

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

**APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES DE APRENDIZES SURDOS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Giovana Medianeira Fracari Hautrive**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2011**



# **APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE APRENDIZES SURDOS**

**Giovana Medianeira Fracari Hautrive**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doris Pires Vargas Bolzan**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2011**

H382a Hautriye, Giovana Medianeira Fracari  
Aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos /  
por Giovana Medianeira Fracari Hautriye. - 2011.  
195 p. ; il. ; 30 cm

Orientador: Doris Pires Vargas Bolzan  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2011

1. Aprendizagem docente 2. Docência alfabetizadora 3. Aprendizes surdos  
I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Título.

CDU 371.13

Ficha catalográfica elaborada por Cláudia Terezinha Branco Gallotti - CRB 10/1109  
Biblioteca Central UFSM

---

©2011

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

---

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

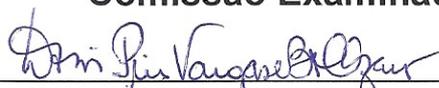
A comissão examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação

**APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES DE APRENDIZES SURDOS**

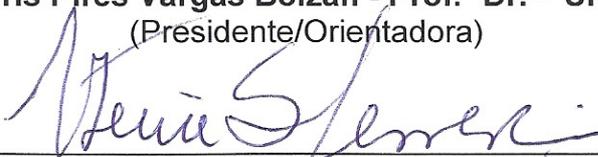
elaborada por  
**Giovana Medianeira Fracari Hautrive**

como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação

**Comissão Examinadora:**



**Doris Pires Vargas Bolzan - Prof.<sup>a</sup> Dr. – UFSM**  
(Presidente/Orientadora)



**Valéria Silva Ferreira, Prof.<sup>a</sup> Dr. – UNIVALI**



**Fabiane Adela Tonetto Costas, Prof.<sup>a</sup> Dr. – UFSM**



**Adriana Moreira Rocha Maciel, Prof.<sup>a</sup> Dr. – UFSM**

Santa Maria, 27 de outubro de 2011.



Dedico a Ana Carolina,  
minha filha amada,  
que me encanta  
com a magia  
da infância



## AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer a todos os “pedacinhos de eu”, as outras vozes, que têm muito a ver com a minha incompletude de ser. É hora de me reconhecer na existência do outro, esses outros que participaram desta caminhada ao meu lado, que estiveram presentes de alguma forma, no meu percurso como estudante do curso de mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria- RS.

Quero agradecer primeiramente aos meus **anjos espirituais**, enviados por Deus, que estiveram ao meu lado durante esta jornada, iluminando o meu caminho, ajudando na assimilação do conhecimento.

Aos meus pais, **Ieda e Celso**, por me ensinarem os valores mais importantes da vida. Agradeço por todas as vezes que assumiram os cuidados com a Ana Carolina. Sem essa disponibilidade, o mestrado seria impossível. Obrigada pelos carinhos, pelos chamegos, pela constante preocupação com meus estudos. Obrigada pelo exemplo de *AMOR* incondicional.

À minha filha, **Ana Carolina**, que tem me ensinado a ver a magia da vida. Sei que precisou aprender muitas coisas neste período, principalmente a compreender a minha ausência nos momentos em que eu precisava estar presente e compartilhar de suas peripécias. Obrigada, filha, por dar significado à minha existência, por trazer tanta vitalidade e alegria, por ser fonte de renovação...

Ao **Charles**, meu amor, amigo, companheiro de todas as horas, que tem assumido as responsabilidades de “pãe” nos momentos que eu precisei estar ausente, mesmo estando presente fisicamente. Obrigada por assumir sozinho as responsabilidades que precisavam ser divididas, obrigada pelo bom humor de todas as manhãs, pelo cuidado, carinho e amor que tem por mim e pela Ana, obrigada por me ensinar que podemos fazer uma história diferente se assim desejarmos.

À minha querida mestra **Doris**, que é meu modelo de professora desde o tempo da graduação. Obrigada por me ensinar que os caminhos possíveis nem sempre são os mais fáceis, obrigada por compartilhar seus saberes, obrigada pelo carinho humano, sensibilidade, cuidado e paciência durante este percurso. Obrigada pelo acolhimento na docência orientada, lugar de muitas aprendizagens, desafios e divertimento. Todo meu agradecimento por me permitir ser uma aprendiz.

Obrigada às minhas irmãs **Giseli**, por compreender a ausência, obrigada à **Quelen** por resolver muitos problemas de “deslocamento”, e à **Claire** por assumir o papel de madrinha de verdade da Ana Carolina. Obrigada por me ensinarem como é bom pertencer a uma família que deseja sempre estar junto.

Às professoras da **banca examinadora**, que tão gentilmente aceitaram este convite. Obrigada por avaliarem e contribuírem neste processo para minha qualificação profissional.

Às professoras **colaboradoras** desta pesquisa, que permitiram compartilhar de suas histórias e trajetórias, que de forma tão amável me ensinaram que os percursos são distintos, mas que os elementos que as unem na docência no contexto da surdez são os mesmos. Obrigada por me ensinarem que a emoção é o que nos lança como flechas vivas para a vida.

Às **amigas e colegas** da escola, que me ensinaram que a distância física não diminui a nossa amizade e carinho, obrigada por estarem sempre tão disponíveis.

Às minhas queridas amigas do **GPFOPE**, que me ensinam todos os dias os valores do compartilhamento docente. Obrigada pelo carinho e amizade. Quero dizer que tenho muito orgulho por fazer parte desse grupo.

À querida **Ana Carla**, que é um dos meus anjos... agradeço por me ensinar que é muito fácil tornar-se amiga...obrigada pela disponibilidade.

À amiga **Luciana**, por me apresentar ao grupo de pesquisa, e me ensinar que é possível conquistar lugares sonhados...

À professora **Maria Alzira Nobre**, que ao doar parte de sua biblioteca para colaborar na minha qualificação profissional, me ensinou que os livros tem vida, que os autores falam e precisam ser escutados, para isso, precisam de movimento, o seu desprendimento e sensibilidade marcaram minha trajetória, muito obrigada.

À professora **Rosane Brum Mello**, pela disponibilização dos dados da escola e pela sensibilidade em apoiar a minha qualificação profissional, reorganizando meus horários. Obrigada por me ensinar que é fácil pertencer a comunidade de surdos, e muito difícil assumir tal posicionamento e todos os elementos que esta posição envolve.

Aos **queridos surdos**, que me permitem ver as suas vozes e me ensinam todos os dias que eu vivo nessa polifonia, constituindo-me cotidianamente, carregando muito de vocês e um pouquinho de mim.

Enfim, a todos os demais que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo. Meus sinceros agradecimentos.

**S**omente na comunicação, na interação do homem revela-se o “homem no homem” para outros ou para si mesmo [...] no centro deve estar situado o diálogo, e o diálogo não como meio, mas como fim. Aqui o diálogo não é limiar da ação, mas a própria ação. Tampouco é um meio de revelação, de descobrimento do caráter como que já acabado do homem. Não, aqui o homem não apenas se revela exteriormente como se torna, pela primeira vez, aquilo que é [...] ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, termina tudo. Daí o diálogo em essência, não pode nem deve terminar. [...] tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica como centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência.

*Mikhail Bakhtin (2010 p. 292/3)*



## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE APRENDIZES SURDOS**

AUTORA: GIOVANA MEDIANEIRA FRACARI HAUTRIVE

ORIENTADORA: DRA. DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Santa Maria, outubro de 2011.

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. A partir de fios teóricos que contemplam estudos de Vygotski (1997, 2006, 2007, 2010a), Bakhtin (1988, 2003, 2010), Bolzan (2001, 2009, 2010); Leontiev (1984); Tardif (2002); Nóvoa (1991, 1995), Skliar (1995, 1997, 2010), buscamos compreender os processos engendrados na constituição da docência alfabetizadora e os elementos que constituem o processo de aprender a ser professor alfabetizador de aprendizes surdos; e conhecer as concepções acerca da docência desses professores. Para tanto, optamos por trabalhar com a abordagem de pesquisa qualitativa de cunho sociocultural de Vygotski (2006, 2007, 1997); Bakhtin (1988, 2003); Freitas (1994, 2002); Connelly e Clandinin (1995) e Bolzan (2001, 2006, 2009) cujas ideias contribuíram para o processo das análises das narrativas de quatro professoras alfabetizadoras do Sistema Público Estadual de Educação de Santa Maria. Tendo como base as concepções vygotskianas e bakhtinianas de aprendizagem, compreendemos o sujeito como construção das interações históricas e sociais, assim, utilizamos como instrumento para a coleta de dados, entrevistas narrativas, orientadas por tópicos guias, e acreditamos que esse instrumento é favorável para compreendermos os sentidos e significados da docência no contexto da surdez. A partir da análise das narrativas das professoras alfabetizadoras, foi possível evidenciar três categorias que assinalam elementos referentes à aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos: a **incipiência da docência no contexto da surdez**; a **produção da docência no contexto da surdez** e a **consolidação da docência no contexto da surdez**. No caminho percorrido durante a pesquisa, identificamos também que as categorias exploradas estão vinculadas à ação pedagógica que se constitui na tomada de consciência sobre as exigências do campo de saber; as narrativas mostram que à medida que as professoras foram exercendo a docência no contexto da surdez, se desenvolveram como professoras, alterando modos de fazer a partir de saberes construídos por meio da prática constituída na colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo. Foi possível compreender que as categorias se consolidam na tessitura do desenho professoral com distintas marcas que permeiam o modo de atuação das professoras, fonte de reflexão e entendimento das exigências da docência no contexto da surdez. Nesse sentido, compreendemos que a aprendizagem da docência nessa especificidade se dá no contexto dialógico, demanda saberes e atuação diferenciados devido às especificidades relacionadas ao contexto cultural. Compreendemos que a solidariedade docente é marca que perpassa as três categorias apresentadas, elemento constituinte da aprendizagem do campo de saber. Os professores surdos e ouvintes são estímulos auxiliares uns para os outros, constituindo o conhecimento pedagógico compartilhado como elemento favorável ao processo de aprendizagem docente no contexto da surdez.

**Palavras chave:** Aprendizagem docente. Docência alfabetizadora. Aprendizes surdos.



## ABSTRACT

DISSERTATION OF MASTER'S DEGREE  
GRADUATE PROGRAM IN EDUCATION  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

### LEARNING TEACHING OF LITERACY TEACHERS OF DEAF STUDENTS

AUTHOR: GIOVANA MEDIANEIRA FRACARI HAUTRIVE  
SUPERVISOR: DRA. DORIS PIRES VARGAS BOLZAN  
Santa Maria, October, 2011.

This research is part of the line of research Training, Knowledge and Professional Development of the Graduate Program, Master of Education of Universidade Federal de Santa Maria. From the wires of theoretical studies that include Vygotsky (1997, 2006, 2007, 2010), Bakhtin (1988, 2003, 2010), Bolzan (2001, 2009, 2010), Leontiev (1984), Tardif (2002); Nóvoa (1991, 1995), Skliar (1995, 1997, 2010), we seek to understand the processes engendered in the constitution of teaching literacy and elements that constitute the process of learning to be a literacy teacher of deaf learners; know the conceptions about the teaching of teachers. To this end, we decided to work with qualitative research approach of socio-cultural end in which Vygotsky (2006, 2007, 1997), Bakhtin (1988, 2003), Freitas (1994, 2002), Connelly and Clandinin (1995) and Bolzan (2001, 2006, 2009) contributed to the process of analysis of the narratives of four literacy teachers of the Public Education State of Santa Maria. We understand the subject as the construction of historical and social interactions, based on Vygotskian and Bakhtinian conceptions of learning. Therefore we use as a tool for data collection, narrative interviews, guided by topical guides, we believe that this tool is favorable to understanding the senses and meanings of teaching in the context of deafness. From the analysis of narratives of literacy teachers, it was possible to identify three categories that indicate aspects of the teacher learning of literacy teachers of deaf learners: the **incipient nature of teaching in the context of deafness**, the **production of teaching in the context of deafness** and the **consolidation of teaching in the context of deafness**. In the path taken during the research, we also identified that the categories explored are linked to pedagogical action which is constituted in the awareness of the requirements of the field of knowledge, the narratives show that as in the teachers were lecturing in the context of deafness, they developed as teachers, changing ways of doing from knowledge built through the practice established in collaboration between the individuals involved in the process. It was possible to understand that the categories are consolidated in the texture of the professorial design with different brands that permeate the mode of action of the teachers, source of reflection and understanding of the demands of teaching in the context of deafness. In this sense, we understand that learning teaching in this specific point takes place in the dialogical context, requires knowledge and action that are different, because of the specifics related to cultural context. We understand that solidarity in teaching is a mark that cuts across the three categories presented, the constituent element of the learning field of knowledge. Deaf teachers and hearing individuals are stimulated each other, constituting the shared pedagogical knowledge as a favorable element to teaching learning process in the context of deafness.

**Keywords:** Learning teaching, teaching literacy, deaf learners.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro gráfico representativo do complexo temático 2002 .....	80
Quadro 2 – Quadro síntese dos tópicos guia para entrevista .....	100
Quadro 3 – Quadro demonstrativo dos colaboradores deste estudo .....	105
Quadro 4 – Quadro representativo das categorias e da temporalidade hierárquica das mesmas.....	106
Quadro 5 – Quadro representativo das categorias de análise e os elementos categoriais.....	109
Quadro 6 – Quadro representativo das dimensões que permeiam as categorias ..	111



## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de Tópicos Guia das entrevistas .....	190
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	191



## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo A – Carta de aprovação no comitê de ética e pesquisa .....	195
--	-----



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	15
<b>1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA</b> .....	25
1.1 Processo formativo e a aprendizagem da docência: o professor e suas trajetórias .....	26
1.2 A aprendizagem e desenvolvimento da docência: a abordagem sociocultural em construção .....	26
1.3 Atividade colaborativa: o conhecimento compartilhado .....	29
1.4 A palavra: signo ideológico .....	36
1.5 Ser professor: elementos que constituem a docência .....	39
1.6 Saberes docentes necessários à prática alfabetizadora no contexto da surdez .....	49
1.6.1 O papel do professor no contexto da educação de surdos em diferentes tempos .....	50
1.6.2 O surgimento de um “novo” discurso pedagógico no contexto da surdez .....	55
1.6.3 O processo de aquisição da língua de sinais pela criança surda e os elementos envolvidos neste processo: saberes necessários à prática alfabetizadora .....	57
1.6.4 A teoria sócio-histórica: o nascimento do bilinguismo e do modelo socioantropológico de surdez .....	68
1.6.5 A realidade escolar: o contexto da escola para surdos e seus protagonistas ..	71
1.6.5.1 A configuração da escola para surdos na região central do Rio Grande do Sul .....	73
<b>2 CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	89
2.1 Desenho da pesquisa .....	90
2.1.1 Problema de pesquisa .....	90
2.1.2 Objetivo geral .....	90
2.1.3 Objetivos específicos .....	90
2.2 O caminho metodológico percorrido .....	91
2.2.1 A entrevista como instrumento investigativo .....	98
2.3 Contexto e sujeitos da investigação .....	101
2.3.1 O contexto .....	101

2.3.2 As colaboradoras deste estudo.....	102
2.3.3 Categorias de análise .....	106
<b>3 DISCUSSÃO DOS ACHADOS .....</b>	<b>113</b>
<b>3.1 Explorando as múltiplas vozes que constituem as categorias de análise</b>	<b>114</b>
3.1.1 Incipiência da docência no contexto da surdez .....	115
3.1.2 Produção da docência no contexto da surdez .....	127
3.1.3 Consolidação da docência no contexto da surdez.....	143
<b>4 APONTAMENTOS FINAIS.....</b>	<b>168</b>
<b>4.1 (In) conclusões: as marcas da docência no contexto da surdez .....</b>	<b>169</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>179</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>189</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>194</b>

# APRESENTAÇÃO

## Diferentes vozes no caminho percorrido

A proposta de estudo aqui apresentada insere-se na Linha de Pesquisa<sup>1</sup>: Formação, Saberes e desenvolvimento profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O problema de pesquisa que busco responder é: **Como se aprende a ser professor de aprendizes surdos?**

Este estudo volta-se à compreensão dos processos implicados na construção da docência de professores alfabetizadores<sup>1</sup> atuantes com aprendizes surdos. A investigação é motivada pela reflexão que vem constituindo a minha docência como alfabetizadora. Um processo que já se evidenciava desde as brincadeiras de infância que eram alimentadas pela magia de uma sala de aula com crianças imaginárias e eu, uma professora que rabiscava possíveis tentativas de escrita numa porta de madeira, usando carvão como instrumento desses registros.

