Brasileira de Educação Especial é mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE, que foi criada em 1993, na cidade do Rio de Janeiro, durante a realização do III Seminário de Educação. A Revista Brasileira de Educação Especial é impressa em Marília, em parceria com a Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp. A Revista tem como objetivo a disseminação de conhecimento em Educação Especial e possui periodicidade trimestral. Dados obtidos por meio do site da revista: www.scielo.br/rbee

²² Na Revista "Educação Especial", editada pela Universidade Federal de Santa Maria, desde 1987, objetiva-se veicular somente artigos inéditos na área da Educação Especial. A revista é quadrimestral, sendo que os dois primeiros números do ano atendem à demanda do fluxo contínuo e o terceiro número do ano é organizado na forma de Dossiê Temático.

²³ Outros periódicos, eventos da área, bancos de teses e dissertações foram inicialmente utilizados na pesquisa, entretanto, as ações realizadas nesses locais de busca desafiavam a todo instante a ampliar os bancos de busca devido ao número restrito de estudos direcionados à formação do professor surdo. Assim, o eixo condutor da pesquisa realizada no diretório dos grupos de pesquisa vinculados à CAPES se deu a partir da identificação dos grupos e teve como critério de busca os descritores "SURDO e SURDEZ"; ainda como critério foi selecionada a área da "EDUCAÇÃO". Direcionamos a busca para a produção dos líderes dos respectivos grupos, via currículo lattes, o que permitiu mapear pesquisas de doutorado e de mestrado realizadas, orientadas e avaliadas pelos pesquisadores em questão. Assim, esses critérios permitiram a busca de uma forma mais orientada, ampliando e agilizando o processo de composição da amostra a ser analisada.

²⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - <http://dgp.cnpq.br/diretorioc/>.

²⁵ Pesquisamos as 31ª, 32ª, 33ª, 34ª, 35ª, 36ª e 37ª reuniões anuais.

problematiza regularidades discursivas produzidas pelas narrativas de professores surdos envolvidos em práticas pedagógicas no cotidiano de escolas de surdos. As autoras utilizaram-se de um conjunto de ferramentas extraídas do campo dos Estudos Culturais em Educação, principalmente, daquelas que estão próximas de uma perspectiva pós-estruturalista; entre elas, as noções foucaultianas de poder disciplinar, normalização e discurso²⁶.

No GT 15, nas 32^a, 33^a, 34^a, 35^a, 36^a e 37^a Reuniões Nacionais da ANPED, não localizamos nenhum trabalho que pudesse se assemelhar a nossos critérios de busca.

Na 35^a reunião da ANPED, no GT 15, encontramos um trabalho voltado para a constituição da identidade e formação de professoras surdas, tendo em vista o processo de letramento vivido (SILVA; KLEIN, 2012). Essa pesquisa envolve os Estudos Surdos e suas interlocuções com os Estudos Culturais. Nesse sentido, entendemos que novas temáticas precisam ser descortinadas para a ampliação de discussões voltadas para a área da formação de professores.

Na Revista Brasileira de Educação Especial, entre os anos de 2008 a 2015, encontramos, na edição de 2011, um trabalho direcionado para a formação, profissionalização e valorização do professor surdo com base na interpretação do Decreto 5.626/2000. Discute como tema as nomenclaturas utilizadas para referir-se ao profissional surdo que atua na escola básica: Instrutor de LIBRAS ou Professor de LIBRAS. Tal trabalho realiza uma reflexão sobre o significado da denominação de Instrutor dada ao profissional surdo, que compreende a maneira como essa denominação está expressa no Decreto 5.626/2005. Na pesquisa, ressalta-se que a caracterização do Instrutor de LIBRAS no decreto é a de um profissional que não possui formação pedagógica, porém é citado como possuidor de uma função alternativa relativa ao papel desempenhado pelo Professor de LIBRAS dentro da escola de Educação Básica. Ainda, a autora ressalta que o Instrutor de LIBRAS tem sido a denominação dada ao profissional surdo, mesmo quando ele exerce atividade peculiar à docência e possui formação pedagógica. Com a pesquisa sinaliza-se que a busca por uma educação que considere elementos importantes para a comunidade surda, como a cultura, a identidade e o processo de aprendizagem do

²⁶ A abordagem epistêmica deste trabalho não contempla nossos critérios, mas devido à escassez de trabalhos direcionados à temática, sinalizamos-lo de forma sucinta, assim como outros que estão ancorados na perspectiva dos estudos culturais.

surdo será alcançada mediante a prioridade de profissionalização, reconhecimento e valorização dos próprios profissionais surdos dentro das escolas de Educação Básica. Essa valorização passa pelo reconhecimento do profissional surdo que ensina LIBRAS como um Professor de LIBRAS, sendo um profissional que participa dos debates e tomadas de decisão, e se envolve no processo educativo de seus pares (FARIA, 2011).

No banco digital da Revista Educação Especial (UFESM), entre os anos de 2008 a 2015, encontramos, na edição de 2010 (n.37), um trabalho que direciona o olhar para as necessidades do professor surdo no contexto pedagógico. O trabalho está ancorado nos estudos culturais em educação e realiza uma análise sobre a forma pela qual a escola de surdos está sendo produzida e sobre o local que ela está ocupando, quando a comunidade surda se encontra, se relaciona ou, até mesmo, se aloca no espaço escolar. Esse trabalho focaliza discussões concernentes à instituição escolar, à cultura, à comunidade e ao sujeito pedagógico surdo. Salaria a escola como lugar que vem se constituindo como espaço de disciplinamento, do circuito da cultura, de instituições de significados. Coloca ainda que a escola para surdos possui alguns papéis que a diferem de escolas regulares, e suas autoras acentuam que emerge um panorama, no qual as práticas disciplinares da escola são revistas, alteradas e condicionadas pela aproximação com a comunidade surda. Esta, por sua vez, também apresenta contornos bastante peculiares, irrompendo como um espaço que tem na renitência dos discursos acerca da cultura sua principal arma de resistência (CAMATTI; LUNARDI-LAZZARIN, 2010).

Nessa mesma edição (2010, n. 37), há um artigo que volta o olhar para a aprendizagem da escrita da língua de sinais por crianças surdas²⁷ (HAUTRIVE e SOUZA, 2010). A pesquisa publicada tem o propósito de problematizar o processo de alfabetização de crianças surdas no que se refere à aprendizagem da escrita da língua de sinais como primeira língua. Esse estudo está ancorado em estudos sócio-históricos, problematizando os processos envolvidos na construção da língua escrita. A pesquisa destaca a importância da aquisição da língua de sinais como primeira língua na educação de surdos e o aprendizado da escrita da língua de sinais, apontando aspectos importantes para que o aluno surdo seja respeitado na condição de ser alfabetizado na sua primeira língua. Aponta também para a

²⁷ A aprendizagem da escrita da língua de sinais é uma das temáticas a que estamos direcionando nosso estudo de tese e serviu como descritor para a busca de trabalhos em todos os bancos.

necessidade de um redirecionamento no processo de alfabetização de crianças surdas, fazendo com que fatores importantes da linguagem, como seu papel na estruturação do pensamento e seu aspecto comunicativo, sejam respeitados e considerados nesse processo. Para tal, as autoras desvendam a aprendizagem da escrita da língua de sinais como fundamental, dizendo que deve ocupar um papel central na proposta didática da sala de aula, contribuindo com as contradições que colocam o estudante em situação de conflito cognitivo e respeitando a diversidade inerente a cada ser humano. Ainda, as autoras consideram a produção da escrita da língua de sinais como uma ferramenta adequada para que os alunos surdos registrem sua língua visual (HAUTRIVE e SOUZA, 2010).

Respeitando nossos critérios de busca e nossos descritores, foi possível identificar, no Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq, os estudos realizados pelo seguinte grupo de pesquisa:

- surdez e abordagem bilíngue, vinculado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, liderado pela professora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. Este grupo vem procurando destacar estudos voltados para a área da surdez, sustentados teoricamente pela abordagem histórica e cultural. Vinculado a este grupo, apontamos o estudo de mestrado de Martins (2010), intitulado, “Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações”, enfocando a relação entre o professor surdo e o estudante surdo em sala de aula. A pesquisadora realiza um estudo microgenético, sustentado teoricamente nos estudos histórico-culturais, refletindo sobre a importância da atuação do professor surdo no contexto bilíngue na educação dos surdos. Seu olhar priorizou elucidar os processos implicados nas interações, interlocuções e construção de significados, elaborados durante o processo de ensino aprendizagem, mediados pela Língua de Sinais. A autora discute aspectos direcionados ao letramento na língua portuguesa como segunda língua, pedagogia surda e a formação do professor surdo. A autora discute esses aspectos e sublinha modos de composição do professor surdo pesquisado, utilizando cenas ocorridas no contexto da sala de aula com crianças entre nove e dez anos de idade. Na pesquisa os autores relatam a presença de diálogos de compartilhamento entre professor surdo e estudantes surdos, alocando a língua de sinais como elemento que sustenta esta dimensão dialógica. A restrição de vocabulário apresentada pelas crianças surdas é fator considerado como relevante

na análise dos achados. É revelada a importância do professor surdo bilíngue, cujo papel favorece o processo de construção de conhecimentos por parte das crianças surdas, possibilitado pelos inúmeros diálogos e reflexões metalinguísticas que interferem significativamente no desenvolvimento das elaborações conceituais e na transformação da subjetividade das crianças surdas (MARTINS, 2010).

Vinculado a esse grupo de pesquisa também encontramos o trabalho de tese de Albres (2013), cuja investigação tem como título: “Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de LIBRAS”. Essa investigação aborda a formação do professor de língua brasileira de sinais (LIBRAS), em particular, o fazer pedagógico como professores de LIBRAS para ouvintes (segunda língua). A autora realiza relações entre as condições de formação inicial dos professores de LIBRAS, descrevendo a organização curricular de cursos, no território brasileiro, direcionados à formação de professores de LIBRAS. A pesquisa se desenvolve por meio de grupos focais com cinco professores surdos, sendo a pesquisadora a mediadora do grupo. A autora selecionou episódios discursivos direcionados às concepções e práticas pedagógicas. A pesquisa limitou-se não só em compreender a formação de professores e os processos de ensino de LIBRAS, mas também a história da formação desses professores no Brasil e a natureza dos saberes científicos e técnicos que lhes foram destinados durante a formação inicial.

Assim, a autora lança como resultados da investigação que os professores apresentam dificuldades teórico-práticas em sua atuação docente. Ainda destaca que a formação de professores de LIBRAS deve considerar a prática pedagógica como ação política e didática inscrita em contextos discursivos. (ALBRES, 2013).

Portanto, podemos considerar que essas duas investigações retratam o interesse na temática da formação do professor, com o olhar para os processos envolvidos no contexto da sala de aula.

Nesse sentido, destacamos que a nossa proposta de pesquisa possui relevância por discutir o processo de aprendizagem docente de professores surdos que se constituem em um contexto distinto daqueles discutidos até o momento. Nossa proposta de articulação entre formação e atuação docente, por parte dos professores surdos, se faz importante para deslindar de que maneira os professores surdos estabelecem as relações entre a apropriação de saberes docentes relacionados à escrita e leitura da língua de sinais, e o modo como operacionalizam a apropriação destes saberes para efetivar a atuação docente no que se refere à

escrita da língua de sinais. Buscamos elucidar esse processo por meio das narrativas sinalizadas²⁸ de professores surdos, justamente por eles serem os responsáveis pela organização pedagógica do conhecimento da própria escrita da língua de sinais. Esses professores são os mediadores de práticas de leitura e de escrita na sua primeira língua, favorecendo o entendimento dos processos formativos para a docência no contexto da surdez.

É relevante considerar que os processos de construção docente do professor surdo estão imbricados na atividade de aprender a ser professor no contexto da surdez, ou seja, na descoberta, na produção e na utilização de estratégias de apropriação dos saberes e fazeres próprios ao contexto da prática pedagógica específica, considerando todos os elementos socioculturais e linguísticos necessários à prática docente.

Os processos de ensinar e de aprender pressupõem caminhos específicos e estes dependem das experiências pessoais e profissionais, dos conhecimentos conquistados ao longo da docência e da vida, de suas necessidades e interesses. Esses elementos permitiram ao sujeito/professor a possibilidade de refletir sobre suas ações, compartilhar e reorganizar novas e possíveis experiências pedagógicas, ampliar os conhecimentos próprios à especificidade do seu campo de atuação. Assim, compreendemos que a formação profissional docente é um processo efetivado por meio de possibilidade da criação de uma rede de colaboração entre os sujeitos envolvidos nesse processo que é capaz de proporcionar a aprendizagem para/na/da docência, direcionando a reflexão para diferentes conhecimentos, novos saberes, outras alternativas e possibilidades, possíveis construções e criações no próprio campo de atuação (BOLZAN, 2009, 2010).

Nosso interesse com essa investigação é colaborar na ampliação das discussões teóricas no que se refere à aprendizagem docente de professores surdos, elegendo como conceito central a teoria da atividade, na perspectiva que nasce em Vygotski²⁹ (1991, 1995), se desdobra nos estudos de Leontiev (1984) e da teoria do ensino desenvolvimental de Davidov (1987, 1987a, 1987b, 1988). Aliada a

²⁸ As narrativas caracterizam-se pelos modos de sinalização expressos por meio da utilização da LIBRAS caracterizando as concepções, ideias, valores e posicionamentos que emergem a partir da cultura na qual o sujeito surdo está inserido.

²⁹ A escrita do nome Vygotski é adotada conforme as Obras Escogidas, nas quais a forma original de grafia de seu nome foi transposta do russo. Assim, ao longo do texto sempre que mencionarmos as obras do autor utilizaremos uma única forma de grafá-la “Vygotski”.

esta abordagem, explicitamos ainda sua articulação com os estudos bakhtinianos (1988, 2006, 2010) e freireanos (2000, 2001, 2015) no que se refere à produção dialógica como ação transformadora, operando na interação entre eu-outro.

Aliado a esses aspectos, é importante destacarmos que realizamos a busca por pontos de convergência entre os autores, pois são seus enfoques na ação humana concreta e dinâmica que ocorrem em contextos reais, em espaços temporais e sociais que nos interessam.

Bakhtin nos ajuda na compreensão sobre a construção de uma concepção histórica e social da linguagem e Vygotski, com seus estudos voltados para a formulação de uma psicologia historicamente fundamentada, nos ajuda a deslindar que muitos são os pontos de encontro entre suas ideias, o método dialético e sua visão de ciências humanas. É nesse sentido que os referentes desses teóricos esculpem a matriz epistêmica deste estudo, pois nossa pretensão esteve direcionada em manter um percurso histórico e olhar para o cotidiano de uma forma contextualizada da realidade social e cultural.

Para Vygostki e Bakhtin³⁰, tudo está em movimento. Todo movimento é causado por elementos conflitantes que coexistem, posteriormente, em uma nova realidade. É assim que, na abordagem psicológica de Vygotski, há sempre a integração entre dois sistemas: pensamento-linguagem, aprendizagem-desenvolvimento, plano interno-plano externo, plano interpessoal-plano intrapessoal. Bakhtin, por sua vez, em sua concepção dialógica de linguagem coloca em diálogo enunciado e vida, falante e ouvinte, arte e vida, linguagem e consciência. Evidenciamos, nas suas construções teóricas, uma preocupação em relacionar forma e conteúdo, texto e contexto, sujeito e objeto.

A contribuição freireana(1996, 2000, 2001, 2013, 2014, 2015) nos ajuda nas compreensões sobre as práticas docentes que envolvem o aprender e o ensinar. A ação de pensar a própria prática pedagógica conscientizando-se para compreendê-la melhor. É nesse sentido que o professor é desafiado a assumir a necessidade de reflexão e compartilhamento. Estes elementos implicam diretamente no

³⁰ É pela centralidade da linguagem nos sistemas teóricos de Vygotski e Bakhtin que os dois autores mais se aproximam e são de nosso interesse para o estudo. Estudos de Vygotski propõem a reestruturação da psicologia da época e o fazem a partir da arte, entrecruzando aos aspectos culturais, históricos e sociais, a filosofia, a linguagem, a literatura e a semiótica. De forma semelhante, ao tratar dos fenômenos linguísticos, Bakhtin parte de uma perspectiva histórica, cultural e ideológica, interliga filosofia, estética, literatura, psicologia e semiótica. O fio básico de toda essa trama é a linguagem, nosso interesse de estudo.

aprimoramento da própria docência. As situações de colaboração docente apoiadas na premissa de incompletude professoral nos ajudam a pensar nos processos de aprendizagem de ser professor.

Assim, partimos de uma concepção não fragmentada da realidade, uma perspectiva que, enraizada na história, compreende o homem como o resultado de suas relações sociais.

Nesse arcabouço teórico não encontramos estudos direcionados à aprendizagem da docência do professor surdo que se relacionem à produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais. Portanto, consideramos esse enfoque profícuo para nossa pesquisa, que direcionou o olhar investigativo sobre os processos que contemplam a construção docente de professores surdos, tendo em vista a configuração das relações existentes nessa.

É refletindo sobre a complexa tessitura do processo constitutivo docente que consideramos o contexto sociocultural, no qual está inserido. Assim, o modo como o sujeito se desenvolve é um processo ativo responsivo, dinâmico e culturalmente carregado de significados, que coloca em destaque a particular relação entre a cultura e o desenvolvimento humano.

Compreendemos a atividade docente como um componente de mudanças possíveis para o desenvolvimento do sujeito. Sistema que foi construído pelas relações sociais, sendo apropriado particularmente pelo sujeito.

Em vista dos estudos e pesquisas destacados, é possível indicar que a investigação acerca da aprendizagem docente de professores surdos, ao propor a reflexão acerca dos processos envolvidos na constituição de ser professor surdo, viabiliza:

- a discussão entre a aprendizagem, o desenvolvimento humano e os elementos que implicam na produção da aprendizagem da docência, envolvendo a dimensão pessoal e profissional, as trajetórias e processos formativos. Acreditamos que este caminho foi importante para compreender e realizar transposições de estudos já existentes para a discussão na área da surdez;
- o aprofundamento de questões já investigadas nas pesquisas vinculadas à área. Contudo, consideramos a necessidade de agregar novas pesquisas, de modo a contribuir para ampliar os estudos direcionados à escrita da língua de sinais, que perpassa o processo de aprendizagem da docência do professor surdo, tendo em vista as relações existentes entre o domínio do saber (língua de sinais) e o domínio

do saber-fazer pedagógico (conhecimento prático) e, especialmente, a compreensão acerca dos processos de criação envolvidos na produção da docência do professor surdo no que se refere a esse aspecto.

Consideramos oportuno apontar que a criação, neste estudo de tese, está alocada na compreensão da tessitura da aprendizagem da docência, em aspectos que direcionam o olhar para as transformações que o sujeito produz ao longo de sua trajetória de formação docente. Nessa perspectiva, o próprio percurso docente vivido pelo professor surdo foi referência do que pode ser compreendido como exterioridade criativa na atividade docente de estudo. Dedicamo-nos a colocar em evidência, nesta investigação, o modo pelo qual o sujeito sente e percebe o contexto no qual está inserido, bem como as questões que incidem sobre a sua própria produção de ser professor e o impacto do ensino e da aprendizagem da escrita da língua de sinais na sua formação.

2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto isso continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32)

Neste estudo, a pesquisa é sobre a docência de professores surdos, direcionada à compreensão do processo envolvido na aprendizagem da escrita da língua de sinais.

Para desenvolver a pesquisa, elegemos a abordagem qualitativa como sustentação para nossos estudos.

A partir dessa motivação, emerge a seguinte temática de estudo:

A APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORES SURDOS
E OS SABERES E FAZERES SOBRE A ESCRITA DA LÍNGUA DE SINAIS

Assim, para a realização deste estudo, apresentamos o seguinte problema de pesquisa:

COMO SE DÁ A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES
SURDOS, CONSIDERANDO OS SABERES E FAZERES ACERCA DA
GESTUALIDADE E ESCRITA DA LÍNGUA DE SINAIS?

2.1 Objetivos da investigação

2.1.1 Objetivo geral

- ✓ Compreender a aprendizagem da docência do professor surdo, considerando os saberes e fazeres acerca da sinalização e escrita da língua de sinais.

2.1.2 Objetivos específicos

- ✓ Identificar as trajetórias dos professores surdos acerca da aprendizagem da escrita da língua de sinais.
- ✓ Reconhecer a relação entre o domínio da língua de sinais e a sua forma escrita na aprendizagem docente.
- ✓ Reconhecer os saberes e os fazeres dos professores surdos e sua implicação sobre os processos de ensinar e de aprender a escrita da língua de sinais.

2.2 Abordagem Metodológica para Investigação

Os professores surdos se apropriam de saberes docentes que são decorrentes do conhecimento específico da escrita da língua de sinais e sua implicação é evidenciada no processo de aprendizagem da docência no contexto da surdez. Foi preciso, por isso, elucidar o percurso de aprendizagem da docência a partir dos processos formativos da docência do professor surdo. Para tanto, realizamos um estudo com docentes surdos que atuam como professores de língua de sinais no contexto da escola para surdos. Historicamente, sabemos que esses professores estão iniciando a sua carreira profissional, uma vez que a sua docência está sendo inaugurada.

Assim, optamos por uma investigação qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LUDKE e ANDRÉ, 1986) de cunho narrativo sociocultural. A abordagem narrativa sociocultural é definida como um estudo qualitativo que comporta uma análise centrada nos processos de construções coletivas, a partir da realidade sociocultural em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Nosso objetivo foi compreender a

aprendizagem da docência do professor surdo, considerando os saberes e fazeres acerca da sinalização e escrita da língua de sinais. Na pesquisa, consideramos os componentes da situação investigada, as interações estabelecidas entre os professores surdos, os sentidos e os significados que foram narrados por eles.

O estudo aqui proposto caracterizou-se como sociocultural porque compreendeu o sujeito como uma construção histórica e social, constituído pelos processos interativos e mediacionais. Sua docência é tomada por uma cultura com especificidades próprias. Para Bakhtin (1988), os sujeitos precisam ser considerados no seu contexto histórico, datados, concretos, marcados por uma cultura, como sujeitos atuantes, responsáveis por criar, produzir e reproduzir a realidade social, na qual estão inseridos, ao mesmo tempo em que são originados/ produzidos e reproduzidos por ela.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi preciso participar de situações dialógicas gestuais (reuniões do grupo de estudo) que provocaram a manifestação da vontade de narrar sobre a trajetória docente, assim como sobre a reflexão do processo de aprender e ensinar a escrita da língua de sinais. Por isso, os sujeitos deste estudo são valorizados na dimensão social, cultural e pessoal.

A abordagem narrativa sociocultural nos ajudou a deslindar que somos seres produzidos socialmente por meio das relações sociais e culturais, estamos nos constituindo cooperativamente na relação com o outro, com a cultura e a sociedade, nos processos de aprender e de ensinar. Assim, utilizamos a palavra como fonte geradora para essa constituição.

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode liberar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou. Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra, ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada (BAKHTIN, 2010, p. 232).

De acordo com as ideias de Bakhtin (1988, 2006, 2010), acreditamos que a palavra é a base para a constituição da consciência, aparecendo como resultado da interação entre os sujeitos durante atos de comunicação; pois a palavra compõe o

meio pelo qual as modificações sociais são produzidas. O contato com a língua precocemente incita o desenvolvimento global dos sujeitos e, com as pessoas surdas, não é diferente. Ao se apropriar e dominar uma língua em sua plenitude, o sujeito conquista a condição de narrar sobre as questões relacionadas à vida, o que garante o seu direito à condição humana de existência. Bakhtin (1988) nos diz que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (p. 123).

A importância da língua não está sustentada apenas no sistema abstrato como no vocabulário, nos morfemas ou fonemas, nem tampouco está fixada na individualidade do sujeito, mas sim, no fenômeno social que se efetiva por meio da interação verbal, realizada pela enunciação. Dessa forma, entendemos que a produção da linguagem se dá por meio de atividades dialógicas reais e é um legado histórico-cultural da humanidade.

A língua é o resultado de uma produção coletiva entre sujeitos, social e historicamente, constituídos. Com base nesse sentido bakhtiniano, realizamos a transposição para a compreensão da criação da língua de sinais, que se efetiva historicamente como efeito de uma ação coletiva da comunidade surda que, socialmente organizada, dá vida à própria língua. Na abordagem narrativa sociocultural, a palavra³¹ é o instrumento essencial que nos ajuda a descortinar os caminhos percorridos pelos professores surdos, para a aprendizagem da docência.

Assumimos não só a participação nas reuniões de grupos de estudo, mas também as entrevistas pessoais. Nestas, utilizamos os tópicos guia como provocadores para o professor surdo elaborar sua compreensão sobre a temática por meio do uso da palavra/sinalização. As narrativas sinalizadas, produzidas nas entrevistas pessoais, constituem-se como dados desta pesquisa.

Consideramos importante dar sentido às experiências vividas e oferecer a oportunidade de compartilhá-las, [re]significando-as no espaço dialógico construído para a narrativa. Gibbs (2009, p. 80) destaca que “[...] o ato de compor as narrativas revelará a compreensão das pessoas, dos sentidos, dos eventos fundamentais em

³¹ Na perspectiva da surdez compreendida como palavra sinalizada que é decorrente da LIBRAS.

suas vidas ou suas comunidades e os contextos culturais em que vivem”, colocando-nos em evidência a situação, na qual estão inseridos.

O uso da narrativa sociocultural ofereceu a oportunidade de conhecer o contexto, no qual os professores surdos estão inseridos, contribuindo, dessa forma, para um melhor entendimento dos processos de aprender, vivenciados por estes docentes. A oportunidade de narrar/sinalizar suas concepções permitiu que eles expressassem suas reflexões, favorecendo momentos de produção, sentido e significado sobre sua atuação como docente. Nessa direção, os estudos de Bolzan (2010) contribuem para reiterar a relevância da atividade discursiva/narrativa:

[...] contar sua história é uma forma de dar corpo a ideias, crenças, valores, é também uma forma de estabelecer relações, de refletir, e, sobretudo de produção de sentido e significado sobre suas ações. É uma forma de demonstrar seu saber, organizando o mundo, comunicando-se, confrontando pontos de vista. Podemos dizer que, ao contarmos uma história ou narrarmos fatos, estamos possibilitando a construção de novos sentidos e interpretações daqueles que dela participam (p. 32).

Nesse contexto, entendemos que os sentidos são construídos individualmente como resultado das interações sociais, das experiências vividas com os sujeitos e a cultura. Os significados são construídos socialmente, a partir do sentido que as pessoas constroem para as coisas, situações, acontecimentos, etc (VYGOTSKI, 2007; BOLZAN, 2009).

Então, consideramos elemento importante o conhecimento do contexto em que o sujeito surdo está desenvolvendo sua docência, pois o pesquisador precisa acompanhar e compreender o sentido e significado das experiências narradas por eles. Estudos de Connelly e Clandinin (1995) enfatizam que a natureza colaborativa do processo de investigação, no qual os participantes se veem como sujeitos, constitui uma comunidade com valor significativo para ambos, tanto para o investigador como para o sujeito, sendo fator relevante na investigação narrativa.

Portanto, a investigação sobre as narrativas tem acrescentado muito à pesquisa qualitativa, uma vez que as pessoas podem manifestar suas ideias, demonstrando aquilo em que acreditam, explicitando seus atos e vivências. O compartilhamento de ideias possibilita que os sujeitos consigam se reconhecer como parte de grupos sociais, narrando sobre as suas experiências. Nesse sentido, acreditamos que a narrativa

[...] acrescenta uma nova dimensão à pesquisa qualitativa, concentrando-se não apenas no que as pessoas disseram e em coisas e eventos que descreveram, mas na forma como o fizeram, por que o disseram e o que sentiram e vivenciaram. Sendo que assim, as narrativas possibilitam compartilhar o sentido que a experiência tem para os entrevistados e lhes dar uma voz para que possamos vir a entender de que forma eles encaram a vida [...] (GIBBS, 2009, p. 95).

Com o objetivo de produzir e interpretar as narrativas dos professores, sujeitos desta pesquisa, tornou-se relevante o fato de o pesquisador ser participante do contexto social em que os professores surdos atuam como docentes. Elemento esse que valorizou o entendimento no momento em que o diálogo foi produzido e favoreceu a compreensão da contextura³² dessa narrativa. Esse processo caracteriza a pesquisa narrativa sociocultural com todos os seus elementos, pois o entendimento do contexto pelo pesquisador é a chave dessa abordagem.

É por meio das relações socialmente constituídas que o sujeito é capaz de avançar, cognitiva e culturalmente. Esses atos permitem a evolução do sujeito, que aprende com seus pares que apresentam características distintas, pois aprendem e compartilham por meio da integração, assumindo diferentes papéis a partir das mediações estabelecidas. Estas experiências auxiliam na relação com o outro.

O aspecto principal da abordagem sociocultural através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo em que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos nossos pensamentos, através de nossas vozes (BOLZAN, 2009 p. 73).

O princípio do diálogo nesta abordagem constitui sua essência. Por meio da visualização da língua de sinais, experimentamos a possibilidade de construir uma relação baseada no compartilhamento de experiências docentes, vivenciadas no contexto da escola para surdos, espaço no qual visualizamos distintos processos de aprendizagem da docência no que se refere à escrita da língua de sinais.

Consideramos que o fato de maior relevância neste tipo de pesquisa é a oportunidade em focar nos relatos que revelam as múltiplas vozes durante a narração. A tessitura do desenho professoral é evidenciada pela polifonia, no encontro de múltiplos “eus” e que se efetiva no ato de narrar. Isso porque o processo dialógico consiste em transmitir nossas ideias e a complexidade dos “eus”, que nos

³² Contextura: encadeamento entre partes, contexto onde a atividade discursiva (conjunto de vozes/falas/ditos) acontece (BOLZAN, 2001, p. 134).

formam e nos desafiam a conhecer cada um de nós (CONNELLY e CLANDININ, p. 42, 1995).

Assim, a complexidade narrativa conduz o investigador e o sujeito a assumir um único “eu”. Estes sujeitos são constituídos por outros “eus” – professor, surdo, homem, mulher, militante, trabalhador, pesquisador, portanto entendemos que “este ‘contar el relato de la investigación’ requiere que el investigador construya outra voz, outro “yo³³” (CONNELLY e CLANDININ, p. 42, 1995). Essa oportunidade provocou a compreensão do processo transformador dos sujeitos envolvidos na pesquisa, considerando suas peculiaridades e idiosincrasias.

A oportunidade da narração/sinalização construída com o objetivo de propiciar uma situação, na qual o sujeito pudesse refletir sobre as suas experiências e narrar fatos, incitou-os a expressarem seus pensamentos, suas reflexões sobre seu processo de desenvolvimento profissional. Connelly e Clandinin (1995) destacam que a narração implica em “recontar historias y intentar revivirlas. Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en revivir historias³⁴” (p. 22).

Nesse sentido, o investigador é provocado a refletir, acompanhando mentalmente a organização da narrativa dos sujeitos, uma vez que, ao narrar os acontecimentos, ações, situações e reflexões, ele precisa estabelecer um acompanhamento do tempo cronológico, social e cultural dos fatos narrados. Por esse motivo, foi imprescindível considerar a importância de o pesquisador ser fluente em língua de sinais, a primeira língua dos sujeitos deste estudo. Consideramos este critério importante porque tornou o investigador parte do processo, proporcionando, no momento da narrativa sinalizada, a possibilidade da construção e da reconstrução de ideias e concepções necessárias entre sujeitos e pesquisador.

A pesquisa foi desenvolvida a partir das narrativas gestuais dos professores surdos. Essas revelaram o caminho realizado para a aprendizagem da docência. Os acontecimentos explicitados na narrativa sinalizada dos sujeitos deste estudo auxiliaram na compreensão de que o processo de interação está na linguagem, em uma ampla dimensão: dialógica, ativa, intensa, viva, carregada de sentidos

³³ Tradução nossa: este contar o relato da investigação requer que o investigador construa outra voz, outro eu.

³⁴ Tradução nossa: recontar histórias e revivê-las. Uma mesma pessoa está ocupada, ao mesmo tempo, em viver, em explicar, em reexplicar e em reviver histórias.

construídos nas relações que são sociais e culturais (BAKHTIN, 1988; VYGOTSKI, 2007, 2010). Essas relações passam a ser [re]significadas, característica base na pesquisa qualitativa sociocultural que utiliza as narrativas como fonte de entendimento dos processos de interação e dialogicidade.

Nessa mesma direção, Connelly e Clandinin (1995) argumentam que as narrativas possuem seu foco na experiência humana vivida, “la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana³⁵” (p. 12), ou seja, os estudos que utilizam análise de narrativas como instrumento de investigação são apropriados para o campo da educação.

Desse modo, as narrativas produzidas nas entrevistas pessoais e nas reuniões do grupo de estudo serviram como elementos/informações de pesquisa que foram exploradas e analisadas. Para os sujeitos da pesquisa, esses momentos dialógicos se constituíram em uma possibilidade de reflexões sobre os processos formativos que compõem a sua docência no que se refere à escrita da língua de sinais. Por meio do diálogo, aconteceu a possibilidade de apresentar o contexto vivido pelo professor surdo ao mundo exterior, deixando os eventos e o processo de construção da docência como elucidativos para o próprio professor surdo que estava narrando. Dessa forma, surgiu a possibilidade de cada um dos professores conhecerem-se e descobrirem-se na possibilidade de se revelarem ao outro por meio do discurso narrado.

Nesse viés, consideramos a realidade em que o sujeito está inserido e os artefatos construídos como resultado da sua cultura e inserção social em sua época. Um sujeito que é socialmente constituído por meio das suas relações históricas e temporais (VYGOTSKI, 2007; BAKHTIN, 1988; BOLZAN, 2009). Logo, é importante destacar esses elementos como constituintes da abordagem narrativa sociocultural, que sustenta, metodologicamente, esta proposta de estudo. Assim, é preciso revelar os saberes sociais, culturais e linguísticos que produzem o professor surdo.

Nesse sentido, a escolha pela abordagem qualitativa ajudou no entendimento sobre os processos formativos que os professores surdos realizam para aprender a docência no que se refere à aprendizagem da escrita da língua de sinais, uma vez que a abordagem qualitativa compreende os fenômenos em suas diversas manifestações e nos contextos onde se expressam.

³⁵ Tradução nossa: a narrativa é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana.

Dessa forma, foi possível conhecer o processo de produção da docência nesta especificidade. Os estudos de Bogdan e Biklen (1994), Freitas (1994, 2002), Connelly e Clandinin (1995), Bakhtin (1988, 2006), Bolzan (2001, 2009, 2010) e Vygotski (2007, 2006, 2010) são os referentes que nos sustentam para a transposição do ideário, pensando que a narrativa do professor surdo caracteriza-se pela sinalização, a qual, neste trabalho, chamaremos de *narrativa sinalizada*³⁶.

2.3 Contexto e sujeitos da investigação

2.3.1 Contexto da pesquisa

Acreditamos que o contexto em que os sujeitos desta pesquisa estão desenvolvendo suas atividades docentes é um lugar potencial, no qual o professor vive oportunidades para construir distintos modos de ser docente. Por esse motivo, tornou-se relevante conhecer esse lugar, pois os professores, ao realizarem resgates de suas vivências e externalizando-as nas suas narrativas, contemplaram aspectos referentes a esse contexto. Assim, o contexto em que os professores surdos estão inseridos é elemento indispensável de conhecimento.

Consideramos a escola como um espaço mediacional em que existem expectativas, desejos, sonhos, tensões, interações, as quais incidem sobre a constituição dos sujeitos que ali transitam. É importante considerar as distintas concepções que os professores constroem acerca da docência, assim como na interferência desse contexto (escola/comunidade escolar) com especificidades próprias que fazem parte do seu desenvolvimento profissional (BOLZAN e ISAIA 2005, 2006, 2007).

De acordo com Lopes (2010), a vivência em espaços como a escola para surdos pode representar o princípio do respeito à diferença, produzida a partir da elaboração de distintas possibilidades de interação entre os sujeitos que compõem aquele espaço educacional.

³⁶ Entendemos narrativa sinalizada do professor surdo como o modo pelo qual manifestam suas reflexões, entendimentos, concepções e valores sobre o processo de aprender e de ensinar. É a sinalização por meio da LIBRAS que os possibilita narrar sobre sua vida, suas histórias, favorecendo a produção de momentos de produção de sentidos e significados sobre seu desempenho professoral, explicitam seus pensamentos através da língua de sinais.

A escola para surdos em que os sujeitos desta pesquisa estão atuando tem a educação bilíngue³⁷ como sua principal marca. Essa proposta educacional é um direito garantido para os surdos brasileiros desde 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto Federal nº 5626. O Decreto Federal estabelece que a instituição precisa ofertar, desde a educação infantil, obrigatoriamente, aos aprendizes surdos uma educação bilíngue, na qual a LIBRAS é a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é a segunda língua. Com relação à modalidade oral da língua portuguesa, o documento deixa claro que esta é uma possibilidade que pode ser trabalhada em outro espaço, ou seja, fora do espaço escolar.

Entendemos que os sujeitos desta pesquisa, ao atuarem na escola para surdos, têm a possibilidade de construir a docência em um lugar onde “a existência da surdez como uma diferença declarada na escola é um elemento capaz de fazer pensar a instituição e o currículo produzido pela mesma” (LOPES, 2010, p. 117). Portanto, são sujeitos que colaboram na construção de propostas didáticas, metodológicas, teóricas e curriculares nesse espaço educacional.

É importante lembrar que a forma como se estruturam essas escolas, e que o público que elas recebem são os de uma comunidade específica, com características próprias, ao mesmo tempo em que os professores, tanto surdos como ouvintes, pertencem a uma realidade singular, com cultura e especificidades distintas.

Pensar sobre o perfil do professor, na realidade específica da escola para surdos, exige considerar elementos que constituem esse profissional de forma única e singular, tendo em vista que, no espaço escolar, se criam múltiplas relações entre os sujeitos que nele convivem. O professor possui a demanda de garantir os processos de ensino e de aprendizagem, mas existem outros elementos envolvidos que ele precisa dominar: as exigências da realidade, na qual ele atua.

³⁷ A educação bilíngue caracteriza-se por uma proposta de trabalho que leva em conta as características do sujeito surdo e a aquisição de uma segunda língua em um ambiente linguisticamente adequado onde há atividade docentes de professores surdos e ouvintes que desenvolvem o ensino da LIBRAS e do português como segunda língua tendo em vista as peculiaridades da cultura surda e da cultura escolar na escola para surdos. A metodologia adotada pelas instituições para o desenvolvimento de educação bilíngue implica a bidocência entre professores surdos e ouvintes, bem como a criação e utilização de artefatos da cultura surda como forma de contemplar o ensino e aprendizagem das duas línguas. É necessário referir que há uma variedade de experiências voltadas a educação bilíngue que pode trazer variantes dependendo da localização da instituição e das experiências de cada comunidade.

O contexto da escola para surdos contempla aspectos organizacionais distintos, como o tempo escolar, as turmas, as características e os artefatos culturais³⁸ da comunidade surda, presentes na sala de aula, que são elementos que implicam na definição da maneira de ser professor, favorecendo a adoção de determinadas concepções teóricas e metodológicas.

Nesse viés, as características, que organizam a escola para surdos, são elementos que nos ajudaram a revelar as tramas da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional de professores surdos.

O contexto em que os sujeitos desta pesquisa atuam é a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, uma escola para surdos da região central do estado do Rio Grande do Sul, que nasceu da demanda da comunidade que a acolhe, ou seja, do desejo da comunidade surda. A escola é a única escola da América Latina que oferece curso para formação de professores surdos no âmbito de curso normal/magistério, sendo referência no estado e no país.

Durante a década de noventa foi constituído um grupo de pessoas com um interesse em comum: contemplar a educação das pessoas surdas com uma nova proposta de educação. Pretendiam dignificar a comunidade surda, respeitando a língua de sinais como primeira língua e oferecer um espaço escolar bilíngue para aqueles sujeitos. As discussões referentes à proposta bilíngue de educação para surdos tiveram início no final dos anos oitenta, nos Estados Unidos, mas aqui no Brasil, começou a tomar um tímido lugar no discurso de profissionais envolvidos com a surdez somente nos anos noventa.

No ano de 1996, após um trabalho desenvolvido pela 8ª Delegacia³⁹ de Educação durante a Semana Estadual da Pessoa Portadora de Deficiência: os professores e a comunidade surda discutiram sobre a elaboração de um projeto que visava ao objetivo de Reformular a Educação de Surdos no município de Santa Maria, pois a cidade não estava contemplando os anseios da comunidade. Para tanto, elaboraram um projeto solicitando a criação de uma escola para surdos. O projeto “Reformulação da educação de surdos de Santa Maria com vistas à criação de uma escola”, elaborado pelo Grupo de Apoio Pedagógico da Educação dos

³⁸ É o uso de diferentes elementos construídos pela comunidade surda ou ouvinte para considerar a experiência visual dos surdos, o que torna a surdez aquilo que realmente ela é: a diferença a ser respeitada (SKLIAR, 2010).

³⁹ Atualmente, 8ª Coordenadoria Regional de Educação.

Surdos de Santa Maria (GAPES/SM), recebeu parecer favorável da Secretaria de Estado da Educação.

O GAPES/SM realizou reuniões sistemáticas, uma vez por semana, com duração de duas horas, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos teóricos, bem como de relacioná-los com a prática. Assim, os temas que envolveram as reuniões de estudos estavam assentados em conceitos como concepção de homem, de sociedade, de educação, de conhecimento, também as abordagens presentes na educação de surdos, principalmente a abordagem bilíngue de educação; além das teorias do desenvolvimento humano, entre outros temas. O grupo contou com diversas organizações para os estudos, inclusive profissionais de diferentes áreas do conhecimento, entre eles: alfabetização, estudos sociais (história e geografia), matemática, ciências, estudos culturais, português como segunda língua, entre outros.

É importante salientar que participavam do grupo⁴⁰ professores do Sistema Estadual de Educação, do Sistema Municipal de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), representantes da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e da 8ª Delegacia de Educação, também pelos surdos adultos, representantes da Associação dos Surdos de Santa Maria (ASSM).

Por meio do projeto “Reformulação da educação de surdos de Santa Maria com vistas à criação de uma escola”, o grupo conquistou a parceria do Estado com o Município que foi de extrema importância para sua concretização. Assim, o Estado, como entidade mantenedora da escola, comprometeu-se em: realizar toda a reforma do prédio cedido pelo Município⁴¹, prover a escola de recursos materiais e equipamentos necessários à autorização e ao funcionamento, bem como providenciar o quadro de professores e funcionários. O Município comprometeu-se em: ceder o espaço físico, alguns professores do sistema municipal e contratar os instrutores⁴² de língua de sinais. A parceria entre Município e Estado findou em 2012, quando se efetivou a permuta de prédios entre os sistemas municipal e

⁴⁰ O grupo era coordenado pela Professora Rosane Brum Mello, na época Supervisora de Educação Especial da 8ª CRE.

⁴¹ O prédio cedido pelo município estava invadido por tribos indígenas, que após muitas negociações, foram transferidos para outro alojamento, trata-se de um antigo prédio em que funcionou uma escola do sistema municipal de ensino.

⁴² Na época, a denominação utilizada era de instrutor de língua de sinais, mas com o avanço dos estudos linguísticos, políticos, filosóficos e culturais, passaram a ser chamados de educadores surdos.

estadual. Assim, desde 2012, a edificação em que a escola se localiza é de responsabilidade do Sistema Estadual de Educação.

Então, no ano de 1996, começaram as discussões direcionadas à educação dos surdos e, em junho de 1998, o Conselho Estadual de Educação emitiu o Parecer nº 556/98, favorável à criação da escola. A criação e a denominação da Escola ocorreram, em 09 de julho de 1998, pelo Decreto nº 38.686. A instituição recebeu a denominação patronímica de Escola Estadual de Educação Especial⁴³ Dr. Reinaldo Fernando Cóser.

Em Santa Maria, até o final da década de 50 e início dos anos 60, não havia atendimento educacional para crianças surdas. O Dr. Reinaldo Fernando Cóser, professor da UFSM, otorrinolaringologista, recebia as crianças surdas em seu consultório e lhe incomodava a ideia de que elas não tinham atendimento pedagógico. O Dr. Cóser foi uma presença constante na avaliação otorrino e também audiológica das crianças surdas, participando diretamente na formação dos professores, coordenando o Curso e ministrando aulas da área médica. Em 1963, Dr. Cóser criou, na UFSM, o Instituto da Fala e na década de setenta, o Curso de Fonoaudiologia, no qual a área da surdez sempre recebeu destaque. Com a criação do Departamento de Educação Especial, no Centro de Educação, este passou a assumir a área Pedagógica de atendimento complementar ao surdo. Isso, após a morte do Dr. Cóser, ocorrida em 18/04/1974. Com esse exemplo de vida, o Dr. Reinaldo Fernando Cóser recebeu a Comenda do Mérito Universitário em 18/12/1972, pelos relevantes trabalhos prestados à Universidade Federal de Santa Maria e ao Ensino Superior Brasileiro e recebeu também, o prêmio Imembuí, em dezembro de 1974 (post-mortem), por sua destacada atuação em favor da comunidade. Assim, com uma vida voltada incondicionalmente à educação dos surdos, aconteceu a justa homenagem ao Dr. Reinaldo Fernando Cóser.

A escola foi criada sob o Decreto número 38.686, de 09/07/1998, Diário Oficial de 10/07/1998, sob o parecer CEED número 556/98 de 03/06/98.

A denominação patronímica da Escola foi decidida pelo GAPES/SM. E a partir de então, os professores envolvidos realizaram uma pesquisa, coletando dados

⁴³ É importante salientar que os integrantes do grupo de estudos que se dedicaram à proposta de criação da escola solicitaram que no nome da Escola não constasse "Educação Especial", mas o Conselho Estadual de Educação o incluiu devido à legislação da época, porque, desde aquela época, a comunidade surda se percebia fora do contexto da Educação Especial.

junto à esposa do Dr. Cóser, para justificar junto à 8ª Delegacia de Educação de Santa Maria e da Secretaria Estadual de Educação a escolha pela decisão patronímica.

A autorização de funcionamento ocorreu por meio do Parecer CEED nº 297/2001 de 07/03/2001, que permitiu a Educação Infantil (04 a 06 anos), das Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, contemplando, dessa forma, a reivindicação da comunidade de surdos da região, bem como a de pais e professores dedicados a tal proposta. O parecer de providências está sob o número CEED 139/04 de 28/01/2004. A inauguração da escola ocorreu, no dia 27 de setembro de 2000 e contou com a participação de autoridades, pais, familiares, comunidade surda.

Entre as autoridades presentes, estava o Secretário de Educação do Município, Coordenadora da 8ª CRE, Presidente da ASSM, Supervisão de Educação Especial da 8ª CRE, Supervisão de Educação Especial da SMED, Professores da UFSM, Representante dos pais, viúva do Dr. Reinaldo Fernando Cóser, professores da UFSM e Professores do GAPES/SM.

Em 07 de março de 2001, a escola iniciou suas atividades oferecendo educação infantil de 4 a 6 anos, séries iniciais e finais do ensino fundamental no diurno e noturno. Desde o início, o funcionamento da escola permeou os três turnos, manhã, tarde e noite. No projeto político pedagógico, observamos a importância da concretização e da representação da escola para a comunidade.

A criação da Escola era uma reivindicação antiga da comunidade de surdos e dos professores de surdos no nosso município e da região, buscando desta forma, atender seus anseios, oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Língua de Sinais como parte do Currículo, consolidando assim, o incentivo à cultura e à identidade surda (PPP, 2008, p. 18).

A comunidade escolar dedicou-se à construção da proposta educacional. A atividade mobilizou estudos e discussões e contou com a participação efetiva da comunidade surda, em todos os patamares de produção da organização curricular: regimento escolar, elaboração da filosofia da escola e criação do projeto pedagógico.

Esse processo exigiu dos professores o envolvimento com inúmeras reuniões pedagógicas, as quais demandaram, em muitos momentos, disponibilidade para além da carga horária prevista aos professores. A construção da organização

curricular, do regimento escolar, a elaboração da filosofia da escola e a criação do projeto político pedagógico foram construídas pela participação cooperativa dos professores e da assessoria de uma professora da área da linguística que colaborou na criação da proposta pedagógica de ensino de português escrito como segunda língua. Na construção do projeto político pedagógico, também decidiram a organização do tempo escolar e, a partir de 2002, a organização do tempo escolar passa a ser em Ciclos de Formação no Ensino Fundamental, sendo que cada ciclo tem a duração de 02 anos, bem como na Educação de Jovens e Adultos, Totalidade do Conhecimento (Totalidade 1 e 2- Anos iniciais do Ensino Fundamental e T3 a T6- Anos Finais do Ensino Fundamental). Podemos conferir esse movimento, descrito no PPP da escola:

A Escola colocou os educadores surdos de língua de sinais participando efetivamente do processo educativo e a partir da assessoria de uma linguista construiu uma proposta metodológica de língua portuguesa escrita como segunda língua, consolidando assim a abordagem bilíngue na educação dos surdos (PPP, p. 6, 2008).

Os encontros eram marcados pela ansiedade em construir uma proposta pedagógica inovadora que contemplasse a demanda da comunidade surda. No decorrer do ano de 2001, chegavam muitos professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental, alguns estranharam a proposta da língua de sinais como primeira língua e não permaneceram na escola. Algumas vezes, a escola enfrentou problemas para completar o quadro de professores da escola devido à proposta metodológica ser diferenciada.

No ano de 2002, a escola passou a ofertar a modalidade EJA nos turnos da tarde e noite e estimulação essencial sob a forma de projeto “Estimulação Essencial e Intervenção Comunicativa”, oferecendo atendimento educacional a crianças de 0 a 03 anos com surdez associada a deficiências⁴⁴. Desde a inauguração da escola, o conselho escolar cumpre com as suas funções, conforme definidas na lei específica, contando com presidente, vice-presidente, 1º secretário, 2º secretário, 1º suplente, 2º suplente e o diretor como membro nato. O conselho escolar é composto de representantes dos professores, dos funcionários, dos pais e dos estudantes e, desde a sua criação, segue as regras específicas para este núcleo. Ao longo dos

⁴⁴ Estamos nos referindo à criança surdocega, surdo com síndromes, surdo paralisado cerebral, surdo autista.

anos, a comunidade escolar tem participado ativamente na formação da equipe do conselho escolar e do círculo de pais e mestres.

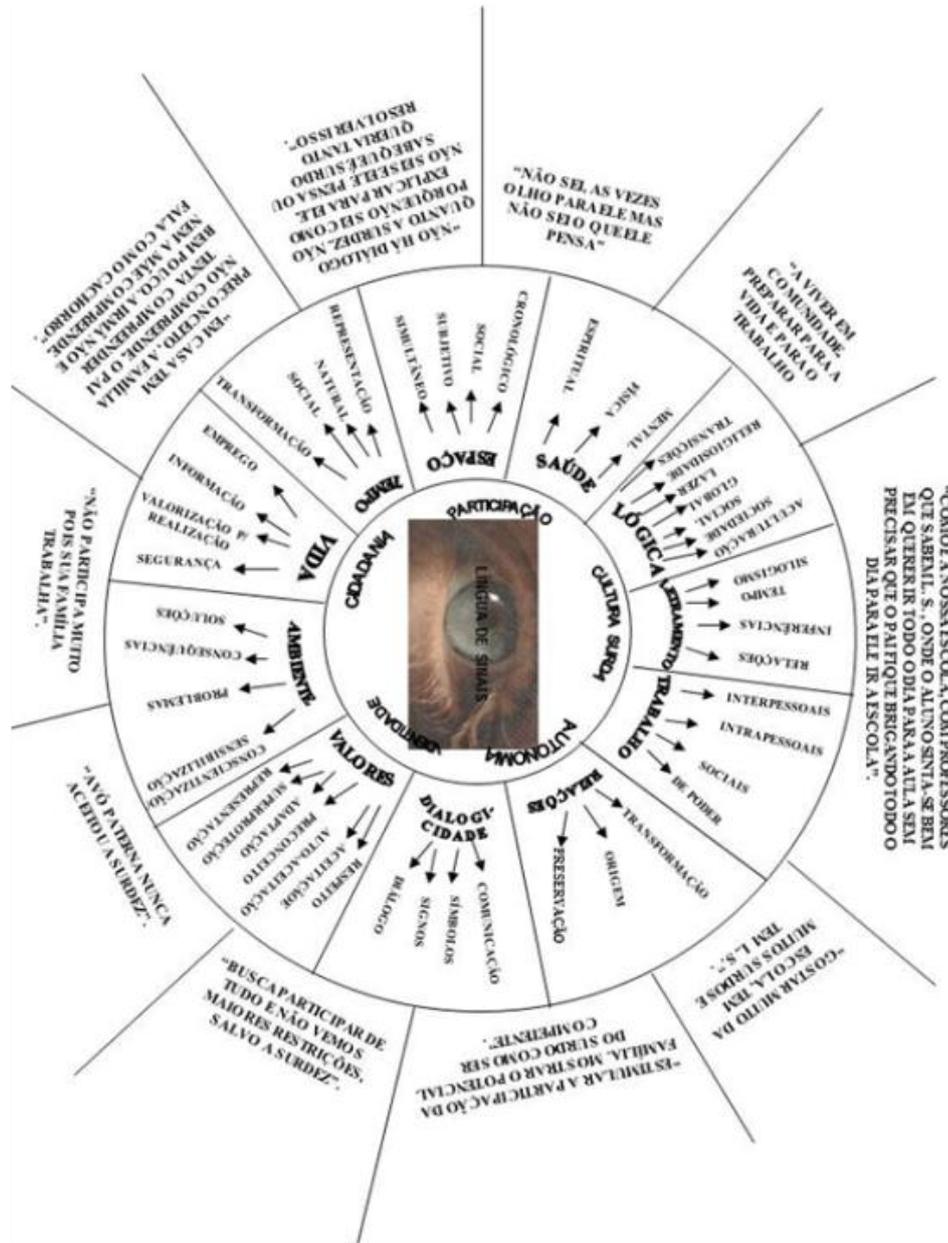
Nos anos de 2002 e 2006, a escola manteve parceria com a Universidade Santa Cruz (UNISC-RS), que ofereceu nas dependências da escola, curso de especialização em educação de surdos para os professores da própria escola que ainda não possuíam a formação - professores dos anos finais do Ensino Fundamental e demais interessados.

Os professores, que constituíram o quadro funcional da escola no primeiro momento, dedicaram-se a produzir uma proposta inovadora de escola e podemos conferir o que consta no projeto político pedagógico da escola:

A proposta da Escola se diferencia da Política Nacional de Educação Especial do MEC, na medida em que não concorda com o princípio de normalização, pois o mesmo contém uma ideologia liberal de adaptação do sujeito deficiente, passando uma ideia de que é possível corrigir as injustiças sociais a partir da igualdade de oportunidades, sem levar em consideração a cultura e as normas sociais que causaram a deficiência (PPP, 2008, p. 23).

Nessa perspectiva, a proposta em oferecer um espaço educacional, no qual as especificidades culturais dos aprendizes precisam ser consideradas, colocou as pessoas responsáveis pela organização escolar diante do desafio da construção e desenvolvimento de uma pesquisa socioantropológica⁴⁵, a fim de elucidar o caminho pedagógico que a escola precisava eleger. Os dados produzidos por meio da pesquisa socioantropológica constituíram-se em fonte para a construção do complexo temático que orienta diretamente o plano de ação docente. Acreditamos ser extremamente importante destacar o complexo temático construído pela comunidade escolar, pois ele representa as vozes da comunidade. Nesse sentido, poderemos acompanhar o interesse em escutar as necessidades primeiras da comunidade que estabelece esse posicionamento dos professores e da escola.

⁴⁵ O projeto político pedagógico da escola se propõe a romper com o conhecimento linearmente organizado, elencando conteúdos a partir de uma pesquisa socioantropológica realizada com a comunidade, oportunizando a permanência e a aprendizagem a todos os estudantes. O complexo temático contribui para que os conteúdos a serem trabalhados na escola sejam indicados pelo conjunto de professores da escola a partir das fontes diretrizes trabalhadas. A pesquisa socioantropológica é realizada pelos professores a cada cinco anos.



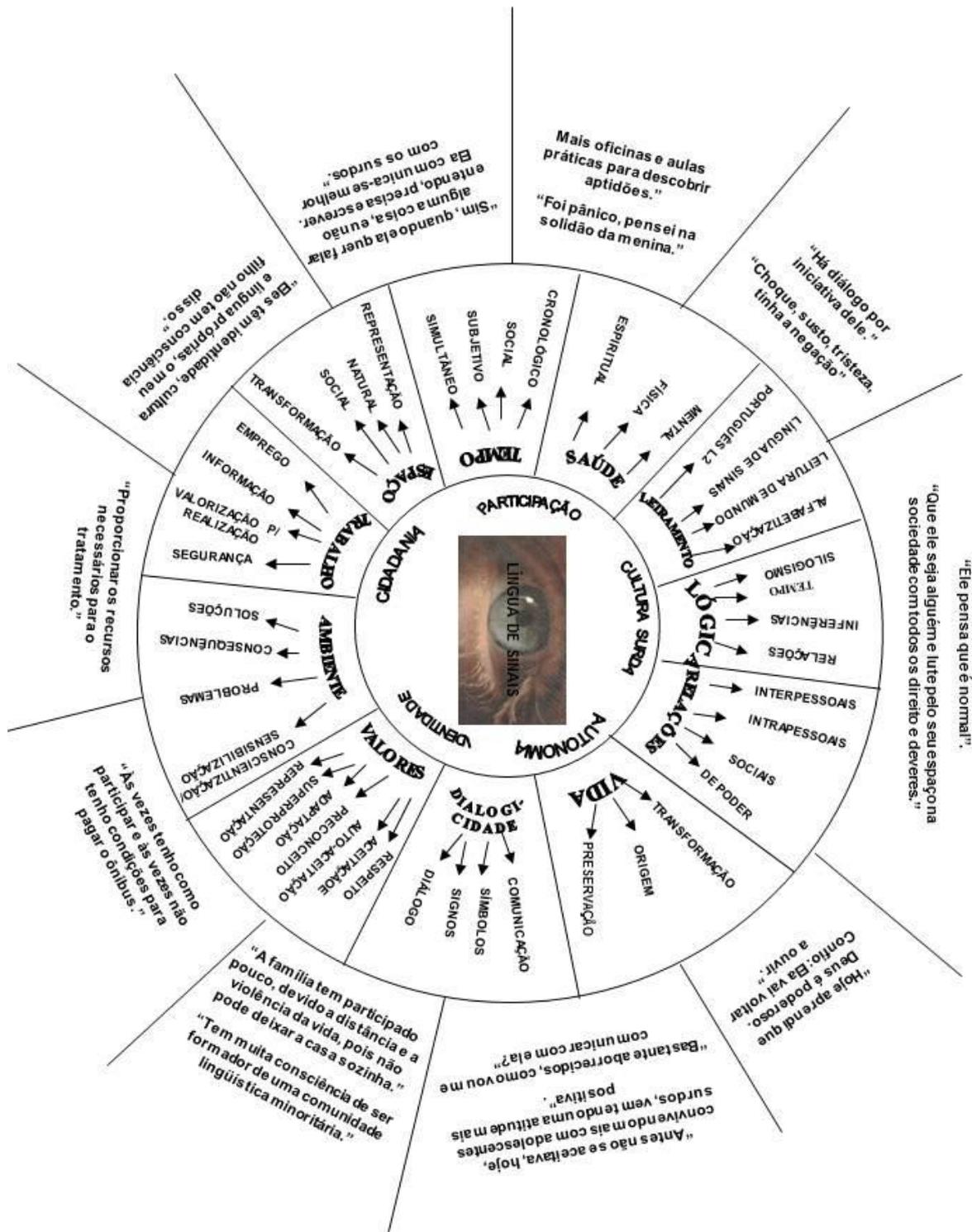
Quadro 1 – Representação gráfica do complexo temático da escola, construído em 2002, após a coleta e análise dos dados da pesquisa socioantropológica.

O quadro de professores foi desafiado à produção de uma proposta diferenciada educacionalmente, pois estavam construindo o entendimento da necessidade de um espaço educacional favorável ao desenvolvimento linguístico e cognitivo, para a comunidade surda que chegava àquele lugar. Como observamos no complexo temático, orientador do plano de ação dos professores, questões relacionadas à identidade, cidadania e participação são as mais emergentes.

Assim, os professores romperam com a listagem de conteúdos e com a fragmentação para se dedicarem ao trabalho com conceitos direcionados a contemplar a demanda do complexo temático e o conjunto de princípios; oriundos esses de situações-problema concretas, apoiados em representações que estudantes trouxeram para o contexto de aprendizagem com a finalidade de serem problematizados no contexto da sala de aula.

Como pudemos observar, o primeiro complexo temático da escola apontou questões importantes: falta de comunicação na família, não aceitação da surdez, a falta de participação do surdo na sociedade, pois não tinham uma identidade definida e também o direito à cidadania. O complexo temático que a escola se propôs a desenvolver foi “identidade, participação e cidadania” e assim foram construídos seus planos de estudo, com o objetivo de oferecer situações de aprendizagem para a comunidade escolar.

O complexo temático, componente do currículo escolar, é reformulado a cada cinco anos com novas pesquisas socioantropológicas. Observamos que a demanda da comunidade de surdos não sofre alterações significativas, pois o resultado das pesquisas socioantropológicas mantêm no centro do complexo temático a demanda da língua de sinais. Podemos observar que há modificações nas narrativas que compõem o complexo temático, sendo que observamos que houve um entendimento da família com relação às questões linguísticas e culturais das pessoas surdas, e há um olhar direcionado para a conquista de novos lugares. Observamos que os pais estão investindo na aprendizagem da LIBRAS e confiantes no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos seus filhos, elementos esses que não apareceram no primeiro complexo. Assim, podemos evidenciá-los no complexo temático atual, representado na imagem que segue:



Quadro 2 – Representação gráfica do complexo temático da escola, construído em 2012, após a coleta e análise dos dados da pesquisa socioantropológica.

Assim, evidenciamos que as mudanças de interesse das famílias relacionadas às atividades da escola têm influenciado, significativamente, na produção de concepções direcionadas às pessoas surdas, há um reconhecimento das questões culturais e linguísticas que são destacadas pelas narrativas dos familiares. A proposta da escola contempla a presença de um surdo adulto na sala de aula, em momentos específicos, e esse critério é considerado relevante e extremamente importante no contexto educacional desde a sua criação, uma característica fundamental para a escola bilíngue. No primeiro momento, os surdos adultos atuavam como educadores⁴⁶ surdos e a escola contava apenas com um professor⁴⁷ surdo. Atualmente, a escola conta com seis professores surdos, monitores surdos, funcionários surdos e diretor surdo.

O modelo linguístico e cultural, dentro do espaço da sala de aula, estava garantido desde a sua criação. A presença pedagógica do sujeito surdo é considerada como fonte de conhecimentos para as próprias professoras ouvintes aperfeiçoarem a sua segunda língua, pois nesses espaços de compartilhamento acontece o aprimoramento da língua de sinais pelas professoras ouvintes, que se colocam também como aprendizes (HAUTRIVE, 2011). A comunidade escolar compreende que o modelo linguístico adequado é o próprio falante natural dl língua, no caso, os surdos adultos, pois entendem que a língua é meio de constituição cultural, possui movimento, é viva.

Concordamos com Lodi (2004), quando se refere à educação dos surdos.

Apenas surdos adultos, participantes e atuantes da comunidade surda e, portanto, membros de referência, podem ser os interlocutores para a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem. É apenas na interação com adultos surdos que as crianças podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez (2004, p. 24).

A instituição procurou organizar a dinâmica escolar, ao privilegiar as professoras ouvintes no contexto da docência compartilhada, favorecendo as

⁴⁶ Educadores surdos: surdos adultos com formação em Ensino Médio. Os professores surdos são aqueles com formação em licenciatura e que também atuam na docência compartilhada com professores ouvintes.

⁴⁷ Professor licenciado em Educação Física pela UFSM, concursado pelo sistema estadual de educação, lutou veementemente para garantir a sua permanência no cargo, pois as autoridades movimentaram um processo institucional, pedindo o desligamento desse professor do sistema estadual de educação alegando que não havia condições de atuar como professor devido à surdez.

potencialidades dos aprendizes surdos. No que se refere às potencialidades, Skliar (2010) corrobora, dizendo que:

As potencialidades – os direitos- educacionais às quais faço referência são: a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com os surdos adultos; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, etc. (p. 26).

A escola, em discussão, contempla os aspectos que visam às potencialidades dos sujeitos surdos, considerando-as em seu projeto político pedagógico, ao apontar que esse profissional atua como mediador no processo educativo.

A escola contará com educadores surdos adultos, que atuarão como facilitadores da prática pedagógica, nas salas de aula, assim como em todo o trabalho escolar. A função do educador surdo será de traduzir os conteúdos em língua de sinais e a de participar como facilitadores no processo educativo (PPP da escola, p. 16, 2008).

Cabe destacar que o contexto educacional em que os professores surdos estão atuando adota a modalidade bilíngue de educação, na qual professores ouvintes e professores surdos consolidam a educação da comunidade surda, envolvidos e somados a um mesmo interesse. Por isso, entendemos que a proposta de educação bilíngue para surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, concordamos com Quadros (2010), quando diz que a educação dos surdos,

em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está reconhecendo a diferença. A língua passa a ser então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais (p. 35).

Dentro desse contexto, entendemos que os sujeitos conseguem alcançar a meta de uma escola para surdos, quando conquistam o respeito à cidadania, a pluralidade cultural, a constituição de conhecimentos como uma escola regular, a formação de sujeitos críticos e participativos⁴⁸. A escola constrói um currículo que coloca em prática o reconhecimento pela pessoa surda. No projeto político

⁴⁸ Estes elementos estão destacados no complexo temático construído pela comunidade escolar, a partir da pesquisa socioantropológica, que serve como suporte para o plano de ação dos professores.

pedagógico, está em destaque que “o currículo deverá partir de abordagens socioantropológicas⁴⁹, onde a comunidade de surdos e a língua de sinais têm papel fundamental na educação dos sujeitos surdos” (PPP, p. 4, 2008).

A escola está organizada em ciclos para formação desde 2002 e esta decisão foi tomada, democraticamente, pela comunidade escolar. Os ciclos para formação propõem “romper com o conhecimento linearmente organizado, elencando conteúdos a partir de uma pesquisa socioantropológica” (PPP, p.20, 2008), objetivando proporcionar a permanência e a aprendizagem dos estudantes. A escola em que os colaboradores do estudo atuam oferece curso de língua de sinais, ministrado pelos educadores e professores surdos, gratuitamente, à comunidade. O curso está organizado como um curso de línguas, que começa no nível básico até o avançado e o maior interesse, na disponibilização do curso, é atingir as famílias das pessoas surdas que não conhecem a língua de sinais, assim como profissionais envolvidos com a surdez. O curso acontece desde a inauguração da escola.

Atualmente, a escola conta com a gestão (2015/2018) de um professor surdo, membro da comunidade surda, líder reconhecido pelas conquistas que envolvem a comunidade, um orgulho para a escola. Ele conta com o apoio de uma professora ouvinte como vice-diretora, sendo que foram eleitos de forma democrática por meio do desejo da comunidade escolar. Assim, a cultura bilíngue se instala efetivamente nesse contexto educacional.

Na escola há professores e funcionários surdos, ou seja, o contexto escolar é considerado bilíngue em todas as dimensões, pois na secretaria, na biblioteca, na recepção, no refeitório, a LIBRAS se faz presente como primeira língua, pois nesses espaços, há pessoas surdas atuando. Atualmente, o número de cem alunos de diferentes bairros da cidade de Santa Maria e das cidades de Júlio de Castilhos, Caçapava, São Sepé, Uruguaiana, São Pedro, Itaara e Santiago, pois é a única escola que oferece tal organização no interior do estado. Os estudantes dos anos iniciais da cidade de Santa Maria contam com o transporte gratuito oferecido pela mantenedora da escola (sistema estadual de educação), estudantes de municípios vizinhos recebem vale transporte ou subsídios para garantir sua frequência à escola.

Ao longo da década, as edificações da escola foram aprimoradas, mas existe muito ainda a fazer, a construção e manutenção das rampas de acessibilidade são

⁴⁹ O modelo sócioantropológico da surdez, assim como a educação bilíngue para surdos revelam e equivalem às bases da teoria sócio-histórica do psiquismo humano (SKLIAR, 1997a).

um dos desafios que a direção enfrenta há alguns anos; as rampas que existem na escola foram construídas em parecerias com a comunidade escolar.

A escola possui o funcionamento de uma escola regular e inclusiva. Os professores responsáveis pela orientação pedagógica são responsáveis em realizar orientação aos alunos, às famílias, buscar informações junto aos órgãos de proteção às crianças para conduzi-las e auxiliá-las em diferentes situações que envolvem a família e a escola, primando sempre pelos direitos dos estudantes.

Os professores da escola, a equipe diretiva e coordenação pedagógica organizaram o IIº encontro das escolas para surdos do Rio grande do Sul, no ano de 2004. Aquele evento demandou dedicação e organização intensas por parte da escola. A comunidade surda esteve envolvida durante todo o evento. No ano de 2011, aconteceu o XIº encontro das escolas para surdos do Rio grande do Sul, no qual novamente a escola assumiu a responsabilidade de sua organização, o que demandou o envolvimento da comunidade escolar para que o encontro fosse exitoso.

A escola possui convênio junto à Secretaria Estadual de Educação e oferece espaço para a realização de estágios acadêmicos. E a escola recebe estagiários de diferentes instituições públicas e privadas. No ano de 2005, foi autorizado sob o Parecer 901/2011 o curso normal para formação de professores, em nível médio/magistério para surdos, para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Este curso iniciou seu funcionamento no ano de 2006. A proposta de oferecimento do ensino médio nasceu da demanda dos próprios estudantes surdos que concluíram o ensino fundamental e uniram forças junto à gestão da escola para a criação do ensino médio. O curso normal magistério para surdos tem caráter inovador, sendo o único na América Latina a ofertar tal modalidade. Os estudantes surdos do curso normal para formação de professores realizam a prática de estágio na própria escola.

Os professores surdos são os responsáveis pelo desenvolvimento de propostas pedagógicas direcionadas à escrita da língua de sinais. Eles desenvolvem intervenção pedagógica com os aprendizes surdos, desafiando-os a aprender a

escrever em escrita da língua de sinais ⁵⁰. Stumpf (2002) coloca em relevo a importância da escrita desta língua para os surdos

[...] é um sistema para a escrita da língua de sinais, assim como o alfabeto é um sistema para a escrita da fala, representa as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações e tem como ponto de partida a língua de sinais dos surdos. Torná-lo acessível às comunidades surdas é tornar acessível a essas comunidades uma ferramenta necessária à construção de surdos leitores e escritores (p. 91).

Atualmente, a escrita da Língua de sinais ganha espaço no contexto da escola e os professores surdos são os responsáveis pelas disciplinas que contemplam este componente curricular. A escola constitui-se em um espaço privilegiado de compartilhamento e construção de conhecimentos, abarcando a relevância do conhecimento que transforma e é transformado pelos sujeitos.

Procuramos, de forma sucinta, apresentar a constituição, a organização, o contexto da escola para surdos, pois a realidade escolar provoca uma maneira de organização pedagógica diferentemente de outros contextos escolares. A escola está permeada pelos valores pessoais, pelas trajetórias pessoais do docente e da comunidade surda, que são tramados ao longo do tempo. O modelo de escola para surdos está em constante transformação, pois pouco mais de uma década de existência é tempo escasso para a definição de um modelo estável; o modelo escolar, no qual os sujeitos do estudo atuam, é um modelo flexível, aberto e em permanente ajustamento, conforme as demandas da comunidade que participa da escola. A escola para surdos tem buscado constituir-se em um espaço privilegiado de produção de conhecimentos, compreende a relevância do conhecimento que transforma e é transformado pelos sujeitos.