Os meus primeiros anos escolares, que não foram tão mágicos como eram as brincadeiras de faz de conta, foram desafiadores e carregados de muitas dores ainda não curadas. No período da alfabetização, a professora não considerou a minha experiência de vida, o meu conhecimento de mundo, a minha realidade sociocultural. Definiu-me como uma criança com sérios comprometimentos cognitivos, designando-me para o atendimento na classe especial na mesma escola, 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 descendente de colonizadores italianos, que nasceram e cresceram em uma região rural, não era levada em conta no processo de alfabetização inicial.

---

<sup>1</sup> Na pesquisa aqui apresentada o foco é no processo de constituição da docência do professor que trabalha com crianças surdas na fase inicial da alfabetização. A dinâmica de organização do trabalho pedagógico para os anos iniciais no contexto da surdez deixa evidente que a construção escrita da língua de sinais ainda não possui estudos sobre a sua psicogênese. Portanto, nesta investigação tratarei das questões relacionadas à leitura e a escrita a partir da compreensão da proposta bilíngue para o surdo, considerando-se que esta é a proposta de alfabetização atual para o contexto da surdez.

Todos esses elementos foram ignorados pela professora e pela escola, que me lançaram ao fracasso escolar, reprovando-me por dois anos na alfabetização. Hoje percebo que a professora almejava uma turma homogênea, algo não conquistado, devido a minha presença em sala de aula. Estes eventos me ajudam a pensar 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.

Já na adolescência estava decidida a ser professora de crianças surdas, devido à influência de vizinhos surdos que me encantavam com a misteriosa língua de sinais<sup>2</sup> somadas as incansáveis brincadeiras de ser professora. Tornou-se fácil a opção pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Especial Habilitação Deficientes da Audiocomunicação, em 1995.

Durante o primeiro semestre do curso de Educação Especial, no ano de 1995, participava de aulas que me colocavam em conflito sobre meu papel como futura professora. Nasciam ali questionamentos sobre a relevância das 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 a relação que pretendia estabelecer com aqueles sujeitos: meu desejo era construir uma outra forma de relação, ou seja, desejava ser professora e não exercer uma profissão de cunho clínico terapêutico.

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 sujeitos não era discutida, apenas a deficiência. Dessa forma, a docência nesse espaço vinculava-se à ideia de uma intervenção terapêutica.

Naquele momento considerava muitas discussões importantes, mas o que me incomodava era a centralidade na proposta clínica. Muitos questionamentos me

---

<sup>2</sup> 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. Esta língua possui estrutura gramatical própria, independente 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 precisa ser. No Brasil é denominada como LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais.

acompanhavam: Como darei conta das questões pedagógicas? E dos processos de ensino e de aprendizagem? Serei eu a responsável por fazer os diagnósticos?

Essas incertezas foram potencializadas a partir da minha inserção em um projeto de pesquisa desenvolvido com uma turma de crianças surdas numa escola da rede pública estadual. Naquele período minha expectativa aumentou em relação ao curso, pois nessa inserção passei a vivenciar espaços da docência.

Observava na escola que desenvolvia o projeto, um discurso pedagógico e a organização de uma proposta educacional que me fascinava, tomando meu tempo e minha dedicação para leituras que não faziam parte do mundo acadêmico da universidade.

Durante esse período passo a vivenciar conflitos por estar em lugares que pareciam muito distantes. Na escola experienciava o espaço de professora, o qual me exigia conhecimentos, possibilitando-me a organização de um lugar de aprendizagem para os sujeitos com os quais eu estava envolvida. Na faculdade, por sua vez, nas disciplinas de Distúrbios Neurológicos, Otorrinolaringologia e tantas outras, aprendia a aplicar uma série de testes e exercícios voltados a diagnosticar patologias, deficiências e síndromes. Contudo, isso não me auxiliava a resolver as questões de docência enfrentadas cotidianamente.

Em 1996, o discurso sobre a educação dos surdos tomava um novo caminho, com a iniciativa de uma proposta bilíngue<sup>3</sup> 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.

Naquele mesmo ano, com a inserção das disciplinas de metodologias, fui me desenhando uma acadêmica que precisava de elementos para uma prática com crianças pequenas e surdas. Entretanto, nesse contexto as discussões eram

---

<sup>3</sup> 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.

direcionadas para a aprendizagem de crianças ouvintes, ou seja, não havia propostas que contemplassem a especificidade da surdez.

Caminhos foram propostos e a disciplina de Bases Teóricas da Alfabetização, me despertou o interesse em ampliar meus conhecimentos referentes ao processo de alfabetização para atuar com as crianças surdas. O encantamento e comprometimento daquela professora responsável pela disciplina servem, ainda hoje, de referência para minha formação.

No ano de 1998, realizei a disciplina de Prática de Ensino em uma turma de alfabetização de surdos de uma escola da rede pública municipal de Santa Maria. Tenho este período como uma marca na minha trajetória de formação, pois esta experiência exigiu-me a produção de uma prática que contemplasse a especificidade dos sujeitos surdos, respeitando as suas diferenças e potencialidades. 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, o que veio a reafirmar e consolidar o meu desejo de ser uma professora alfabetizadora daqueles sujeitos.

Em fevereiro de 2001, inicio minha docência em uma escola para surdos, assumindo oficialmente a turma de alfabetização. Havia muita expectativa da comunidade surda com relação àquela escola, pois ela representava uma nova possibilidade para a educação desses sujeitos. A preocupação central da instituição foi 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.

O desafio estava posto. Sentia que minhas dúvidas e incertezas não poderiam ser demonstradas, pois poderia haver riscos em relação à confiança da comunidade sobre a minha competência para assumir tal papel e lugar, rompendo com a proposta educacional anterior, a qual deixou marcas de marginalização. O meu comprometimento como professora unidocente<sup>4</sup> favoreceu minha participação na vida dos aprendizes com maior tempo e dedicação, permitindo-me conhecer as “reais” necessidades daquele grupo, aprendendo com eles.

Tornar-me bilíngue foi algo fácil, devido à possibilidade do contato diário com os surdos. A escola estava atendendo as exigências sociais e as necessidades

---

<sup>4</sup> Único professor responsável pela prática docente desenvolvida na turma de alfabetização, característica dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas.

surdas advindas naquele momento histórico. Uma escola bilíngue com professores capacitados para tal, contemplando o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua a ser utilizada em todos os espaços da escola. Dessa forma, todos precisaram tornar-se bilíngues, desde os secretários até as funcionárias responsáveis pela manutenção da escola, o que foi tornando-se uma realidade ao longo dos anos.

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 os seus direitos linguísticos naquele espaço educativo.

Ao longo do processo minha postura foi sempre pautada na busca de conhecimentos que possibilitassem a qualificação da minha prática docente. A procura por métodos, adaptações, organizações pedagógicas com objetivo de oferecer um ambiente favorável para o aprendizado da língua escrita foi constante. Percebi que muitas verdades não eram absolutas, que precisava construir propostas e, principalmente, acreditar na sua viabilidade.

Desde o início da docência, 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 produzidos entre os sujeitos. Assim, fazia-se necessário compreender os caminhos percorridos pelo sujeito surdo no seu processo de aprender.

O meu desassossego me permitia emergir em cursos de formação e especialização, tornando-me ainda mais inquieta com as questões relacionadas a docência. No início de 2009 a minha inquietude 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/ Educação Básica e Superior), sob coordenação da Profa. Dr. Doris Pires Vargas Bolzan – UFSM.

Primeiramente a minha inserção se deu no projeto Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola. As reflexões estavam direcionadas à compreensão dos saberes e fazeres acerca do processo de alfabetização, oportunidade para [re]significar a ação docente. Posteriormente, passo também a frequentar o projeto

Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior, no qual se buscava compreender as concepções relativas à aprendizagem docente de professores em diferentes níveis de ensino.

De cada encontro resultavam novas inquietudes que me mobilizavam a refletir sobre o meu percurso docente. Desse modo, emerge um olhar voltado ao trabalho que vinha realizando. Começo a questionar-me sobre as marcas que esse trabalho produziu em mim ao longo de minha atuação como alfabetizadora de crianças surdas.

Começo a pensar no caminho percorrido. As reflexões propostas no grupo me ajudavam a realizar novos movimentos. Já consigo me afastar da prática para refletir sobre ela. Percebo as marcas que estão me constituindo durante o meu ensaio na docência na última década, um processo se desenrolando.

Esse processo reflexivo levou-me a compreender que, ao longo da minha atuação como professora alfabetizadora de aprendizes surdos preciso conhecer e reconhecer as lutas que a comunidade surda vem realizando nos últimos vinte anos. Logo, não poderia apenas pensar no processo de aprender a ser professora, mas em como aqueles sujeitos se constituíam como bilíngues. Compreendia que o campo da surdez exigia distintas posturas, diferentes das estudadas nos bancos acadêmicos na universidade, que mesmo tratando-se de um curso de licenciatura, não me formou professora. Compreendia que havia a possibilidade de uma ação pedagógica inovadora. 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.

Hoje percebo que carrego marcas da surdez no meu modo de ser, pensar, inclusive de escrever. Marcas específicas de um modo de organização que é específico dos sujeitos surdos com os quais convivo. O meu compromisso com o processo de aprendizagem dessas crianças surdas faz com que eu mergulhe no mundo da surdez, exigindo de mim um movimento de produção o qual inclui modos distintos de organização do pensamento e do corpo. Digo pensamento, pois a língua de sinais apresenta uma estrutura gramatical distinta da língua oral utilizada pelos ouvintes, fazendo com que aos poucos eu incorporasse modos de organização do pensamento próximos da língua de sinais. Do mesmo modo acontece uma produção parecida com o meu corpo, pois, a prática alfabetizadora com sujeitos surdos exige

de mim uma corporeidade distinta de outros espaços. A minha forma de expressão exige movimentos precisos e amplos com as mãos, o movimento da boca precisa ser silenciado, sendo substituído pelo movimento das mãos. A minha expressão precisa se dar por outra via. O meu campo visual é ampliado para dar conta das demandas das crianças, inclusive para compreender os sinais que demarcam o tempo cronológico da escola<sup>5</sup>.

Nesta perspectiva, Tardif (2002, p. 56) destaca em seus estudos 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”. Logo, busco compreender a minha constituição docente, pois acredito que esta acontece a partir de uma reorganização do meu eu, ou seja, minha identidade carrega as marcas da minha própria atividade, e uma boa parte da minha existência é caracterizada por minha atuação profissional (TARDIF, 2002).

Na comunidade de surdos, sou integrante e transito nos labirintos surdos. É o contato com estes sujeitos que faz emergir as inquietudes e a busca pelo conhecimento, porém, não sou surda e não posso comungar das idiossincrasias destes sujeitos. Por esse motivo, é fundamental pensar-me como uma professora em constante formação, que necessita da interação com o outro, para encontrar caminhos possíveis para uma formação docente capaz de dar sentido ao processo educativo, no qual a reflexão compartilhada pode ser uma possibilidade.

Assim, fica evidente a riqueza de possibilidades desta pesquisa, porque é algo que nasce ardente, tratando muito de mim como professora alfabetizadora de crianças surdas e como este processo repercute na minha constituição docente.

Desse modo a proposta deste estudo coloca-me diante do desafio de pensar sobre este processo, marcado pelo desejo de ser professor, ou seja, o de produzir-me como docente alfabetizadora, trazendo elementos significativos. Esse relato parte do meu processo de formação e daquilo que me constitui, possibilitando-me ampliar meu horizonte de conhecimentos, a partir de outras histórias de docência na surdez, relatos associados à prática docente de professores que vivenciam experiências com a alfabetização dessas crianças. Assim, pretendo dialogar com

---

<sup>5</sup> Nesta escola a demarcação do tempo escolar é feito a partir de sinais luminosos. Em todas as salas de aula, inclusive na sala dos professores, mesmo a maioria deles sendo ouvinte, o sinal entre os períodos é feito pela luz.

professores alfabetizadores de crianças surdas, uma vez que eles têm uma identidade e uma cultura que são produzidas no próprio contexto da docência.

Nesta direção, a partir do problema de pesquisa descrito inicialmente, pretende-se compreender os elementos que constituem o processo de aprender a docência do professor alfabetizador que atua com aprendizes surdos, bem como conhecer as concepções docentes destes professores alfabetizadores que atuam no contexto da surdez a partir de seus processos formativos.

Com o intuito de contemplar a problemática e os objetivos pretendidos, esse estudo desenvolveu-se metodologicamente a partir de uma abordagem qualitativa de cunho sociocultural, a partir das narrativas dos professores alfabetizadores que estão atuando com aprendizes surdos, buscando-se compreender o processo de aprendizagem docente.

Compreender o processo de aprendizagem docente do profissional atuante na alfabetização de aprendizes surdos possibilita reconhecer as marcas desta trajetória, observando a constituição desta docência, bem como a história da constituição profissional e pessoal desses professores alfabetizadores que trabalham com estudantes surdos.

Os estudos de Vygotski (1997, 2003, 2005, 2007, 2010a,) Bakhtin (1988, 2003, 2010), Leontiev (1984, 2006) Bolzan (2001, 2006, 2009, 2010), Nóvoa (1991, 1995, 1997), Tardif (2002), Skliar (1995, 1997, 2010), Quadros (1997, 2008, 2011), foram utilizados como base epistemológica e metodológica desta pesquisa.

A relevância da proposta articula distintas dimensões de pesquisa, mostra um emaranhado de fios que se entrecruzam nos aspectos da dimensão pessoal, acadêmica e social. Este conjunto de elementos destacados como relevantes precisa ser considerado ao se pensar sobre a formação do educador especial que atuará no contexto da surdez.

A dimensão pessoal diz respeito à oportunidade de refletir sobre o meu processo de aprendizagem e a minha constituição como professora alfabetizadora de aprendizes surdos. 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. Nesta perspectiva, acredito que o desenvolvimento desta pesquisa por abrigar estes elementos pode favorecer ou proporcionar minha qualificação como pessoa e profissional. Portanto, a relevância

deste estudo reside no fato de, como professora, eu acreditar que a pesquisa é um caminho para a minha formação.

O interesse pela docência do professor alfabetizador de crianças surdas motiva a investigação, que está projetada para auxiliar a interpretação e a interação dos sujeitos deste processo, pois nesta pesquisa, conhecer os fenômenos significa compreendê-los.

Nos aspectos relacionados à dimensão acadêmica, a relevância da pesquisa está pautada no fato de a problemática ser original<sup>6</sup>. Trata-se de um lugar investigativo que viabilizou a exploração e o conhecimento de um grupo/classe de professores alfabetizadores imersos numa realidade distinta. Acredito que a narração destes professores sobre o seu ambiente formativo em turma de alfabetização de crianças surdas, desvelou sua singular constituição. Nesta direção, a relevância acadêmica desta investigação reside em iluminar a docência alfabetizadora de professores de aprendizes surdos, colaborando para o entendimento e sistematização de conhecimento sobre a formação desse profissional no campo da educação especial.

A relevância social compreende a relevância pessoal e acadêmica em decorrência da problemática envolver a formação de profissionais responsáveis pela alfabetização de crianças surdas. 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 compreender a dinâmica da formação docente do educador especial, na qual os processos educativos se realizam e adquirem sentidos.

Assim, apresento no capítulo um os estudos e pressupostos teóricos que subsidiam o desenvolvimento da investigação pretendida. Abordo inicialmente reflexões sobre o processo de aprendizagem do sujeito, buscando nos estudos vygostskianos e bakhtianos a base para as reflexões que contemplam a constituição do homem, assim como, o processo de aprendizagem em uma cultura de colaboração. Outros autores (BOLZAN (2001, 2009, 2010); ISAIA (2009); ISAIA E BOLZAN (2008, 2009); BOLZAN E ISAIA (2005); TARDIF (2002); NÓVOA( 1991,

---

<sup>6</sup> A originalidade desta pesquisa se dá pelo seu caráter próprio, ou seja, os estudos e investigações voltados à formação de professores nas últimas décadas não tratam especificamente da formação docente do professor alfabetizador de crianças surdas.

1995) serviram de base para esse entendimento. Além de discutir as questões sobre a formação do professor que atua na realidade específica da surdez, autores como Vygotski (1997, 2006, 2007) Bakhtin (1988, 2003, 2010) Skliar (1995, 1997, 2010), e Quadros (1997), ajudaram a conduzir as reflexões teóricas, destacando os saberes necessários à prática docente no contexto da surdez.

Após situar o leitor na produção teórica que sustenta a temática em questão, evidenciamos no capítulo dois, o caminho metodológico percorrido, apresentando a temática e seus desdobramentos por meio do problema de pesquisa e objetivos, bem como o contexto e os sujeitos colaboradores desta pesquisa. Também apresento e discuto nesse capítulo a configuração e conceituação das categorias que marcaram a análise das narrativas das colaboradoras<sup>7</sup>.

No capítulo quatro, apresento a análise das narrativas por meio das categorias evidenciadas: a **incipiência da docência no contexto da surdez**; a **produção da docência no contexto da surdez** e a **consolidação da docência no contexto da surdez**, a partir dos elementos que tecem as categorias.

E, por fim, nas dimensões conclusivas, retomo os caminhos da pesquisa e apresento possíveis apontamentos.

---

<sup>7</sup> Considerar-se-á, nesta pesquisa, que os termos sujeitos e colaboradoras se equivalem.

# **1 Contextualização da temática**

---

## **1.1 Processo formativo e a aprendizagem da docência: o professor e suas trajetórias**

Para compreender o processo formativo que os professores alfabetizadores de aprendizes surdos realizam para aprender a docência implica refletir sobre os movimentos produzidos pelos professores para que esse processo se institua.

É nesta perspectiva que a abordagem construída por Vygotski<sup>8</sup> (1997, 2003, 2005, 2006, 2007, 2010) e Bakhtin (1988, 2003) interessa-nos<sup>9</sup>, constituindo assim, a base epistemológica da pesquisa desenvolvida.

## **1.2 A aprendizagem e desenvolvimento da docência: a abordagem sociocultural em construção**

A trajetória formativa está intrinsecamente ligada a distintas vivências de ser professor, suas experiências, suas escolhas, seus comprometimentos e suas oportunidades. Todos esses elementos constituem o sujeito como alguém que está imerso num contexto social no qual a interação com o outro é o ponto principal para sua constituição.

Para o sujeito entrar na história não é suficiente nascer. O organismo biológico não dá conta da sua existência, é necessário um segundo nascimento - um nascimento social (BAKHTIN,1988).

O homem é um ser físico e natural; a sua natureza é resultante dos processos interativos e mediacionais que o sujeito vivencia ao longo de sua vida, tornando-se essencialmente social por constituir-se por meio de relações com outros sujeitos. Um sujeito histórico e datado, reflexo do contexto em que está imerso. O contexto é responsável pelas transformações de aprendizagens e experiências em

---

<sup>8</sup> A escrita do nome Vygotski será 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 L.S.VYGOTSKI.

<sup>9</sup> A partir deste momento, utilizaremos a forma comunicativa na 1ª pessoa do plural, porque à minha voz juntar-se-á as várias vozes que farão parte da tessitura desta pesquisa: os referenciais bibliográficos, os sujeitos da pesquisa e as interlocuções com a minha orientadora.

desenvolvimento (BAKHTIN, 1988). Nesta direção, questionamentos relacionados a constituição do processo formativo do professor emergem na busca pela compreensão das marcas que o constituem .

Os estudos vygotkianos (1997, 2003, 2005, 2006, 2010), e bakhtinianos (1988, 2003, 2010) compreendem o homem como um ser inacabado, em processo contínuo de formação, em transformação, constituído por meio do diálogo. Os estudos, provenientes da escola russa, nos ajudaram a entender a constituição do sujeito. Compreendem o homem como um ser histórico que conquista o seu espaço de sujeito e destaca a linguagem como lugar central na constituição. Em Bakhtin, a linguagem é a base de seus estudos, sendo o seu método a dialética. Nas suas obras (1988, 2003, 2010) o autor faz uma análise permeada por uma perspectiva dialógica e social, coloca a palavra/voz/encontro de vozes/diálogo no centro do processo. Por esses motivos, deve-se a opção por estes autores.

Os estudos vygotkianos (2007, 2010a) destacam que o processo de aprendizagem é colocado em movimento nos momentos em que o sujeito está em interação com seus pares. As conquistas de seu desenvolvimento têm sucesso quando as atividades são realizadas em colaboração com o outro, onde o sujeito, em interação, está construindo a assimilação do novo. A cultura de colaboração é o eixo condutor para o entendimento do processo de aprendizagem.

Vygotski (2007) define seus estudos com o objetivo de compreender “as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado” (p.95). Dessa forma, o conhecimento é percebido como culturalmente adquirido. O desenvolvimento se origina na vida social, compartilhado com outros sujeitos, emergindo assim o que Vygotski denomina de Processos Psicológicos Superiores<sup>10</sup>.

As aprendizagens constituem-se no momento em que as relações entre os sujeitos e seu meio social acontecem, o que mobiliza os processos responsáveis pelo desenvolvimento do sujeito.

As definições que Vygotski (2007) expressa para o entendimento sobre os níveis de desenvolvimento humano, são constituídos pelo nível de desenvolvimento real e potencial. O nível real é quando o sujeito realiza suas tarefas independentemente, a apropriação de determinado conhecimento está constituída,

---

<sup>10</sup> Ou FPS (Funções Psicológicas Superiores) surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro (VYGOTSKI, 2007, p. 41).

favorecendo a evolução para a aquisição de novos patamares. O nível de desenvolvimento potencial refere-se às funções que estão em desenvolvimento. Nesse nível o sujeito depende da interação de outros sujeitos mais capazes para realizar a tarefa em cooperação. Os dois níveis de desenvolvimento ajudam a compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A distância existente entre os dois níveis caracteriza-se como a Zona de Desenvolvimento Proximal, que nas palavras do próprio autor:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 2007, p.97).

A zona de desenvolvimento proximal é caracterizada pelas funções que o sujeito não é capaz de realizar sozinho hoje, mas ao ser estimulado com situações socialmente organizadas assumirá o desafio para a reorganização de suas aprendizagens, mostrando evolução no seu nível de desenvolvimento.

A organização social de um ambiente adequado favorece o desenvolvimento mental do sujeito, despertando diferentes processos que não aconteceriam sem estas condições, pois o “aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKI, 2007 p. 103).

Os postulados de Vygotski (1997, 2003, 2005, 2007, 2010a) e de seus seguidores mostram o caminho construído para entender o desenvolvimento humano e como este é organizado a partir das relações interpessoais (primeiramente em nível social, entre as pessoas) e intrapessoais (posteriormente no interior individual do sujeito), trazendo para a reflexão o processo de aprendizagem como um processo essencialmente social, centralizando o diálogo como eixo central para o desenvolvimento cognitivo.

O meio no qual o sujeito está inserido fornece possibilidades para a interação acontecer; quem estabelece as mediações entre os objetos e o uso destes objetos são os sujeitos em interação, no qual a relação está permeada pelos sujeitos em colaboração e por meio dos instrumentos e signos determinados. É possível olhar para a constituição do homem. As suas atividades práticas remetem a atividades

psíquicas, estabelecendo-se um tipo de relação entre sentido e significado. O caráter mediacional é vivenciado, o que vai repercutir numa determinada interação.

### **1.3 Atividade colaborativa: o conhecimento compartilhado**

Leontiev (1984, 2006) ao se debruçar sobre o conceito de atividade dá destaque à realidade em que o sujeito está inserido, assim como, coloca o tempo datado e histórico como elementos condutores do desenvolvimento psicológico. A cultura de colaboração é a base essencial para se pensar a atividade na perspectiva sociocultural. Leontiev destaca nos seus escritos que:

La estructura instrumental de la actividad del hombre y su inserción en el sistema de interrelaciones con otros hombres, que son precisamente las que determinan las peculiaridades de los procesos psíquicos del hombre. El instrumento mediatiza la actividad que liga el hombre no solo con el mundo de las cosas, sino también con otros hombres <sup>11</sup> (LEONTIEV, 1984, p.77).

Compreendemos que a cultura de colaboração precisa ser construída, pois o processo de aprender se estabelece quando a ideia de colaboração existe entre os sujeitos, tornando a interação efetivada no processo de cooperar uns com os outros. As formas de mediações que o sujeito experimenta é a essência para as possibilidades de aprendizagem. As atividades estão submersas nas experiências da humanidade, nas quais nascem os processos psíquicos do homem, ou seja, as funções psicológicas superiores.

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 desta forma a evolução da humanidade.

Los procesos psicológicos superiores específicos del hombre pueden nacer unicamente 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

---

<sup>11</sup> Tradução nossa: A instrumental estrutura da atividade humana e sua inserção no sistema de relações com os homens são precisamente o que determinam as peculiaridades dos processos psíquicos do homem. O instrumento mediatiza a atividade que liga o homem não somente com o mundo das coisas, mas também com outros homens.

pierden luego su forma exterior inicial y se transforman en procesos interpsicológicos<sup>12</sup> (LEONTIEV, 1984, p. 78).

O movimento de transições internas do sujeito está relacionado às suas vivências num determinado contexto sociocultural, envolvendo a atividade colaborativa, assim como, a reflexão sobre a sua própria constituição. O indivíduo tem uma finalidade e está motivado a executar a atividade, passa por uma relação com o outro na coletividade, o que favorece o entendimento do sujeito sobre a importância das ações colaborativas para a evolução dos processos psicológicos superiores.

Entendemos que as eventos acontecem externamente no primeiro momento, e tornam-se do sujeito através da internalização, ou seja, o que antes era interpsicológico passa a ser apropriado, portanto vai para o plano intrapsicológico. Esse movimento é um indicador de que a aprendizagem leva ao desenvolvimento, o que antes acontecia entre os sujeitos, passa a ser internalizado por eles. Os sujeitos tomam consciência de suas ações e do contexto sociocultural, pensando e organizando a realidade (VYGOTSKI, 2007).

A consciência para Leontiev (1984, 2006) é constituída pela linguagem que dá origem a consciência individual que só pode existir em presença da consciência coletiva. A consciência para o autor é produzida socialmente.

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 desarrollo.<sup>13</sup>” A psicologia humana “está vinculada con la actividad de los individuos concretos<sup>14</sup>”, ou seja, vinculada as condições da vida cotidiana, em um processo coletivo, “entre los hombres que lo rodean, juntamente con ellos y en interacción con ellos<sup>15</sup>”.

A atividade humana é essencialmente mediada por dois tipos de sistemas, os instrumentos e os signos. Os estudos de Vygotski (2007) nos ajudam a compreender

---

<sup>12</sup> Tradução nossa: Os processos psicológicos superiores específicos do homem podem nascer somente da interação do homem com o homem, é dizer, 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.

<sup>13</sup> Tradução nossa: A atividade não é uma reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem a estrutura, suas transações e transformações internas, seu desenvolvimento.

<sup>14</sup> Tradução nossa: está ligada com a atividade de indivíduos concretos.

<sup>15</sup> Tradução nossa: entre os homens que o rodeiam, juntamente com eles e em interação com eles.

que o uso de instrumentos e signos consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. O sistema de signos (a linguagem, a escrita, o sistema numérico), como também, os instrumentos são resultados da criação humana culturalmente organizada em sociedade. As transformações da história, da sociedade e do nível de desenvolvimento cultural dos sujeitos acontecem conforme o tempo e lugar que estão inseridos, no qual o uso de instrumentos e signos possibilita reorganizações e transformações, favorecendo a aprendizagem dos sujeitos.

A função do instrumento é “servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade” (VYGOTSKI, 2007, p. 53). O instrumento é guiado externamente, levando necessariamente às transformações nos objetos. Os instrumentos constituem “um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza” (p.34). O uso dos signos 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. O signo, não modifica o objeto da operação psicológica “constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo”. É guiado internamente, diferentemente dos instrumentos, portanto, a natureza destas atividades são distintas uma da outra, 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).

Para Vygotski (2007) os instrumentos são orientados pelo homem e transformam as habilidades e competências naturais em funções mentais superiores. É desta 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 passadas de gerações para gerações.

Independente das circunstâncias 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

únicas<sup>16</sup>” (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, bem como os motivos e as finalidades que a impulsionam.

A internalização das relações sociais vividas pelos sujeitos é reorganizada de forma específica e individual. O sujeito vive o processo de criação de algo novo a partir das experiências já vividas, utilizando a compreensão destes processos como base para a atividade humana.

Bolzan (2009, p.33) traz o seu entendimento sobre o conceito de atividade criadora com base nos estudos vygotskianos, caracterizando-a como a “capacidade de reelaboração das experiências passadas, combinando-as, favorecendo a imaginação e a fantasia que são formas básicas de relação. Sua função é a de tornar o indivíduo um ser projetado para o futuro”. Neste sentido, a atividade é um meio de transformação da realidade proporcionando o desenvolvimento do sujeito.

A atividade tem um caráter objetal, diferenciada e produzida pelos seus objetos, Leontiev (1984, p. 82) nos diz que “es la diferencia de sus objetos, ya que es el objeto de la actividad el que le confiere determinada orientación<sup>17</sup>”. O objeto na atividade é caracterizado como uma possibilidade material ou ideal, como algo existente na percepção, na imaginação ou no pensamento. O autor segue afirmando que “lo fundamental es que detrás del motivo está siempre la necesidad, que aquél responde siempre a una u otra necesidad<sup>18</sup>” (LEONTIEV, 1984, p.82).

A necessidade é o primeiro elemento que provoca o acontecimento de uma atividade, nos leva a entender que o conceito de atividade está diretamente relacionado a motivação, “no hay actividad sin motivo<sup>19</sup>” (p.82). A atividade pressupõe uma necessidade, que sozinha não dá origem a uma atividade. É preciso ter um motivo, algo que mobilize o sujeito diante do desafio de chegar a tal finalidade. O sujeito precisa organizar estratégias eficientes para realizar a atividade. Torna-se importante destacarmos que os conhecimentos prévios fazem com que

---

<sup>16</sup> 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.

<sup>17</sup> Tradução nossa: é a diferença de seus objetos, uma vez que é o objeto da atividade que lhe dá orientações específicas.

<sup>18</sup> Tradução nossa: O fundamental é que detrás do motivo está sempre a necessidade a que ele responde, sempre a uma ou outra necessidade.

<sup>19</sup> Tradução nossa: não há atividade sem motivo.

cada sujeito represente diferentemente cada objeto. O caminho a ser percorrido pelo sujeito para a atividade humana é determinado pelos objetos.

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 fin<sup>20</sup>” (LEONTIEV, 1984, p.83). A motivação impulsiona a atividade e a ação é constituída por uma finalidade. O autor define a ação como uma organização mais complexa. A ação não é um processo único/ restrito, pois o sujeito poderá organizar distintas ações para desenvolver uma determinada atividade, pretendendo chegar a uma única finalidade, que é o objetivo central da atividade. Leontiev nos ajuda a entender que:

la actividad y la acción constituyen realidades auténticas y, además, no coincidentes entre sí. Una misma acción puede concretar diversas actividades, puede pasar de una actividad a otra, revelando de este modo su relativa independencia<sup>21</sup> (LEONTIEV, 1984, p.83).