Conhecer as características deste espaço educacional nos ajudou a compreender as análises da narrativa sinalizada, pois os professores surdos, sujeitos desta pesquisa, atuam diretamente nesse contexto.

⁵⁰ Na escola Dr. Reinaldo Fernando Cóser, o sistema escolhido para o ensino da escrita da língua de sinais é *SignWriting*.

2.3.2 Sujeitos do estudo

Tivemos os seguintes itens como critérios básicos para a seleção dos sujeitos do estudo:

- a) ser professor surdo graduado em curso de licenciatura ou estar com o curso em andamento;
- b) atuar na escola para surdos;
- c) atuar em contexto educacional, no qual o ensino da escrita da língua de sinais faz parte da docência;
- d) concordar em participar da pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa são cinco professores surdos, atuantes na escola para surdos, na cidade de Santa Maria- RS, que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), com a pesquisadora que é “não surda” e fez parte das reuniões do grupo de estudo.

Os sujeitos foram selecionados a partir da escola na qual estão lotados, neste caso, Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser. Os sujeitos da pesquisa possuem formação inicial⁵¹ em Letras/Libras e Educação Física. É importante destacar que a escola em questão conta com sete professores surdos, mas alguns destes não fizeram parte do grupo de sujeitos da pesquisa por não contemplarem o critério: atuar como professor de escrita da língua de sinais na escola.

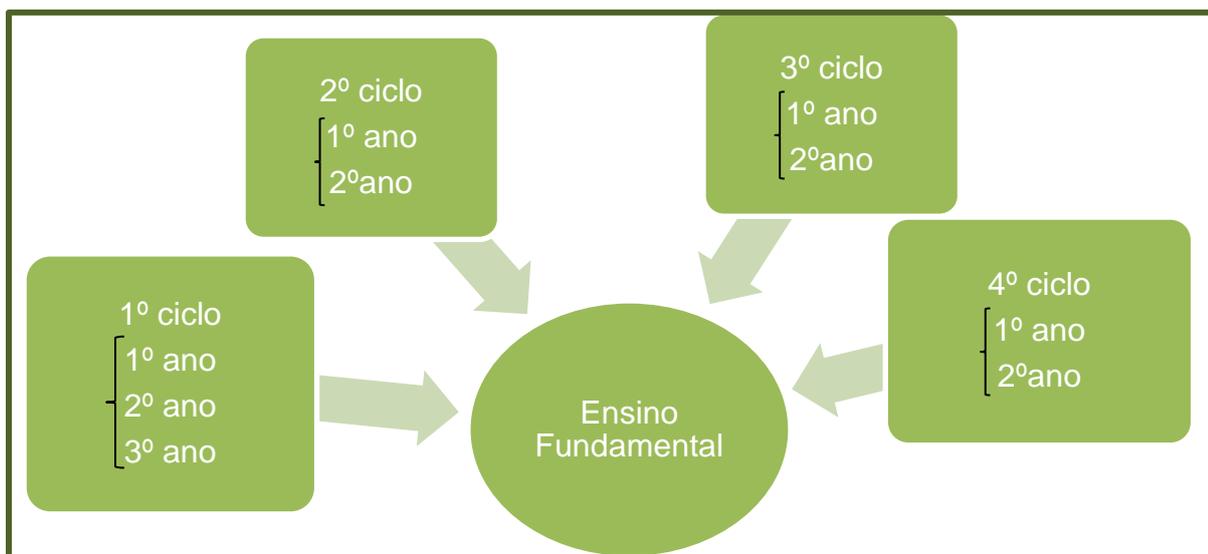
Realizamos, inicialmente, um mapeamento quanto à organização curricular da escola em que os professores surdos estão atuando e os espaços institucionais em que desenvolvem a docência como professores de escrita da língua de sinais.

⁵¹ A manutenção das informações sobre a formação inicial do professor surdo consta nesta tese uma vez que eles assim o desejaram.



Quadro 3 – Quadro representativo da Educação Infantil.

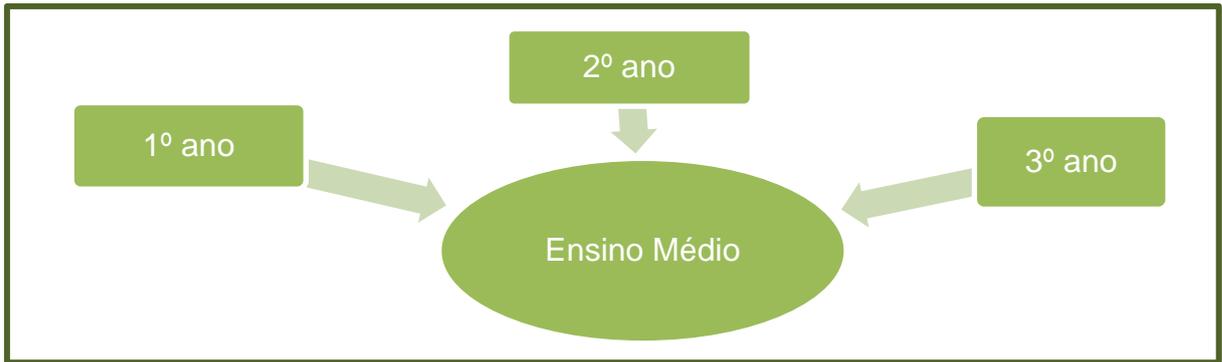
Fonte: Organizado pela autora a partir do PPP da escola Dr. Reinaldo Fernando Cóser



Quadro 4 – Quadro representativo do Ensino Fundamental.

Fonte: Organizado pela autora a partir do PPP da escola Dr. Reinaldo Fernando Cóser

O Ensino Fundamental está organizado em nove anos. O primeiro ciclo é composto por três anos (primeiro ano, segundo ano e terceiro ano), envolve o período da alfabetização. O segundo ciclo é formado por dois anos (quarto ano e quinto ano), o terceiro ciclo é formado por dois anos (sexto ano e sétimo ano) e o quarto ciclo formado por dois anos (oitavo ano e nono ano).



Quadro 5 – Quadro representativo do Ensino Médio.

Fonte: Organizado pela autora a partir do PPP da escola Dr. Reinaldo Fernando Cóser.

O Ensino Médio é organizado como curso normal para Formação de Professores Surdos. Os estudantes surdos, ao concluírem esta formação poderão atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A carga horária total do curso normal magistério contempla 3.282 horas, distribuídas em três anos letivos, incluindo o estágio profissional, que é realizado no último semestre, na própria escola.

No quadro que segue representam-se as disciplinas do curso normal magistério em que os professores surdos são responsáveis como docentes:



Quadro 6 – Disciplinas em que os professores surdos desenvolvem sua docência.

Fonte: Organizado pela autora a partir do PPP da escola Dr. Reinaldo Fernando Cóser.

Os sujeitos deste estudo são responsáveis pelas disciplinas⁵² direcionadas ao campo da surdez. Saliente-se que, na disciplina de Língua de sinais⁵³, objetiva-se a conquista e aprofundamento dos conhecimentos gramaticais, envolvendo a organização fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática da língua de sinais. Os professores responsáveis por essa disciplina buscam ampliar o conhecimento do sistema de escrita na língua de sinais. Os professores responsáveis pela disciplina de História da Educação dos Surdos⁵⁴ objetivam contemplar os conhecimentos políticos e históricos, abrangendo as conquistas da comunidade surda. A escrita da língua de sinais é ferramenta utilizada pelos professores e alunos surdos, é o meio de instrução para os registros desta disciplina. Os professores surdos que ministram aulas na disciplina Didática da Língua Brasileira de Sinais⁵⁵ buscam contemplar os conhecimentos necessários para mediar a proposta da disciplina de forma didática. Os professores ampliam os conhecimentos dos alunos sobre o editor de texto em *SignWriting*; os professores surdos direcionam as atividades para a criação de materiais didáticos em escrita da língua de sinais; proporcionando o conhecimento das diferentes etapas do desenvolvimento da leitura em escrita da língua de sinais e a análise de diferentes gêneros textuais, objetivando sua realização na prática educativa dos futuros professores em formação.

É nesse sentido que o nosso interesse esteve direcionado a esses professores que estão implicados com o ensino da escrita da língua de sinais nos diferentes tempos escolares.

2.3.3 Os pseudônimos

Pensando em preservar a identidade dos professores, o que sugere respeito à dignidade e defesa da vulnerabilidade dos sujeitos, optamos pelo uso de

⁵² Informações encontradas na matriz curricular da escola.

⁵³ A disciplina de língua de sinais faz parte da área do conhecimento Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, com carga horária de 165 horas, distribuídas entre o 1º, 2º e 3º ano do curso para formação de professores.

⁵⁴ A disciplina de História da Educação dos Surdos faz parte da área do conhecimento Formação Profissional, com carga horária de 33 horas e contempla o 1º ano do curso para formação de professores.

⁵⁵ A disciplina de Didática da Língua Brasileira de Sinais faz parte da área do conhecimento - formação profissional, com carga horária de 66 horas e contempla o 2º ano do curso de formação de professores.

pseudônimos. Por isso, alguns critérios foram eleitos por nós como uma forma de garantir a representação das situações vividas ao longo da construção dos dados. Elementos que nos mobilizaram a pensar em um pseudônimo que representasse a coletividade, a colaboração, a interação, a mediação, o respeito, a pluralidade que foram destaques em todo o processo experienciado ao longo da produção dos dados. Todos esses elementos precisavam contemplar a representação do pseudônimo dos sujeitos.

Então, logo surgiu a hipótese de representação com nomes de estrelas, mas não desejávamos estrelas separadas, assim, decidimos pela escolha de uma constelação. Entendemos que a constelação é um grupo que, unido na sua força, consegue representar um único elemento que é constituído de muita luz e parceria. Essas características acompanharam as reuniões de estudo e as entrevistas semiestruturadas. Então, a decisão estava assumida: os pseudônimos seriam nomes de estrelas que, juntas, formam uma constelação.

Iniciamos um novo momento, agora a busca estava centrada na investigação por informações e características de diferentes constelações e suas representações, assim muitas hipóteses foram descartadas e a escolha pela representação da constelação Cisne (*Cygni*) se efetivou.

Ao nos depararmos com o posicionamento das principais estrelas da constelação Cisne foi fácil identificar as distintas personalidades que compuseram as reuniões de grupo de estudo. O posicionamento de cada uma das estrelas que constituem a constelação tem relação direta com a escolha dos pseudônimos dos sujeitos, pois a característica de cada participante ficou evidente por meio das suas interações e mediações ao longo das reuniões de estudo.

A escolha desses nomes é uma forma de evidenciar os papéis assumidos ao longo da pesquisa. Assim, representam a força da coletividade, que em movimentos de compartilhamento e união são capazes de se fortalecer e representar a unanimidade sem deixar de lado a singularidade e o lugar que ocupam.

A aproximação entre as características dos sujeitos e o posicionamento das estrelas na constelação Cisne é eleita por nós, pesquisadores, a partir da nossa interpretação. Os sujeitos da pesquisa não participaram dessa decisão. Vamos compreender como a constelação Cisne se constitui:

A constelação cisne:

Nome em Português: Cisne

Genitivo Latino: *Cygni*

Abreviação do nome: Cyg.

Origem do nome: Do latim "*Cycny*" que significa "Cisne"

Localização: Constelação boreal - localizada no hemisfério norte celeste

Família de constelações: pertencente à família de constelações de Hércules

Cisne é uma constelação boreal, ou seja, localizada no hemisfério norte celeste. Ela pode ser observada durante o verão de cidades localizadas no hemisfério norte. No hemisfério sul, é muito difícil ver Cisne e sua observação fica um pouco limitada por ser uma constelação do hemisfério norte, podendo ser apenas observada de algumas cidades e, de preferência, durante o inverno do hemisfério sul.

Torna-se muito mais fácil localizar esta constelação quando o observador estiver localizado em cidades mais próximas da linha do Equador.

A representação da constelação:



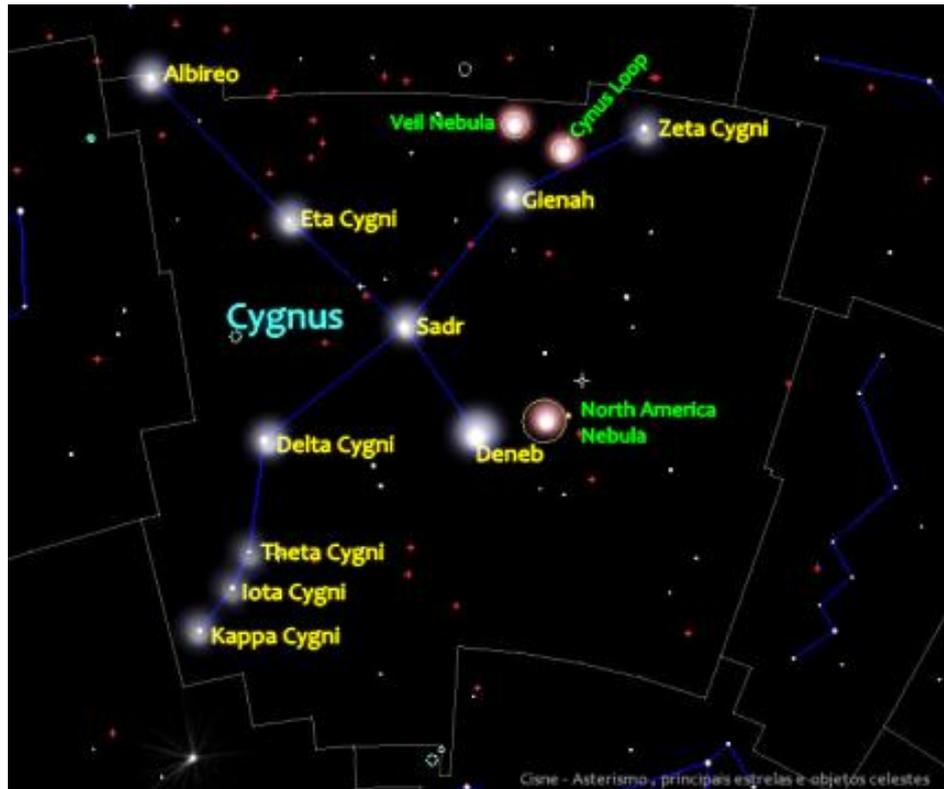


Figura 1 – Constelação Cisne e as principais estrelas que a constituem.

Fonte: <http://www.asmaravilhasdoceuestrelado.com.br/2013/09/cisne.html>

Realizamos a seleção de alguns excertos de narrativas sinalizadas dos sujeitos com o interesse de que eles mesmos se apresentem:

Deneb:

[...] quando o Cóser foi criado eu já comecei aqui como professor de educação física, logo depois como professor de LIBRAS. O que aconteceu, com o passar do tempo, é que precisei assumir como professor de LIBRAS e a educação física foi assumida por outros professores. Isso porque aqui nós precisávamos muito de professores surdos: era uma emergência. Por esse motivo fui fazer a faculdade de Letras/Libras e o estudo mais aprofundado na língua de sinais me tornou melhor na LIBRAS [...] Eu fui um líder forte para enfrentar o começo dessa escrita aqui na escola. Nós não a conhecíamos muito bem, estávamos todos querendo aprender com a M. S. Lembro que, em novembro, o F. S. veio para nos ensinar. Não sabíamos do que se tratava, mas não ignoramos. Tivemos muita ética e esperamos para conhecer melhor sobre a escrita. Em março e abril, tivemos novos estudos e também já estávamos começando a ensinar os alunos aqui na escola [...] aqui na escola nós começamos em 2001, já temos um tempo de investimento nessa língua [...] lembramos muito bem dos desafios para aprender [...] (Reunião 4 de grupo de estudo)

Sadr:

[...] eu comecei a estudar a escrita da língua de sinais em 2001, com o professor F.S. que veio de Pelotas: era uma oficina aqui na escola. Foi no período de férias, em janeiro, um calor horrível. Foi no ano que iniciou a escola. Preciso dizer que foi muito difícil. Quando eu olhei fiquei assustada, mas considero que serviu como algo para nos provocar, nos instigar, nos incentivar, foi uma apresentação da escrita dos sinais. Lembro que o F.S nos ensinou o posicionamento das mãos, se estavam para baixo, para cima, para o lado, e também com relação à parede, tudo muito básico, muito básico mesmo. Lembro que demoramos até conseguir escrever uma frase, era preciso ter muita paciência. Eu olhava para aquela escrita e virava o papel, minha cabeça ficava torta, eu ficava de lado, era confuso, eu ficava com a cabeça torta e sofria para conseguir realizar a leitura, enfim, terminamos a oficina, e cada um foi para a sua cidade, e também o F.S foi embora. Eu entendia que não conseguira aprender o suficiente para eu me sentir segura - não era perfeito, eu sentia que estava frágil para começar a ensinar a escrita dos sinais. [...] (Prof. Sadr – Reunião 3 do grupo de estudo)

Albireo:

[...] lembro que, na década dos anos noventa, as pessoas me ensinavam coisas simples, eu tinha curiosidade, mas as pessoas me diziam: espera! Agora parou por aqui! Tem que esperar, já aprendeu e está pronto até aqui! Mostravam-me alguns desenhos, alguns símbolos simples, as informações chegavam, mas paravam, chegavam e paravam, eram interrompidas as informações, mas eu sempre tive paciência e desejo de aprender mais e melhor [...] eu tinha vontade de aprender rápido. (Prof. Albireo – Reunião 3 do grupo de estudo) [...] eu comecei a aprender com 13 anos a escrita da língua de sinais lá na escola em Caxias do Sul e não estou tranquilo, ainda faltam muitas coisas para aprender, lembro que tivemos cursos com alguns professores, lembro do Deneb e de outro professor em cursos lá na PUC, em Porto Alegre, os cursos eram simples, nos ensinavam orientação da mão, movimentos simples, símbolos e posicionamento das mãos. Eu fiquei viciado, adorava as aulas e queria aprender mais. Lembro de um curso que participei e que estudávamos a surdidade. Eu tinha vontade de aprender, mas aconteceu algo errado com meus pais, eles viram e se assustaram. Foram à escola conversar e pediram para cancelar as aulas de escrita da língua de sinais, mas continuamos a estudar mesmo contra a vontade dos meus pais[...] (Prof. Albireo – Reunião 2 do grupo de estudo)

Lota:

[...] eu era uma ignorante completa na escrita dos sinais até chegar aqui no Cóser, eu não sabia nada mesmo, nunca na minha vida tive contato com essa escrita. O Deneb começou a me provocar para estudar, eu comecei a tentar a ler e a estudar a escrita. Foi difícil no início, mas hoje estou me sentindo melhor com relação à escrita dos sinais. O Deneb sempre me provocando para eu estudar em casa, fazer as escritas, então eu fazia e mostrava para ele avaliar, ele fazia as correções e eu fui evoluindo, crescendo, entendendo [...] (Prof. Lota - entrevista pessoal)

Gienah:

[...] eu me sinto mais valorizado, hoje estou fortalecendo a minha identidade de professor surdo, me sinto realizado no contato com as crianças, nós temos uma relação que não é difícil, é uma relação de afinidade e somos próximos, consigo ter uma relação de aproximação, conversamos e estou sempre aconselhando, me sinto próximo a eles [...] me sinto assim porque eles conseguem conversar comigo [...] me sinto feliz por isso, não vejo limites na relação com os alunos, tenho acesso à vida deles por causa da língua. Essa relação é uma relação feliz, eu não tenho angústias ou infelicidades na docência, tenho consciência de que preciso aprender sempre mais para continuar evoluindo e me qualificando como professor de LIBRAS. Sou surdo e o valor está nas minhas mãos que sinalizam a minha língua, sou feliz e satisfeito com a escolha da docência [...] em 2004, mais ou menos, participei de um curso com um professor de Caxias do Sul que agora não lembro o nome dele, com o professor F.S da cidade de Pelotas, fizemos aulas com eles dois. No início eu achei difícil, olhava para aquelas informações, tentava ler e não conseguia. Os professores são muito estudiosos nessa área, acho que demorei três meses estudando para conseguir entender algumas coisas da escrita dos sinais, sendo que o professor F.S e a M.S sempre foram minhas referências [...] (Prof. Gienah- entrevista pessoal)

O quadro que segue procura sistematizar a caracterização dos professores com informações pertinentes para a pesquisa.

Sujeito da pesquisa	Idade	Formação inicial	Tempo de docência no ensino de escrita da Língua de sinais
Deneb	53	Educação Física/ Letras/Libras	15 anos
Sadr	58	Magistério/ Psicologia/Letras/Libras	15 anos
Albireo	29	Biologia/ Letras/libras (em andamento)	3 anos
Gienah	31	Educação Física	11 anos
Lota	33	Educação Física	4 anos

2.5 Instrumentos e procedimentos da pesquisa

A partir dos objetivos propostos para a pesquisa, foram selecionados dois instrumentos de pesquisa: 1) a entrevista narrativa semiestruturada 2) registro das reuniões do grupo de estudo dos professores surdos.

2.5.1 A entrevista narrativa semiestruturada

A entrevista narrativa semiestruturada foi realizada individualmente com cada sujeito em um estúdio de multimídia organizado pela pesquisadora com os recursos necessários para a coleta da materialidade em vídeo e áudio. A pesquisadora usou recursos tecnológicos para a gravação das imagens da entrevista. Connelly e Clandinin (1995) sinalizam o uso do instrumento da entrevista narrativa semiestruturada, na investigação narrativa, como

[...] instrumento de recogida de datos que se utiliza en la investigación narrativa es la entrevista no estructurada. Se realizan entrevistas entre los investigadores y los practicantes, se hacen las transcripciones, se preparan encuentros para facilitar las discusiones, y las entrevistas reescritas se convierten en parte del continuo registro de la investigación narrativa⁵⁶ (p. 25).

⁵⁶ Tradução nossa: [...] instrumento de coleta de dados que se utiliza na investigação narrativa é a entrevista semiestruturada. As entrevistas são conduzidas pelo investigador e colaborador,

Este instrumento foi adequado ao tipo de abordagem escolhida. A entrevista semiestruturada "só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados" (GIL, 2009, p. 116). É neste sentido que consideramos como elemento importante a fluência da pesquisadora na língua de sinais, pois foi a responsável pela constituição do espaço dialógico. Cabe destacar que a pesquisadora é fluente em LIBRAS e por este motivo foi a responsável pela dinâmica da entrevista.

A escolha deste instrumento nos levou à organização de um conjunto de tópicos guia que nos orientaram na produção dos dados. Esses tópicos foram previamente definidos e estão apresentados a seguir neste estudo. Os tópicos foram explorados em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Foi nossa preocupação oferecer tempo necessário para que os sujeitos desenvolvessem suas ideias referentes ao tópico, que é aberto e dinâmico.

O pesquisador colocou-se atento para encaminhar, no momento cabível, a discussão da temática proposta pelos tópicos guia, foram adicionadas questões para elucidar temas, quando estes não ficaram claros, ou para ajudar a refazer o contexto da entrevista, em momentos em que o sujeito desviou-se do tema. Ou ainda, apresentou dificuldades em explicitar suas ideias.

Nesse sentido, Bakhtin (1988) colabora para esse entendimento quando diz:

Numa situação real de diálogo, quando respondemos a um interlocutor, habitualmente não retomamos no nosso discurso as próprias palavras que ele pronunciou. Só o fazemos em casos excepcionais: para afirmar que compreendemos corretamente, para apanhar o interlocutor com suas próprias palavras, etc. é preciso levar em conta todas essas características na situação de transmissão (p. 146).

Ao utilizarmos tópicos guia como instrumento, proporcionamos um ambiente favorável para o sujeito realizar resgates de situações, fatos, momentos, marcas e histórias sobre sua trajetória profissional e pessoal. Nesta mesma direção, Bakhtin (1988) indica elementos importantes que foram considerados no momento do diálogo com os sujeitos da pesquisa.

A língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma

realizam-se as transcrições, organizam-se os encontros para facilitar as discussões, e as entrevistas transcritas se convertem em parte como um registro contínuo da investigação narrativa.

variante ora outra. O que isso atesta é a relativa força ou fraqueza das tendências na interorientação social de uma comunidade de falantes, das quais as próprias formas linguísticas são cristalizações estabilizadas e antigas (p. 147).

Assim, como parte dos dados da pesquisa, a narrativa dos professores surdos foi selecionada para a análise. Para que os sujeitos pudessem retomar suas trajetórias, revelando o processo de aprendizagem da docência, no que se refere à escrita da língua de sinais, foram propostos os seguintes tópicos guia:

1. APRENDIZAGEM DOCENTE
1.1 Opção pela docência
1.2 Trajetória profissional e pessoal
1.3 Apropriação da escrita da língua de sinais
2. A DOCÊNCIA EM AÇÃO
2.1 Desafios e exigências da docência
2.2 Concepções sobre ensinar e aprender a escrita da língua de sinais
2.3 Organização do trabalho pedagógico com relação à escrita da língua de sinais

Quadro 7 – Quadro síntese dos tópicos guia que foram usados na entrevista semiestruturada, no Apêndice B, seguem as questões que foram utilizadas na conversa que se estabeleceu durante as entrevistas.

Acreditamos que estes tópicos colaboraram para a produção dos dados, uma vez que foi possível elucidar os caminhos percorridos pelos professores surdos para a aprendizagem da docência no que se refere à escrita da língua de sinais.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas nos meses de abril, maio, junho e julho de 2014, no estúdio de filmagem no interior da escola Dr. Reinaldo Fernando Cóser, com horário agendado, individualmente, conforme disponibilidade dos professores. Tais entrevistas foram salvas em pastas digitais e em mídias de cartão de memória e DVD, para posterior transcrição.

A pesquisadora iniciou a entrevista individual com os professores surdos provocando-os a realizarem reflexões direcionadas ao resgate de situações de infância relativas as experiências escolares vividas. O fato de resgatarem as

vivências escolares os remeteu aos demais tópicos guia, de forma natural, sem haver a necessidade de interromper o diálogo com uma nova questão. Acreditamos que o uso de tópicos guia favoreceu o momento dialógico.

O estúdio utilizado para a gravação das entrevistas contou com espaço organizado com câmara filmadora em tripé e fundo da parede azul. A iluminação artificial foi utilizada para a filmagem ter melhor qualidade e bom aproveitamento da visualização dos sinais. No estúdio o professor surdo e a pesquisadora sentaram-se em cadeiras que já estão dispostas, tornando a visualidade dos sinais facilmente captada para a gravação.

Para a tradução das filmagens das entrevistas os professores, sujeitos do estudo, participaram trazendo seus entendimentos sobre a melhor maneira de expressar na língua portuguesa suas ideias. Essa participação foi fundamental para que a análise da sinalização narrativa fosse o mais fidedigna possível.

2.5.2 Reuniões do grupo de estudo

As reuniões do grupo de estudo direcionadas à escrita da língua de sinais foram instituídas no final do mês de março de 2014. Foi após conversas entre os professores surdos e a confirmação da necessidade de estudo que a decisão pela retomada das reuniões se efetivou. A dinâmica de reuniões de estudo aconteceu em outras versões, nos anos de 2001 a 2005, sendo que as diferentes demandas de atividades dos professores foi um fator que os impediu de manterem as reuniões por alguns períodos. Após a decisão da retomada das reuniões de estudo, direcionadas à escrita da língua de sinais, os professores decidiram se reunir às terças e quartas-feiras, ao final do horário vespertino, no contexto da escola.

A pesquisadora participou de reuniões do grupo de estudo nos meses de abril a junho de 2014, totalizando onze encontros de estudo. No mês de outubro de 2014, a pesquisadora participou das duas reuniões de estudo sobre o Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais (Elis). Na totalidade, há treze reuniões⁵⁷ de estudos que compõem parte dos dados da pesquisa.

Nas reuniões do grupo de estudo, foram destacados os seguintes tópicos para a observação e coleta de dados:

⁵⁷ Cabe destacar que os professores surdos seguem reunindo-se para os estudos semanalmente.

1. APRENDIZAGEM DOCENTE
1.1 A trajetória sobre a aprendizagem do sistema de escrita de sinais
1.2 Estudos conceituais sobre a LIBRAS e os sistemas de escrita da língua de sinais
1.3 A história dos sistemas de escrita de sinais
1.4 Estratégias para o ensino da escrita de sinais

Quadro 8 – Síntese dos tópicos para a observação e produção de dados nas reuniões de estudos

Síntese das Reuniões do mês de abril/2014

Nas reuniões de estudo ao longo do mês de abril/2014, os professores compartilharam suas concepções sobre a organização espacial da escrita de sinais. Discutiram e levantaram sugestões de autores e pesquisas para o estudo. Dedicaram-se a estudar sobre a escrita de sinais em diferentes tempos históricos. Estudaram questões sobre relações de reciprocidade entre a sinalização e a escrita da língua de sinais. Os professores problematizaram questões políticas direcionadas ao direito humano de possuir a língua de sinais na representação da escrita, realizaram compartilhamento de vivências sobre a língua escrita, além de tratar sobre experiências e de estratégias de ensino, envolvendo o ensino da língua de sinais e sua escrita.

Síntese das Reuniões do mês de maio/2014

Os encontros do mês de maio/2014 estiveram direcionados às discussões sobre a língua portuguesa na modalidade escrita e a relação com a língua de sinais. Os professores discutiram sobre a importância de eventos direcionados ao ensino da escrita da língua de sinais em diferentes lugares do mundo e a valorização da escrita da língua de sinais em outros países. Também foi tema de destaque a dedicação do grupo de professores para os estudos de Valerie Sutton (1996, 2003)

além de investirem nos estudos de Bebian⁵⁸ e Stokoe⁵⁹. Também se dedicaram aos estudos do sistema *HamNosys*⁶⁰. Em muitos momentos, os professores realizaram resgates de suas trajetórias como professores de escrita da língua de sinais. Os professores dedicaram-se aos estudos sobre o congresso de Milão⁶¹ e curiosidades em torno dos interesses da família real para a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Estudaram e compartilharam informações sobre a influência da Língua de Sinais Francesa (LSF) na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e as variações linguísticas que encontramos no território brasileiro atualmente. Nessas reuniões, os professores compartilharam suas experiências como aprendizes do sistema de escrita e também como professores do sistema *SignWriting*.

Síntese das Reuniões do mês de junho/2014

Os professores dedicaram-se aos estudos da vida de Bebián e ao sistema de escrita por ele proposto, as reflexões e problematizações estiveram direcionadas ao entendimento desse sistema e estudos da obra "*Mimiographie*⁶²". Os professores estudaram sobre a vida e obra de educadores surdos que se destacaram ao longo da história da educação dos surdos no mundo; mostraram-se atentos à compreensão do tempo histórico e social em que estes professores estavam

⁵⁸ Refere-se à Roch-Ambroise Auguste Bébian, educador francês que dedicou pesquisa para a escrita de sinais. Publicou a obra "Mimographie," em 1825. Essa publicação é o resultado de estudos voltados para a escrita de sinais. Os professores surdos valoram estes estudos como o estudo pioneiro que contempla os parâmetros fonológicos da língua de sinais. Nasceu em 1789 e faleceu em 1839, aos 49 anos (BARRETO, 2012).

⁵⁹ Refere-se ao Dr. William C. Stokoe, Jr. Este pesquisador foi um estudioso da Língua Gestual Americana. Trabalhou na Universidade de Gallaudet. Publicou *Estrutura da Língua Gestual* e foi coautor de *Um Dicionário de Língua Gestual Americana sobre Princípios Linguísticos* (1965). Stokoe inventou uma notação baseada no alfabeto latino. É considerado o primeiro linguista na área da língua de sinais, pois defendia a língua de sinais como uma língua independente das línguas faladas, com sintaxe e gramática própria. Viveu entre os anos de 1919 -2000 (BARRETO, 2012).

⁶⁰ É um sistema de escrita de sinais baseado no sistema de Stokoe e teve sua primeira versão definida em 1984, na Universidade de Hamburgo- Alemanha (BARRETO, 2012).

⁶¹ Trata-se de uma conferência internacional que reuniu educadores de pessoas surdas. O congresso de Milão é o evento marcador de tempo histórico na educação das pessoas surdas. Aconteceu na cidade de Milão em 1880. Como resultado deste evento, houve a declaração que a educação que primava pela oralidade das pessoas surdas deveria ser superior à língua gestual e aprovou uma resolução que proibia o uso da língua gestual nas escolas. Desde sua aprovação em 1880, as escolas em todos os países europeus e nos Estados Unidos, mudaram suas metodologias para a utilização terapêutica da oralidade. (FERREIRA-BRITO, 1995; GOLDFELD, 1997; QUADROS, 1997; SÁNCHEZ, 1990).

⁶² Obra que foi publicada por Roch Ambroise Auguste Bébian em 1825. Ele era professor francês que criou uma forma de escrita da Língua de Sinais.

inseridos. Dedicaram-se aos estudos do sistema de escrita *HamNosys* e da fonologia da língua de sinais com base nos estudos da área da linguística.

Síntese das Reuniões do mês de julho/2014

Os professores dedicaram-se aos estudos das notações de Stokoe, compartilharam informações sobre estudiosos da escrita da língua de sinais. Discutiram sobre a influência da Língua de Sinais Francesa na LIBRAS e o valor do regionalismo da língua. Colocaram em destaque a relevância do estudo do sistema *SignWriting* e dos estudos da linguística da língua de sinais. Compartilharam estratégias pedagógicas e realizaram reflexões sobre possibilidades para o ensino do sistema de escrita de sinais - *SignWriting*. Discutiram sobre diferentes representações de escritas que existem para a língua oral.

Síntese das Reuniões do mês de outubro/2014

Nestes dois encontros, os professores conheceram e estudaram o Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais (Elis). Nestas reuniões os professores realizaram discussões, problematizações, comparações e posicionaram-se diante da permanência do sistema *SignWriting* no contexto da escola, elaborando um documento como forma de posicionamento sobre a manutenção do uso do sistema *SignWriting*. Esses encontros tiveram a duração de três horas cada um. (ANEXO A).

Assim, segue o quadro com as reuniões que a pesquisadora participou, objetivando a coleta da materialidade dos dados deste estudo:

Mês	ABRIL/2014	MAIO/2014	JUNHO/2014	JULHO/2014
	Reunião 1, 2, 3 e 4 do grupo de estudo	Reunião 5 e 6 do grupo de estudo	Reunião 7 e 8 do grupo de estudo	Reunião 9,10 e 11 do grupo de estudo

No mês de outubro/2014, a pesquisadora coletou os dados das reuniões direcionadas à discussão sobre o Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais (Elis). Os dados coletados nessas reuniões fazem parte deste estudo.

Mês	OUTUBRO/2014
Sistema Elis	Reunião 1 e 2 do grupo de estudo Elis

A coleta dos dados aconteceu por meio de recurso multimídia, o uso de câmara filmadora gravou as imagens em dispositivo de cartão de memória. As imagens das reuniões foram salvas no computador e arquivo de DVD.

As imagens das reuniões de estudo foram organizadas em pastas digitais, identificadas com o mês em que ocorreram as reuniões e foi subdividida em subpastas com a identificação da data da reunião. Em várias reuniões, foi utilizado o recurso do uso de duas câmaras filmadoras. Os dois equipamentos gravando ao mesmo tempo, pois não poderíamos correr o risco de nos tornar reféns dos recursos multimidiáticos. Era preciso garantir a produção da materialidade.

Os dados foram traduzidos da Língua Brasileira de Sinais para a língua portuguesa na modalidade escrita. O pesquisador dedicou, em média, uma hora para cada cinco minutos de vídeo em LIBRAS. O processo de tradução dos dados exigiu a rigorosidade e ética que este processo demanda. Os sujeitos da pesquisa participaram de alguns momentos específicos de tradução dos dados. Foi estabelecido um movimento de colaboração entre os sujeitos e o pesquisador quando se tornou necessária a discussão sobre a terminologia mais adequada da língua portuguesa para contemplar o contexto do discurso. O tempo destinado para a tradução interlingual dos dados foi o período de um ano. Durante a tradução, os sujeitos tomaram conhecimento e fizeram as observações que julgavam necessárias, consentindo no uso das traduções realizadas.

2.5.3 A tradução/interpretação

As palavras nas diferentes línguas nunca são totalmente sinônimas, pois em cada língua, elas refletem sempre uma maneira específica de aprender o mundo, de interpretar o universo, que está na base da construção dos conceitos nominais. A escrita, como as línguas, não poderá ser universal. Assim, um **A** não é somente o símbolo gráfico de um som. Seu traçado tem uma alma da qual ela é a expressão (MANDEL, 2011, p. 19).

A tradução da língua de sinais para a língua portuguesa é compreendida por nós como um direito de cidadania das pessoas surdas, assim, à medida que produzíamos os dados da pesquisa, iniciamos o processo de tradução das narrativas.

Entendemos que não são apenas os aspectos linguísticos das línguas envolvidas que estão em jogo, mas o trabalho de interpretação que decorre durante a tradução. As ideias de Lacerda (2009) nos ajudam a esclarecer esse processo quando diz que:

É necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo, portanto, fundamental, mais do que conhecer a gramática da língua, conhecer o funcionamento da mesma, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. Interpretar envolve conhecimento de mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos (LACERDA, 2009, p. 21).

Assim, consideramos a tradução que realizamos entre LIBRAS e Língua portuguesa escrita uma relação que envolveu os aspectos do respeito à originalidade do discurso dos professores surdos que estão constituídos por diferentes elementos culturais, além de componentes relacionados ao léxico, à sintaxe, à morfologia de ambas as línguas envolvidas no processo tradutório. Desse modo

Não se traduz afinal de uma língua para outra, e sim de uma cultura para outra; a tradução requer assim, do tradutor qualificado, um repositório de conhecimentos gerais, de cultura geral, que cada profissional irá aos poucos ampliando e aperfeiçoando de acordo com os interesses do setor a que se destine o seu trabalho (CAMPOS, 1986, p. 27-28).

Vivemos uma atividade complexa no momento da tradução dos dados, sendo que entendemos que as palavras não possuem sentido isoladamente, mas inseridas em um contexto cultural, em situações cotidianas. Bakthin (1988) nos ajuda na compreensão de que a base da comunicação entre os sujeitos é a interação que acontece face a face, ele ainda nos diz que a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato, com formas linguísticas e nem pela enunciação monológica isolada, mas sim, é constituída por meio da interação entre os sujeitos. O autor argumenta que é diante das relações dialógicas que os sujeitos constituem-se discursivamente, assimilando as vozes sociais.

Estudos de Jakobson (2010) nos ajudam no entendimento de que somente poderemos compreender uma palavra se conseguirmos atribuir junto a essa palavra um conhecimento não linguístico, atribuindo significado a essa palavra. Esse autor indica que o conhecimento linguístico das palavras poderá garantir a compreensão sem mesmo a pessoa ter experienciado alguma situação com aquele objeto/alimento/situação. Isso é um fato semiótico. O uso da palavra implica significados (JAKOBSON, 2010).

Estudos de Jakobson nos indicam que o significado de uma determinada palavra/signo linguístico é a tradução que realizamos por outra palavra/signo linguístico que pode ser substituído sem sofrer alterações, de modo mais completo, “assim afirma os estudos de Pierce que é considerado o mais profundo investigador da essência dos signos” (p. 81). Jakobson define três maneiras de interpretar um signo verbal: “ele pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não verbais. Essas três espécies de tradução devem ser diferentemente classificadas”. (p. 81). De acordo com os estudos de Jakobson (2010, p. 81):

A tradução intralingual ou reformulação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua; *A tradução interlingual* ou *tradução propriamente dita* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua; *A tradução intersemiótica* ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais (2010, p. 81).

Com relação ao tipo de tradução intralingual, essa acontece dentro de uma mesma língua, quando uma pessoa não compreende o significado de um vocábulo que, para ela é novo, e solicita uma explicação para outra pessoa ou busca em dicionários algum sinônimo, para compreender o significado daquela palavra. A tradução intralingual acontece dentro de uma mesma língua, definida também como *reformulação*, está presente nas diversas relações estabelecidas entre as comunidades, os grupos ou os falantes de uma mesma língua.

Para melhor explicar o processo de tradução, destacamos os estudos de Jakobson (2010) e de Santaella (2008) que estão sustentados na fonte de pesquisas de Charles Sanders Pierce (1975) que foi um cientista norte-americano, dedicado aos estudos da lógica. Considerada essa uma das correntes filosóficas que inaugurou a semiótica. Assim, Santaella (2008) nos ajuda na compreensão de que a semiótica nos proporciona instrumentos de análise que auxiliam na compreensão do

processo tradutório, envolvendo sistemas linguísticos diferentes, ou seja, sistema verbal, como é o caso da língua portuguesa e o sistema não verbal que é o caso da língua de sinais.

Semiótica é da ascendência grega *semeion*, que significa signo, “é a ciência dos signos” (SANTAELLA, 2008, p. 1), é a ciência geral de toda e qualquer linguagem verbal (oral ou escrita, no nosso caso, a língua portuguesa) e não verbal (a LIBRAS). Os estudos de Santaella (2008) afirmam que a semiótica é a “ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis”; a autora deixa evidente, em seus estudos que o objetivo dessa abordagem é “o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido” (p. 2).

A semiótica periana tem como base a Fenomenologia⁶³, que tem por objetivo observar e apresentar categorias sobre a mente humana. Seu objetivo é o “exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido [...] todo fenômeno de cultura só funciona culturalmente porque é também um fenômeno de comunicação” (SANTAELLA, 2008, p. 13).

No que se refere ao processo de tradução entre português e LIBRAS, é importante compreendermos que a tradução do tipo interlingual se estabelece, englobando texto de partida, tradutor e texto de chegada.

Para compreendermos o tipo de tradução mais adequado para a tradução dos dados da pesquisa, é importante compreendermos que a tradução interlingual ocorre entre línguas diferentes.

[...] ao traduzir de uma língua para outra, substituem-se mensagens em uma das línguas, não por unidades de códigos separadas, mas por mensagens inteiras de outra língua. Tal tradução é uma forma de discurso indireto: o tradutor recodifica e transmite uma mensagem recebida de outra fonte (JAKOBSON, 2010, p. 82).

A tradução realizada envolveu uma cumplicidade, destacando-se o empenho em identificar o sentido profundo do texto dito (em LIBRAS), tanto pelos sujeitos surdos como pela pesquisadora. Foram vivenciados momentos de negociações (entre sujeitos surdos) a cada instante em que precisávamos de soluções para questões de ambiguidade tão comuns entre duas línguas diferentes. Nos momentos

⁶³ Trata-se de uma quase ciência que analisa e descreve as formas de percepção dos fenômenos (JAKOBSON, 2010).

em que questões de ambiguidade se estabeleceram, o diálogo entre pesquisadora e sujeitos surdos se instituiu, para a tradução mais adequada, envolvendo escolhas e tomadas de decisões sobre o que seria a melhor tradução, já que, nem sempre é possível a equivalência. Nesse sentido

[...] no nível da tradução interlingual, não há comumente equivalência completa entre as unidades de código, ao passo que as mensagens podem servir como interpretações adequadas das unidades de código ou mensagens estrangeiras [...] a tradução envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes (JAKOBSON, 2010, p. 82).

Nas situações que envolveram a escolha da melhor forma em representar, na escrita da língua portuguesa, o enunciado da LIBRAS, buscamos contemplar o que os estudos de Jakobson (2010) sugerem para os momentos de dúvidas sobre determinada tradução, dizendo que a “terminologia poderá ser modificada por empréstimos, calços, neologismos, transferências semânticas e, finalmente, circunlóquios” (p. 84).

O momento de tradução dos dados da pesquisa envolveu lealdade, honestidade, respeito e cumplicidade, exigindo interpretações e escolhas, sempre de forma compartilhada.

Os dados da pesquisa foram organizados em pastas digitais com os arquivos de vídeo, com a planilha de tradução e para cada reunião de estudo criamos uma pasta digital devidamente identificada. Com relação aos dados das entrevistas semiestruturadas, o procedimento foi o mesmo. Diante dos arquivos com os dados da pesquisa, o desafio foi realizar a tradução de uma língua de partida (LIBRAS), para uma língua de chegada (Língua Portuguesa na modalidade escrita).

Assim, entendemos que não basta substituir palavra por palavra de um enunciado da língua de partida (LIBRAS) por seus equivalentes da língua de chegada (Língua Portuguesa escrita) e ter um amplo conhecimento vocabular de ambas as línguas. Esses elementos tornam-se importantes quando são somados ao conhecimento cultural das comunidades envolvidas e é, nesse sentido, que a parceria entre a pesquisadora (não surda) e os sujeitos da pesquisa (professores surdos) se estabeleceu. Desse modo, durante alguns momentos do processo de tradução, os professores surdos acompanharam e manifestaram suas ideias sobre os fatos/acontecimentos experimentados, além da retomada de suas narrativas gestuais.

A tradução entre a língua de sinais e a língua portuguesa, na modalidade escrita, é classificada nesta investigação como uma tradução interlingual e intersemiótica. A nossa justificativa está assentada no fato de que além de comunicar informações de uma língua para a outra, estamos tratando de duas línguas que pertencem a sistemas distintos, ou seja, a LIBRAS se realiza por meio do canal visual/gestual, efetivando-se na espacialidade em frente ao corpo do sinalizante, os gestos expressos são construções a partir dos elementos culturais, já o português necessita do canal oral auditivo, se expressa por significantes (as letras) e significados (definições culturais). E ambas as línguas possuem variações dialetais.

Por meio dos estudos de Santaella (2002) e Jakobson (2010), foi possível compreender as relações existentes na tradução da LIBRAS, para a língua portuguesa escrita, como uma tradução intersemiótica e interlingual que exige um árduo trabalho, tendo em vista a complexidade e a dinâmica do processo de tradução. Este trabalho nos desafiou a tomadas de decisões, envolvendo-nos em um processo de recriação, uma vez que a tradução intersemiótica implica a complexidade de sistemas culturais, tecnológicos e políticos. O desafio foi assumido, era preciso captar a centralidade das ideias e dos conceitos narrados, por meio da sinalização da LIBRAS, para um modelo verbal, ou seja, realizar a transcrição da narrativa sinalizada para a narrativa em língua portuguesa na modalidade escrita.

Foi extremamente relevante, como garantia da qualidade da tradução, o conhecimento e a proficiência do pesquisador na língua de sinais e na língua portuguesa. Desse modo, foi possível realizar articulações linguísticas no momento da tradução, fazendo escolhas e definindo a melhor forma de expressar as ideias no sistema de escrita da língua portuguesa. Para realizarmos a tradução dos vídeos para a língua portuguesa na modalidade escrita, foi preciso ter domínio nas duas línguas, assim como transitar em suas variações linguísticas, sociais e culturais, isto é, a experiência bilíngue do tradutor foi fundamental.

A tradução dos vídeos para a língua portuguesa precisava ficar clara e não poderia seguir a estrutura da língua de sinais, isto é, optamos por não realizar uma tradução literal, como português sinalizado. Concentramo-nos nas ideias centrais do que estavam sinalizando como se fossem grandes parágrafos expressos pelos sujeitos do estudo. O desenvolvimento das ideias e reflexões exigiu-nos fidedignidade às concepções por eles expressas. Preocupamo-nos com o uso

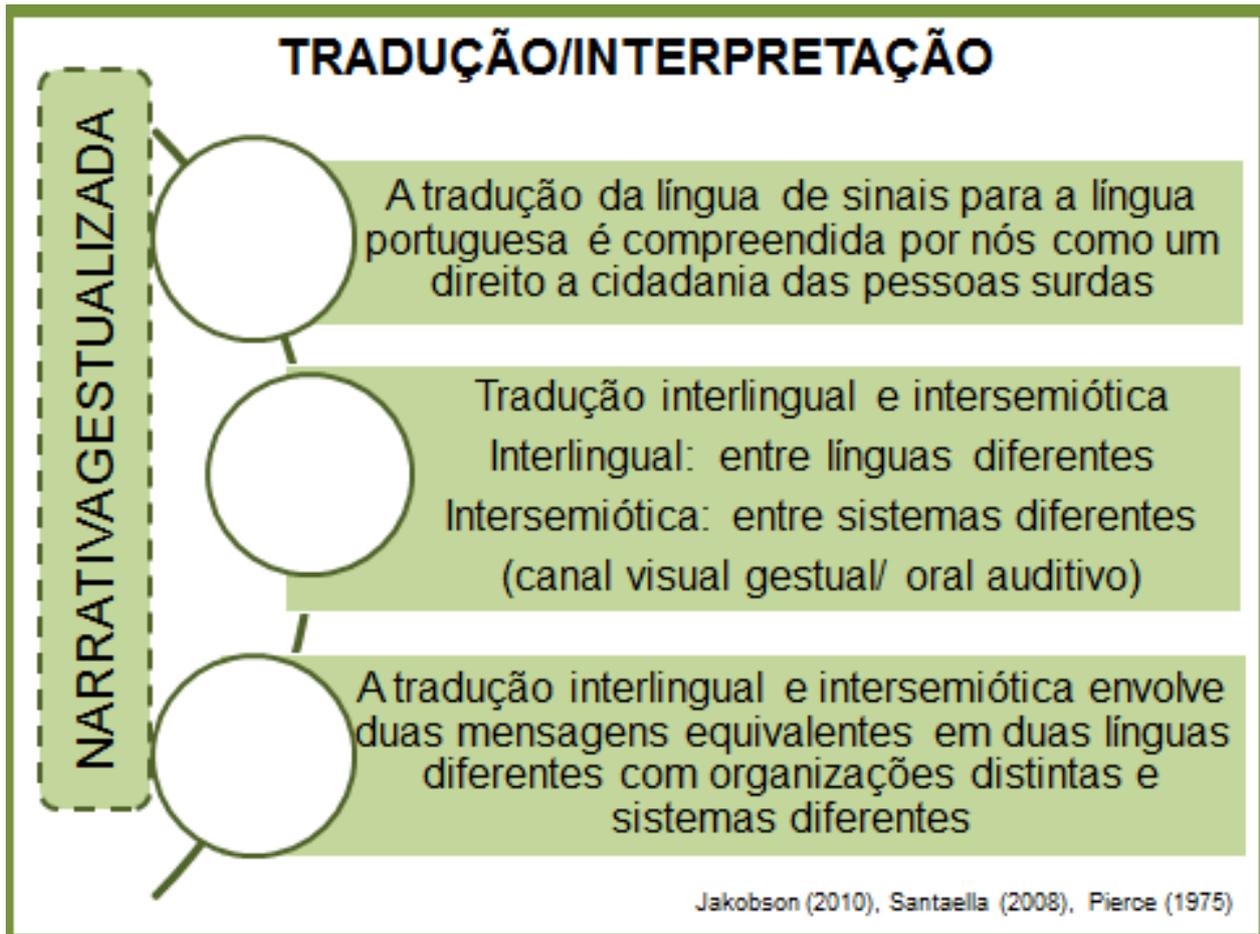
convencional da pontuação, da conjugação verbal, de preposições e artigos que fazem parte da estrutura gramatical da escrita da língua portuguesa.

Nesse sentido, a participação da pesquisadora na comunidade de surdos há mais de uma década e a parceria estabelecida junto aos sujeitos da pesquisa garantiram o respeito à cultura da comunidade surda no ato da tradução dos dados em LIBRAS para a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Assim, a tradução interlingual e intersemiótica envolve duas mensagens equivalentes em duas línguas diferentes com organizações distintas e sistemas diferentes.

Para que essa atividade fosse exitosa, a parceria com os professores Albireo, Deneb e Sadr, sujeitos da pesquisa, se consolidou mais sistematicamente, devido à disponibilidade de horários entre a pesquisadora e eles. Consideramos, ao longo do processo de tradução, o contexto em que as narrativas se efetivaram.

Assim, a atividade de tradução nos envolveu em uma ação consciente e responsável pelo produto final da tradução que precisou comunicar a mesma mensagem com os meios da outra língua na forma correspondente à outra cultura. Por esse motivo, podemos dizer que, neste processo, foi possível negociar por equivalências, correspondências, adequações, semelhanças e questões de identidade da comunidade de surdos. Ao longo do processo de tradução da LIBRAS para a língua portuguesa, fomos envolvidos por uma atividade que abarcou escolhas que não dependeram somente de questões linguísticas, mas envolveram aspectos culturais, comunicativos, cognitivos e contextuais relacionados à produção das narrativas sinalizadas.

Consideramos relevante o uso da tradução do tipo interlingual e intersemiótica para a tradução de dados que envolvem a língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita, sendo que essa materialidade de dados contribui para que o patrimônio linguístico-cultural da comunidade surda esteja acessível a todas as pessoas de forma geral.



Quadro 9 – Esquema metodológico direcionado a tradução/interpretação das narrativas gestualizadas.

Fonte: autora.

2.5.4 A categorização

Realizamos a análise detalhada dos dados produzidos, tanto das entrevistas semiestruturadas quanto das reuniões do grupo de estudo. Sobre a análise narrativa, Gibbs (2009, p. 80) diz que “ao analisar narrativas, histórias e biografias, pode-se examinar os dispositivos retóricos que as pessoas usam e a forma como elas representam e contextualizam suas experiências e seu conhecimento pessoal”. Os elementos encontrados nas narrativas, os fatos, as histórias, as situações sobre o caminho percorrido contribuíram para a compreensão do processo de aprendizagem da docência.

A tradução do tipo interlingual e intersemiótica foi nos conduzindo à análise, pois as inúmeras retomadas das imagens em vídeo para o ato da tradução implicava

diretamente na reflexão sobre o discurso sinalizado pelos professores surdos, assim, as recorrências narrativas foram se deixando desvelar. Os dados estavam organizados em planilhas para cada uma das reuniões e das entrevistas pessoais e foram evidenciados os elementos recorrentes em cada encontro e entrevista. Após esse momento, os dados das reuniões do grupo de estudo e das entrevistas pessoais foram agrupados em uma planilha, conforme as recorrências e suas características. Dessa forma, deparamo-nos com a categoria de análise *Aprendizagem da docência de professores surdos* que se caracteriza pela forma como o professor é capaz de organizar os modos de pensar e fazer a docência, apropriando-se dos elementos que constituem os fazeres e saberes da profissão. É um processo contínuo e inacabado, marcado pela valorização dos saberes da visualidade. Essa categoria é constituída por três dimensões categoriais.

Na primeira dimensão categorial, *As concepções e ideias dos professores sobre a escrita da língua de sinais: os saberes da experiência visual*, foi possível evidenciar por meio das narrativas sinalizadas a relação existente entre a trajetória dos professores surdos e a construção de suas concepções direcionadas ao sistema de escrita. Os professores anunciaram que a língua escrita é elemento de produção de sentido. O rompimento com a cultura do silêncio demonstrou o anúncio de concepções que estão sustentadas pelos saberes da experiência visual. Os professores surdos convergiram no posicionamento sobre a escrita de sinais como fonte de respeito ao desenvolvimento linguístico cognitivo da pessoa surda. Foi possível evidenciar as concepções sobre o sistema de escrita de sinais, em que a reciprocidade entre a sinalização dos sinais e a escrita é elemento imprescindível, assim como a fluência é saber que favorece pensar na escrita dos sinais. Os professores surdos anunciam que o *sistema SignWriting* é o *sistema potencial* para a conquista da cultura escrita da língua de sinais.

A segunda dimensão categorial *Condição aprendente no contexto da surdez: a construção da docência* é caracterizada pelos modos como o professor aprende a docência, destacando os desafios e condições de exercê-la na escola para surdos.

É constituída pelas concepções de ensinar e aprender o sistema de escrita, os processos interativos e mediacionais estabelecidos no contexto docente são componentes provocadores da tomada de consciência sobre a condição aprendente e é nesse sentido que emerge a consciência do inacabado. Os professores surdos

nos deixam evidenciar que o processo de aprender e ensinar simultaneamente é elemento provocador da atividade de estudo instaurada entre eles.

Os professores surdos tornaram-se estímulos auxiliares uns dos outros, e esse elemento é mobilizador da cultura de colaboração que se efetivou naquele contexto pedagógico. Assim, a atividade docente de estudo é produzida como forma de qualificação da sua ação profissional em que o conhecimento pedagógico compartilhado⁶⁴ é instituído entre os professores surdos ao longo das reuniões de estudo e tornou-se mobilizador de reflexões sobre a ação docente. Nessa segunda dimensão, os professores enfrentam posicionamentos divergentes entre seus pares surdos diante de determinadas temáticas que foram estudadas.

A terceira dimensão categorial *Práticas docentes dos professores surdos: o conhecimento pedagógico compartilhado em construção* caracteriza-se pelo momento, no qual os professores surdos expressam suas compreensões sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem. Nessa dimensão, é possível definir elementos categoriais que evidenciam o processo vivido pelos professores com a finalidade de produção de estratégias que sejam capazes de sustentar a ação pedagógica no contexto da sala de aula com seus alunos surdos.

Evidenciamos nessa categoria os saberes da experiência visual como centralidade para a organização das estratégias pedagógicas, assim, os professores destacam a centralidade do processo de aprendizagem do aluno, discutem sobre a relevância dos saberes específicos para a produção de uma aula, sendo que destacam a organização espacial da escrita, o ponto de vista do escritor, o posicionamento de mãos, os saberes direcionados à gramática e à fonologia da LIBRAS como elementos que compõem os seus saberes pedagógicos visuais.

Acontece o compartilhamento do conhecimento pedagógico direcionado aos recursos didáticos visuais como o uso dos símbolos de contato, o uso dos classificadores na escrita dos sinais, também elaboram reflexões sobre os recursos didáticos visuais utilizados na docência, onde destacam a produção de vídeos, a

⁶⁴ Em Morosini (p.380, 2006), Conhecimento Pedagógico Compartilhado é “um sistema de ideias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual, pois implica em uma rede de relações interpessoais. Organiza-se com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica. O processo de constituição desse conhecimento implica na reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos docentes, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas” (BOLZAN, 2002, p. 151).

tradução da língua sinalizada para o *SignWriting* e posicionam-se diante da permanência do ensino e da aprendizagem do sistema *SignWriting* no contexto da escola.

O processo de análise exigiu uma constante retomada dos objetivos almejados na investigação, bem como do campo teórico que a respaldou, aliando-se ao desafio diante da densidade da materialidade obtida nas reuniões do grupo de estudo e das entrevistas narrativas semiestruturadas.

Por este caminho, foi possível descortinar os percursos vividos pelo professor surdo para se efetivar a aprendizagem da docência, considerando a construção de fazeres e saberes sobre a escrita da língua de sinais.

O quadro que segue ilustra o caminho que o estudo tomou a partir das narrativas sinalizadas categorizadas:

CATEGORIA	DIMENSÕES CATEGORIAS	RECORRÊNCIAS DA NARRATIVA SINALIZADA
<p><i>Aprendizagem da docência de professores surdos</i></p> <p>Caracteriza-se pela forma como o professor organiza os modos de pensar e fazer a docência, apropriando-se dos elementos que constituem os fazeres e saberes da profissão. É um processo contínuo e inacabado, marcado pela valorização dos saberes da visualidade.</p>	<p><i>As Concepções e ideias dos professores sobre a escrita da língua de sinais: os saberes da experiência visual</i></p> <p>Essa dimensão é expressa pelas ideias e concepções que os professores surdos manifestam sobre a escrita da língua de sinais, destacando os saberes da experiência visual, implicados nessa compreensão. Essa dimensão tem como elementos categoriais:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes da experiência visual: espacialidade e iconicidade. - Sistema de escrita precisa ser elemento de construção de sentido - A escrita de sinais é fonte de respeito ao desenvolvimento linguístico cognitivo. - Reciprocidade entre a sinalização e a escrita - Sistema <i>SignWriting</i> é o sistema potencial para a conquista da cultura escrita.
	<p><i>Condição aprendente no contexto da surdez: a construção da docência</i></p> <p>Essa dimensão expressa o modo como o professor aprende a docência, destacando os desafios e condições de exercê-la na escola para surdos. Essa dimensão tem como elementos categoriais:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender e ensinar a escrita da língua de sinais. - Tomada de consciência sobre a condição aprendente - Ensinar e aprender simultaneamente. - Cultura de colaboração - Conhecimento compartilhado - Estudo da historicidade dos sistemas de escrita como saber específico - Necessidade da iconicidade: espacialidade da escrita - Conhecimento pedagógico
	<p><i>Práticas docentes dos professores surdos: o conhecimento pedagógico compartilhado em construção</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno como protagonista do processo - Conhecimentos gramaticais da LIBRAS - A fluência favorece pensar na escrita .

CATEGORIA	DIMENSÕES CATEGORIAS	RECORRÊNCIAS DA NARRATIVA SINALIZADA
	<p>Essa dimensão caracteriza-se pelo momento, no qual os professores surdos expressam/manifestam suas compreensões sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem, enfocando os modos de ensinar e aprender envolvidos nesse processo. Essa dimensão tem como elementos categoriais:</p>	<p>Saberes pedagógicos visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A organização espacial da escrita dos sinais. - O ponto de vista do leitor e do escritor. - O posicionamento de mãos. - As questões fonológicas da língua de sinais. - A configuração de mãos. - O parâmetro movimento é saber pedagógico relevante. - Os símbolos de contato. - Os classificadores <p>Conhecimento pedagógico compartilhado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recurso das cores para os parâmetros fonológicos. - Produção de vídeo é estratégia pedagógica. - Legenda com a tradução da sinalização para o <i>SignWriting</i>. - Diferentes estratégias para tempos escolares diferentes. - Permanência do ensino e da aprendizagem da <i>SignWriting</i> no contexto da escola.

Quadro 10 – Desenho das categorias, dimensões categoriais e recorrências narrativas a partir das narrativas sinalizadas categorizadas.

2.6 Considerações de caráter ético

Dentre as considerações éticas referentes à realização desta investigação, esclarecemos que foram seguidas todas as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, constantes no site <http://www.ufsm.br/cep>. Dentre as orientações, destacamos: a autorização institucional, a redação e a assinatura do termo de confidencialidade e do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que foi apresentado aos participantes no ato da entrevista, adequação do projeto aos moldes estabelecidos pelo comitê, emissão da folha de rosto pelo SISNEP e registro da pesquisa no Gabinete de Projetos do Centro de Educação/UFSM.

Após os procedimentos mencionados anteriormente, o projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da

Universidade Federal de Santa Maria. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de ética com parecer favorável (Conforme Apêndice C).

Enfatizamos que os sujeitos participantes desta pesquisa foram contatados, individual e pessoalmente pela pesquisadora, os quais foram informados acerca das condições para participar desta, explicitando-as no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ressaltamos que a opção pela participação foi livre, de maneira que cada sujeito se posicionou de acordo com suas intenções e disponibilidades. Uma vez que o professor concordou em participar da investigação, foram agendadas as datas das entrevistas em horários e locais, conforme a disponibilidade dos sujeitos participantes.

O anonimato dos indivíduos envolvidos está preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Os participantes tiveram a liberdade de poder deixar de participar do estudo, caso assim o desejassem, a qualquer momento, sem que disso pudesse advir algum prejuízo. Não havendo dano moral aos participantes, nem lhes acarretar prejuízo ou despesas.

Esta pesquisa somente seria caracterizada como “suspensa”, e conseqüentemente encerrada, na ocorrência de danos graves à saúde da pesquisadora ou dos autores, sua invalidez ou morte. Ao mesmo tempo, os sujeitos foram esclarecidos que pretendemos divulgar os resultados, compreendidos neste estudo, em veículos e eventos da área da educação.

Os dados produzidos, por meio de entrevistas pessoais e das reuniões do grupo de estudo, estão gravadas em cartão de memória e em DVD e traduzidas para a língua portuguesa na modalidade escrita. Os arquivos digitais serão guardados por cinco anos, a contar da publicação dos resultados e, após esse período, serão inutilizados, por meio da incineração.

O retorno aos sujeitos deste estudo acontecerá por meio de uma cópia impressa do trabalho concluído.

3 O ESTUDO E SUA ANÁLISE: Aprendizagem da docência de professores surdos

O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes *no* mundo e *com* o mundo. (FREIRE, 2015, p. 107).

Começamos aqui a problematizar as narrativas dos professores surdos, que é momento importante na elaboração da tese. Procuramos manter uma relação de autêntico diálogo com os textos teóricos e com os sujeitos, mediatizados pelo objeto a ser conhecido, ou seja, a constituição dos saberes dos docentes surdos sobre o ensinar e o aprender a língua de sinais escrita. Nesse processo de conhecimento, evidenciamos que os professores surdos assumem o papel de sujeitos criadores. Os docentes surdos nos elucidam, por meio de suas narrativas sinalizadas, que aprender a ler e a escrever não é memorizar o sistema de escrita e todos os elementos que o constituem, mas sim, refletir, criticamente, sobre o próprio processo que envolve essa atividade, abarcando o profundo significado que demanda essa prática.

Buscamos organizar a análise das recorrências gestuais, considerando o enunciado que foi constituído por meio de suas narrativas em experiências coletivas de diálogo, em momento sócio-histórico e cultural, no qual os sujeitos deixaram emergir suas palavras. Dialogamos com Freire que nos ajuda a compreender que dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas é direito cultural de toda a humanidade. A palavra precisa ser pronunciada no encontro entre as pessoas, mediatizada pelo mundo. É dessa forma que o encontro de estudos entre os professores surdos efetivou-se por meio da narrativa sinalizada e o discurso tornou-se acontecimento, anunciando sentidos e significados pessoais e coletivos (BAKTHIN, 1998).

É fato que procuramos compreender a realidade em que os docentes surdos atuam e como eles constroem suas concepções docentes, assim, encontramos na manifestação do discurso, revelações de ordem pessoal e profissional que foram expressas nas suas narrativas. Estas nos trazem informações sobre a própria vivência como aprendiz da língua escrita, suas histórias e relações com a vida social

e cultural. As expressões dos professores surdos demonstram que a vivência escolar, como aprendiz da língua portuguesa na modalidade escrita, são constituintes dos *saberes da experiência visual*, que hoje evidenciam o desejo de aprender e ensinar a escrita do sistema *SignWriting*, como um direito cultural conquistado.

Na especificidade da análise da narrativa sinalizada dos professores surdos, é preciso assumir uma posição responsiva, desvelando as singularidades da aprendizagem da docência desses professores, considerando a apropriação da língua de sinais escrita (BAKTHIN, 1998). Nessa direção, trazemos a nossa primeira dimensão categorial:

3.1 As Concepções e ideias dos professores sobre a escrita da língua de sinais: os saberes da experiência visual

[...] nós, surdos, precisamos aprender a ler em português, tudo isso é resolvido para mim, mas o valor da língua de sinais escrita para o desenvolvimento linguístico cognitivo das pessoas surdas é incomparável [...] (Prof. Gienah/ entrevista pessoal)

Na dimensão – *As concepções e ideias dos professores sobre a escrita da língua de sinais: os saberes da experiência visual* – apresentamos as reflexões dos professores surdos, elaboradas em situações dialógicas. Essas reflexões estão direcionadas à condição de direito cultural de um sistema de escrita que os legitime como usuários de uma língua na sua plenitude, neste caso, a escrita do sistema *SignWriting*. Há características que circunscrevem a formação docente e que estão relacionadas às vivências pessoais com o processo de aprender um sistema de língua escrita que não representa a sua língua, no caso, a língua portuguesa.

Assim, evidenciamos que esse elemento mobiliza os docentes surdos a elaborarem concepções que denunciam as experiências de negação escolar vivida ao longo da escolaridade, que servem como sustentação para novos anúncios direcionados a sua escolaridade, que estão compostos de uma ação docente produtora de cultura, evidenciando que os *saberes da experiência visual* servem como baliza para a constituição das suas concepções docentes.

Entendemos que os fundamentos do ensino se constituem na trama entre os saberes existenciais, sociais e pragmáticos (TARDIF, 2002). No que se refere aos saberes existenciais, o autor nos diz que o saber ensinar não se reduz a um “sistema cognitivo”. Esses saberes referem-se ao professor como alguém que está dedicado por completo, traz as suas experiências de vida para o ato docente, seu pensamento é produto da sua história de vida em diferentes âmbitos: o emocional, afetivo, pessoal e interpessoal e não somente intelectual. O professor é um sujeito que elabora suas concepções docentes vinculadas às experiências vividas, envolvendo sentimentos, linguagem, relações com outros e consigo mesmo. É alguém que utiliza de suas próprias vivências para destamar e elaborar novas concepções, dando sentido, significado e continuação à vida, ao organizar novas concepções sobre a docência. Todos esses elementos estão agregados na elaboração de saberes docentes e, evidentemente, na constituição do ser professor.

Os saberes são sociais, porque, além de serem plurais, eles derivam também de ambientes e tempos sociais distintos, como das experiências da infância, tempo da escola, tempo da formação inicial. Podemos dizer que são sociais também porque, em algumas ocasiões, podem ser determinados e validados por grupos sociais (como pesquisadores acadêmicos). Nesse sentido, compreendemos que a relação do professor com os seus próprios saberes são acompanhados pela veemência social.

Os saberes dos professores também são pragmáticos, pois estão ligados tanto à sua ação como à sua pessoa, são “saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores” (TARDIF, 2002, p. 105), a saber, referem-se a saberes práticos. Os saberes existenciais, sociais e pragmáticos fazem parte do contexto que compõe a comunidade escolar, ou seja, professores, equipe diretiva, pais, estudantes, que marcam as relações docentes. A tripla distinção entre eles revela a dimensão temporal dos saberes docentes, que Tardif (2002) compreende como:

[...] saberes esses que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas são também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho (p. 106).

Evidenciamos essa relação do saber existencial como saber construído e utilizado referencialmente, na prática do professor, quando é destacado ao elaborar as suas escolhas docentes (TARDIF, 2002).

Esse arcabouço teórico nos ajuda no entendimento dos *saberes da experiência visual* dos professores surdos como a constituição que envolve processos contínuos de apropriação, elaboração e criação. O professor surdo é capaz de estabelecer este saber ao longo de sua existência como pessoa surda e também na trajetória docente, resultando em ações pedagógicas próprias, em reflexões autônomas com posicionamentos diante da especificidade linguística que os caracteriza.

Estudos freireanos nos ajudam no entendimento de que, por meio de atos educativos, nos tornamos capazes de realizar uma leitura crítica da realidade da qual fazemos parte. Isso implica a denúncia da realidade opressiva, injusta, que nos mantém em restrição cultural e, portanto, a crítica transformadora emerge como um anúncio de outra realidade. O anúncio consiste na necessidade de criação de uma nova realidade que poderá ser a utopia dos sujeitos, “[...] o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura *desumanizante* e de anunciar a estrutura *humanizante*. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 2001, p. 32). No caso dos professores surdos, a utopia dos docentes está direcionada à prática de ensino e de aprendizagem do sistema de escrita da língua de sinais, *SignWriting* no contexto da escola para surdos.

Nesse sentido, entendemos que a conscientização está atrelada à utopia, pois quanto mais conscientizados/intelectualizados nos tornamos, mais legitimados estamos para nos assumirmos como anunciadores e denunciadores. Isso se dá devido ao compromisso de transformação que assumimos diante da nossa realidade (FREIRE, 2001).

Logo, os professores surdos assumem o lugar potencial de denunciadores e anunciadores, assim, justificam suas concepções evidenciando o aprimoramento intelectual direcionado a conquista cultural do sistema de escrita de sinais como um direito linguístico. As denúncias e anúncios que realizam estão direcionados à modificação do ensino e da aprendizagem do sistema de escrita no contexto escolar para surdos, com o objetivo de conquistar autonomia no processo de ler e escrever na sua língua, como um bem cultural ao qual eles têm o direito de apropriação.

Entendemos que o professor surdo, sujeito deste estudo, está em constante processo de autorregulação, de constituição e crescimento intelectual, uma busca constante de novos patamares culturais e sociais, vive um processo contínuo de *humanização*.

Compreendemos a *humanização* do ser humano com base nos estudos de Freire (2001), quando situa como um processo construído como ontologia do ser, entende o ser humano como um ser inacabado, em processo constante de *humanização*. Freire reconhece a oposição histórica entre *humanização* e *desumanização* dos seres humanos, ou seja, a passagem de uma consciência ingênua a uma consciência crítica, capaz de tornar os sujeitos conscientes do próprio processo educativo e também da sua própria história. A *desumanização* está assentada justamente nos processos que privam os sujeitos de tornarem-se constituídos, social e historicamente, por meio das conquistas culturais da humanidade. Acreditamos que não há outro meio para a *humanização*, além desse processo que os professores surdos estão vivenciando, ou seja, pela autêntica transformação da estrutura escolar *desumanizante* (FREIRE, 2001).

Assim, compreendemos que os docentes surdos, ao realizarem denúncias e anúncios, estão buscando a *humanização*. Vencem a situação de *desumanização* que ocorre, quando se conscientizam da condição de serem privados da autonomia de ler e escrever no sistema que representa a sua língua, ou seja, no sistema de escrita da língua de sinais, *SignWriting*. Assim, os professores surdos partem em busca da *humanização* por meio da passagem da consciência ingênua a uma consciência epistemológica, possibilitando-lhes sair da condição de passividade e tornarem-se responsáveis pela sua própria história.

Os docentes surdos anunciam que há elementos específicos na sua condição como professor de língua de sinais, que é constituído por saberes e fazeres peculiares aos modos como organizam as situações de ensino. Por esse motivo, as reflexões sobre os *saberes da experiência visual*, vividos na aprendizagem da leitura e da escrita, têm lugar de importância para compreendermos como se constituem as suas concepções docentes.

[...] o que eu vivi na escola me faz pensar hoje nas estratégias que eu uso para ensinar os meus alunos. Minhas professoras não sabiam me ensinar a ler e escrever, foi a minha mãe que conseguiu uma estratégia em casa, colocando etiquetas para eu decorar as palavras [...] (Prof. Sadr/ entrevista pessoal)

[...] tudo o que eu vivi na alfabetização era incoerente com a forma como eu penso e elaboro o meu pensamento [...] (Prof. Deneb/entrevista pessoal)

[...] eu sofri muito na escola, a falta de fluência dos professores me desesperava, me deixava nervoso e tenso e eu ficava irritado, os professores sinalizavam como robôs, eles não tinham fluência na LIBRAS e isso me deixou desanimado e eu pensei várias vezes em desistir de estudar, por isso, tive várias intrigas e brigas com professores, sempre fui considerado irritado, nervoso. Eu era exigente e provocador, as duas coisas juntas [...] eles não sabiam me ensinar, eles eram todos robotizados na hora de usar a língua de sinais e eu era furioso com isso. Então eles não conseguiam me ensinar nem a LIBRAS, nem a escrever o português. (Prof. Albireo/entrevista pessoal)

[...] eu era terrível, um comportamento muito agitado, eu não conseguia aprender na escola, as professoras tentavam me ensinar e elas eram carinhosas comigo, mas eu não aprendia a ler e escrever [...] eu era fracassado na escrita em português, eu prestava muita atenção na oralidade do professor, até conseguia entender a palavra e perguntava o que aquela palavra significava, mas era difícil de explicar. Eu frequentava em um turno a inclusão e no outro turno a classe especial. Na turma da classe especial a professora era educadora especial e sabia um pouco de LIBRAS, conseguia me explicar um pouco as coisas, mas, na inclusão os professores usavam somente a oralização, eu vejo hoje o prejuízo que tenho por conta disso, não aprendia nem a língua de sinais e nem o português. (Prof. Gienah/entrevista pessoal)

O contexto social e cultural de que os professores Sadr, Deneb, Albireo e Gienah fizeram parte, nos ajuda a entender a constituição da docência como desenvolvimento pessoal e profissional contínuo. Quando Sadr se remete às lembranças escolares, explicita a relevância destas experiências como mobilizadoras para as suas escolhas atuais de professora de escrita da língua de sinais. É a incoerência entre o sistema de escrita e a experiência linguística vivida no contexto escolar que provoca os professores a pensarem na sua docência.

Entendemos que os saberes implicados na prática docente constituem as concepções dos docentes surdos, sendo que o docente lança mão de elementos específicos para justificar seus posicionamentos atuais e realizar denúncias e anúncios que nos mostram a constituição professoral criadora. Neste sentido, as palavras de Freire (2000) corroboram a esse ideário

Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a *denúncia* de como estamos vivendo e o *anúncio* de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas falando de como está sendo a realidade, denunciando-a anuncia um mundo melhor. Para mim, uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. O seu não é uma anúncio fatalista ou determinista. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro. Reinsisto

em não ser possível anúncio sem denúncia e ambos sem o ensaio de uma certa posição em face do que está ou vem sendo o ser humano. O importante, penso, é que este ensaio seja em torno de uma ontologia social e histórica. Ontologia que, aceitando ou postulando a natureza humana como necessária e inevitável, não a entende como uma a priori da história. A natureza humana se constitui social e historicamente (p. 54).

Entendemos que é na prática social, no cotidiano real que a denúncia e o anúncio se fazem presente. A denúncia se concretiza nas relações dialógicas entre os sujeitos, momentos em que as palavras não são vazias, mas sim, constituem-se em um compromisso histórico e social. A denúncia que, neste estudo, os professores realizam por meio da narrativa, exige deles o rigor do conhecimento daquilo que estão denunciando, a escolha adequada das palavras e a forma como as ideias que expressam seus pensamentos são externalizadas é de fundamental importância, pois assim evidenciam suas concepções docentes que, no nosso caso, é sobre o sistema de escrita. A narrativa dos professores surdos expressa as vivências como aprendizes e buscam romper com estas no momento que assumem o lugar de docentes da língua de sinais. É, nesse sentido, que os professores, ao realizarem a denúncia, realizam o anúncio para um novo contexto educacional.

O anúncio refere-se à proposta de legitimação cultural sobre o uso de sistema de escrita, as narrativas deste anúncio demandam uma teoria da ação transformadora da realidade escolar denunciada, pois ao denunciarem com argumentos consolidados nas próprias vivências que mostram a *desumanização* dos sujeitos, o anúncio se consolida.

A denúncia e o anúncio efetivam-se quando os professores surdos os assumem e não se esgotam, quando a realidade denunciada pelos docentes cede lugar às novas propostas, anunciadas na denúncia. Freire (2000) nos ajuda a compreender que o ato da denúncia e do anúncio torna-se dependente do contexto em que está imerso, pois é possível se fazer e refazer em um contexto em que a educação não é utópica, isto é “quando já não se faz na desafiante unidade da denúncia e do anúncio, é porque o futuro perde sua real significação ou porque se instala o medo de viver o risco do futuro como superação criadora do presente que envelhece” (p. 55). Esta realidade não é evidenciada nas concepções dos docentes surdos, sujeitos deste estudo, pois nas suas concepções, externalizam suas intenções reais e possíveis, marcando a luta para concretizar o futuro que fora anunciado e que nasceu da denúncia de sua trajetória como aprendiz. A denúncia

realizada pelos docentes surdos é um ato de conhecimento da realidade denunciada, relativa aos enfrentamentos vivenciados com o sistema de escrita para os surdos. Logo, compreendemos este posicionamento como uma ação cultural para a libertação. É nesse sentido que os docentes mencionam:

[...] Foram muitos anos de insistência da escola e da minha família para eu ler em português [...] atualmente, a leitura em português está melhor, mais fluente. Eu não compreendia as palavras. Foi uma experiência muito ruim. Ficava ansioso, nervoso, agitado [...] O português sempre foi difícil, mas principalmente na escrita da redação eu era fracassado, eu era muito ruim na escrita, os professores reclamavam e eu sentia muita vergonha [...] (Prof. Deneb/entrevista pessoal)

[...] eu estudei em uma escola inclusiva e era proibido usar língua de sinais, a professora batia na nossa mão com uma régua de madeira quando eu tentava sinalizar [...] eu não consegui aprender, eu ficava desmotivada, eu sentia ansiedade, tinha medos, sentia raiva [...] lembro que a minha professora oralizava, e às vezes, ficava de costas para mim e eu tentava me virar para enxergar a boca dela, eu não conseguia entender, então eu não aprendia nada [...] eu lembro que a professora ficava irritada comigo e eu não tinha o direito de sair da sala de aula na hora do intervalo porque a professora ficava tentando me ensinar português, mas eu não conseguia aprender, não tinha lógica para mim [...] (Prof. Sadr/entrevista pessoal)

Nas narrativas, a valoração do vivido na constituição das concepções dos professores surdos, sendo que a experiência existencial como aprendiz do sistema de escrita representa o fracasso escolar. Nesse contexto, há uma implicação responsiva atrelada ao próprio processo de se tornar professor, além da responsabilidade ética no exercício da docência.

Freire (1996) nos ajuda a entender a formação como mobilização e desenvolvimento de experiências, evocando novos saberes. Este autor sinaliza que, para ensinar, o professor precisa possuir condições pessoais, técnicas e políticas. Os processos de ensinar e de aprender, vividos pelo professor são destacados como permanente ao longo da docência

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso-trabalhar maneira, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (p. 10).

Nossos referentes para pensar nos saberes que são constituidores das concepções docentes dos professores estão assentados nos estudos de Freire (1996), Tardif (2002), sendo que, nesta dimensão, os *saberes da experiência visual* são evidenciados nas narrativas gestuais dos docentes.

A ação docente do professor surdo se distingue por traços particulares que envolvem a *experiência visual* e se renovam por meio de diferentes encontros dialógicos com seus pares surdos e ouvintes ao longo da docência. No nosso caso, os encontros dialógicos se efetivam nas reuniões do grupo de estudos, é nesse lugar que as reflexões acontecem, uma vez que os anúncios e as denúncias estão presentes.

Entendemos encontros dialógicos como enfrentamentos vivenciados, pois viver significa participar do diálogo, é condição de sua experiência, este encontro se estabelece quando é possível questionar/sanar, responder/perguntar, concordar/divergir, enfrentar/recuar, disputar/renunciar. Nesse encontro o sujeito tem uma participação ativa, implicando todos os sentidos e atos que o constituem (BAKHTIN, 1988, 2006). É justamente nestes encontros dialógicos que os docentes compartilham suas experiências e legitimam seus saberes.

As elaborações sobre o tempo, lugar, espaços, sentidos, significados, acontece diante de tentativas de completude pelo olhar do outro. O posicionamento, as elaborações, as reflexões, o ato, a percepção do outro impregnam a visão de mundo desde as primeiras experiências como sujeito humano, oferecendo-nos parâmetros para novos atos. São os distintos interesses e valores não coincidentes que mobilizam novas aprendizagens nos professores surdos, por este motivo o rompimento com a cultura do silêncio⁶⁵ está repleta de denúncias e anúncios docentes.

A trajetória destes docentes como aprendizes do sistema de escrita da língua portuguesa sustenta a própria constituição, traz sentido ao ato docente, rompe com a cultura do silêncio, pois eventos vividos no passado, hoje trazem sentido à própria constituição como professor.

⁶⁵ Freire (2001, 2015) nos diz que a cultura do silêncio caracteriza a sociedade que se nega a comunicação e o diálogo, na qual se respira o ambiente do tolhimento da voz, da incomunicabilidade, a fim de impedir a palavra. A cultura do silêncio nasce das relações opressoras do dominante em relação ao dominado, impede a gestação da autonomia. Se alguém está impedido de se comunicar, também está impedido de pensar por não poder comunicar seu pensamento. E é essencial à autonomia poder aprender a dizer sua palavra e pensar por si mesmo.

É evidenciada a centralidade dos *saberes da experiência visual* vividos na aprendizagem da leitura e da escrita. O modo de pensar dos professores surdos mostra o rompimento com suas vivências escolares, porque sustentam, conscientemente, suas escolhas docentes. São os eventos escolares e os enfrentamentos relacionados à aprendizagem da língua portuguesa escrita que amparam as concepções acerca da escrita da língua de sinais.

[...] lembro-me do período em que eu tentava ler e escrever na língua portuguesa, eu achava muito difícil, eu era jovem. Minha leitura era fragmentada, eram palavras soltas, eu não conseguia ver um contexto, não havia continuidade, não tinha significado nenhum aquelas palavras e aquelas letras soltas, não havia sintaxe nas frases [...] eu sinto dentro de mim que nunca fui considerado como surdo nas avaliações dos meus professores [...]. (Prof. Deneb/entrevista pessoa)

[...] eu reprovei várias vezes quando estava incluída, foi um fracasso, até eu abandonar a escola e permanecer muitos anos longe da escola [...] (Prof. Sadr/entrevista pessoal)

Evidenciamos a privação de alguns direitos culturais nas narrativas dos docentes Deneb e Sadr que marcaram a história dos sujeitos surdos como sujeitos de falta. A experiência escolar vivida pelos professores surdos mostra que a fragmentação na leitura e na escrita em um sistema que não era coerente com as características linguísticas e culturais destes sujeitos, não favorecendo a autonomia e plenitude de seu desenvolvimento intelectual. Estes sujeitos viveram durante muitas gerações com a obrigatoriedade de aprender e ser fluente na língua portuguesa, elemento que os faz tomar consciência sobre determinadas escolhas como docentes, ao denunciarem o processo escolar vivido e ao anunciarem novas possibilidades como professores de língua. A possibilidade de se manifestar contra a obrigatoriedade em aprender, exclusivamente, a língua portuguesa como sistema de escrita tem mobilizado os professores Deneb e Sadr a romper com a cultura do silêncio que marca a história desta comunidade.

O compartilhamento das experiências serve como baliza para o grupo de professores refletirem sobre as posturas pedagógicas assumidas diante da docência. Os docentes explicitam sobre as suas vivências escolares e a influência que estas possuem nas suas escolhas atuais como docentes.

- Nós sabemos que a influência forte do oralismo não permitiu que a escrita dos sinais fosse divulgada. Então quando começaram os estudos sobre o bilinguismo a língua de sinais começou a se fortalecer. Somente na década de 80 é que começamos a ser olhados com a língua de sinais, antes era proibido. Aqui em Santa Maria, a associação de surdos foi criada em 1985. Lutamos para conseguir criar a associação de surdos, a M, a E., todos junto. Lutando, começamos com o oralismo, passamos pela comunicação total até conquistar o bilinguismo. Os anos de 88, 89, até 90 foram de muita luta, idealizando essa escola que só foi inaugurada em 2001. Agora a luta é pela língua escrita. (Prof. Deneb)

- Mas, e como era nos anos 80? (Prof. Lota)

- Eu tenho a experiência com os autores e com a história da educação dos surdos que venho estudando desde o tempo da faculdade, há quase 15 anos, mas de fato, eu não vivi esse tempo do oralismo. (Prof. Eta)

- No início havia uma discussão sobre a língua de sinais prejudicar a língua portuguesa, também lembro que diziam que a língua de sinais parecia feia e que nós éramos como macacos fazendo sinais. Diziam que a oralização era importante, isso para mim é muito chato, foi preciso ter paciência. (Prof. Deneb)

- Eu não sabia das discussões e da obrigatoriedade da oralização, a nossa história nunca nos foi contada, eu não sabia. Vivia no oralismo, mas não sabia os motivos, minha mãe me obrigava a falar porque ela era professora de português e isso era importante para ela. A experiência na escola era trágica, não conseguia aprender, era uma ignorante, os sinais eram proibidos, então, usávamos no banheiro ou nos finais de semana quando eu visitava as minhas colegas ou elas vinham a minha casa. (Prof. Sadr)

- É por esse motivo que tu ministra a disciplina de história da educação dos surdos? (Prof. Eta)

- Sim, as crianças e jovens surdos precisam saber sobre as decisões que tomam sobre nós, precisamos saber e participar também. (Prof. Sadr)

- E como tu te sentias quando te obrigavam a oralizar na escola? (Prof. Lota)

- Odiava aqueles exercícios de oralização e quebrei os aparelhos. Os professores batiam nas minhas mãos com régua de madeira para eu não usar os sinais. Ficava com raiva da escola. (Prof. Sadr)

- Lembro que eu era colega do E. e da I, nós não conseguíamos aprender, a professora nos obrigava a oralizar e eu não conseguia. Foi horrível, reprovei vários anos no período da alfabetização porque era obrigatório saber oralizar, de fato, eu não conseguia aprender nada dos conteúdos da escola, era um fracasso. Meus irmãos ouvintes mais jovens do que eu estavam evoluindo e sendo aprovados na escola e eu só recebia reprovações e não entendia por qual motivo. (Prof. Deneb)

Reunião 4 do grupo de estudo

O diálogo anterior menciona a relevância das experiências escolares dos professores Deneb e Sadr como elemento que os mobiliza a fazer escolhas na sua

docência. Sadr deixa claro que a negação que viveu sobre as escolhas realizadas pela escola para os métodos de ensino da comunidade surda é mobilizador na sua preferência em ser professora na disciplina de história da educação dos surdos, como uma forma de garantir aos alunos surdos o direito às informações que para ela foram negadas. Nesse sentido, entendemos que os saberes da existência marcam o direito ao conhecimento das escolhas educacionais que são realizadas para a educação das pessoas surdas, assim como sinalizam a importância de participarem destas decisões.

Entendemos a escrita como um bem social desigualmente distribuído, pois os docentes Deneb e Sadr estão anunciando, na sua narrativa, o desejo de uma conquista que seja respeitada pela comunidade de ouvintes, com base nos *saberes da experiência visual* constituídos por meio das vivências na vida escolar. Para isso, esses educadores elaboram reflexões a partir do lugar que ocupam na docência e na interação com o outro.

Os docentes surdos denunciam que a escrita da língua portuguesa possui uma organização gramatical que não coincide com a LIBRAS. Eles anunciam a importância das relações estabelecidas entre a língua sinalizada e a *língua escrita como elemento de construção de sentido*. Este elemento é destacado nas narrativas:

[...] o português tem muito da oralidade das pessoas ouvintes, eles usam como um apoio para escrever o português, isso me fazia pensar, e eu pensava: nossa, como é difícil aprender a escrever, eu não consigo ouvir (Prof. Albireo/ entrevista pessoal).

[...] olho os ouvintes mexendo a boca e sei que eles recebem a informação auditiva, eles conseguem escrever em português [...] (Prof. Lota/ Reunião 2 do grupo de estudo).

[...] a escrita da língua portuguesa rompe com a nossa língua, nós não conseguimos escrever, parece que fica em pedaços (Prof. Deneb/ Reunião 4 do grupo de estudo).

Os professores Albireo, Lota e Deneb destacam que as experiências com a cultura escrita estão relacionadas à sua segunda língua, língua portuguesa na modalidade escrita. A língua portuguesa escrita não possui elementos da língua de sinais para ajudar na transposição linguística que poderia contribuir no processo de aprendizagem da escrita, pois são línguas com organizações fonológicas distintas.

Observamos que a existência de práticas escolares de ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita, deixaram marcas de fracasso na escolaridade dos sujeitos surdos, uma vez que, durante esse período, houve um investimento na relação grafema/fonema da língua portuguesa, elemento limitador para os sujeitos surdos. A experiência da relação oralidade/escrita é uma das primeiras etapas de compreensão do sistema alfabético de representação na língua portuguesa para as pessoas ouvintes.

Os docentes surdos conhecem a realidade e as necessidades da comunidade surda, por serem surdos e vivenciarem as experiências escolares direcionadas ao ensino e à aprendizagem de um sistema de escrita que contribuiu para o fracasso no processo de alfabetização desses sujeitos. Os estudos freireanos nos dizem que há uma visão errônea direcionada aos analfabetos como homens marginalizados. Conseguimos realizar uma transposição para a comunidade de surdos no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, pois está sempre em processo de aprendizagem dos aspectos básicos da escrita e, muitas vezes, esses são considerados insuficientes para que os surdos sejam vistos como sujeitos alfabetizados em língua portuguesa. Nesse sentido, as pessoas surdas são consideradas à margem do contexto histórico, social e cultural, ou seja, tornaram-se objeto de violência.

[...] o homem marginalizado não é um ser fora de. É, ao contrário, um ser no interior de, em uma estrutura social, em relação de dependência para com os que falsamente chamamos de seres autônomos e que, na realidade, são seres inautênticos. Numa análise menos rigorosa, mais simplista, menos crítica, mais tecnicista, dir-se-ia que não é necessário refletir sobre estas questões, consideradas sem importância, ou seja, o analfabetismo e a educação dos adultos. Em tal concepção, poder-se-ia acrescentar até que a discussão do conceito de marginalidade é um exercício acadêmico inútil. Mas não é assim. Aceitando que o analfabeto seja uma pessoa que existe à margem da sociedade, vemo-nos conduzidos a considerá-lo como uma espécie de homem doente, para o qual a alfabetização seria medicamento curativo, que lhe permitiria voltar à estrutura sadia da qual havia sido separado (FREIRE, p. 86, 2001).

Assim, vimos que o grupo de professores surdos busca momentos para experiências e compartilhamento sobre o sistema de escrita. Cabe destacar que o posicionamento de convergência⁶⁶ se faz presente, pois os docentes destacam, na

⁶⁶ O posicionamento de convergência é evidenciado nos momentos em que os professores surdos se dirigem para um ponto comum nas suas ideias e concepções, tendem a um mesmo fim, há uma

sua prática cotidiana, o tempo para ver e analisar o discurso de seus colegas e alunos, pois agregam posicionamentos e fortalecem pontos de vista comuns.

Podemos afirmar que os educadores surdos, sujeitos deste estudo, revelam a existência de conhecimento docente que vai se moldando ao longo do ato educativo. Podemos afirmar que, apesar das suas primeiras vivências escolares, que servem como fonte reflexiva para rechaçar o ensino de um sistema de escrita que não respeita a primeira língua de sua comunidade linguística, estes professores compreendem que o processo de aprendizagem é autoformativo e que a trajetória vivenciada é fonte de saber à sua constituição docente. Assim, as trajetórias distintas de cada professor precisam ser conhecidas, já que, servem como componentes que orientam suas concepções e constituem os seus saberes docentes.

[...] a experiência no português não ajuda, na verdade, atrapalha. As expressões precisam aparecer, o local do sinal também precisa, a configuração da mão é importante. No português não há relação com a configuração das mãos, por exemplo, no sinal de casa, olhem o sinal aqui (faz o sinal) é com a configuração de letra B, observem sinal de árvore, é realizado com a configuração de mão aberta com os dedos dobrados, é a configuração que nos ajuda a ler os sinais, e no português? Qual a relação que eu posso fazer com a língua de sinais? Não encontro relação entre este sinal e a escrita do nome deste objeto, então não há relação, o uso da configuração de mãos nos ajuda (Prof. Deneb/ Reunião 4 do grupo de estudo).

Foram as vivências escolares como aprendizes de um sistema de escrita que não contemplava a LIBRAS que gerou nesses sujeitos a consciência da sua própria condição histórica, bem como a responsabilidade de se tornarem sujeitos do próprio processo de educação, e, dessa forma, do próprio processo de libertação.

Com base nos *saberes da experiência visual*, os sujeitos deste estudo anunciam o direito linguístico e cultural à leitura e à escrita para a conquista da cidadania plena a todos os sujeitos surdos, de forma consciente e com base em diferentes vivências, em múltiplas experiências. Este posicionamento convergente entre os sujeitos é resultante de um processo ocorrido nas relações que a comunidade surda estabeleceu a partir de vivências como aprendizes da escrita de uma língua que não é a sua, no caso, a língua portuguesa.

Observamos que os professores denunciam a dependência dos ouvintes para a realização da escrita como uma restrição cultural vivenciada por eles:

[...] precisamos nos sentir livres para escrever [...] Muitas vezes os professores servem como alguém que ajuda sempre oferecendo, oferecendo, oferecendo e essas crianças crescem e se tornam reféns, tudo culpa do processo da alfabetização que atrasou essas crianças no que se refere à autonomia para a escrita. Alguns surdos são confusos na hora da escrita e acabam perdendo, isso porque ficaram dependentes iguais a reféns do português e de um professor que sempre dava tudo, seguiram fielmente seus professores e dependem deles sempre que precisam escrever. É uma dependência de uma outra pessoa para poder escrever o português, é assim que acontece com muitos surdos[...] (Prof. Deneb /Reunião 4 do grupo de estudo).

[...] eu via a escrita da LIBRAS e conseguia entender os sinais, mas olhava para o português e tudo era confuso, é diferente (Prof. Lota/ Reunião 2 do grupo de estudo).

A narrativa do professor Deneb denuncia o método bancário vivido na sua escolaridade. A cultura da oralização vivenciada pelo professor causava a ele a dependência do professor ouvinte, conduzindo esse sujeito à restrição cultural de inclusão no universo da leitura e da escrita de forma autônoma.

A consciência sobre a real dependência para a escrita emerge da consciência destes docentes sobre o método escolar. Estes professores vivenciaram uma relação necessária com a cultura do silêncio, elaborando reflexões sobre as situações escolares que estavam vivendo.

Observamos que a falta de autonomia, na leitura e na escrita da língua portuguesa, foi elemento limitador do direito de expressar na sua língua uma atividade cultural que é legítima a todos os cidadãos; o direito de ler e escrever em sua língua é elemento base para a apropriação dos bens culturais, tornando-nos *mais humanizados*⁶⁷ ao longo da nossa existência (FREIRE,2001).

Nessa perspectiva, a denúncia dos docentes se faz presente quando voltam a enfatizar:

[...] as crianças que não têm acesso à escrita dos sinais ficam prejudicadas, porque a escrita da língua ajuda no desenvolvimento. Penso que as crianças perdem porque, muitas vezes, o professor oferece muito vocabulário em

⁶⁷ Freire (2001) destaca que os homens tornam-se *mais humanizados* quando são capazes de anunciar e denunciar, comprometidos permanentemente em um processo de transformação do contexto em que estão inseridos. Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão *mais homens*.

português e as crianças vão crescendo. Por causa da alfabetização e da escrita, as crianças ficam dependentes do professor sempre. (Prof. Gienah/Reunião 4 do grupo de estudo).

[...] quando escrevemos em português sempre temos dúvidas, sempre há algo errado no posicionamento das letras, o ouvinte precisa nos orientar e ler para ver os erros, não temos autonomia para a escrita [...] (Prof. Lota/entrevista pessoal).

[...] eu vivi muitas situações na escola, por exemplo, quando precisava escrever uma palavra. Por exemplo, a palavra ÁRVORE, se eu esquecia a ordem das letras e não conseguia fazer a relação e eu precisava que o professor me ajudasse a colocar a ordem nas letras e dissesse o que estava faltando. Isso é uma dependência, não quero mais falar sobre isso, me incomoda relembrar [...] (Prof. Deneb/Reunião 4 do grupo de estudo).

Há uma relação de dependência das pessoas surdas com relação às pessoas ouvintes para a escrita da língua portuguesa, este elemento é destacado nas narrativas dos docentes de forma enfática. Compreendemos por meio das narrativas sinalizadas que a comunidade surda está oprimida dentro da organização escolar que não lhes dá oportunidades para expor suas concepções sobre a língua escrita.

A dependência que os professores surdos mencionam está atrelada à aprendizagem de uma língua escrita, “estrangeira”, que não guarda relação com a língua de sinais. Conforme o posicionamento dos docentes, verificamos que eles são conscientes de que aprender o sistema de escrita da língua portuguesa é importante e fundamental no seu processo de escolarização. Na narrativa dos educadores Gienah e Deneb, há o posicionamento nesse sentido, mas de fato, verificamos que as reflexões não permanecem no sentido do sistema da língua portuguesa, e sim, no reconhecimento da escrita dos sinais para o desenvolvimento linguístico cognitivo pleno:

[...] nós, surdos, precisamos aprender a ler em português, tudo isso é resolvido para mim, mas o valor da língua de sinais escrita para o desenvolvimento linguístico cognitivo das pessoas surdas é incomparável [...] (Prof. Gienah/entrevista pessoal).

[...] eu sei também que precisamos da língua portuguesa, pois as diferentes formas de comunicação que temos é pelo português. Eles querem conversar no facebook e precisam sim da língua portuguesa, então nesse momento o investimento é muito maior no português, também tenho consciência de que não podemos prejudicar as nossas crianças nesse sentido, mas a aprendizagem do sistema de escrita da nossa língua também é muito relevante para nossa intelectualidade [...] (Prof. Deneb /Reunião 4 do grupo de estudo).

Os docentes surdos rompem com a cultura do silêncio e conquistam o direito da palavra, por meio da sua narrativa sinalizada. Assim, deixam de ser silenciados em relação ao próprio processo de aprender.

Entendemos que o silenciamento é negar a alguém a palavra, é roubar sua condição humana, o direito de ser, pois ao silenciarem, anulam a autonomia. Ser silencioso é seguir as prescrições daqueles que impõe a sua voz e não ter voz própria. Neste estudo referimo-nos ao processo vivido pela comunidade surda no tempo histórico em que a dominação da comunidade ouvinte sobre as decisões relacionadas à comunidade surda era primazia, elemento que lhes negou o direito de conquistar a sua palavra, o direito de dizê-la, no caso da comunidade surda, o direito de usar a língua de sinais como meio para dizer a sua palavra, naquele período histórico a comunidade surda foi silenciada (FREIRE, 2001, 2014, 2015).

Os surdos se desacomodam conscientizando-se por meio da legitimidade dos *saberes da experiência visual*, que o modo como o processo de ensino da língua escrita está sendo determinado na sua escolarização é impossível de ser conciliado com a conquista da cidadania plena. Estes professores surdos percebem, por meio das relações com a realidade, que estão em constante evolução.

Nas palavras de Freire (p. 94, 2001), “se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é a *humanização*, cedo ou tarde poderão perceber a contradição na qual a educação escolar procura mantê-los e se comprometerão então na luta por sua libertação”. É nesse sentido que as narrativas gestuais dos docentes surdos anunciam a constituição de uma nova realidade escolar para as pessoas surdas, no que se refere à cultura escrita. Como observamos nas narrativas expressas

[...] Os surdos não são idiotas, nós usamos a língua de sinais há muito tempo e sabemos da riqueza que ela tem, não há questões de superioridade ou inferioridade com relação à língua portuguesa escrita, cada um dos sistemas tem o seu lugar e o seu valor [...] (Prof. Albireo /Reunião 8 do grupo de estudo).

[...] O estudo da história da escrita dos sinais me ajuda a entender que eu posso escrever na língua de sinais em um sistema de escrita. Eu sei que preciso aprender a escrever em português, mas eu também sei que muitos povos podem ler e escrever nas suas línguas e por este motivo estudo há tanto tempo o sistema SignWriting. Eu respeito o lugar importante da língua portuguesa, mas também quero ser respeitado na escrita da minha língua [...] (Prof. Deneb/ entrevista pessoal).

[...] não posso deixar de considerar que a língua portuguesa é importante, sim, ela é importante. [...] Eu quero muito que a nossa escrita dos sinais sofra mudanças, que sejam qualificadas às questões da visualidade, vejo que atualmente ela está pesada, há muitas variações, é preciso simplificar, torná-la mais fácil, precisamos torná-la mais rápida, quero que nossa escrita dos sinais seja ágil. Vejo que a língua portuguesa é assim, rápida, ágil, e a nossa escrita dos sinais é demorada, muito detalhista, levamos muito tempo para escrever nos sinais, temos muito trabalho para a escrita, precisamos resumir algumas coisas, simplificar, precisamos tornar a nossa escrita mais rápida como é a língua portuguesa, mas tudo isso não tira o lugar importante que tem a escrita da nossa língua, precisamos qualifica-la [...] (Gienah/ entrevista pessoal).

Os professores surdos, por meio das reflexões, mediações e interações, vividas no contexto das reuniões de estudo, constroem relações que são provocadoras para o processo de aprender a escrita da língua de sinais, ao conscientizarem-se sobre as dimensões que abarcam a relevância deste saber, transformam-se e transformam o contexto escolar. Os docentes compreenderam que a relação entre aprender a escrita da língua portuguesa e a escrita da língua de sinais é uma relação ativa, é elemento que os completa como sujeitos, contribuindo para a construção de uma cidadania plena.

Sabemos que o homem torna-se um sujeito capaz de organizar seu pensamento por meio da possibilidade de direcionar seus atos e transformar suas concepções relacionadas ao mundo, o que favorece a evolução do seu processo de humanização. Nesse sentido, os estudos de Bakhtin (1988) nos dizem que a centralidade da organização e da formação do sujeito se situa no social; “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (p. 112). Entendemos que o sujeito é determinado pelas condições reais da enunciação em situação social imediata, e a língua como um fenômeno social é fator constituinte dos sujeitos. No caso dos docentes surdos, sujeitos deste estudo, essa produção humana se efetiva por meio das Línguas de Sinais, com sentidos múltiplos que são compartilhados.

É nessa direção que os educadores surdos desejam romper com a cultura do silêncio em torno do seu processo de aprender a escrita. Justificam que o processo vivido até o momento para aprender a língua portuguesa na modalidade escrita tem contribuído para um imaginário social distorcido sobre as pessoas surdas e o seu processo de aprendizagem.

Os professores surdos justificam, com base nos *saberes da experiência visual*, que a imposição da aprendizagem da língua portuguesa como único sistema de escrita não tem favorecido o pleno desenvolvimento e a liberdade desses sujeitos no que se refere ao acesso à cultura escrita.

É evidente as razões pelas quais estes professores anunciam a mudança. É um exercício que nos remeteu a revisitar o contexto histórico escolar que esta comunidade vivenciou. A proibição da língua de sinais e a imposição de metodologias oralistas, as quais perduraram até ser evidenciado socialmente o fracasso no processo de aprendizagem desses sujeitos, nos ajudam a compreender que esse período de submissão, imposto pela comunidade de ouvintes, fez com que a comunidade de surdos vivenciasse uma ação silenciosa, que lhes exigiu uma aprendizagem dolorosa, difícil, pois estavam imersos na cultura do silêncio.

O rompimento com a cultura do silêncio revela um posicionamento atrelado à realidade vivida, como superação da educação bancária e opressora que viveram durante a sua escolaridade e serviu para *desumanizar* a comunidade de surdos, pois ao obrigar-lhes a serem fluentes na língua portuguesa tanto na modalidade oral como escrita, a escola estava oprimindo estes sujeitos, desumanizava-os, ao deixá-los à parte da sociedade, reforçando rótulos de fracasso escolar.

Observamos na narrativa dos docentes a conscientização que está superando a cultura do silêncio vivida pelos surdos por alguns séculos no contexto escolar. Nesse sentido, Freire (2001) corrobora:

Numa estrutura de dominação, o silêncio das massas populares não existiria se não fosse pelas elites do poder que as mantém em silêncio: não poderia haver uma elite do poder, se não fossem as massas. Da mesma forma há um momento de surpresa nas massas quando começam a ver o que antes não viam, há uma surpresa correspondente nas elites quando começam a sentir-se desmascaradas pelas massas. Este duplo *des-velar-se* provoca inquietudes tanto nuns como noutros. As massas chegam a sentir-se desejosas de liberdade, desejosas de superar o silêncio no qual sempre haviam permanecido. As elites sentem-se desejosas de manter o *status quo*, não permitindo senão transformações superficiais para impedir toda mudança real em seu poder de dominar (p. 80).

A comunidade de surdos viveu durante algumas centenas de anos sem ser “ouvida” pela comunidade de ouvintes, e esta sempre decidiu e determinou os métodos de escolaridade sem consultá-los. Ao longo dos últimos séculos, as informações que chegaram para esta comunidade foram marcadas pelo reducionismo, devido à obrigatoriedade do método oralista determinado pelo

Congresso de Milão em 1800. O oralismo refletiu em prejuízos para a comunidade de surdos, a qual ficou à parte das decisões sobre os métodos educacionais direcionados a eles. O oralismo deixou marcas de fracasso na inclusão da comunidade de surdos na sociedade. Esta vivência histórica também deixou fragilidades linguísticas no que se refere à língua de sinais, sendo que esta se manteve viva naquele período (1800/1900), sendo utilizada em situações informais e escondidas, era algo proibido.

Assim, as pessoas surdas viveram prejuízo cultural em detrimento de escolhas que não puderam participar. Na década de noventa, o bilinguismo começa a ser defendido e a língua de sinais é vista como potencial para o processo de aprendizagem das pessoas surdas. É observado que esses sujeitos surdos mostravam vocabulário restrito, resistência no uso de classificadores, resistência do uso do parâmetro expressão facial, dentre outros. Isso tudo se deu em consequência dos fatos e acontecimentos históricos e culturais que envolveram as metodologias adotadas para a educação de surdos, assim como também o reconhecimento da língua de sinais, que somente se efetivou em 2002, por meio da Lei 10.436 de 24 de abril.

Por questões históricas⁶⁸ e culturais, os surdos não participaram das decisões sobre as escolhas metodológicas direcionadas aos processos de ensino e de aprendizagem da sua comunidade: eles viveram imersos na cultura do silêncio.

Nas narrativas gestuais há o anúncio de novas possibilidades de ensino com base na própria experiência como aprendente da língua de sinais, sujeitos que mesmo imersos na cultura do silêncio não se mantiveram submissos, pois elaboraram reflexões sobre suas vivências e desejam transformações, libertando-se das amarras de uma proposta educacional que não foi humanizadora para esta comunidade, uma educação bancária que perdurou ao longo de alguns séculos.

Entendemos assim, que os professores surdos, em sua trajetória, constroem e reconstroem seus saberes conforme suas experiências com a língua escrita, a necessidade de seu uso, seus percursos formativos e docente relacionados ao sistema de escrita.

É no cotidiano do professor que o saber da experiência é elaborado, é colocado como baliza reguladora da sua prática docente. Para Tardif (2002), esse

⁶⁸ Estudos de Skliar (1997a, 1997b, 1997c, 2010), Quadros (1997, 2010), tratam da historicidade que envolve a educação dos surdos.

saber estimula a retomar, criticamente, aos saberes conquistados na prática docente. Podemos dizer então que os saberes são constituídos por meio das interações sociais em diferentes grupos, como: família, amigos, igrejas, clubes, escolas, etc., e permite o reconhecimento, entre outros fatores, das diferenças individuais.

Nessa perspectiva, os docentes surdos anunciam a conscientização sobre a importância da leitura e da escrita em um sistema que contemple a língua de sinais, evidenciando-nos os *saberes da experiência visual*. A narrativa que segue expressa esta compreensão

[...] vejo a nossa língua completa, ela não é frágil, ela é completa, ela possui a escrita também. Eu acredito no poder linguístico da nossa língua, é importante acreditar, é como acontece no português que sempre está modificando, e a nossa língua também (risos) (Albireo/ entrevista pessoal) [...] a evolução de muitos sinais nos afastou da questão da vulgaridade, pois este elemento foi forte em 1800, então, observo a evolução dos sinais, a conquista linguística. Assim, na escrita, podemos representar sem receios, algo simples, penso nisso como uma evolução cultural (Prof. Albireo /Reunião 8 do grupo de estudo).

[...] precisamos acreditar na escrita da nossa língua como autônoma, não como dependentes um sistema do outro, porque eles não são. (Prof. Sadr /Reunião 4 do grupo de estudo).

[...] lá na China a escrita ideográfica que eles usam é independente, eles não dependem da escrita alfabética para escrever os seus símbolos e nós também não precisamos da língua portuguesa para escrever a língua de sinais escrita. (Prof. Deneb /Reunião 4 de grupo de estudo).

As narrativas gestuais dos professores indicam a conscientização sobre o reconhecimento das línguas de sinais estarem sustentadas por seus parâmetros linguísticos, considerada uma língua viva que possui propriedades como qualquer outra língua humana⁶⁹.

Estudos de Quadros e Karnopp (2004) apontam a flexibilidade, a versatilidade, a arbitrariedade, a descontinuidade, a criatividade/produzitividade, a dupla articulação, o padrão, a dependência estrutural como propriedades que as línguas humanas apresentam, inclusive a LIBRAS.

⁶⁹ As línguas humanas estão organizadas em níveis hierárquicos em que frases são constituídas por uma sequência de palavras e estas, por uma sequência de sons, correspondendo assim à sintaxe, morfologia e fonologia, respectivamente, de uma dada língua. As línguas de sinais apresentam estas mesmas estruturas. É possível identificar unidades mínimas que formam os sinais (QUADROS e KARNOPP, 2004).

As línguas de sinais estão em constante evolução, por serem línguas vivas. Os docentes anunciam que, assim como todas as línguas possuem sua representação escrita, a língua de sinais também possui um sistema de escrita que precisa ser considerado e valorizado culturalmente.

Entendemos como *saberes da experiência visual* aqueles saberes provenientes da experiência como pessoa surda, da história de vida junto à comunidade surda e ouvinte, das relações estabelecidas ao longo de sua vida no contato com a escola, as experiências com a discência que provocam os professores surdos à reflexão sobre suas escolhas e posicionamentos. Estes saberes ajudam o professor a construir parâmetros sobre a própria constituição docente, e também sobre a formação da consciência das mudanças históricas que ocorreram no seu campo de saber, neste caso, referentes ao sistema de escrita para as pessoas surdas.

Assim, os educadores surdos utilizam dessa gama de parâmetros como entendimento para o seu ato docente em relação ao ensino do sistema de escrita de sinais/*SignWriting*. Em suas narrativas,

[...] eu aprendo tudo por meio da LIBRAS, então a escrita dessa língua é mais fácil para aprender, acontece que combina a língua de sinais com a escrita dos sinais, porque aprendemos pelo visual e a escrita da língua de sinais é a escrita do visual (Prof. Sadr / entrevista pessoal).

[...] na importância da visualidade para o desenvolvimento linguístico cognitivo do surdo, percebo que a visualidade da língua de sinais torna mais fácil a assimilação dos conhecimentos [...] (Prof. Gienah / entrevista pessoal).

[...] as pessoas pensam que a língua de sinais é incompleta, que é apenas sinalizada, mas ela é completa, tem a escrita. Para a criança aprender tem que ter sentido, a criança precisa ter a relação entre os gestos e a escrita. (Prof. Albireo /Reunião 1 do grupo de estudo).

[...] vocês conseguem ver que está escrito “fechado”, certo? Essa diferença é porque na SignWriting nós temos a visualização do sinal [...] (Prof. Deneb/ Reunião 11 do grupo de estudo)

É nesse sentido que a comunidade de surdos apresenta a escrita dos sinais como canal de potencialidades, pois a visualidade, que é a marca maior desta comunidade, é valorizada no sistema de escrita dos sinais. Nas palavras de Stumpf (2002),

A escrita da língua de sinais está para nós, os surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder de construção e desenvolvimento de nossa cultura. Pode nos permitir também muitas escolhas e participação no mundo civilizado do qual, até agora, temos ficado à margem. Durante todos os séculos da civilização ocidental, a escrita própria fez falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outra língua que não podiam compreender bem, vivendo com isso uma grande limitação (p. 63).

Os sujeitos deste estudo afirmam que a língua de sinais escrita nasce de dentro deles, no âmago, algo visceral. Eles anunciam que se sentem livres quando escrevem no sistema da língua de sinais, marcando a autonomia que o sistema adotado lhes proporciona.

[...] a visualidade é mais clara na escrita dos sinais. Entendo que é um sistema visual, um sistema diferente, é uma escrita própria, parece que nasce de dentro de mim porque eu vejo a minha língua na escrita (Prof. Lota /Reunião 2 do grupo de estudo)

A relevância da reciprocidade entre a língua sinalizada e a escrita garante a fluência na escrita e na leitura, eles narram que aprendem com o olhar, elemento que facilita a aprendizagem. Justificam que essa escrita respeita o desenvolvimento cognitivo, quando há coerência entre os gestos e a escrita, todas estas dimensões nos evidenciam que a palavra escrita dos sinais está conectada ao mundo dos professores surdos, dialeticamente ligada à realidade da comunidade surda sinalizante.

Os docentes surdos justificam o posicionamento afirmando que a *escrita de sinais é fonte de respeito ao desenvolvimento linguístico cognitivo* da pessoa surda

[...] nós, surdos, precisamos aprender a ler em português, tudo isso é resolvido para mim, mas o valor da língua de sinais escrita para o desenvolvimento linguístico cognitivo das pessoas surdas é incomparável. Há a necessidade da fluência na língua para desenvolvermos a leitura, a língua de sinais escrita é mais importante para o desenvolvimento intelectual do surdo. (Prof. Gienah/ entrevista pessoal).

[...] assim acarretaríamos em prejuízo para os surdos, tu não podes prejudicar a comunidade de surdos pensando que precisamos de uma escrita resumida, porque o nosso desenvolvimento cognitivo precisa de detalhamentos. Como ficará o nosso desenvolvimento cognitivo? Por exemplo, quando perguntamos para um adolescente surdo: o que é gripe? e ele responde: vírus. A pessoa responde apenas isso, então estão acostumados a resumir sempre, uma explicação pobre, não há uma explicação, nem um entendimento que realmente consiga explicar o processo da gripe dentro do contexto com os sintomas que acontecem no nosso corpo, a indisposição, a forma de transmissão, as causas da gripe e os cuidados que precisamos ter, não há uma contextualização para

essa explicação, a qual sempre é muito pobre. É através da língua de sinais e também da língua escrita que vamos receber essas informações [...] (Prof. Albireo/ Reunião 10 do grupo de estudo).

Observamos por meio das narrativas que os docentes surdos defendem um posicionamento político com relação à aprendizagem do sistema de escrita da língua de sinais. Ao alcançarem espaços politicamente conquistados, os professores justificam suas escolhas, anunciando o desejo de se libertarem do aprisionamento ocasionado pelo ensino do sistema da língua portuguesa imposto durante sua escolarização. Anunciam que desejam constituírem-se como uma comunidade que somam à leitura que já fazem do mundo e da sua própria língua a leitura da palavra escrita, da qual ainda não fazem por não terem garantido o direito cultural de ler e escrever em língua de sinais.

De acordo com os professores sujeitos deste estudo, um sistema de escrita que seja capaz de agenciar o processo de rompimento com a cultura do silêncio, precisa ter como elemento dinamizador a reciprocidade entre a língua sinalizada e a escrita. É nesse sentido que os docentes anunciam nas suas gestualidades narrativas, concepções que rompem com a educação escolar que vivenciaram, assim, criando [re]significações sobre o próprio processo de aprender a ler e a escrever. Conforme estudos de Stumpf (2002), a língua de sinais escrita

[...] é um sistema [...] assim como o alfabeto é um sistema para a escrita da fala, representa as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações e tem como ponto de partida a língua de sinais dos surdos. Torná-lo acessível às comunidades surdas é tornar acessível a essas comunidades uma ferramenta necessária à construção de surdos leitores e escritores (p. 91).

Os docentes surdos afirmam que a leitura do mundo é fundamental para a compreensão da importância do ato de ler e escrever ou de reescrever. Assim, ler e escrever transforma-se em uma prática consciente para esses professores (FREIRE, 2015). É exatamente nesse sentido que as reflexões dos educadores surdos nos mostram a sua conscientização sobre a importância da leitura e da escrita do sistema que contempla a sua língua, uma língua que se efetiva pelo canal visual/gestual. Os professores surdos desenvolvem a capacidade criadora sobre o próprio processo de aprender a ler e escrever como sujeitos capazes de transformarem a realidade em que estão inseridos. Freire (2015) nos ajuda a compreender sobre o processo de conscientização que a espécie humana vivencia

Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora (FREIRE, 2015, p. 107).

Os docentes são enfáticos ao advogar o direito de aprender o sistema de escrita da sua língua, justificando que serão respeitados no seu desenvolvimento linguístico cognitivo, assim como também são capazes de elevar sua autoestima, de modo a acreditarem em seu potencial como sujeitos que podem aprender.

Postulados de Freire (2001) nos ajudam a compreender a conscientização como algo que precisamos ultrapassar da “esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (p. 30).

Os professores surdos estão estabelecendo suas concepções docentes que validam os saberes docentes, conscientizando-se do contexto sociocultural, do qual faz parte e das suas ações direcionadas ao sistema de escrita. Logo, estão a pensar, refletir, a reorganizar a realidade em que estão inseridos.

Albireo destaca a relevância da escrita de sinais para as pessoas surdas

Eu aprendi rápido porque era simples, hoje está com mais detalhes, atualmente tenho a certeza de que a comunidade surda precisa da escrita como fonte de identidade, como um direito humano de existência (Prof. Albireo / Reunião 4 do grupo de estudo).

Esses elementos remetem-nos a pensar na dimensão social como a base da existência humana, ou seja, constituímos-nos por meio da organização com outros indivíduos. Com base neste pressuposto, tornou-se relevante elucidar os eventos sociais e interacionais vividos pelos docentes surdos que são responsáveis pelo ensino e aprendizagem do sistema de escrita dos sinais.

É nesse sentido que as trajetórias dos professores surdos no que se refere à aprendizagem da língua escrita tornaram-se fonte para compreendermos quais os elementos que os auxiliam na constituição das suas concepções e na validação dos saberes docentes. Os docentes destacam as experiências escolares, como aprendizes de um sistema de escrita, que marcou o fracasso escolar. Assim, valem-se dos *saberes da experiência visual*, vividos na sua escolaridade para anunciar

uma nova condição cultural de leitores e escritores autônomos ao serem respeitados na sua especificidade cultural como usuários da língua de sinais escrita.

O contexto escolar da escola para surdos é elemento provocador de transformações das aprendizagens e experiências em desenvolvimento. Nesta direção, as experiências escolares como aprendizes de um sistema de escrita, que não se refere à sua língua, é experiência utilizada como referência para anunciar que a efetivação do ensino do sistema de escrita de sinais é elemento potencial para o desenvolvimento linguístico cognitivo e cultural pleno das pessoas surdas.

Nesse sentido, os professores surdos desenvolvem atos docentes na escola para surdos. E esta se constitui como um lugar potencial à formação, à reflexão e à inovação de práticas escolares, no que se refere à língua de sinais escrita, potencializando, com isso, a difusão da representação escrita, seu fortalecimento como instrumento de valor na comunidade de surdos e a sustentação da formação dos *saberes da experiência visual*.

No diálogo que segue, evidenciamos o interesse na compreensão dos diferentes sistemas de escrita para determinarem a permanência do sistema *SignWriting* no contexto escolar. Para buscar esse objetivo, os professores surdos estudaram e compartilharam as informações sobre os diferentes sistemas de escrita existentes:

- *Precisamos nos apropriar do sistema de escrita, mas precisamos entender como tudo isso começou com Bebián [...] precisamos conhecer o contexto em que estamos inseridos para pensar no sujeito, qual é a realidade de que ele faz parte, que nós fazemos parte: isso é o que eu penso (Prof. Albireo).*

- *Há muitos sistemas de escritas de diferentes países, há alguns mais escuros, obscuros, fechados, penso que o sistema de Valerie é mais claro, enfim, há várias características diferentes para cada um dos sistemas. (Prof. Deneb).*

- *Nós tivemos como exemplo o Bebián, o Stokoe, e outros sistemas, todos eles me pareciam iguais, mas agora fazendo o estudo, percebo que há elementos diferentes. Eu percebi que o sistema HamNoSys é muito diferente, tem símbolos diferentes. Alguns sistemas rompem com regras de um sistema de escrita que são claras para mim e que deveriam aparecer no sistema de escrita. Já conversei muito com a Sadr sobre isso, comparamos alguns sistemas de escrita e os parâmetros que são usados. Também estou estudando a Elis que é um sistema diferente, nós todos precisamos estudar o sistema Elis e pensar sobre as nossas escolhas. Eu compreendo que os estudos de Stokoe são muito bons, ele abriu um caminho. Após a morte de Bebian, durante muito tempo. Os estudos ficaram parados, mas não podemos dizer que o Stokoe é o primeiro linguista, porque os estudos de Bebián precisam receber reconhecimento como estudo linguístico, precisamos ter uma consciência sobre este sistema que abriu*

o caminho para os sistemas de escrita, o sistema de escrita precisa ter a função comunicativa, precisamos ter consciência sobre isso (Prof. Albireo).

Reunião 6 do grupo de estudo

Os professores surdos elaboram reflexões direcionadas ao conhecimento de diferentes sistemas de escritas com a finalidade de referendar o sistema eleito pelo grupo como o mais apropriado para o contexto escolar que estão desenvolvendo a prática docente. O posicionamento convergente é revelado quando definem por meio dos *saberes da experiência visual* o sistema *SignWriting* como eleito para permanecer no contexto escolar. O reconhecimento da escrita dos sinais, uma conquista para a comunidade, justifica-se como uma evolução social, linguística e cultural conquistada por meio da evolução da humanidade.

As narrativas anteriores nos mostram que é importante conhecer a historicidade dos sistemas para a tomada de posições diante do grupo. Este elemento nos leva aos estudos dos postulados vygotskianos (2007) que nos ajudam a compreender a ideia da apropriação dos signos construídos culturalmente, pois elucidam a evolução comportamental, constituindo um ajustamento entre as formas elementares e complexas do desenvolvimento. A internalização das especificidades culturais da comunidade de surdos no que se refere à conquista da escrita dos sinais envolve a reorganização da atividade psicológica destes professores, na qual os signos que são provenientes da *experiência visual* possuem importância primeira.

Vygotski (2006) destaca que os sistemas de signos (a fala, a escrita, a linguagem, os números, as marcas, os ícones), assim como os instrumentos, são planejados, inventados e criados pelas sociedades, histórica e culturalmente, organizadas. O desenvolvimento cultural dos professores surdos é afetado pelas transformações dos signos e instrumentos. É justamente o interesse dos docentes, em compreender o processo histórico dos sistemas de escrita dos sinais, que nos evidencia as transformações envolvidas na cultura escrita desta comunidade.

Nesse sentido, a atividade humana é essencialmente mediada por dois tipos de sistemas, os instrumentos e os signos. Os docentes surdos expressam que o uso da escrita dos sinais é o instrumento potencial para a conquista da cultura escrita.

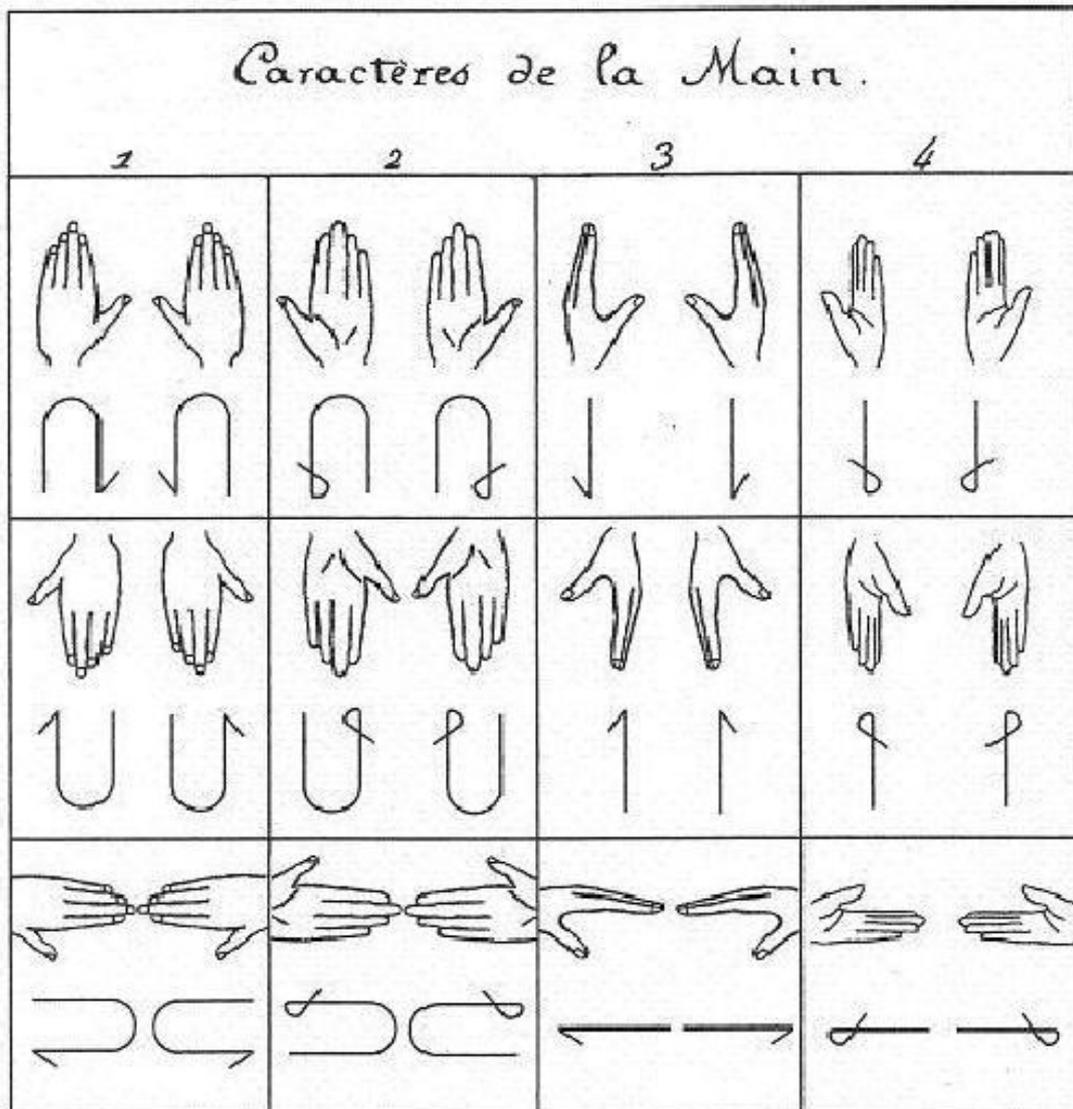
Entendemos que o sistema de signos (a linguagem, a escrita, o sistema numérico), como também os instrumentos são resultados da criação humana culturalmente organizada em sociedade, ou seja, a criação do sistema de escrita de sinais é um instrumento culturalmente produzido e utilizado pela comunidade surda

usuária da língua de sinais. Evidenciamos esse processo também no diálogo que segue:

- Nós compreendemos que o primeiro estudioso a pensar na língua de sinais escrita foi Bebián. Ele foi o primeiro pesquisador que pensou na transcrição das mãos, mas também temos outros estudiosos (Prof. Deneb).

- Eu também penso que podemos, a partir de agora, pensar na proposta de escrita de outros pesquisadores, por isso, precisamos aprofundar no sistema de escrita de Stokoe (Prof. Eta).

- Existem ramos, ou eixos, o primeiro é como o símbolo ou caractere se constitui. Bebián chama de caractere exatamente o que a Valerie chama de Configuração de mãos, enfim, como a mão se posiciona se é para cima, para baixo, para os lados. Preciso que todos nós pensemos, pois este elemento é muito importante e aparece como primeiro para conseguirmos escrever e também realizar os sinais, por exemplo, o sinal de “criação”, o movimento é realizado para cima e tem um símbolo ou caractere especial para indicar essa representação. Se o sinal for realizado para baixo, como no caso do sinal de “português”, o movimento da mão será realizado para baixo, a palma da mão está nesta direção, é o posicionamento da mão que define o sinal que eu quero usar (Prof. Deneb).



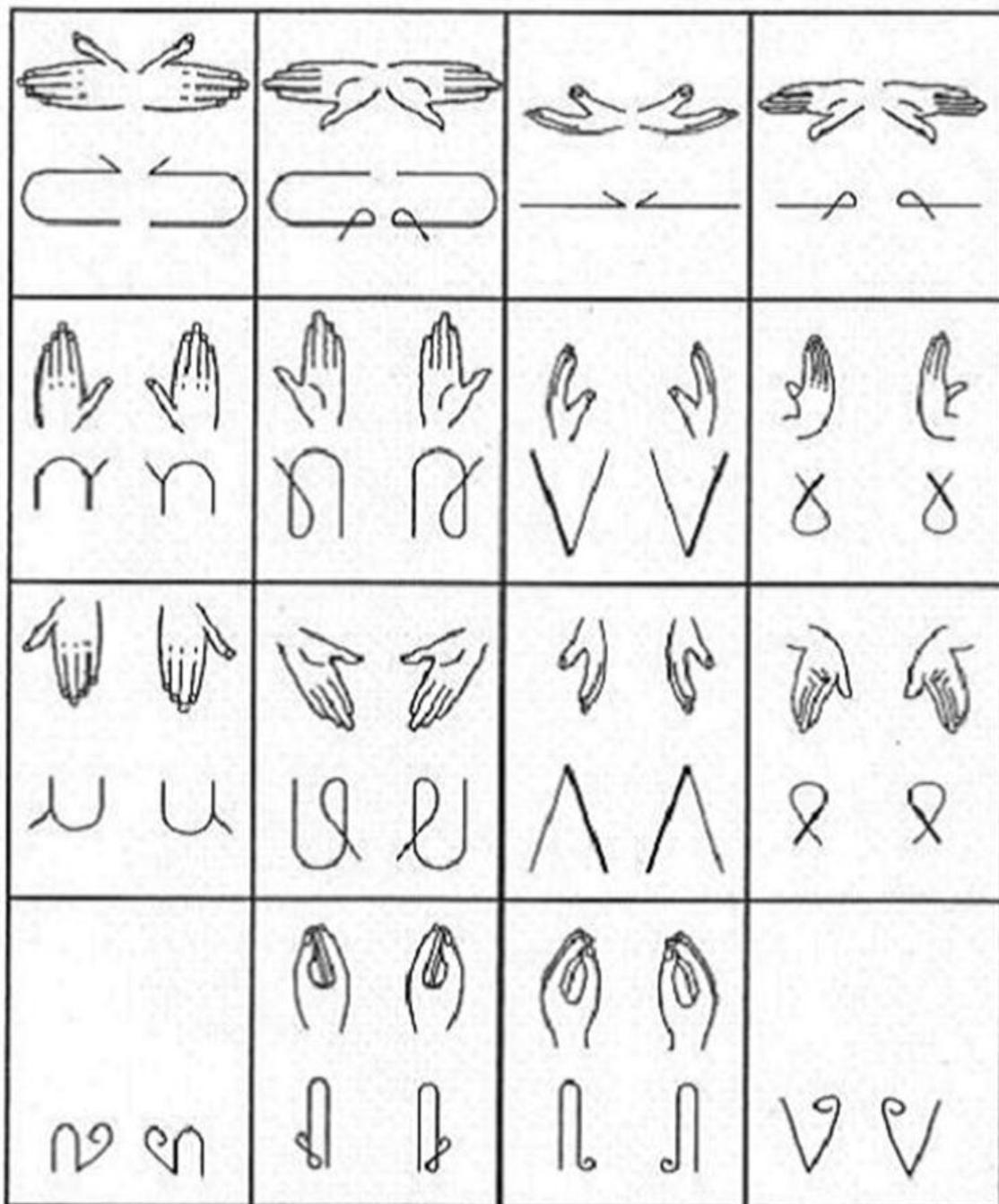


Figura 2 – Caracteres que indicam o posicionamento das mãos na escrita de Bébian.

Fonte: Bébian (1825).

- Podemos pensar em vários sinais como novo, criar, jogar fora, que possuem a mesma configuração, mas o movimento é diferente (Prof. Gienah).

- O sinal de “contra” também envolve o movimento que é realizado para frente, então Bébian já usava os símbolos para representar estes movimentos da língua. Eu o considero um linguísta que precisa ser reconhecido (Prof. Deneb).

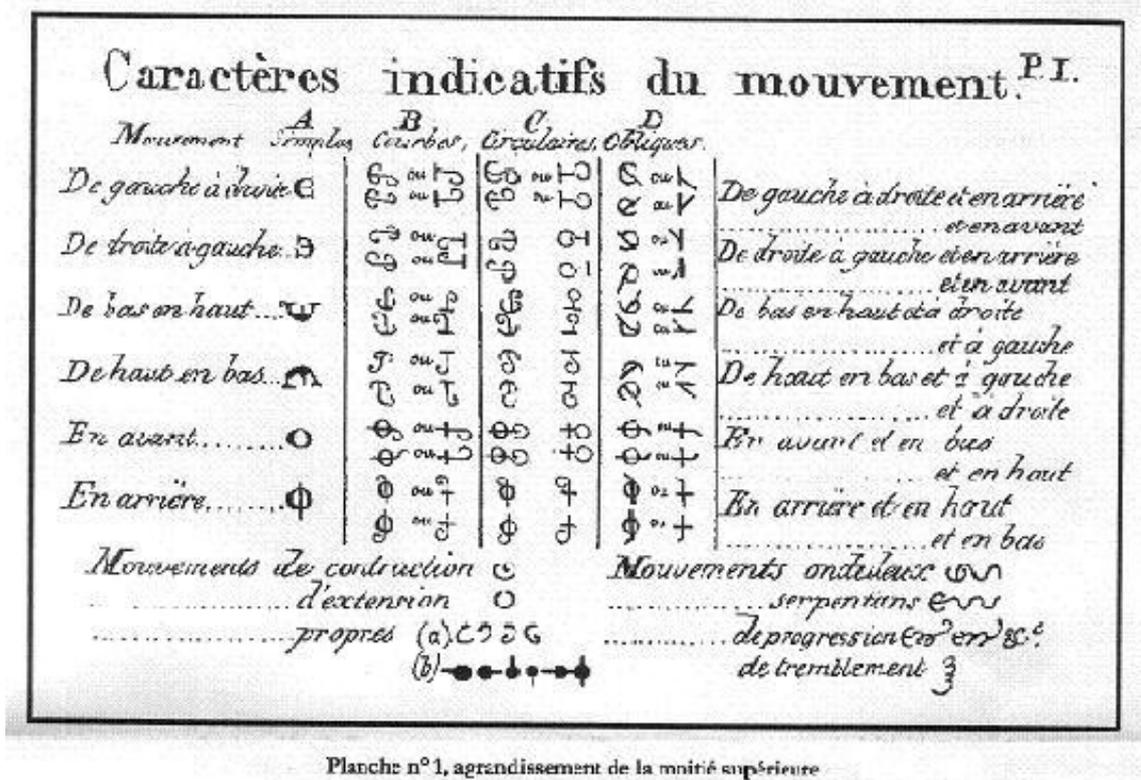


Figura 3 – Caracteres que identificam o movimento na escrita de Bebián.

Fonte: Bébian (1825).

- Eu estou admirada, é verdade. Estou impressionada com os estudos de Bebián, pois estes elementos da língua de sinais foram estudados e ficaram escondidos durante uma centena de anos, e então chegam os estudos de Stokoe e de Valerie e querem que nós acreditemos que são estudos novos, mas, de fato, eles não são novos (Prof. Eta).

- E agora entendemos que já existiam estudos anteriores que são completos (Prof. Lota).

- Não não não...Estudos de Valerie não são inéditos (Prof. Albireo).

-Mas tu sabes... que eu também acreditava que os estudos de Valerie eram novos, inéditos. Estou impressionada também, pois sempre tivemos acesso aos estudos de Valerie e acreditávamos que eram inéditos e agora com os estudos aprofundados do sistema de Bebián entendo que estes sim são inéditos e que ninguém antes dele publicou nada sobre a escrita dos sinais, então ele é merecedor de ser identificado por nós como um verdadeiro linguista que inaugurou a escrita dos sinais (Prof. Sadr).

- Precisamos nos acalmar com relação a estes aspectos de inédito e criador, pois agora estamos nos dando conta de que estes estudos de Bebián são completos nos aspectos da escrita dos sinais, mas até bem pouco tempo atrás tudo era nebuloso e muito difícil. Ontem, nós estudamos muito e foi muito difícil a compreensão destes aspectos da língua por Bebián. Nós discutimos e até brigamos uns com os outros, mas hoje está tudo mais evidente e mais claro, estamos conseguindo ver melhor como a escrita dos sinais de Bebián está

completa nos aspectos dos componentes da escrita, pois ele considera primeiro a orientação da mão, em segundo lugar, ele considera o movimento, em terceiro lugar, ele coloca o lugar onde o sinal é realizado e, como último componente, a expressão. Observem que a escrita de Bebián sempre vai respeitar essa ordem e no caso de não ter um destes componentes, deixa-se em branco na escrita, mas observem que a escrita de Bebián é na forma horizontal. Os estudos de Bebián me mostram claramente que ele dispõe de muitos símbolos que envolvem diferentes tipos de movimentos, como o movimento circular no caso do sinal de ‘cerveja’, “abrir a porta”, o movimento é circular, então, o Bebián já apresenta uma representação para a escrita dos sinais que possuem este movimento (Prof. Deneb).

- Fico aqui pensando nos sinais que possuem estes movimentos para serem representados na escrita, eu penso e percebo estes sinais. Então o Bebián criou esta representação deste movimento que podemos escrever vários sinais que usamos (Prof. Lota).

Reunião 8 do grupo de estudo

É por meio do estabelecimento de discussões e do aprofundamento teórico sobre os sistemas de escrita, que os docentes anunciam a importância e o valor cultural da historicidade voltada para os diferentes sistemas de escrita dos sinais. Os *saberes da experiência visual* marcam a centralidade dos critérios que os professores elegem como constituintes para legitimar o sistema de escrita dos sinais, ou seja, é preciso contemplar os aspectos da sinalização visual para ser legitimado.

Observamos que as transformações da história da comunidade de surdos, em relação ao nível de apropriação dos bens culturais instituídos pela sociedade, estão direcionadas ao tempo e lugar em que estes docentes surdos estão inseridos. O uso de instrumentos e signos possibilitam as reorganizações e transformações destes professores, favorecendo a aprendizagem.

A função do instrumento é “servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade” (VYGOTSKI, 2007, p. 53). Entendemos que o instrumento é guiado externamente, levando necessariamente às transformações nos objetos, no nosso caso, a escrita da língua brasileira de sinais.

Entendemos que os professores surdos utilizam os estudos históricos como instrumentos que constituem um meio pelo qual a atividade externa é orientada para o controle e domínio da sua natureza, ou seja, o saber específico direcionado ao sistema de escrita para a escolha do sistema que melhor atenda às necessidades atuais. O uso dos signos como instrumento psicológico direciona os sujeitos a uma

organização particular de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e indica novas formas de processos psicológicos arraigados na cultura, por este motivo as narrativas dos professores surdos são os signos que constituem um meio da atividade interna que é dirigida para o controle do próprio sujeito.

O processo de legitimação da relevância cultural do sistema de escrita dos sinais se efetiva por meio do uso de instrumentos, tanto os instrumentos materiais como os instrumentos psicológicos, que são meios artificiais construídos pela humanidade que possibilitam o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dos professores surdos (VYGOTSKI, 2010).

Os instrumentos são orientados pelo homem e transformam as habilidades e competências naturais em funções mentais superiores. É dessa forma que o sujeito, a partir da sua atividade, toma para si a experiência da humanidade, tornando concreta a evolução do homem, fruto de suas experiências sociais, ou seja, a criação e a legitimação do sistema de escrita dos sinais. Ao apropriarem-se dos saberes históricos direcionados ao sistema de escrita dos sinais, os professores surdos revelam a importância da apropriação dos processos históricos para as suas concepções docentes.

O signo é guiado internamente, diferentemente dos instrumentos, portanto a natureza destas atividades são distintas umas das outras, porque a natureza dos meios utilizados não pode ser a mesma. Ao longo do desenvolvimento dos indivíduos, sabemos que a linguagem, como expressão mais ampla da comunicação, é o signo mais importante para a organização das funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 2007).

Os instrumentos materiais possibilitam o controle de objetos externos e os instrumentos psicológicos são capazes de orientar internamente e transformar as capacidades e habilidades do sujeito em funções psicológicas superiores. É nesse sentido que os professores justificam, argumentam e legitimam o uso do sistema de escrita dos sinais. Assim, as narrativas gestuais dos professores surdos nos evidenciaram que as funções psicológicas superiores se constituem como fato histórico e social, manifestadas por meio das relações estabelecidas com outros professores surdos, o que os torna capazes de (re)elaborarem e autorregular as suas ações.

Esses docentes constroem, em suas salas de aula, momentos de liberdade, quando escrevem, leem e sinalizam na mesma língua, realizando anúncios sobre o

processo de leitura e escrita no sistema *SignWriting*, pois a possibilidade desta escrita contempla a *reciprocidade entre a sinalização dos sinais e a escrita*.

[...] na escrita dos sinais eu vejo essa relação, os alunos têm a liberdade para escrever, muitas vezes eles não sabem exatamente como escrever, então, fazem o sinal e ficam olhando para as mãos até conseguirem representar aquela palavra na escrita: todos arriscam [...] (Prof. Sadr/ entrevista pessoal).