O mesmo autor destaca a ação correspondente a uma tarefa. Caracteriza tarefa como “un fin que se da en determinadas condiciones<sup>22</sup>” (LEONTIEV, 1984, p. 85) 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 acción<sup>23</sup>”(p. 85). É importante diferenciar ações e operações; as ações estão relacionadas com a prática a ser realizada, dando significado à finalidade e organizando as operações. As operações são os meios pelos quais as ações são concretizadas.

As ações e operações tem diferentes caminhos, origens e dinâmicas, “toda operación es el resultado de la metamorfosis de la acción que ocurre porque se

---

<sup>20</sup> Tradução nossa: As ações que são executadas pela atividade são impulsionadas por um motivo, e estão orientadas para uma finalidade.

<sup>21</sup> Tradução nossa: a atividade e a ação constituem realidades autênticas, mas não coincidentes entre si. Uma mesma ação pode realizar várias atividades, pode alternar de uma atividade para outra, revelando assim a sua relativa independência.

<sup>22</sup> Tradução nossa: uma finalidade que acontece em determinadas situações.

<sup>23</sup> Tradução nossa: Denomino operações aos meios pelos quais se executam as ações.

incluye en outra acción y sobreviene su 'tecnificación' ”<sup>24</sup> (LEONTIEV, 1984, 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.

A relação existente entre as condições cotidianas vividas pelos sujeitos que são construídas historicamente e as possíveis ações são destacadas no processo da atividade humana. Assim, os elementos que compõem a atividade tem a possibilidade de adquirir diferentes funções devido as constantes transformações. Neste mesmo viés

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 (LEONTIEV, 2006, p. 69).

Nesse processo acontece a evolução dos sujeitos, de modo que a atividade humana por ele realizada caracteriza-se 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, 2003, BOLZAN, 2009).

Esse processo nos remete a pensar na dimensão social como a base da existência humana, ou seja, nos constituímos por meio da organização com outros indivíduos.

Vygotski (2007) nos faz compreender a ideia da apropriação dos signos construídos culturalmente, elucidando a evolução comportamental, constituindo um ajustamento entre as formas elementares e complexas do desenvolvimento pessoal. A internalização das especificidades culturais envolve a reorganização da atividade psicológica, na qual os signos possuem importância primeira. O autor 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

---

<sup>24</sup> Tradução nossa: Toda operação é o resultado da metamorfose da ação que ocorre porque se inclui em outra ação e ocorre sua “tecnificação”.

sociedades histórica e culturalmente organizadas. O desenvolvimento cultural é afetado pelas transformações dos signos e instrumentos, Vygotski elucida dizendo:

A capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKI, 2006, p. 17).

O autor amplia o entendimento sobre o desenvolvimento ligado aos aspectos culturais essencialmente humanos, destacando o aspecto cultural como eixo condutor da evolução, permeado pelos signos e instrumentos, no qual “la naturaleza misma del desarrollo se transforma, de biológica a sociohistórica<sup>25</sup>” (VYGOTSKI, 2010a, p.161). O autor defende o caráter histórico da linguagem afirmando que, “debemos considerarlo sometido a todas las premisas del materialismo histórico, que son válidas para cualquier fenómeno histórico de la sociedad humana<sup>26</sup>” (VYGOTSKI 2010a, p. 161), destacando que o desenvolvimento histórico da sociedade é determinado pela linguagem, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e das experiências socioculturais.

Neste mesmo viés Bakhtin (1988) defende a ideia da organização social da humanidade para a consolidação dos signos, o que constitui a comunicação “[...] não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se” (BAKHTIN, 1988, p.35). Compreendemos a importância de eventos sociais para a concretização dos signos.

---

<sup>25</sup> Tradução nossa: a natureza do desenvolvimento se transforma, de biológica a sócio-histórica.

<sup>26</sup> Tradução nossa: devemos considerá-lo submetido em todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico da sociedade humana.

## 1.4 A palavra: signo ideológico

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).

Para Bakhtin 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 do locutor e do ouvinte. 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).

Por meio da palavra o sujeito consegue determinar seu lugar com relação ao outro e a sociedade. Neste sentido, os estudos vygotkianos direcionados ao entendimento da evolução humana argumenta 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 rodea<sup>27</sup>(VYGOTSKI, 2003, p. 67).

A palavra é a forma de ligação entre os sujeitos, um território comum onde o ato da palavra torna-se insuficiente quando apenas materializa o som. A palavra torna-se signo linguístico quando o sujeito toma domínio dela, tornando-a complexa nas relações entre os sujeitos, lugar em que a palavra é socialmente conduzida. A palavra possibilita ao homem lembrar, escolher, nomear, mencionar, avaliar,

---

<sup>27</sup> 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.

considerar, indicar, conhecer e reconhecer o mundo e conhecer-se como sujeito. Desta 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.

A organização cognitiva do sujeito se constitui de acordo com a história de vida de cada um, conforme o contexto em que está inserido, a partir do que os outros lhe disseram ou deixaram de dizer, uma constituição sócio-histórico cultural, na qual somos modificados pela linguagem do outro, ao mesmo tempo em que a modificamos; neste movimento dialético a linguagem e a língua são vivas, renovando-nos cotidianamente. Nesta mesma direção:

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. Neste viés, a compreensão está intrinsecamente ligada à significação da palavra, pois “qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo* deve conter já o germe de uma resposta” (BAKHTIN, 1988, p. 131), compreendemos, assim, o movimento desencadeado para acontecer a compreensão, pois “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (BAKHTIN, 1988, p.132).

Bakhtin (1988) coloca que neste processo “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (p.113). Novas palavras são reorganizadas e renovadas a partir da enunciação que nos mobiliza a uma tomada de consciência na organização de um diálogo. Tomando como partida a palavra do outro, “a compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN, 1988, p.132, grifos do autor). Compreendemos que dessa forma o sujeito constitui-se adotando as interações com os outros, mas conduzindo a sua própria existência com fragmentos do outro, fazendo nascer a responsabilidade por cada um dos seus enunciados. A palavra dita, falada, narrada

proclamada, enunciada, constitui-se como produto ideológico, decorrência de interações na realidade vivida.

Precisamos partir da produção da palavra entre os sujeitos para apreender como o fenômeno da linguagem se transforma em criação. Para Bakhtin, a palavra existe de formas distintas: a palavra neutra que encontramos no dicionário, a palavra do outro, a própria palavra (BAKHTIN, 1988, 2003). Cotidianamente, o entrecruzamento das distintas classes das palavras constituem os elementos do diálogo com o outro. A experiência verbal dos sujeitos é uma ação de assimilação renovada, [re] significada, reconstruída, criativa, nasce das palavras do outro como elo para a criação verbal.

Em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilatóentes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso, o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor (BAKHTIN, 2003, p. 299).

As palavras do outro são acrescentadas no discurso entre os sujeitos, as palavras neutras do dicionário são utilizadas com significado e ganham vida, o significado sociocultural da palavra para o próprio sujeito conquista uma dimensão significativa. Na interação entre os homens, durante o diálogo a palavra do outro está presente no discurso, que se constitui pela polifonia<sup>28</sup> de vozes em um ambiente sociodiscursivo.

O homem constitui-se nesse processo dialógico marcado pela interação com o outro, vendo-se por meio do outro, na imagem que o outro está constituindo.

---

<sup>28</sup> Polifonia em Bakhtin define-se pela convivência e interação de múltiplas vozes e consciências independentes, que favorece 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 plenevalentes, pois somente sob essa condição são possíveis os princípios polifônicos de construção do todo (1988, 2003, 2010).

## 1.5 Ser professor: elementos que constituem a docência

Compreendemos que o professor ao entrar na sala de aula leva consigo a sua trajetória pessoal, com as suas histórias, suas experiências pessoais, alegrias, tristezas, sucesso e insucesso como criança, jovem e adulto. A sua trajetória pessoal está imbricada com a trajetória profissional, não há como dissociá-las. Os estudos de pesquisadores como Ada Abraham (2000), compreendem o professor como pessoa, destacando o sujeito professor como protagonista de sua trajetória, sendo ele o centro desse processo.

O professor está em constante formação, em um processo inacabado, contínuo de construção. Os estudos de Ada Abraham (2000) provocam os professores a retirarem suas máscaras, assumirem a pessoa real que existe neles, desmascarando a docência idealizada pela demanda social. As máscaras que o professor carrega como sendo alguém pronto, completo, ameaça o professor real que é sujeito de sua própria vida. Os estudos dessa autora inserem o professor no centro das discussões e das investigações.

As relações interpessoais favorecem a tomada de consciência sobre o mundo interior complexo e subjetivo. Existe uma intensidade entre o eu pessoal e o eu profissional, exigindo uma reorganização dos papéis a desempenhar. Neste sentido,

El si-mismo profesional es un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo con si mismo y con los “demás significantes” de su campo profesional. En la base del sistema están las imágenes, las actitudes, los valores, los sentimientos presentes en un nivel consciente y también las imágenes, los deseos, las tensiones, las emociones, presentes en un nivel inconsciente, por que el enseñante no se permite reconocerlos como “suyos” por más que esos deseos, imágenes y tensiones constituyan su verdadero si-mismo<sup>29</sup> (ABRAHAM, 2000, p. 25).

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

---

<sup>29</sup> Tradução nossa: O eu profissional é um sistema multidimensional, que inclui as relações do indivíduo consigo mesmo e com os “demais significantes” de seu campo profissional. Na base do sistema estão as imagens, as atitudes, os valores, os sentimentos presentes em um nível consciente e também as imagens, os desejos, as tensões, as emoções, presentes em um nível inconsciente, porque o professor não se permite reconhecê-los como “seus”, mesmo que esses desejos, imagens e tensões constituam o seu verdadeiro eu.

multidimensional, compreendendo as relações pessoais do professor como o meio no qual está imerso.

Nesta direção, a metáfora do labirinto é usada como uma referência mitológica que ilustra as dificuldades vividas pelos professores em resolver situações. A característica maior está no movimento e na busca, uma intrínseca relação entre a dimensão pessoal e profissional. Abraham (2000) descreve como “la forma laberíntica acompaña al ser humano como símbolo de un camino difícil que hay que recorrer antes de llegar a la meta<sup>30</sup>” (ABRAHAM, 2000, p.23).

A mesma autora coloca o minotauro no centro deste labirinto, onde está o eu real, que muitas vezes, nos ameaça porque não desejamos saber quem/como realmente somos, nem mesmo o que nos constitui como sujeitos

En el laberinto imaginario del enseñante se esconde también un monstruo temible. Es el sí-mismo verdadero. Este si-mismo verdadero, desvalorizado por la mirada de los demás y por el propio enseñante se halla en el centro mismo del laberinto, es su amo fascinante e inspira todos los terrores imaginables; uno bien quisiera darle muerte, se lo busca desesperadamente... siempre que no se lo encuentre<sup>31</sup> (ABRAHAM, 2000, p. 29).

A vida é um labirinto e a profissão docente também se constitui como um labirinto. Estamos sempre encontrando novos caminhos, enfrentando e resolvendo situações com colegas e instituições com algumas certezas, mas o que nos mantém ativos são as incertezas.

As condições pessoais determinam como vamos ser profissionais e as marcas da vida profissional estão na vida pessoal e as marcas da vida pessoal estão na docência. Nóvoa colabora nesta reflexão dizendo:

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 (NÓVOA, 1995, p. 17 grifos do autor).

---

<sup>30</sup> Tradução nossa: A forma labiríntica acompanha o ser humano como símbolo de um caminho difícil a ser percorrido antes de chegar a um objetivo.

<sup>31</sup> Tradução nossa: No labirinto imaginário do professor também se esconde um terrível monstro. É o verdadeiro eu real. Este eu real verdadeiro, é desvalorizado pelo olhar dos outros e pelo próprio professor que se encontra no centro do labirinto, é seu amo fascinante e inspira todos os terrores que se possa imaginar, seria um bem poder matá-lo, na busca desesperada... para não encontrá-lo.

A construção do eu individual envolve influências conscientes e inconscientes constituído pelas relações interpessoais (com o outro) e intrapessoais (consigo mesmo), incluindo aspectos positivos ou negativos, validados pela dimensão social. Desta forma, o eu profissional compreende as relações do docente consigo mesmo e com os demais significantes de seu campo profissional em nível consciente e inconsciente. O eu individual é formado pelo eu real, pelo eu ideal e pelo eu idealizado (ABRAHAN, 2000, ISAIA e BOLZAN, 2009).

No entanto, torna-se necessário salientar que o eu profissional se constitui na relação entre o eu individual (consigo mesmo) e o eu grupal (construído pelas interações sociais realizadas na comunidade escolar que o professor está inserido). O eu individual é constituído por um movimento subjetivo formado pelo eu real, eu ideal e eu idealizado. Isaia nos ajuda a compreender esses movimentos subjetivos existentes na constituição do eu pessoal.

O real decorre da possibilidade de o professor dar-se conta de suas reais possibilidades e perceber-se de forma autêntica. O ideal compreende aquilo que o professor gostaria de ser, apoiado em valores, ideais e aspirações que compartilha com o grupo, mas sabe que não é. O idealizado advém da ilusão do professor de ser perfeito. O eu idealizado, quando reforçado ou ameaçado pelas exigências sociais e profissionais, pode debilitar o eu real, o professor, a alienar-se da experiência objetiva da docência e a não ter condições de recriá-la, conforme suas experiências reais. A existência desse eu pode explicar a rigidez de certos professores e a oposição deles às mudanças (ISAIA, 2009, p.100).

Acreditamos que alguns professores podem ser exigidos pelo eu idealizado tornando-se fechados a novas possibilidades de criação, mostrando rigidez e indisponibilidade para as propostas de transformações. Vivem a docência buscando o eu idealizado e permanecem agarrados a práticas que não contemplam o momento histórico que estamos vivendo na educação. Utilizam a máscara para negar a possibilidade de compreender o eu real que existe nele, que oferece a possibilidade de aprender nessa profissão que está em constante movimento pela característica do inacabamento.

Compreendemos que existem elementos que favorecem a concretização da docência, um deles é o tempo. O tempo serve de base para o processo de docência, pois os saberes, além de serem plurais (advêm de fontes diversas, como: família, escola, universidade...), são também temporais, conquistados por meio das interações em diferentes situações ao longo da vida. Para a constituição tanto dos

saberes, quanto do processo de construção da docência, o tempo é um dos elementos centrais (TARDIF, 2002). Os fundamentos do ensino se constituem na trama entre os saberes *existenciais, sociais e pragmáticos*.

O saber *existencial* refere-se ao professor como alguém que está dedicado por completo, traz as suas experiências de vida para a ação docente “ele pensa a partir de sua história de vida e não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal” (TARDIF, 2002, p.103). Conseguimos compreender que o professor é um sujeito que elabora suas concepções docentes vinculadas às experiências vividas envolvendo sentimentos, linguagem, relações com outros e consigo mesmo, alguém que utiliza de suas próprias vivências para compreender e elaborar novas concepções dando sentido, significado e continuação à vida, elaborando novas concepções sobre a docência. Todos esses elementos estão agregados na elaboração de saberes docentes e evidentemente na constituição do ser docente.

São *sociais* porque além de serem plurais os saberes 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). Neste sentido, compreendemos que a relação do professor com os seus próprios saberes é acompanhada pela veemência social (TARDIF, 2002).

Os saberes dos professores também são *pragmáticos*, pois estão ligados tanto à sua ação como à sua pessoa, trata-se de “saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores” (TARDIF, 2002, p. 105) refere-se a saberes práticos.

Os saberes *existenciais, sociais e pragmáticos* fazem parte do contexto que compõem a comunidade escolar, ou seja, professores, equipe diretiva, pais, estudantes que marcam as relações docentes. A tripla distinção entre eles evidencia a dimensão temporal dos saberes docentes, que Tardif 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 (TARDIF, 2002, p.106).

Compreendemos que os saberes dos professores passam por desenvolvimentos, mudanças e camadas distintas ao longo de suas experiências de vida, e que remetem a vários recomeços, evidenciando o movimento existente na docência.

Para compreender o processo de ser docente é necessário compreender os caminhos percorridos pelo professor ao longo de sua vida: suas ações, seus projetos e interesses. Nesse sentido, Nóvoa considera que:

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação (NÓVOA, 1995, p. 115).