[...] sabemos que há 3 séculos, a escrita dos sinais já existia, sabemos que a língua portuguesa não ajuda quando precisa escrever com as letras da palavra A-R-V-O-R-E-, mas sim precisamos escrever como fazemos os sinais de árvore, a letra A é do português e não é da língua de sinais, é de outra língua. O português é muito pesado para nós, não conseguimos entender (Prof. Deneb/ Reunião 4 do grupo de estudo).

Observamos que o processo de aprender sobre a própria escrita é uma descoberta criadora, pois é ao ensinar a língua de sinais escrita e no compartilhamento sobre essas experiências vividas como aluno e como professor que os *saberes da experiência visual* se consolidam ao encontrar posicionamentos de convergência nas concepções de seus pares. A *reciprocidade entre a sinalização dos sinais e a escrita do sistema* é uma concepção validada pelo grupo de docentes e emerge dos *saberes da experiência visual*. Este elemento é destacado como essencial para ter fluência na escrita e na leitura da língua de sinais escrita.

Os professores surdos anunciam e constroem uma nova proposta baseada nas condições linguísticas e culturais da comunidade surda, ou seja, o ensino e aprendizagem do sistema de língua de sinais escrita, neste caso, sistema *SignWriting*.

Cabe ressaltar que, no entanto, os docentes surdos, ao estabelecerem um anúncio estão justamente utilizando-se da denúncia para atribuir sentido e significado à constituição do próprio saber. Não acontece a negação, e sim, a apropriação dessas vivências como elementos que os ajudam a posicionarem-se para escolha do sistema de escrita *SignWriting*.

Entendemos que ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo que leva às mudanças reais na sociedade. É nesse sentido que as narrativas gestuais dos professores marcam a aprendizagem da própria escrita como uma descoberta criadora. Em suas narrativas:

[...] *Por que muitas crianças surdas e até mesmo os adultos não gostam de ler? É simples a resposta, é porque nunca leram, e por qual motivo eles nunca leram? Porque a didática adotada não é adequada para os surdos. Nós como professores precisamos pensar nisso, porque nossa comunidade precisa aprender o modo de domínio de leitura desde cedo. Se já aprendeu bem a leitura da própria língua, isso facilitará para aprender a leitura de outros idiomas [...]* (Prof. Albireo- Reunião 11 do grupo de estudo).

[...] *as crianças surdas ficam em estado de magia quando se deparam com textos ou cartazes na escrita dos sinais, eles conseguem fazer a leitura imediatamente e sinalizam o que está escrito, é algo que acontece naturalmente, pois é o mesmo canal. O canal visual que a escrita SignWriting representa, por isso ler e escrever nesse sistema acontece naturalmente [...]* (Prof. Deneb/ Reunião 2 do grupo de estudo).

Os professores surdos destacam a importância da reciprocidade entre a sinalização e a escrita do sistema dos sinais. Expressam que é fundamental compreender essa reciprocidade como necessária para o processo de leitura e escrita. Nessa perspectiva, os *saberes da experiência visual* estão ancorados nas experiências pessoais e docentes voltadas à aprendizagem da escrita.

Os docentes surdos direcionam o olhar para as questões metodológicas que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua escrita, sendo que os *saberes da experiência visual* estão diretamente relacionados à produção do trabalho pedagógico. Os *saberes da experiência visual* brotam da experiência dos docentes surdos no contexto da sala de aula e são validados pelo grupo de professores, constituindo a cultura docente destes sujeitos. Os docentes surdos nos mostram pistas necessárias para entendermos como estabelecem o contexto de seu trabalho docente direcionado ao ensino e à aprendizagem da língua de sinais escrita com referentes nas suas concepções docentes que são constituidoras dos seus saberes docentes.

Há rompimento entre as experiências de socialização antes da docência e o conhecimento profissional do professor. Quando o professor se coloca na prática docente, busca, na sua história de vida, experiências que possam ser [re]significadas no decorrer do ato docente. Assim, acontece o rompimento com as suas vivências como estudante. Os professores surdos não utilizam as experiências escolares vividas como referência para a produção da sua atuação professoral. Nesse sentido, os professores surdos elegem saberes direcionados a valorização da língua de sinais. Os professores destacam que a *fluência é saber necessário* para a prática docente.

[...] eu sempre pensei na fluência da língua de sinais para aprender a escrita dos sinais. Algumas coisas me fizeram pensar, pois quanto melhor eu sei a sinalização dos sinais, melhor eu poderei escrever no sistema de escrita, então, precisamos investir [...] (Prof. Albireo /entrevista pessoal).

[...] é preciso aprimorar a língua de sinais para que os alunos sejam fluentes. Então, eles precisam compreender as conexões, o contexto que é muito importante, os alunos precisam entender a importância das expressões na língua de sinais, a importância do movimento ser correto. Tu lembra, Eta, quando eu desenvolvi o projeto de contos na biblioteca? Então, aquele projeto foi ótimo, as crianças estavam sempre motivadas, ansiosas por um novo conto, ficavam até agitadas, foi muito bom aquele projeto [...] (Prof. Lota/entrevista pessoal).

Os docentes destacam a *fluência* na língua de sinais como um saber necessário para a aprendizagem da escrita, assim estão definindo elementos indispensáveis para realizar a escrita dos sinais.

Os professores surdos deixam evidenciar que a aprendizagem não é simplesmente a transferência de uma atividade externa (vivenciada entre as pessoas) para um plano interno (individual), mas é o caminho, no qual esse interno é organizado. Observamos nas narrativas gestuais dos professores surdos que a interiorização constitui um movimento contínuo com diferentes percursos, não há um único caminho para a apropriação dos saberes da docência. É possível destacar que os professores surdos internalizaram os modos históricos e culturalmente organizados para conseguirem operar com as informações que foram apropriadas pelo meio sociocultural de que fazem parte.

Ressaltamos que a apropriação dos conhecimentos sobre ser professor implica a regulação de aspectos interpessoais e intrapessoais, que refletem em diferentes posicionamentos no ato docente, compondo formas singulares de interiorização.

Aprender a docência abarca duas dimensões, uma delas está atrelada a uma realização contínua e colaborativa que envolve a mediação com outros sujeitos: colegas, aprendizes, comunidade escolar. Portanto, aprender a docência efetiva-se na relação com o outro, nas mediações e nas interações decorrentes desse processo dialógico. A outra dimensão demonstra que a “apropriação para se efetivar necessita integrar-se ao próprio professor, através de um processo de internalização das experiências vividas nos contatos externos, levando a uma incorporação ativa e transformadora das mesmas” (BOLZAN e ISAIA, 2006, p. 397). Esta dimensão está direcionada à apropriação de experiências vividas nas relações externas, levando a

novos atos sobre o que foi vivenciado. O aprender representado dessa forma se concretiza nas mediações e interações que acontecem com seus pares no espaço educacional em que está atuando.

As narrativas que seguem mostram a preocupação dos professores com relação à *fluência* como fator para pensar a escrita de sinais. Esse elemento emerge dos *saberes da experiência visual* como usuários da língua de sinais:

[...] a leitura da língua de sinais escrita é igual ao movimento da LIBRAS, é por isso que é rápida, é a escrita dos sinais que são feitos no espaço. É a representação da língua de sinais, por isso é mais fácil ler [...] (Prof. Sadr/ entrevista pessoal).

[...] sempre pergunto para meus colegas como está acontecendo o ensino na sala de aula. Ao mesmo tempo, estou preocupado com as aulas, porque estamos investindo na língua de sinais escrita, mas não podemos esquecer-nos da língua de sinais sinalizada, pois ela é a referência para a escrita. Então, as aulas não podem estar direcionadas apenas para a língua de sinais escrita, é preciso ter um equilíbrio entre as duas modalidades, saber os caminhos que precisamos investir, pois é muito perigoso quando acontece o investimento em apenas uma destas modalidades, a escolha de um único caminho pode prejudicar o outro, por isso, precisamos de equilíbrio entre a língua de sinais sinalizada e a língua de sinais escrita, precisamos ter muito cuidado [...] (Prof. Deneb/ entrevista pessoal).

[...] Eu sei que primeiro preciso me expressar na LIBRAS, na sinalização, preciso entender o que estou querendo dizer em LIBRAS, para somente depois escrever [...] (Prof. Lota/ Reunião 2 do grupo de estudo).

[...] precisamos nos acalmar para poder ver. É preciso muita observação e calma, pois nós sabemos a língua de sinais e a escrita será a forma de expressar algo que já usamos e está internalizada [...] (Prof. Deneb/ Reunião 9 do grupo de estudo).

Os professores surdos estão em conformidade no que se refere à prioridade da fluência como critério para o ensino e a aprendizagem da língua escrita, sendo que marcam como concepção docente do grupo. A pessoa surda precisa apropriar-se de sua língua. A construção escrita da LIBRAS é a garantia para o desenvolvimento pleno de sua existência, pois é por meio dela que o sujeito estabelece condições reais de enunciação.

Entendemos a enunciação como constituição do ato de fala/sinalização que precisa ser considerado como resultado da colaboração e mediação existente no contexto. A enunciação é de natureza social, é o resultado da interação de dois sujeitos socialmente organizados, toda enunciação é um diálogo, faz parte de um

processo de comunicação ininterrupto “a língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbui-se de seu poder vital e torna-se uma realidade” (BAKHTIN, 1988, p. 154).

Ao defenderem a escrita da primeira língua, os docentes narram que ao ler a escrita dos sinais estão realizando a leitura dos próprios sinais, assim, a fluência na sinalização é elemento que sustenta o posicionamento dos professores somado aos *saberes da experiência visual*.

Os docentes surdos anunciam que a escrita da língua de sinais por meio do *sistema SignWriting* é considerado o sistema potencial para o desenvolvimento pleno da cultura escrita do sujeito surdo.

[...] a comunidade surda merece ter uma escrita para os sinais, a língua portuguesa não é a escrita dos surdos, as produções dos surdos não podem sumir, precisam se fortalecer: isso faz parte da nossa cultura. (Prof. Deneb/ Reunião 4 do grupo de estudo).

[...] nós merecemos escrever em SignWriting, a comunidade de surdos merece, merecemos isso, as crianças surdas que usam a LIBRAS merecem escrever em língua de sinais porque é a escrita da nossa língua (Prof. Lota /Reunião 1 do grupo de estudo).

[...] precisamos compreender e resolver sobre o sistema de escrita e também ter respeito com a comunidade surda e com a escrita dos sinais [...] (Prof. Albireo/ Reunião 6 do grupo de estudo).

[...] eu sinto que nós, docentes, surdos, precisamos investir mais nos estudos para ter mais segurança, a nossa escrita é espontânea, ela nasce de dentro de mim, precisamos ter mais clareza sobre isso, ter mais discussões. (Prof. Gienah/ Reunião 11 do grupo de estudo).

Nas narrativas gestuais dos docentes está em pauta o reconhecimento e a valorização da escrita dos sinais para a comunidade surda, a *SignWriting*. Esta escrita transforma a condição escolar das pessoas surdas, sendo que, ao discutir os significados e sentidos da condição de existência destes sujeitos, o reconhecimento da língua escrita como direito cultural é recorrente, tanto nas entrevistas pessoais como em diferentes reuniões do grupo de estudo. Os docentes surdos defendem a língua de sinais e o seu uso fluente pela comunidade surda de modo a permitir que os processos comunicativos se deem no patamar de qualquer outra língua já existente, superando reducionismos históricos impressos à língua de sinais.

Os professores destacam que ao escreverem no sistema *SignWriting* sentem-se livres, pois elaboram relações com a língua de sinais e as experiências vividas no processo de aprendizagem desta língua, nos evidenciando que é o *sistema potencial para aprender que garante acesso a cultura escrita*.

[...] eu escolhi aprender SignWriting , pois este é o caminho. Se tiver uma plateia e eu precisar fazer um discurso, eu consigo se estiver escrito em língua de sinais escrita, se a escrita estiver em língua de sinais eu vou conseguir ter fluência, mas se estiver em português, meu discurso vai ficar truncado, vou identificar apenas algumas palavras. Em língua de sinais escrita, tudo vai fluir, vai ser uma festa! O discurso ficará mais claro! (Prof. Lota/ Reunião 2 do grupo de estudo).

[...] na escrita dos sinais eu consigo entender o que está escrito, há esse contexto na escrita. Na língua portuguesa, nós demoramos muito para aprender a ler e escrever, porque não tem relação, não tem contexto com a língua de sinais. A escrita dos sinais é rápida para os alunos surdos aprenderem [...] as crianças realizam a leitura e a compreensão é muito rápida do texto, e em português? Eles não conseguem, não há contexto, nem relação com a LIBRAS. É na SignWriting que conseguimos essa liberdade para escrever e ler (Prof. Sadr / entrevista pessoal).

[...] na escrita dos sinais, nós olhamos e conseguimos ver a nossa língua, isso nos ajuda a aprender mais rápido (Prof. Deneb/ Reunião 4 do grupo de estudo).

Os professores Lota, Sadr e Deneb anunciam o sistema *SignWriting* como sistema em que está implicada, necessariamente, a sinalização da língua, a conquista da plenitude cidadã de poder ler e escrever na língua que os constituem, garantia da autonomia na escrita.

Os docentes surdos estão aprendendo a aprender sobre a própria língua, sendo que se constituem como sujeitos cada vez mais críticos, ao elaborarem reflexões que marcam a conscientização do seu papel como professor da língua de sinais.

O ato de conhecimento destes sujeitos e as reflexões sobre a língua evidenciam concepções que nascem do processo de buscas e tentativas de revoluções, mudanças, alterações, portanto estão anunciando romper com a recepção passiva que viveram ao longo da história.

Observamos que existe uma inter-relação entre a experiência histórica e a social que influenciam no desenvolvimento da consciência, pois esta é a forma peculiar que revela a realidade de maneira psíquica. Por esse motivo, há uma relação dos sujeitos com a cultura e com outros sujeitos, que constitui a natureza da consciência, pois conforme o homem utiliza e se apropria de instrumentos e signos

elaborados culturalmente, ele se produz como humano (VYGOTSKI, 2006; LEONTIEV, 1984). Nesse sentido, os postulados bakhtinianos destacam que a consciência desperta e começa a operar conforme os sujeitos penetram na corrente da comunicação verbal. Os sujeitos não recebem a língua pronta para ser usada, “os sujeitos não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 1988, p. 108).

Aliado a esses aspectos, podemos inferir que a língua de sinais foi gerada a partir de processos históricos, é um fenômeno cultural.

As concepções sobre a língua escrita revelam o ato criador, na perspectiva libertadora. Observamos que o conhecimento advindo das experiências como aluno e professor surdo está cedendo espaço a um posicionamento que emana da reflexão crítica sobre as próprias vivências com a língua escrita.

Assim, constatamos que os professores surdos desenvolveram otimismo crítico na descoberta de seu papel social como educadores, pois estão confiando nas possibilidades de mudança.

A atitude crítica dos docentes manifesta a conscientização, pois a reflexão provoca atitudes para repensar a própria vivência como sujeitos aprendentes e docentes da língua de sinais escrita, ou seja, são sujeitos que estão vivenciando um processo de aprendizagem e de conquistas. A tomada de consciência dos professores surdos está atrelada a situações reais vividas por eles, efetivando-se pelo reconhecimento de sua constituição cultural, por meio dos *saberes da experiência visual*.

Os professores surdos buscam o reconhecimento cultural como profissionais responsáveis pelo ensino da língua de sinais escrita - *SignWriting*. Estes sujeitos manifestam a necessidade de dominar o sistema e afirmam que esse conhecimento específico é a base do reconhecimento cultural no que se refere a ser aceito socialmente como sujeito de cidadania.

Esse processo de aprender a docência reconfigura saberes e conhecimentos, constituindo o professor. Neste lugar, o professor surdo está ocupando um espaço que é resultado de conquistas sociais e culturais. Ele permanece na busca pelo respeito às diferenças linguísticas e específicas da sua condição cultural; um espaço que há menos de uma década não existia, e que hoje fomenta e inaugura uma docência com características próprias. O lugar para a docência está organizado a partir da necessidade de articular os campos do saber. Trazer o professor surdo à

condição da docência na surdez é o desafio de compreender como este sujeito está se constituindo. É por meio das narrativas gestuais dos docentes surdos que os *saberes da experiência visual* são utilizados na elaboração de suas concepções docentes, constituindo-os professores autônomos e conscientes da sua condição professoral.

Os docentes surdos expressam por meio das narrativas gestuais que são constituídos por meio das experiências que marcaram a sua vida e estas estão relacionadas às suas concepções atuais que são (re)construídas e [re]significadas por meio dos *saberes da experiência visual*. Os docentes surdos manifestam que são sujeitos, que estão ativamente intervindo no mundo, fazem história, deixando marcas sociais e culturais.

Assim, compreendemos que o processo, no qual o professor surdo experienciou a construção de suas concepções está relacionada às vivências que teve como aluno, às decisões que o outro tomou com relação à sua escolarização e ao contexto, no qual esteve imerso. Todos esses elementos/dimensões de sua vida têm valor e são colocados em evidência ao longo da nossa análise. O olhar para si é a condição primeira na elaboração das concepções que os professores surdos lançam mão para se constituírem na docência cotidianamente.

Observamos que os professores surdos, sujeitos deste estudo, estão rompendo com a educação bancária que receberam. Eles elaboram reflexões docentes libertadoras, tornam suas narrativas sinalizadas um acontecimento que constitui as suas aprendizagens de ser professor.

Entendemos que os saberes não se resumem apenas as experiências dos professores como estudantes, mas sim, a consciência instituída ao longo do tempo com relação às mudanças sociais e culturais que envolvem seu campo de saber, ou seja, a consciência construída em relação à possibilidade de ler e escrever no sistema de língua de sinais.

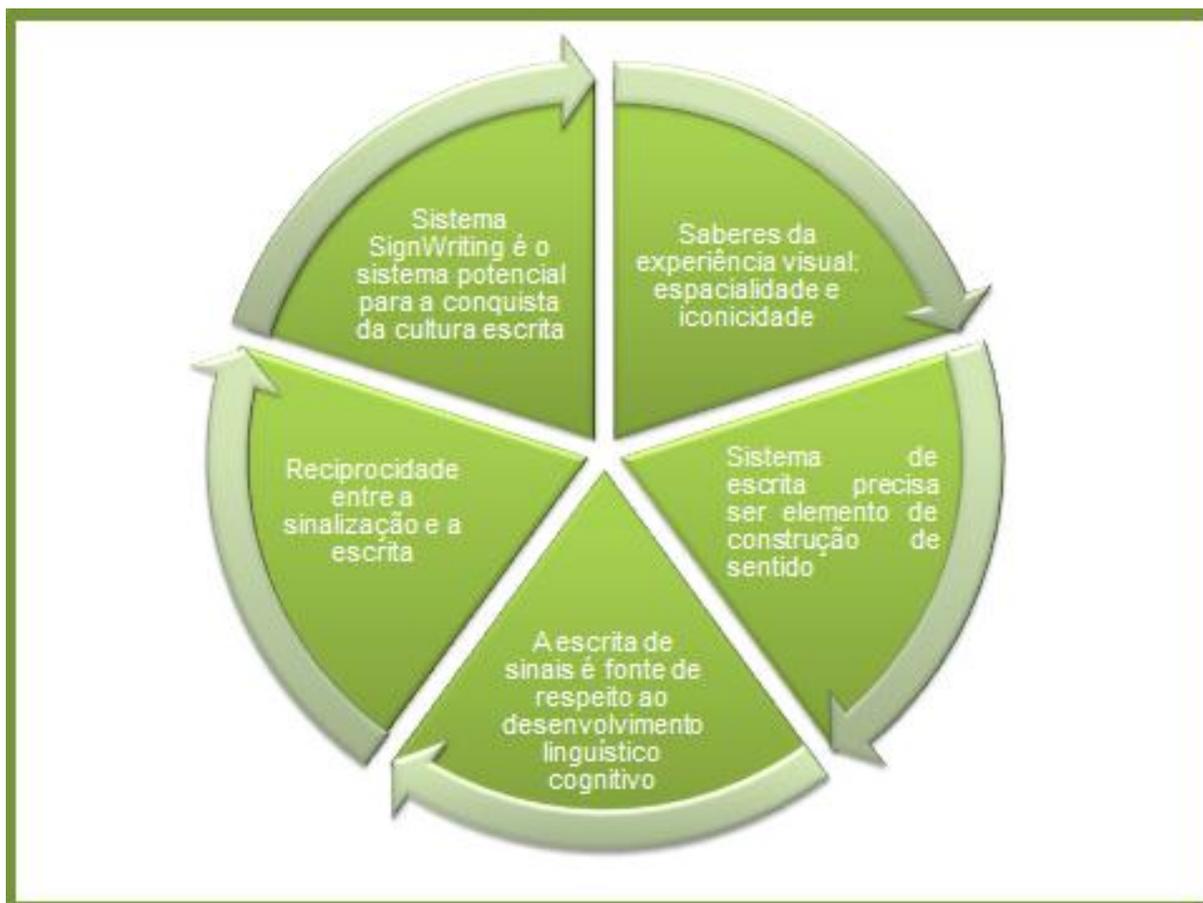


Figura 4 – Representação das recorrências narrativas da dimensão categorial: As concepções e ideias dos professores sobre a língua de sinais escrita.

Fonte: autora.

3.2 Condição aprendente no contexto da surdez: a construção da docência

De tudo o que eu aprendi até agora, o que vejo como mais forte na minha vida é a língua de sinais escrita. Comecei a estudar em 2001 e ainda preciso estudar muito mais. Outras coisas não são fortes para mim, me parecem normais, mas a escrita dos sinais é algo forte, para aprender, para adquirir, para tornar-se minha com propriedade. Eu sei que é difícil, eu sei que preciso sempre estudar, pois preciso estudar a visualidade da escrita dos sinais. (Prof. Sadr/ Reunião 3 do grupo de estudo)

Nesta dimensão, destacamos a importância do processo de construção vivido pelos professores, direcionados à aprendizagem e ao ensino da língua de sinais escrita, que é culturalmente elaborado por meio das relações estabelecidas socialmente entre eles no contexto da escola para surdos, é elemento provocador da cultura de colaboração instituída entre os docentes surdos.

Os professores surdos manifestam que a mobilização para o aprender implica à compreensão do processo inacabado vivido por cada sujeito. As relações se estabelecem a partir dos *processos interativos e mediacionais*, nos quais o papel de estímulos auxiliares se efetiva entre os docentes.

Logo, os docentes, ao se colocarem na posição de aprendizes do sistema *SignWriting*, tomam consciência sobre a importância do outro na sua aprendizagem. Assim, os momentos de compartilhamento entre eles são essenciais para as novas e constantes reformulações implicadas no aprender a ser professor de *SignWriting*. Evidenciamos que o *conhecimento pedagógico compartilhado* é provocador de aprendizagem.

Assim, a aprendizagem da docência abarca refletir a formação pessoal e profissional como uma constante que está em movimento e em interlocução. Observamos a flexibilização dos professores diante das necessidades formativas direcionadas ao conhecimento de seu campo de atuação. Os docentes elaboram reflexões que sinalizam critérios que precisam ser contemplados para a ação docente e contam com o apoio dos seus colegas para esse enfrentamento. Isso nos permite entender que os educadores surdos colocam-se em constante reorganização de sua prática, pois ao refletir e compartilhar vivências e experiências docentes revisitam a própria ação, realizando a atividade docente de estudo que os transforma em protagonistas do seu aprender. Estes elementos direcionam para a formação docente, na qual há uma implicação responsiva da dimensão pessoal e a formação profissional em uma constante relação, com flexibilização diante das necessidades da ação docente que são mobilizadas pelos alunos e pelos próprios colegas no contexto da escola para surdos.

As narrativas gestuais dos professores surdos marcam que a postura de abertura para o novo permite a criação: assim esses sujeitos se arriscam para construir modos de aprender a docência. O estabelecimento da circulação do papel de suportes/ou andaimes entre os docentes é essencial para a dinâmica de socialização dos conhecimentos pedagógicos.

Entendemos que o modo como os sujeitos surdos interagem implica as formas de mediação estabelecidas, ou seja, a situação mobilizada proporcionou a consolidação de ideias, tendo em vista o papel exercido por cada integrante do

grupo no processo exotópico⁷⁰. Nesse sentido, entendemos que o conceito de exotopia está presente na constituição da aprendizagem dos professores surdos, pois, neste processo dialógico, ele efetiva sua empatia com os outros, percebendo coisas que só são acessíveis a um dos interlocutores, para depois retornar (através da contemplação) à posição inicial, que possibilita elaborar e reelaborar novas possibilidades de atos (o seu acabamento e o do outro), colocando em relevo o movimento exotópico como fator que os mobiliza à reflexão sobre os diferentes posicionamentos de seus colegas de estudo, retornando para si a reflexão sobre determinadas escolhas e decisões docentes (BAKHTIN, 2006).

Nesse sentido, o domínio dos meios externos, representados pela apropriação da língua de sinais escrita, é reconhecido pelos professores como capaz de provocar e promover o desenvolvimento cultural e do pensamento dos sujeitos. É possível inferir que os professores surdos, compreendem o seu desenvolvimento como um processo evolutivo (VYGOTSKI, 1997, BAKHTIN, 1988, 2006).

Por meio da *cultura de colaboração* em que estes docentes estão imersos, são capazes de organizar distintos modos de apropriação, modificando os atos e as formas de pensamento sobre o vivido.

Estudos bakhtinianos e freireanos nos ajudam a compreender a importância da alteridade e da intersubjetividade como elementos essenciais que atribuem sentido ao ato, ao fazer docente do professor surdo. A alteridade é constitutiva e nos define como humanos, pois é indispensável à existência do outro nas nossas concepções como sujeitos e na constituição da nossa conscientização (BAKHTIN, 2006; FREIRE, 2001).

Entendemos que a cultura de colaboração estabelecida, entre os docentes surdos no ambiente escolar, provoca a qualificação dos conhecimentos dos professores, elemento almejado por todos os sujeitos. Este elemento desperta diferentes processos que não aconteceriam espontaneamente, pois evidenciamos

⁷⁰ Diz respeito ao processo envolvido nas relações humanas. Quando procuro me colocar no lugar do outro, compreender como a partir de sua visão que é única e se coloca em relação ao mundo, para depois, retornar a minha posição, acrescida da experiência do outro, mas acrescentando ao outro o que ele não vê, pois é como o vejo ao fim do percurso que lhe dá uma visão que ele de si não tem. Se sou eu que finalizo, dou uma visão acabada ao outro inversamente, é o outro que pode dar-me o acabamento, situar-me de meu lugar no mundo também, em um processo de trocas recíprocas e mutuamente esclarecedoras. E é ele que me dá o que somente sua posição permite ver e entender (BAKHTIN, 2006).

que a condição aprendente dos docentes é estabelecida pelo contato escolar, considerando as especificidades culturais dos professores surdos.

Consideramos que a compreensão sobre o processo de aprendizagem dos professores implica o entendimento do conceito de atividade (LEONTIEV, 1984, 2006; DAVIDOV, 1987, 1988, 1987a, 1987b), o qual expressa a intrínseca relação entre o contexto histórico e social em que o sujeito está inserido e o modo como a singularidade do humano vai sendo produzida como realidade social mediatizada pelo processo de transformação e modificação da realidade.

Uma atividade que se efetiva nas *relações interpessoais*, para, posteriormente, tornar um processo intrapessoal, ou seja, primeiramente mediante a relação entre as pessoas.

Leontiev (1984) nos ajuda a elucidar esse processo, quando nos diz que

Los procesos psicológicos superiores específicos del hombre pueden nacer únicamente en la interacción del hombre con el hombre, es decir, como intrapsicológico, y solo después comienzan a ser efectuados independientemente por el individuo; además, algunos de estos procesos pierden luego su forma exterior inicial y se transforman en procesos interpsicológicos⁷¹ (p. 78).

Nesse sentido, compreendemos que a consciência está atrelada à atividade, pois é constituída, primeiramente, por meio das relações sociais e, posteriormente, essas experiências são tomadas de forma individual pelo sujeito. O mesmo autor corrobora dizendo que

La conciencia individual como forma específicamente humana del reflejo subjetivo de la realidad objetiva solo puede ser comprendida como producto de las relaciones y mediaciones que aparecen durante la formación y desarrollo de la sociedad. Fuera del sistema de estas relaciones (y fuera de la conciencia social) no es posible la existencia de la psique individual em forma de reflejo conciente, de imágenes concientes⁷² (p. 103).

⁷¹ Tradução nossa: Os processos psicológicos superiores específicos do homem podem nascer somente da interação do homem com o homem, isto é, como intrapsicológico, e somente depois começam a ser realizados de forma independente pelo indivíduo, enquanto alguns destes processos perdem logo a sua forma externa inicial e se transformam em processos interpsicológicos.

⁷² Tradução nossa: A consciência individual como forma especificamente humana do reflexo subjetivo da realidade objetiva só pode ser compreendida com produto das relações e mediações que aparecem durante a formação e desenvolvimento da sociedade. Fora do sistema destas relações (e fora da consciência social) não é possível a existência da psique individual em forma de reflexo consciente, de imagens conscientes.

Nessa perspectiva, a atividade é dinamizada por meio das interações e mediações vividas pelos docentes surdos que são provocados a pensar sobre os processos de aprender e de ensinar o sistema de língua de sinais escrita-*SignWriting*. Observamos no diálogo que segue:

- Lembro que, quando nós entendemos a lógica da SignWriting, rapidamente decidimos: precisamos disso, queremos essa escrita! Isso aconteceu em 2001, é muito recente, né? Porque nós não sabíamos que existia essa escrita, fico com vergonha, estamos atrasados, tenho vergonha (Prof. Deneb).

- Eu comecei a estudar a língua de sinais escrita em 2001, com o professor F. S., era uma oficina aqui na escola. Foi no período de férias, em janeiro, um calor horrível. Foi no ano que iniciou a escola. Preciso dizer que foi muito difícil. Quando eu olhei, fiquei assustada, mas considero que serviu como algo para nos provocar, nos instigar, nos incentivar, foi uma apresentação da escrita dos sinais. Lembro que o F. S. nos ensinou o posicionamento das mãos se estava para baixo, para cima, para o lado, e também com relação à parede, tudo muito básico, muito básico mesmo (Prof. Sadr).

- Eu lembro que, na década dos anos noventa, as pessoas me ensinavam coisas simples, eu tinha curiosidade, mas as pessoas me diziam: espera! Agora parou por aqui! Tem que esperar, já aprendeu e está pronto até aqui! Mostravam-me alguns desenhos, alguns símbolos simples, as informações chegavam, mas paravam, chegavam e paravam, eram interrompidas as informações. Eu sempre tive paciência e desejo de aprender mais e melhor (Prof. Albireo).

Reunião 4 do grupo de estudo

As narrativas gestuais dos professores Deneb, Sadr e Albireo deixam evidente o processo de aprendizagem marcado pelas provocações de outros sujeitos, por meio dos *processos interativos e mediacionais*, que os mobilizaram a aprender, em um processo essencialmente social, destacando o diálogo como centralidade para a qualificação do desenvolvimento cognitivo de todos os envolvidos neste processo, conquistando novas aprendizagens.

Dessa forma, na perspectiva bakhtiniana, o diálogo é considerado como condição de sentido, não individual porque se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais. O diálogo mantém relações entre os sujeitos, nasce de um contexto histórico, social, cultural. As concepções dialógicas são constituídas pelo princípio da alteridade, pois o outro é indispensável para a concepção de homem, que precisa ser compreendido nas suas relações (BAKHTIN, 2006).

As transformações da história, da sociedade e do nível de desenvolvimento cultural dos sujeitos acontecem conforme o tempo e lugar em que estão inseridos, e o uso de instrumentos e signos possibilita reorganizações e transformações, favorecendo a aprendizagem dos sujeitos.

Independentemente das circunstâncias em que se vive, as *interações* com os sujeitos estão intimamente ligadas às relações sociais da vida: “a actividad de cada hombre depende, además, de su lugar en la sociedad, de las condiciones que tocan en suerte y de cómo se va conformando en circunstancias individuales que son únicas⁷³” (LEONTIEV, 1984, p. 67). Para este mesmo autor, a atividade está ligada ao contexto sociocultural específico, datado e definido, o sujeito encontra tanto as condições, nas quais necessita adaptar sua atividade, quanto os motivos e as finalidades que a impulsionam.

Observemos a narrativa que segue

[...] Alguns colegas ficavam nervosos, irritados e abandonavam a atividade de escrita. No início dos anos dois mil, eu lembro que o professor T. usava muitos recursos didáticos, ele sempre foi muito paciente, lembro que ele esperava de uma semana para outra para nós conseguirmos aprender. Eu tinha vontade de aprender rápido, mas hoje entendo que também preciso respeitar esse tempo dos alunos, é importante ter a certeza de que os alunos aprenderam para poder evoluir nas atividades em sala de aula, o professor T. fez isso muito bem [...] (Prof. Albireo/ Reunião 3 do grupo de estudo).

O professor Albireo reconhece os fatores sociais e culturais como mobilizadores do processo de aprendizagem da língua de sinais escrita, demarcando as finalidades e as motivações do processo.

O movimento de aprendizagem do sistema de escrita vivido pelo professor Albireo está relacionado às suas vivências em um determinado contexto sociocultural, envolvendo a atividade colaborativa, assim como a reflexão sobre a sua própria constituição. Nesse sentido, o professor manifesta as finalidades e as motivações que o leva a permanecer aprendendo o sistema de escrita por meio dos *processos interativos e mediacionais* estabelecidos no contexto em que está inserido.

Os estudos de Bolzan e Isaia (2005, 2006, 2007, 2008), Isaia e Bolzan (2005, 2007, 2008, 2009) e Bolzan (2001, 2009, 2010) problematizam a aprendizagem da

⁷³ Tradução nossa: a atividade de cada sujeito depende também do seu lugar na sociedade, das condições que lhe são próprias e de como se vai transformando em circunstâncias individuais que são únicas.

docência como uma constante construção de conhecimentos sobre o ato docente, na qual o professor permanece em contínuo processo construtivo, à medida que se identifica com uma situação de incompletude em relação à formação docente.

Nessa perspectiva, os docentes surdos ao se reconhecerem como criadores de uma cultura singular assumem sua condição de aprendentes como professor da própria língua escrita, sendo que a *tomada de consciência* é fator que dinamiza esse fortalecimento. Os docentes surdos revelam a motivação em se qualificarem como professores da língua de sinais escrita, sendo que usam o olhar direcionado para a prática docente e para o próprio processo de aprender, assim como também o olhar para o processo do aluno, constituindo a criticidade sobre a docência. Freire (2001) nos ajuda neste entendimento, quando nos diz que

a educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. Por oposição a outros animais, que são inacabados, mas não são históricos, os homens sabem-se incompletos. Os homens têm consciência de que são incompletos, e assim, nesse estar inacabados e na consciência que disso têm, encontram-se as raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua (FREIRE, 2011, p. 94).

Os professores surdos manifestam que a docência é produzida continuamente, com base nas próprias experiências do cotidiano da escola onde são aprendentes e ensinantes simultaneamente. Acreditam nas possibilidades de mudança e de transformações, frequentes no ato docente.

No diálogo que segue, observamos a *tomada de consciência* sobre a condição aprendente, sendo que entendemos como tomada de consciência a superação da consciência ingênua a partir da consciência crítica que se manifesta quando o sujeito compreende a realidade, transformando-a (FREIRE, 2001). As narrativas que seguem nos ajudam nesse entendimento:

- Compreendo que as crianças precisam se deparar com as situações de escrita para avaliarem se está correto ou não. Aqui dentro da escola, o mais importante é a troca entre os alunos e professores, porque antigamente apenas o professor era a pessoa certa, aquele que trazia o conhecimento pronto e correto, mas agora na escrita dos sinais isso nunca poderá acontecer, pois nós estamos estudando juntos, aprendendo com as crianças. As crianças têm uma opinião própria sobre a escrita e conseguem argumentar sobre aquilo que estão lendo. (Prof. Sadr).

- *Penso que aqui na escola, os professores estão junto com as crianças, pois nós estamos a todo tempo pensando: estou certo ou não? Será que estou errado? Essa busca pela escrita correta acontece com as crianças, não temos uma escrita que está posta, pronta. É por este motivo que todas as escritas são consideradas sempre. Todas as hipóteses são olhadas com atenção e os erros são encontrados juntos, não temos um único professor que tem o conhecimento pronto e acabado, nós não somos fechados, queremos aprender juntos, não podemos bloquear a vontade emocional dos alunos, é preciso ser maleável. Fui claro? (Prof. Albireo).*

- *Eu sei que ainda falta muito e temos que evoluir, nós temos muitas dúvidas sempre. Questionamos uns aos outros e não temos respostas para muitas coisas, nós criamos estratégias para conseguir escrever algumas coisas, no posicionamento das mãos, na configuração das mãos, às vezes nós conseguimos perceber rápido como escrever. As crianças aqui na escola também conseguem perceber rápido o posicionamento das mãos, pois elas nos mostram o posicionamento das mãos para conseguir escrever os sinais. Eu consigo perceber uma evolução rápida na escrita dos sinais, se algum dos parâmetros estiver errado na escrita as crianças rapidamente conseguem perceber e se manifestam dizendo os equívocos. Elas dizem: “isso está certo, mas aqui está errado, não é assim” (Prof. Deneb).*

Reunião 3 do grupo de estudo

Sadr, Albireo e Deneb nos mostram que a *tomada de consciência* consiste na reconstrução mental que são capazes de efetivar, deste modo, ao tornarem-se cientes de seus limites e potencialidades procuram retomar o seu fazer na busca pela identificação das mediações que lhes favorecem desenvolver-se ou não. Nesse processo, o outro é essencial para a tomada de consciência sobre si.

Observamos nas narrativas gestuais anteriores que os docentes Sadr, Albireo e Deneb revisitam as vivências como alunos que foram, para se conscientizarem de que é preciso ter esse olhar atento para reformulações. Eles são professores conscientes de seu inacabamento. Mostram que a aprendizagem da docência é elemento que se constitui conforme a sua historicidade, ou seja, conforme o tempo e lugar em que estão imersos.

Inferimos que a aprendizagem da docência envolve pensar a formação pessoal e profissional em uma constante “interlocução pedagógica via redes” (ISAIA e BOLZAN, 2009, p. 141) com uma contínua flexibilização diante de questões que mobilizam os docentes Sadr, Albireo e Deneb a evidenciar as exigências formativas do campo de atuação, assim como também elucidar as necessidades formativas dos estudantes com quem estão envolvidos pedagogicamente.

Nessa perspectiva, Bolzan e Isaia (2006) afirmam que “o docente precisa colocar-se como alguém que também aprende com seus alunos, compreendendo

seus modos de construção e suas rotas cognitivas” (p. 493). A necessidade da reflexão sobre o ato pedagógico do professor, direcionado à realidade em que atua, pois “não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo no contexto concreto de cada docente, tendo em vista as trajetórias de formação de cada um, a trajetória da instituição na qual atuam e para qual atividade formativa estão direcionados” (p. 495). Estes elementos constituem a *tomada de consciência* dos professores surdos.

Na mesma perspectiva postula Freire (2001), ao explicitar que a *tomada de consciência* implica ultrapassar a esfera espontânea da apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a intencionalidade por produzir [trans]formações está presente. Consideramos, dessa forma, que a tomada de consciência está diretamente relacionada à capacidade do sujeito organizar transformações a partir de suas aprendizagens.

A aprendizagem docente desses professores revela-se na efetivação da *consciência do inacabamento* e na busca de uma continuidade para a própria formação. A busca pela continuidade formativa está assentada nas experiências e reflexões estabelecidas por meio dos acontecimentos e fatos que foram vivenciados na ação pedagógica, sendo que os professores mencionam que a própria vivência como aprendiz da língua portuguesa escrita é provocadora de reflexões que os mobilizam para novos atos docentes na intenção de romper com a cultura do silêncio vivida na sua escolaridade, almejando a autonomia dos alunos a quem ensinam (FREIRE, 2001).

Nessa direção Sadr manifesta a sua *consciência do inacabamento*:

Eu fico nervosa e sempre estou nervosa e ansiosa quando escrevo em língua de sinais. Eu sempre observo e fico avaliando a minha escrita, então me deparo com os erros na escrita, às vezes tenho muitos erros, mas eu acho isso bom, eu faço muitos treinos. Por exemplo, eu selecionava uma frase e escrevia em língua de sinais escrita, em colunas, então eu fui fazendo estes exercícios e fui aprendendo aos poucos e evoluindo na escrita [...] Preciso te dizer que, se alguém te falar que está pronto na escrita dos sinais, que está com o processo completo, isso não é verdade, não é assim. Precisamos sempre estudar mais (Prof. Sadr / entrevista pessoal).

Os docentes compreendem a complexidade acerca dos processos de aprender e de ensinar. A conscientização sobre seu inacabamento emerge na simultaneidade entre sua condição de professor responsável pelo ensino do sistema

de escrita da língua de sinais como também na condição de professor que está aprendendo esse sistema para conseguir desenvolver suas aulas.

A aprendizagem da docência é um processo de autoformação, os docentes, ao se colocarem em situações de constante revisitação das experiências passadas, conquistam novos conhecimentos pedagógicos (ISAIA e BOLZAN; 2009). Ao refletirem sobre as vivências relacionadas à língua de sinais escrita, tanto como aprendizes, como professores desta língua, eles reconhecem sua situação de incompletude em relação à formação docente.

Nas narrativas que seguem, os docentes demonstram que o processo foi simultâneo, conforme aprendiam a língua de sinais escrita estavam também ensinando. Assumiram o novo saber que foi lançado como proposta à sua ação pedagógica, elemento que os mobilizou a aprender sobre a própria docência, assumindo-se como ensinantes e aprendentes nesse processo. Nas narrativas gestuais, destacamos esse elemento:

[...] em 2001, comecei a ensinar a escrita da língua de sinais, foi algo assim direto, conforme eu aprendia eu também ensinava. Lembro que todas as quartas, nosso grupo de professores surdos estudava muito Signwriting, nós precisávamos aprender, era um grupo grande e nós estávamos sempre com pressa para aprender, até mesmo porque precisávamos ensinar às crianças e aos adolescentes [...] (Prof. Sadr / entrevista pessoal).

[...] lembro que, em novembro, o F.S .veio para nos ensinar. Não sabíamos sobre do que se tratava, mas não ignoramos. Tivemos muita ética e esperamos para conhecer melhor sobre a escrita. Em março e abril, tivemos novos estudos e também já estávamos começando a ensinar os alunos aqui na escola [...] Lembro que começamos a ensinar a configuração de mãos e também o posicionamento da mão, era um ensino básico. Nós aprendemos e começamos a ensinar ao mesmo tempo, tudo misturado [...] (Prof. Deneb /Reunião 4 do grupo de estudo).

Os professores surdos narram, por meio de suas sinalizações, que o processo vivido para aprender a língua de sinais escrita se deu simultaneamente com o processo de ensinar essa língua para seus alunos. Assim, identificamos que os docentes, ao assumirem a responsabilidade de ensinar a língua de sinais escrita, se colocam no patamar de aprendentes e são flexíveis às hipóteses dos seus alunos, considerando-as, refletindo sobre elas, pois este é o caminho possível para a constituição da própria docência. Todas as hipóteses e observações realizadas pelos alunos são valorizadas e servem como provocadoras para pensar o modo de ensinar essa escrita, constituindo um ambiente de ensino e aprendizagem, no qual a

assimetria de papéis não retira do professor a função de mediador mesmo sabendo-se que ele é mais um informante em potencial no contexto da sala de aula, uma vez que divide este lugar com seus alunos. A condição vivida de *ensinar e aprender simultaneamente* constitui o professor surdo como um sujeito em construção.

As narrativas gestuais nos permitem reconhecer a consciência do inacabamento como elemento desencadeador da aprendizagem da docência, elegendo a qualificação docente como necessária ao ato docente.

Assim, tornar-se docente “exige um permanente processo de aprendizagem que contempla toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente. A aprendizagem, seja qual for, faz parte da natureza humana” (ISAIA e BOLZAN, 2009 p.136).

O inacabamento é característica que mobiliza os professores a continuar aprendendo, gerador de novas e possíveis aprendizagens quando estão em interação com o outro, tornando-se conscientes do próprio processo.

O inacabamento faz parte da existência humana e o professor surdo é capaz de se reconhecer como tal, fazendo a própria história da comunidade de surdos no que se refere à língua de sinais escrita. Esse docente torna-se agente cultural e toma a palavra para dizer e referendar os caminhos possíveis à sua edificação cidadã. Freire (2014), nesse sentido, nos diz que:

[...] inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade (FREIRE, 2014, p. 138).

Os docentes surdos, ao conscientizarem-se de seu *inacabamento*, tomam para si a responsabilidade de gerenciar situações para novas aprendizagens, desafiando-se a aprenderem mais, assim mudando o contexto atual referente ao ensino da língua de sinais escrita para os surdos, tornam-se agentes culturais das transformações almejadas.

A aprendizagem da docência envolve processos contínuos de apropriação, elaboração e criação, que o professor surdo é capaz de realizar ao longo de sua trajetória formativa, resultando em ações pedagógicas próprias, que se distinguem

por traços particulares e se renovam por meio de diferentes encontros dialógicos⁷⁴ ao longo da docência.

As narrativas gestuais que seguem evidenciam a importância das *relações interpessoais* e dos *processos interativos e mediacionais* como provocadores para a conquista de novas aprendizagens

[...] eu gosto de conversar com os meus colegas, assim eu consigo trocar com eles uma interação que me ajuda a aprender e também a desenvolver. Com relação aos alunos, eu sinto alegria nas trocas e também quando estou ensinando a eles, vejo várias crianças fazendo a substituição de sinais. Esse aprender me contamina, eu gosto muito, vejo que eles avançam muito até chegar ao ensino médio. Há um avanço, eles mudam os sinais, sou provocada todos os dias pelos meus colegas e também pelos meus alunos [...] (Prof. Lota / entrevista pessoal).

[...] Aqui, no nosso grupo de professores da escola, nós conseguimos compartilhar, fazer trocas, estudar juntos por muito tempo. No primeiro semestre, estudamos a teoria e, agora em agosto, vamos iniciar a prática da escrita e precisamos compartilhar as nossas produções, assim conseguimos aprender mais [...] (Prof. Sadr / entrevista pessoal).

As narrativas gestuais dos docentes nos evidenciam as finalidades e as motivações dos professores em se manterem estudiosos sobre o sistema de escrita, ressaltando a relevância da atividade colaborativa.

A atividade pressupõe uma necessidade, que sozinha não dá origem a sua produção efetiva, uma atividade. É preciso ter um motivo, algo que mobilize o sujeito diante do desafio de chegar a tal finalidade. Esse elemento evidenciou que os professores narram com a finalidade de estabelecer um espaço educacional em que os seus alunos sejam capazes de aprender, o fundamental é que por trás do motivo, está sempre a necessidade a que ele responde, sempre a uma ou outra necessidade.

A necessidade é o primeiro elemento que provoca o acontecimento de uma atividade, e leva-nos a entender que o conceito de atividade está diretamente relacionado à motivação, “no hay actividad sin motivo⁷⁵” (LEONTIEV, 1984, p. 82). Entendemos que um determinado motivo provoca o sujeito a pôr-se diante de uma

⁷⁴ Entendemos encontros dialógicos como enfrentamentos que o sujeito vivencia, pois viver significa participar do diálogo, é uma condição de sua existência, este encontro se produz quando é possível questionar/sanar, responder/perguntar, concordar/divergir, enfrentar/recuar, disputar/renunciar. Neste encontro, o sujeito tem uma participação ativa, implica em todos os sentidos e atos que o constituem (BAKHTIN, 1988, 2006).

⁷⁵ Tradução nossa: não há atividade sem motivo.

tarefa para garantir a finalidade que, quando exposta, demanda a efetivação de uma ação para que o sujeito consiga criar elementos, objetos ou ações que respondam às demandas do motivo e satisfaçam a necessidade. O caminho escolhido para a realização da ação para resolver a tarefa está determinado pela finalidade desta. Por sua vez, as condições da tarefa determinam as operações realizadas na execução da ação (DAVIDOV, 1988).

A representação real é a descrição do objeto. A representação subjetiva do objeto é o significado que cada indivíduo atribui a ele, o que depende de cada sujeito, das suas experiências, da sua geração, do momento histórico e social, características que tornam a atividade distinta para cada sujeito.

Um dos componentes da atividade é a ação organizada pelos sujeitos, “las acciones que ejecuta la actividad son impulsadas por su motivo, pero están orientadas hacia un fin⁷⁶” (LEONTIEV, 1984, p. 83). A motivação impulsiona a atividade e a ação é constituída por uma finalidade. Leontiev nos ajuda a entender que a atividade e a ação constituem realidades legítimas, mas não coincidentes entre si. Uma mesma ação pode envolver a realização de várias e diferentes atividades, pode alternar de uma atividade para outra, revelando assim a sua relativa independência.

Estudos de Leontiev (1984) corroboram sobre a importância em diferenciar ações e operações: as ações estão relacionadas à prática a ser realizada; a ação é correspondente a uma tarefa dando significado à finalidade e organizando as operações; e as operações são os meios pelos quais as ações são concretizadas. A tarefa é caracterizada como “un fin que se da en determinadas condiciones⁷⁷” (p. 85) e destaca a ação como uma qualidade especial pelos meios, no qual ela é concretizada, “denomino operaciones a los medios con los cuales se ejecuta la acción⁷⁸”(p. 85).

As ações e operações têm diferentes caminhos, origens e dinâmicas, “toda operación es el resultado de la metamorfosis de la acción que ocurre porque se

⁷⁶ Tradução nossa: As ações que são executadas pela atividade são impulsionadas por um motivo, e estão orientadas para uma finalidade.

⁷⁷ Tradução nossa: uma finalidade que acontece em determinadas situações.

⁷⁸ Tradução nossa: denomino operações aos meios pelos quais se executam as ações.

incluye en outra acción y sobreviene su ‘tecnificación’⁷⁹ (p. 86). A transformação acontece no momento em que o método/ técnica oferece autonomia às ações e operações dos sujeitos. As ações e operações têm distintas raízes, dinâmicas e destinos.

As condições cotidianas vividas pelos docentes surdos e as possíveis ações construídas são valorizadas no processo da atividade humana. Assim, os elementos que compõem a atividade têm a possibilidade de adquirir diferentes funções devido às constantes transformações. Nesse mesmo viés, Leontiev (2006) considera que

há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro (p. 69).

Nesse sentido, evidenciamos que é na relação ativa dos professores surdos com o objeto, por meio de operações e ações, as quais são desencadeadas por necessidades e motivos, que a atividade se concretiza. Os docentes são orientados por diferentes objetivos e agem com determinado propósito, por meio de ações e operações que satisfazem uma determinada necessidade. Leontiev (2006) nos diz que

Por este termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial (p. 68).

Leontiev (1984, 2006) dedicou especial atenção à mudança e transformação da estrutura própria da atividade como sistema integral no processo da sua realização. Assim a atividade pode perder seu motivo e tornar-se ação; esta, se modificada a sua finalidade, pode converter-se em operação. O motivo de certa atividade pode passar a ser a finalidade da ação, como resultado do qual esta última se converte em outra atividade. Dessa forma, ocorrem constantemente conversões mútuas nos componentes.

⁷⁹ Tradução nossa: toda operação é o resultado da metamorfose da ação que ocorre porque se inclui em outra ação e ocorre sua “tecnificação”.

Dentro desse contexto, é importante ressaltar que há uma estrutura flexível, mobilidade e plasticidade nos componentes da atividade, que se expressa no fato de que cada um dos componentes pode converter-se ao longo do desenvolvimento. O conceito de atividade não pode ser examinado separadamente do conceito de consciência, que surge na atividade e, portanto, é mediadora. O estudo da atividade deve ocorrer em íntima conexão com os processos de formação e funcionamento da consciência humana. As narrativas que seguem ilustram a consciência dos professores sobre o valor das discussões do grupo:

[...] é importante conversar com o grupo de professores, sempre temos dúvidas e precisamos dividir as nossas experiências de sala de aula, os jogos, os vídeos, tudo aquilo que conseguimos pensar para ensinar na sala de aula precisa ser dividido no grupo de estudo. É muito bom voltar a conversar e discutir sobre a língua de sinais [...] (Prof. Sadr/ entrevista pessoal).

[...] eu preciso muito do grupo de estudo, é lá que eu consigo entender que é importante estudar e ficar atenta aos meus alunos: nem sempre eles conseguem aprender e eu acho difícil ensinar. É lá no grupo com a Sadr, Albireo, Gienah e Deneb que vejo isso [...] (Prof. Lota/ Entrevista pessoal).

Buscamos a compreensão dos processos implicados na aprendizagem como movimentos vivos, as ações e as determinações das condições reais que cercam os sujeitos, também a compreensão do desenvolvimento da vida que nos leva à compreensão do processo de aprendizagem.

Nesse processo acontece a evolução dos sujeitos, de modo que a atividade humana por eles realizada se caracteriza pela transformação do já vivido em algo novo. A dimensão criadora está relacionada à capacidade de fixar as informações e as experiências vividas, recombina-as em uma nova estrutura intelectual (LEONTIEV, 1984, 2006; VYGOTSKI, 1993, 1996).

Pensar nas mobilizações e nas ações decorrentes e operacionalizadas pelos docentes surdos nos conduz à compreensão sobre os enfrentamentos que emergem do contexto real em que estão inseridos. As prioridades, as opções, os propósitos exibem a existência de uma ordem de preferência acerca dos elementos envolvidos no aprender a ser professor no contexto da comunidade surda, demonstrando características individuais e peculiares de cada sujeito. Os *processos interativos e mediacionais* estabelecidos no processo de cooperar uns com os outros e as formas de mediações que os docentes surdos estão vivenciando tornaram-se essência para o processo de aprendizagem. De acordo com Vygotski (1997), os homens

constituem-se sócio-historicamente, o que torna a possibilidade de transmitir as informações de gerações passadas por meio da colaboração e comunicação, constituindo a evolução da humanidade. Vygotski(1997) referenda que

Tenemos conciencia de nosotros mismos porque tenemos de los demás y por el mismo procedimiento por el que conocemos a lós demás, porque nosotros mismos com respecto a nosotros mismos somos lo mismo que lós demás com respecto a nosotros. Tengo conciencia de mi mismo solo en la medida que para mí soy outro, es dicer, porque puedo percibir outra vez los reflejos propios como nuevos excitantes⁸⁰ (p. 57).

Refletir sobre o processo que constitui o professor é pensar diretamente nas relações interpessoais estabelecidas no cotidiano docente. Assim, pensar na rede de interações construídas pelo docente e nas mediações como princípios promotores do processo de aprendizagem docente é fator que mobiliza a ascensão profissional.

Na narrativa que segue, evidenciamos a sensibilidade docente direcionada ao compartilhamento estabelecido nos *processos interativos e mediacionais*:

Eu preciso dizer que estou muito emocionado, quero pedir por favor, que juntos nos dediquemos aos estudos do sistema de Stokoe, de Valerie, e continuemos sempre estudando. É assim que me sinto seguro, sabendo que vocês estão aqui e que podemos todos aprender juntos. Por favor, quando forem embora logo mais, não deixem de pensar sobre o que estamos estudando, continuem lembrando porque temos muito trabalho ainda (Prof. Deneb/Reunião 7 do grupo de estudo).

A narrativa de Deneb expressa a relevância das mediações e reflexões pedagógicas como elementos componentes do ser professor. O professor desafia os demais colegas a permanecerem refletindo sobre a temática. Entendemos que Deneb utiliza a provocação da reflexão como processo que implica, não só o domínio de conhecimentos, de saberes e de fazeres direcionados à escrita dos sinais, mas também um olhar para a sensibilidade dos docentes, como pessoa e profissional em teor de atitudes e valores, dono e usuário da reflexão como composição essencial ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, portanto, produzir-se profissionalmente (BOLZAN, 2009).

⁸⁰ Tradução Nossa: Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento pelo qual conhecemos os demais, porque nós mesmos com respeito a nós mesmos somos o mesmo que os demais com respeito a nós mesmos. Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro, ou seja, porque posso perceber outra vez os reflexos próprios como novos excitantes.

Davidov e Markova (1987a), ao teorizar os processos que incidem na assimilação/apropriação da experiência histórico-social pelos homens, destacam a atividade de estudo⁸¹ como processo direcionado à apropriação das experiências e conhecimentos produzidos socialmente, de modo a torná-las meios de sua própria atividade.

Entendemos que os professores surdos, quando evidenciam a intencionalidade na consolidação do uso do sistema de escrita dos sinais no contexto educacional, estão organizando transformações a partir do desenvolvimento de novas capacidades, novos procedimentos de ação na sua docência, objetivando a finalidade da efetivação do uso do sistema de escrita dos sinais no contexto da escola para surdos. Estudos de Davidov e Markova nos ajudam nesse entendimento, quando dizem que: “la principal diferencia entre esta y otras tareas consiste en que su finalidad y resultado es la transformacion de las cosas con las que actua el sujeto⁸²” (DAVIDOV e MARKOVA, 1987a, p. 324).

Nesse sentido, a atividade de estudo implica a constituição de uma prática que tenha sentido e significado para o professor que a realiza. De acordo com os estudos de Davidov e Markova (1987a), a atividade de estudo possui uma estrutura que é composta por três elementos: tarefa(s) de estudo, ações de estudo e autoavaliação.

A tarefa de estudo refere-se ao momento em que o sujeito compreende o objetivo da tarefa que precisa ser realizada e toma para si a responsabilidade pela tarefa. Este envolvimento responsável está atrelado à sua motivação para a efetivação e, conseqüentemente, à possibilidade de tomar decisões livremente, com independência intelectual, ou seja, ao desenvolvimento de sua autonomia. As ações de estudo referem-se às questões teóricas e às ações em nível cognitivo a serem

⁸¹ Este conceito é o resultado de pesquisas resultante de estudos direcionados à atividade de estudo em contexto escolar. Porém, as premissas abordadas neste estudo fazem as teses gerais deste processo, as quais consideraram possíveis de serem transpostas para outros contextos. Essa possibilidade é destacada pelos autores, quando afirmam que “existen bases para suponer que ciertas tesis generales de esta teoria pueden ser aplicadas no solo a la enseñanza escolar, sino tambien a otros eslabones de la intruccion pública, por ejemplo, la enseñanza en el jardín de enfantes, en los centros de estudios médios especializados, en las escuelas superiores (DAVIDOV e MARKOVA (1987, p. 318). É nesse sentido que realizamos transposições para o processo de aprendizagem da docência do professor surdo. (Tradução nossa: existem bases para supor que certas teses gerais desta teoria podem ser aplicadas não somente ao ensino escolar, bem como a outros níveis de instrução pública, por exemplo, o ensino no jardim de infância, nos centros de estudos médios especializados, nas escolas superiores.

⁸² Tradução nossa: a principal diferença entre esta e outras tarefas consiste em que sua finalidade e resultado é a transformação das coisas com as quais o sujeito atua.

realizadas durante a atividade de estudo. A autoavaliação consiste na competência de planejamento sobre a sua proposta antes, durante e após seu início, efetivando ao final os resultados que surgiram deste processo (DAVIDOV e MARKOVA, 1987).

O termo atividade não se abrevia ao ingênuo ato de executar, de fazer uma tarefa conforme a solicitação de outro sujeito. A atividade de estudo refere-se àquela atividade em que o resultado é a transformação do sujeito em aprendente. Trata-se de uma “actividad de autotransformación; en esto consiste su principal particularidad”⁸³ (DAVIDOV e MARKOVA, 1987, p. 324).

Colocamos em destaque que, para efetivar a *atividade de estudo*, os professores surdos servem de estímulos auxiliares ⁸⁴ uns para os outros. Compreendemos os *estímulos auxiliares*, como instrumentos materiais e/ou instrumentos psicológicos, considerando a interação entre sujeitos que possuem diferentes experiências e que são capazes de viver situações de reciprocidade com o objetivo de assimilar mentalmente, utilizando a capacidade de compreensão para se conscientizarem de diferentes comportamentos e conhecimentos que anteriormente a esta interação não existia, algo que para eles passou a ser elemento novo para o ato pedagógico.

- Eu lembro que naquela época encontrei a Sadr em um curso de língua de sinais escrita. A Sadr já era famosa na escrita dos sinais, eu já sabia que ela estava estudando aqui sobre a escrita, por este motivo eu vim trabalhar aqui no Cóser. Procurava ela e perguntava e ela me mostrava, eu via as novidades das regras da língua escrita com a Sadr. Eu precisava desse contato com os surdos que estudam a língua de sinais escrita, aqui tudo ficou mais fácil para aprender, ficou melhor (Prof. Albireo).

- sim, mas o Albireo comentou que a Sadr é famosa, então, me fala um pouco sobre isso (Prof. Eta).

- Eu acho que é isso que faz a comunidade de surdos me verem como uma estudiosa. É o meu interesse e a vontade para aprender mais (Prof. Sadr).

Reunião 3 do grupo de estudo

Observamos no diálogo que Sadr é estudiosa e defensora da língua de sinais escrita como um direito cultural da comunidade surda. Ela pensa em qualificar, cotidianamente, a sua prática docente, assim tornou-se referência nesta área para

⁸³ Tradução nossa: aquela atividade, cujo produto são as transformações no aluno. Trata-se de uma atividade de autotransformação; nisto consiste sua principal particularidade.

⁸⁴ Refere-se aos instrumentos materiais e/ou psicológicos, entre estes instrumentos está destacada a relação entre os sujeitos. Estes meios favorecem conexões entre o sujeito e o objeto que é culturalmente e historicamente situado.

os colegas. Albireo mudou-se de cidade em busca de um aprendizado compartilhado com Sadr, acreditando na possibilidade de se tornar mais qualificado ao compartilhar esse processo com ela, na busca de efetivar ações de estudo. O papel de Sadr no desenvolvimento profissional de Albireo caracteriza-se como *estímulo auxiliar* no processo de aprender a docência.

[...] nós conhecemos a SignWriting em novembro de 2000, não sabíamos que iríamos trabalhar com esse sistema. Lembro que o contato da M.S. aconteceu e o F.S. veio para nos ensinar o básico da escrita, nós aprendemos um pouco e o F.S. foi embora. Nossos estudos começaram em novembro e todos nós investimos nos estudos durante as férias de verão para iniciar o ano de 2001 com a escrita dos sinais (Prof. Sadr /Reunião 5 do grupo de estudo).

[...] O F.S. veio até aqui representando a M.S, porque ela não conseguiu na época. Fizemos o curso em 2001 e 2002 novamente, nós todos que participamos daquele curso lembramos muito bem dos desafios para aprender. A M.S. foi chamada pelo professor orientador dela para ver o sistema da escrita da língua de sinais, a M.S. também não conhecia e ela trabalhava com as questões da informática, então, aqui no Brasil começou com a M.S. em Porto Alegre, ela começou a fazer a divulgação e chamar os surdos. Eu lembro quando ela nos apresentou, achei muito estranho, a M.S. tentou explicar, eu achei aquilo muito chato e não conseguia entender, até que depois de muito tempo conseguia ver os sinais naqueles símbolos, isso me fez entender que era algo diferente da língua portuguesa e que era importante para nós. A M.S. investiu nisso, foi para os Estados Unidos fazer pesquisa sobre a escrita dos sinais e o direcionamento dela sempre foi para o uso da informática. Hoje a M.S. é doutora e um orgulho para nós, fez as pesquisas de mestrado e doutorado sempre com os surdos. Hoje ela é coordenadora lá na UFSC, ela cresceu muito. A M.S. é a professora nas disciplinas de Língua de sinais escrita I, II e III no curso de letras/libras em diferentes polos no Brasil. Eu sei que ela vai ser tua professora Eta, lá no curso de Letras/Libras, tu vais tê-la como professora no futuro para aprender a língua de sinais escrita (Prof. Deneb / Reunião 4 do grupo de estudo).

[...] em 2004 mais ou menos, participei de um curso com um professor de Caxias do Sul, que agora não lembro o nome dele, com o professor F.S. de Pelotas, fizemos aulas com eles. No início eu achei difícil, olhava para aquelas informações, tentava ler e não conseguia. Os professores são muito estudiosos nessa área, acho que demorei três meses estudando para conseguir entender algumas coisas da escrita dos sinais, o professor F.S. e a M.S. sempre foram nossas referências (Prof. Gienah/ entrevista pessoal).

[...] eu era uma ignorante completa na escrita dos sinais até chegar aqui no Cóser, eu não sabia nada mesmo, nunca na minha vida tive contato com essa escrita, o Deneb começou a me provocar para estudar, eu comecei a tentar a ler e a estudar a escrita, foi difícil no início, mas hoje estou me sentindo melhor com relação à escrita dos sinais (Prof. Lota / entrevista pessoal).

A condição aprendente é peculiar neste grupo de professores que estão mobilizados a refletir sobre o conhecimento específico direcionado ao sistema

SignWriting. O direcionamento para o processo de aprender está demonstrado quando M.S. e F.S. servem de *estímulos auxiliares* para Deneb e Sadr e, quando estes, servem de estímulos auxiliares para Albireo, Gienah e Lota, marcando o processo de condição aprendente do professor de língua de sinais escrita em um processo interativo, dinâmico, vivo, em que as interações entre os pares se efetiva nos processos interpessoais para posteriormente se dar como processo intrapessoal.

[...] Aqui nós começamos em 2001, já temos um tempo de investimento nessa língua. A M.S. começou antes, acho que em 1998. Somente em 2001, tivemos contato e ela nos apresentou a língua de sinais escrita, não conhecíamos muito bem, estávamos todos querendo aprender com a M.S. (Prof. Deneb / Reunião 4 do grupo de estudo).

[...] eles são estudiosos e sempre me provocam a estudar mais, eles são a minha referência para aprender e ensinar a língua de sinais escrita: eu tenho uma confiança muito grande neles [...]. (Prof. Lota/ entrevista pessoal).

As narrativas dos docentes nos indicam que os *estímulos auxiliares* estabelecidos por meio das relações dinâmicas organizadas entre os professores surdos contribuem para o avanço do processo de qualificação deles, pois esta dinâmica é provocadora de novas conquistas que se efetivaram por meio dos conflitos cognitivos que foram estabelecidos durante a interação nos grupos de estudo.

A interação entre os docentes surdos, com diferentes entendimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem do sistema de escrita de sinais, resultou no processo de aprender docente. A condição aprendente é mobilizadora de “novas” possibilidades. À medida que os docentes tomam posições e se organizam em torno do conhecimento que possuem, reconstróem suas referências e consolidam seu ideário pedagógico. Este elemento tornou-os mais capazes e especializados na sua atividade.

Nessa direção, os *estímulos auxiliares* subsidiam o processo de construção do professor surdo, deslindando caminhos possíveis, para orientar seu próprio processo de desenvolvimento, pois realizam escolhas, efetivam preferências, identificam e avaliam distintas situações que lhe são favoráveis para o processo de aprendizagem (VYGOTSKI, 1995, 2007).

Entendemos que a enunciação dos docentes decorre da exotopia, pois a palavra destes professores está inexoravelmente contaminada do olhar de fora, do outro, que está lhe dando sentido e acabamento. Bakhtin (2006) nos deixa evidente esse processo, quando destaca nos seus estudos que

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2006, p. 374).

Assim, compreendemos que a exotopia é geradora da tomada de consciência do professor surdo responsável pelo ensino da língua de sinais escrita, permitindo a ele se produzir a partir da relação dialógica, com o outro.

A exotopia, de acordo com Bakhtin (2006), diz respeito ao fato de que somente o outro pode lhes dar acabamento, assim como somente nós podemos dar acabamento a um outro. Somos capazes de nos ver por meio das ideias dos outros sobre nós, não somos capazes de nos ver a nós mesmos inteiramente; o outro é necessário para o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Bakhtin (2006) afirma que esse lugar exterior comporta elementos que o próprio sujeito nunca pode ver, mas que seja visto pelo outro. Assim, o olhar do outro é capaz de me dar condições de me perceber na totalidade.

A narrativa do professor Deneb deixa evidente esse processo:

[...] eu fui um líder forte para enfrentar o começo dessa escrita aqui na escola. No início foi difícil, mas em 2006, fui buscar a formação no curso de Letras/Libras. Por este motivo que os meus colegas estão sempre comigo, querendo aprender mais, pois eu tive essa oportunidade de me especializar, a Sadr também [...] (Prof. Deneb / Reunião 4 do grupo de estudo).

Um dos elementos fundamentais da exotopia é o excedente de visão⁸⁵: "quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem" (BAKHTIN, 2006, p. 21). Um dos observadores percebe, obviamente, no outro, a partir do seu

⁸⁵ Nos estudos bakhtianos, o excedente de visão está atrelado ao conceito de exotopia, que nasce nas reflexões referentes ao universo literário e é transposto (posteriormente) para uma discussão mais ampla de cultura (cultura própria e outra cultura). Como em outros textos bakhtinianos, existe um diálogo entre o universo artístico e a vida extraliterária, pois Bakhtin vai estabelecendo analogias, diferenças e interdependências entre esses campos no desenvolvimento epistemológico de sua obra.

excedente de visão, elementos que somente ele consegue perceber pela posição que ocupa e pelo sentido único que pode elaborar. Nesse sentido, ajuda-nos a elucidar os processos que estão implicados na aprendizagem da docência, quando somos capazes de realizar a transposição deste conceito como um dos elementos provocadores para a efetivação da aprendizagem da docência do professor de língua de sinais escrita.

Observamos, nas narrativas, anteriormente expressas, e na narrativa que segue, o destaque ao processo exotópico existente na aprendizagem do sistema de escrita dos sinais na docência do professor Albireo

[...] lembro do Deneb e de outros professores em cursos lá na PUC em Porto Alegre. Os cursos eram simples, nos ensinavam orientação da mão, movimentos simples, símbolos e posicionamento das mãos. Eu fiquei viciado, adorava as aulas e queria aprender mais. Lembro de um curso que participei e que estudávamos a surdidade, eu tinha vontade de aprender e queria me aproximar dos professores Deneb e Sadr porque eles são muito estudiosos e sabem muito para poder me ensinar, eu aprendo com eles e depois consigo ensinar meus alunos (Prof. Albireo / Reunião 2 do grupo de estudo).

A narrativa sinalizada de Albireo nos remete à perspectiva exotópica. Bakhtin ressalta que a riqueza da exotopia não está na duplicação⁸⁶ do semelhante, mas no fato de que este outro vive (e continua vivendo) em uma categoria de valores diferentes: "é preferível que ele permaneça fora de mim, pois é a partir da sua posição que pode ver e saber o que, a partir da minha posição, não posso nem ver nem saber, sendo assim que ele poderá enriquecer o acontecimento da minha vida" (BAKHTIN, 2006, p. 79). Albireo sinaliza que sua prática docente é qualificada por meio das relações estabelecidas com Deneb e Sadr, enriquecendo a sua constituição como professor de língua de sinais escrita, evidenciando o movimento exotópico que realiza para a sua aprendizagem.

Nesse sentido, as narrativas que seguem ilustram esse processo:

[...] o Deneb é muito estudioso, ele tem foco e determinação, então ele estudava em casa sobre aquela escrita e trazia para o grupo (Prof. Sadr).

⁸⁶ Compreendemos que se refere à reprodução de ações, na concepção bakhtiniana a ação é um comportamento qualquer que pode ser até mecânico ou impensado, não há responsabilidade por ela, pode ser uma técnica. A ação não é responsável, não tem assinatura, ao contrário, nela o sujeito poderá apagar a sua singularidade e confundir-se no que fazem e pensam os outros, pois ao reproduzir algo que o outro coloca como pronto, não há elaborações e criações, não efetivando o processo de aprendizagem e desenvolvimento, neste sentido, não há aprendizagem.

[...] Deneb é estudioso e dedicado [...] tudo o que eu sei aprendi com ele e Sadr [...] (Prof. Lota).

Reunião 3 do grupo de estudo

Os docentes surdos organizaram situações de interação entre professores mais experientes no sistema de escrita de língua de sinais e outros educadores com menos experiência. Essa situação caracteriza a instituição do dispositivo de *suporte*⁸⁷ no grupo. Entendemos, comumente, por suporte/ou andaime, uma circunstância de interação entre um sujeito especializado, ou mais experimentado em um domínio, e outro novato, ou menos especializado, na qual o formato da interação tem por objetivo que:

o sujeito menos especializado se aproprie gradualmente do saber especializado; o formato deveria observar que o novato participe desde o começo numa tarefa reconhecidamente complexa, ainda que sua participação inicial seja sobre os aspectos parciais ou locais da atividade global e mesmo quando se necessite do suporte do sujeito mais especializado para poder se resolver (BAQUERO, 1998, p. 104).

A concepção que permeia a ideia de *suporte/ou andaime* se refere, ao fato de que a atividade eleita pelos docentes, no nosso caso, aprender e ensinar o sistema de escrita de sinais, se efetiva em situação de solidariedade docente⁸⁸, sendo que, no começo, o sujeito mais especializado, aqui no nosso caso, os professores Deneb e Sadr, assumem o lugar que lhes é conferido devido à formação específica em Letras/Libras e maior tempo de estudo sobre o sistema. Estes docentes delegam atribuições gradualmente aos professores menos especializados no sistema de escrita da língua de sinais. Assim, o papel de suporte é temporal e ajustável, conforme o interesse do professor em realizar investimentos em uma determinada temática para socializar no grupo de estudos, assumindo assim, o papel naquele

⁸⁷ A formulação original do dispositivo de suporte foi elaborada por Woods, Bruner e Ross em 1976 e, desde então, tem tido uso crescente difundido e com pontos de aplicação similares aos da categoria Zona de Desenvolvimento Proximal, a ponto de, como notam Griffin e Cole (1984), serem utilizados em certas ocasiões como sinônimos. (BAQUERO, 1998, p. 104). No entanto, realizamos a transposição conceitual para as relações interpessoais estabelecidas na prática educativa dos professores surdos.

⁸⁸ Entendemos por solidariedade docente o processo de compartilhamento de ações e responsabilidades da docência entre os professores, implica descobertas e observações sobre as questões pedagógicas através do compartilhamento, no intuito de ampliar os conhecimentos, objetivando o aprendizado coletivo, promovendo o olhar para o colega professor como um parceiro no processo de aprender (HAUTRIVE, 2011).

momento. Nesse sentido, as narrativas gestuais dos professores Deneb e Sadr expressam:

[...] entendo que os professores mais jovens precisam das minhas orientações, assim como eu preciso deles para me ajudarem a pensar. Reconheço que eu e a Sadr somos os pioneiros aqui na escola e precisamos assumir esse lugar em vários momentos durante os estudos. Mas, ao mesmo tempo, também estamos sempre aprendendo, por isso os estudos no grupo são muito importantes: eu preciso aprender com eles o tempo todo (Prof. Deneb / Entrevista pessoal).

[...] os professores mais jovens me mostram as suas escritas dos sinais, muitas vezes no corredor, assim, muito rápido. Eu sei que estudo há muito mais tempo que eles e, por isso, eles entendem que eu sou mais experiente na escrita e que talvez consiga avaliar as suas escritas, mas eu também estou aprendendo e por isso, muitas vezes olho a escrita de frases, palavras ou textos e tenho algumas dúvidas. A escrita do movimento sempre é o que me coloca em dúvida, então, se eu tenho dúvida sobre a escrita de uma palavra, sempre prefiro conversar com o Deneb e depois decidirmos juntos sobre a forma correta da escrita [...] (Prof. Sadr / Entrevista pessoal).

Observamos que os professores assumem o lugar de *suporte/ou andaime* temporariamente, assim buscam na parceria entre seus pares espaços de compartilhamento que são capazes de alterar os papéis de suporte/ou andaime, dando movimento a esse dispositivo.

A estrutura de suporte se refere a um determinado tipo de colaboração que precisa se constituir justamente na característica de desmontagem. Baquero (1998) menciona que o formato de suporte precisa valer-se de características, sendo: a) ajustável, de acordo com o nível de competência do sujeito menos especializado e dos progressos que se instituem. Nesse sentido, evidenciamos a preocupação dos professores em considerar o movimento de rotatividade para a dinamização de temáticas. b) temporal, já que um suporte que se torne crônico não proporciona autonomia no desempenho do sujeito menos especializado. Assim, quando é eleito no grupo um professor menos experiente para assumir determinada condução sobre os estudos está se efetivando o critério da temporalidade do suporte.

Essa preocupação é mais evidente nas narrativas de Deneb e Sadr, que, no papel de *suporte/ ou andaime*, demonstram uma característica importante: eles apresentam um controle gradual das atividades assumidas e conscientizam-se de que seu processo de aprendizagem se refere a uma atividade complexa, sinalizando sobre seus processos de conscientização, deixando evidente o valor do estímulo auxiliar. No diálogo que segue, evidenciamos esse processo sendo articulado entre

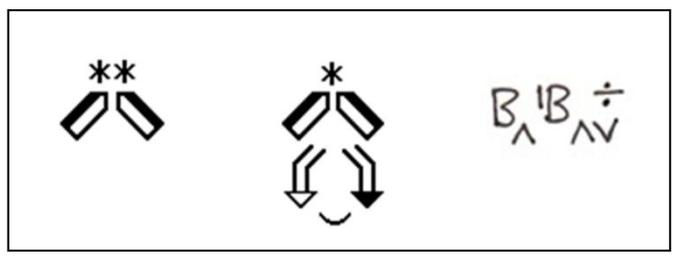
os professores, sendo que, neste caso, Albireo está no papel de *suporte/ou andaime*:

- *Observem o comparativo entre os sistemas de escrita. Aqui nos interessa muito mais o comparativo de Stokoe e Valerie, pois o sistema de Valerie é o que usamos aqui na escola e a notação de Stokoe é o pioneiro, então precisamos nos deter nestes dois sistemas, ok? Lembrem que eu fiz a provocação para o grupo para realizarmos este comparativo. É importante para nós que somos professores de língua de sinais escrita conhecermos esses sistemas, saber a origem, a história, tudo isso faz parte das nossas aulas, precisamos repassar para nossos alunos que esse sistema não é novo (Prof. Albireo).*

	Logographic	Speech Notation Alphabetical	Featural Notation Stokoe Notation	Featural Notation Sutton Sign Writing
Words full meaning		She's	$G_1 \perp$	
Morphemes some meaning		She + s	$G_1 \perp$	
Phonemes affects meaning		sh - e - z	$G_1 \perp$	
Features no meaning			Handshape: G Orientation: \perp Movement: \perp	Handshape: Orientation: Movement:

- *Eu estou impressionada (Prof. Eta).*

- *Observem que, para Stokoe, há estes parâmetros e a escrita vai depender da língua que estiver sendo representada. Por exemplo, se eu quero escrever "casa" em língua de sinais brasileira, vou escrever com alguns parâmetros, movimentos, locação diferente de escrever a mesma palavra em inglês, porque na língua de sinais americana "casa" é sinalizada diferente, então teremos que usar diferentes configurações, movimentos, locação, como se fosse um sinal cinematográfico, com vários eixos. Vocês entenderam? Olhem aqui como é representado: (Prof. Albireo).*



- Calma, eu preciso pensar nessa escrita, aqui é a configuração da letra B, para Valerie eu já tenho internalizado a configuração da mão, mas para Stokoe ele faz a referência ao nosso alfabeto, então aqui é B com mais B (Prof. Eta).

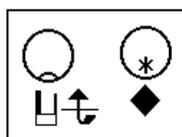
- Observa que está escrito. É só fazer a leitura, é a letra B e a outra mão com a letra B, são as duas mãos com a mesma configuração. O risquinho é para indicar que os dedos se tocam, então é B mais B. (Prof. Sadr).

- Eu não sei o que significa aquele símbolo da divisão. (Prof. Eta).

- Foi Stokoe que criou, a invenção é dele, então esse sinal representa que é para cima as mãos. Stokoe usou do alfabeto para o sistema dos sinais (Prof. Sadr).

- Precisamos ter a consciência de que, partindo da notação de Stokoe, até a escrita de Valerie há uma evolução (Prof. Deneb).

- Eu fico nervoso, preocupado, nós aqui tentando estudar essas questões que são tão importantes para nós que somos professores de língua de sinais escrita. Fico tenso, preciso dizer algumas coisas, vamos lá: por exemplo, nas configurações de mãos, nos símbolos de contato, nos movimentos e como eles são realizados, se é para cima ou para baixo, há uma marca própria para isso, há um símbolo específico para representar o contato e o movimento, podemos ver quais os sistemas que usam estes parâmetros de movimento e toque, porque nós usamos a parte do corpo do tórax para o uso da língua, mas se temos, por exemplo, algum sinal que usa a parte do joelho precisamos entender isso também, porque a escrita de Valerie não contempla o uso de outros lugares. Vocês lembram dos estudos de Bebián, ele valoriza muito o uso de todo o corpo, inclusive a parte de trás da cabeça, das pernas e das costas, mas nem todos os sistemas contemplam este aspecto. Vamos voltar à leitura, o que está escrito aqui (Prof. Albireo).



- Parece-me a configuração da letra "N", mas está tocando no queixo, então é NETO, está dizendo neto? (Prof. Eta).

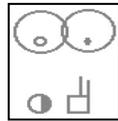
- Estás reprovada, tu não conseguistes fazer a leitura, como isso pode acontecer? (Prof. Albireo).

- Como assim? Estou reprovada? Não é neto? Preciso então prestar mais atenção, calma, não me tira do grupo, eu quero aprender. Agora tu vais fazer fofoca que eu não fiz a leitura corretamente, né? Vai fazer a fofoca. Vais influenciar o grupo contra mim? Só porque eu sou ouvinte e não consigo fazer a leitura naturalmente? É isso? (Prof. Eta).

[...] risos (todos do grupo).

- Eu tenho uma influência forte e vou fazer a fofoca sim, sou da máfia (Prof. Albireo).

- Albireo, tu és influente sim, tu sabes disso!! (Prof. Eta).
mas eu estava lendo o outro símbolo, aquele que está em vermelho, olha lá:
(Prof. Eta).



- Então aqui tu falas que é neto? (risos) Veja bem! Faça a leitura, observa a configuração da mão, ela está de lado, por isso está pintada a metade, e a outra que está em branco é porque está de frente para ti. Eta, tu tens que pensar como é a escrita dos sinais, por este motivo tens que conhecer todas as representações e estudar a linguística da língua de sinais (Prof. Albireo).

- E agora eu ganhei nota zero? (Prof. Eta).

- É preciso aprender, pois no futuro próximo todos nós estaremos ensinando a escrita dos sinais e nós ainda não conseguimos nos apropriar dessa escrita, a Eta por ser ouvinte precisa ter ainda mais atenção, ter mais expressão também (Prof. Albireo).

- snif, snif, snif... choro, muito choro... (risos) (Prof. Eta).

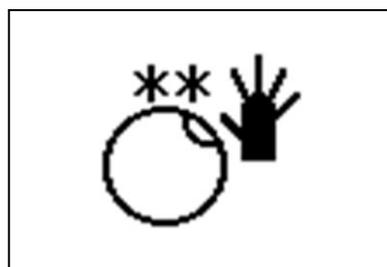
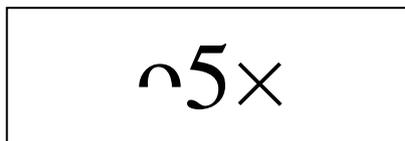
- Não chora, Eta, na língua de sinais a expressão é um parâmetro milenar, o primeiro deles. Então, tu tens que melhorar (Prof. Albireo).

- Mas, Albireo, tu achas que falta em mim a expressão? Eu tento melhorar a cada dia, tenho estado dentro da escola com os surdos adultos há 15 anos, tento melhorar todos os dias, e acho que estou muito melhor, tu tens que me ajudar e não ficar fazendo críticas destrutivas (Prof. Eta).

- Depois tu vais ficar melhor. Eu acredito. Agora precisas melhorar então (Prof. Albireo).

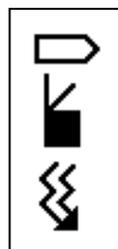
- Não fala assim Albireo, eu sou muito boa, tu que és exigente demais, tu estás me massacrando (Prof. Eta).

- Observem que aqui nessa escrita da notação de Stokoe não há a representação pelo "X", este símbolo pequeno para baixo indica o local, que é no rosto, mas não sabemos em qual lugar do rosto esse sinal acontece, então, não está claro e não posso adivinhar a escrita, certo? (Prof. Albireo).



- Sim, isso eu entendi, por este motivo fica muito difícil entender, a indicação da locação é importante, pois o sinal não pode ser realizado em qualquer lugar do rosto. (Prof. Eta).

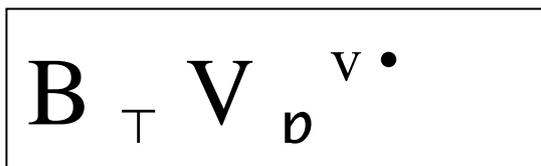
- Por isso nós percebemos que ficam confusos os símbolos, observem agora essa escrita (Prof. Albireo).



- O que está escrito aqui? (Prof. Albireo).

- É o sinal de Valerie, consigo fazer a leitura, é a posição de um dos braços que serve de apoio e a outra mão em configuração de V é o movimento, é a escrita de Valerie. E a minha nota? Subiu? (Prof. Eta).

- Aplausos, nota 10 para a Eta!! E agora, a mesma escrita, mas no sistema de Stokoe: (Prof. Albireo).



- Observem que a configuração de mãos é em B e a letra T indica que o movimento é para baixo, a letra V indica a configuração da outra mão. Oficialmente no mundo, há pesquisas que comprovam vários sistemas de escrita, mas observamos que há diferenças entre os sistemas, por exemplo, o sistema HamNoSys, que é um sistema alemão de escrita dos sinais, nós não conhecemos, até mesmo porque não encontramos nos livros dos estudiosos brasileiros sobre este sistema (Prof. Albireo).

- Eu preciso aprender a ver, eu vejo de forma distorcida os símbolos, quando eu consigo ver da forma como vocês veem a escrita parece que tudo fica claro, como se tivesse um véu, uma nuvem cinza antes (Prof. Eta).

- Teremos que estudar filosofia, para todos nós compreendermos como é que começam as coisas, precisamos nos acalmar para poder ver, é preciso muita observação e calma, pois nós sabemos a língua de sinais e a escrita será a forma de expressar algo que já usamos e está internalizada (Prof. Deneb).

- Sim, mas é isso que estou dizendo: precisamos aprender a ver. Eu olho para a escrita e não consigo ver, é muito difícil. Preciso pensar e fazer os sinais, como se estivesse fazendo a leitura em voz alta. É realmente muito difícil. Está me provocando a usar muito a observação e a atenção nas relações com o vocabulário que eu tenho. Eu preciso aprender a ver a língua (Prof. Eta).

- O parâmetro da expressão, tanto na notação de Stokoe como na escrita de Valerie é o mesmo, não há mudanças, no sistema de HamNoSys há também o

critério da contextualização para a compreensão da expressão, mas no sistema de HamNoSys a forma como a escrita é representada diferente: os sinais são juntos, sempre juntos e há uma sequência que precisa ser respeitada, a escrita é na horizontal e Valerie é na Vertical (Prof. Deneb).

Reunião 9 do grupo de estudo

O papel do professor Albireo como *suporte/ou andaime* acontece para o avanço dos estudos referentes aos diferentes sistemas de escrita. Nesse sentido, a solidariedade docente é consolidada no processo de aprender a docência. Os docentes, ao tomarem consciência da complexidade que envolve o processo de aprender, também reconhecem que acontecem avanços nos estudos, assim entendemos esse processo como resultado da atividade da cultura de colaboração que foi instituída entre os professores surdos.

Os docentes têm consciência sobre a importância de seu papel para o processo de aprendizagem de seus pares, assumindo o papel de *suporte/ ou andaime* uns dos outros por um determinado período. Evidenciamos esse processo nas narrativas que seguem:

[...] O Deneb sempre me provocando para eu estudar em casa, fazer as escritas, então eu fazia e mostrava para ele avaliar, ele fazia as correções e eu fui evoluindo, crescendo, entendendo [...] Para mim o Deneb e Sadr são muito importantes, sempre os procuro para ter certeza de que a minha escrita está certa [...] (Prof. Lota / entrevista pessoal).

[...] Lembro que demoramos até conseguir escrever uma frase, era preciso ter muita paciência, eu olhava para aquela escrita e virava o papel, minha cabeça ficava torta, eu ficava de lado, para mim era confuso, eu ficava com a cabeça torta e sofria para conseguir realizar a leitura, enfim, terminamos a oficina, e cada um foi para a sua cidade, e também o F.S. foi embora. Eu entendia que não conseguimos aprender o suficiente para me sentir segura, não era perfeito, eu sentia que estava frágil para começar a ensinar a escrita dos sinais. [...] Deneb dizia que estava errada a escrita e juntos nós mudávamos e estávamos construindo aos poucos, devagar, com muito cuidado e muito olhar para essa escrita, às vezes nós aqui no nosso grupo de professores surdos conseguimos ver muitas escritas que estão equivocadas, e logo falamos que está errado e confuso [...] (Prof. Sadr / Reunião 3 do grupo de estudo).

[...] foi o F.S. que veio até aqui representando a M.S, porque ela não conseguiu na época, fizemos o curso, em 2001 e 2002 novamente. Nós todos que participamos daquele curso lembramos muito bem dos desafios para aprender. Agora temos uma nova geração de professores surdos, são vocês, A., Lota, Gienah, P. Albireo, eu já estou velho. Lembro que , em novembro, o F.S. veio para nos ensinar, não sabíamos sobre o que se tratava, mas não ignoramos [...] (Prof. Deneb / Reunião 4 do grupo de estudo).

[...] penso que tivemos sempre um apoio constante da M.S. neste sentido. Ela sempre nos apoiou, nos ajudou a estudar e está sempre presente, queremos aprender sempre mais e temos o apoio da M.S. [...] (Prof. Albireo / Reunião 10 do grupo de estudo).

Evidenciamos, nas narrativas dos docentes, a relação grupal estabelecida, neste contexto educacional, como elemento de constituição e de consolidação da aprendizagem da docência, direcionada à língua de sinais escrita. As relações estabelecidas fazem com que estes professores surdos consolidem o conhecimento direcionado ao sistema de escrita dos sinais, fortalecendo-os como profissionais comprometidos com a docência no contexto da surdez.

É extremamente importante destacar que se compreendem esses professores como o que estão em permanente processo de estudo sobre o sistema de escrita. Eles discutem sobre questões específicas direcionadas à escrita dos sinais, percebendo-se como *suportes temporários*, tomando consciência do seu inacabamento, realizam investimentos na qualificação docente.

Os processos vividos como aprendizes pioneiros do sistema de escrita dos sinais e o atual papel de líderes nessa comunidade exige destes docentes [re]posicionamentos como suporte. A consciência do papel de suportes e a alternância existente provocam reflexões e compreensões sobre o próprio papel assumido no grupo. Os professores Deneb e Sadr precisam utilizar de estratégias objetivas para gerenciar as dúvidas, questionamentos e incertezas decorrentes à língua de sinais escrita, assim vivenciam o papel de suporte, destacando a conscientização e a atitude crítica em relação ao próprio processo de aprender a docência e sua incompletude professoral.

[...] No início construímos uma parceria com a M.S. e com o F.S, trocávamos ideias, os conhecimentos foram avançando, qualificamos a pesquisa buscando e pesquisando sobre o sistema. Também tivemos uma parceria muito boa com a M.S. que nos ajudou no entendimento de muitas coisas, nós continuamos acompanhando as pesquisas deles para nos mantermos atualizados. Hoje, eu e Sadr somos essa referência aqui na escola, por isso é que precisamos sempre buscar novas informações para estudar com o grupo de professores mais jovens [...] (Prof. Deneb / entrevista pessoal).

[...] muitas vezes, preciso procurar o Deneb para me ajudar a avaliar a escrita dos meus colegas, pois eu tenho muitas dúvidas, porque eu também estou aprendendo, eu não sei tudo e eles precisam entender isso [...] (Prof. Sadr / Entrevista pessoal).

Os docentes Deneb e Sadr compreendem o valor que os seus conhecimentos direcionados ao sistema de escrita dos sinais conquistou no grupo de educadores. Assim, a conscientização sobre a relevância da qualificação profissional é destacada, quando estes professores assumem o lugar de suporte/andaime. Ao mesmo tempo em que observamos nas narrativas que eles colocam-se como aprendizes do sistema, realizando alternância como suportes. Esse posicionamento nos ajuda a compreender estes sujeitos como constituidores e transformadores da cultura escolar em que estão inseridos.

Acreditamos que a realidade pessoal e intransferível do professor assume rotas e formas específicas dependentes do contexto sociocultural em que está incluído. Entendemos que nasce desse contexto a demanda que provoca a *atividade de estudo*. A mobilização para o aprender está relacionado diretamente à *cultura de colaboração* instituída pelos docentes surdos como *atividade docente de estudo* no contexto sociocultural da escola para surdos.

[...] eu continuei curioso, procurando no dicionário, pesquisando na internet, mas sempre sozinho. Tudo muito resumido e básico, inclusive por este motivo eu resolvi vir aqui para o Cóser, porque já sabia que aqui os professores estudam a escrita dos sinais. Quando cheguei aqui, fiquei atento, fiquei motivado, eu sei das discussões que acontecem no nosso território brasileiro, eu me sentia à parte disso tudo, longe, muito longe, mas quando chego aqui consigo me ver mais próximo. Aqui na escola há uma proposta para o ensino da língua de sinais escrita, há um planejamento dos professores surdos e logo eu me inseri nesse contexto, é isso o que me faltava, o contexto. Foi aqui junto aos meus colegas, Gienah, Sadr, Deneb, A., P. e Lota, eles são ótimos pesquisadores sobre o sistema, são meus mestres, eu estou sempre aprendendo com eles, aqui está tudo perfeito, está muito bom aprender [...] (Prof. Albireo/ entrevista pessoal).

[...] os professores aqui na escola me ajudaram muito, me explicaram muitas coisas, estudei sobre a identidade surda, a cultura surda e a busca por leituras. Nesse sentido, me ajudaram, compreendi sobre a importância do contato entre os iguais e a fluência na língua. Nas trocas com os colegas surdos, eu aprendo muito, também sou bastante curioso sobre a organização de planejamento, metodologias, conteúdos, sobre a escrita da língua de sinais. Essas interações foram me transformando em professor e eu consegui evoluir, tanto na escrita dos sinais como também na fluência na LIBRAS, percebi que todos nós estávamos aprendendo juntos, então, se confirmou a vontade de ser professor, consegui perceber o valor do professor surdo aqui na escola [...] (Prof. Gienah / entrevista pessoal).

Os docentes surdos manifestam a importância de construir espaços de diálogo, momentos em que, ao se aproximarem, constroem de forma corresponsável as situações de ensino e de aprendizagem, momentos de interação que são

fundamentais para a sua constituição professoral, pois se efetivam as ações de estudo e a autoavaliação da tarefa de estudo. Os professores surdos marcam que aprender em interação com o grupo é elemento de destaque para a própria constituição docente.

A *cultura de colaboração* vivenciada pelos docentes é constituída por meio das relações estabelecidas entre eles. Os professores sentem-se seguros em socializar suas dúvidas e expressar suas hipóteses como forma de manifestar o modo como aprendem. Observamos nas narrativas que seguem a importância da atividade de estudo no grupo como elemento que favorece a cultura de colaboração:

[...] Às vezes, eu olho para a escrita e penso: está errado o que o colega escreveu? Não é assim que se escreve. Mas eu não falo para o colega, eu chamo o Deneb e converso com ele sobre a importância de conversarmos com todo o grupo, os estudos aprofundados sobre a língua de sinais escrita e são ajudando. Nós precisamos de um conhecimento maior sobre a estrutura da língua e no grupo de estudo é o melhor lugar para isso acontecer [...] (Prof. Sadr / entrevista pessoal).

[...] Eu sinto que nós, professores surdos, precisamos investir mais nos estudos para ter mais segurança, a escrita precisa ser espontânea, precisa nascer de dentro da pessoa, precisamos ter mais clareza sobre isso, ter mais discussões [...] (Prof. Gienah / Reunião 11 do grupo de estudo).

[...] aqui na escola estamos dedicados a estudar no grupo de estudo todas as terças e quartas feiras [...] vejo que este estudo voltado para a língua de sinais escrita está ficando qualificado quando vejo meus colegas surdos dedicados a este estudo, também é preciso ter a consciência de que em alguma medida estamos ajudando a evolução dessa língua de forma mais significativa, vejo uma mobilização pequena a nível mundial, mas fico feliz porque em alguns países há um investimento maior nesse sentido, nós não podemos ficar fora disso, porque é a nossa própria escrita, é a nossa própria língua da comunidade surda e esse é o melhor lugar para discutir sobre isso [...] (Prof. Deneb / entrevista pessoal).

Evidenciamos nas narrativas o desenvolvimento de ações e operações implicadas na constituição de suas práticas docentes impregnadas de sentido e significado. As narrativas dos professores Sadr, Gienah e Deneb demonstram que a atividade de estudo é estimulada por uma necessidade, compreendendo os verdadeiros objetivos da tarefa que precisa elaborar, elemento que está ligado à ação docente.

Os professores surdos provocam a qualificação profissional, quando as atividades são realizadas em colaboração com o outro. Em interação, estão construindo a assimilação de algo novo. A cultura de colaboração que se estabelece

entre os docentes surdos é o eixo condutor para a consolidação dos processos de aprender.

Os docentes surdos explicitam que o processo de aprender docente exige possíveis revisitações (do próprio caminho percorrido na constituição de ser professor) com provocações que são anunciadas pelo outro nas situações dialógicas vividas no grupo de estudo, caracterizando a cultura de colaboração. Assim, os professores manifestam o compromisso de aprendentes em potencial da língua de sinais escrita e que estão constituindo-se, histórica e socialmente, por meio das relações dialógicas (BAKTHIN, 2006; FREIRE, 2001).

Os professores surdos constituíram-se e transformaram-se pelas relações estabelecidas com o outro. Foi nessa relação com a alteridade que demonstraram a consciência sobre o valor do sistema de escrita dos sinais para a comunidade surda. É por meio das relações entre o sujeito e seus outros "eus", em contextos sócio-históricos datados, que emergiu a possibilidade da ampliação dos horizontes dos docentes surdos. Tornou-se prioridade ao professor surdo (re)conhecer o outro para a própria compreensão de si. Importa ressaltar que o "eu" se torna existente na relação com o outro, em um processo colaborativo. É na relação da alteridade que os sujeitos surdos estão se constituindo como professores, em um processo incessante de aprendizagem.

A cultura de colaboração institui-se pelo compartilhamento. Observamos que este elemento é colocado em evidência e sustenta a força do grupo para a permanência das discussões. Este elemento é destacado como importante para o processo de aprendizagem. Na narrativa dos professores Sadr e Deneb, evidenciamos essa relevância

[...] eu sempre precisei continuar estudando, tu lembra, Eta, nós aqui no turno da tarde, nas quartas-feiras, ao final do turno nos reuníamos naquela sala onde era a sala dos professores, ficávamos até às 19 horas, era eu, a V., o E., o Gienah, o Deneb. Nas reuniões, nós escrevíamos e corrigíamos uns aos outros, conversávamos sobre os equívocos na escrita, fazíamos os ajustes. Esse grupo permaneceu por algum tempo, mas depois as pessoas assumiram outros compromissos e o grupo se desfez, então ficamos um período sem o grupo de estudo aqui na escola. Mesmo sem o grupo de estudo por algum tempo, sempre encontramos momentos para mostrar uns para os outros as nossas escritas, o colega sempre faz a avaliação e ajuda nos ajustes [...] (Prof. Sadr / Reunião 3 do grupo de estudo).

[...] aqui nós estamos aprendendo, estamos inclusive aprendendo a estudar e ampliando nossos conhecimentos. Nós começamos olhando um pouco para a

escrita de Valerie, fomos para Stokoe e Bebián, estou feliz com a amplitude dos nossos estudos, estamos todos mais intelectualizados, me sinto feliz neste grupo, consigo ver uma evolução do nosso conhecimento: eu fico feliz, alegre, isso é bom[...] (Prof. Deneb / Entrevista pessoal).

Os docentes vivenciaram um período de suas vidas sem as reuniões do grupo de estudos, mas mesmo assim, encontraram brechas para permanecerem compartilhando suas ações docentes e também suas dúvidas. Os professores surdos são sujeitos dedicados e comprometidos com os *processos interativos e mediacionais* que colaboram para a sua qualificação profissional, constituindo assim, a cultura de colaboração no espaço educacional. Observamos que os docentes manifestam interesse em permanecer com as atividades do grupo de estudo como lugar de compartilhamento das vivências de ensino, direcionando o olhar para o processo de aprendizagem do aluno e para o seu próprio processo.

A cultura de colaboração estabelecida entre os docentes evidencia a importância de se manterem como sujeitos aprendentes, assim, qualificam-se como professores do sistema de língua de sinais escrita por meio das relações estabelecidas. A *cultura de colaboração* é evidenciada nas narrativas que seguem:

[...] quando consegui compreender que é a visualidade da nossa língua que está na escrita, nossa! Fiquei muito satisfeito e o meu interesse aumentou, continuo estudando até hoje no grupo que temos aqui na escola , pois foi o grupo que me ajudou a ver [...] (Prof. Gienah / entrevista pessoal).

[...] Eu vim morar aqui em Santa Maria porque sabia que existia esse grupo de estudo sobre a língua de sinais escrita, aqui é o lugar que escolhi para aprender. É justamente, aqui, no grupo que descubro os meus erros e também penso sobre novas estratégias pedagógicas para ensinar a escrita dos sinais[...] (Prof. Albireo / entrevista pessoal).

A cultura de colaboração estabelecida entre os professores surdos responde à formação de rede de relações interpessoais, constituída por eles que se encontram em diferentes patamares sobre o processo de aprender e ensinar o sistema de língua de sinais escrita. Nos estudos direcionados à formação de docentes, Isaia (2006) amplia o conceito de atividade de estudo, denominando de *atividade docente de estudo* um:

Mecanismo complexo utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor. Envolve tanto os procedimentos gerais de ação, os quais se voltam para as ações e operações inerentes à atividade educativa, quanto às estratégias mentais necessárias à incorporação e recombinação das

experiências e conhecimentos próprios a essa área da educação. Os procedimentos e as estratégias estão vinculados ao domínio específico de formação de cada professor e ao campo para o qual forma (ISAIA, 2006, p. 377).

A atividade docente de estudo apresentada por Isaia (2006) é constituída por três componentes: a tarefa educativa, as ações e operações e autorregulação da tarefa. Esses elementos estão relacionados e apresentam características específicas que, segundo Isaia (2006), a tarefa educativa é o entendimento dos motivos e necessidades da sua realização. O segundo componente refere-se às operações e ações que precisarão ser concretizadas para a efetivação da tarefa. O terceiro componente é a autorregulação, é o momento em que o professor reexamina, cuidadosamente, a sua prática com a intenção de melhorá-la, refazendo caminhos. É a partir desse entendimento que buscamos compreender como essa atividade se articula à aprendizagem docente do professor surdo, que é responsável pelo ensino da língua de sinais escrita/*SignWriting*. Para isso, buscamos o entendimento conceitual de aprendizagem docente em Isaia (2006)

[...] o processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal; o impulso que a direciona, representados por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo e, por fim, as condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado por suas instituições (ISAIA, 2006, p. 377).

É nesse sentido que procuraremos realizar transposições para o processo de aprendizagem docente dos professores surdos. Entendemos que os docentes surdos se dispõem para a atividade, compreendem os motivos e as necessidades que os mobilizam para realizar a tarefa educativa.

A tarefa educativa refere-se ao momento em que o sujeito compreende o objetivo da tarefa que precisa ser realizada e toma para si a responsabilidade por ela, é quando os professores surdos assumem a especificidade da *SignWriting* como constituinte do seu ato docente.

É por meio de novas orientações, de modo independente para o estudo, que os docentes surdos mostram-se capazes de aprender mediante um ensino que gera a qualificação permanente do desenvolvimento cognitivo, tanto deles como de seus alunos. Assim, as estratégias de ensino e de aprendizagem elencadas pelos professores surdos tornaram-se alavancas para que estes sujeitos conquistassem a

sua profissionalização docente com autonomia, sabendo avaliar situações, agir com clareza e intervir com astúcia, sendo capazes de realizar críticas sobre o próprio ato docente, com o intuito de qualificá-lo.

No diálogo que segue, evidenciamos a tarefa educativa, quando os professores compartilham do entendimento dos motivos e necessidades da sua realização:

- A escrita dos sinais depende também do regionalismo dos sinais, mas precisamos pensar sempre numa convenção para os sinais, mas isso é difícil. Aqui no grupo, precisamos ter essa preocupação, por este motivo estamos sempre dizendo para todos os professores surdos: por favor, precisamos estudar mais, precisamos convencionar essa escrita entre nós, fico feliz porque hoje estamos começando a estudar com mais profundidade (Prof. Sadr).

- Entendi, tu consideras importante a convenção da escrita? (Prof. Eta).

- Sim, muito importante, precisamos ter os sinais convencionais, porque, quando tivermos os sinais convencionados, conseguiremos escrever da mesma forma em todo o país. (Prof. Sadr).

- A Sadr explicou sobre o tempo em que estamos aprendendo. A experiência que eu tive na minha juventude eram duas pessoas que me ensinavam e eu percebi que um desses professores, o T., me ensinava os sinais com muitos classificadores, era mais forte o uso dos movimentos, da expressão facial, uma característica profissional própria do professor, já a professora N. investia muito mais nos sinais como objetivo central. Na minha opinião, essa experiência que eu vivi com dois professores que tinham formas diferentes de me ensinar os sinais foi uma experiência positiva, eu entendo que cada professor tem uma forma, mas também penso que deveríamos ter um padrão para o uso dos sinais e também dos classificadores. Mas entendo que a forma como o professor conduz o ensino precisa ser diferente, mas os conceitos precisam ter um padrão oficial para ficar mais claro, entendo também que as estratégias que usam são diferentes, cada um dos professores tem diferentes jeitos, isso é o que eu vejo. (Prof. Albireo).

- Entendo que, aqui nós estamos estudando e querendo aprender mais e melhor, mas também sabemos que a escrita dos sinais desapareceu de muitas escolas aqui no Rio Grande do Sul. Precisamos nos fortalecer, buscar segurança, mas ao mesmo tempo precisamos convencionar, exatamente nisso que eu penso. No caso da língua portuguesa, nós buscamos os dicionários para nos ajudar, e na escrita da língua de sinais, também precisa acontecer isso. (Prof. Eta).

- Aqui no Brasil, nós temos o dicionário trilingue elaborado pelo Capovilla, mas os sinais são diferentes dos nossos, há o regionalismo que é muito forte (Prof. Sadr).

- Mas precisamos também fortalecer o regionalismo, porque os sinais regionais podem desaparecer (Prof. Eta).

- Os ouvintes, muitas vezes, não sabem os nossos sinais e isso é ruim (Prof. Lota).

- Mas, muitas vezes os surdos também não conhecem os sinais da própria língua, alguns usam os sinais mais simples e comuns e não ampliam o vocabulário. Se estamos em um evento em outra cidade, por exemplo, em Brasília, e o intérprete faz sinais e às vezes o surdo pergunta: que sinal é aquele? Então, os surdos também não conhecem os sinais da própria língua, e tudo isso vai refletir na escrita (Prof. Eta).

- Tu estás certa, é isso mesmo que acontece, nós acostumamos com os intérpretes que temos contato, aqueles que conversamos e já conhecemos os sinais, então acontece de estar em outra cidade e ver sinais diferentes, isso acontece muito mesmo!! Entendo que isso vai acontecer na escrita, vou escrever os sinais que uso aqui na região. (Prof. Lota).

Reunião 3 do grupo de estudo

No diálogo anterior, Sadr, Albireo, Lota e Eta compartilham do entendimento direcionado à necessidade da convenção social da língua de sinais por meio do sistema de escrita. A tarefa educativa é evidenciada, quando estes professores externalizam os motivos e as necessidades da convenção da língua de sinais. Os docentes surdos vivenciam situações que favorecem a apropriação do conhecimento teórico/científico direcionado ao campo de atuação.

O desenvolvimento dos conhecimentos do professor surdo acontece quando existem avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades e nos tipos de atividades, sendo que estas estão intimamente vinculadas às experiências socioculturais dos sujeitos e nas diversas esferas que circulam o campo professoral, elemento manifestado nas narrativas anteriores direcionadas à convenção social dos sinais, componente que reflete na leitura e escrita do sistema de escrita dos sinais no território nacional.

Essa prática é estimulada por uma necessidade, que é a efetivação do uso do sistema de escrita no contexto escolar, elemento que fortalecerá o reconhecimento cultural da comunidade surda brasileira. Os professores surdos afirmam que o sistema de escrita dos sinais é extremamente importante e que há a necessidade permanente de estudo. Eles expressam que precisam manter-se estudando, a fim de compreenderem os verdadeiros objetivos da sua tarefa, para isso, elaboram operações e ações como evidenciamos a seguir:

- Nós todos precisamos nos unir, precisamos fazer uma aliança, mais forte para continuar estudando, precisamos mostrar para nós mesmos que esse aprender

vai ser simples para nós aqui do Cóser. Estamos sempre pensando na disciplina de LIBRAS e nas avaliações que construímos, a disciplina de LIBRAS é o eixo central nas nossas discussões, sei que estamos avançando, vamos conseguir nos fortalecer e diminuir nossas dúvidas (Prof. Albireo).

- Eu acredito muito na escrita da SignWriting, esse sistema precisa fazer parte da nossa escola efetivamente, precisamos elaborar as avaliações, exigir a produção de textos, bilhetes, essa realidade precisa fazer parte da nossa escola, estamos há muitos anos ensinando esse sistema e também aprendendo sobre ele. Chegou a hora de ver isso todos os dias, não somente na aula de LIBRAS (Prof. Gienah).

- Precisamos substituir o uso dos vídeos gravados por avaliações escritas em SignWriting. Penso nas áreas do conhecimento usando a SignWriting para elaborar as avaliações e finalmente conquistarmos esse registro na nossa língua, para isso, precisamos todos juntos pensar e elaborar estratégias para o ensino (Prof. Lota).

Reunião 7 do grupo de estudo

Os docentes surdos são provocados a reorganizar e estabelecer novas formas de interferir no seu contexto escolar por meio da *atividade docente de estudo*. Para essa efetivação, são consideradas as ações que, mobilizadas por diferentes motivos, os levam a concretizar modos operacionais que viabilizem a qualificação do ato docente. Albireo, Gienah e Lota avançam do conhecimento empírico, resultante da atividade concreta em relação aos objetos da realidade. O conhecimento que estes professores adquirem da realidade, em direção ao pensamento teórico, auxiliam-nos a compreender seu campo de saber, estabelecendo relações direcionadas às especificidades do sistema *SignWriting*, de forma mais abrangente e generalizada no contexto escolar. As operações dos docentes, especificamente sobre esse âmbito, são alçadas por possíveis propostas que podem ser efetivadas.

Esse envolvimento responsável está atrelado à sua motivação para a efetivação e, conseqüentemente, à possibilidade de tomar decisões livremente, com independência intelectual, ou seja, ao desenvolvimento de sua autonomia. A motivação de concretizar a escrita dos sinais como elemento pertencente à comunidade de surdos é a motivação destes docentes. As ações de estudo se referem às temáticas teóricas e às ações em nível cognitivo a serem realizadas durante as reuniões do grupo de estudo, espaço no qual se estabelece a *atividade docente de estudo*.

É nesse sentido que o diálogo apresentado a seguir entre os professores Deneb e Albireo evidencia reflexões sobre os possíveis lugares que fortalecem a escrita de sinais, mobilizando a transformação destes espaços em que a *SignWriting* poderá fazer parte. Os docentes convergem sobre a importância do reconhecimento cultural do sistema de escrita de sinais em diferentes lugares, elaborando reflexões:

- Atualmente, também enfrentamos estes limites, porque os espaços midiáticos são lugares para a escrita do português, como e-mails e facebook, esses lugares exigem que o surdo escreva em português e acabe se afastando da escrita dos sinais, o espaço para a escrita do português é maior, os e-mails, o closed caption na televisão. Eu tenho um sonho, que é ver e-mails sendo escritos em língua de sinais escrita e sendo enviados e recebidos nesta escrita, fico sonhando com um lugar no facebook para escrevermos em língua de sinais escrita, assim aconteceria uma evolução na escrita e a comunidade surda teria prazer e alegria em escrever, eu sonho com isso. Também sonho ver as crianças escrevendo cartas, cartinhas de amor, bilhetes para os colegas, avisos, convites, provocações, brincadeiras entre os amigos, é por estes motivos que estou dedicado a estudar e ampliar a escrita dos sinais aqui na escola (Prof. Deneb).

- Tu sabes que em outros países já existe há tempo a escrita dos sinais como algo vivo dentro de outros lugares, sites www., usam também e-mails, há aplicativos na língua de sinais americana, softwares, dentro do próprio país, principalmente nos Estados Unidos. Lá, me parece que está mais fortalecido, a comunicação nessa língua escrita não foi abafada como está sendo aqui no Brasil. Penso que precisamos trocar ideias e estimular os nossos alunos a usarem a escrita dos sinais em todos os lugares. Acredito que, em pouco tempo, também teremos a escrita dos sinais em todos esses lugares que usamos a tecnologia (Prof. Albireo).

- Eu perguntei para a M.S. como criar uma forma de escrever e-mail em língua de sinais escrita, porque é sempre com português, mas ela disse que não tem ainda, que é muito difícil. A M.S. pediu para termos paciência e eu falei que precisamos pensar em e-mails em língua de sinais escrita com rapidez, precisamos usar as tecnologias e criar softwares, tivemos uma tentativa, mas era muito arcaica, não era rápido, era MSDOS, nós queremos um software que nos ajude a escrever com rapidez a escrita dos sinais, mas enquanto isso não acontece, precisamos investir no sistema de escrita com lápis e papel como já estamos fazendo aqui na escola (Prof. Deneb).

- Talvez daqui há 10 anos, a tecnologia consiga um software próprio para escrever com rapidez a escrita dos sinais. Aqui no Brasil, está faltando orientação para a evolução, sei que a M.S. nos pediu paciência, mas me parece que os surdos aqui no Brasil estão cansados de lutar, é preciso ter coragem, é o que falta: coragem e apoio. Vamos continuar estudando e mudando as nossas práticas dentro da sala de aula (Prof. Albireo).

Reunião 2 do grupo de estudo

Os docentes internalizam conceitos, desenvolvem habilidades e competências para a reflexão sobre o sistema de escrita envolvendo o próprio

processo de aprender a docência. Estes elementos se configuram como meio que contribui para que o professor se constitua como alguém que é capaz de analisar a própria ação docente, como um intelectual que enfrenta e se mobiliza a pensar sobre os desafios impostos pela profissão, como alguém que busca encontrar possíveis soluções para a resolução de problemas cotidianos, ou seja, um sujeito capaz de decidir e criar estratégias docentes, provocando a autotransformação.

A centralidade da atividade é a assimilação de possíveis maneiras de agir no âmbito dos conhecimentos científicos que potencializam as transformações qualitativas no desenvolvimento dos docentes surdos, caracterizando uma atividade de autorregulação. Assim, a atividade docente de estudo, instituída pelos professores surdos, não se refere unicamente ao domínio dos conhecimentos socialmente elaborados, mas especialmente, às transformações e reorganizações que se referem à própria constituição docente.

Nesse sentido, o professor surdo elabora conhecimentos sobre o ato docente, os quais são constantemente qualificados, aprimorados e revisitados, gerando novas e possíveis configurações com o objetivo final de transformação e qualificação da docência.

Nesse sentido, os docentes mencionam a relevância da permanência da atividade docente de estudo.

[...] Eu sei que ainda falta muito e temos que evoluir, pois nós temos muitas dúvidas sempre, questionamos uns aos outros e não temos respostas para muitas coisas, mas temos a certeza de que precisamos de um sistema de escrita para a nossa língua [...] (Prof. Albireo).

[...] também sempre há textos teóricos para estudo [...] A teoria todos nós precisamos aprender [...] precisamos estudar com mais foco as questões linguísticas da escrita desta língua. No começo, nós produzimos muito, muito mesmo, pensávamos sobre as articulações e as formas de contextualizar, mas até hoje sempre estamos envolvidos com alguma questão que nos une para discutir a escrita dos sinais (Prof. Sadr).

[...] ainda vai demorar para conquistarmos o direito de escrever nos sinais, encontraremos muitos limites [...] Lembra da história do Bebián, ele iniciou, mas depois vieram as questões da história daquele tempo[...] Mas precisamos evoluir rápido na escrita dos sinais, precisamos buscar um futuro com essa escrita mais fortalecida [...] precisamos romper com o ensino que está posto para nós e também precisamos nos fortalecer. Eu sei que demora, mas é um objetivo que precisamos manter (Prof. Deneb).

Reunião 4 do grupo de estudo

Albireo, Sadr e Deneb sinalizam a relevância de permanecerem estudando sobre as questões que envolvem a docência, destacam as questões linguísticas e históricas que permeiam o sistema de escrita dos sinais como elementos que os mobilizam a aprofundar seus estudos. Os professores surdos tornam-se conscientes sobre a docência como professores de *SignWriting*, quando compreendem que as relações com seus colegas professores são provocadoras de possíveis mudanças sociais e culturais.

A tomada de consciência sobre a condição aprendente, somada ao desejo de desenvolver o ato pedagógico mais qualificado, conduz os professores ao desenvolvimento de uma *atividade docente de estudo* de modo a promover a postura crítica e reflexiva no ensinar e no aprender desse sistema como alicerce para a construção da docência.

Nesse sentido, inferimos que a aprendizagem da docência se revela na capacidade do professor em evidenciar a sua condição de inacabamento na profissão e no constante esforço pela busca de uma continuidade formativa e, dessa forma, direcionar-se para a produção de *atividade docente de estudo*.

[...] eu quero fazer diferente [...] também sou desafiado a estudar sobre o desenvolvimento linguístico cognitivo dos surdos, sobre a linguagem e preciso acompanhar os estudos nessas áreas, porque assim esses conhecimentos me ajudarão a encontrar formas novas para ensinar, com mais qualidade . Precisamos de novas propostas na escola, e, para mim, esse é o desafio, um grande desafio que não me deixa acomodar [...] precisamos mudar para qualificar nossa prática docente no ensino da língua de sinais escrita (Prof. Gienah /entrevista pessoal).

[...] eu quando era pequeno não aprendi a língua de sinais escrita, aos quatro anos meu pensamento não estava formado, eu parecia com defeito, alguém defeituoso, depois, no tempo da escola, eu não sabia português, eu era dependente de outras pessoas, me faltava aprender português para ser completo, porque eu dependia de outros, ainda preciso que me ensinem outras línguas como inglês, francês para me sentir completo, pois não me sinto completo porque falta aprender muitas coisas (Prof. Albireo / Reunião 2 do grupo de estudo).

[...] sempre aprendi no grupo de estudo. Não posso te dizer que seja algo fácil, porque não é. É difícil aprender a língua de sinais escrita. Eu tenho muitas dúvidas, eu erro, eu refaço, eu apago, eu escrevo novamente. Eu preciso aprender mais, eu preciso que me ensinem mais (Prof. Sadr / entrevista pessoal).

[...] nós, como professores surdos, também precisamos aprender cada vez mais sobre as configurações de mãos. Quando estamos na sala de aula com nossos alunos surdos, precisamos estimulá-los o tempo todo, não podemos nos acomodar, nossos alunos surdos precisam da fluência na língua de sinais e nós

precisamos investir nisso. Essa é a minha crítica com relação ao nosso próprio trabalho. Nós somos os responsáveis pela proposta didática do ensino dessa língua e eu preciso perguntar para vocês (Prof. Deneb / Reunião 11 do grupo de estudo).

Os docentes efetivam essa busca nos *processos interativos e mediacionais* estabelecidos com os colegas no grupo, no contexto escolar.

Entendemos que a aprendizagem da docência se dá, primeiramente, em espaços pedagógicos por meio das relações interpessoais para, posteriormente, efetivar-se a internalização e a apropriação de diferentes saberes que são necessários à prática docente. Estes elementos favorecem novos planejamentos para uma melhor realização do ato docente, caracterizando desse modo, um processo intrapessoal.

O processo intrapessoal se efetiva quando o professor de *SignWriting* elabora propostas de intervenções como professor do sistema, essa proposta é o resultado de reflexões elaboradas por meio de compartilhamento e experiências com o grupo de professores, ou seja, efetiva-se devido às experiências interpessoais vivenciadas na área da docência.

Acreditamos que a reflexão sobre a prática docente mobiliza a circunstância para a efetivação da aprendizagem, que envolve a compreensão sobre o processo de construção do *conhecimento pedagógico* de forma compartilhada entre os sujeitos que, em alguma medida, estão em interação no espaço educacional, sendo provocados a refletir sobre as demandas cotidianas que envolvem este processo formativo.

Há de se enfatizar que este percurso docente é constituído pelo *conhecimento pedagógico compartilhado* entre todos os sujeitos que compõem o espaço educacional. Este se dá por distintos princípios como o que nos diz Bolzan (2009)

O conhecimento teórico e conceitual que embasa a prática, a experiência prática, apresentada e discutida, a reflexão, realizada a partir da análise da experiência vivida na prática da sala de aula e a transformação ocorrida no indivíduo e no grupo, por meio do exame e da reflexão sobre a atuação pedagógica (p. 86).

Esses elementos permeiam a trajetória docente, ou seja, quando o professor busca expressar suas “ideias e intenções” se estabelece uma relação de colaboração com demais sujeitos, ao compartilharem suas experiências docentes.

Nesse espaço de *conhecimento pedagógico compartilhado*, a palavra tem a função mediadora, porque, por meio dela, os atos docentes são planejados, organizados e realizados. Nessa direção, destacamos a linguagem como instrumento culturalmente organizado, com papel principal no processo de construção do *conhecimento pedagógico compartilhado*.

O *conhecimento pedagógico compartilhado* pode ser dinamizado em momentos, nos quais as atividades desenvolvidas em sala de aula são narradas e sistematizadas pelos docentes e refletidas no grupo, assim como também questões teóricas que envolvem o campo de saber.

- Eu tento fazer algumas relações, ou tento criar uma situação, por exemplo, o sinal da nossa cidade, "Santa Maria", a criança precisa ter clareza de que este sinal é unimanual, que ela precisa escrever o rosto da pessoa que será representado pelo símbolo do círculo, adicionar a posição da mão, a configuração da mão e ainda o movimento e mais o contato. Então eu fico me perguntando, em que momento a criança surda está vivenciando esses momentos da escrita? Há hipóteses para essa construção? (Prof. Eta).

-Olha só, para desenhar o rosto da pessoa é preciso marcar o local em que o sinal será realizado, ou na região da testa, ou do texto, ou na região da orelha e fazer uma sinalização neste ponto para marcar o local em que acontecerá o contato. Antigamente não havia o sinal do contato, apenas era representado com uma marca no local em que acontecia o contato, hoje nós temos os sinais que representam os diferentes contatos na língua de sinais, no caso do sinal de "Santa Maria", o sinal de contato é representado por uma estrela para cada um dos contatos, então aconteceu uma evolução, mas ainda teremos mais para evoluir, enfim (Prof. Sadr).

- E o que tu consideras melhor para a escrita, de que forma fica mais evidente? Mais claro? (Prof. Eta).

-A escrita anterior em que apenas escrevíamos meio círculo no local do contato ficava confusa, não era evidente, sei que evoluímos, eu não gostava daquela representação, era confusa (Prof. Sadr).

- Precisamos estudar sobre os tipos de símbolos de contato, eu preciso estudar mais (Prof. Lota).

Reunião 3 do grupo de estudo

O diálogo anterior expressa o *conhecimento pedagógico compartilhado* por meio de questionamentos e dúvidas que são socializadas no grupo de estudo, sendo que, ao problematizar questionamentos pontuais, estão compartilhando seus conhecimentos e estabelecem um lugar em que todos os envolvidos estão a aprender colaborativamente.

Nesse momento, é proporcionado o confronto de diferentes pontos de vista, o contraste de concepções e experiências emerge nos discursos, assim como a possibilidade da busca por perspectivas comuns, favorecendo a ampliação dos conhecimentos específicos em um ambiente, no qual se efetiva o *conhecimento pedagógico compartilhado*. Desse modo, colocamos em evidência que a construção do *conhecimento pedagógico compartilhado* provoca o processo de participação e de transformação dos professores. Nesse sentido, os estudos de Bolzan (2009) nos ajudam a pensar:

O desenvolvimento é um processo dinâmico que (trans)forma os sujeitos envolvidos, é um processo de apropriação, não há um acúmulo de novas informações, mas ocorre a transformação dos esquemas já existentes. Há uma reorganização dos conhecimentos prévios em direção a um novo conhecimento (p. 149).

Para essa autora, o processo de apropriação e transformação acontece gradativamente e é condicionado pelas vivências pessoais de cada professor, o que envolve a acomodação e a reelaboração entre o que o sujeito possui de experiências pessoais vividas no contexto social e o que ele consegue tomar para si da coletividade. Estes elementos potencializam o processo de aprendizagem, uma vez que se efetiva o *conhecimento pedagógico compartilhado*. É nesse sentido que a narrativa sinalizada de Albireo nos explicita o processo de reelaboração das suas aprendizagens:

[...] quando eu estava sozinho para escrever a língua de sinais, eu usava o dicionário do Capovilla e ficava sempre com dúvidas sobre aquela escrita do dicionário, me parecia confuso, mas quando eu cheguei aqui em, Santa Maria, encontrei os colegas como apoio para aprender, eles me ajudam sempre a olhar minhas produções escritas. Aqui consigo aprender mais rápido porque tenho eles que me ajudam. [...] Às vezes eu tenho dúvidas sobre o que eu escrevo em língua de sinais, com relação aos parâmetros da língua, dúvidas sobre a configuração, a expressão, mas eu sempre tenho algum professor perto para conversar, tirar as dúvidas, estou aprendendo realmente aqui na escola com os meus colegas [...] (Prof. Albireo / entrevista pessoal).

O compartilhamento de situações, problemas, angústias, êxitos e fracassos favorecem possíveis mudanças para os professores. O processo de mediação é conduzido pela linguagem em um lugar onde o outro professor é percebido com todas as suas singularidades, colocando-se acessível às opiniões de seus colegas, em um processo de aprender a ser, transformando-se. Nessa perspectiva, a

compreensão da docência é permeada por dimensões que abrangem “[...] uma rede de relações e mediações, na qual refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos é essencial” (BOLZAN, 2009, p. 131).

O processo formativo dos docentes surdos é pensado como processo cognitivo em que as dimensões emocionais, afetivas, pessoais e interpessoais se entrelaçam, constituindo-se em uma maneira de ser e pensar a profissão docente, levando-nos a entender que a docência destes educadores evoca “a mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais o profissional se identifica como professor” (NÓVOA, 1995, p. 23).

Assim, os professores enfrentam o desafio de estudar as questões históricas direcionadas aos diferentes sistemas de escrita de sinais. O esforço dos docentes para compreender as diferenças existentes entre os sistemas de escrita de sinais é evidenciado nas narrativas que seguem, expressando a importância da *atividade docente de estudo* no ambiente em que se efetiva o *conhecimento pedagógico compartilhado*:

- se pensarmos no tempo que estamos aqui estudando, todas às terças e quartas feiras, por no mínimo duas horas, estamos sempre estudando e discutindo então, precisamos viver mais de 100 anos para conseguirmos compreender todos os estudos Os sistemas de escrita são complexos e para cada um deles, precisaríamos de muitos anos de dedicação e estudo (Prof. Albireo).

- mas penso que podemos conhecer então, resumidamente, cada um dos sistemas (Prof. Lota).

- eu penso que precisamos compreender a completude do sistema, são mais de dez sistemas diferentes, precisamos compreender cada um deles, observar as evoluções e diferenças entre eles. Não vamos conseguir, levará muito tempo (Prof. Albireo).

- Albireo, tu és muito negativo, não podes pensar assim, precisamos pensar e acreditar que vamos conseguir estudar os sistemas de escrita (Prof. Sadr)

- estou vendo que a Lota é uma pessoa que pensa positivamente, mas o Albireo não (Prof. Deneb).

- eu não sou negativo, eu tenho os pés na realidade (Prof. Albireo).

Reunião 7 do grupo de estudo

Aqui, destacamos os conhecimentos específicos sobre a história dos sistemas de escrita de línguas de sinais como saberes reveladores da importância da atividade conjunta. Mais uma vez, o papel de *suporte/estímulo auxiliar* se destaca.

Desse modo, os docentes elegem o estudo sobre os diferentes sistemas como temática para as discussões, sendo que consideram relevante este saber para as tomadas de decisões no sistema *SignWriting*.

Ao elegerem como prioridade o *estudo da historicidade dos sistemas de escrita como saber específico*, os professores surdos buscam fontes de estudo, compartilham os conhecimentos nas reuniões do grupo:

[...] precisamos ver que teve uma fidelidade, os estudos americanos são diferentes, na França, os estudos eram diferentes, a estrutura do sistema. Nós sabemos que a Valerie, por exemplo, lá na Dinamarca, faz um estudo próprio da língua de sinais dinamarquesa, e na Alemanha, os estudos também são outros e em outros países acontecem os estudos da estrutura dos sinais, mas precisamos reconhecer que os parâmetros linguísticos se aproximam, isso por causa da língua ser visual, ser gestualizada, usar a expressão, usar o movimento. Esses parâmetros são os mesmos em qualquer língua de sinais no mundo, então, os parâmetros da língua são iguais, mas a língua é diferente, os sinais são diferentes, também na Espanha, na África [...] (Prof. Albireo/ Reunião 3 do grupo de estudo).

[...] a nossa escrita está evoluindo, está sendo melhorada, estão acontecendo estudos sobre a língua e o resultado é a modificação de alguns símbolos, tudo pode acontecer quando se trata de uma língua. É importante dizer que não é só os símbolos de movimento e toque que evoluíram, mas outros como a configuração de mãos também evoluíram, havia 61 configurações de mãos e me parece que agora já temos 114 configurações[...] (Prof. Sadr /Reunião 3 do grupo de estudo).

[...] Entendo que o sistema da SignWriting é o mesmo, mas cada língua usa conforme os seus sinais, olha só os sinais que a Valerie utiliza para representar no sistema, eu consigo fazer a leitura e ver quais são estes movimentos na dança do balé. Eu sei até fazer aqueles movimentos que a Valerie divulga, porque em 1991, uma mulher chamada Ivone Freire me ensinou os movimentos básicos do balé, por isso eu sei (risadas) [...] (Prof. Deneb /Reunião 4 do grupo de estudo).

Ao compartilhar os achados referentes à historicidade da escrita de sinais, os docentes vivenciam um processo interpessoal, transformando-se em intrapessoal. Ao direcionarem o estudo para a temática histórica com a intenção de formular e reafirmar as suas concepções referentes ao sistema escolhido e utilizado no contexto escolar, têm em vista os conteúdos que fazem parte do campo da língua escrita para o qual se dirigem. Nessa mesma direção, Freire (2015) afirma que conhecimento é algo em movimento, permeado de intencionalidades.

[...] o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade. Como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disso podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de nossa análise crítica. Daí que, voltando-se sobre as experiências anteriores, possamos conhecer o conhecimento que nelas tivemos (p. 143).

É no processo de busca por novos saberes que a constituição professoral se estabelece entre os docentes. Evidenciamos, nas narrativas dos professores surdos, a internalização do vivido por meio das relações sociais que são reorganizadas de forma específica e individual por cada um dos docentes surdos, assim como confirmamos que o contexto da escola para surdos é lugar que mobiliza o estabelecimento da atividade dos professores.

Os educadores surdos estão legitimando os *saberes específicos* como processo de criação de algo novo a partir das experiências já vividas na sua escolaridade, utilizando essas compreensões do já vivido como base para a atividade humana. Nesse sentido, a atividade é um meio de transformação da realidade, proporcionando o desenvolvimento dos professores surdos no que se refere ao ensino e à aprendizagem da língua escrita.

Os docentes estão vinculados a atividades em contextos reais da vida cotidiana escolar, em um processo “entre los hombres que lo rodean, juntamente con ellos y en interacción con ellos⁸⁹” para Leontiev (1984, p. 67), “la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transacciones y transformaciones internas, su desarrollo⁹⁰”.

Nas narrativas que seguem, que a atividade dos docentes está direcionada, diferenciada e produzida por seus objetivos, Leontiev (1984) nos diz que “es la diferencia de sus objetos, ya que es el objeto de la actividad el que le confiere determinada orientación⁹¹” (p. 82). O objeto na atividade dos docentes surdos é caracterizado como uma possibilidade material ou ideal, como algo existente. Os professores são enfáticos sobre a importância da consciência histórica dos sistemas de escrita como um saber pedagógico para o ato docente. Este saber é legitimado, quando Sadr expressa como necessário para as suas aulas:

⁸⁹ Tradução nossa: entre os homens que o rodeiam, com eles e em interação com eles.

⁹⁰ Tradução nossa: A atividade não é uma reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transações e transformações internas, seu desenvolvimento.

⁹¹ Tradução nossa: é a diferença de seus objetos, uma vez que é o objeto da atividade que lhe dá orientações específicas.

[...] nós temos uma responsabilidade muito grande neste sentido, por este motivo, precisamos estudar muito, mas sei que temos mais de 10 sistemas de escrita dos sinais diferentes. Isso me deixa inquieto, pois é preciso estudar muito neste sentido, a minha cabeça dói muito quando penso nisso, parece que ela vai estourar (Prof. Albireo/ Reunião 8 do grupo de estudo).

[...] é importante para nós, que somos professores de língua de sinais escrita, conhecermos esses sistemas, sabermos a origem, a história, tudo isso faz parte das nossas aulas, precisamos repassar para nossos alunos que esse sistema não é novo (Prof. Sadr / Reunião 9 do grupo de estudo).

[...] estamos aprendendo sinais novos, também símbolos novos, há uma evolução nesse sentido, essa evolução está acontecendo mundialmente, não se trata apenas do Brasil, há novos ícones para representar cada um dos parâmetros na língua escrita [...] (Prof. Deneb/ entrevista pessoal).

Os docentes manifestam o motivo da mobilização para o estudo da historicidade dos sistemas de escrita dos sinais como uma necessidade. Nesse sentido, constatamos que a necessidade dos docentes surdos está em garantir as questões históricas sobre o sistema de escrita como um bem cultural que precisa ser compartilhado no contexto da sala de aula com seus alunos.

É o motivo de tornar o saber histórico um saber pedagógico que mobilizou os docentes surdos diante do desafio de chegar a tal finalidade. Os professores surdos organizaram estratégias eficientes para realizar a atividade, elegeram alguns autores e buscaram estudar o contexto em que estes viveram e criaram os sistemas de escrita de sinais. O caminho que foi percorrido pelos professores surdos para a atividade foi determinado pelos objetos que dispunham. Neste sentido, os docentes problematizam os sistemas de escrita:

[...] precisamos ter a consciência de que partindo da notação de Stokoe até a escrita de Valerie há uma evolução (Prof. Deneb / Reunião 9 do grupo de estudo 9).

[...] eu estou tentando entender alguns sistemas e eles sempre me levam aos estudos de Bebián, pois ele é muito completo, e alguns como Stokoe não são, o sistema HamNoSys é uma escrita na horizontal e eu acho que fere a língua de sinais, então, penso que todos nós precisamos treinar a escrita desses sistemas, se desejarmos, porque gostamos do sistema da Valerie e estamos investindo nisso há muitos anos (Prof. Albireo/ Reunião 10 do grupo de estudo).

Eu fico nervoso, preocupado, nós aqui tentando estudar essas questões que são tão importantes para nós que somos professores de língua de sinais escrita, fico tenso, preciso dizer algumas coisas. Vamos lá: por exemplo, nas configurações de mãos, nos símbolos de contato, nos movimentos e como eles são realizados, se é para cima ou para baixo, há uma marca própria para isso, há um símbolo específico para representar o contato e o movimento, podemos ver quais os

sistemas que usam estes parâmetros de movimento e toque, porque nós usamos a parte do corpo do tórax para o uso da língua, mas se temos, por exemplo, algum sinal que usa a parte do joelho; precisamos entender isso também, porque a escrita de Valerie não contempla o uso de outros lugares. Vocês lembram dos estudos de Bebián, ele valoriza muito o uso de todo o corpo, inclusive a parte de trás da cabeça, das pernas e das costas, mas nem todos os sistemas contemplam este aspecto (Prof. Albireo/ Reunião 9 do grupo de estudo).

Os docentes destacam os parâmetros que compõem os sistemas e o valor destes para a efetivação da escrita de sinais. Observamos que o motivo de conhecer os diferentes sistemas instigou os docentes a se colocarem diante da tarefa de compreender os sistemas de escritas para garantir a finalidade, que é permanecer utilizando o sistema de escrita *SignWriting* no contexto escolar. Evidenciamos que quando esta finalidade foi exposta, demandou a efetivação de uma ação para conseguir criar elementos, objetos ou ações que responderam às demandas do motivo (permanência do sistema *SignWriting*) satisfazendo a necessidade destes professores. Nesse sentido segue a narrativa de Albireo:

[...] vejo que a escrita de Valerie mostra uma evolução com relação ao sistema de Stokoe porque há elementos que valorizam mais a língua de sinais, como a expressão. Na notação de Stokoe não há essa valorização das expressões faciais e corporais, já na escrita de Valerie, podemos escrever inclusive os movimentos da sobrancelha, dos olhos, assim me parece que fica mais completa. Muitas vezes a comunicação da pessoa surda não acontece com fluidez, me parece que fica truncada, não há movimento das expressões, então me parece rígido. Nós, surdos, temos uma cultura e a língua de sinais completa que precisa ser usada por nós, ou seja, precisamos explorar e provocar os surdos para desenvolverem cada vez mais a expressão corporal e facial (Prof. Albireo / Reunião 9 do grupo de estudo).

Os docentes elegeram o estudo histórico dos sistemas como caminho à realização da ação, desejando resolver a tarefa que está determinada pela finalidade de legitimar o sistema *SignWriting* como o mais adequado para o contexto social em que estão inseridos. Por sua vez, as condições da tarefa determinaram as operações concretas na execução da ação. Foi por meio das informações e de bibliografias reunidas pelo professor Albireo que os estudos se materializaram.

Entendemos que os docentes surdos assumem a necessidade de estudar os diferentes sistemas de escrita de sinais, buscando satisfazer o objetivo da efetivação do saber histórico como um *conhecimento pedagógico* que é necessário no contexto de suas aulas.

É nesse sentido que evidenciamos as narrativas gestuais que seguem a mobilização para novas atividades, com outros motivos e finalidades, agora, direcionando o *saber pedagógico*:

[...] Alguns alunos podem nos perguntar sobre como escrever a representação na escrita de “leve uma injeção nas nádegas e está doendo” então, como podemos escrever essa frase? observem que, na escrita de Bebián, há recursos para essa escrita, mas como nós faríamos essa escrita utilizando a SignWriting? Eu sei que é difícil, mas precisamos pensar [...] (Prof. Deneb / Reunião 8 do grupo de estudo).

[...] nós aqui temos a influência da língua de sinais francesa, mas precisamos entender como isso acontece nos diferentes países, é um processo diferente por causa de questões sociais e políticas: há lugares em que o ouvintismo teve maior força, há lugares em que os estudos direcionados para o surdo não eram respeitados, então depende das questões sociais, culturais de cada país, mas precisamos ver que há uma unanimidade nos parâmetros da língua, porque ela é visual, sinalizada e envolve a expressão e o movimento do corpo [...] (Prof. Albireo / Reunião 7 do grupo de estudo).

Os docentes surdos mobilizam-se a pensar nos parâmetros fonológicos da língua de sinais que consideram relevantes para o ato da escrita, sendo que este é fator que os ajuda a eleger o sistema mais apropriado para a representação da sua língua. Os parâmetros linguísticos representados na escrita garantem o entendimento e a plenitude da língua. É por este motivo que os professores realizam estudos e discussões nessa direção.

Os docentes elegem a finalidade da escrita de sinais como representação da sua sinalização e, a cada nova finalidade, as ações e operações são reorganizadas, efetivando uma nova atividade.

É possível afirmar que, ao longo desse processo, acontece o aprimoramento intelectual dos docentes surdos, de modo que a atividade humana por eles realizada se caracteriza pela transformação do já vivido em algo novo. O aprimoramento intelectual está relacionado à capacidade de fixar as informações e as experiências vividas, recombina-as em novas reflexões. Nesse sentido, evidenciamos o diálogo que segue:

- eu sinto muita dificuldade para fazer a leitura dos textos de Bebián, pois é na escrita do francês de 1800. Então já aconteceram reformulações e agora há um francês diferente, neste sentido eu sinto dificuldades para ler os textos em francês, é como fazer uma leitura de um texto em português que foi escrito em 1800, uma escrita completamente diferente, pois as línguas estão sempre sofrendo reformulações e é nesse sentido que eu enfrento dificuldades, quando

tento traduzir os textos do francês. Eu fico muito nervoso, parece que fico eletrizado, energizado, eu sou ansioso (Prof. Albireo).

- calma Albireo, tu não podes ficar tão ansioso (Eta).

- tu ficas falando de mim, mas eu sinto que tu também és assim... (risos) (Prof. Albireo).

- precisamos pensar sobre essa escrita, vamos voltar para o estudo (Prof. Deneb).

- o livro chamado "uma menina chamada Kauana" foi publicado com a escrita dos sinais na vertical, isso aconteceu em 1996. Foi em 2005 que nós tivemos um momento de discussões com a M.S. e decidimos pela escrita em colunas (Prof. Deneb).

Reunião 8 do grupo de estudo

Os docentes posicionam-se sobre a importância de compreenderem as questões que envolvem os sistemas de escrita como um saber específico, necessário à prática docente do professor de língua de sinais escrita.

É possível dizer que o ato docente é uma ação intencional que mobiliza ações e operações na intenção de atingir uma determinada finalidade, ou seja, a atividade. O ato educativo é uma ação intencional do professor que almeja a aprendizagem do aluno. É por esta finalidade que o docente precisa envolver-se em situações de aprendizagem que o levem a pensar intencionalmente sobre o seu ato docente com o objetivo de qualificá-lo, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento dos envolvidos. É possível evidenciar o posicionamento de convergência sobre a relevância dos estudos direcionados aos diferentes sistemas de escrita.

Estamos refletindo sobre a pessoa que constitui o professor e todos os elementos envolvidos neste processo, por este motivo pensar no processo de aprendizagem da docência do professor surdo nos mobilizou a refletir sobre o tempo e lugar, no qual ele está imerso, ou seja, na escola para surdos. Nesse entendimento, as mediações vivenciadas entre as pessoas que formam a comunidade escolar são destacadas como elemento importante na constituição da aprendizagem docente.

A aprendizagem da docência dos docentes surdos efetiva-se no espaço de articulação entre os modos de se fazer docente, lugares em que os sujeitos envolvidos neste processo alternam as funções de ensinar e de aprender, efetivando o excedente de sua visão sobre estes tempos/lugares ocupados.

É nesse sentido que acompanhamos as discussões realizadas pelos docentes Deneb, Albireo e Lota que participaram de uma formação junto à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e trazem de lá uma proposta de sistema de escrita dos sinais. Eles lançam esse novo desafio ao grupo de professores estudiosos, há a necessidade de um posicionamento. O enunciado expressa essa discussão

Eu, Lota e Albireo participamos de um curso de formação na UFSC para conhecer o sistema Elis. No primeiro dia, tivemos atividades o dia inteiro para conhecer; no segundo dia, nós fomos para atividades no laboratório de informática: nossa intenção aqui é mostrar para vocês esse novo sistema de escrita para vocês avaliarem. Aqui não teremos muito tempo para nos dedicar, mas podemos dar continuidade nas reuniões de terças e quartas. Precisamos também nos posicionar com relação à opção da escola e enviar um documento para a M.S. comunicando sobre a nossa escolha. Sistema Elis ou sistema SignWriting (Prof. Deneb).