O processo de construção da docência permeia aspectos que envolvem a relação e interação com outros sujeitos em lugares e tempos distintos, exigindo custos existenciais como “formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros” (TARDIF, 2002, p. 107). Movimento esse que modela o ser docente e favorece a assumir-se como tal para si, pois a ação docente é “modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização. (TARDIF, 2002, p.78).

O professor está envolvido no movimento pela conquista de diferentes elementos que poderão ajudar a (re)construir o processo identitário<sup>32</sup>. A possibilidade desse processo, em que os professores estão (re)pensando seus papéis, precisa de tempo, “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1995, p.16). No início da carreira acontece uma reorganização, transformação e acionamento dos saberes adquiridos em experiências sociais anteriores. Também a questão temporal da ação pedagógica torna-se “crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas de trabalho, noutras palavras, na estrutura da prática” (TARDIF, 2002, p. 107).

---

<sup>32</sup> Termo definido por Nóvoa (1995) como um processo que realça a mescla e a dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

A ação docente exige domínio cognitivo e instrumental da função, e também exige socialização e vivência docente. Tardif considera que as experiências exigidas favorecem a constituição da identidade profissional

A identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2002, p. 108).

Analisando as palavras de Tardif, compreendemos que elementos distintos favorecem a constituição do ser professor, na qual o tempo de experiência é fator modelador, já que a representação do saber ensinar está diretamente vinculada ao tempo vivido na ação docente, evidenciando o domínio da ação docente e certo conhecimento de si mesmo.

O processo de construção da docência ocorre mediante interações que os professores estabelecem com seu meio e entre pares, ou seja, um processo intra e interpessoal que depende da coletividade para constituir-se. Assim, acreditamos que ser professor não acontece individualmente, esse processo é coletivo e colaborativo, a partir das relações e das oportunidades de reflexão sobre a própria ação.

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 nos mobiliza a refletir sobre o tempo e lugar no qual o professor está imerso. Nesse entendimento, as mediações constituídas entre as pessoas que formam a comunidade escolar constituem o ponto principal na constituição da aprendizagem docente. Neste sentido, Bolzan e Isaia (2006, p. 493) afirmam que “o docente precisa colocar-se como alguém que também aprende com seus alunos, compreendendo seus modos de construção e suas rotas cognitivas”. A necessidade da reflexão sobre a ação pedagógica do professor, direcionada a realidade em que atuam, 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). Procurando contemplar tais afirmações buscamos compreender como acontece a aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos, investigando as dimensões sugeridas pelas autoras.

Desse modo, a aprendizagem docente para essas autoras, abarca duas dimensões “a primeira indica que a aprendizagem docente não pode ser um processo solitário, mas envolve a interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade escolar como um todo” (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 496). Compreendemos que o aprender representado dessa forma, concretiza-se nas mediações e interações que acontecem com seus pares. A segunda dimensão demonstra que a “apropriação para efetivar-se 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; ISAIA, 2006, p. 397). As duas dimensões destacadas pelas autoras nos ajudam no entendimento sobre o processo de aprendizagem docente.

Os estudos de Ferry (2004) corroboram com essas ideias ao enfatizar a formação como uma dinâmica de desenvolvimento pessoal e profissional, na qual cada sujeito se produz a partir de seus próprios meios. Segundo este autor:

Una formación no se recibe. Nadie puede formar a outro. No se puede hablar de un formador y de un formado es afirmar que hay un pólo activo, el formador, y un pólo pasivo, aquél que es formado [...] Nadie forma a otro. El individuo se forma, es él quién encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma em forma. Entonces los que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus próprios médios<sup>33</sup> (FERRY, 2004, p. 54).

Entretanto, importa destacar que o processo não é solitário, ele se dá a partir de diferentes mediações. Para Ferry (2004) as mediações são variadas, diversas, “los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros<sup>34</sup>” (FERRY, 2004 p. 55). Todos estes elementos segundo o autor são mediadores que possibilitam a formação, orientando o desenvolvimento.

Há de se enfatizar nesse processo, portanto, a construção de conhecimento compartilhado. Na perspectiva balizada por Bolzan a construção de conhecimento pedagógico compartilhado se dá por distintos fatores

---

<sup>33</sup> Tradução nossa: Uma formação não se recebe. Nada pode formar o outro. Não se pode falar de um formador e de um formado, é afirmar que existe um pólo ativo no formador e um pólo passivo no que é formado [...] Nada forma o outro. O indivíduo se forma, é ele que encontra sua forma, é ele quem se desenvolve, diria de forma em forma. Então, o que quero dizer é que o sujeito se forma somente e por seus próprios meios.

<sup>34</sup> Tradução nossa: Os formadores são mediadores humanos, o são também as leituras, as circunstâncias, os acidentes da vida, a relação com os outros.

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 (BOLZAN, 2009, 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 construção compartilhada a “palavra tem um papel instrumental, pois à medida que a palavra antecipa e organiza a prática pedagógica, ela exerce a função mediadora na atividade” (BOLZAN, 2009, p.113). Nesta direção compreendendo a linguagem como “ferramenta cultural, com papel principal no processo de construção do conhecimento pedagógico compartilhado” (p. 124).

O conhecimento pedagógico compartilhado (BOLZAN, 2009) pode ser dinamizado em momentos nos quais as atividades desenvolvidas em sala de aula são narradas e sistematizadas pelos professores e refletidas no grupo. 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 “apropriação do conhecimento pedagógico compartilhado” (p.145). Desse modo, compreendemos que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado provoca o processo de participação e de transformação dos professores.

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 (BOLZAN, 2009, p. 149).

O processo de apropriação e transformação acontece gradativamente, é dependente de elementos como os conhecimentos e as vivências pessoais de cada professor, o que envolve “o ajustamento e a reelaboração entre o que o indivíduo traz e o que é capaz de captar e aprender da atividade coletiva, no grupo, favorecendo essa construção compartilhada” (BOLZAN, 2009 p. 150).

O compartilhamento de situações, problemas, angústias, sucessos e fracassos favorece possíveis mudanças. 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 interativo e mediacional nos remete as diferentes experiências que o sujeito professor vive ao longo de sua trajetória de formação. Neste mesmo viés Tardif (2002) coloca que os saberes dos professores são constituídos socialmente e ao mesmo tempo são incorporados individualmente a sua prática profissional, organizando adaptações e transformando-o como seu, em uma relação e interação com os outros,

[...] relação entre eu e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2002, p. 15).

Observamos assim, que o saber dos professores depende das situações cotidianas, das relações vividas na cultura de colaboração, “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos em um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 18). O mesmo autor nos instiga a considerar no discurso dos professores a importância das suas relações sociais no mundo da docência, fazendo-nos compreender que os saberes dos professores são elementos constitutivos da prática cotidiana da docência.

Tardif (2002) descreve que os saberes da formação profissional são aqueles relacionados às Ciências da Educação e à ideologia pedagógica “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”, (p. 36) articulada às Ciências da Educação, os saberes pedagógicos são agrupados à formação profissional apresentando-se tanto como uma estrutura ideológica à carreira como as configurações e técnicas de saber fazer, “provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e

normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (p.37). Já os saberes disciplinares “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (p.38), nascem de diferentes campos do conhecimento e estão dispostos na sociedade de forma sistematizada nas universidades. A escolha e disponibilização dos saberes disciplinares que os professores apresentam ao longo de suas carreiras são denominados como curriculares. Os saberes curriculares “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares” (p.38) e que serão estudados, aprendidos e aplicados pelos professores. Por fim, os saberes experienciais são aqueles que se formam no aprendizado da prática cotidiana do professor. São saberes “que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber-ser” (p.39).

Tardif (2002) afirma que o saber docente é desvalorizado, em decorrência das relações que os professores possuem com seus saberes. Essa desvalorização vai ocorrer na medida em que o professor é percebido como agente de transmissão de conhecimentos, sendo incapaz de produzir saberes, “os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho. Essa inadequação levaria, talvez, a uma desvalorização dos saberes transmitidos pelos professores [...]” (TARDIF, 2002, p. 47).

No modelo tipológico apresentado para identificar e classificar os saberes dos professores destaca-se os seguintes: os “saberes pessoais dos professores” adquiridos na vida e na educação no sentido amplo e associados pela história de vida e socialização primária; os “saberes provenientes da formação escolar anterior” oriundos da escolarização e integrados pela formação e socialização pré profissional; os “saberes provenientes da formação para o magistério” originários dos cursos de formação profissional e integrados pela formação e socialização nas instituições formadoras; os “saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho”, utilizados pelos docentes como “ferramentas” e integrados ao trabalho docente e os “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão” adquiridos na prática do ofício da escola, junto aos aprendizes, pares e integrados ao trabalho por meios da socialização profissional. Esse modelo é revelador da diversidade de saberes, das várias fontes de aquisição e formas de

relação ao trabalho docente, estando o saber docente imerso em diferentes fontes de saber, originários da história de vida, da sociedade, das instituições, lugares e tempos como elementos constituintes da docência.

É, neste sentido, que investigamos os elementos que constituem o processo de aprender a docência do professor alfabetizador que atua com aprendizes surdos.

### **1.6 Saberes docentes necessários à prática alfabetizadora no contexto da surdez**

Para o professor que assume uma turma de alfabetização com aprendizes surdos, aparecem elementos importantes que precisam ser pensados e assumidos com o intuito de tornar-se um profissional competente, que transite nos labirintos da surdez, dando qualidade a sua atuação profissional. Torna-se importante pensar em alguns elementos como a alteração da autoimagem e adoção de novos comportamentos culturais e sociais que poderá implicar em um impacto significativo na natureza do professor alfabetizador.

A literatura direcionada a atuação docente nesta realidade específica ((QUADROS, (1997); SKLIAR (1997, 2010); BRITO (1995); LOPES (2010)), sugerem que o professor atuante em turmas de alfabetização de aprendizes surdos tenha a oportunidade para estudar as questões das áreas da linguística e aprendizagem da segunda língua, questões das áreas da psicologia, educação, sociologia e antropologia. Estes autores direcionam seus escritos científicos, principalmente, para as questões da área da linguística, evidenciando a necessidade de formação dos professores para este campo.

O professor que atua com aprendizes surdos vem acompanhando os movimentos significativos que envolvem as questões epistemológicas nas últimas décadas. É relevante ser conhecedor da história que permeia a educação destes sujeitos, assim como conhecer os diferentes papéis assumidos pelos docentes em diferentes tempos, para ajudar a compreender os movimentos realizados pelos professores que atuam com estes sujeitos na atualidade. Cambi (1999, p. 35) nos diz que “a história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que sejas de um futuro a

construir, a escolher, a tornar possível”. Nesta perspectiva acreditamos que existe a necessidade de narrar alguns aspectos históricos que compõe a educação das pessoas surdas e que estão diretamente relacionadas à atuação docente dos profissionais envolvidos nesta realidade educacional.

### 1.6.1 O papel do professor no contexto da educação de surdos em diferentes tempos

Estudos (SÁNCHEZ, 1990, SKLIAR, 1995, QUADROS, 1997, GOLDFELD, 1997) que descrevem os caminhos percorridos na educação dos sujeitos surdos evidenciam que até o final do século dezenove as pessoas surdas utilizavam a língua de sinais. A situação tomou um novo caminho quando em 11 de setembro de 1880 aconteceu em Milão (Itália), o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, no qual apenas os educadores de surdos (professores ouvintes) poderiam participar, proibindo a participação das pessoas surdas. Estiveram presentes 160 educadores. Esses educadores votaram a favor de métodos orais na educação de surdos (apenas quatro votos contra) a partir daí a língua de sinais foi proibida oficialmente sob a alegação de que a mesma destruía a habilidade da oralização dos surdos (SKLIAR, 1995).

Os educadores ouvintes decidiram pela superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, considerando-a como o único objeto de ensino. Existiam interesses que conduziram a tomada de decisões: interesses *políticos*, *filosóficos* e *religiosos*.

Os interesses *políticos* estavam voltados a um projeto geral de alfabetização na Itália que determinou eliminar qualquer fator de desvio linguístico – no caso, a língua de sinais - obrigando os surdos a usar a língua de todos. No que se refere aos interesses *filosóficos*, estes apoiavam a concepção aristotélica, onde o mundo das ideias, das abstrações e da razão são representadas pelas palavras orais - em oposição ao mundo do concreto e do material, representado por gestos. No que tange aos interesses *religiosos*, o clero justificou a necessidade da confissão oral, consideravam os gestos obscenos (SÁNCHEZ, 1990, SKLIAR, 1995).

Assim, começa um período polêmico na educação dos surdos. O oralismo passou a ser o maior objetivo na educação das pessoas surdas, eles passavam a

maior parte do tempo recebendo treinamento oral, o ensino das disciplinas escolares ficaram a margem desse processo. Com isso, acontece o fracasso e a marginalização da escolarização das pessoas surdas (GOLDFELD, 1997).

A primeira instituição brasileira dedicada a educação dos sujeitos surdos nasce ancorada nesta proposta educacional no ano de 1857, na cidade do Rio de Janeiro – INES Instituto Nacional de Educação de Surdos, onde os profissionais envolvidos com a área da surdez desenvolviam o atendimento clínico.

A concepção clínica terapêutica deixa marcas de marginalização nesta comunidade, pois estes sujeitos não receberam conhecimentos escolares, permanecendo excluídos da sociedade e do mundo do trabalho.

Vygotski criticava essa modalidade, primeiramente no plano teórico, por ser um equívoco:

Por tanto, se crea una situación extraordinariamente difícil y confusa que en teoría se resuelve felizmente con un método, pero en la práctica da resultados contrarios. En la escuela alemana, donde está más difundido este método de enseñanza del lenguaje oral a los sordomudos, se observan también las mayores deformaciones de la pedagogia científica<sup>35</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 64).

Observamos que Vygotski mostra com muita preocupação os equívocos que estavam acontecendo com relação ao encaminhamento dado pelos professores a vida escolar dos sujeitos surdos

Recurriendo a una excepcional severidad y coacción sobre el niño, se logra enseñarle el lenguaje oral, pero el interés personal del niño sigue um curso distinto. La mímica<sup>36</sup> se prohíbe en estas escuelas, está perseguida, pero el pedagogo no encuentra el modo de desterrarla. El famoso colégio para sordomudos se destaco por los más grandes êxitos em esta tarea, pero las clases de lenguaje oral se realizaban com gran crueldad. El maestro, al obligar a asimilar una letra difícil podia romper un diente al alumno y, después de limpiarse la sangre de la mano, pasaba a otro alumno o a otro sonido<sup>37</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 64).

---

<sup>35</sup>Tradução nossa: Portanto, é criada uma situação extremamente difícil e confusa que teoricamente é resolvida através da escolha de um método, mas, na prática, dá resultados opostos. Na escola alemã, em que está mais difundido este método de ensino da linguagem oral aos surdomudos, também existem as maiores distorções da pedagogia científica.

<sup>36</sup> O autor utiliza o termo mímica para referir-se a língua de sinais, assim como surdos mudos marcando o contexto histórico e científico em que vivia.

<sup>37</sup>Tradução nossa: Recorrendo a uma excepcional severidade e coação sobre a criança, buscou-se ensinar-lhe a linguagem oral, porém o interesse pessoal da criança segue outro caminho. A mímica (língua de sinais) é proibida nestas escolas, é perseguida, mas o professor não encontra uma maneira de bani-la. O famoso colégio para surdos é destacado pelos maiores êxitos nesta tarefa,

As tamanhas crueldades realizadas na época da concepção clínica terapêutica desenvolvida pelos professores ouvintes deixavam marcas de marginalização social e comprometimentos psíquicos naqueles sujeitos, pois sabemos que o desenvolvimento integral de qualquer sujeito nasce no momento em que a linguagem se estabelece exatamente o que foi negado para os surdos naquele tempo oralista.