Nós estamos aqui para aprender, eu, Deneb e Lota participamos do curso durante toda a semana para poder aprender, então, precisamos ter calma, não vamos conseguir aprender em duas horas de reunião. Lá na UFSC, as pessoas ficavam tensas, saíam durante o curso, bebiam uma água e voltavam, a discussão e a briga continuavam sempre - parecia uma guerra, as pessoas não tinham tolerância e aconteceu uma disputa entre o grupo do sistema SignWriting e o grupo do sistema Elis (Prof. Albireo).

Reunião 1 do grupo de estudo Elis

Essas enunciações dos docentes Deneb e Albireo precisam encontrar uma resposta dos demais professores, é preciso abrir espaço/tempo para que o grupo posicione-se sobre a nova proposta de escrita de sinais. Para Bakhtin, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, é um elo da cadeia dos atos da fala e, dessa forma, visualizamos a enunciação do professor surdo como um tipo de enunciado que exige a compreensão dos colegas e precisa ser um posicionamento ativo.

Nesse sentido, Bakhtin (1988) diz-nos que:

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo* deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (p.131).

Entendemos que os docentes surdos são mobilizados a compreender a relevância de conhecer e estudar o novo sistema de escrita dos sinais, Elis (Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais). Nessa direção, Bakhtin (1988) nos ajuda quando diz que “a compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para o outro no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*” (p. 132).

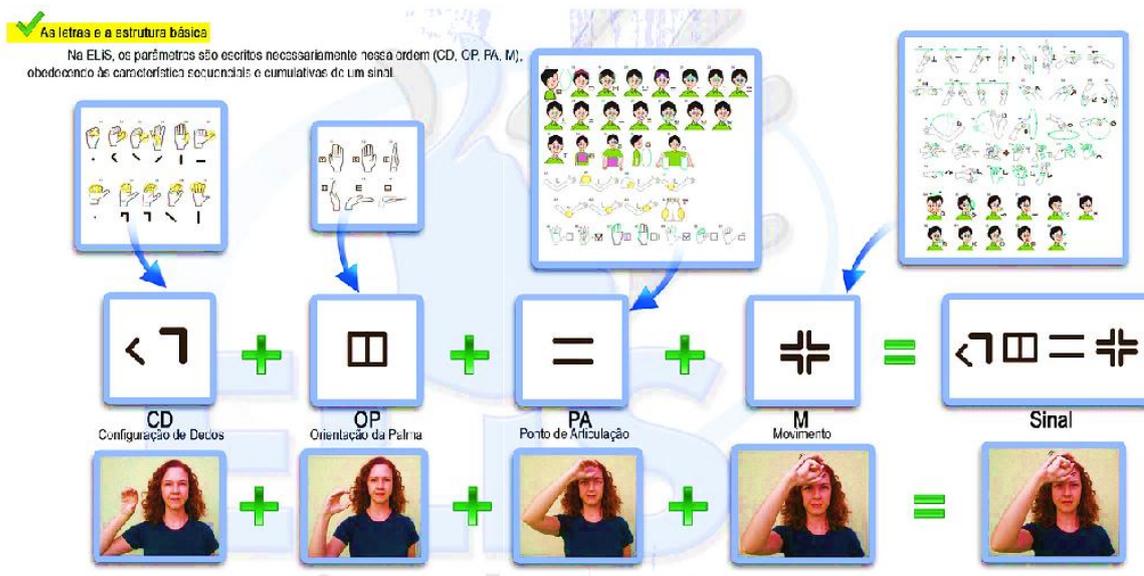
É nesse sentido que o professor Deneb e Albireo assumem o papel de *estímulos auxiliares/ Suportes*. O interesse é o compartilhamento dos saberes direcionados ao sistema de escrita Elis. Seguem alguns excertos deste momento:

[...] atualmente, temos 114 configurações de mão: no sistema Elis, temos um caractere para cada parte da mão, por exemplo, vejamos quando o polegar aparece e quando ele não aparece, que é no caso da letra S, como exemplo de glosa: “arroz”, “administração”. Então, temos diferentes caracteres que representam o posicionamento do polegar, por isso, nessa escrita existem caracteres que nos fazem pensar no posicionamento do polegar separado do posicionamento dos outros dedos. Para os demais dedos, teremos outros caracteres, assim a autora chama de configuração de dedos. Também temos o posicionamento da palma, se ela é virada para quem está sinalizando ou não, para cada um dos lados do posicionamento da mão há caracteres diferentes, por exemplo, na glosa: “cheio”, “obrigado”, “tênis”, “luva”, “chegar”, “camisinha”. Também no local, quando é realizado no braço, como na glosa: “responsável”, “chefe”, “manga curta” “camiseta”, “educação”, para uso dos sinais que são realizados até o cotovelo é outro ícone, então, para uma parte do braço temos um ícone e para outra parte temos outro ícone, para identificar o local de cada sinal [...] (Prof. Deneb).

[...] a representação na escrita vai indicar o lado em que a mão precisa se movimentar, fica junto ao caractere e assim conseguimos ler o sinal que está escrito [...] (Prof. Lota).

[...] quando temos o contato, há um ícone diferente [...] (Prof. Deneb).

[...] primeiro, precisamos pensar que sempre vai aparecer primeiro a posição da mão, segundo, é o local, em terceiro lugar, é a posição dessa mão no local, se está no rosto, no ombro, no braço, e por último, o movimento que a mão vai fazer para dizer o sinal, tudo isso separado [...] (Prof. Deneb).



Reunião 2 do grupo de estudo Elis

Os docentes recebem as informações básicas necessárias sobre o sistema de escrita e começam a refletir sobre ele. As ações adotadas pelos professores surdos estão expressas, quando se deparam com a provocação e reagem, oferecendo uma *contrapalavra*.

[...] mas é completamente diferente, na SignWriting eu olho e já vejo o sinal escrito. Olha só isso aqui Eta, veja bem essa frase aqui do polígrafo, é horrível, algo que nos deixa ignorantes, é preciso dedicar muito estudo aprofundado sobre esses caracteres, há muitos caracteres para cada um dos parâmetros, há muitos elementos para serem aprendidos, precisamos nos deter para aprender e decorar cada um destes caracteres. Vejo que agora não temos tempo, não temos paciência e também não queremos aprender esse sistema que só veio para dificultar a nossa escrita [...] (Prof. Sadr / Reunião 2 do grupo de estudo Elis).

[...] A Elis não lembra a nossa sinalização, portanto, não parece língua de sinais, toda a nossa escrita lembra os nossos sinais, exatamente como eles são. A SignWriting é muito mais visual, a Elis não tem o recurso da visualidade, é preciso aprender cada um destes caracteres para depois pensar na língua de sinais. Já a Valerie faz o movimento inverso, ela pensa primeiro na visualidade da língua para depois efetivar a escrita (Prof. Albireo/ Reunião 1 do grupo de estudo Elis).

Entendemos que fora da palavra, da linguagem, do gesto com real significado, resta apenas o ato fisiológico, o que não é suficiente para tornar o homem um sujeito. São os signos linguísticos que sustentam a garantia do esclarecimento da consciência, do sentido, do ser. A existência do signo é a

materialização da comunicação (BAKHTIN, 1988). É nesse sentido que o professor Deneb assumiu o papel de estímulo auxiliar, neste momento, fazendo uso da palavra para a composição do espaço de interações.

Os estudos de Bakhtin nos ajudam a compreender que é na palavra que acontece a materialização do signo, toda a palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. Segundo este mesmo autor:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação [...]. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN, 1988, p. 113).

É por meio da palavra que os professores conseguem determinar seu lugar com relação ao outro e à sociedade. Nesse sentido, os estudos vygotkianos direcionados ao entendimento da evolução humana sobre o uso da palavra:

ya que ésta le permite con mucha más facilidad que el dibujo, expresar sus más complejos sentimientos, especialmente de carácter interno. Pero también por lo que respecta a la actividad exterior la palabra sirve mucho mejor para expresar el movimiento, el dinamismo, la complejidad de cualquier acontecimiento [...] la palabra como medio de expresión correspondiente a una actitud más honda y compleja hacia la vida, hacia si mismo y hacia lo que le rodea⁹² (VYGOTSKI, 1993, p. 67).

A palavra possibilita ao homem lembrar, escolher, nomear, mencionar, avaliar, considerar, indicar, conhecer e reconhecer o mundo e conhecer-se como sujeito. Dessa forma, o homem projeta e encaminha as ações, por elas e, com elas, ele pode objetivar e ser sujeito na constituição da realidade. A palavra torna-se um importante elemento de reflexão e organização de condutas.

Os professores surdos organizam suas dúvidas e posicionamentos diante da nova proposta/ sistema Elis, evidenciando a organização cognitiva que se constitui de acordo com a história de vida e o contexto em que estão inseridos, a partir do

⁹² Tradução nossa: já que esta lhe permite com muito mais facilidade que o desenho, expressar seus mais complexos sentimentos, especialmente de caráter interno. Também no que se relaciona à atividade exterior, a palavra serve muito melhor para expressar o movimento, o dinamismo, a complexidade de qualquer acontecimento [...] à palavra como um meio de expressão correspondente a uma atitude mais profunda e complexa, frente à vida, frente a si mesmo e ao que lhe rodeia.

que os outros lhe disseram ou deixaram de dizer, uma constituição sócio-histórico e cultural, na qual são modificados pela linguagem do outro, ao mesmo tempo em que a modificam; neste movimento dialético, a linguagem e a língua são vivas, renovando-os cotidianamente.

Nesta direção, Bakhtin (1988) refere que:

A língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulhados nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN, 1988, p. 108).

A língua vive nas relações entre os homens, se estabelece nos diálogos e discursos para conservar a continuidade e a memória da humanidade. Nesse viés, a compreensão está intrinsecamente ligada à significação da palavra. Bakhtin (1988) coloca que, neste processo, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (p.113). Essa passagem bakhtiana nos mostra que, em uma relação social, efetivada em um espaço-tempo qualquer, há um sujeito que se manifesta (locutor, sinalizante), e outro (interlocutor, sujeito visual), que com ele interage e que acolhe seu dizer em função de sua responsividade (BAKHTIN, 2006), ou seja, de sua possibilidade de responder ou não, de querer interagir ou não, de aceitar ou recusar, de querer se manifestar sobre o dito pelo outro ou não.

Os sujeitos poderão assumir essas duas extremidades (de dizer ou não). Na interação dialógica, que poderá ser breve ou longa, precisam ser assumida pelos sujeitos individualmente, pelo grupo nas relações que são estabelecidas e nos papéis que são assumidos nesse lugar. Nesse momento, a palavra assume significados, ideologias, sentidos diversos. Para Bakhtin (2006), a palavra é considerada inicialmente neutra e poderá ganhar função ideológica, esse elemento vai depender do sujeito que fala, a quem ele está se dirigindo, dependerá do papel assumido ao longo do diálogo, dependerá dos posicionamentos diante das emoções mobilizadas, do contexto social, do tempo histórico, das intenções que são permeadas por ideologias que às vezes são encobertas ou escancaradas para o interlocutor.

Novas palavras são reorganizadas e renovadas a partir da enunciação que mobiliza a uma tomada de consciência na organização de um diálogo. Evidenciamos na narrativa que segue:

- Eu não consigo imaginar as crianças pequenas aprendendo esse sistema, não há condições com os pequenos, eu fiz algumas tentativas de escrever algumas palavras e observei que a escrita horizontal faz com que a palavra fique enorme. Na escrita de Valerie, a nossa escrita é objetiva, resumida, conseguimos ver todos os parâmetros. Aqui há caracteres diferentes para cada um dos parâmetros e torna a escrita horizontal longa e cansativa. Eu não concordo com essa escrita horizontal, dediquei bastante tempo estudando esse sistema. Vejam bem antes de decidirem (Prof. Sadr).

Reunião 2 do grupo de estudo Elis

O posicionamento de Sadr está impregnado de suas concepções que foram constituídas como usuária da língua escrita e sinalizada. Seu posicionamento é divergente ao novo sistema de escrita. A palavra é o signo que está em todos os lugares. É por meio dela, que acontece a grande maioria das práticas sociais, é nas interações permeadas pela palavra como signo ideológico, que os sujeitos poderão sofrer mudanças ou não, que poderão mudar ou não as concepções de mundo ou aprofundar as já existentes. É por meio da palavra sinalizada que podemos evidenciar o *posicionamento divergente ao sistema Elis*.

- Esse sistema é muito difícil, como vamos aprender para ensinar para as crianças pequenas? Eu penso na alfabetização, e para as nossas crianças é muito difícil (Prof. Sadr).

- calma, muita calma, esse é o próximo passo (Prof. Deneb).

-então seria só para nós? Para os adultos? (Prof. Sadr).

- não, calma Sadr, não é só para os adultos, a proposta é para as crianças também. (Prof. Deneb).

Reunião 2 do grupo de estudo Elis

Os professores utilizam de suas concepções docentes sobre a língua de sinais escrita para afirmar o posicionamento na nova proposta. Observamos, nas narrativas, *a relevância da escrita em colunas, a coerência entre a sinalização e o sistema, a valorização do parâmetro da expressão*:

- Nós, aqui do Cóser, precisamos ter cautela, vamos aos poucos conhecendo esse sistema, essa é a minha opinião, precisamos lembrar que no sistema de SignWriting temos a expressão, conseguimos rapidamente observar o movimento das mãos, e os outros parâmetros, e aqui na Elis não vejo isso, a única coisa que consigo avaliar é que falta, falta, falta, falta...falta expressão, como é representada a expressão nesse sistema? Onde está a expressão que nós usamos com a sobancelha? E os movimentos? Onde acontece o movimento? Qual é o ponto exato em que acontece o movimento? Precisamos

adivinhar?? Para mim está muito confuso, nós vamos acabar perdendo tempo nisso [...] (Prof. Sadr).

- Prestem atenção, me olhem, olhei no texto e me perguntei: o que é isso? É como português, inglês, francês dentro de um contexto, mas na língua de sinais não podemos ter essa linha na escrita, porque nossa língua não é horizontal, ela é em colunas. Nossa língua é visual uma porcentagem muito grande da nossa língua é icônica, nos lembra a imagem do objeto, torna mais fácil, então, a nossa língua de sinais escrita, a SignWriting ela é a representação dos nossos gestos porque ela lembra exatamente os nossos sinais (Prof. Albireo).

- Eu também acho ela feia, a escrita horizontal é feia, eu não me vejo usando os sinais assim um do lado do outro, mas sim, um abaixo do outro, a escrita da Valerie é visual. Eu me sinto ansiosa, nervosa (Prof. Lota).

- Observem todos os caracteres que temos para representar os movimentos dos dedos, para cada dedo e para movimentos diferentes há representações diferentes, temos muitos movimentos e posições, então, temos muitos símbolos (caracteres) para representar apenas os dedos ou a mão. Que loucura !!! Observem que até mesmo aqui no polígrafo os símbolos são pequenos e difíceis para ver. Nós precisamos pensar em uma forma de aumentá-los, precisamos de uma impressão desse material que seja visível. Se, no futuro, as crianças surdas precisarem aprender a Elis, precisa ser com uma representação maior, esse polígrafo está muito ruim. Observem que alguns detalhes da escrita para representar a posição dos dedos estão, praticamente invisíveis, de tão pequenos, algo que realmente é importante na nossa língua, pois para sabermos se o polegar está para cima, para baixo, para a parede, enfim, qual é a posição do dedo, então, esse elemento é definidor para dizer algo e aqui me parece muito difícil de visualizar. Por exemplo, na escrita das crianças e também dos alunos mais velhos da EJA, eles não conseguirão visualizar, não conseguirão ver, alguns caracteres são representados de forma muito pequena e são realmente importantes, deveriam sim, receber destaque no momento da escrita. Da forma como está, eu considero difícil para quem quer aprender (Prof. Deneb).

Reunião 1 do grupo de estudo Elis

Os docentes estão externalizando elementos sobre a escrita, críticas que não puderam realizar durante um longo período sobre as próprias escolhas direcionadas a sua escolarização. Esse posicionamento existe porque a palavra sinalizada pelos professores surdos “não existe apenas como parte de uma realidade; ela também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior” (BAKHTIN, 1988, p.31), está carregada de um sentido ideológico vivencial, concernente à própria vida. Assim, torna o diálogo uma possibilidade em que os enunciados possam ser compreendidos. É por meio da palavra sinalizada que os docentes surdos são colocados em processo de mudanças, alterações de seu modo de ver o mundo.

Evidenciamos, nas narrativas, a libertação de ideias, instintos, desejos, liberação de energia que foi censurado pela cultura de décadas passadas que marcaram o processo educacional desses sujeitos pelo silenciamento. Neste momento histórico, estes docentes fazem uso da palavra sinalizada para se dizerem:

- A Elis é muita minuciosa na escrita, há caracteres que representam cada uma das partes da mão, como se dividisse em partes separadas, fatiadas. Ao mesmo tempo, há a falta, falta muito ainda para conseguirmos ler a nossa língua nesse sistema (Prof. Sadr).

- Mas no sistema SignWriting, quando começamos também não conseguíamos ver as relações com a língua de sinais, foi preciso estudar para aprender (Prof. Deneb).

- Eu estou estudando há alguns dias e a todo o momento preciso consultar o polígrafo para ver se o ícone está certo, a todo o momento tenho que ter o polígrafo junto, será sempre assim, pois são numerosos os caracteres. A Elis não é um sistema prático, observe aqui no polígrafo para escrever a palavra "MAIO", só para a letra "I", são três caracteres e para a letra "J" que tem o movimento deveria acrescentar mais um caractere, mas isso não acontece. Não entendo a lógica desse sistema, como podem pensar assim? É muito trabalhoso, é preciso, a todo momento, voltar a pesquisar no polígrafo para conferir a escrita. Eu entendo a evolução da nossa escrita desde os estudos de Bebian, depois os estudos de Stokoe e até chegar a Valerie, consigo compreender a lógica que cada um destes pesquisadores seguiu para criar os seus sistemas de escrita da língua de sinais, mas, a Elis, não consigo compreender. As orientações da M.S. sempre foram muito esclarecedoras e sei que está acontecendo toda essa briga e discussões entre o sistema de escrita da SignWriting e Elis (Prof. Sadr).

- eu estou aqui quieto, mas penso que a SignWriting lembra as nossas mãos no ar, tem símbolos que lembram os nossos sinais, fico feliz em ler e escrever a SignWriting porque ela representa o nosso jeito de sinalizar. Mas a Elis não. A Elis paralisa o meu pensamento, ela me deixa tenso porque eu não consigo interpretar tantos símbolos, ela é uma escrita dura e pesada, acho que eu levaria muito tempo para conseguir (Prof. Gienah).

- Não há um jeito de fazer comparações entre os dois sistemas, eu acho eles muito diferentes. A signWriting é uma língua resumida da nossas mãos, aprendemos rápido (Prof. Lota).

- é muita coisa separada, Bá!!! [...] (Prof. Sadr).

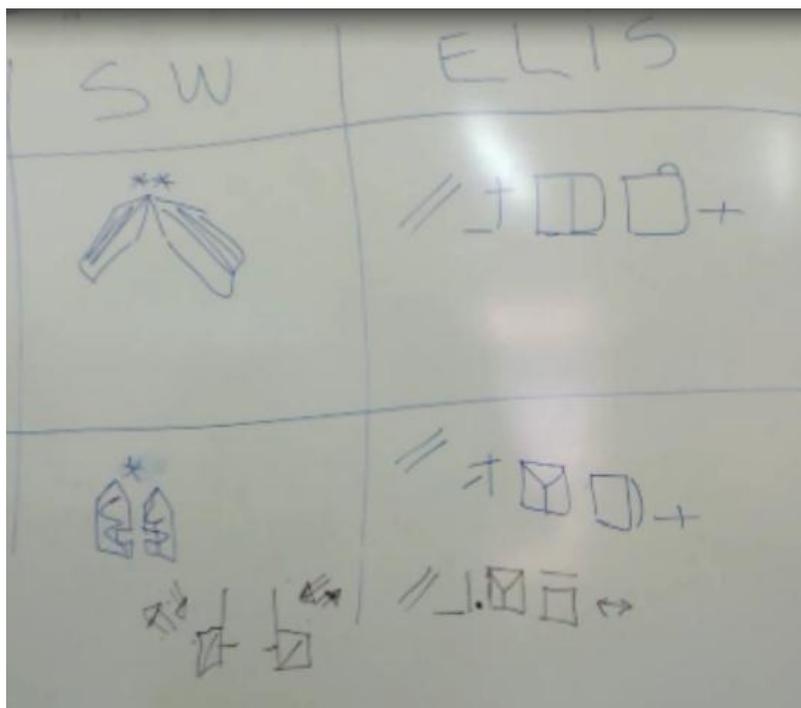


Figura 5 – Representação da escrita utilizada como exemplo na reunião de estudo.

Reunião 2 do grupo de estudo Elis

Evidenciamos um posicionamento convergente que fortalece as concepções direcionadas ao sistema de escrita e rejeita a nova proposta. A ideia de dependência do polígrafo como fonte de consulta o grupo em alerta, pois as experiências com o sistema de escrita da Língua Portuguesa os tornou dependentes das pessoas ouvintes. E neste momento histórico em que conquistam a liberdade para tornarem-se autônomos para o ato de leitura e escrita, eles deparam-se com o risco de perder esse elemento. São as concepções dos professores sobre o ato de ler e escrever na língua de sinais que servem como fundamento para o posicionamento em relação ao tema.

Observamos nas narrativas a convergência do grupo, ao justificarem e validarem a *necessidade da iconicidade do sistema*. É o ato responsável e assinado dos professores, pois ao refletirem e compartilharem posicionamentos eles o assumem e respondem por isso; o ato é um gesto ético, por meio do qual, o sujeito se revela e se arrisca por inteiro (BAKHTIN, 2006). Podemos dizer que o posicionamento dos docentes surdos é constitutivo de integridade, os sujeitos se responsabilizam inteiramente por seus posicionamentos. Os professores são convocados a pensar sobre o sistema Elis e assumir responsabilidade diante do

posicionamento. Entendemos que os docentes elaboram seu posicionamento com relação ao lugar onde vivem e a forma como eles se constituem professores do sistema de escrita, uma constituição historicamente marcada pelo contexto educacional a que pertencem.

- eu me dediquei em casa, estudei, fiz exercícios, fiquei muito tempo estudando a Elis, mas acho que é inviável, ela tem muitos caracteres, é muito extensa para escrever apenas uma palavra, não é prática, não lembra a nossa língua (Prof. Sadr).

- eu penso que justamente o posicionamento do dedo é que precisa receber destaque no momento da escrita (Prof. Gienah).

- observem que não há representação para aqueles sinais que envolvem também o movimento, observem com relação ao movimento da língua para dizer o sinal de roubo, não há uma representação para o movimento, então, para quem está lendo precisa já ter internalizado esse sinal para poder adivinhar. Sim, será uma adivinhação, pois não está escrito (Prof. Sadr).

- Vamos pensar na ordem dessa escrita horizontal: primeiro precisa aparecer a mão, o posicionamento dessa mão, isso significa a orientação dela, logo em seguida, o local, depois o movimento da mão, depois se há que somar mais algum outro sinal, como acontece no sinal de roubo em que, além do movimento da mão, há também o movimento da língua, então, escreve-se essa parte ao lado. São como pedaços escritos uns ao lado dos outros, começa na posição da mão até o movimento da língua que acontece para terminar o sinal. Há vários caracteres que representam cada uma destas partes, mas na SignWriting, isso não acontece, há uma representação direta do sinal, não precisamos ficar montando ou adivinhando o sinal, há caracteres próprios para cada um dos movimentos, mas na Elis, há caracteres para todos os parâmetros, algo que está tornando difícil aprender esse sistema. Precisamos compreender que são sistemas de escrita completamente diferentes (Prof. Deneb).

- por favor, não sejamos tolos em aceitar essa escrita que não lembra em nada a nossa língua (Prof. Sadr).

- Eu entendo a evolução da escrita, quando olhamos desde a escrita de Bebian, passando por Stokoe, Valerie até agora na Elis, mas não entendo os sistemas que querem a nossa escrita na horizontal, pois não falamos na horizontal, a nossa escrita é em colunas na vertical. O parâmetro da expressão facial e corporal é fundamental e precisa ser considerado na nossa escrita. (Prof. Gienah).

- Eu não gostei, me desculpem, mas penso que estamos em um caminho de estudos da SignWriting. Eu percebi que essa escrita não facilita a nossa língua, ela torna mais difícil (Prof. Sadr).

Reunião 2 do grupo de estudo Elis

Os professores destacam as *concepções voltadas à visualidade, à espacialidade da escrita e à iconicidade com as sinalizações*, estes elementos são fortes para o grupo de docentes, não há divergência nesse critério.

Há o fortalecimento das concepções. Observamos que Deneb inicia a discussão junto ao grupo, assumindo o lugar de estímulo auxiliar/ multiplicador do sistema Elis, mas, ao mesmo tempo, o professor mostra-se divergente ao sistema. Há vigor que abarca um conjunto de manifestações, de inventabilidade, e em meio a tudo isso, ainda é possível verificar o ritual, tipicamente exagerado, no qual se dá o coroamento e o destronamento, em que se dão mudanças e transformações. Há uma explosão de ideias e evidenciamos que há mais de uma influência na sua narrativa, há uma polifonia⁹³ nas suas sinalizações (BAKTHIN, 2006).

O caráter ambivalente entre os docentes surdos degrada e regenera simultaneamente.

- a estranheza está para nossos olhos porque não estamos acostumados, precisamos treinar todos os dias e escrever as palavras até aprender cada um destes caracteres. Sei que estamos confusos, então, essa é a minha opinião (Prof. Deneb).

- Na expressão de vocês vejo que estão achando esse sistema chato porque exige mais atenção, assim estou pedindo paciência para conhecerem. Os argumentos de vocês estão no comparativo com o sistema SignWriting que é mais visual, eu também acho que essa escrita Elis é horizontal e não faz sentido para nós, surdos, não há sentido nenhum, não há sentido visual, é uma escrita horizontal que precisa da nossa atenção e dedicação para decorar os caracteres, também concordo com vocês quando vocês olham para a SignWriting e dizem que há visualidade, porque aqui nós temos sentido visual da nossa língua, conseguimos sentir dentro da gente a nossa língua. Por exemplo, as palavras do português que são escritas com as letras do alfabeto não têm sentido nenhum para nós, não há sentido visual, a palavra no português para os ouvintes é diferente do que é para nós, não há nenhum sentido para nós, a Elis está assim, sem sentido (Prof. Deneb).

Reunião 1 do grupo de estudo Elis

Nas narrativas gestuais anteriores a posição do professor Deneb como estímulo auxiliar/suporte para o compartilhamento das informações referente ao

⁹³ Polifonia em Bakhtin define-se pela convivência e interação de múltiplas vozes e consciências independentes, que favorecem a ação, interrogando, provocando, respondendo, concordando, discordando. Uma interlocução com outras vozes que representam um determinado tempo histórico que marcam estas vozes, num processo sempre aberto, inacabado, realiza-se entre diferentes consciências, pressupõe uma multiplicidade de vozes plenas, pois somente sob essa condição são possíveis os princípios polifônicos de construção do todo (1988, 2006, 2010).

sistema é ambivalente, pois há movimentos de convergência e divergência, regenera e degrada conforme as possibilidades de reflexão sobre os elementos que constituem o sistema de escrita. Observamos na narrativa:

No primeiro momento, quando vi esse sistema pela primeira vez, até achei que era muita coisa para a minha cabeça para aprender esse sistema novo. Depois, lá na terça-feira, tornou-se mais fácil. Admito que estavam todos nervosos. Para mim, a minha opinião é particular, esse sistema de SignWriting que usamos aqui na escola contempla todos os parâmetros, e a escrita ELiS é ausente de símbolos que representam as expressões da emoção, que é um parâmetro muito importante para nós, surdos, penso que ele tem falhas (Prof. Deneb/ Reunião 1 do grupo de estudo Elis).

É no chamamento para o ato reflexivo que evidenciamos o posicionamento divergente, os professores retomam as suas concepções já constituídas para justificarem a *ausência da visualidade, da iconicidade direta da sinalização e da espacialidade*. Os docentes problematizam o sistema e realizam comparações com o sistema *SignWriting*. Observamos nos questionamentos realizados pelos professores:

- *Gienah fez uma expressão tão estranha, parece que viu um extraterrestre (risos) (Prof. Deneb).*

- *e os caracteres indicam se o movimento é realizado com a mão esquerda ou direita? (Prof. Gienah).*

- *Mas há uma ordem para os parâmetros? (Prof. Gienah).*

- *Sim, há uma ordem para cada um dos parâmetros, primeiro se escreve a configuração de dedos, depois a orientação da palma, depois o ponto de articulação e, por último, o movimento (Prof. Deneb).*

- *mas, se a mão estiver reta, por exemplo, no sinal de digitalização, como vou saber? Para qual lado vai essa escrita para eu conseguir ler? (Prof. Gienah).*

- *observei que, para o movimento circular, temos um caractere, mas como poderemos saber se o movimento realizado é circular, se é para cima, para baixo ou para frente? (Prof. Sadr).*

- *sim, há caracteres que representam, mas eu não estou conseguindo ver, está confuso agora me ajuda, Lota (Prof. Deneb).*

- *são os pontos bem pequenos que indicam o movimento circular (Prof. Lota).*

Reunião 1 do grupo de estudo Elis

O grupo de docentes elabora questionamentos como mobilização para a compreensão do sistema de escrita, as questões direcionadas à organização espacial da escrita são relevantes e colocadas em evidência. As questões são mobilizadoras para estimular um lugar de reflexão no grupo, é evidente que os professores surdos manifestam nos seus questionamentos relações antagônicas, elemento que envolve objetivos e interesses opostos que são expressos de formas distintas. Podemos evidenciar nas problematizações que seguem as posições dos professores

- eu estou aqui pensando, esse sistema não tem símbolos, não lembra a língua de sinais. Como faremos para nos apropriar? Esse sistema não lembra a nossa língua, eu olho e não consigo ver a LIBRAS nessa escrita. (Prof. Sadr).

- vocês entenderam? Está mais claro?(Prof. Deneb).

- precisamos do polígrafo sempre junto, porque são muitos símbolos. É muito difícil, não consigo decorar todos os símbolos, para cada posição de dedo há símbolos diferentes, quantos símbolos têm ao todo? Não consigo decorar todos esses caracteres que foram criados (Prof. Sadr).

- mas o sistema Elis me parece ser mais demorado para escrever (Prof. Gienah).

- não podemos comparar os dois sistemas, porque a Elis é muito diferente da SigWriting (Prof. Deneb).

Reunião 1 do grupo de estudo Elis

No diálogo que segue, os professores realizam a reflexão sobre a importância da representação dos parâmetros da língua de sinais para o ato de leitura, a organização do cenário espacial em que vai se efetivar o uso da língua, o uso das expressões e da representação destes elementos na escrita.

- mas observem que o movimento não é exato, não há uma precisão para indicar o movimento, então é preciso adivinhar o que está escrito? Como é que vai acontecer essa leitura, Deneb? (Prof. Sadr).

- é preciso perceber e nós já sabemos que o movimento é necessário para o sinal, então, mesmo quando não está escrito de forma detalhada nós conseguimos perceber qual é o movimento, inclusive aconteceu essa discussão lá na UFSC e o clima esquentou por lá, até brigaram por causa disso (Prof. Deneb).

- Não consigo ver !! É óbvio que não é fiel à LIBRAS, se o sistema deixa aberto esse parâmetro para que usemos o conhecimento da língua sinalizada para indicar o movimento, isso significa que nunca poderemos ler palavras que não conhecemos, ou seja, a escrita não será uma fonte para aprendermos novos

sinais, o sistema de escrita não pode estar amparado naquilo que os sujeitos já sabem, pois a leitura é uma fonte de aprendizado de novos vocabulários, mas nesse caso da Elis, parece-me que não vai acontecer isso (Prof. Sadr).

- este foi um dos argumentos fortes da M.S, também sobre a falta do contexto (Prof. Deneb).

Reunião 1 do grupo de estudo Elis

Observamos que os docentes organizam-se para elaborar um posicionamento objetivando uma ação concreta. Estes professores carregam consigo a característica de uma natureza eminentemente interativa e colaborativa. Acontece o chamamento para a continuidade dos estudos sobre o sistema Elis, o desafio para a análise e a tomada de um posicionamento. O anúncio de Deneb exige uma réplica, uma resposta, em diferentes momentos, o que mostra a sua busca no envolvimento dos demais:

Vocês acreditam que a nossa comunidade de surdos poderá aprender a escrita de Elis? Não podemos simplesmente negar a existência desse sistema, precisamos nos posicionar. Existe a possibilidade dessa escrita fazer parte da escolaridade dos nossos surdos?

[...] agora vamos terminar esse blábláblá, estou bravo e prestem atenção! Vocês conseguem compreender essa escrita? Não? Nada? Vocês conseguem sim, vocês precisam querer ver para aprender a ler no sistema de Elis. O problema é que vocês não querem. Vocês estavam reclamando da Elis ser horizontal, precisamos pensar que para cada palavra há muitos símbolos e que uma palavra será escrita ao lado da outra, por isso precisamos estudar primeiro uma palavra e depois outra [...].

[...] não podemos colocar o fracasso no sistema de escrita Elis sem antes fazer uma tentativa. Eu participei das discussões na UFSC e a M.S. tem argumentos para defender a SignWriting, assim como o grupo do sistema de Elis também tem argumentos, mas agora cabe a nós conversarmos e discutirmos para termos clareza. É um assunto muito sério, eu particularmente parabeno o grupo que criou o sistema Elis, são pessoas dedicadas para o estudo de um sistema de escrita da nossa língua e por este motivo merecem meu reconhecimento, também preciso dizer para vocês que vejo o sistema Elis muito minucioso, cheio de símbolos, muitos caracteres que representam coisas mínimas da nossa sinalização [...].

[...] cada um de nós tem uma opinião sobre os sistemas de escrita, mas vamos continuar olhando para a Elis e tentar escrever uma frase, pode ser? Vou escrever no quadro a mesma frase em SignWriting, Elis e Português, ok?[...].

[...] por isso eu insisto em juntos conhecermos esses parâmetros e como eles são representados nesse sistema, depois faremos uma discussão para conseguir avançar, então, pessoal, prestem atenção no parâmetro do movimento, observem que há um ícone que representa o movimento, ou seja, esse ícone mostra que há movimento no sinal que está escrito. Observa Sadr,

que é bem parecido com SignWriting, eu acho bem parecidos os símbolos, me lembram os símbolos do sistema SignWriting, mas aqui me parece até mais resumido ou com menos informações[...].

[...], por favor, penso que precisamos acompanhar até o final para entender e depois fazer a discussão [...].

Reunião 1 e 2 do grupo de estudo Elis

Deneb cumpre com seu *papel de suporte/estímulo auxiliar* compartilhando, provocando e socializando as informações. Observamos que Deneb em vários momentos chama os professores para o estudo do sistema Elis, buscando provocar o grupo a pensar/tomar uma decisão sobre o sistema, realizando um olhar para as possibilidades desse sistema. Então, os docentes surdos colocam-se diante do desafio, argumentam que precisam de tempo para elaborar um posicionamento, um tempo para pensarem e amadurecerem seu posicionamento:

[...] calma, por favor, eu preciso ir mais devagar, eu preciso ver [...] (Prof. Gienah).

[...] sobre o local e o movimento vamos deixar para a próxima reunião, é muita informação em pouco tempo, vejo que os olhos de vocês estão cansados, vamos deixar para a próxima semana [...] (Prof. Deneb).

[...] calma, no início realmente parece difícil, pesado, precisamos aprender aos poucos [...] (Prof. Albireo).

[...] eu acho muito difícil olhando assim rápido, não dá para aprender em poucos dias [...] precisaria de, no mínimo, um ano para aprender (Prof. Gienah).

Reunião 1 do grupo de estudo Elis

Observamos que há heterogeneidade, os professores são mobilizados pela força do tema. Eles se incomodaram, houve uma insatisfação com o processo de mobilização, evidenciamos a reorganização dos docentes para refletir sobre a proposta. É solicitado aos educadores que mantenham a calma. O grupo está marcado pelo desafio, se desestabilizam e conseguem avançar. Eles não permanecem apenas na negação.

[...] precisamos manter a calma, isso não é para agora, precisamos primeiro aprender e aprofundar e, no futuro, pensar em ensinar as crianças surdas. Por favor, calma [...] (Prof. Lota).

[...] calma, não estamos aqui para defender a Elis, nem para defender a SignWriting, apenas precisamos conhecer os dois sistemas, calma Sadr, eu não

estou aqui para defender [...] todo esse estranhamento com relação à escrita da Elis é porque não temos experiência com essa escrita, nunca a vimos antes. Com a SignWriting, nós já estamos acostumados porque faz mais de uma década que estamos usando, então, já está apropriada. Concordo quando vocês dizem que a SignWriting lembra na nossa sinalização. Sei que a Elis está abstrata e isso está fazendo com que todos fiquem com essa expressão como se estivessem vendo extraterrestres (Prof. Deneb).

- aqui estamos calmos falando sobre isso, então, temos sorte! Sabe por quê? No curso lá na UFSC, as pessoas se provocaram e compravam muitas brigas, durante toda semana, até o último dia todo mundo estava revoltado, na terça de manhã foram muito ruins as brigas por causa dos sistemas Elis e SignWriting (Prof. Albireo).

- Eu, a Lota e o Albireo fomos muito gentis no curso, pois nós fomos até lá na UFSC porque queríamos aprender esse novo sistema, mas os outros professores falavam mal, acusavam uns aos outros durante a palestra, quando estavam explicando a leitura e a escrita do sistema ELiS. Teve uma manhã que as brigas foram bem agressivas e o Albireo foi embora, eu tentei criar argumentos para a turma ficar mais calma e calada, não tive sucesso. Um dos professores que defendem o sistema de Elis pediu para todos terem paciência para aprender, eu resolvi sair da sala naquele momento porque a discussão estava forte, fui dar uma volta pela UFSC, voltei muito tempo depois para a sala e as pessoas continuavam brigando e discutindo feio. Vocês são sortudos, pois não foram. Foi uma verdadeira Guerra! (Prof. Deneb).

- Esse sistema de Elis, é preciso aprender antes, aprender cada um dos caracteres para depois pensar em escrever (Prof. Sadr).

Reunião 2 do grupo de estudo Elis

Há informação de que movimentos externos ao grupo também questionam o sistema Elis, fortalecendo o posicionamento divergente à adoção desse sistema. Entendemos que o conhecimento se relaciona à mudança e mudar é vencer a indiferença, estabelecer a diferença, alterar, se incomodar com a situação do outro, dos muitos outros, da polifonia existente. Aqui evidenciamos a ambivalência, as contradições permanecem vivas nas palavras sinalizadas dos professores surdos, há uma relação tensionada, há uma explosão de ideias. Observamos que, em um piscar de olhos, tudo permanece e, ao mesmo tempo, tudo poderá mudar. A ambivalência toma um sentido crítico, que se opõe ao monológico, ao discurso autoritário, pois os docentes têm a liberdade de expressarem as suas palavras, a palavra dita, falada, narrada, proclamada, enunciada, constitui-se como produto ideológico, decorrência de interações na realidade vivida.

O velho e o novo convivem sem que a proposta do novo ou a informação de uma concepção hegemônica no sistema de escrita de um determinado lugar, sufoque o posicionamento dos docentes deste grupo de estudo. As reflexões estão

direcionadas ao entendimento do sistema de escrita Elis. É nesse sentido que os professores começam a se posicionar:

- *Eu concordo quando vocês explicam que nós precisamos aprender mais, sempre mais, precisamos investir na nossa aprendizagem sobre o sistema, estamos investindo no sistema S.W, penso que a Elis ainda falta muito para se tornar uma escrita para os sinais, principalmente o parâmetro expressão, algo que é muito importante para a nossa língua (Prof. Gienah).*

- *Não gostei, sabe... Isso para mim é uma perda de tempo, aqui na escola, precisamos nos dedicar ao estudo do sistema SignWriting, pois é esse sistema que escolhemos. Desculpem-me, é isso que eu penso hoje! Não vou me dedicar ao estudo desse novo sistema. Não. Mas vocês podem explicar se quiserem então me expliquem, por favor (Prof. Sadr).*

- *calma pessoal, a Sadr tem a opinião dela, mas penso que todos nós precisamos tentar (Prof. Deneb).*

- *observem que, no sistema de Valerie, até mesmo o movimento que é realizado diferente para cada uma das mãos é representado na escrita com caracteres diferentes, não podemos usar o mesmo ícone para representar movimentos diferentes para cada uma das mãos, olhem como acontece essa representação, são detalhes da nossa escrita que precisam ser considerados. Na escrita de Signwriting, conseguimos ver essa diferença e ler os sinais, conseguimos ler até os sinais que nós não conhecemos, mas no sistema Elis me parece que isso não será possível (Prof. Sadr).*

- *observem que, na escrita de Elis, não é preciso ser minucioso, pode usar um símbolo que representa o movimento e nós já sabemos qual é o movimento que precisa fazer para aquele sinal. Pessoal, prestem atenção aqui, vocês estão dispersos hoje, isso não pode (Prof. Deneb).*

- *E se esse sinal é novo para mim? E se eu não conheço esse sinal? Então, preciso adivinhar a expressão e o movimento dele? (Prof. Sadr).*

- *eu observo que também podemos ver se o movimento é sincrônico com as duas mãos, observem que há caracteres que representam se o movimento é oblíquo para cima ou para baixo (Prof. Deneb).*

- *nós temos muitas dúvidas, é só o que nós temos, muitas dúvidas! A P. levantou e foi embora, vocês viram? Ela ficou muito perturbada (Prof. Sadr).*

Reunião 2 do grupo de estudo Elis

Compreendemos que, dessa forma, o professor constitui-se adotando as interações com os demais, mas conduzindo a sua própria existência com fragmentos do outro, fazendo nascer a responsabilidade por cada um dos seus enunciados. Evidenciamos entre os professores uma ação de assimilação renovada, [re]significada, reconstruída. É na interação entre os sujeitos, durante o diálogo que

a palavra do outro está presente no discurso, que se constitui pela polifonia de vozes em um ambiente sociodiscursivo.

Entendemos que os docentes se constituem nesse processo dialógico marcado pela interação com o outro, vendo-se por meio do outro, na imagem que o outro está constituindo. Existir, humanamente, é pronunciar o contexto real que estão fazendo parte como professores surdos. É modificá-lo constantemente. O contexto da escrita dos sinais na escola para surdos é pronunciado (sinalizado) pelos surdos e, por sua vez, se volta problematizado aos professores que realizam esse pronunciamento (sinalização), a exigir deles novo pronunciamento, um novo posicionamento. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2013). “Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 2013, p. 90). Entendemos que este é o motivo pelo qual ninguém pode “dizer a palavra” sozinho ou por alguém. A palavra deve ser pronunciada no encontro dos homens, “mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (p.90). A palavra sinalizada dos docentes surdos efetiva-se no grupo de estudo, há uma polifonia no encontro das múltiplas visualidades que constituem seus posicionamentos. É nesse sentido que evidenciamos o pronunciamento dos professores surdos, realizando a réplica, a contrapalavra, posicionando-se em relação à proposta:

[...] Compreendo que a escrita de Elis não lembra nada da língua de sinais, ela é seca, dura, não há expressão, já Bebian considerava a expressão, conseguiu contemplar o uso dos braços e outras partes do corpo na escrita. Não somos obrigados assumir essa escrita, mas precisamos conversar e discutir sobre a existência dela (Prof. Deneb).

[...] os dois sistemas são diferentes, é verdade. Penso que não podemos assumir o sistema Elis agora, é muito pesado, precisamos agora nos dedicar a SignWriting que é mais fácil, é mais leve. Nós precisamos entrar em acordo [...] (Prof. Glenah).

[...] Essa discussão também é importante, mas quero saber se vocês entenderam, porque nós, como escola, precisamos avançar. Qual é a opinião de vocês? É importante lembrar que para a escrita da Elis precisamos considerar que temos todos esses símbolos no computador, é mais fácil de escrever no computador, temos um maior controle [...] (Prof. Deneb).

[...] Exatamente, concordo com o Deneb, quando ele fala que faltam as expressões! E onde está o movimento dos braços? Podemos pensar na escrita para traduzir a seguinte frase: “Quero usar aquele banheiro”. Na escrita no sistema de Elis, jamais saberemos onde é o local, a posição do banheiro, não há o cenário para a escrita. Isso atrapalha, confunde e prejudica, então minha posição é: Não! Perderemos tempo nesse sistema (Prof. Sadr).

[...] precisamos pensar que estes exemplos de escrita, que foram dados aqui pelo Deneb, nós já estamos acostumados, o sistema de Valerie parece simples quando nos provoca a fazer a leitura e já movimentar as mãos posicionando-as para efetuar o sinal, é uma provocadora porque ela já nos mostra como fazer, é uma escrita direta. Mas, para pensar na escrita da Elis, precisa parar tudo, olhar, tentar ler se o sinal que está escrito usa uma mão ou duas mãos, depois a cada um dos caracteres escritos precisa pensar até descobrir o que está escrito, ela não é uma escrita direta (Prof. Gienah).

[...] precisamos fazer uma justificativa para entregar na coordenadoria de educação sobre a importância da aprendizagem da língua de sinais escrita pelas crianças surdas, isso é importante para o reconhecimento da escrita (Prof. Sadr).

[...] não há sentido visual nenhum na Elis (Prof. Sadr).

Reunião 2 do grupo de estudo Elis

Os professores surdos elaboraram o documento posicionando-se (na íntegra no Anexo A) sobre a adoção de um sistema proposto, distinto do que vinham trabalhando. O estudo sobre o sistema *SignWriting* indica as aproximações e o domínio apropriado durante as situações de estudo. Diferentemente do sistema Elis que guarda muitas diferenças, gerando resistência em sua adoção, contudo, o grupo se reúne e problematiza a forma de organização do sistema, demonstrando sua disponibilidade e interesse para a aprendizagem da escrita de sinais. Assim, os docentes assumiram a posição de manter o *SignWriting*, mas colocam-se disponíveis a ampliar os estudos direcionados ao sistema Elis.

Ao direcionar o olhar para a sua docência, os professores surdos desenvolvem atividade de estudo de forma significativa, sustentam e [re]significam o caminho para o alcance da autoria pedagógica, autônoma, crítica e consciente. Assim, promovem condições para que os saberes da experiência visual sejam úteis e tomados por eles no ensino da língua de sinais escrita.

Ao discutirem sobre as possibilidades que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua de sinais escrita, os docentes surdos manifestam seus posicionamentos assumidos e assim conseguimos visualizar critérios que eles utilizam para a avaliação de sistema de escrita de sinais.

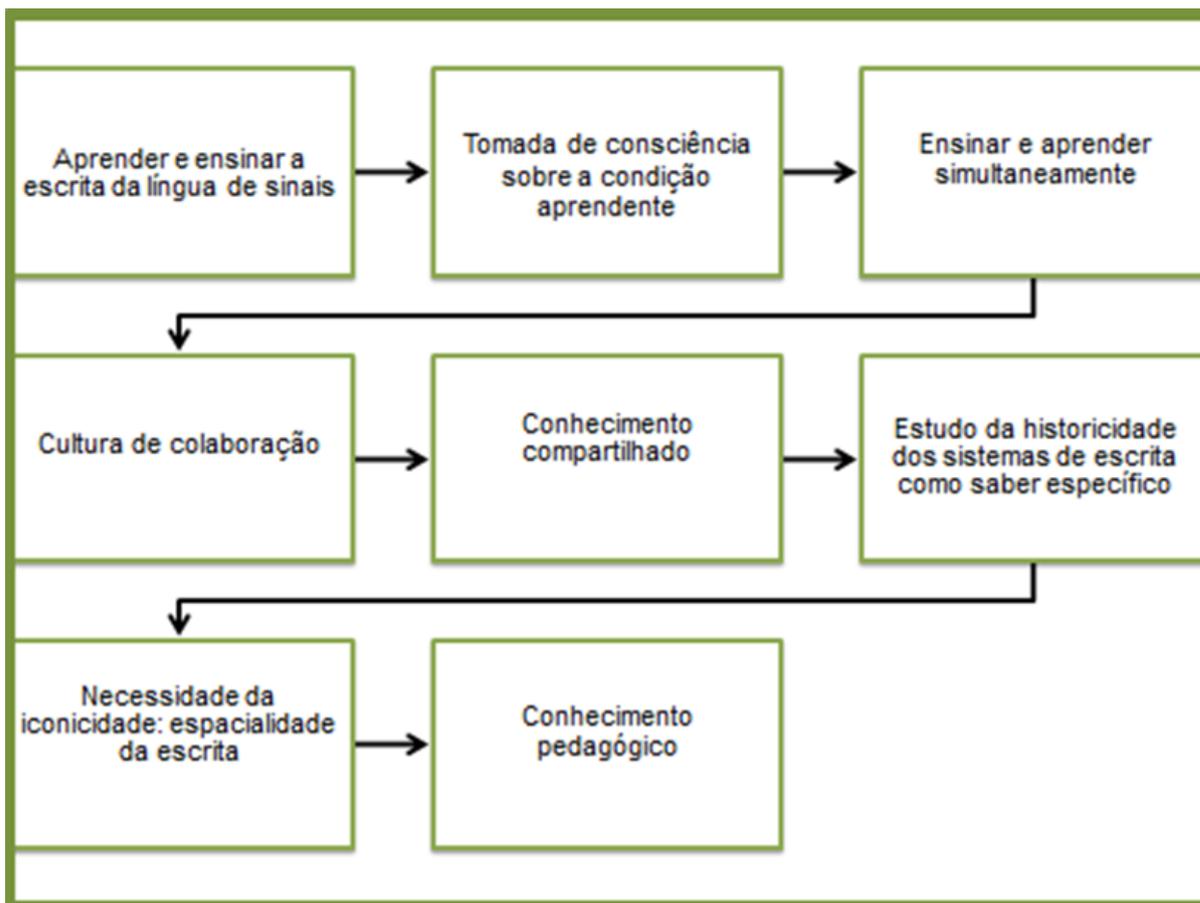
Entendemos que esses critérios são eleitos com base nos estudos teóricos, no compartilhamento sobre os conhecimentos direcionados à organização dos sistemas, na obstinação dos professores surdos em desejar compreender as distinções entre os sistemas possíveis e no compartilhamento de ideias entre eles.

Nesse sentido, os docentes surdos sinalizam alguns critérios para a avaliação de sistemas de escrita de sinais, quais sejam: a representação da organização espacial da escrita precisa contemplar a sinalização, ou seja, é essencial escrever em colunas; a necessidade da iconicidade dos sinais na escrita, assim, para os usuários da língua de sinais que são fluentes na sinalização da língua é possível realizar relações de iconicidade entre os sinais e a escrita, a representação das expressões faciais e corporais na escrita são essenciais e prioritárias, pois fazem parte como componente linguístico da língua de sinais; o movimento dos sinais é elemento necessário na representação da escrita; a escrita precisa partir do ponto de vista expressivo, ou seja, do ponto de vista do escritor; os componentes dos parâmetros fonológicos (a configuração de mãos, a locação e o movimento) são essenciais; e, os toques e os contatos existentes na sinalização da língua de sinais precisam de representação rigorosa na escrita.

É preciso destacar que as interações e mediações experienciadas, no contexto social da escola para surdos, favorecem o processo de autoformação por meio das construções coletivas de conhecimentos sobre o próprio ato docente, elementos que impulsionam o avanço da aprendizagem da docência, efetivando a cultura de colaboração entre os professores (BOLZAN e ISAIA, 2005, 2006; ISAIA e BOLZAN, 2007, 2009).

Assim, a aprendizagem da docência caracteriza-se por diferentes dimensões de desenvolvimento que progridem, manifestando os entrelaçamentos existentes entre as potencialidades do professor e as condições sociais em que está inserido, efetivando-se os acontecimentos docentes.

Elucidamos, por meio da análise das narrativas gestuais dos professores, a importância das suas relações sociais no mundo da docência, fator que nos ajudou aclarar que aprender a docência é constitutivo da prática cotidiana do professor. Neste sentido, discutiremos, na próxima dimensão, as vivências professorais dos educadores surdos direcionadas para o ensino do sistema de língua de sinais escrita - *SignWriting*.



Quadro 11 – Representação das recorrências narrativas da dimensão: Condição aprendente no contexto da surdez: a construção da docência.

Fonte: autora.

3.3 Práticas docentes dos professores surdos: o conhecimento pedagógico compartilhado em construção

[...] Aqui na escola já fizemos algumas poesias sem depender da língua portuguesa escrita, apenas a língua de sinais escrita e os alunos me emocionaram com tantas aprendizagens que tiveram, o resultado da poesia me deixa emocionado quando eu lembro. Com relação à escrita de piadas eu ainda não tive experiências pessoais, mas precisamos escrever algumas para ver como vai ser com os alunos, estas estratégias precisam ser ampliadas por nós [...]. (Prof. Deneb /Reunião 4 do grupo de estudo).

Nesta dimensão categorial, os professores surdos nos evidenciam a constituição do fazer docente no contexto da sala de aula. As narrativas gestuais dos docentes surdos nos permitem refletir sobre os encaminhamentos e ações que organizam, bem como sobre os diferentes modos como constroem suas propostas pedagógicas para o ensino da língua de sinais escrita. Também marcam os

elementos necessários para a ação pedagógica direcionada à conquista de novos patamares educacionais para a comunidade surda.

No ato docente, os saberes são validados na dialogia estabelecida na interação com o grupo de docentes, delineando uma didática própria, respaldada pela construção do *conhecimento pedagógico compartilhado*, elemento que vai além da seleção de conteúdos a serem ensinados.

Nessa didática própria e colaborativa, os professores surdos reafirmam suas concepções docentes direcionados à possibilidade do sistema de escrita de sinais. Os saberes pedagógicos que circunscrevem a docência dos professores surdos fazem parte dos fundamentos do ato docente a partir da defesa como usuário do sistema *SignWriting*. Para tanto, os docentes surdos destacam a importância da discussão sobre as estratégias de ensino, convergindo sobre a relevância dos estudantes como protagonista do processo.

Os professores manifestam consciência sobre a conquista de uma maior autonomia docente a partir da autonomia intelectual, a qual tem sido buscada de forma persistente junto aos grupos de estudos a partir de compartilhamento de vivências, dúvidas, fazeres e saberes com seus pares, demonstrando uma atitude crítica e colaborativa.

Os docentes surdos demonstram a necessidade de construir uma relação diferenciada no contexto de sala de aula, não admitindo serem considerados como meros transmissores, mas sim, produtores de seus saberes que estão implicados em uma ação docente com características de uma cultura própria que abrange as especificidades da comunidade surda. Os professores surdos são profissionais em constante aprendizado, uma vez que estão engajados em um processo de formação permanente no contexto dos grupos de estudo.

Segundo Freire (1995), o ensino e a pesquisa estão atrelados, como se estivessem um no corpo do outro, pois enquanto o professor está desenvolvendo a sua docência está diretamente em busca, indagando ao outro e a si. A pesquisa do professor vem na direção de constatar e, ao evidenciar as constatações, é capaz de intervir em um processo que é dinâmico e singular. Assim, está implicado no processo de se constituir como professor, enquanto também favorece a formação pedagógica do outro, conquista novos patamares, conhece, comunica e anuncia.

Entendemos que os docentes surdos, sujeitos deste estudo, entram em contato com o seu campo de saber concomitantemente ao início da vida profissional

como professores desta língua. A definição de uma didática própria e colaborativa é mobilizada pelas relações estabelecidas com seus alunos no contexto da sala de aula, nas reuniões do grupo de estudo com outros professores surdos e é proveniente da experiência docente no contexto da escola para surdos.

Os docentes surdos elegem os saberes específicos do campo da língua de sinais que precisam ter como base para pensar pedagogicamente sobre esse campo e aperfeiçoar o conhecimento de modo que seus alunos possam aprender a escrita da língua de sinais no sistema *SignWriting*.

Os professores surdos recorrem aos seus *saberes da experiência visual* como sujeitos surdos fluentes da língua de sinais para gerenciar acontecimentos em sala de aula, constituindo assim, suas concepções docentes sobre a escrita da língua de sinais. Estudos de Tardif (2002) afirmam que o *saber da experiência* “se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (p. 14). Ainda sobre os saberes da experiência, o mesmo autor destaca algumas características deste saber nos dizendo que é um “saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos. O professor traz, portanto, as marcas dessas interações [...]. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.” (2002, p. 109).

Observamos no ato docente que a construção do *conhecimento pedagógico compartilhado* se constitui a partir das reuniões de estudo, nas quais os *saberes da experiência visual* que emergem do cotidiano da escola para surdos, no âmbito da prática docente, são discutidos e reelaborados. Estes saberes não se encontram sistematizados em teorias, são saberes práticos que se integram ao ato docente e formam um conjunto de elementos, a partir dos quais, os professores surdos compreendem, interpretam e isso os torna capazes de orientar sua ação pedagógica como professor de língua de sinais escrita.

O compartilhamento é destacado como relevante nos estudos do grupo de docentes surdos e considerado como saberes importantes na constituição professoral. Entretanto, reconhecem a necessidade de avançarem em suas elaborações para além do aprender fazendo.

É nesse sentido que a interação estabelecida nas reuniões de grupo de estudo favorece o compartilhamento de valores, singularidades, proporcionando que

os professores revisitem as experiências pedagógicas já vividas, quando desenvolvem atividades de ensino do sistema de escrita de sinais. É por meio de situações dialógicas que os docentes expressam o vivido no contexto da sala de aula, entendemos que “não há estritamente falando um “eu penso”, mas um “nós pensamos”. Não é o “eu penso” o que constitui o “nós pensamos”, mas, pelo contrário, é o “nós pensamos” que me faz possível pensar (FREIRE, 2015, p. 141). Assim, os professores elaboram estratégias docentes por meio da dialogicidade estabelecida no grupo, constituindo uma didática própria a partir da interação, estabelecida pela cultura de colaboração que se constitui no espaço escolar.

As situações de aprendizagem estabelecidas no contexto da sala de aula são refletidas coletivamente, mobilizando os professores à construção do *conhecimento pedagógico compartilhado*, por meio dos *saberes pedagógicos* por eles eleitos; aprendizagem do sistema de escrita *SignWriting*.

A construção de *conhecimento pedagógico compartilhado* acontece a partir das necessidades postas pelo contexto da escola para surdos, sendo a prática docente dos professores surdos a fonte de expressão e sustento dos saberes que os constituem.

É por meio das análises das narrativas que podemos dizer que os docentes surdos são estudiosos do campo. Sua organização e sistematização das estratégias didáticas pedagógicas indicam o delineamento de uma didática própria, compartilhada que tem na *visualidade* a sua especificidade.

Evidenciamos o *conhecimento pedagógico compartilhado* dando respaldo às operações e ações mobilizadas pelos professores. Assim, na seleção de conteúdos para o ensino do sistema *SignWriting*, eles criam estratégias e compartilham vivências com o objetivo de qualificação dos modos de organização do trabalho pedagógico.

O conhecimento sobre o sistema de escrita de sinais é organizado na forma de conteúdos escolares, didaticamente elaborados para favorecer a produção de conhecimento no espaço da sala de aula, responsabilidade do professor. Os docentes surdos organizam os conteúdos a partir de um conjunto de saberes, os quais julgam necessários serem produzidos no contexto da sala de aula.

Assim, buscamos refletir sobre a constituição dos saberes da visualidade, direcionados à construção de estratégias capazes de dar sentido à escrita da língua

de sinais – no sistema *SignWriting*, desse modo é necessário criar uma forma de organizar o trabalho pedagógico a partir de uma didática própria.

Os docentes surdos realizam elaborações que nos ajudam a avançar no processo de compreensão sobre o ensino da língua de sinais escrita, estas elaborações são produzidas no processo de mediação pedagógica estabelecidas nas reuniões do grupo de estudo, lugar em que o protagonismo docente é evidenciado, legitimando os saberes docentes desses profissionais.

Os professores discutem sobre a relevância de pensar em *estratégias pedagógicas* para o ensino do sistema de escrita. Deneb e Sadr reconhecem a importância e o valor do sistema de escrita da língua de sinais e o lugar que esse sistema ocupa no contexto da escola. Desse modo, a reflexão direcionada para o ensino da *SignWriting* é alvo de problematizações nas reuniões do grupo de estudo. O desafio de criar estratégias pedagógicas para o ensino do sistema de língua de sinais escrita é lançado pelos docentes como uma provocação. Como podemos acompanhar no diálogo que segue:

- vocês acham que o português está mais forte como componente curricular, temos uma carga horária grande de português e de língua de sinais apenas duas aulas semanais, uma carga horária mínima, então, se não temos espaço para ministrar aulas de língua de sinais será impossível construir esse conhecimento com pouco tempo, o português ainda é prioridade. Vivemos uma influência maciça da escrita do português (Prof. Deneb).

- Eu concordo contigo, até mesmo porque precisamos pensar nas áreas de conhecimento, por exemplo, geografia é português, história é português, matemática é português, o português é mais forte, está relacionado em quase todas as disciplinas. A carga horária da língua de sinais é muito pequena comparada a estas outras disciplinas que estão vinculadas ao português (Prof. Sadr).

- eu acho importante fazer essa discussão sobre as áreas do conhecimento e o uso da língua de sinais escrita (Prof. Gienah).

- Precisamos pensar nesse pouco tempo que temos para criar estratégias que facilitem a aprendizagem do aluno, precisamos facilitar e não podemos complicar o aprendizado deles, por isso, o pouco tempo que temos em sala de aula para ensinar a escrita dos sinais precisa ser bem utilizado (Prof. Albireo).

Reunião 11 do grupo de estudo

O grupo de professores está desafiado a pensar em *estratégias pedagógicas* distintas que contemple as especificidades culturais e linguísticas da comunidade de

surdos. Portanto, é preciso considerar o pouco tempo que dispõem para o ensino desse sistema.

O compartilhamento das vivências docentes nas reuniões do grupo de estudo fomenta a atividade dos professores, indicando que a tomada de consciência sobre o ato docente é elemento que os mobiliza a compartilhar diferentes ideias sobre a organização do trabalho pedagógico.

Os docentes mostram-se mobilizados a problematizar as estratégias pedagógicas com a finalidade de qualificá-las. Deneb sinaliza na sua narrativa que é importante tornar esse conhecimento o mais funcional possível, compartilhando reflexões sobre a importância desta temática:

[...] às vezes, vejo os professores surdos com dúvidas com relação ao caminho sobre estratégias e metodologias que precisam seguir, então, eu estou sempre orientando sobre o caminho da L1, talvez porque eu tenha a formação em Letras/Libras e essa formação me ajuda [...] (Prof. Deneb/ entrevista pessoal).

[...] Eu penso que precisamos pensar como indicar e criar uma boa didática para que a gente consiga ensinar com mais segurança. [...] precisamos ter o nosso método, a nossa didática de professor surdo: Nossa comunidade de crianças surdas precisa evoluir rapidamente, acredito que nós, como professores surdos de língua de sinais, precisamos pensar nestes critérios que irão ajudar o aluno a realizar com mais fluência a língua de sinais e também a escrita dos sinais [...] algumas crianças podem até ficar prejudicadas no seu desenvolvimento se o professor não usar uma didática apropriada para ensinar a língua escrita [...] (Prof. Albireo / Reunião 11 do grupo de estudo).

Propostas são lançadas ao grupo pelo professor Deneb, a validação das estratégias acontecem por meio da socialização das experiências cotidianas.

É neste sentido que os docentes revisitam suas vivências escolares e realizam reflexões direcionadas à sua atuação como professor surdo, pensando em propostas pedagógicas que contemplem elementos como a interação e a mediação, valorizando as condições linguísticas e culturais da comunidade surda. Podemos evidenciar nas narrativas gestuais:

[...] meu maior medo é marcar, negativamente, um aluno meu por ter ensinado errado, porque eu tive muitos professores que me ensinaram errado, jamais esquecerei. Por este motivo, estou sempre atento, porque se acontecer de eu ensinar incorretamente, preciso admitir rapidamente, caso contrário, estarei igual aos meus professores do passado. Desejo que meus alunos tornem-se independentes para resolverem os problemas de suas vidas e que tomem decisões, quero que eles aprendam a lidar com seus problemas, sei que não sou o único responsável pelos destinos dos meus alunos, mas eu me sinto

responsável também, por isso, eles precisam aprender e estarem sempre atualizados e me acompanhando no pensamento, quando estou em aula [...] (Prof. Albireo/entrevista pessoal).

[...] a minha satisfação é ser professor, eu gosto e sempre gostei, tenho uma satisfação muito grande em poder trabalhar com professores surdos e alunos surdos, essa interação e essa relação de igualdade linguística me deixa muito satisfeito, temos diálogo, conseguimos conversar sobre tudo, conseguimos compartilhar o que vivemos, completamente diferente de toda a minha vida como aluno [...]; com relação a minha docência, hoje estou mais experiente, consigo ver essas experiências e estou até mais tranquilo para trabalhar [...] (Prof. Deneb / entrevista pessoal).

Evidenciamos, nas narrativas sinalizadas dos professores Albireo e Deneb, a relação entre as suas experiências escolares e o desejo de manterem um espaço educacional que valorize os aspectos culturais e linguísticos dos seus pares, colocando como principal elemento, na sua docência, o aprendizado de seus alunos. Situam-se como docentes em constante vigília de seus fazeres, buscam modos distintos daqueles vividos, destacando o seu *aluno como protagonista do processo*, elemento que lhes foi negado ao longo da escolaridade e que são destacados como essenciais para seu ato professoral.

É nesse sentido que os docentes, ao entrarem na sala de aula, levam consigo a sua trajetória pessoal, com as suas histórias, suas experiências pessoais, alegrias, tristezas, sucesso e insucesso, vividas ao longo de sua existência. Portanto, a trajetória pessoal está imbricada com a trajetória profissional, não há como dissociá-las. As condições pessoais determinam a constituição profissional e as marcas da vida profissional estão na vida pessoal e as marcas da vida pessoal estão na docência. Nóvoa (1995) colabora nesta reflexão, dizendo que

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] e as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (p. 17) (grifos do autor).

Levando em conta o que foi dito, compreendemos que o eu pessoal é a experiência da própria vida. Está permeado por imagens, sentimentos, valores e desejos. Entendemos que o eu profissional pode ser considerado como um sistema multidimensional, compreendendo as relações pessoais do professor como o meio, no qual está imerso.

A constituição da docência se dá por meio das relações interpessoais (com o outro) e intrapessoais (consigo mesmo), incluindo aspectos positivos ou negativos, validados pela dimensão social. Assim, acreditamos que ser professor não acontece individualmente. Esse processo é compartilhado e colaborativo, a partir das mediações e interações que se estabelecem por meio de uma rede de relações.

Os professores mostram-se interessados e mobilizados a realizar reflexões sobre as propostas didáticas que estão realizando e há o interesse na discussão sobre uma didática singular.

Entendemos que, ao assumir modos e atitudes docentes em sala de aula, o professor surdo atua como mediador da relação cognitiva entre o aluno e o “novo saber”, a escrita da língua de sinais. Os docentes destacam o investimento que precisam fazer para que os estudantes conquistem essa aprendizagem. Nessa direção, pensar e discutir sobre quais *estratégias pedagógicas* a serem implementadas parece ser o destaque na *atividade docente de estudo*.

[...] preciso pensar em ampliar as estratégias até mesmo porque cada turma encontra uma realidade diferente. Com os mais jovens é diferente, cada aluno é diferente, não são todos iguais e nenhum igual a mim, preciso sempre lembrar que somos todos diferentes para aprender (Prof. Albireo/ entrevista pessoal).

Os professores colocam em relevo a importância das estratégias e compartilham as experiências, refletindo sobre o trabalho pedagógico. As diferentes *estratégias pedagógicas* são os instrumentos para ensinar, há caminhos para o aprendizado, é preciso mobilizar o aluno a pensar sobre a língua escrita de sinais. Assim, os docentes destacam *o aluno como centro*, como *protagonista*. A possibilidade de olhar para o outro é elemento indispensável para pensar em diferentes formas de conduzir a organização do trabalho pedagógico. Nesse momento os professores colocam no centro da discussão a importância de conhecer e respeitar as rotas cognitivas de seus alunos e pensar em diferentes *estratégias pedagógicas*

eu tenho um medo muito grande sobre a metodologia escolhida por mim, porque preciso saber se o aluno está entendendo o que eu estou tentando explicar, quando consigo perceber que os alunos compreenderam os conceitos e a minha proposta para aquela aula, eu consigo finalizar a aula bem, mas quando percebo que eu não consegui fico pensando e continuo mudando as estratégias e o vocabulário. Continuo tentando sempre, não me serve mais ou menos... Preciso ter a certeza de que meus alunos entenderam (Prof. Albireo / entrevista pessoal).

os alunos são muito inteligentes[...] cada aluno é diferente um do outro, preciso conhecer a realidade de cada aluno para dar continuidade no ensino da língua (Prof. Lota / entrevista pessoal).

Estou sempre pensando nas informações visuais como uma fonte para os alunos aprenderem, preciso estimular para que os alunos se abram para essas informações visuais, então, no meu planejamento de aula é importante que tenha aspectos que considerem relacionados às questões sociais e às diferentes identidades. A construção da consciência é diferente, cada aluno percorre um caminho diferente, então, por este motivo penso em estratégias diferentes, para conseguir atingi-los, o objetivo maior é o aprendizado e desenvolvimento dos meus alunos (Prof.Gienah / entrevista pessoal).

As crianças fazem produções sozinhas, os adolescentes e adultos ficam tentando, testando, com timidez e receio. Parece-me que as crianças têm mais percepção visual, eles são rápidos no olhar (Prof. Sadr / entrevista pessoal).

Os professores centram seus esforços na aprendizagem dos alunos, mobilizando-se na busca de compreender o processo do aluno. Nessa ocasião, evidenciamos a construção do *conhecimento pedagógico compartilhado*.

Em diferentes momentos, Deneb e Sadr compartilham as suas experiências de sala de aula direcionando o olhar para o processo de aprendizagem do aluno.

Entendemos o *conhecimento pedagógico* como o modo organizacional em que os conteúdos escolares conceituais precisam ser trazidos e discutidos pelos docentes para encontrar um modo de ensinar melhor. Assim, os professores surdos estão discutindo o significado de ensinar o posicionamento das mãos por um determinado sinal. O significado da organização espacial da escrita da língua, aspectos relacionados à fonologia e seus elementos composicionais são discutidos e problematizados neste espaço. Cada professor expressa suas compreensões.

Segundo Bolzan (2009), o *conhecimento pedagógico compartilhado* trata de um conhecimento amplo, implicando no domínio do saber-fazer, estratégias pedagógicas e orientações didáticas e do saber teórico e conceitual e suas relações com os conhecimentos experienciais da docência. Em suas palavras “o *conhecimento pedagógico compartilhado* se organiza com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: (1) o conhecimento teórico e conceitual, (2) a experiência prática, (3) a reflexão e (4) a transformação” (p. 147).

Nessa perspectiva, evidenciamos a importância do processo de aprendizagem dos alunos como a centralidade para a docência do professor, tornando-se responsáveis pela apropriação do instrumento cultural, que é a escrita da língua de sinais, sendo que a construção compartilhada implica na criação de

novas formas de organização pedagógica e da ação por parte de todos os envolvidos.

Entendemos assim que os professores Albireo, Lota, Gienah e Sadr buscam o equilíbrio para tornar o conhecimento específico do sistema de escrita de sinais compreensível e interessante para os alunos, demonstrando que estão instigados a pensar em diferentes *estratégias pedagógicas*.