Vygotski (1997) conseguia ver para além de seu tempo. Percebia que a educação social venceria as questões que evidenciavam o sujeito surdo como deficiente. Este autor não foi compreendido ao afirmar que uma criança surda “es un sordo, y nada más” (p.82). Provavelmente a ideia apresentada na época não foi considerada, pois a proposta que os professores adotavam era contraditória aos seus escritos. Mas ele segue na defesa de uma nova concepção, oposta a que estava sendo desenvolvida pelos professores da época, defendendo ainda, que aquelas crianças com mais oportunidades culturais e que estavam longe da escola desenvolviam capacidades linguísticas distintas, levando a um desenvolvimento global. O autor apresentou críticas severas contra o trabalho desenvolvido na escola daquela época dizendo:

Librado a su propia suerte, incluso privado de toda enseñanza, el niño emprende el camino del desarrollo cultural [...] y en el ambiente que lo rodea, en la necesidad de comunicación con ese ambiente, están insertos todos los datos necesarios para que se realice algo así como una autoignición del desarrollo cultural, del paso espontáneo del niño del desarrollo natural al cultural<sup>38</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 187).

O autor realiza críticas contra o oralismo por ter sido criado para os surdos e não pelos próprios surdos, defende a ideia da mímica (língua de sinais) como possibilidade de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, que acontece concomitantemente com o desenvolvimento cultural do sujeito. Vygotski

---

porém as aulas de linguagem oral foram realizadas com grande crueldade. O professor, forçando o aluno a assimilar uma letra difícil poderia quebrar o dente e depois de limpar o sangue da mão, passava a outro aluno ou a outro som.

<sup>38</sup>Tradução nossa: Entregues a sua própria sorte, mesmo privados do ensino escolar, a criança empreende o próprio caminho para seu desenvolvimento cultural [...] e no ambiente que a rodeia é na necessidade de comunicação com esse ambiente, estão inseridas todas as informações necessárias para que se realize algo como autoignição do desenvolvimento cultural, do passo espontâneo da criança, do desenvolvimento natural ao cultural.

faz considerações na intenção de provocar os professores a refletirem sobre as suas atuações.

[...] se debió retornar a la mímica como el único lenguaje mediante el cual el niño sordomudo puede asimilar una serie de principios, ideas e informaciones, sin los cuales el contenido de su educación política y social resultaría absolutamente inerte y sin vida<sup>39</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 232).

Torna-se evidente que o resultado da proposta da oralidade para o surdo é de uma linguagem morta, pois como resultado somente se obtém a articulação da fala, mas não a linguagem. O mesmo autor faz outras considerações sobre a postura pedagógica da época.

La tradicional pedagogia de sordos se apoyaba en la lectura labial individual (ante un espejo) de cada niño por separado. Pero la conversación con el espejo no es una conversación efectiva, y por eso, en lugar de lenguaje, se obtenía una copia mecánica inerte del mismo. El lenguaje, desgajado de la actividad colectiva de los niños, resultaba ser un lenguaje, muerto<sup>40</sup> (VYGOTSKI, 1997 p. 233).

O mesmo autor faz um desenho da concepção que vivemos na atualidade. Foram necessárias muitas décadas de fracasso escolar e marginalização social destes indivíduos para que as palavras de Vygotski fizessem sentido para os professores atuantes na educação de surdos. Em seus escritos descreve a surdez como “el mundo está representado en la consciencia humana predominantemente como fenómeno visual”<sup>41</sup> (p.200), continua apresentando suas ideias, acreditando em um fundamento psicológico da educação dos sujeitos surdos

[...] así como para nosotros el lenguaje está constituido de diferentes combinaciones de sonidos, para el sordomudo está formado por diferentes combinaciones de imágenes visuales, de movimientos articulatorios que componen las palabras, y las frases<sup>42</sup> (VYGOTSKI, 1997, p.200).

<sup>39</sup> Tradução nossa: [...] se devia retornar à mímica como a única linguagem mediante a qual criança surdamuda pode assimilar uma série de princípios, ideias e informações, sem os quais o conteúdo de sua educação política e social resultaria absolutamente inerte e sem vida.

<sup>40</sup> Tradução nossa: A pedagogia tradicional dos surdos está apoiada na leitura labial individual (em frente ao espelho) de cada criança separadamente. Mas a conversa com o espelho não é uma conversação efetiva e, portanto, no lugar da linguagem, se obtém uma cópia mecânica inerte. A linguagem descolada da atividade coletiva com outras crianças resulta ser uma linguagem morta.

<sup>41</sup> O mundo está representado na consciência humana predominantemente como fenómeno visual.

<sup>42</sup> Tradução nossa: [...] assim como para nós, a linguagem está constituída de diferentes combinações de sons, para o surdomudo está formada de diferentes combinações de imagens visuais, de movimentos articulatorios que compõem as palavras e as frases.

Sabemos que os professores responsáveis pela educação das pessoas surdas levaram décadas para consolidar as ideias vygotskianas, pois foi preciso que o modelo oralista fracassasse e deixasse marcas de exclusão e marginalização na comunidade surda. Naquela época, os professores acreditavam que a língua de sinais anularia a capacidade da língua oral, estes professores esconderam o surdo e sua surdez, realizando um trabalho exclusivamente voltado para o treinamento vocal.

Os resultados escolares da época apontavam o fracasso pedagógico evidente, pois os surdos indicavam um vocabulário pobre, a capacidade para a leitura e cálculos matemáticos eram abaixo da média, as crianças que não conseguiam falar oralmente eram discriminadas. A educação se converteu em terapia, os surdos são considerados enfermos e as práticas pedagógicas são exclusivamente reabilitadoras derivadas de um diagnóstico médico. As escolas foram transformadas em clínicas ou hospitais, convertendo o estudante em paciente (SKLIAR, 1995).

Vygotski preocupado com as intervenções pedagógicas ainda faz sugestões para que os professores realizem uma maior reflexão sobre o seu papel como educadores

Solo el estudio profundo de las leyes del desarrollo lingüístico y la reforma radical del método de educación lingüística pueden llevar a nuestra escuela a una superación real y no ficticia del mutismo del niño sordo. Esto significa que debemos utilizar en la práctica todas las posibilidades de actividad lingüística del niño sordomudo, sin tratar con desprecio la mímica, sin menospreciarla ni encararla como un enemigo, comprendiendo que las diferentes formas del lenguaje pueden servir no tanto para competir la una con la otra, o para frenar mutuamente su desarrollo, sino como peldaños por los cuales el niño sordomudo se eleve hasta el dominio del lenguaje<sup>43</sup> (VIGOTSKY, 1997, p.233).

---

<sup>43</sup> Tradução nossa: Somente o estudo profundo das leis do desenvolvimento da linguagem e da reforma radical do método de educação linguística pode levar a nossa escola a uma melhoria verdadeira e não fictícia do mudismo da criança surdamuda. Isto significa que devemos utilizar na prática todas as possibilidades de atividade linguística que a criança surda possui, sem tratar com desprezo o uso da mímica (LS), sem desmerecê-la ou enfrentá-la como um inimigo, percebendo que as diferentes formas de linguagens podem servir não para competir uma com a outra, ou para parar o seu desenvolvimento, mas como etapas pelas quais a criança surdamudas sejam capazes de ter domínio da linguagem.

A preocupação do autor em desafiar os professores a considerar a língua de sinais como uma possibilidade para o desenvolvimento cultural, linguístico e cognitivo do sujeito surdo, instigando os educadores a pensarem sobre a sua atuação. Seus escritos direcionados a educação dos surdos é descrito como um “manual práctico para la educacióón del niño sordomudo<sup>44</sup>” (VYGOTSKI, 1997, p.237). Por este motivo é que as considerações de Vygotski são pertinentes a ação do professor, capaz de mobilizar e despertar a reflexão dos docentes sobre o seu fazer pedagógico, instigando o professor a olhar as potencialidades destes sujeitos partindo de aspectos que potencializam a linguagem, neste caso, o canal visual gestual.

As ideias do oralismo persistiram até a década de sessenta. Constata-se que mesmo com todos os esforços e os resultados desastrosos da concepção clínica da surdez, o sujeito surdo não adquire a língua oral espontaneamente, o treinamento oral não pode ser comparado a apropriação espontânea de uma língua natural.

Na década de setenta as discussões começam a romper com a concepção clínica terapêutica que medicalizava a surdez. Os profissionais atuantes na educação dos surdos começam a discutir novas possibilidades, construindo um olhar pedagógico para o desenvolvimento destes sujeitos.

### 1.6.2 O surgimento de um “novo” discurso pedagógico no contexto da surdez

Estudos de antropólogos, linguístas, sociólogos e psicólogos orientam a formação dos professores de surdos, produzindo um dispositivo para a reorganização das propostas pedagógicas. Sánchez refere-se a essa nova dimensão que invade a formação dos professores que atuam com aprendizes surdos

Para los maestros, esta escuela significa la salida de una situación alienante, y con ello, el rescate de su rol docente. Pero para esto, será preciso encarar una formación diferente, que incorpore los conocimientos de la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística, de la psicología infantil y todo lo concerniente a la metodología y didáctica para el desarrollo del

---

<sup>44</sup> Tradução nossa: manual práctico para a educação da criança surda-muda.

currículo escolar, con lo que se dará una orientación claramente pedagógica a la carrera<sup>45</sup> (SÁNCHEZ,1990, p.155).

A nova visão pedagógica que permeia a educação dos sujeitos surdos [re]significa o papel do professor que atua nesta realidade específica, colocando novos desafios e mostrando o caminho que precisa ser seguido para a sua efetivação. Nos anos noventa são divulgados os resultados de estudos desenvolvidos com crianças surdas filhas de pais surdos, onde a língua de sinais toma o lugar principal. Estes resultados ajudaram a transformar as concepções existentes até aquele momento, pois observaram melhores níveis acadêmicos de filhos surdos de pais surdos, melhores habilidades para a aprendizagem da língua falada e escrita, níveis de leitura semelhante a dos ouvintes, uma identidade equilibrada e não apresentavam os problemas sócio afetivos que os filhos surdos de pais ouvintes<sup>46</sup> apresentavam.

Os estudos publicados ao longo da década de noventa discutem sobre a aquisição da língua pela criança surda, mostraram que estes adquirem a língua de sinais de um modo natural, não sistemático. O papel do professor precisa ser repensado, para esta nova situação com diferentes elementos, nas palavras de Sanchez:

Los maestros de sordos no serán ya rehabilitadores de minusválidos, sino maestros regulares con dominio de la lengua de señas y conocimientos sobre la sordera, no en los límites de la concepción clínica, centrada en el estudio de "la oreja", sino en su dimensión antropológica<sup>47</sup> (SÁNCHEZ,1990, p. 155).

Neste momento, o professor é convidado a pensar suas estratégias pedagógicas com o olhar direcionado para este sujeito que foi excluído da

---

<sup>45</sup> Tradução nossa: Para os professores, esta escola significa a saída de uma situação alienante, e com isso, o resgate de seu papel de docente. Mas para que isso seja enfrentado é preciso encarar uma formação diferente, que incorpore os conhecimentos da lingüística, da psicolingüística e sociolingüística, da psicologia infantil e tudo mais relacionado ao desenvolvimento de metodologia de ensino e didática para o desenvolvimento do currículo escolar, com o que se dará uma orientação claramente pedagógica a carreira.

<sup>46</sup> Detalhamento destes estudos ver em Skliar, Massone e Veinberg (1995).

<sup>47</sup> Os professores de surdos deixarão de reabilitar os deficientes, serão professores regulares fluentes em língua de sinais e com conhecimento sobre a surdez, não dentro da concepção clínica que é centrada no estudo da "orelha", mas sim, em sua dimensão antropológica.

possibilidade de aprender. Os surdos chegam a escola carregando marcas desastrosas deixadas pela concepção clínica.

O uso da língua de sinais em uma nova filosofia educacional chamada de Comunicação Total<sup>48</sup> marca uma possibilidade, mas esta proposta permanece valorizando a língua oral em ralação a língua de sinais. Nos anos noventa acontece um processo que reorganiza a situação educacional dos surdos e a abordagem bilíngue de educação emerge com uma nova visão em relação à língua de sinais e ao surdo. Nasce o bilinguismo<sup>49</sup> na realidade escolar e perdura até os dias atuais.

### 1.6.3 O processo de aquisição da língua de sinais pela criança surda e os elementos envolvidos neste processo: saberes necessários à prática alfabetizadora

As discussões teóricas marcam os caminhos pelos quais o professor alfabetizador de aprendizes surdos precisa transitar para tornar o seu saber um fazer apropriado ao campo de atuação. Assim, questões direcionadas ao processo de aquisição da língua de sinais por pessoas surdas não poderia ficar fora desta discussão. Procuraremos, portanto, refletir sobre este processo.

Somos sabedoras de que não existe uma psicogênese da língua de sinais, mas existem estudos de linguístas e pesquisadores da área que mostram como esta se constitui.

A aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais pelas pessoas surdas é uma competência relacionada diretamente ao desenvolvimento cognitivo, ao processo de comunicação e a todos os aspectos que estes elementos envolvem. Sabemos que por meio da aquisição da língua, o homem torna-se capaz de organizar seu pensamento, direcionando suas ações e transformando suas concepções relacionadas ao mundo, o que favorece a evolução do seu processo de

---

<sup>48</sup> A comunicação total se expandiu como uma filosofia educacional, cuja característica é o uso da língua de sinais concomitante com a língua oral, o alfabeto digital e a escrita, criando assim, uma língua oral sinalizada, esta proposta utiliza o léxico da língua de sinais submetido à gramática da língua oral (SKLIAR, 1995,1997c,GOLDFELD, 1997).

<sup>49</sup> Esta abordagem de educação valoriza a língua de sinais como primeira língua e a cultura do sujeito surdo passa a receber atenção especial por diversos estudiosos de diferentes áreas, esta nova filosofia educacional se apresenta como sustentação para o ensino e a aprendizagem dos sujeitos surdos (SKLIAR, 1995,1997c, GOLDFELD, 1997).

hominização<sup>50</sup>. O contato com a língua o mais precocemente possível incita o desenvolvimento global dos sujeitos, e com as pessoas surdas, não é diferente. Respeitar e oferecer condições escolares favoráveis ao processo de aprendizagem da língua é contemplar o sujeito respeitando sua condição humana.

Ao se apropriar e dominar uma língua em sua plenitude, o sujeito conquista a condição de dizer e desdizer sobre as questões relacionadas à vida, o que garante o seu direito à condição humana de existência. Nesta perspectiva, compreendemos que a pessoa surda precisa adquirir sua língua natural,<sup>51</sup> a Língua de Sinais Brasileira, que é a garantia do desenvolvimento do seu processo cognitivo.

Pesquisadores como Fernandes (2010), Brito (1995) e Quadros (1997,2008, 2010) evidenciam, em seus estudos, o processo de apropriação da língua de sinais pelos sujeitos surdos. Até o terceiro mês de vida, as crianças elaboram o sorriso social, desenvolvem o choro com intuito comunicativo e produzem movimentos manuais. Essas características são confirmadas em crianças independentemente de serem ouvintes ou surdas. Do quarto ao sétimo mês acontece o início do balbucio. O balbucio acontece na modalidade oral e sinalizada, independente da criança ser ouvinte ou surda. Esses dados mostram que o desenvolvimento da linguagem está diretamente ligado às condições culturais linguisticamente adequadas em que estamos inseridos, e evidenciam o motivo pelo qual as crianças ouvintes nascidas no Brasil falam Português e não outra língua.

As crianças surdas que balbuciam oralmente aos quatro meses não desenvolvem a língua oral pelo fato de não escutarem e estas características se dissipam em pouco tempo. É o reflexo da condição humana para a aprendizagem da língua. Lembremos as palavras de Vygotski sobre a importância do contexto, pois destaca que a apropriação da língua não é uma forma de comportamento natural e inata mas “ una vez reconocido el carácter histórico del pensamiento verbal, debemos considerarlo sometido a todas las premisas del materialismo histórico, que son

---

<sup>50</sup> Segundo dicionário Houaiss: aquisição de caráter ou atributos distintivos da espécie humana em relação às espécies ancestrais; hominação (2009).

<sup>51</sup> 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, 2010c p.27).

válidas para cualquier fenómeno histórico de la sociedad humana<sup>52</sup>” (VYGOTSKI, 2010a, p. 161).

As crianças ouvintes que balbuciam gestualmente não desenvolvem a língua gestual a partir deste momento devido à condição de estarem imersas num contexto que potencializa o desenvolvimento da língua oral. É fato que a grande maioria das crianças surdas que balbuciam aos quatro meses de idade em língua gestual não desenvolve a língua de sinais de forma plena devido aos estímulos para esta aprendizagem serem anulados pelos familiares que não utilizam a modalidade, muitas vezes, atrasando o desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, cognitivo das crianças surdas (QUADROS, 1997, 2004, 2008, 2010, 2011). Compreendemos que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e pela experiência sociocultural da criança. Vygotski diz que: “el crecimiento intelectual del niño depende de su dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje<sup>53</sup>” (2010, p.161).

Entre o sétimo e nono mês a criança ouvinte amplia suas manifestações linguísticas, com o aparecimento dos monossílabos para identificar os objetos. Com as crianças surdas, surge a configuração de mãos com movimentos mais amplos que podem significar pessoas ou objetos importantes no seu contexto, como o leite ou a mãe, surge a função social da fala. Vygotski nos ajuda a compreender o processo relacionando os estágios iniciais da fala com o pensamento neste período:

Las raíces preintelectuales del habla en el desarrollo del niño se conocen desde hace mucho. El balbuceo y los gritos del niño, incluso sus primeras palabras, son, muy claramente, estádios del desarrollo del habla que no tiene nada que ver con el desarrollo del pensamiento. Estas manifestaciones se han considerado en general como una forma de comportamiento predominantemente emocional<sup>54</sup> (VYGOTSKI, 2010a, p. 147).

Considerando os dizeres do autor, compreendemos que no primeiro momento

---

<sup>52</sup> Tradução nossa: Uma vez reconhecido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considera-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana.

<sup>53</sup> Tradução nossa: O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da língua.

<sup>54</sup> Tradução nossa: As raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança são muito conhecidas. O balbucio e o choro da criança, inclusive suas primeiras palavras, são, muito claramente, estágios do desenvolvimento da fala que não tem nenhuma relação com o desenvolvimento do pensamento. Estas manifestações geralmente têm sido consideradas uma forma de comportamento predominantemente emocional.

a criança ainda não relaciona a fala com o pensamento, esta seria uma função básica da língua, com o objetivo de estabelecer a comunicação. Mais tarde, a língua encaixa-se com o pensamento. A relação entre o pensamento e a linguagem torna-se mais forte, implica a compreensão generalizada do mundo.

Até o décimo oitavo mês surgem as primeiras palavras na criança ouvinte, e na criança surda, os gestos aparecem acompanhados de expressões. Nesse período, a criança ouvinte compreende cerca de cinquenta palavras, enquanto a criança surda que é filha de pais ouvintes anula as suas expressões e tentativas de comunicação, tornando-se sossegada e reservada devido à dificuldade que muitas famílias enfrentam até o diagnóstico oficial da surdez. Dessa forma, a criança vive em um ambiente pobre e inadequado linguisticamente à sua condição.

Aos dois anos de idade, a criança que está imersa num contexto linguisticamente adequado realiza combinações na sua fala, evidenciando-se o uso frequente do “não”, e o vocabulário se torna variado, contendo até algumas centenas de palavras. Aos três anos, a criança começa a diferenciar tempos e modos verbais, o seu discurso começa a tornar-se compreensível para os demais. Passa a usar orações e desenvolve habilidades de questionar as pessoas ao redor, é o momento das perguntas, usa artigos e pronomes, começa a testar os modos de singular e plural. A criança nessa idade possui uma quantidade grande de vocabulário, estes elementos podem ser percebidos também em crianças surdas, desde que sejam filhas de pais surdos usuários da língua de sinais, ao participarem de um ambiente linguisticamente apropriado para tal desenvolvimento.

A teoria vygotskiana nos ajuda a compreender o caminho percorrido entre os estágios de desenvolvimento da fala e a evolução do pensamento. O teórico sinaliza que, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas de evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se para iniciar uma nova forma de comportamento. Nesse período, a criança descobre que os objetos e as pessoas tem nome, “el habla comienza a servir al intelecto y los pensamientos comienzan a ser dichos<sup>55</sup>” (VYGOTSKI, 2010a p. 148). Com isso, podemos compreender que a criança surda, quando está inserida em situações linguísticas inadequadas à sua condição, não desenvolve as funções necessárias para o desenvolvimento linguístico e cognitivo.

---

<sup>55</sup> Tradução nossa: a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser ditos.

É por volta dos quatro anos de idade que a criança melhora sua construção gramatical: usa elementos de ligação, e desenvolve o uso correto das formas e estruturas gramaticais. Segundo Vygotski, nesse período, a criança é capaz de operar com orações coordenadas e subordinadas, com palavras como *porque, se, quando, mas*, muito antes de aprender realmente as relações causais, condicionais e temporais, “domina la sintaxis del habla antes que la sintaxis del pensamiento<sup>56</sup>” (2010a, p.153).

Nessa faixa etária a criança começa a resolver seus problemas interiores com auxiliares mnemônicos. É também nesse período que se caracteriza a fala interiorizada, momento em que a função da fala toma uma nova direção, fase em que a criança utiliza de signos exteriores para a solução de problemas internos, vygotski destaca a fala interiorizada como:

El habla interior se desarrolla mediante una lenta acumulación de cambios funcionales y estructurales, que se separa del habla externa del niño al mismo tiempo que se produce la diferenciación de las funciones social y egocêntrica del habla; y, finalmente, que las estructuras del habla dominadas por el niño se convierten en las estructuras básicas de su pensamiento<sup>57</sup> (VYGOTSKI, 2010a, p. 160).

Levando em conta o que foi dito pelo autor, compreendemos que as oportunidades do meio social em que o sujeito está inserido são fatores consideráveis para o desenvolvimento do pensamento que é determinado pela linguagem. O desenvolvimento do pensamento e linguagem mostram-se intrinsecamente ligados. Compreendemos que para todos estes acontecimentos serem vivenciados pelas crianças surdas, estas dependem da participação de um ambiente equilibrado linguisticamente para desenvolverem-se linguisticamente e cognitivamente, ou seja, acontecerá somente quando estas crianças forem filhas de pais surdos.

É por volta dos cinco anos, que começa a acontecer o enriquecimento intelectual que leva ao raciocínio. A criança compreende palavras que constituem comparações, consegue compreender contrários; é capaz de constituir similaridades e diferenças; demonstra os primeiros conhecimentos espaciais e a construção

---

<sup>56</sup> Tradução nossa: domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento.

<sup>57</sup> Tradução nossa: a fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças funcionais e estruturais, que se separa da fala exterior da criança ao mesmo tempo que se produz a diferenciação das funções sociais e egocêntricas da fala; e, finalmente, que as estruturas da fala dominadas pela criança se convertem em estruturas básicas do seu pensamento.

gramatical equivale ao modelo do adulto. A partir dessa fase aumenta o vocabulário e o nível de abstração. Acontece o uso social da linguagem.

A partir dos seis anos, ocorre a aquisição de aspectos da linguagem; a construção de estruturas sintáticas mais complexas de forma progressiva; acontece a consolidação das noções corporal, espacial e temporal. Inicia-se a leitura e a escrita (QUADROS, 2011). Os estudos mostram que crianças surdas, filhas de pais surdos usuários da língua de sinais, vivenciam as mesmas etapas na aquisição da linguagem comparadas a crianças ouvintes filhas de pais ouvintes. Neste sentido, Skliar diz que:

[...] é possível definir os filhos surdos de pais surdos como membros reais de uma comunidade linguística: seu processo de aquisição da língua de sinais e sua imersão na cultura surda é equivalente, em tempo e forma, a toda aquisição de uma língua natural e a todo processo de imersão cultural que realiza qualquer criança em uma comunidade determinada (SKLIAR, 1997, p.129).

As interações entre família ouvinte e criança surda proporcionam a aquisição de habilidades comunicativas gestuais que são a base para constituir o domínio do sistema da língua de sinais brasileira. Estudos científicos de SKLIAR (1995); PEREIRA (2010); QUADROS (2011) mostram que quase 96% das crianças surdas nascem em famílias de ouvintes. Skliar neste sentido diz:

Entre 5 y 8% del total de la población sorda- están inmersos tempranamente en la lengua de señas, mientras que los otros- entre el 92 y el 95% del total poblacional carecen de esta posibilidad. Sin embargo, la diferencia no es sólo ésta, sino también en los efectos que se derivan de una temprana adquisición lingüística en las interacciones comunicativas y afectivas, en el acceso a la información y en el compartir una particular visión del mundo<sup>58</sup> (SKLIAR, 1997, p.89).

Muitos estudos comprovam a situação de prejuízo relacionada às primeiras interações comunicativas em que vivem as crianças surdas filhas de pais ouvintes, em comparação com as crianças surdas filhas de pais surdos. As interações modificam-se quando os pais ouvintes recebem a confirmação do diagnóstico da surdez e precisam reorganizar suas expectativas, muitas vezes, permanecendo na

---

<sup>58</sup> Tradução nossa: Entre 5 a 8% da população de pessoas surdas estão imersas na língua de sinais desde cedo, enquanto os outros 92 a 95% do total desta população falta esta possibilidade. No entanto, a diferença não é só isso, mas também os efeitos que decorrem de uma aquisição linguística precoce em interações comunicativas e afetivas, o acesso a informações e ao compartilhamento para uma visão de mundo particular.

negação de possibilidades comunicativas, atrasando a evolução da linguagem nestas crianças.

Para o entendimento cotidiano, a criança surda e sua família ouvinte criam um sistema convencional de gestos e apontamentos para favorecer o entendimento mínimo dentro de suas casas. Essa linguagem gestual é composta em graus diferentes de complexidade semântica e sintática. A família ouvinte não compreende questões simples e cotidianas, evitam assuntos complexos que serviriam de orientações e cuidados pessoais mínimos, devido às dificuldades de entendimento. A família desvia temas que considera complexos pela falta de vocabulário e sinais adequados para dar conta da comunicação, tornando o diálogo simples e rápido para resolver situações vividas cotidianamente. Skliar refere-se a este momento dizendo que

As crianças surdas expostas a esses sistemas utilizam, durante o primeiro e segundo ano de vida, uma grande variedade de gestos de indicação e gestos referenciais, e que chegam, inclusive, a combiná-los; mas é só muito mais tarde, ao redor dos quatro anos de idade, que podem combinar dois gestos referenciais e, ainda assim, tais combinações não parecem ser muito frequentes (SKLIAR, 1997b, p.130).

Normalmente se evidencia que as crianças surdas filhas de pais ouvintes - ou seja, a grande maioria delas - vivencia seu primeiro contato com a língua de sinais, em média, aos seis anos de idade, quando chega à escola e lhes é proporcionado o contato com surdos adultos e professores ouvintes, usuários da língua de sinais que tornam-se modelos linguísticos. Estas crianças chegam ao ambiente escolar utilizando sinais indicativos que foram construídos em parceria com seus familiares. Skliar relata sobre pesquisas direcionadas a esta situação

[...] é difícil imaginar que os pais ouvintes que não aceitam a língua de sinais renunciem a toda forma de comunicação com seus filhos surdos. Por isso [...] muitos pais criaram e desenvolveram um sistema de comunicação gestual com seus filhos surdos. Estes sistemas [...] não conduzem a criança surda a um processo formal de aquisição de informações linguísticas e socioculturais (SKLIAR, 1997b, p.130).

Assim, cabe ao professor alfabetizador a tarefa de interpretar os sinais indicativos e o comportamento comunicativo já instituído pela família. Ao mesmo tempo, são oferecidas oportunidades linguísticas para que, gradativamente, estes sinais indicativos construídos em colaboração com a família para resolver situações

cotidianas, sejam gradativamente substituídos pela organização da língua de sinais, que envolve elementos para além das questões de vocabulário.

A criança precisa apropriar-se de subsídios como: expressão facial, expressão e movimento corporal e uso do lugar. Com relação à expressão facial, ao observar os colegas surdos, professora e surdo adulto utilizando deste recurso, a criança começa a desenvolver semblantes durante suas tentativas de diálogo, favorecendo assim a comunicação. A criança internaliza este elemento como parte constituinte da língua de sinais brasileira. A criança surda começa a construir relações entre a expressão e movimento corporal.

Ao chegar à escola, a criança surda começa a compreender que é preciso fazer uso de postura corporal de localização para conseguir visualizar os diálogos das pessoas próximas, assim, começa a substituir os sons indicativos de chamamento por alguém que está próximo por posicionamento corporal e contato físico. Nesse período inicia-se o processo das distinções identitárias da comunidade surda, no qual a criança começa a tomar para si a importância deste elemento para a comunicação.

O uso do lugar é evidenciado quando a criança começa a compreender que precisa utilizar determinado espaço para realizar um movimento que se refere a um diálogo. Muitas vezes, é preciso permanecer ou modificar este lugar ocupado para se fazer entender no discurso narrativo, este elemento depende das oportunidades escolares que o professor alfabetizador juntamente com o surdo adulto disponibilizam para a criança, atividades realizadas em parcerias e em colaboração, procurando desenvolver aspectos direcionados ao contexto e ao discurso narrativo, nunca com palavras isoladas.

Cabe ao professor alfabetizador, desenvolver estratégias para estabelecer o contato visual, pois ao chegar à escola a criança surda tem dificuldades neste aspecto. Estudos relacionados a este critério foram desenvolvidos e Quadros nos diz que as crianças filhas de pais surdos realizam “frequentemente *scanned* (perscrutam) o ambiente em busca de informações novas e conseguem fixar o olhar, diferentemente das crianças surdas filhas de pais ouvintes” (QUADROS, 1997, p.81).

Para ampliar a concentração visual da criança nos sinais que estão significando o diálogo, o professor alfabetizador precisa oferecer atividades pedagógicas específicas, pois a língua de sinais é toda visual e a partir do momento

que a criança chega à escola para surdos, precisa estar atenta a tudo e a todos, já que o ambiente alfabetizador é organizado pedagogicamente para contemplar este aspecto. As pessoas que compõem a escola para surdos falam em língua de sinais em todos os ambientes, diferentemente do que a criança vive em casa, onde os familiares usam os sinais gestuais apenas com ela.

Vygotski (2010a) destaca a importância do significado das palavras como um elemento do pensamento. Este está atrelado, é elucidado pela palavra e sustenta-se por meio da fala. Desta forma, compreendemos que é imprópria a tentativa de treinar uma criança surda a falar oralmente, pois o seu pensamento será organizado na estrutura da sua língua que é a língua de sinais, pois a língua oral não lhe sustenta como um apropriado instrumento linguístico que favoreça as operações mentais. Sanchés deixa evidente que “no hay opción, decíamos, porque la cuestión se plantea en estos términos: el lenguaje se aprende, pero no puede enseñarse”<sup>59</sup> (1990, p. 92) assim, entendemos que a apropriação da língua é construída no momento em que estamos todos em interação por meio dela, num ambiente sócio histórico e cultural.

As pesquisas de estudiosos linguístas referem-se a realidades distintas daquelas que se encontram no chão da escola para surdos, pois estão direcionadas a crianças surdas filhas de pais surdos, ou seja, praticamente inexistente no contexto escolar pelo número mínimo de crianças com essa característica. Consideramos importantes estas pesquisas para o campo de saber dos professores, como possibilidades de olhar para um desenvolvimento diferente do que é encontrado no contexto escolar, mas, infelizmente não ajuda o professor alfabetizador a organizar estratégias pedagógicas por não se tratar da realidade em que vive.

Apesar de sabermos que a realidade encontrada é distinta daquelas evidenciadas nos estudos, falaremos um pouco sobre estas pesquisas com crianças surdas filhas de pais surdos, pois elas evidenciam a eficácia da aquisição da língua de sinais no período propício, garantindo o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social em sua plenitude.