Assim, identificamos por meio das narrativas gestuais que os docentes surdos compreendem a importância fundamental do olhar direcionado aos seus alunos para o desenvolvimento do ato docente, ou seja, um lugar que se caracteriza por uma participação ativa, intensa, viva. Os docentes elegem o *protagonismo dos seus alunos* como elemento que possibilitará a experimentação, a observação, a análise, a constatação de hipóteses, o compartilhamento, a comparação, objetivando a aprendizagem dos alunos e seu desenvolvimento por meio da mediação, que é estabelecida entre eles. Notamos que o modo como os professores concebem o papel de aluno é fundamental para o direcionamento de suas práticas. É nesse sentido que entendemos a docência dos professores surdos como uma forma de constituição cultural.

Nessa mesma direção, Nóvoa (2011) nos ajuda a pensar quando nos diz que:

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la (NÓVOA, 2011, p. 537).

As práticas docentes desenvolvidas no contexto da sala de aula são compartilhadas nos grupos de estudo e colocam em evidência o *aluno como protagonista*, exigindo dos professores a retomada e a elaboração de estratégias capazes de favorecer a aprendizagem, destacando a relevância de saberes específicos para a organização do trabalho pedagógico.

[...] De 2001 até 2006, usamos a escrita dos sinais na horizontal, foi bastante tempo. As crianças que aprenderam a escrever na horizontal hoje já são adolescentes, lembro-me das aulas com o V., a L. o Gui, eles me questionavam,

eles faziam perguntas. Lembro da história do lobo em que eles escreveram alguns sinais da história, eles aprenderam rápido, tanto na língua de sinais sinalizada como na língua de sinais escrita. Lembro que as crianças perguntavam e nós fomos acrescentando novos detalhes na escrita dos sinais da história [...] (Prof. Deneb / Reunião 4 do grupo de estudo).



Figura 6 – Representativo da escrita dos sinais na forma horizontal: tradução da escrita: Cinderela surda / Rapunzel surda (referência a livros de literatura utilizados pelos professores no contexto escolar).

[...] Tenho como exemplo a nossa pequena J, que desde pequenina, já teve as primeiras experiências com a língua de sinais escrita, hoje ela tem oito anos e está avançada no que se refere à língua de sinais escrita, mas a condição de aprender a sinalização da LIBRAS no tempo certo e também a escrever a LIBRAS no tempo certo é o que garante que ela seja assim, porque o olhar dela é devorador, ela olha, percebe e assimila tudo[...] Eu lembro da experiência no período da alfabetização, com a turma da G., com a T., o E., eles bem pequenininhos, eles tinham sete anos. Lembro que o processo foi rápido, eles aprenderam rápido, foi bem natural a leitura e a escrita porque eles já eram fluentes na LIBRAS e a escrita se tornou mais fácil, mas depois tudo se perdeu, não teve uma continuidade com o professor do ano seguinte[...] (Prof. Sadr / Reunião 11 do grupo de estudo).

[...] concordo com o Deneb, as crianças também me perguntam muito, elas querem saber a posição da mão e, principalmente, o movimento do sinal. Eu até acho que o movimento das mãos é mais fácil do que o da cabeça, eu preciso ajudar os alunos na hora dessa escrita, mas também observo que a leitura dos sinais acontece de forma mais fácil, mais fluente [...] (Prof. Gienah / Reunião 4 do grupo de estudo).

Assim, os saberes pedagógicos visuais são mobilizadores para a elaboração de estratégias pedagógicas valorizando a especificidade e a originalidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores surdos. Nessa perspectiva, as atividades estabelecidas no contexto da sala de aula pressupõem interações que abarquem a intencionalidade de conquistar a finalidade da aula. O modo como os docentes organizam o ensino da língua de sinais escrita torna o caminho da aprendizagem mais acessível, indica que os modos de ensinar podem ser compartilhados, favorecendo que os professores surdos reorganizem o trabalho pedagógico a fim de obter mais êxito nas situações de aprendizagem de seus alunos.

Como recorrência, nas narrativas gestuais dos docentes surdos, a relevância da fluência da língua de sinais é saber específico necessário para as *estratégias pedagógicas visuais*. Os educadores afirmam que este elemento favorece a produção escrita.

Nas narrativas que seguem evidenciamos a relevância da reciprocidade existente entre a leitura e a sinalização dos sinais. Nas narrativas gestuais que seguem os professores destacam a *fluência sinalizada* como um saber específico essencial para o ensino do sistema de escrita:

[...] Eu estou refletindo sobre algumas experiências que vivi com as crianças, por exemplo, o aluno E. estava com os movimentos de alguns sinais sem uma exatidão, então, ao conferir a escrita daquele sinal que ele estava sinalizando, ele mudou o comportamento do sinal, que se tornou mais forte, mais incisivo. Também no caso da aluna J., observo que falta muito a expressão dos sentimentos no momento em que ela está usando a LIBRAS, então na hora da escrita, este movimento é valorizado na SignWriting e ela consegue compreender que este é um parâmetro importante para a nossa língua. Então acredito que a escrita ajuda na sinalização e vice-versa [...]. (Prof. Albireo / Reunião 11 do grupo de estudo).

[...] Eu tenho vários sonhos, entre eles que a língua de sinais escrita tenha mais força nos primeiros anos da alfabetização. Sei que a G. começou esse investimento aqui na escola acreditando conosco que os pequenos têm muito potencial para aprender a escrever a língua que eles sinalizam. Lembro que o trabalho que desenvolvemos juntos, eu e a G., ajudou na fluência das crianças na língua de sinais: as crianças ficavam mais ativas, eles perguntavam e questionavam sobre as coisas, mas nem sempre é assim. Lembro que as crianças eram provocadas a escrever pequenas frases sobre as suas vivências, do tipp: - onde foram, - quem visitou no final de semana. Nós sempre questionávamos e deixávamos escreverem os sinais livremente, sempre que eles pensam sobre a escrita eles sinalizam e nós também fazemos isso, pensamos e fazemos o sinal para depois escrever e quando leio um sinal escrito logo sinalizo o sinal para ver se concorda [...]. (Prof. Deneb / Reunião 4 do grupo de estudo).

[...] Eu posso provocar as crianças para aprender, principalmente as crianças conseguem aprender [...] eu faço as provocações e eles vêm na minha direção e acontece um desenvolvimento, as crianças realizam a escrita com tranquilidade, fazem e pensam sobre o que estão escrevendo, sinalizam e escrevem [...] as crianças não reclamam, elas aprendem rápido. Eu acredito que precisamos investir e estimular a alfabetização das crianças surdas na escrita da língua de sinais [...]. (Prof. Sadr / entrevista pessoal).

[...] a importância da fluência em LIBRAS e como podemos usar isso como estratégia para colaborar na ampliação do vocabulário: assim, a língua escrita terá sucesso, a língua não pode ser fragmentada [...]. (Prof. Gienah / entrevista pessoal).

Os professores surdos mostram a importância da fluência na sinalização da LIBRAS como elemento que potencializa o aprendizado da língua escrita. No grupo, fica evidente a importância de realizar investimentos na ampliação do vocabulário da língua de sinais para que as estratégias pedagógicas tenham sucesso.

Observamos que o posicionamento de convergência, neste critério, justifica a relação existente entre a narrativa e a escrita como canal que aprimora o aprendizado do sistema *SignWriting* e também qualifica a língua de sinais no uso cotidiano. Os docentes destacam que o uso dos parâmetros definidos na escrita do sistema é elemento que provoca o aluno a pensar e desenvolver satisfatoriamente sua sinalização. Os professores nos dizem que a fluência na LIBRAS está ligada à capacidade de comunicar-se e interagir eficientemente na língua de sinais, conquistando um vasto campo semântico para o uso da língua. Os docentes destacam a relevância em ter fluência na LIBRAS, permitindo que o estudante aprimore tanto a língua sinalizada quanto a língua escrita, sendo que, ao ampliar o campo semântico na sinalização, poderá aprimorar a sua escrita. Entendemos que a fluência da língua de sinais está relacionada a uma sequência entre os movimentos que compõem os sinais. A capacidade em produzir a língua de sinais, respeitando o tempo harmônico, espontâneo e compreensível é elemento que garante a melhor compreensão do sistema de escrita. Os professores compartilham deste conhecimento.

Os educadores surdos destacam que a *organização espacial da escrita dos sinais* é saber relevante para o ato docente, uma vez que a comunicação é em primeira instância marcada pela narrativa e depois pelo registro escrito da LIBRAS. Isto só acontece quando há domínio do sistema de escrita de língua de sinais. No diálogo que segue, observamos a discussão acerca desse processo.

- No ano de 2005, a M.S. esteve aqui na escola e nos perguntou qual seria a melhor forma para a escrita dos sinais, ela pediu para nós pensarmos na escrita em colunas na vertical, ou na linha na horizontal. Então nós todos discutimos juntos e aceitamos em coluna, pois já estávamos usando assim, desde 2001, e também na nossa língua é assim que acontece no espaço [...] A escrita em colunas nos ajuda a entender a espacialidade da língua, a organização da LIBRAS é realizada assim, então a escrita em colunas nos ajuda a ler os sinais como eles realmente são (Prof. Sadr).

- Mas porque vocês acham que fica confusa a escrita na horizontal? Vocês já têm a experiência com o português que é escrito na horizontal e essa experiência não ajudou vocês a escolherem a escrita dos sinais também na horizontal? (Eta).

- a experiência no português não ajuda, na verdade, atrapalha. É melhor em colunas, na vertical, na obra de literatura surda, o livro “uma menina chamada Kauana”, foi publicado com a escrita dos sinais na vertical, isso aconteceu em 1996. Foi em 2005 que nós tivemos um momento de discussões com a M.S. e decidimos pela escrita em colunas (Prof. Deneb).

Reunião 1 do grupo de estudo

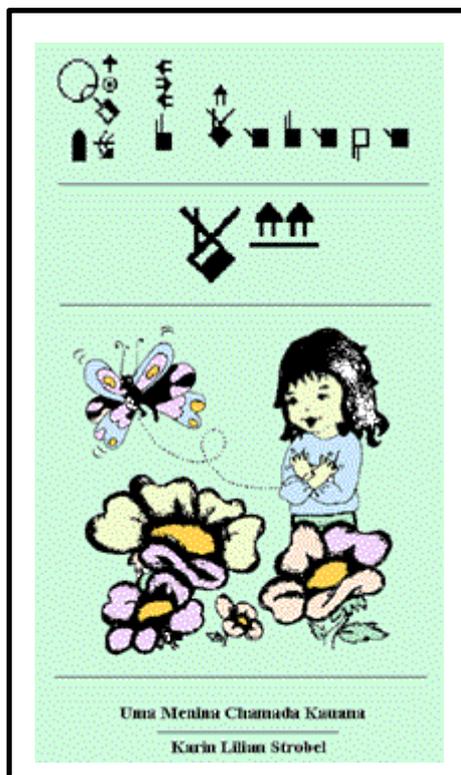


Figura 7 – Capa do livro “uma menina chamada Kauana”.

Fonte: Strobel (1995).

Os usuários da língua de sinais estabelecem as relações sintáticas na espacialidade vertical e não na horizontal. Essa é uma das especificidades do canal que se efetiva a língua de sinais - o espaço. Os professores destacam que foram consultados sobre o critério da representação da escrita e a opinião deles foi considerada, ou seja, a especificidade da cultura surda foi valorizada.

Sabemos que o anseio pela utilização da escrita decorre da necessidade social, os surdos testaram o sistema de escrita, desenvolveram a literatura escrita no sistema *SignWriting*, promoveram um ambiente em que foi possível avaliar a organização espacial da escrita, sua aplicabilidade e viabilidade. É nesse sentido que os docentes surdos, ao sentirem-se pertencentes nos direcionamentos ao

sistema de sua língua realizam escolhas, justificando o respeito que é preciso ter pela característica visual do surdo.

O posicionamento dos professores surdos em relação à organização espacial do sistema de escrita de sinais rompe com a convenção horizontal, ou seja, plana no papel. Os docentes surdos justificam que, ao escrever o sistema de escrita em colunas, estão contemplando a leitura das palavras, exatamente como elas são expressas por meio da sinalização.

Sobre a mudança da escrita de sinais na forma horizontal para colunas, Stumpf (2007, 2008, 2008a) nos diz que essa mudança foi impulsionada por um grande número de pessoas surdas que utilizam a forma manuscrita da *SignWriting*, resultando na organização “empilhada”, onde “os símbolos manuais colocados sob o círculo que representa a cabeça, e que contém símbolos ilustrando as mímicas faciais que expressam as emoções. Cada “signo-pilha” com os elementos organizados dentro de um “triângulo ideal” uma “pilha” substituindo a anterior organização que era numa linha horizontal” (p.9).

Observamos, nas narrativas, dos professores

[...] acontece uma evolução na escrita dos sinais, antes era na forma horizontal como escrevemos o português, agora é em forma de uma pilha, sabe, em colunas. A fluência é melhor para ler a escrita, me parece que tem mais coesão para ler em colunas. [...] Eu vejo mais coerência na escrita em pilhas/colunas. Preciso aprender para ter fluência e chegar neste patamar de leitura e escrita dos sinais. Quando eu preciso ler um texto em português, eu não gosto, mas se o texto está em língua de sinais escrita eu posso colocar ele na minha frente e fazer a leitura das colunas, eu sei o que está escrito ali [...] (Prof. Lota / Reunião 2 do grupo de estudo).

[...] Então, vamos voltar para a nossa conversa aqui sobre a escrita dos sinais, mas é importante esclarecer que, no início, a escrita era na horizontal. Aconteceu uma evolução, uma troca da escrita para vertical, lembro que a M.S. nos pediu para juntos discutirmos sobre a melhor forma para a escrita e leitura dos sinais, todo o grupo deu opiniões: ler em pilhas é muito melhor, fica mais coerente com a nossa forma de fazer os sinais, não preciso virar a cabeça para ler (risos). Acredito que a nossa língua por ser espacial acontece em forma de colunas, por este motivo é melhor escrever e ler em colunas/pilhas na vertical [...] (Prof. Deneb / Reunião 4 do grupo de estudo).

[...] eu entendo a evolução da escrita, quando olhamos desde a escrita de Bebian, passando por Stokoe, Valerie até agora na Elis, mas não entendo os sistemas que querem a nossa escrita na horizontal, pois não falamos na horizontal, a nossa escrita é em colunas na vertical [...] (Prof. Gienah /Reunião 11 do grupo de estudo).

[...] observem que a escrita no dicionário está em colunas, as palavras formadas por dois sinais são representadas uma acima da outra, exatamente como usamos aqui na escola, essa é a orientação da M.S[...] (Prof. Deneb / Reunião 10 do grupo de estudo).

É neste sentido que os docentes elegem a importância da escrita evidenciar reciprocidade com os sinais. Entendemos o sistema *SignWriting* apresenta os grafemas de forma simultânea e sequencial. O leitor pode ler ao mesmo tempo a configuração de mão, a locação e o movimento dos sinais. Nesse sentido, estudos de Quadros e Karnopp (2004) mencionam que:

[...] nas línguas orais, a combinação dos fonemas se dá de forma sequencial, em sucessão temporal. Nas línguas de sinais, ao contrário, essa combinação se dá de forma simultânea no tempo. Os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço. Um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos. Um mesmo sinal pode ser articulado tanto com a mão direita quanto com a esquerda; tal mudança, portanto, não é distintiva. Sinais articulados com uma mão são produzidos pela mão dominante (tipicamente a direita para destros e a esquerda para canhotos), sendo que sinais articulados com as duas mãos também ocorrem e apresentam restrições em relação ao tipo de interação entre as mãos (p. 51).

Os professores argumentam que a escrita é sequencial e a leitura é simultânea por meio do sistema *SignWriting*. Lota, Deneb e Gienah direcionam as discussões para as evoluções que o sistema de *SignWriting* tem sofrido na sua forma estrutural desde a sua criação. Stumpf (2008) destaca esse processo evolutivo de modificação do sistema de escrita horizontal para a forma empilhada, sendo que há uma organização para essa representação escrita:

[...] se efetua em colunas da esquerda para a direita. Uma coluna comporta três trilhos: O trilho do meio representa o eixo central que passa pela cabeça e o meio do corpo em posição neutra; os trilhos da esquerda e da direita permitem delimitar duas sub-colunas simétricas em relação à trilha central. Essas duas sub-colunas e os dois trilhos externos servem para criar referências de deslocamentos em relação à posição neutra do corpo e da cabeça. Passamos a dispor então de quatro posições possíveis sobre um mesmo eixo horizontal. Essa escrita em colunas procura solucionar o interrogante de como escrever uma língua tridimensional num espaço plano como é o papel [...] (STUMPF, 2008, p. 9).

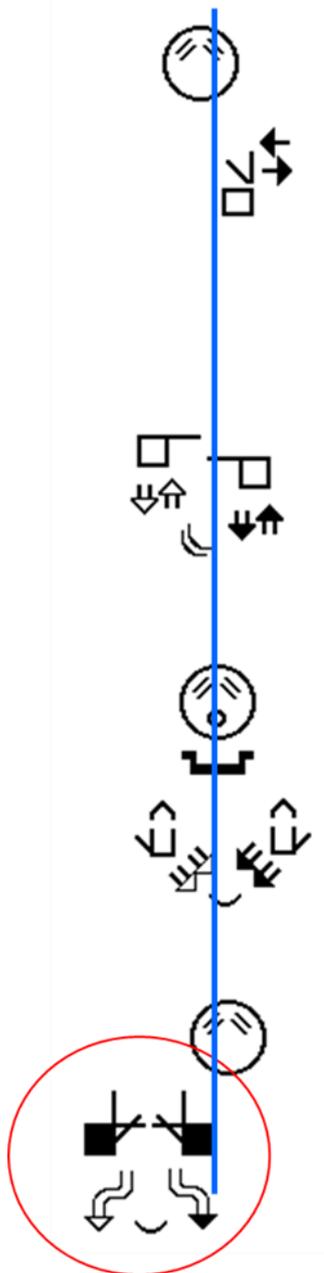


Figura 8 – Representação da sinalização e espacialização da escrita dos sinais em colunas.

Fonte: Cadernos didáticos das disciplinas de Escrita de Sinais III, do Curso de Graduação em Letras/Libras- UFSC, 2008. Disciplina de responsabilidade da profª Mariane Stumpf, responsável pela criação do material didático.

Os professores surdos sinalizam também a evolução que aconteceu na transformação do *ponto de vista receptivo para o ponto de vista expressivo* no momento da escrita, refere-se à localização gráfica dos elementos que formam o sinal.



Figura 9 – Representação da perspectiva do sinalizador.

Fonte: Cadernos didáticos das disciplinas de Escrita de Sinais I, II e III, do Curso de Graduação em Letras/Libras- UFSC, 2008. Disciplina de responsabilidade da prof^a Mariane Stumpf, responsável pela criação do material didático.

Anteriormente a esta modificação, os sinais eram representados exatamente como um sujeito sinalizava na nossa frente, do ponto receptivo. As modificações relacionadas ao ponto de vista receptivo para o expressivo no ato da escrita demonstra esta transformação e manifesta a evolução da escrita que está evidenciada nas narrativas dos docentes.

[...] Também antes era a escrita para quem estava na minha frente e isso não era bom. Agora escrevemos exatamente como nós estamos vendo a sinalização [...] (Prof. Lota / Reunião 2 do grupo de estudo).

[...] Era bem difícil escrever os sinais pensando como a pessoa que está na minha frente está vendo a minha mão, depois que mudou para a escrita da forma como eu estou vendo, tudo ficou muito melhor. Ainda encontramos algumas coisas na internet que não respeitam esse aspecto, é preciso saber avaliar essas escritas (Prof. Gienah / entrevista pessoal).

Sabemos que a alteração que concerne o *ponto de vista do leitor e do escritor* é elemento importante no ato da escrita. Estudos de Stumpf (2008, p.4) nos mostram que “até então, líamos um texto em *SignWriting* como olhamos uma pessoa sinalizar, na nossa frente, do ponto de vista receptivo”. Foi a partir dos anos 90, por meio de pesquisas, que o ponto de vista expressivo substituiu o receptivo. Essa modificação movimentou a área destinada para as publicações, pois foi necessário

*[...] reformular inteiramente a literatura em *SignWriting*, com o novo sistema. A mudança profunda pareceu essencial à comunidade internacional dos usuários do sistema. Para eles o papel de uma escrita de língua de sinais é*

o de anotar aquilo que o escritor produz sinalizando, como ele vê, e não como uma notação de ponto de vista receptivo que inverte a perspectiva, como em um espelho e que teria mais de transcrição do que de escrita [...] (STUMPF, 2008, p. 4).

Evidenciamos nas narrativas gestuais que os professores surdos acompanharam este processo de transformações e destacam que participaram das decisões e justificam o posicionamento diante das questões, destacando que são saberes específico relevantes para a docência.

Há prioridade para as atividades de compartilhamento, bem como a valorização de espaços de aprendizagens comuns aos professores, com temáticas que emergem da realidade que fazem parte, temáticas comuns a todos. A discussão de situações concretas vividas no contexto das aulas de língua de sinais escrita contribui para a implementação de rede de colaboração, fortalecendo a confiança, o auxílio mútuo, proporcionando assim, subsídio para a construção de *conhecimento pedagógico compartilhado*.

Nessa dinâmica, a reflexão estabelecida no grupo trouxe os atos docentes para o compartilhamento, fortalecendo as concepções dos professores, os critérios de escolha de temáticas a serem estudadas.

Assim, a ênfase no professor surdo como profissional reflexivo em contexto da escola para surdos onde as orientações pedagógicas nascem e ganham força no próprio grupo de docentes e permite avanços na construção do *conhecimento pedagógico*. Isso implica no *posicionamento de mãos* como um *saber pedagógico* relevante para o ensino do sistema *SignWriting*:

[...] as crianças precisam entender que, conforme a posição da mão com referência ao braço, indica uma forma de escrita, essa escrita precisa de uma marca, a representação é branca, ou a metade é branca e preta ou somente preta. Esse estudo envolve saber a posição da mão. É um processo lento que precisa ser minucioso para o estudo. É igual um caminho lento. Lembro que, quando iniciou o ensino médio aqui na escola, o estudo começou a ser mais aprofundado. De fato, começamos o aprofundamento dos estudos com os alunos do oitavo ano, eles aprendem muito rapidamente (Prof. Sadr/ entrevista pessoal).

A referência de Sadr está direcionada à forma como o *posicionamento da mão* é representado na escrita, sendo que, para cada um dos posicionamentos, há uma representação específica que favorece a leitura do escrito. Essa representação escrita revelará o ponto de vista das mãos que estão representadas na escrita, ou seja, a palma da mão, o dorso, a mão direita ou esquerda.

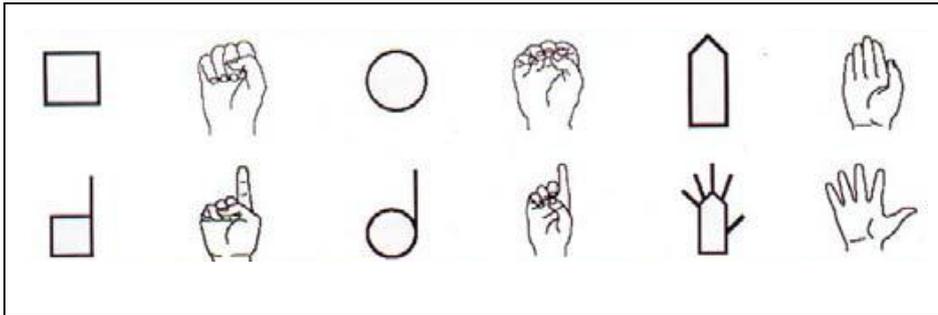


Figura 10 – Representação da escrita com relação à palma da mão.

O quadrado representa o punho fechado; o círculo representa o punho aberto; o pentágono representa a mão plana. Na linha inferior da figura, o punho fechado com o dedo indicador, o punho aberto com o dedo indicador e a mão plana com os dedos abertos.

Fonte: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira - Volume 1

As orientações da mão e da palma da mão são representadas na escrita conforme a espacialidade representada no sinal.

<p>Mão e dedos na posição vertical</p>	<p>palma para trás</p>  	<p>palma para o lado</p>  	<p>palma para frente</p>  
<p>Mão e dedos na posição horizontal</p>	<p>palma para cima</p>  	<p>palma para o lado</p>  	<p>palma para baixo</p>  

Figura 11 – Representação da espacialidade das mãos conforme o ponto de vista do sinal.

Fonte: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira - Volume 1.

Para a efetivação do ato de leitura, a orientação das mãos são representadas de formas distintas, como podemos observar na imagem que segue:

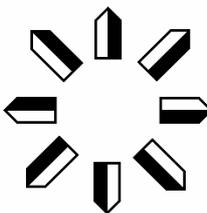
			
MÃO ESQUERDA	LADO DA MÃO	MÃO DIREITA	ROTAÇÃO DAS MÃOS

Figura 12 – Orientação e rotação da palma da mão

Fonte: Tese de doutoramento de Stumpf (2005), Barreto (2012), Capovilla (2001)

Conforme o sinal que precisa ser realizado, a orientação da palma da mão precisará ser representada.

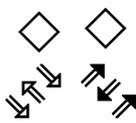
POSIÇÃO	REPRESENTAÇÃO NA ESCRITA	SINAL/PALAVRA
		 CARRO
		 SÁBADO
		 LAVAR

Figura 13 – Representação da palma da mão como visão de frente.

Fonte: Cadernos didáticos das disciplinas de Escrita de Sinais I, do Curso de Graduação em Letras/Libras- UFSC, 2008. Disciplina de responsabilidade da profª Mariane Stumpf, responsável pela criação do material didático.

Na literatura direcionada à escrita da língua de sinais é importante considerar aspectos como o *sentido*, que indica justamente o sentido da mão em relação ao plano/chão. Existem alguns sinais que são possíveis de serem realizados com qualquer uma das mãos, por este motivo poderão ser representados na escrita conforme o sujeito desejar. A representação da escrita definirá qual das mãos está sendo usada. Por exemplo, temos o sinal da palavra “certo” realizado com a mão esquerda e com a mão direita (STUMPF, 2002, 2005, 2007, 2008, 2008a; QUADROS e KARNOPP, 2004; BARRETO, 2012).

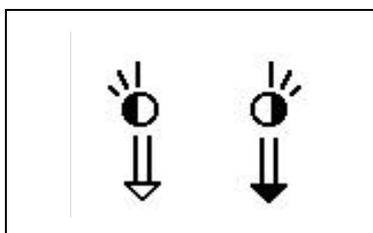


Figura 14 – Representação escrita do sinal de “certo”, realizado com as duas mãos.

Nos sinais em que a orientação da palma da mão fica paralela ao chão há um espaço de articulação do dedo, este elemento significa que a mão está paralela ao chão.

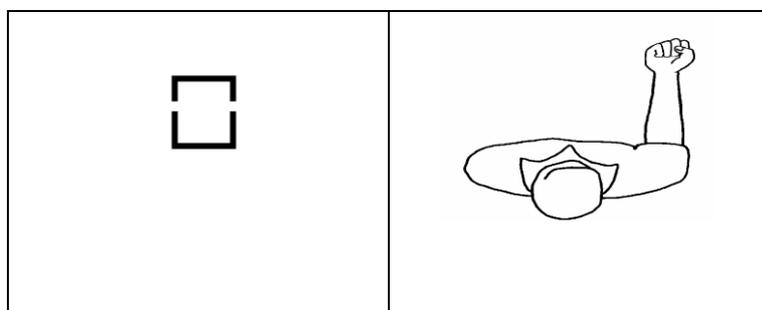


Figura 15 – Representação da articulação do dedo e sua representação na escrita.

Fonte: Cadernos didáticos das disciplinas de Escrita de Sinais I, do Curso de Graduação em Letras/Libras- UFSC, 2008. Disciplina de responsabilidade da profª Mariane Stumpf, responsável pela criação do material didático.

Nos casos em que a orientação da palma da mão está na posição horizontal, com visão frontal e o dedo indicador como elemento na representação do sinal:

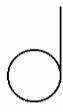
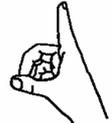
ORIENTAÇÃO DA PALMA DA MÃO	REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA	SINAL/ PALAVRA
		 SOZINHO
		 DOMINGO
		 INVENTAR

Figura 16 – Representação da palma da mão horizontal com visão frontal.

Fonte: Cadernos didáticos das disciplinas de Escrita de Sinais I, II e III, do Curso de Graduação em Letras/Libras- UFSC, 2008. Disciplina de responsabilidade da prof^a Mariane Stumpf, responsável pela criação do material didático.

No que se refere à orientação da palma da mão, há formas de posicionamentos para os sinais que são representados na escrita conforme o sinal e como o posicionamento está sendo percebido pelo interlocutor, como a visão de cima, quando a mão fica paralela ao chão:

Posição da palma e do dedo indicador	Representação na escrita	Posição da palma da mão	Representação na escrita
			
			
			

Figura 17 – Representação da palma da mão como visão de cima com a mão paralela ao chão.

Fonte: Cadernos didáticos das disciplinas de Escrita de Sinais I, do Curso de Graduação em Letras/Libras- UFSC, 2008. Disciplina de responsabilidade da profª Mariane Stumpf, responsável pela criação do material didático.

Também no que se refere à visão de frente, quando a mão fica paralela na posição lateral:

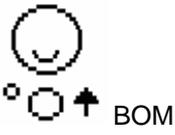
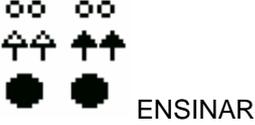
ORIENTAÇÃO DA PALMA DA MÃO NO SINAL	REPRESENTAÇÃO NA ESCRITA	SINAL/ PALAVRA
		 BOM
		 OUTUBRO
		 ENSINAR

Figura 18 – Representação da palma da mão como visão de frente.

Fonte: Cadernos didáticos das disciplinas de Escrita de Sinais II, do Curso de Graduação em Letras/Libras- UFSC, 2008. Disciplina de responsabilidade da prof^a Mariane Stumpf, responsável pela criação do material didático.

Os docentes destacam esse *conhecimento pedagógico* necessário para a leitura e a escrita dos sinais, assim como a representação na escrita dos sinais, quando é utilizada apenas uma mão ou as duas:

[...] hoje também temos o uso de um símbolo específico na escrita que representa o uso das duas mãos, algo que antes não tínhamos e precisávamos fazer a escrita das duas mãos, hoje usamos este símbolo e já está entendido que o sinal é bimanual com o movimento simultâneo ou alternado (Prof. Gienah/ Reunião 10 do grupo de estudo).

Os docentes surdos destacam como conhecimento específico as *questões fonológicas da língua de sinais*, é por meio deste que se organiza o *conhecimento pedagógico*, pois as orientações que precisam ser realizadas no contexto da sala de aula precisam considerar este critério.

Os professores surdos elegem os conhecimentos sobre a língua de sinais, principalmente os conhecimentos voltados para a fonologia da língua de sinais como

prioridade para pensar o sistema de escrita *SignWriting*, elaboram e compartilham reflexões sobre o modo como a língua é organizada. O compartilhamento pedagógico e o fortalecimento de concepções são fatores que permitem aos professores a conquista de maior autonomia e o protagonismo na organização do seu *conhecimento pedagógico* e, ao mesmo tempo, confere a consolidação do grupo de estudos que eles constituíram como lugar para discussões, problematizações e para pensar a sua dinâmica de ser professor, lugar onde efetivam o *conhecimento pedagógico compartilhado*. Ao refletir o seu modo de desenvolver o conteúdo, é também um elemento chave na busca deste *conhecimento pedagógico* entre os docentes surdos.

Nas narrativas gestuais, evidenciamos esse elemento:

[...] Penso que nós deveríamos ter uma orientação, também quando estamos aprendendo a língua de sinais escrita, igual à criança ouvinte, que quando tem dúvidas, se deve usar o “L” ou o “U” na palavra, por isso, a professora sempre faz orientações com informação auditiva, mas com a criança surda quando está começando a escrever em SignWriting também deveria acontecer essa orientação, mas as orientações que as professoras fazem são as mesmas, contudo deveria ser diferente... Os surdos deveriam receber as orientações da fonologia da Língua de Sinais como as crianças ouvintes recebem as orientações da fonologia da língua portuguesa [...] (Prof. Lota / Reunião 2 do grupo de estudo).

[...] as orientações da fonologia deveriam ser as mesmas que acontecem com as crianças ouvintes, mas para os surdos, as orientações precisam ter relação com a fonologia de LIBRAS, os professores precisam ter orientação para ensinar a fonologia da língua de sinais para o surdo aprender a escrever a sua língua, os estudos dizem que lá na França aconteceu assim, os professores estudam a fonologia para depois ensinar os alunos [...] (Prof. Deneb / Reunião 2 do grupo de estudo).

Assim, os professores destacam que o ato docente precisa *contemplar os aspectos fonológicos da língua de sinais*. Sabemos que a LIBRAS é organizada e efetivada por meio da sinalização. As mãos, as expressões faciais e corporais desempenham diferentes funções nessa organização. As línguas de sinais⁹⁴ são produzidas por articuladores primários, ou seja, as mãos que se movimentam no

⁹⁴ Refere-se a todas as línguas de sinais, independentemente de ser a língua brasileira de sinais (LIBRAS), a língua de sinais francesa (LSF), língua de sinais americana (LSA) ou qualquer outra língua de sinais do mundo. Todas as línguas de sinais possuem critérios que fazem parte da língua e são respeitados por seus usuários com a finalidade de produzir o ato comunicativo. Há parâmetros que são estudados pelo campo da linguística e são universais, como a configuração de mãos, a locação, o movimento, a expressão.

espaço em frente ao corpo e em determinadas locações nesse espaço. Quadros e Karnopp (2004) nos ajudam neste entendimento, quando nos dizem que

[...] um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos. Um mesmo sinal pode ser articulado tanto com a mão direita quanto com a mão esquerda; tal mudança, portanto, não é distintiva. Sinais articulados com uma mão são produzidos pela mão dominante (tipicamente a direita para destros e a esquerda para canhotos), sendo que sinais articulados com as duas mãos também ocorrem e apresentam restrições em relação ao tipo de interação entre as mãos (2004, p. 51).

A língua de sinais é produzida pelas mãos associada a movimentos que envolvem a expressão facial e corporal que desempenham funções. Quadros e Karnopp (2004) destacam que os “principais parâmetros fonológicos são locação, movimento e configuração de mão” (p. 51). Os professores surdos colocam em destaque as reflexões voltadas para os parâmetros da língua de sinais como elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico, assim, os *conhecimentos gramaticais* são elementos necessários:

[...] faço o sinal várias vezes para ver os parâmetros exatamente como eles acontecem, fico com o olho grudado nas minhas mãos, fazendo os sinais que eu quero escrever, penso em todos os parâmetros que envolvem aquela palavra e vou escrevendo no papel até conseguir ver se está correto[...] (Prof. Albireo / entrevista pessoal).

[...] para o estudo da língua de sinais escrita, precisamos estudar as configurações de mãos, o movimento, o local e a expressão, também as expressões do rosto como a sobrancelha, a boca, os olhos, precisamos entender o uso do local, se o sinal começa da direita e vem com movimentos para a esquerda ou se começa ao inverso, esses movimentos e o local em que acontecem precisam ser escritos, sinto que é preciso ampliar essa escrita neste sentido. Precisamos conversar sobre isso e juntos decidir como podemos escrever esse movimento...Precisamos pensar sobre estes elementos do uso do local para termos mais liberdade para escrever [...] (Prof. Deneb / Reunião 4 do grupo de estudo).

[...] é preciso seguir os elementos principais, como a configuração de mãos, o movimento, a orientação, a locação, também sobre a forma de representar os números, as letras do alfabeto da língua portuguesa, as questões de locação -- há muitos elementos para serem trabalhados. Eu quero e tenho muita vontade de novidades na aula de língua de sinais escrita, mas os anos estão passando e parece que é sempre a mesma coisa, me parece que é sempre repetida a forma de ensinar [...] (Prof. Gienah / entrevista pessoal).

Os docentes surdos destacam a relevância em conhecer e valorizar o parâmetro fonológico da *configuração de mãos* como um *conhecimento pedagógico* necessário à organização do trabalho pedagógico.

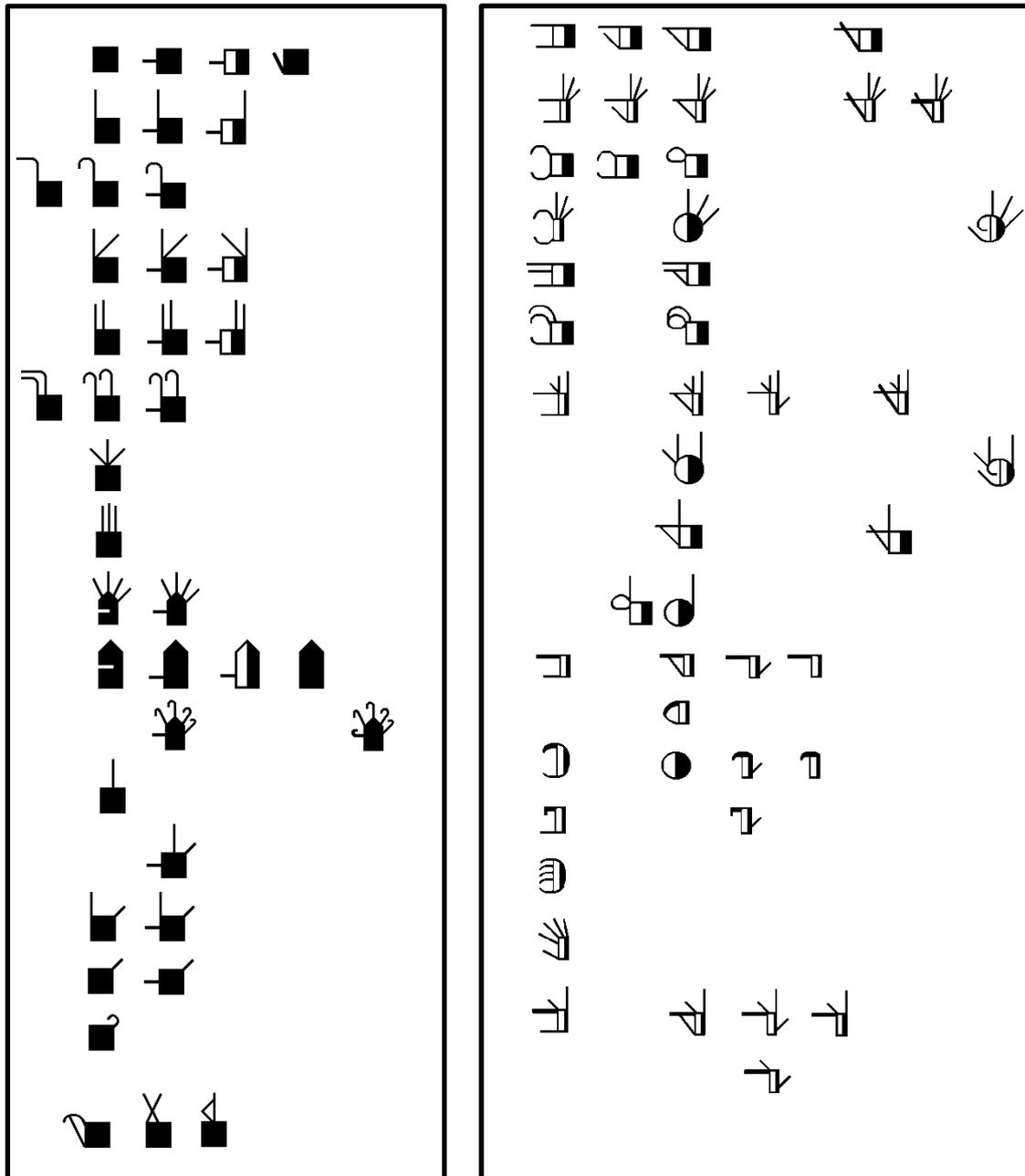


Figura 19 – Representação das configurações de mãos.

Fonte: Cadernos didáticos das disciplinas de Escrita de Sinais III, do Curso de Graduação em Letras/Libras- UFSC, 2008. Disciplina de responsabilidade da profª Mariane Stumpf, responsável pela criação do material didático.

Sabemos que as configurações de mãos são unidades mínimas sem significado se não estiverem acompanhadas de outros parâmetros como, por exemplo, o movimento, o toque ou assumindo novos sentidos e significados. Configuração de mãos é a forma da mão e a posição da palma e do dorso para a realização de um sinal que poderá ser datilologizada, expressa pelo alfabeto manual

ou outras formas. Este parâmetro é destacado para se pensar a forma de ensinar o sinal, de modo a torná-lo o mais perfeito possível, realizado com precisão e absoluto rigor, definindo com exatidão a palavra que se propõe.

- Tu lembras, Deneb, que eu te pedi para escrever um texto em SignWriting, e tu demoraste muito tempo, eu te incomodei muito, lembra? (Prof. Eta).

- Sim, eu lembro que levei muito tempo pensando nos sinais, no posicionamento das mãos e também no movimento dos sinais, acho que demorei uns dois meses para escrever aquele texto que era pequeno (Prof. Deneb).

- a configuração de mão e a relação da língua com estes elementos é a informação visual que precisamos sempre valorizar, é preciso ter uma união, tem que haver um contexto para a criança poder lembrar dessa escrita, penso que, com a LIBRAS e a SignWriting, nós conseguimos essa relação (Prof. Gienah).

- é verdade que as crianças com idade de 4 ou 5 anos começam a pensar na configuração das mãos, por exemplo, para escrever os nossos sinais, para escrever Albireo, qual é a configuração de mãos que a criança precisa conhecer? A criança começa a pensar, primeiro na configuração de mãos, por exemplo, uma atividade com uma temática com os nossos sinais próprios, o sinal do Gienah e a criança logo pensa na configuração de mãos que faz o sinal de Gienah, ou seja, a criança não pensa no nome dele em língua portuguesa, é por isso, que, quando se refere a Gienah, a criança pensa na configuração da letra B e nunca na letra G. (Prof. Albireo).

Reunião 1 do grupo de estudo

Os docentes destacam que essa aprendizagem exige deles tempo e dedicação para a escrita. E à medida que o aperfeiçoam, têm melhores condições de ensiná-los. Os professores destacam que a *configuração de mãos* é o primeiro parâmetro que as crianças utilizam para realizar reflexões sobre o ato da escrita. A configuração de mãos pode permanecer a mesma durante a articulação de um sinal, ou pode passar de uma configuração para outra no mesmo sinal. Quando há mudança na configuração de mão, ocorrendo o movimento interno da mão, há, conseqüentemente, mudanças na configuração dos dedos (BRITO, 1995, QUADROS; KARNOPP, 2004). No diálogo que segue, os professores destacam a relevância da *configuração de mãos* como um *conhecimento gramatical da LIBRAS* que é utilizado para a organização do trabalho pedagógico:

- Lembro que no ano passado, havia um grupo brincando com os sinais e eu distribuí as cartinhas com as CM. Eles faziam um sinal, observavam a configuração do sinal e se aproximava mais três pessoas que o ajudava na construção da frase. Eu observei que os alunos ficavam nervosos porque não sabiam como organizar uma frase. Era preciso retomar o que já sabiam de

vocabulário de LIBRAS, olhavam para as mãos na configuração da carta e pensavam em sinais. Eles precisavam pensar no contexto da frase. Entendo que a criança precisa construir essa relação do sinal com a CM e pensar na organização da frase (Prof. Lota).

- Como tu fizeste, Lota? Tu mostraste a mão? O dedo? A CM? O sinal? O alfabeto? (Prof. Albireo).

- Mostrei a CM, e expliquei que eles poderiam usar conforme o vocabulário que já sabiam para construir a frase (Prof. Lota).

- agora temos 114 CM. (Prof. Sadr).

Reunião 1 do grupo de estudo

Os saberes específicos direcionados à configuração de mãos é elemento fundante nas decisões pedagógicas, caracterizando como um saber original no contexto do qual está fazendo parte. Destacamos a importância em considerar o professor como agente de sua formação. É o processo de autoformação, de reelaboração dos saberes que se colocam em confronto com o próprio ato docente.

O grupo de professores problematizam ideias, levantam dúvidas e elaboram sugestões, construindo um ambiente de constituição da docência. Os *conhecimentos gramaticais da LIBRAS* constituem-se subsídios-chave a partir de reflexões, caracterizando o compartilhamento que se estabelece nos grupos de estudo como fator essencial do trabalho pedagógico.

Os docentes surdos destacam o parâmetro fonológico “*movimento*” como um *conhecimento gramatical* relevante para a organização do trabalho pedagógico. Os professores expressam a representação do movimento no sistema de escrita como o parâmetro fonológico mais complexo de representar.

O *movimento* representa o deslocamento das mãos no espaço, durante a realização dos sinais, abarcando também o pulso e o antebraço.

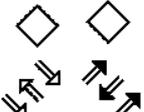
SINAL/PALAVRA		MOVIMENTO
	DIRIGIR	MOVIMENTO SIMULTÂNEO
	LÍNGUA DE SINAIS	MOVIMENTO ALTERNADO
	CONSTRUIR	MOVIMENTO CONSECUTIVO
	COMPLICADO	MOVIMENTO TENSO
	PREGUIÇA	MOVIMENTO RELAXADO

Figura 20 – Quadro representativo da dinâmica de movimentos que representam a intensidade, velocidade ou a qualidade do movimento.

Fonte: Cadernos didáticos das disciplinas de Escrita de Sinais II, do Curso de Graduação em Letras/Libras- UFSC, 2008. Disciplina de responsabilidade da prof^a Mariane Stumpf, responsável pela criação do material didático.

Em alguns sinais, o movimento poderá acontecer em apenas uma das mãos. O movimento pode definir o sinal devido a sua constância, marcada por repetições ou não, pois há sinais que não contemplam o movimento, ou seja, sinais fixos. Também a direção do movimento apresenta diferentes formas. Há uma grande variedade de movimentos na LIBRAS, este elemento precisa ser registrado por meio da escrita da mão que se movimenta durante o sinal – mão direita ou esquerda –, ou ainda, se as duas mãos se movem juntas como se fossem um ou com vários movimentos simultâneos, considerando o posicionamento da mão vertical, diagonal ou horizontal. Além da direção do movimento, é preciso considerar na escrita dos sinais a velocidade do movimento, os tipos de contato e o movimento dos dedos. No diálogo, evidenciamos esta preocupação como um *saber pedagógico*, direcionado ao *conhecimento gramatical da LIBRAS*:

- Podemos pensar em vários sinais como novos, criar, jogar fora, que possuem a mesma configuração, mas o movimento é diferente (Prof. Gienah).

- Observem que há várias formas para escrever o movimento dos olhos e sobrancelhas, pois o que difere no posicionamento do pescoço, olhos e sobrancelha, se o sujeito está olhando para cima ou para baixo, para o lado esquerdo ou direito, se o rosto está para frente com o olhar tranquilo ou desconfiado, enfim, depende da expressão que desejamos usar para dizer algo. A Valerie destaca alguns símbolos para movimentos sucessivos, contínuos, para movimentos que se repetem com o movimento da sobrancelha. Esse aspecto é importante ser valorizado na escrita, pois ajuda a compreender a entonação daquilo que estamos dizendo, se estamos indignados, curiosos, furiosos, esse movimento de repetição é importante (Prof. Sadr).

- Pessoal, olhem aqui, precisamos voltar para o estudo, observem que nos estudos de Valerie, ela destaca os olhos na escrita dos sinais, se os olhos estão fechados ou abertos [...] observem que há movimentos diferentes para os olhos, abrir os olhos, abrir e fechar com calma ou rapidamente, uma única vez ou sucessivamente, como acontece quando queremos dizer que estamos com sono (Prof. Deneb).

- Quando vamos escrever o movimento de um sinal, precisamos sempre pensar, eu fico repetindo o sinal várias vezes para compreender como preciso escrevê-lo (Prof. Albireo).

Reunião 8 do grupo de estudo

Os professores convergem no posicionamento diante do parâmetro “movimento” como o mais desafiador para o processo de ensino e de aprendizagem. Os estudos de Brito (1995) direcionados ao parâmetro fonológico “movimento” sustentam a complexidade deste elemento:

é um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mãos, os movimentos do pulso, os movimentos direcionais no espaço até conjuntos de movimentos no mesmo sinal. [...] nos movimentos internos da mão, os dedos se mexem durante a realização do sinal, abrindo-se, fechando-se, dobrando-se ou estendendo-se, o que leva a rápidas mudanças na configuração das mãos. O movimento que as mãos descrevem no espaço ou sobre o corpo pode ser em linhas retas, curvas, sinuosas ou circulares em várias direções e posições. Em certos sinais, o movimento direcional é icônico [...] Alguns sinais se diferenciam pelo movimento (BRITO, 1995, p. 39).

A complexidade envolvida no parâmetro fonológico “movimento” mobiliza os docentes a unirem-se para direcionar os estudos e, ao entendimento deste elemento que é considerado essencial para a formação do sinal.

[...] Na escrita dos sinais, o parâmetro mais difícil para eu escrever é o movimento, às vezes é muito confuso, com relação aos outros parâmetros estou bem resolvido, consigo escrever com clareza, mas o movimento sempre me coloca dúvidas. Por exemplo, o teu sinal pessoal, olha só “Eta” para escrever o

movimento que toca no rosto e vai para trás, na leitura tem que haver clareza, pois pode pensar que ele apenas toca sem movimentar para trás. Então, neste momento da escrita eu tenho dúvidas, entende? [...] (Prof. Albireo / entrevista pessoal).

[...] penso que o mais difícil é a orientação do movimento dentro do sinal, se esta orientação está para frente ou para trás, pensar sobre isso para depois escrever é muito desafiador, como por exemplo, para pular algo, mas é para pular ou passar por baixo de algo? É para trás? Para frente? Para o lado? Não é fácil esse estudo, é bem difícil. É preciso estudar muito, é um desafio que me mobiliza a aprender sempre [...] (Prof. Gienah / entrevista pessoal).

[...] Para mim o maior desafio é a escrita do movimento dos sinais, preciso ter muito cuidado e atenção para não errar [...] (Prof. Lota/ entrevista pessoal).

Os docentes explicitam suas ideias sobre os pressupostos teóricos e conceituais que embasam a sua prática, a reflexão caracteriza a epistemologia que fundamenta a prática pedagógica dos professores surdos, foi possível conferir nas narrativas anteriores estes elementos.

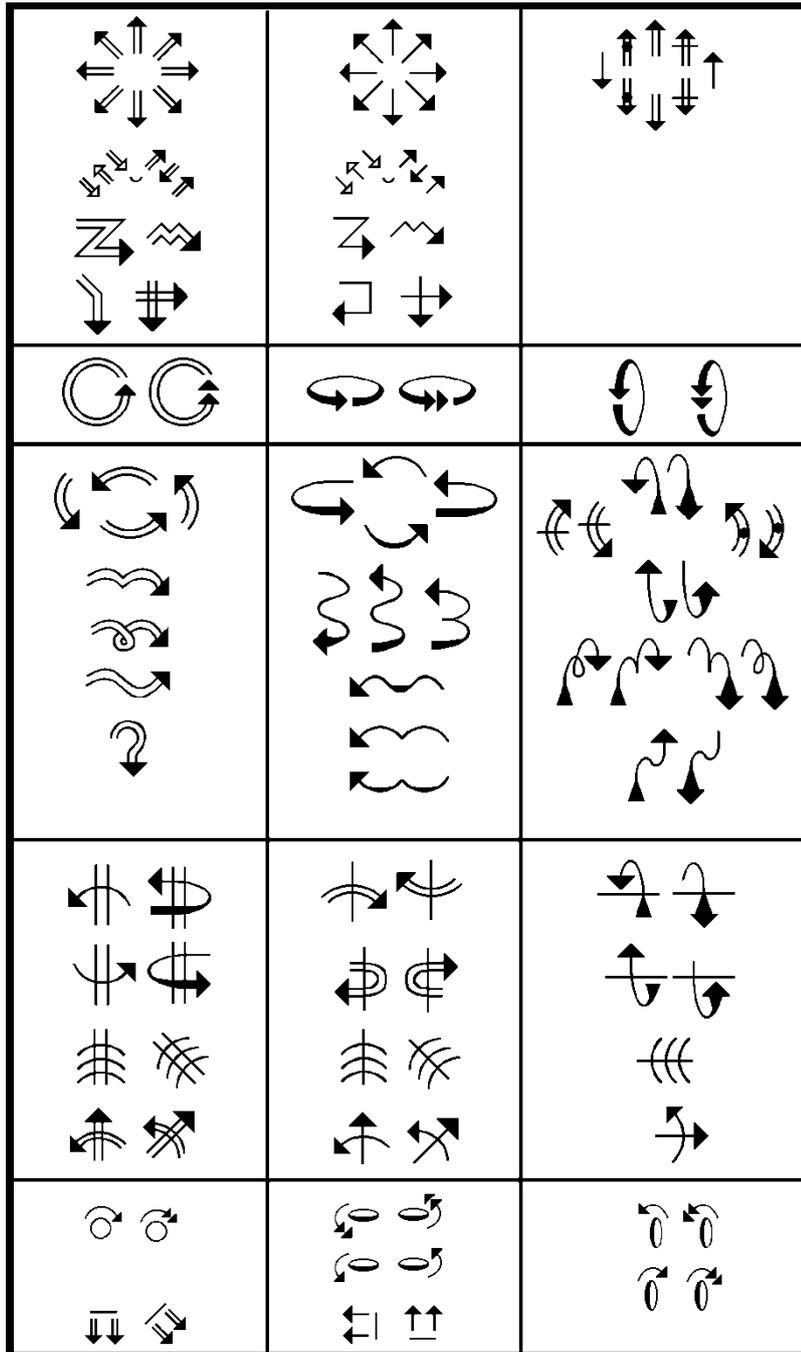


Figura 21 – Representação do parâmetro movimento.

Fonte: Cadernos didáticos das disciplinas de Escrita de Sinais III, do Curso de Graduação em Letras/Libras- UFSC, 2008. Disciplina de responsabilidade da prof^a Mariane Stumpf, responsável pela criação do material didático.

Os docentes surdos expressam o protagonismo pedagógico por meio das interações estabelecidas entre seus pares, de modo que as tomadas de decisões são o resultado do pensamento crítico, da autonomia crescente, no manejo de retomar possíveis posicionamentos em relação ao ato docente, na elaboração de

possíveis *estratégias pedagógicas visuais* que compõem o seu desenho professoral. O diálogo entre os docentes surdos evidencia esses elementos:

- *Para a nossa prática pedagógica com as crianças, em 2015, precisamos pensar em usar as cores, pois como podemos ver no SIGNBANK esse recurso já está sendo usado. Acredito que as pessoas ouvintes para aprenderem o português corretamente tanto na forma oral como na forma escrita há uma consciência da fonologia, há um trabalho com as sílabas das palavras e a consciência destas para aprender corretamente, assim, penso que esta nova estratégia de colorir cada um dos parâmetros na hora da escrita é como se fosse essa relação, penso que essa didática poderá ajudar muito na aprendizagem e na fluência dessa escrita (Prof. Albireo).*

- *então precisamos lembrar de usar as cores diferentes para cada um dos parâmetros da escrita dos sinais, precisamos desenvolver a consciência dos alunos sobre a fonologia da língua. É um recurso que precisamos usar no ensino, vamos usar mais intensamente o giz e as canetas coloridas durante a aula! (Prof. Sadr).*

- *precisamos mostrar para os alunos aprenderem de forma coerente, o professor pode mostrar aquelas partes das palavras que são diferentes com cores diferentes, assim os alunos podem aprender com mais facilidade a escrita dos sinais. Então, podemos pensar em cores diferentes para cada um dos parâmetros, o que vocês acham sobre usar as cores? Quais cores? (Prof. Albireo).*

- *nós vimos que há a possibilidade de usar cores para os parâmetros da SignWriting. O Albireo quer muito usar as cores como uma estratégia para o ensino da SignWriting, usar sempre a mesma cor para representar o mesmo parâmetro, assim as crianças identificarão se é movimento ou contato, enfim, vamos tentar para ver se as crianças irão gostar. Para isso, precisamos estudar. Essa ideia partiu de um programa no computador para a escrita dos sinais que tem a cor como recurso para a escrita dos parâmetros, podemos assumir essa prática aqui na escola, inclusive seguir as mesmas cores que já são indicadas. Para o movimento, a cor vermelha, a representação da expressão em cor verde, para o contato é a cor rosa, para a configuração da mão é a cor azul. Eu fiquei admirado com o uso das cores para os parâmetros (Prof. Deneb).*

- *Aqui temos um cartaz com os contatos da SignWriting, fui eu que fiz para mostrar para vocês, assim podemos pensar juntos (Prof. Albireo).*

Reunião 10 do grupo de estudo



Figura 22 – Representação da escrita dos parâmetros fonológicos conforme indicação de SIGNBANK.

Os professores surdos discutem sobre o uso do recurso das cores para sinalizar os aspectos da fonologia da palavra escrita em *SignWriting*, há um investimento para que o aprendiz desta escrita pense nestes elementos. Os docentes sinalizam que, ao conscientizarem-se sobre a organização desta escrita, acontece a *fluência sinalizada* com melhor qualidade.

Os professores também elegem os *símbolos de contato* existentes no sistema de escrita *como saberes pedagógicos* para a prática docente

- na escrita anterior em que apenas escrevíamos meio círculo no local do contato ficava confusa, não era evidente, sei que evoluímos, mas eu não gostava daquela representação, era confusa, agora eu consigo escrever e ler com mais clareza com os sinais que representam o toque. Vejo que essa evolução da escrita para a construção destes símbolos de contato são muito melhores, qualificaram a nossa escrita, temos atualmente seis (6) símbolos diferentes que representam os diferentes tipos de toques, algo que antigamente não tínhamos, apenas escrevíamos o meio círculo no local, mas não havia a representação de quantos e qual tipo de contato era realizado para fazer o sinal (Prof. Sadr).

- olha só, para desenhar o rosto da pessoa, é preciso marcar o local em que o sinal será realizado, ou na região da testa, ou do queixo, ou na região da orelha e fazer uma sinalização neste ponto para marcar o local em que acontecerá o contato. Antigamente, não havia o sinal do contato, apenas era representado com uma marca no local em que acontecia o contato, hoje nós temos os sinais que representam os diferentes contatos na língua de sinais, no caso do sinal de "Santa Maria", o sinal de contato é representado por uma estrela para cada um dos contatos, então aconteceu uma evolução, mas ainda teremos mais para evoluir, enfim (Prof. Deneb).

Reunião 3 do grupo de estudo

SINAL/PALAVRA	SÍMBOLO DE CONTATO	TIPO DE CONTATO
 PAPAI	*	TOCAR
 MARAVILHA	+	PEGAR
 VOLTAR	*	ENTRE
 PAGAR	#	BATER
 ENTRAR	⊙	ESCOVAR
 FURIOSO	⊙	ESFREGAR

Quadro 12 – Símbolos de contato.

Fonte: Cadernos didáticos das disciplinas de Escrita de Sinais I, do Curso de Graduação em Letras/Libras- UFSC, 2008. Disciplina de responsabilidade da prof^a Mariane Stumpf, responsável pela criação do material didático.

Os professores compartilham *conhecimentos gramaticais da LIBRAS* direcionados aos *classificadores* como elemento importante para a organização do trabalho pedagógico. Nos estudos direcionados à morfologia da língua de sinais, os classificadores fazem parte do núcleo lexical. Na grande maioria das vezes, os classificadores são constituídos pela característica da iconicidade, mas é importante lembrar que os classificadores possuem características próprias e regras de formação (BRITO, 1995, QUADROS, 2004). Os docentes surdos realizam o compartilhamento de reflexões direcionadas aos classificadores e destacam que é preciso investir em *estratégias pedagógicas* para o ensino. No diálogo que segue, evidenciamos a relevância desse elemento:

- os sistemas de escrita evoluíram e também os próprios sinais, para muitos havia apenas classificadores que, na maioria das vezes, representavam movimentos vulgares e hoje temos sinais específicos para representá-los na língua (Prof. Albireo).

- exatamente, os classificadores ajudam muito para a evolução dos sinais, penso que essa forma como tu falaste sobre a vulgaridade está associada à própria

sinalização da língua, pois há uma necessidade para essa representação, pois tudo é sinalizado e os classificadores atualmente também nos ajudam. Quando a comunidade surda cria um sinal específico para aquela palavra, conforme o uso destes classificadores acontece uma transformação em um sinal, mas vejo que essa transformação depende também das conquistas intelectuais da comunidade surda (Prof. Eta).

- não podemos pensar somente na evolução de classificadores, mas também nas questões culturais que envolvem a língua, como as piadas e a poesia, muitas vezes, nessas situações, os classificadores cabem muito bem e são utilizados por nós no lugar dos próprios sinais porque são mais divertidos (Prof. Sadr).

- a evolução de muitos sinais nos reservam a questão da vulgaridade, pois este elemento foi forte em 1800, então, observo a evolução destes sinais, algo que nos reserva, assim, na escrita podemos representar sem receios, algo simples, penso nisso como uma evolução cultural (Prof. Albireo).

- podemos escrever com duas representações, primeiro, a escrita de injeção no braço, e depois, o sinal de nádegas? Estou aqui pensando sobre esse sinal representando diretamente a ação no local, pois isso não seria um classificador? Pois para esta ação temos os sinais específicos que podem ser realizados no espaço neutro de cada um deste sinais (injeção, dor, nádegas) (Prof. Eta).

- Mas precisamos pensar sobre essa escrita (Prof. Deneb).

- mas, quando estamos sinalizando em língua de sinais, podemos usar diferentes formas para sinalizar, mas quando precisamos escrever, precisamos respeitar os sinais exatamente como devem ser escritos, porque se há sinais próprios para representar, precisamos escrevê-lo, mas se não há sinais e precisamos representar a ação em diferentes partes do corpo também precisamos pensar nessa escrita com o uso de classificadores, de fato, nós, surdos, em muitas vezes não usamos os sinais próprios da língua de sinais e sim, os classificadores. O uso de classificadores para nós é muito mais usual (Prof. Sadr).

Reunião 8 do grupo de estudo

Os docentes surdos destacam a importância da valorização dos *classificadores* como componente linguístico e enfrentam questões relacionadas à historicidade deste elemento, pois eles são responsáveis pela formação de muitos sinais, bem como pela criação de novos sinais (QUADROS e KARNOPP, 2004). Os professores surdos evidenciaram esse entendimento no diálogo anterior.

Observamos que os docentes surdos deixam evidente a preferência pelo uso dos *classificadores* para determinados gêneros discursivos e textuais, como é o caso das piadas. Os *classificadores* são constituídos pela expressividade e os docentes enfatizam que este elemento está sutilmente sendo desvalorizado no uso cotidiano da língua.

[...] vejo uma geração de adolescentes que estão com pouca expressividade, hoje algumas crianças surdas precisam ser estimuladas para usarem a expressão facial, diferentemente da geração do F. e da J. em que havia uma espontaneidade nos sinais. Vejo que hoje as crianças surdas não conseguem movimentar os ombros e criar o cenário para a língua de sinais, parece uma rigidez com relação ao movimento do corpo, eu entendo que as famílias são diferentes, entendo que há todo um contexto familiar que poderá ajudar a criança se tornar mais espontânea nos sinais ou não, talvez as famílias atuais estejam menos expressivas e nós, como professores surdos, não conseguimos dar conta de tudo isso. Eu uso nas produções de vídeo, às vezes faço o primeiro vídeo do aluno e mostro que é preciso melhorar e fazer novas adaptações, a segunda produção fica um pouco melhor, mas é somente na terceira produção que consigo ver como se fosse um caminhar do aluno, uma caminhada para melhorar, somente no terceiro vídeo ele consegue usar o parâmetro da expressividade [...] (Prof. Sadr/ Reunião 11 do grupo de estudo).

A *expressão facial*, assim como o movimento realizado pelo corpo, podem ser considerados elementos não-manuais que fazem parte da língua, objetivando a diferenciação de significados e a marcação na construção sintática da língua. Os docentes sinalizam que a valorização deste elemento na escrita dos sinais implica na qualidade do uso cotidiano da língua, essa é uma preocupação dos professores.

É no ato docente em que os professores conquistam suas fontes e modos de interagir com seus saberes e, nesse sentido, compreendemos os saberes como heterogêneos, trazendo marcas linguísticas, históricas e sociais do contexto cultural específico de que fazem parte, assim os professores surdos, sujeitos deste estudo, decidem por ações e estratégias relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua de sinais escrita que estão diretamente implicadas ao contexto, no qual estão inseridos.

Os professores surdos elaboram saberes no exercício da docência, na interação constante com seus pares, no meio social em que estão imersos. Estes saberes caracterizam a profissão e fazem parte da identidade desse grupo de professores, que foi construída coletivamente com vistas a objetivos comuns: aprender e ensinar o sistema de escrita da língua de sinais. É neste sentido que os docentes compartilham de ideias e *estratégias pedagógicas* capazes de favorecer a construção da escrita de sinais pelos estudantes.

[...] A internet é uma força que temos para poder aprender, o uso dos vídeos é antigo, nós, surdos, usamos muito o vídeo para gravar a língua de sinais, as piadas, as histórias da literatura, há também o uso de fotos (Prof. Deneb/ Reunião 4 do grupo de estudo).

[...] eu penso em estratégias, penso na visualidade em primeiro lugar, observo se os recursos estão corretos com os conceitos que pretendo desenvolver (Prof. Albireo / entrevista pessoal).

As *estratégias pedagógicas* usados em sala de aula precisam ser mobilizadores para que os aprendizes pensem sobre a gestualidade e sobre a escrita, assim os docentes enfatizam que a *produção de vídeo* é essencial para este processo de conscientização sobre o uso dos sinais de forma mais precisa no momento da sinalização. Observamos nas narrativas que seguem as manifestações dos professores:

[...] o uso do vídeo como uma estratégia para aprender a língua de sinais é ótima, precisamos fazer sempre um investimento maior, as crianças desde a educação infantil até o ensino médio precisam se ver no vídeo, é importante essa experiência para que eles se conscientizem quando falta um dos parâmetros da língua, como a locação, a expressão, o movimento, enfim, precisamos fazer mais vídeos, precisamos também investir no teatro, investir no ensino das configurações de mãos [...] (Prof. Deneb / Reunião 11 do grupo de estudo).

[...] minhas estratégias são mais de provocação aos alunos para eles pensarem e justificarem a escrita, estou sempre os provocando para pensarem nos parâmetros da língua, aposto na relação e na comunicação na sala de aula, uso muitos jogos mentais, estratégias para fazer eles pensarem e elaborarem uma justificativa para a escrita. Eu preciso investir mais em estratégias pedagógicas, diversificar o uso de jogos e pensar em outros além da visualidade e do uso dos vídeos e da interação/ comunicação com os alunos [...] (Prof. Albireo / entrevista pessoal).

Os professores surdos mostram-se preocupados com as *estratégias pedagógicas* que valorizam a criação do cenário para se efetivar o ensino de LIBRAS, assim confirmam que o recurso de gravar vídeos faz com que os aprendizes conscientizem-se sobre o uso dos parâmetros e da importância destes para o ato comunicativo e, conseqüentemente, para a escrita dos sinais. Logo, o *conhecimento gramatical da LIBRAS* é elemento chave para a organização do trabalho pedagógico dos docentes. Os educadores surdos compartilham as *estratégias pedagógicas* sobre o uso da *produção de vídeos* como recurso para o aprimoramento da escrita dos sinais.

[...] eu sempre começo a estudar a temática umas três semanas antes, começo a organizar o material, organizar fotos e imagens, ver se há algum vídeo sobre a temática, procurar textos que descrevam a temática em português, faço toda essa busca sozinho e, depois do estudo, eu começo as adaptações para a

língua de sinais escrita. No momento da aula, uso muito a fluência na Língua de Sinais e também uso o recurso do vídeo, faço a gravação dos diálogos e depois faço a tradução na escrita dos sinais com legenda no próprio vídeo, os alunos gostam muito, porque eles conseguem ler, é um desafio provocar o desejo nos alunos pela leitura, então, quando eles se deparam com a escrita dos sinais eu percebo que eles têm mais interesse [...] (Prof. Albireo / entrevista pessoal).

[...] Minha intenção não é apenas ensinar a escrita, fazer os exercícios e praticar a leitura, nunca foi só isso, eu sempre procurei mostrar a evolução da história sobre a escrita dos sinais, também os acontecimentos na história dos surdos no tempo da Grécia, no tempo em que o Brasil foi descoberto, explico sobre o congresso de Milão, todas essas são informações para os surdos aprenderem. Também explico sobre a evolução dos sinais, das configurações. Faço uso de imagens para eles entenderem a história, eu explico em LIBRAS sobre tudo isso, pois eu não posso ficar somente na leitura e escrita dos sinais, preciso ampliar o conhecimento deles sobre a nossa história social, se eu ficar somente na leitura e escrita dos sinais, o aluno cansará, eu tenho cuidado para não transformar as aulas de língua de sinais em muita pressão para eles, porque pensar sobre a escrita exige demais, eles precisam estar muito concentrados e repetir os sinais até conseguirem escrever corretamente. Então, eu sei a hora de parar com o exercício da escrita e mudar a temática conforme o interesse deles, muitas vezes eles querem saber sobre ciências e saúde, temáticas que envolvem a geografia eles têm muito interesse, então uso destes interesses para a escrita dos sinais [...] (Prof. Sadr / entrevista pessoal).

[...] vocês sabem que eu estudei um tempo em Caxias do Sul, mas vim a Santa Maria e conheci os surdos, achei que os sinais eram diferentes e tal, voltei para Caxias e muitos anos depois eu retornei para Santa Maria e os surdos já haviam mudado muitos sinais, então o regionalismo dos sinais é forte na língua de sinais brasileira, também na escrita esse regionalismo vai aparecer [...] (Prof. Sadr / Reunião de grupo de estudo 9).

Os professores surdos usam o recurso da *tradução da língua de sinais para a SignWriting*, essa *estratégia pedagógica* tem evidenciado que os aprendizes mostram maior interesse na escrita e na leitura. As narrativas que seguem manifestam este elemento:

[...] uso fontes diferentes para o uso do recurso visual, principalmente o uso de imagens como um recurso para o entendimento dos alunos, eu leio os textos em português e explico em LIBRAS para os alunos, também uso vídeos e faço a tradução para a escrita dos sinais, faço legendas no sistema signWriting e os alunos ficam impressionados com as informações e com o contexto, parece que acontece uma explosão nas ideias dos alunos (Prof. Albireo / entrevista pessoal).

[...] eu penso em estratégias para que eles consigam aprender, esse é o meu objetivo, que os alunos consigam aprender, eles me olham como um modelo, tenho o compromisso de fazer as propostas de atividades que motivem, também algumas coisas de pesquisas, algumas coisas sobre a tradução, porque me parece que essas estratégias abrem a mente dos alunos (Prof. Gienah / entrevista pessoal).

Os educadores surdos indicam a importância de valorizar a *estratégia pedagógica* das *produções em vídeo* e do *uso da tradução* como elementos que despertam curiosidade nos alunos. Na organização do trabalho pedagógico, elegem os conteúdos que precisam adentrar a sala de aula. O objetivo é que os alunos se apropriem dos conteúdos selecionados, pois neste momento, a *organização de estratégias pedagógicas* é elaborada pelos professores.

É nas reuniões do grupo de estudo que os docentes surdos definem os conteúdos e como estes precisam adentrar o espaço da sala de aula. O educador é o responsável pela transformação do saber, pela apropriação do conteúdo pelo aluno, assim a atividade do professor tem por objetivo a criação de um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento dos aprendizes.

Os professores surdos realizam reflexões compartilhadas sobre os *diferentes tempos escolares* que lhes exigem diferentes *estratégias pedagógicas*.

[...] tenho disciplinas no ensino médio, no curso de magistério, procuro valorizar a língua de sinais. Também os aspectos importantes da língua como a CM, também valorizo a história da educação de surdos, a contextualização na língua de sinais. É preciso haver conexões entre os sinais, uma sequência nas ideias, tudo isso é importante para a escrita da língua de sinais. Já nos sextos e sétimos anos, é diferente, exploro a poesia, estou sempre os estimulando, fazendo provocações para explorar a dinâmica da língua de sinais em uso [...] (Prof. Lota / entrevista pessoal).

[...] Do primeiro até o quarto ano do ensino fundamental é um conhecimento básico, mas, do quinto até o nono ano o estudo é mais profundo, a exploração do movimento do corpo, a exploração da expressão facial, há a expressão das sobrancelhas, da boca, do ombro, um conhecimento mais aprofundado que pode acontecer no ensino médio, o conteúdo precisa ser próprio da língua de sinais escrita [...] (Prof. Albireo / Reunião 1 do grupo de estudo).

[...] Primeiramente, preciso destacar a língua na fluência na sinalização, faço muitas provocações para a poesia em língua de sinais, depois desse momento, eu procuro fazer um investimento na escrita dos sinais, ou seja, após a discussão em língua de sinais sobre a história da comunidade surda, nós construímos o texto com esse vocabulário em SignWriting, a escrita, a correção dos parâmetros é isso. Faço a provocação para que os alunos pensem na configuração de mãos, por exemplo, com a configuração da letra L, então o aluno começa a pensar no campo semântico que contempla essa configuração, primeiro na sinalização e depois a escrita dessas palavras em SignWriting, então, a partir disso, faço a provocação para ampliarmos para frases e textos curtos que envolvam o vocabulário, essa é uma das estratégias que eu uso para o ensino da língua de sinais escrita [...] (Prof. Deneb / entrevista pessoal).

[...] Eu tenho a disciplina de língua de sinais, também o ensino da língua de sinais escrita, também a disciplina de história da educação dos surdos, também a disciplina de didática, algumas no ensino médio e outras disciplinas no ensino

fundamental [...] estou sempre pensando em estratégias para eles pensarem, lanço propostas de interação, de jogos, na disciplina de didática- sempre buscamos compreender como pode acontecer aquele jogo, estudamos os jogos, as histórias sequenciadas que precisam ampliar a fluência da LIBRAS, discutimos sobre a importância de aprenderem o contexto em que as coisas acontecem (Prof. Gienah / entrevista pessoal).

[...] a partir de uma imagem qualquer, procuro explorar ao máximo em diferentes situações para valorizar a língua de sinais, para que os alunos aprendam a usar a língua cada dia de forma mais aprimorada, vejo na espontaneidade da língua de sinais os aspectos que preciso fazer mais investimento para eles aprenderem. É a ampliação do vocabulário, sempre chamando a atenção para o contexto daquilo que eles estão sinalizando. Durante as aulas, eu exploro as questões das imagens, o uso das expressões do rosto, por exemplo, uma imagem que representa a água, a partir disso, questiono sobre a água em diferentes situações, em lagoas com os peixes, a chuva e o sistema de reservatório da água em casas ecologicamente corretas [...] (Prof. Lota / entrevista pessoal).

Os professores buscam alternativas no que se refere a *estratégias pedagógicas* e demonstram a importância do contexto discursivo associado ao vocabulário, pois na escrita, estes elementos são fundamentais. Os educadores compartilham reflexões direcionadas ao *conhecimento pedagógico compartilhado*. Bolzan (2009), ao se referir sobre o *conhecimento pedagógico compartilhado*, destaca que a reflexão é caracterizada pelo

pensar sobre as situações de ensino propostas, interpretando as respostas de seus alunos, como aconteceu a aprendizagem, discutindo-as com os colegas, explicitando as experiências passadas e presentes, apontando para as possíveis transformações necessárias para o avanço do fazer pedagógico; e a transformação que se caracteriza pelo processo de apropriação (BOLZAN, 2009, p. 147).

Os docentes convergem sobre a ideia de que não há investimentos nos recursos pedagógicos como em publicações das áreas na escrita de sinais e demonstram intencionalidade pedagógica nas situações de ensino e de aprendizagem. Os docentes surdos alimentam o desejo de uma aula em que os seus alunos tenham a possibilidade de acesso ao conhecimento de forma geral:

[...] Também sonho com a publicação de livros em língua de sinais escrita para as disciplinas escolares, torço para que no futuro tenhamos publicações nesse sentido, livros de geografia, história, ciências, escritos na língua de sinais com as mesmas informações que temos na língua portuguesa. Imagino os livros didáticos com glossários para explicar aqueles sinais que não conhecemos, nos ajudando no entendimento do sentido e significado de cada sinal, poderíamos pensar também na escrita em língua de sinais e português, assim aprenderíamos também a língua portuguesa que é tão abstrata para nós,

surdos. Falta muito né? Nós não temos nada disso, é preciso investir na elaboração destes materiais [...] (Prof. Albireo / entrevista pessoal).

[...] Tenho vontade de criar coisas novas para ensinar a língua de sinais escrita, por exemplo, na área de conhecimento da Geografia, como a língua de sinais escrita pode ajudar nesse conhecimento? Como eu posso fazer para ensinar o conteúdo de geografia na escrita da língua de sinais? Dentro da área da história, por exemplo, nós vimos muitos textos em português na área da história, mas na escrita da língua de sinais que é a língua da minha comunidade não há materiais, é preciso publicar livros com os conteúdos das áreas de conhecimento em língua de sinais escrita, para as disciplinas que compõem a escola, então, para a educação escolar dos surdos está faltando isso. Estou torcendo para que em todo o território nacional aconteça a criação de livros didáticos na escrita dos sinais, assim, os surdos conseguirão ver e ler os conteúdos das disciplinas escolares [...] (Prof. Gienah/ entrevista pessoal).

[...] há alguns anos aconteceram algumas produções de literatura, alguns jogos, o baralho com as configurações de mãos, mas isso é muito básico, nós precisamos aprofundar e o Brasil precisa investir nos materiais didáticos próprios com a língua de sinais escrita. Nós não temos nada nesse sentido, não temos livros ou obras completas em língua de sinais escrita [...] (Prof. Lota / entrevista pessoal).

Os educadores sinalizam sobre o desejo em encontrar nos materiais didáticos a escrita da língua de sinais, pois assim, como na língua portuguesa, poderá também estar disponível no sistema *SignWriting*. Os professores manifestam que esse é um caminho privilegiado para avançar em direção à melhor compreensão dos processos que envolvem a escrita da língua de sinais em situações de sala de aula.

[...] precisaríamos entrar em contato com as empresas no Brasil para que eles fizessem investimentos nestas tecnologias, eu estava aqui cochichando com a P. sobre isso, como seria nossa vida se tivéssemos a escrita dos sinais no celular para enviar mensagens (Prof. Gienah / Reunião 4 do grupo de estudo).

[...] no primeiro e segundo ciclo, tem que ter uma relação de sentido com a escrita, se ensinar a criança a ter uma identidade própria, tem um material próprio didático para o 1º e 2º ciclo, mas é preciso começar diferente. Precisamos da história registrada sobre essa língua de sinais escrita. Aqui na escola nós temos o plano didático para o uso desta língua, aqui na escola ela contempla a área de conhecimento da linguagem, está no regimento e no PPP da escola. Eu li, pesquisei, procurei na Língua de Sinais Americana que tem pronto material didático em SW, há livros didáticos na Língua de Sinais Americana, podemos olhar na proposta didática da LSA e podemos pensar na LIBRAS aqui no Brasil [...] (Prof. Albireo / Reunião 1 do grupo de estudo).

*[...] lá no Canadá teve uma evolução dos símbolos das configurações, essa divulgação acontece no site da *SignWriting*, assim, conseguimos acompanhar a evolução da *signWriting*, conseguimos, porque agora temos a internet, aqui só chegou em 2001, porque nós não sabíamos que existia essa escrita, fico com*

vergonha, estamos atrasados, tenho vergonha [...] (Prof. Deneb / Reunião 1 do grupo de estudo).

[...] mas precisamos também deixar claro aqui que enfrentamos dificuldades há anos com relação a esse sistema para escrever no computador, enviar e-mails, entendo que a tecnologia está avançando e quem sabe, em um futuro próximo, teremos condições de usar a SignWriting rapidamente para enviar e-mails, escrever textos. Aqui na escola, usamos o programa para SignWriting que é muito antigo e não nos ajuda na agilidade para a escrita [...] (Prof. Albireo /Reunião 11 do grupo de estudo).

Nas narrativas anteriores, os docentes mostram o interesse em concentrar esforços em pesquisas no estudo de possíveis recursos didáticos e tecnológicos como caminho de acesso para avançar rumo a uma melhor compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem da língua de sinais escrita. Os professores realizam reflexões sobre a *permanência do ensino e da aprendizagem da SignWriting no contexto da escola:*

[...] hoje nós temos a escrita dos sinais desde a educação infantil, são os sinais básicos, as cores, os sinais das crianças e das professoras: na alfabetização é um lugar potencial para o ensino da escrita dos sinais, é importante o professor fazer esse investimento [...] (Prof. Deneb / Reunião 4 do grupo de estudo).

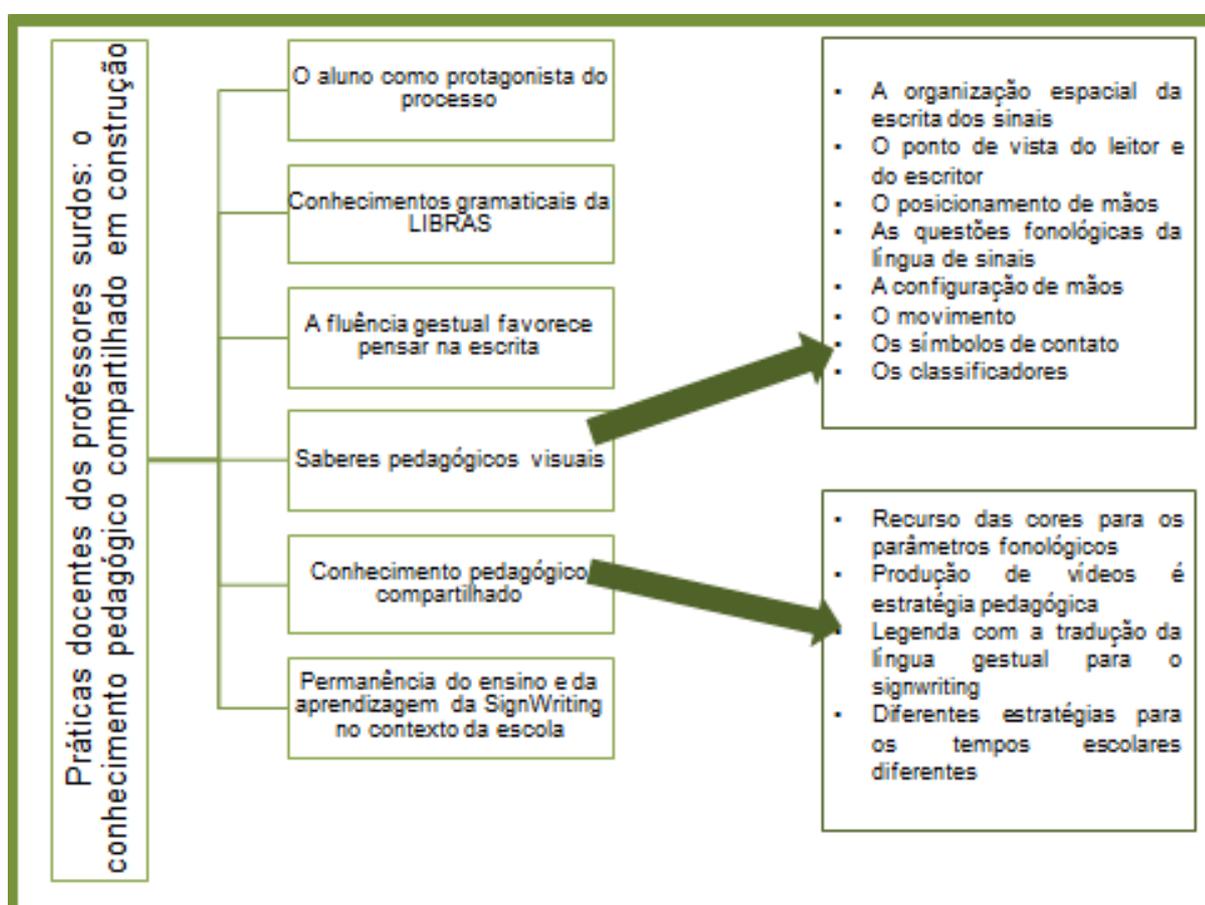
[...] penso que precisamos continuar oferecendo a escrita dos sinais desde a educação infantil, a alfabetização das crianças está acontecendo no sistema SW, precisa continuar [...] (Prof. Sadr / Reunião 11 do grupo de estudo).

[...] sim, precisa continuar [...] Precisamos continuar com SignWriting. Aprender a língua de sinais escrita é muito bom, quando as crianças nos veem escrevendo em língua de sinais escrita ficam em cima do nosso ombro para ler tudo o que escrevemos, o olhar de admiração e encanto deles é muito grande, eles adoram ler quando nós estamos escrevendo. Isso porque eles conseguem fazer a leitura, é a nossa língua, por isso eles conseguem ler. Precisamos investir mais na alfabetização com as crianças pequenas, eles gostam de ler e escrever na própria língua [...] (Prof. Deneb / Reunião 4 do grupo de estudo).

Os docentes surdos destacam a tarefa da escrita dos sinais vinculada à sua função comunicativa e à possibilidade de influenciar outras pessoas e o próprio contexto da escola. É concebida como um tema escolar, em que os alunos demonstram que há sentido e significado nessa representação escrita, elemento vinculado a sua língua sinalizada. Os professores estão construindo a melhor representação da tarefa que precisam realizar.

Na realidade escolar em que os sujeitos deste estudo estão desenvolvendo a sua docência, eles elaboram uma didática própria e colaborativa que legitima o

resultado de uma organização social. As *estratégias pedagógicas* sofrem retomadas constantes, ser reavaliadas e reorganizadas, tornando os professores surdos protagonista da sua docência. Este é o resultado dos processos interativos e mediacionais consolidado entre os docentes nas reuniões de estudo, decorrência da interação linguística existente no contexto escolar e que é valorado pela comunidade de surdos na medida em que decidem pela permanência do *conhecimento pedagógico compartilhado*.



Quadro 13 – Representação das recorrências narrativas da terceira dimensão categorial: Práticas docentes dos professores surdos: o conhecimento pedagógico compartilhado em construção.

Fonte: autora.

APONTAMENTOS FINAIS

Da “escrita do poder” ao “poder da escrita” com todos os riscos que conhecemos atualmente, o caminho é longo e sinuoso. Por mais pragmáticas que tenham sido as trocas com os demais povos, não podemos ignorar, na relação com o outro, o enriquecimento do pensamento e da consciência. Até então instrumento do poder, a escrita pode se tornar com o advento do sistema alfabético, uma passagem obrigatória em direção à aceitação do outro. Um ato de paz entre os homens, o primeiro ato de um humanismo mediterrâneo que propiciou o surgimento da nossa cultura e de nossas sociedades modernas. [...] A escrita atravessa o tempo do homem e fixa sua memória (MANDEL, 2011. p. 69).

Neste momento, há uma provisoriedade de ideias. Nosso diálogo precisa ser interrompido, mas possivelmente será renovado/retomado em um novo tempo/lugar, marcando a nossa inconclusão.

É tempo de expressar as sínteses alcançadas a partir do estudo, mesmo que elas ainda pareçam inconclusas. Contudo, este é o caminho tortuoso da pesquisa. É preciso administrar o tempo de estudo, o tempo para a reflexão, o tempo das leituras, o tempo das atividades acadêmicas, o tempo da vida cotidiana, enfim, o tempo de produção da pesquisa e a busca pela compreensão dos achados.

Tivemos como objetivo nesta pesquisa, compreender a aprendizagem docente de professores surdos acerca da escrita da língua de sinais, objetivando evidenciar os saberes e fazeres expressos por meio da narrativa e suas relações com a escrita da língua de sinais.

Para tanto se fez necessário conhecer as trajetórias dos professores surdos, investigando o modo como produzem suas aprendizagens acerca da escrita da língua de sinais, considerando a relação entre o domínio da língua de sinais e seu registro gráfico, bem como, identificando os saberes e os fazeres docentes sobre ensinar e aprender a escrita da língua de sinais.

O encontro dialógico foi estabelecido paulatinamente por meio de nossa participação nas reuniões do grupo de estudo organizado/dinamizado pelos professores surdos na Escola Reinaldo Fernando Cóser e por meio de entrevistas individuais semiestruturadas.

A dialogia instaurada a partir da análise da tradução/interpretação das narrativas sinalizadas conduziu-nos a delinear os elementos que compõem a grande

categoria *Aprendizagem da docência de professores surdos*, que é caracterizada pela forma como o professor organiza os modos de pensar e de fazer a docência, apropriando-se dos elementos que se constituem a partir dos saberes e fazeres da profissão. Esse processo é contínuo e inacabado, marcado pela valorização dos saberes da visualidade e da narrativa sinalizada.

A aprendizagem da docência de professores surdos revela as apropriações e elaborações decorrentes das experiências socioculturais que vivenciam ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, sendo constituída por três dimensões categoriais: *As concepções e ideias dos professores sobre a escrita da língua de sinais: os saberes da experiência visual; condição aprendente no contexto da surdez: a construção da docência*; e, a terceira dimensão denominada *práticas docentes dos professores surdos: o conhecimento pedagógico compartilhado em construção*.

Na dimensão *As concepções e ideias dos professores sobre a escrita da língua de sinais: os saberes da experiência visual* explicitamos que a aprendizagem dos professores surdos está pautada nas trajetórias vividas e na forma como eles elaboram as suas experiências acerca da escrita da língua de sinais.

Os saberes da experiência visual dos professores surdos constituem as concepções e ideias acerca da escrita, evidenciando denúncias sobre as experiências como aprendizes de uma língua que não contemplou as particularidades linguísticas deles. Aprender a língua portuguesa na modalidade escrita gerou a dependência dos surdos para a efetivação da escrita, marcando a escolaridade desses professores com o fracasso, uma vez que não tinham autonomia para produzirem na língua que não era a sua língua natural.

O reconhecimento do direito de ler e de escrever em um sistema coerente com a organização linguística da língua sinalizada é mobilizador da defesa do ensino da escrita do sistema *SingWriting*, no contexto da escola para surdos. Esse reconhecimento sustenta-se no desejo de transformar e garantir diferentes e mais adequadas formas de promover o ensino para as pessoas surdas.

Os professores surdos nos indicaram que o conhecimento direcionado ao ensino e à aprendizagem da escrita da língua de sinais se constrói por meio da colaboração entre eles. Observamos que a conquista do protagonismo docente está atrelada ao modo como concebem e assumem a docência.

Os saberes da experiência visual alicerçam a defesa do sistema de escrita da língua de sinais, *SignWriting*, pelos professores como o mais adequado para as especificidades visuais da comunidade surda. Os professores surdos argumentam que a reciprocidade entre a sinalização e a escrita é garantia para a fluência das pessoas surdas na leitura e na escrita, envolvendo o respeito ao desenvolvimento linguístico e cognitivo delas.

É na primeira dimensão, a *concepção de ideias sobre a língua de sinais escrita*, que os professores surdos assumem a relevância dos saberes direcionados aos parâmetros fonológicos como saberes pedagógicos visuais complexos para o ensino e para a aprendizagem da escrita da língua de sinais. Um dos saberes eleitos por eles é a fluência na LIBRAS. Os professores destacam que este elemento contribui para pensar sobre os aspectos que constituem a língua de sinais, favorecendo a organização do ensino que desenvolvem.

Os professores surdos expressam a importância acerca da consciência linguística, considerando os parâmetros da língua de sinais e destacam a necessidade de dedicarem-se aos estudos sobre a gramática da língua de sinais. Esse processo de elaborações é manifestado pelos professores surdos ao longo das reuniões de estudo que acompanhamos.

Nessa direção, os professores surdos rompem com a perspectiva da submissão, revelando por meio de suas concepções e ideias sobre a aprendizagem da língua de sinais, a importância de romper com a cultura do silêncio. Essa postura é marcada pelo tempo histórico e social no qual estão imersos, aproximando fatos e acontecimentos às suas situações atuais, favorecendo a problematização dos modos de ser e fazer a docência na escola para surdos. De tal modo que explicitam o anúncio de um otimismo crítico, caracterizado pela confiança depositada nas possibilidades de mudança.

Estudos freireanos nos ajudam no entendimento de que para efetivar os anúncios é preciso que a denúncia seja produzida. O anúncio de uma nova realidade implica responsabilidade que se sustenta e se viabiliza na ação concreta do cotidiano escolar fundamentado em fatos sociais e culturais.

Desse modo, os professores surdos ao assumirem o ensino do sistema de escrita de sinais – *SignWriting*, produzem transformações a partir do desenvolvimento de novas ações que são direcionadas ao estudo sobre a língua de

sinais e sobre o ensino do sistema. Os professores surdos visam efetivar o uso desse sistema no contexto da escola para surdos.

A condição aprendente no contexto da surdez: a construção da docência, segunda dimensão desse estudo, expressa o modo como os professores surdos constroem sua maneira singular de ser; por meio das relações estabelecidas com os alunos surdos, com os demais colegas surdos, com o conteúdo e com as estratégias didáticas que são capazes de elaborar. Nesse contexto se instaura a atividade docente de estudo que implica na organização para o estudo, momento no qual sistematizam discussões e problematizam suas dúvidas. Esses elementos caracterizam a condição aprendente dos professores surdos.

Os professores surdos aprendem a docência por meio de processos interativos e mediacionais estabelecidos no contexto educacional. Os processos interativos estabelecidos entre esses docentes estão pautados pelo compartilhamento, pela participação, pelas reflexões e pela tomada de decisões de forma conjunta, viabilizando a contextura de uma relação dialógica, o que implica na promoção da cultura de colaboração.

A cultura de colaboração estabelecida entre os professores surdos define-se pela abertura de espaços dialógicos dos quais participam ativamente, externalizando suas reflexões e posicionamentos, buscando subsídios teóricos para compreender as ideias de seus pares. Eles aprendem colaborativamente, à medida que compartilham suas experiências, seus posicionamentos, seus propósitos e suas intenções inerentes à prática docente quanto ao ensino da escrita da língua de sinais.

Assim, os professores surdos vão assumindo a condição aprendente da própria língua. Colocam-se diante do desafio de ensinar a LIBRAS e, para isso, precisam estar dispostos a aprender os parâmetros de representação do sistema *SignWriting*. Expressam dúvidas e incertezas, contudo há uma mobilização para aprimorar suas práticas de ensino com mais qualidade.

Observamos que a perspectiva de incabamento expressa a abertura para novos aprendizados, ou seja, a condição aprendente é mobilizada pela ideia de inacabamento e, como consequência, há a necessidade de promoverem a atividade docente de estudo. Essa atividade é desencadeadora de operações e ações que levam o professor surdo a aprofundar seus estudos sobre a escrita da língua de sinais. Assim, a condição aprendente é alimentada à medida que os professores

refletem sobre seu próprio modo de apropriação do sistema de representação da escrita.

Ao direcionarem as reflexões para a docência, os professores surdos desenvolvem atividade docente de estudo como uma forma de significação e [re]significação do seu próprio papel, elemento fundamental para o seu desenvolvimento profissional, colocando-se disponíveis para o processo de aprender a docência. Os professores surdos buscam sentido na prática que desenvolvem em sala de aula, produzindo reflexões sobre suas escolhas e ações docentes.

A atividade docente de estudo é instituída pelos professores surdos à medida que eles produzem espaços de compartilhamento capazes de mobilizá-los a refletir, problematizar e criticar a própria prática pedagógica, envolvendo a análise sobre os modos de ensinar e os critérios escolhidos para acompanhar o desempenho de seus alunos. É por meio da atividade docente de estudo que os professores conquistam novas atitudes e maneiras de ensinar, contemplando as especificidades visuais que precisam dominar.

A conquista de novos modos de ensinar é promotora da autoria pedagógica do professor surdo, no contexto da sala de aula, quando, ao se dedicar ao estudo sobre seu campo de saber, apodera-se da consciência sobre o trabalho que desenvolve e, assim, potencializa a conquista da autonomia arraigada na possibilidade de ser um profissional que desenvolve sua atividade docente com qualidade.

Os professores surdos estão em constante processo de produção e crescimento intelectual, na busca pela qualificação profissional. A atividade docente de estudo permite a tomada de consciência do inacabamento, que é um dos elementos da aprendizagem da docência. Assim os professores surdos tornam-se agentes do processo de ensino porque tomam consciência das incertezas, das dúvidas e da complexidade que envolve o ensino da escrita de sinais e decidem manter-se estudiosos para serem reconhecidos como professores de LIBRAS.

Na atividade docente de estudo os professores surdos alternam os seus papéis, contribuindo para a circulação dos saberes que cada um traz consigo sobre determinado tema que está em pauta nas reuniões de estudo. Assim, a atividade docente de estudo estabelecida entre eles dá mobilidade para que assumam diferentes posicionamentos frente aos interesses e saberes destinados à temática que está sendo estudada. Tornam-se, portanto, estímulos auxiliares no processo de

atenção mútua, instituindo a cultura de colaboração como elemento fundamental à aprendizagem da docência no contexto da surdez.

A condição aprendente é elemento genuíno à produção professoral dos professores surdos, mobilizada pela postura instigadora, problematizadora, reflexiva, gerada pela atividade docente de estudo. Nessa direção, é possível afirmar que o trabalho conjunto promove o processo de aprender e possui relevância no contexto da escola para surdos. É o processo de colaboração que se instaura nessa relação do trabalho conjunto, das interações e das mediações entre pares que torna possível este novo modo de pensar a docência.

A cultura de colaboração estabelecida entre os professores surdos nas reuniões de estudo é entendida como um conjunto de posicionamentos, modos de atuar, socialização dos conhecimentos teórico-práticos que circulam e são apropriados e ampliados por alguns professores, na maioria das vezes por novas propostas de estudo. Estes conhecimentos são compartilhados, reconstruídos, retomados e contribuem para guiar a prática dos professores surdos.

Os professores surdos estão em processo contínuo de aprendizagem, ampliando saberes e articulando reflexões às ações docentes cotidianas, e assim acontecem transformações na sua produção professoral. É por meio das relações pessoais e interpessoais estabelecidas entre os professores surdos que eles produzem novas aprendizagens, novos modos de conduzir a sua prática docente.

A condição aprendente se dá objetivamente porque o espaço pedagógico no qual o professor está inserido é um lugar que lhe permite não apenas buscar por si fontes de conhecimento e de esclarecimento para o seu trabalho pedagógico, como também, propicia reuniões de grupo de estudo onde os processos interpessoais e intrapessoais estabelecidos sustentam a formação docente.

Consideramos os processos formativos dos professores surdos e suas implicações a partir de ações auto, hetero e interformativas (MARCELO, 1999, ISAIA, 2006). A autoformação é evidenciada quando o professor surdo compreende o processo de busca a partir de interesses próprios e de suas necessidades particulares direcionadas aos desafios da prática docente como professor de escrita da língua de sinais. A heteroformação é manifestada quando pesquisadores fora do grupo trazem suas abordagens e temas para problematizar o ensino da *SignWriting*. Nesse processo de heteroformação destacamos a mobilização dos professores surdos para organizarem as ações de estudo, nas reuniões, como momentos de

formação caracterizando ações interformativas. A análise das narrativas sinalizadas nos possibilitou revelar a articulação entre a auto e a heteroformação, colocando em relevo os processos interformativos construídos na relação conjunta estabelecida nas reuniões de grupo.

Assim, a atividade docente de estudo nasce das condições do contexto da escola para surdos. A mobilização para o aprender está relacionada diretamente à cultura de colaboração que foi instituída no espaço escolar pelos professores surdos. Eles tornam-se agentes culturais de transformações do contexto escolar, quando se reconhecem como pessoas capazes de desvelar, perguntar, investigar, contestar e propor. Suas respostas os levam a novas perguntas, sempre valorizando o contexto sócio-histórico em que estão imersos.

Desse modo, a atividade docente de estudo, estabelecida entre os professores surdos, é alavanca para avanços qualitativos na aprendizagem da docência e provocadora de novos modos de se produzir professor de escrita da língua de sinais. Os professores surdos acreditam que o investimento em situações de compartilhamento docente no contexto da escola fortalece a tomada de consciência das suas concepções, provocando o confronto de pontos de vista divergentes como possibilidades para a reconstrução de posicionamentos por meio da rede de mediações e interações que são capazes de constituir.

À medida que ensinam a escrita da língua de sinais os professores surdos compreendem que também estão aprendendo. Nessa relação conseguem deslocar-se da posição de aprendente à posição de ensinante e, ao ensinar, passam a compreender os modos de aprender de seus alunos. Assim emergem novas formas de interações e estratégias pedagógicas.

A terceira dimensão, *práticas docentes dos professores surdos: o conhecimento pedagógico compartilhado em construção*, caracteriza-se a partir das circunstâncias que esses docentes produzem para discutir e problematizar os modos de compreensão do sistema de escrita da língua de sinais e compartilhar estratégias de trabalho e experiências, gerando a organização das reuniões de estudo.

Nas reuniões de estudo os professores surdos revelam os modos do seu fazer docente, suas organizações e estratégias pedagógicas elaboradas, para o ensino do sistema de escrita de sinais *SingWriting*. Ao relatarem o seu modo de compreender as relações entre a estrutura gramatical da LIBRAS com a sua forma escrita, levam-nos a concluir que são capazes de criar diferentes formas de ensinar

a escrita da língua de sinais por meio do sistema *SignWriting*. Ao problematizarem a forma de ensinar a escrita de sinais, os professores surdos destacam que os saberes da experiência visual são base para a organização do trabalho pedagógico. Logo, a organização de estratégias implica pensar nas formas de utilização desses saberes, a fim de produzirem sentido e significado às representações escritas para si e para seus alunos.

Os professores surdos mobilizam os saberes pedagógicos visuais para a produção de estratégias pedagógicas específicas que contemplam muitos aspectos, a organização espacial da escrita em colunas, o ponto de vista do leitor e do escritor como referência à escrita, o conhecimento sobre o posicionamento das mãos no momento da realização do sinal associado a todos os conhecimentos do âmbito fonológico da língua de sinais, como a configuração de mão, o movimento, a locação, dos símbolos de contato e, ainda, quanto ao uso dos classificadores e a representação desses parâmetros na escrita. Tais elementos são destacados como relevantes na produção de estratégias pedagógicas elaboradas pelos professores surdos para o ensino da escrita da língua de sinais.

A análise reflexiva sobre a prática pedagógica produzida por eles no contexto da escola para surdos permitiu estabelecerem inter-relações entre os saberes da experiência visual e os saberes pedagógicos visuais, contribuindo para novas elaborações. Esse fator resultou aos professores surdos a conquista de um modo específico e autônomo de ser e de se fazer professor da escrita de língua de sinais.

As circunstâncias de discutir e de problematizar as experiências sobre a produção da aula mobiliza os professores a compartilharem novas e possíveis estratégias. A interação e o compartilhamento docente que se estabelece na organização das reuniões de estudo, assentam-se na cultura de colaboração. Esta, por sua vez, permeia a tessitura da construção do conhecimento pedagógico compartilhado ao longo das três dimensões categoriais dessa investigação.

No momento em que o grupo de professores surdos se reúne para compartilhar as estratégias e as práticas que desenvolvem para pensarem em como a língua precisa ser ensinada, eles projetam o próprio modo de construção e problematizam as dificuldades que enfrentam para o ensino do sistema de escrita. Nesse momento se projetam como aprendizes da língua, para então, criar e recriar modos de ensinar. À medida que eles fazem isso em conjunto, interagindo, discutindo e problematizando, estão produzindo a cultura de colaboração. É a

cultura de colaboração estabelecida entre os professores surdos que edifica maneiras de pensar e de agir no contexto da escola para surdos, um fator que contribui para a aceitação de mudanças e de inovações das práticas pedagógicas direcionadas ao ensino e à aprendizagem do sistema de escrita de sinais - *SignWriting*.

A cultura de colaboração instituída entre os professores favoreceu o compartilhamento dos saberes como elemento potencializador de trocas cognitivas entre eles, assim, avançaram em suas construções professorais. A dinâmica estabelecida nas reuniões de estudo nos indica que a aprendizagem de ser professor no contexto da surdez não é um processo solitário, mas demanda a interação com os colegas e alunos no espaço da escola para surdos.

A outra situação potencializadora da aprendizagem de ser professor da escrita da língua de sinais é quando eles internalizam os saberes acerca do sistema de escrita da língua portuguesa e suas experiências pregressas com os sistemas de escrita da língua de sinais, incorporando tais conhecimentos ao modo como organizam seu trabalho pedagógico. Os professores surdos não realizam reprodução de modelos, mas fundamentalmente recombina as experiências vividas em torno da representação da escrita da língua de sinais em novas formas para a sua prática docente.

Nessa perspectiva ao vivenciar a cultura de colaboração, os professores surdos, demonstram que estão implicados reciprocamente nas relações que se estabelecem no grupo de estudo. Os pontos de vista divergentes provocam a descentralização de ideias, mobilizando os professores surdos para novas posturas, quando problematizavam o posicionamento de seus colegas frente a determinadas práticas docentes. É a produção do ambiente respeitoso e de confiança que permitiu a descentralização dos interesses individuais e a retomada de posicionamentos, favorecendo a modificação de posturas e de comportamentos em busca de princípios convergentes capazes de fortalecer as práticas docentes.

A convergência de pontos de vista estabelecida favoreceu a emergência de “novas” concepções sobre os sistemas de escrita de sinais a partir de perspectivas comuns na busca por uma unidade de propósitos dentro da coletividade, permitindo a ampliação dos conhecimentos específicos, acerca do ensino e da aprendizagem da escrita da língua de sinais, bem como dos critérios que elegem como básicos para escolher um sistema de escrita de sinais adequado à sua comunidade. É

possível afirmar que o conhecimento pedagógico compartilhado desencadeou o processo de participação e de transformação dos saberes dos professores, colocando-os em confronto com distintos pontos de vista direcionados aos diferentes sistemas de escrita de sinais. A busca permanente de convergência de pontos de vista em diferentes momentos, ao longo das discussões nos grupos de estudo, indica a consistência na tomada de decisões frente ao ensino do sistema *SignWriting* bem como a manutenção desse sistema no contexto da escola para surdos.

Durante as reuniões de estudo, o fato dos professores surdos compartilharem suas ideias, concepções, modos e estratégias de ensino, produziram novos sentidos que são coletivos e individuais, permitindo que eles construíssem o conhecimento pedagógico compartilhado. Esse processo foi organizado a partir de interações e mediações estabelecidas ao longo do trabalho compartilhado nas reuniões de estudo. A construção da docência é contínua e dinâmica.

Vale lembrar que a tomada de posições dos professores surdos frente à permanência do ensino do sistema *SignWriting* é resultado da atividade docente de estudo e da cultura de colaboração instituídas pelo grupo. Os professores estabeleceram relações entre as novidades aprendidas e buscaram estudar questões direcionadas à historicidade de alguns sistemas de escrita dos sinais, decidindo investir no estudo do sistema de escrita de Bebian, o sistema de notações de Stokoe, o sistema de escrita *SignWriting* e o Sistema Elis. A definição pelo uso do sistema de escrita dos sinais *SignWriting* se deu pelo fato de que esse sistema de escrita guarda a iconicidade, contemplando os elementos da organização espacial, representa a visualidade dos surdos e assegura a possibilidade de aprender a escrita a partir do domínio da sua língua natural, a LIBRAS.

Nesse sentido, reconhecemos que o conjunto de dimensões não é hierárquico, ou seja, não há uma ordem de prioridade entre elas, e sim, uma dinamicidade que ordena o modo organizacional como a categoria se constitui. O conjunto de dimensões que caracterizam a categoria *aprendizagem da docência do professor surdo* é permeada pela cultura de colaboração.

As três dimensões, *As concepções e ideias dos professores sobre a escrita da língua de sinais: os saberes da experiência visual; condição aprendente no contexto da surdez: a construção da docência, e, práticas docentes dos professores surdos: o conhecimento pedagógico compartilhado em construção*, caracterizam a

busca dos professores surdos por novos parâmetros culturais e sociais. Para se tornarem professores no contexto da surdez, foi fundamental consolidar o protagonismo professoral, evidenciado pelo reconhecimento do seu papel e dos saberes dos quais lançam mão na docência.

Ao refletirmos sobre as três dimensões categoriais é possível confirmar que os professores surdos são sujeitos que protagonizam a sua ação docente, rompendo com modelos preconcebidos e consolidando modos de ser e fazer a docência.

Dimensões conclusivas

A retomada das dimensões de análise nos leva a compreensão de que os professores surdos se produzem a partir das condições sociais e culturais que compartilham no cotidiano da escola para surdos.

Assim, a produção professoral do professor surdo não se dá unicamente na prática docente nem apenas nos estudos teóricos a que se dedicam ao longo das reuniões do grupo de estudo, mas especialmente pela dialogia construída, que revela posicionamentos de convergência mesmo quando há divergência de ideias e concepções. Tal dinâmica é mobilizada pela cultura de colaboração estabelecida entre os professores surdos.

Ao longo das reuniões do grupo de estudos os professores surdos manifestaram posicionamentos de convergência, agregando opiniões e fortalecendo pontos de vista, produzindo suas concepções sobre o sistema de escrita de sinais - *SignWriting*. As redes de interação constituídas pelos professores favorecem a produção dos modos de ser e de se fazer professor dentro da cultura específica da escola para surdos, colocando em destaque o protagonismo pedagógico, elemento resultante da aprendizagem de ser professor nesse contexto.

Os professores tornaram-se estímulos auxiliares uns dos outros, assumindo o papel de suporte/ou andaime, investindo na parceria entre pares surdos, para a produção de espaços de compartilhamento marcados por processos interativos e dinâmicos, que favoreceram a sua produção professoral. As mediações dinamizam a construção de novos momentos pedagógicos no contexto da sala de aula, direcionado ao ensino e à aprendizagem do sistema de escrita.

Assim, a aprendizagem da docência dos professores surdos pode ser entendida como um processo que permite a análise e a compreensão do que seja

aprender e ensinar a escrita da língua de sinais, sobretudo, de revisitar a docência e a reconstruir, se assim for necessário. Nesse sentido, a escola para surdos, que valoriza os saberes da visualidade, é entendida como lugar passível para a formação continuada do professor surdo, um espaço que se constitui como potencial à formação, à reflexão e à inovação de práticas escolares, no que se refere à escrita da língua de sinais.

Devido a sua complexidade, a escola para surdos, é um lugar privilegiado para a produção dos saberes docentes. É justamente neste lugar que os saberes profissionais dos docentes surdos, responsáveis pelo ensino do sistema de escrita de sinais -*SignWriting*, nascem e são colocados em movimento, transformando-se à medida que se efetivam.

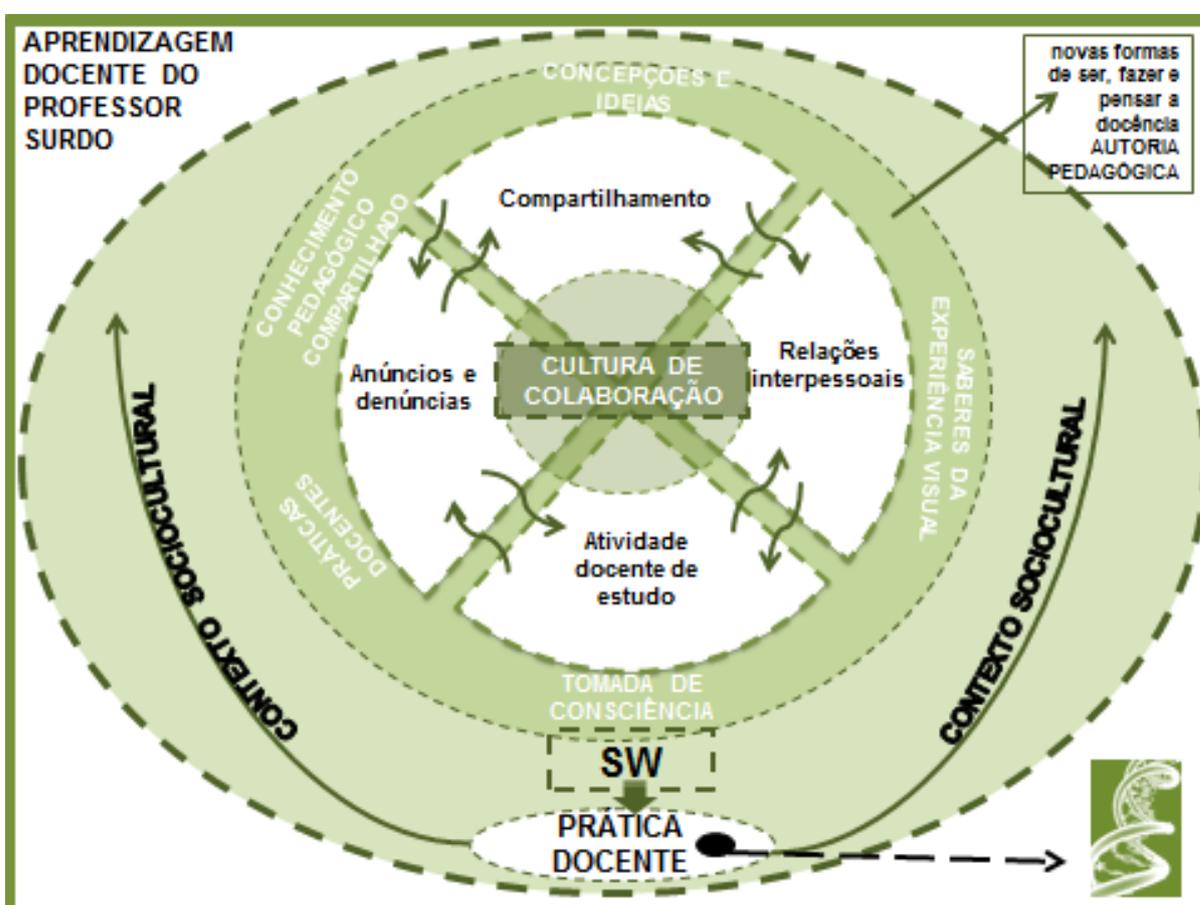
Assim, é possível destacar que a aprendizagem da docência do professor surdo é:

- constituída pela compreensão acerca dos saberes e fazeres que organizam o trabalho docente como condição indispensável ao cotidiano da escola para surdos;
- permeada por posicionamentos de enfrentamento à realidade apresentada e, conseqüentemente, torna essa condição passível de transformação;
- fortalecida pela compreensão de que são necessários os conhecimentos gramaticais da língua de sinais como fundamentos capazes de sustentar a essência do ensino da escrita do sistema *SignWriting*;
- assumida pelo valor que os professores surdos atribuem às atividades docentes de estudo como fomento à qualificação profissional, ampliando o processo de elaboração de estratégias pedagógicas visuais;
- estabelecida por meio da cultura de colaboração instituída nas reuniões do grupo de estudo como componente favorecedor à reorganização permanente das práticas docentes;
- sustentada por meio da manutenção das situações de conhecimento pedagógico compartilhado como circunstâncias capazes de fortalecer a aprendizagem da docência à medida que possibilita expor posturas e confrontar ideias;

- instituída a partir das reorganizações dos diferentes pontos de vista, pois há entre eles a concepção de que o posicionamento convergente é elemento fortalecedor do grupo;

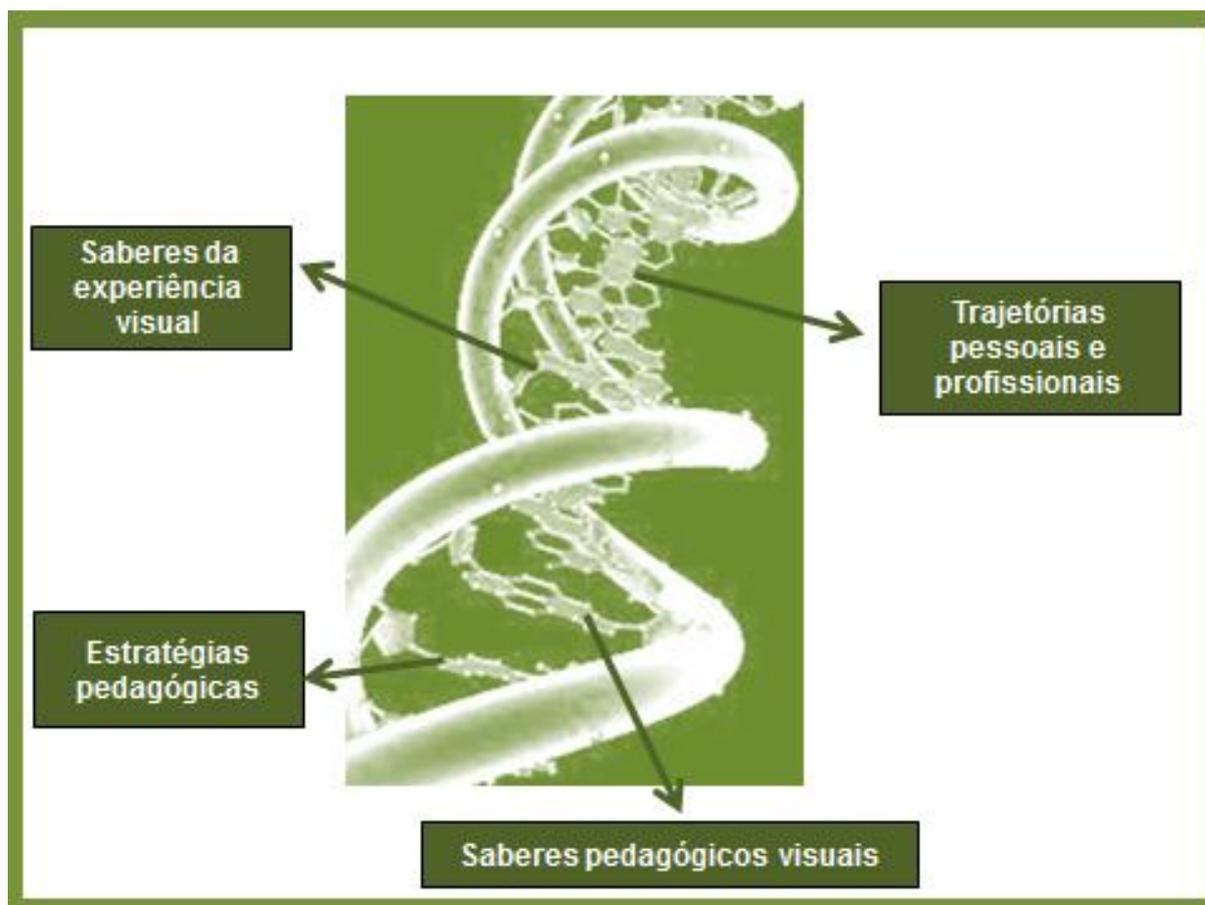
- assumida por meio da tomada de consciência de que, a profissão docente como professor da língua escrita de sinais exige investimento que ultrapassa o âmbito do aprender fazendo.

Tais compreensões podem ser explicitadas por meio da representação que segue:



Quadro 14 – Tessitura dos modos constituintes e constitutivos da aprendizagem docente do professor surdo.

Fonte: autora.



Quadro 15 – Amplificação dos elementos da espiral da figura anterior.

Fonte: autora.

É nesse sentido que consideramos a pesquisa desenvolvida com os professores surdos uma contribuição para as discussões realizadas no campo da formação de professores, fortalecendo a discussão em prol da necessidade de ambientes organizados que favoreçam aos professores surdos, responsáveis pelo ensino da escrita da língua de sinais, conversarem, compartilharem seus pontos de vista, suas experiências e conhecimentos direcionados à especificidade que é peculiar à sua docência na escola para surdos. É nessa condição de compartilhamento docente, em espaços sistematicamente organizados, que é possível acontecer a tomada de consciência acerca da complexidade e das especificidades que envolvem a atuação do professor surdo no contexto da escola para surdos.

Assim, acreditamos que o estudo realizado fomenta o reconhecimento da relevância do domínio do campo específico, fator direcionado à organização

gramatical da língua de sinais como agente indispensável à produção de ser professor no contexto da escola para surdos.

Acreditamos que novos estudos direcionados à formação de professores surdos possam enriquecer, revisar, retomar e refazer caminhos, complementando ou negando as ideias apresentadas e defendidas nessa investigação. É nesse sentido que admitimos a inconclusão da pesquisa atrelada ao desejo que nos movimenta a continuar alimentando o nosso olhar para a força e o encantamento que a temática exerce em nós.

REFERÊNCIAS

ALBRES. N. A. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. Tese de doutorado. 305f. UFSCar. São Carlos. SP. 2013.

ANDRADE. C. D. **De notícias & não notícias faz-se a crônica**: histórias, diálogos, divagações. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

_____. **A estética da criação verbal**. 4. ed. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2010.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João editores. 2010a.

BAQUERO, R. **Vygotski e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARRETO, M.; BARRETO, R. **Escrita de sinais sem mistérios**. v. 1. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2012.

BÉBIAN. M. **Mimographie**, ou Essai D'Écriture mimique, Propre a régulariser le language des sourds-muets. Columbia Institution: Paris, 1825.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. 280f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. **Formação de professores**: construindo e compartilhando conhecimento. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior.** Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2010.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**, v. 1, n. 1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISINOS, São Leopoldo, 2005.

_____. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. In: **Educação**. Porto Alegre: PUCRS, 2006. p. 399-501.

_____. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: V Congresso Internacional de Educação - Pedagogias (entre) lugares e saberes, **Anais...** São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

_____. Aprendizagem colaborativa: processos formativos em construção - ISBN 9788576960409. In: VII Seminário de Pesquisa em educação da região Sul - 2008, Itajaí - Santa Catarina. **Anais...** ANPED Sul. Itajaí - Santa Catarina: UNIVALI - Itajaí, 2008. v. 01, p. 01-15.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial.** Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRITO, L. F. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

CAMPOS, H. de. **Metalinguagem e outras metas.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

CAPOVILLA, F. C. et al. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira.** São Paulo: Edusp, 2001.

_____. A escrita visual direta de sinais SignWriting e seu lugar na educação da criança surda, 2006. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira.** v. II: Sinais de M a Z. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

CONNELLY y CLANDININ. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA et al. **Déjame que te cuente.** Barcelona: Laertes, 1995.

DAVÍDOV, V. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro proximo. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. La Psicología evolutiva y pedagogia en la URSS. **Antologia**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 143-154.

DAVÍDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Prefácio. Moscou: Editorial Progreso, 1988. Tradução de Libâneo e Freitas In: DAVIDOV. **Problemas do ensino desenvolvimental – A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia - Moscou: Editorial Progreso, 1988.**

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicologia evolutiva y pedogógica em la URSS**. Moscou: Progreso, 1987a. p. 173-193.

_____. La concepción de la actividade de estúdio de los escolares. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicologia evolutiva y pedogógica em la URSS**. Moscou: Progreso, 1987b. p. 316-337.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO CÓSER. **Projeto Político Pedagógico**. 2008.

FARIA, J. G. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP. v. 17, n.1, p. 87-100, 2001.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir. 1990.

FERREIRA-BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro, Babel editora, 1995.

FREITAS, M. T. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: Um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

_____. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**. n. 116, SP, Julho, 2002. p. 21-39.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro editora, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HAUTRIVE, G. M. F. **Aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos**. (Dissertação) – Mestrado em Edeucação: Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. 2011. 205p

_____; SOUZA, E. M. A escrita da língua de sinais como meio natural para a alfabetização de crianças surdas. **Revista Educação especial**. UFSM, v. 23, n. 37, maio/Ago. 2010.

_____; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez. 36ª Reunião Nacional da Anped. Goiânia- GO. 2013.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa 3.0**. Editora Objetiva. 2009.

ISAIA, S. Desenvolvimento profissional docente. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: **UNIrevista**. v. 1, n. 1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISINOS. São Leopoldo, 2005.

_____. Ciclos de vida profissional docente: movimentos construtivos da docência universitária. In: IV Congresso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional de Comahue. **Anais...** Argentina, 2007.

_____. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas críticas**. Revista semestral da Faculdade de Educação. Cidade Universitária. v. 14, n. 26, jan/jun. 2008, p. 25-42.

_____. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Editorial Cartago de Mexico, S.A. Cerrada de San Antonio n. 22, 1984.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: **A surdez**. Um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI-LAZZARIN, M.; CAMILLO, C. R. M. **Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto da avaliação na educação de surdos**. 31ª Reunião da ANPED. CAXAMBU. SP. 2008.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. SP: Ícone, 2006, p. 143-189.

MANDEL, L. **O poder da escrita**. São Paulo, SP: Ed. Rosari, 2011. INEP/RIES/2006.

MAROSINI, M. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. v. 2. INEP/RIE. 2006.

MARCELO GARCÍA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1999.

MARTINS, M. A. L. **Relação professor surdo/aluno surdo em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações**. Dissertação de mestrado (Mestrado em educação) Universidade Metodista de Piracicaba. 2010.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2011.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e filosofia**. São Paulo, Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

QUADROS, R. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Reimpressão 2008. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

_____. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**. Estudos Linguísticos. Artmed: Porto Alegre, 2004.

_____. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B. et. al. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SÁNCHEZ, C. M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Coleção primeiros passos. Editora brasiliense, 2008.

SKLIAR, C. **Una perspectiva sócio-histórica sobre la psicología y la educación de los sordos**. Pedagogia Especial. Buenos Aires: Ed. Facultad de Psicología, Universidad de Belgrano, 1995.

_____. Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997a. p. 7-20

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997b. p. 105-153.

_____. **La educación de los sordos**. Uma reconstrucción histórica y pedagógica. Mendoza/Argentina, EDIUNC, 1997c.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 7-32.

STROBEL, Karin Lílian Strobel. Uma Menina Chamada Kauana. Tradução: STUMPF, Marianne R.; COSTA, Antônio Carlos da Rocha. Rio de Janeiro: Feneis, 1997.

STUMPF, M. R. Transcrições de língua de sinais brasileira em Sign Writing. In: LODI, A. C. B. (Org.). **Letramento e minorias**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 62-75.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting**: Línguas de sinais no papel e no computador. Tese (Doutorado) UFRGS, CINTED, Porto Alegre, 2005. 330p.

_____. Escrita de Sinais I. **Caderno didático Curso de Licenciatura em Letras-Libras**. Universidade Federal de Santa Catarina. ISBN: 85-60522-07-7, Florianópolis, 2007.

_____. Escrita de Sinais II. **Caderno didático Curso de Licenciatura em Letras-Libras**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

_____. Escrita de Sinais III. **Caderno didático Curso de Licenciatura em Letras-Libras**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008a

SUTTON, V. **Lessions in signWriting**: textbook & workbook. 3rd ed. LaJolla, CA: Center for Sutton Movement Writing, inc. 2003. Disponível em: <http://www.signwriting.org/archive/>. Acesso em 23/01/2014.

SUTTON, V. **Lições sobre o SignWriting**: um Sistema de escrita para língua de sinais. Tradução e adaptação: STUMPF, M.; ROCHA, A. Disponível em: <http://rocha.c3.furg.br/arquivos/download/licoes-sw.pdf>>. Acesso em 20/01/2014. s/d.

SUTTON, V. **SignWriting**: Manual. [online] disponível em www.signwriting.org, 1996. Acesso em: 15/01/2014.

TARDIF, M. **Saberes docente e a formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Editora Visor: Madrid, 1991.

_____. **Obras escogidas**. Tomo II. Editora Visor: Madrid, 1993.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Editora Visor: Madrid, 1995.

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Editora Visor: Madrid, 1996.

_____. **Obras escogidas**. Tomo V. Editora Visor: Madrid, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamiento y lenguaje**. 1. ed. nesta apresentação. Barcelona: Paidós Surcos 36, 2010.

_____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós- Graduação
Doutorado em Educação

Título do estudo: APRENDIZAGEM DOCENTE DO PROFESSOR SURDO: A PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE A ESCRITA DA LÍNGUA DE SINAIS

Pesquisador responsável/orientador: Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria- Programa de Pós- graduação (PPGE/UFSM)

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Telefone para contato com o PPGE: (55) 3220-8023

Autora: Giovana Medianeira Fracari Hautrive

Telefones para contato: (55) 3221 4467 e (55) 96233458 (autora) e (55) 9112.1327 (pesquisadora responsável) e 3220.8023 (PPGE).

Local da coleta de dados: Instituição onde trabalham os professores sujeitos/ Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser – Santa Maria/RS.

Eu Doris Pires Vargas Bolzan, responsável pela pesquisa “Aprendizagem Docente do Professor Surdo: A Produção de Saberes sobre a escrita da língua de sinais”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e esclareça qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas

é sua e a outra ficará sob minha responsabilidade. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo central compreender a aprendizagem da docência do professor surdo considerando a apropriação da escrita da língua de sinais. Para tanto buscaremos identificar as trajetórias dos professores surdos para a aprendizagem da escrita da língua de sinais; reconhecer a implicação, na aprendizagem da docência, da relação entre a proficiência da língua de sinais sinalizada e a sua forma escrita, e finalmente, reconhecer as concepções dos professores surdos sobre ensinar e aprender a escrita da língua de sinais e sua implicação na aprendizagem docente. Acreditamos na importância deste estudo por ser uma temática inédita ao se debruçar para o entendimento dos processos vividos pelos professores surdos para aprender a docência, possuindo relevância social e acadêmica na área da educação.

A partir do seu consentimento em aceitar participar como voluntário neste estudo, agendaremos entrevista individual conforme sua disponibilidade de horário e local para a mesma, a entrevista será gravada em arquivo digital para facilitar a coleta dos dados.

Após, realizada a entrevista e transcrita para a língua portuguesa na modalidade escrita, o conteúdo desta será devolvido para que você efetue alterações, inclusões ou exclusões se considerar pertinente.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, poderá desistir de participar deste estudo caso desejar, sem que disso lhe cause qualquer prejuízo ou dano moral. Contudo, cabe destacar que ao refletir sobre a trajetória profissional e explicitar sobre o próprio processo de aprendizagem poderá emergir riscos emocionais ao narrar sobre estes eventos. Caso aconteça alguma emoção de angústia ou tristeza ao lembrar sobre um episódio enfrentado na tua vida docente e se esta emoção lhe causar desconforto, poderemos interromper a entrevista e conversar sobre outras coisas, tentarei ser agradável mudando de temática. Também poderá acontecer de você sentir-se cansada, nesta situação, poderemos transferir a entrevista para outra data ou até quando estiveres disposta a continuar ou mesmo poderemos interromper definitivamente se assim desejar. Também, cabe aqui destacar que esta pesquisa não acarretará nenhum tipo de custos ou despesas.

De modo geral, esta investigação tem como pressuposto proporcionar, a partir da entrevista, um espaço formativo, pois, na medida em que narra, estará mobilizando suas concepções prévias, revivendo sua trajetória de formação, colocando-se em um movimento reflexivo acerca de *aprender a aprender*, como também, sobre o seu *ser e fazer docentes*, possibilitando-lhe, assim, desenvolver aprendizagens.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação. Os investimentos financeiros necessários para a sua participação neste estudo serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos digitais e impressos (entrevistas transcritas).

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos telefones anteriormente citados.

Você não terá nenhum benefício direto com esta pesquisa, mas sua participação no estudo é fundamental para que possamos compreender as concepções sobre o processo de aprender a docência.

Além disso, a pesquisa narrativa sociocultural é capaz de atuar como um dispositivo para a tomada de consciência dos movimentos que envolvem a produção da docência. Para além desses benefícios, cabe destacar que a divulgação dos resultados deste estudo se somará aos estudos da área educacional fortalecendo as pesquisas direcionadas a aprendizagem da docência.

Autorização

Eu, _____,

confirmando que recebi informações a respeito do desenvolvimento da pesquisa e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim eu desejar. A pesquisadora certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e tenho consciência de que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação a qualquer momento da pesquisa, se assim desejar, sem sofrer penalidades ou prejuízo. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do professor-colaborador

Nº. de identidade

Declaramos, abaixo assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desse colaborador de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da autora

Para maiores informações ou manifestações de desagrado, o telefone da pesquisadora responsável e da autora estão disponíveis no início deste documento e aqui reiterado: (55) 3221 4467 e (55) 96233458 (autora) e (55) 9112.1327 (pesquisadora responsável) e 3220.8023 (PPGE).

Santa Maria, _____, de _____ de 2015.

Apêndice B – Tópicos guia para entrevista semiestruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE TESE: Aprendizagem docente do professor surdo: a produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais

PESQUISADORA: Giovana Medianeira Fracari Hautrive

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

Tópicos guias (questões iniciais, outras poderão ser incorporadas)

1. APRENDIZAGEM DOCENTE
<p>1.1 Opção pela docência</p> <p>1.2 Trajetória profissional e pessoal</p> <p>1.3 Apropriação da escrita da língua de sinais</p>
2. A DOCÊNCIA EM AÇÃO
<p>2.1 Desafios e exigências da docência</p> <p>2.2 Opiniões sobre ensinar e aprender a escrita língua de sinais</p> <p>2.3 Organização do trabalho pedagógico com relação à escrita da língua de sinais</p>

Tópico 1: APRENDIZAGEM DOCENTE

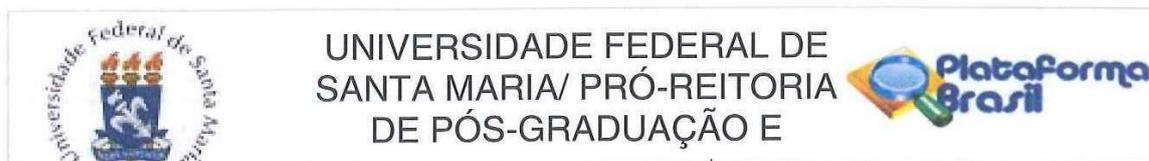
- Como a docência surgiu na tua vida?
- Como é que tu te tornaste professor?
- Há professores na tua família?
- Como escolheste a docência? Porque escolheste a docência como profissão?
- Que eventos tu destacaria? Que “outros” eventos da tua docência tu destacarias?
- Como tem sido tua trajetória docente?
- O que te mobiliza a docência? (desafios, satisfações, interesses, medos, angustias, incertezas).

- O que exige de ti a atuação com aprendizes surdos?
- Relata situações que na tua trajetória como professor surdo destacarias como significativa.
- Conte coisas que te aconteceram durante a tua docência, que tu destacarias como significativa
- O que é aprender?
- O que é ensinar?
- Que elementos mobilizam as pessoas a aprenderem?

TÓPICO 2: A DOCÊNCIA EM AÇÃO:

- como aprendestes a escrita da língua de sinais?
- Quais as atitudes que tomastes para aprender a escrita da língua de sinais?
- como tu organizas a tua ação pedagógica para ensinares a escrita da língua de sinais?

Apêndice C – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APRENDIZAGEM DOCENTE DO PROFESSOR SURDO: A PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS ESCRITA

Pesquisador: Doris Pires Vargas Bolzan

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 32475714.0.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.169.545

Data da Relatoria: 03/08/2015

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "Aprendizagem docente do professor surdo: a produção de saberes sobre a língua de sinais escrita" e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Em termos gerais, pelo trabalho se pretende "compreender como os professores surdos se apropriam de saberes docentes decorrentes do conhecimento específico da escrita da língua de sinais e sua implicação no processo de aprendizagem da docência do professor surdo no contexto da surdez. Pretendemos elucidar o percurso de aprendizagem da docência a partir dos processos formativos da docência do professor surdo, a fim de se realizar um estudo com professores que estão iniciando a sua carreira profissional, uma vez que sabemos que a docência destes professores está sendo inaugurada" (p. 114). Ainda na p. 114 consta que "o estudo proposto pretendemos optar por uma investigação qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LUDKE e ANDRÉ, 1986) de cunho narrativo sociocultural."

Como instrumentos e procedimentos para a coleta de dados cita-se, na p. 120, que "foi selecionado como instrumento de pesquisa a entrevista narrativa que, será realizada individualmente com cada colaborador em um estúdio de multimídia organizado pela

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

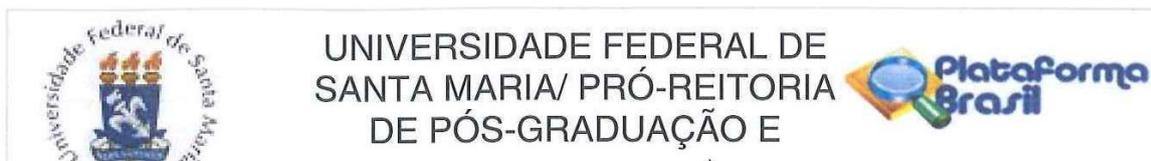
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.169.545

pesquisadora com os recursos necessários para a coleta da materialidade em vídeo e áudio. A pesquisadora estará acompanhada pela intérprete de língua de sinais."

Na p. 123 constam os seguintes critérios de inclusão: "a) ser professor surdo graduado em curso de licenciatura; b) atuar em escola bilíngue para surdos; c) atuar em uma ou mais disciplinas que tratam do processo de alfabetização em língua de sinais escrita; d) ser responsável por disciplinas específicas do curso formação de professores- magistério; e) concordar em participar da pesquisa."

Logo a seguir, na p. 130, afirma-se que "os sujeitos desta pesquisa serão professores surdos atuantes em escola de formação de professores surdos na cidade de Santa Maria- RS. Os sujeitos serão selecionados a partir da escola na qual estão lotados, neste caso, Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser. A escola conta com seis professores surdos, com formação inicial em diferentes licenciaturas: Letras Libras, Pedagogia, Educação Física."

O projeto apresenta revisão bibliográfica inicial e cronograma.

Objetivo da Pesquisa:

Na p. 113 consta que o objetivo geral é "compreender a aprendizagem da docência do professor surdo considerando a apropriação da língua de sinais escrita."

Os objetivos específicos são:

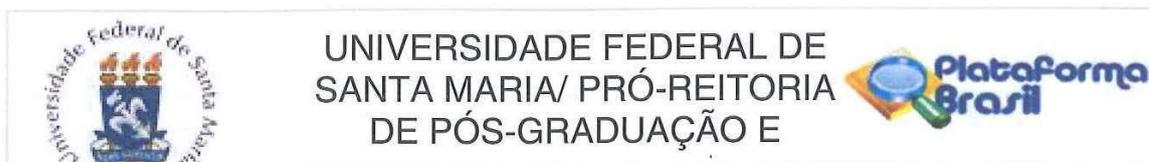
- Identificar as trajetórias dos professores surdos para a aprendizagem da língua de sinais escrita;
- Reconhecer a implicação, na aprendizagem da docência, da relação entre a proficiência da língua de sinais gestual e a sua forma escrita;
- Reconhecer as concepções dos professores surdos sobre ensinar e aprender a língua de sinais escrita e sua implicação na aprendizagem docente."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Consta a seguinte descrição de riscos e benefícios:

"Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.169.545

qualquer momento, poderá desistir de participar deste estudo caso desejar, sem que disso lhe cause qualquer prejuízo ou dano moral. Contudo, cabe destacar que ao refletir sobre a trajetória profissional e explicitar sobre o próprio processo de aprendizagem poderá emergir riscos emocionais ao narrar sobre estes eventos. Caso aconteça alguma emoção de angústia ou tristeza ao lembrar sobre um episódio enfrentado na tua vida docente e se esta emoção lhe causar desconforto, poderemos interromper a entrevista e conversar sobre outras coisas, tentarei ser agradável mudando de temática. Também poderá acontecer de você sentir-se cansada, nesta situação, poderemos transferir a entrevista para outra data ou até quando estiveres disposta a continuar ou mesmo poderemos interromper definitivamente se assim desejar. Também, cabe aqui destacar que esta pesquisa não acarretará nenhum tipo de custos ou despesas.

Você não terá nenhum benefício direto com esta pesquisa, mas sua participação no estudo é fundamental para que possamos compreender as concepções sobre o processo de aprender a docência."

Considerando-se as características do projeto, esta descrição pode ser considerada suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de modo suficiente.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. Acompanhe as orientações disponíveis, evite pendências e agilize a tramitação do seu projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

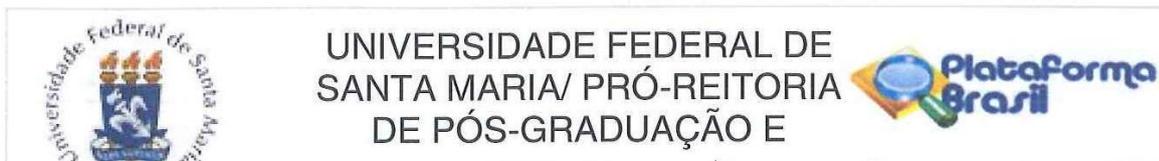
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.169.545

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SANTA MARIA, 04 de Agosto de 2015

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

ANEXO

Anexo A – Documento sobre o sistema de escrita de sinais desenvolvido na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser

A Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser (Escola para Surdos) que se situa na Rua Valdemar Coimbra, S/N, no bairro Lorenzi no município de Santa Maria que se localiza no centro do Rio Grande do Sul, conta com a maioria dos professores e funcionários ouvintes com fluência na Língua de Sinais Brasileira, a comunicação se efetiva nesta língua entre os professores surdos e ouvintes, funcionários surdos e ouvintes, pais surdos e ouvintes e estudantes surdos, ou seja, a comunidade surda que constitui a escola utiliza a língua de sinais Brasileira como primeira língua nas interações comunicativas.

Na nossa escola a Escrita da Língua de Sinais (ELS) é uma área de conhecimento garantida no currículo da escola, o Sistema Sign Writing (SW) acontece desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA (Educação de Jovens e adultos) e Ensino Médio - Curso Normal (Magistério para Surdos), além do efetivo investimento na alfabetização da Escrita de Sinais no 1º Ciclo-1º ano como elemento que garante a efetividade da leitura e da escrita na primeira língua dos surdos. Estamos investindo na Escrita de Sinais desde o mês de novembro do ano de 2001 com estudos sistemáticos sobre este sistema de escrita e atualmente Professores Surdos, Professores Surdos de LIBRAS, Professor Surdo da UFSM, bolsista da UFSM, Professora ouvinte e um acadêmico do curso de Graduação Letras-LIBRAS (Licenciatura) participam do “Grupo de Estudos sobre a Escrita de Sinais: Estudos e Produções”.

A área de conhecimento que abarca a Escrita dos Sinais está no campo da Linguagem e o Currículo da Escola Reinaldo Cóser é organizado contemplando a disciplina de Língua de Sinais (LS) do Ensino Fundamental e Ensino Médio, Didática de LS do Ensino Médio sob-responsabilidade de professores surdos, os estudantes surdos produzem materiais didáticos e jogos didáticos, além da produção de placas indicativas na ELS nas portas, murais, a escola tem como Lema em SW na parede em frente da Escola, o estudo é sistemático e avança conforme o ano/ciclo dos estudantes.

Percebemos que alunos Surdos do Currículo por atividades leem com compreensão, rapidez e facilidade todos os textos que são apresentados na escrita dos sinais, a maioria dos alunos escrevem com a mediação e orientação dos professores Surdos. Alunos do ensino Fundamental e Ensino Médio efetivam a leitura e entendem com rapidez, mas no momento da produção textual observamos que dependem da mediação e orientação dos professores.

Nossa trajetória como professores interessados em consolidar a escrita dos sinais pelo sistema de escrita Sign Writing se fortalece com o grupo de estudo nos evidenciando que precisamos constantemente buscar novas formas de tornar essa escrita um direito na condição humana de ser, pois toda a humanidade tem o direito de falar e escrever em sua primeira língua, por este motivo, nós surdos, temos o direito de falar (Língua Brasileira de Sinais) e de escrever (Sign Writing) a nossa primeira língua, assim como também os ouvintes tem o direito de falar (oralidade) e escrever (português) na sua primeira língua.

É extremamente importante destacar que utilizamos o sistema SignWriting como escrita oficial, mas que nossos estudos semanais abarcam diferentes sistemas de escrita e seus criadores ao longo da história.