Estudos direcionados à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, são divulgados por Quadros (2011), que apresenta os estágios vividos pelas crianças

---

<sup>59</sup> Tradução nossa: Não há opção, porque a questão configura-se nos seguintes termos: a linguagem se aprende, mas não pode ser ensinada.

surdas filhas de pais surdos. Apresentamos aqui um breve relato destes estágios com as denominações criadas pela própria autora para descrever os níveis que estas crianças vivenciam quando se encontram em um ambiente linguístico e culturalmente apropriado à condição da surdez:

- ✓ *Período pré-linguístico*: É o período do balbuciar, acontece na modalidade oral e sinalizada, independente da criança ser ouvinte ou surda. As crianças surdas que balbuciam oralmente aos quatro meses não desenvolvem a língua oral pelo fato de não escutarem e estas características desaparecem em pouco tempo.
- ✓ *Estágio de um sinal*: Inicia por volta dos 12 meses e pode se estender até os dois anos. A criança usa apontamentos para se fazer entender. O olhar varia entre o objeto e a pessoa que a ajuda a pegá-lo, a criança imita sinais dos pais surdos. As primeiras produções estão relacionadas à própria criança, usa sinais da língua de sinais, um sinal pode representar uma frase.
- ✓ *Estágio das primeiras combinações*: Surge por volta dos dois anos de idade, e a criança começa a combinar dois sinais. Nessa fase ela está constituindo a sua língua, observando as regras de forma implícita. A criança está adquirindo a sua língua sem ter consciência desse processo, que simplesmente acontece, de forma natural e espontânea.
- ✓ *Estágio de múltiplas combinações*: Entre dois anos e meio e três anos, acontece uma explosão de vocabulário, há um aumento significativo na compreensão, dialoga sobre o que vê e vive. Começa a usar frases curtas e sentenças. Compreende diálogos entre familiares e amigos e se faz entender. Por volta dos três anos e meio ocorre o uso de concordância verbal com referentes presentes. Dos cinco anos até os seis anos, a criança conta histórias complicadas sobre fatos acontecidos no passado ou que podem acontecer. Mantém uma longa conversa. Aos seis e sete anos a criança comunica a quaisquer pessoas o que tem feito e experienciado. Ela pode manter longas

conversações em grupo.

Os estudos de Quadros (1997, 2004, 2006, 2008, 2011) mostram resultados sobre a aquisição da língua de sinais por crianças surdas filhas de pais surdos, uma situação ideal para a apropriação linguística, sendo que essas crianças apresentam o input linguístico adequado e garantido para análises do processo de aquisição. Elas crescem na comunidade surda, participam de eventos das associações de surdos, e ingressam nas escolas de surdos, ou seja, faz parte do seu dia a dia a convivência com pessoas surdas, o que possibilita a aprendizagem. Entendemos que é preciso direcionar estudos para situações mais comuns, ou seja, crianças surdas filhas de pais ouvintes. Sobre esta questão a autora diz que “é uma área que necessita de mais investigações quanto à aquisição da linguagem. Os estudos até o presente se detiveram no processo de aquisição de crianças surdas filhas de pais surdos usuários da língua de sinais” (QUADROS, 2011, p.24).

Sabemos que a realidade educacional direcionada para as crianças surdas, recebe a família destas crianças como desconhecedoras da língua de sinais, que muitas vezes mostram resistência para aprendê-la. Na maior parte das vezes, os pais nunca viram um surdo adulto e preferem afastar-se da escola, pois não sabem como lidar com a questão. Nesta direção Quadros colabora afirmando que:

Esse fator interfere diretamente no processo de aquisição da linguagem dessas crianças, uma vez que, até os pais tomarem conhecimento da língua de sinais e admitirem o seu uso, as crianças ficam praticamente sem *input* linguístico (QUADROS, 2011, p.25).

As crianças, quando chegam à escola, encontram seus pares e descobrem a magia da língua de sinais e a partir daí inicia o processo de aquisição dessa modalidade de comunicação. Muitas vezes, a criança já tem mais de seis anos de idade ao iniciar esse processo. Esses elementos transformam a docência do professor alfabetizador num desafio constante. Assim, Skliar destaca que:

Se não se organiza adequadamente o acesso destas crianças à língua de sinais, seu contato será tardio e seu uso restringido a práticas comunicativas parciais, com as consequências negativas que isto implica para o desenvolvimento cognitivo, e, sobretudo, para o acesso à informação e ao mundo de trabalho (SKLIAR, 1997b, p. 131).

Evidenciamos a importância dos professores alfabetizadores de crianças surdas manterem-se estudiosos dos aspectos linguísticos e cognitivos relacionados à pessoa surda. Esses saberes tornam-se necessários à prática docente, sendo elementos básicos para a ação pedagógica e organização do espaço escolar. Esses saberes pertinentes à prática docente alfabetizadora informam a respeito de vários aspectos de seu ofício que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos professores que atuam em outros contextos, estes saberes permeiam a constituição profissional do professor alfabetizador de surdos.

#### 1.6.4 A teoria sócio-histórica: o nascimento do bilinguismo e do contexto socioantropológico de surdez

A filosofia de educação bilíngue tem sido discutida, investigada e questionada nas últimas duas décadas, sofrendo mudanças consideráveis na forma como é percebida e dinamizada no espaço escolar. A principal característica de uma escola bilíngue é a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, os fatores socioculturais da comunidade surda são respeitados e exercitados. Os professores que atuam dentro desta filosofia educacional precisam ser conhecedores de que a cultura da comunidade surda precisa ser adotada no espaço educacional, com todas as suas interfaces. Por este motivo é indicado a presença de um surdo adulto dentro da sala de aula em momentos específicos, potencializando a consolidação da identidade surda e ampliação do vocabulário da língua de sinais.

Com a proposta de educação bilíngue, nasce um novo olhar para o sujeito surdo, no qual ele é percebido como um sujeito sociolinguístico diferente, tornando-se o protagonista do discurso. Desta forma, consolida-se a concepção que parte das capacidades do sujeito, considera a língua de sinais como língua natural que garante o desenvolvimento pleno do surdo (SKLIAR, 1995).

Nesta perspectiva o “modelo socioantropológico da surdez e a educação bilíngue refletem e respondem às próprias bases da teoria sócio-histórica do psiquismo humano” (SKLIAR, 1997 p.146) assentadas nos princípios gerais da teoria vygotskiana. Desta forma, confirmamos que o modelo socioantropológico está

diretamente relacionado a questão da abordagem sociocultural, do ponto de vista do desenvolvimento humano, como sujeito de uma cultura.

Nos escritos de Quadros encontramos propostas pedagógicas que são lançadas para os professores que atuam na especificidade da surdez, dizendo que estes precisam

[...] estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (a língua de sinais) que é adequada à criança surda, que essa língua permite à criança ter um desenvolvimento da linguagem análogo ao de crianças que ouvem, que essa criança pode ver, sentir, tocar e descobrir o mundo a sua volta sem problemas, que existem comunidades de surdos; enfim, devem estar preparados para explicar aos pais que eles não estão diante de uma tragédia, mas diante de uma outra forma de comunicar que envolve uma cultura e uma língua visual-espacial (QUADROS, 1997, p. 29).

Assim, destacamos a importância da preparação dos professores que atuam no contexto da alfabetização com crianças surdas, incluindo aspectos necessários a esta formação, como as informações que precisam chegar até as famílias das crianças, bem como, para toda a comunidade escolar. Ao mesmo tempo em que a cultura da comunidade surda é percebida e respeitada nesta perspectiva, a cultura da comunidade ouvinte não pode ser ignorada, pois estão comungando do mesmo espaço educacional e diretamente em contato. Desta forma, é preciso compreender que

Além de participarem de um grupo linguístico e cultural minoritário, os surdos estão expostos à sociedade maior que é a comunidade ouvinte, que possui uma língua e cultura próprias. Os surdos engajados em sua comunidade participam então de duas culturas, a surda e a ouvinte (GOLDFELD, 1997, p. 106).

Neste mesmo viés Sánchez destaca a proposta de educação bilíngue como

La inauguración de una nueva etapa histórica no significa que todos los problemas estén resueltos. Pronto se verá en la realidad el funcionamiento del modelo bilíngüe, se apreciarán sus alcances y sus limitaciones y nuevos conocimientos sustituirán a los actuales, mostrando sus insuficiências y sus yerros. El modelo bilíngüe tendrá que ser perfeccionado y eventualmente superado. Pero en este proceso que se inicia, tendremos a los sordos como protagonistas y podremos dialogar con ellos en un plano de igualdad, unidos por vínculos solidários en la construcción de un futuro mejor para todos. La prepotência, la segregación y el desprecio serán cosa del pasado,

y “no tendrán una segunda oportunidad sobre la tierra”<sup>60</sup> (SANCHEZ, 1990, p. 173).

O bilinguismo se propõe a tornar acessível aos aprendizes surdos as duas línguas, considerando a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (língua estrangeira). É nesta realidade, que os professores alfabetizadores atuantes em turmas de aprendizes surdos precisam estar em constante formação para compreender seu real papel como docentes destes sujeitos.

A formação destes professores alfabetizadores é desenhada nas palavras de Quadros (1997) considerando que as dificuldades destes profissionais precisam ser levadas em conta, de maneira que a escola proporcione a reflexão acerca deste processo, uma vez que a proposta bilíngue para surdos precisa estar baseada no respeito pelas diferenças, na aceitação da cultura e língua da comunidade surda e na abertura de espaços pedagógicos para surdos adultos (QUADROS, 1997).

A proposta curricular a ser adotada precisa garantir a formação destes professores alfabetizadores no intuito de avaliar aspectos básicos como o conhecimento sistemático da língua portuguesa na modalidade escrita e da língua de sinais na modalidade falada<sup>61</sup>, garantindo assim, um desempenho comunicativo de qualidade, respeito as duas línguas, bem como atendendo as diferentes funções que cada língua apresenta.

Neste sentido, destacamos que há obras específicas dedicadas ao entendimento do desenvolvimento social, intelectual e linguístico do surdo, indicando que a formação dos professores alfabetizadores que atuam nesta realidade é alvo de interesse de estudo. Quadros (1997) afirma que para acontecer o funcionamento de uma escola bilíngue todos os professores que atuam no contexto da surdez precisam de qualificações específicas como: “comunicar-se fluentemente com as crianças surdas; funcionar como um modelo linguístico para as crianças surdas; ter a

---

<sup>60</sup> Tradução nossa: a inauguração de uma nova etapa histórica não significa que todos os problemas estejam resolvidos. Em seguida se verá a realidade e funcionamento do modelo bilíngue, se apreciarão seus alcances e suas limitações e novos conhecimentos substituirão os atuais, mostrando suas insuficiências e seus erros. O modelo bilíngue terá que ser aperfeiçoado e, eventualmente, superado. Mas nesse processo que se inicia teremos os surdos como protagonistas e poderemos dialogar com eles num plano de igualdade, unidos por vínculos solidários na construção de um futuro melhor para todos. A prepotência, a segregação e o desprezo serão coisa do passado, e “não terá uma segunda oportunidade sobre a terra”.

<sup>61</sup> Refere-se a língua de sinais na modalidade gestual, pois as mãos falam e os olhos escutam.

habilidade de analisar e avaliar a língua de sinais das crianças surdas e de outras pessoas” (QUADROS, 1997, p.82).

A mesma autora lança importantes reflexões com relação à ação pedagógica que precisa ser desenvolvida na escola, por este motivo:

[...] todo o processo deve ser significativo para o aluno, isto é, deve apresentar significação social. Aprender o português deve ser importante para o aluno e não somente para o professor [...] Todo o processo depende da interação efetiva do professor com o aluno e, em razão disso, o professor deve ser bilíngue. Sem uma comunicação efetiva, ou seja, se o professor não se comunicar com o seu aluno utilizando a língua de sinais, o processo estará completamente comprometido (QUADROS, 1997, p.116).

Compreendemos que existem preocupações com relação à formação desses professores que atuam com aprendizes surdos, uma vez que constatamos diferentes exigências para a docência. Buscamos discutir o processo formativo dos professores alfabetizadores de aprendizes surdos, considerando que o processo formativo docente envolve trajetórias pessoais, profissionais, culturais, linguísticas, sentidos e significados. Destacamos que foi por meio de entrevistas que conversamos com os colaboradores desse estudo sobre questões referentes à aprendizagem da docência nessa realidade tão distinta.

#### 1.6.5 A realidade escolar: o contexto da escola para surdos e seus protagonistas

Com base nos estudos anteriormente discutidos, compreendemos que a constituição da docência alfabetizadora acontece efetivamente a partir das vivências pessoais e profissionais dos professores. Torna-se importante considerar a realidade escolar em que esses professores alfabetizadores desempenham suas atividades docentes.

Neste viés, acreditamos que a escola torna-se um lugar potencial, lugar onde o professor vive oportunidades para construir distintos modos de ser docente. Espaço mediacional no qual transitam expectativas, desejos, sonhos, tensões, interações as quais incidem sobre a constituição dos sujeitos que ali transitam.

Diferentes dimensões e aspectos vividos afetam a vida pessoal e profissional do professor, uma vez que já vimos, são dimensões indissociáveis. Torna-se

importante considerar as distintas concepções que os professores estão construindo a cerca da docência, assim como na interferência deste contexto (escola/comunidade escolar) com especificidades próprias que faz parte do seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Lopes (2010) a vivência em espaços como a escola para surdos pode representar o princípio do respeito à diferença, produzidas a partir da elaboração de distintas possibilidades de interação entre ouvintes e surdos.

Esta modalidade escolar tem a educação bilíngue como sua principal marca. Esta 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.

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).

É importante lembrar que a forma como se estruturam estas escolas, assim como, o público que recebem é de uma comunidade específica, com características próprias, ao mesmo tempo em que os professores que nela atuam são de uma realidade singular, com cultura e especificidades distintas.

Pensar sobre o perfil do professor nesta realidade específica exige considerar elementos que constituem este profissional de forma única e singular, tendo em vista que no espaço escolar se criam múltiplas relações entre os sujeitos envolvidos. O professor possui a demanda de garantir o processo de ensino e aprendizagem, mas existem outros elementos envolvidos que ele precisa atingir, são as exigências da realidade na qual ele atua.

Além disso, a forma como os estudantes estão organizados nas turmas, a organização do tempo escolar, as características e os artefatos culturais<sup>62</sup> da

---

<sup>62</sup> 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, 2010a).

comunidade surda presentes na sala de aula são elementos que possuem implicações na definição da maneira de ser professor, favorecendo a adoção de determinadas concepções teóricas e metodológicas.

Neste viés, acreditamos que as características que organizam a escola podem ser elementos que ajudam a tecer as tramas da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores.

#### 1.6.5.1 A configuração da escola para surdos na região central do Rio Grande do Sul

A escola para surdos da região central do estado do Rio Grande do Sul nasceu da demanda da comunidade que acolhe, ou seja, do desejo da comunidade surda, professores envolvidos com a educação de surdos, professores pesquisadores e familiares de surdos.

É extremamente importante descrever a historicidade da instituição que é referência educacional na região central do estado, país e por ser a única escola para surdos que oferece curso de formação de professores na modalidade magistério, é referência na América Latina.

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 esses sujeitos. As discussões referentes a proposta bilíngue de educação para surdos, teve 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 Delegacia<sup>63</sup> 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 o objetivo de Reformular a Educação de Surdos no município de Santa Maria, pois a mesma não estava contemplando os anseios da comunidade. Para tanto,

---

<sup>63</sup> Atualmente, 8ª Coordenadoria Regional de Educação.

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 Surdos de Santa Maria (GAPES/SM), recebeu parecer favorável à criação da escola, 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 concepções de homem, de sociedade, de educação, de conhecimento, também, as abordagens presentes na educação de surdos, principalmente a abordagem bilíngue de educação; 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 grupo<sup>64</sup> professores do Sistema Estadual de Educação, do Sistema Municipal de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, 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).

É de extrema importância destacarmos os nomes das pessoas comprometidas com o projeto pioneiro envolvendo a educação das pessoas surdas, são elas:

Marieta Viana Hoffmann, Elisane Maria Rampelotto, Vera Lúcia Marostega (UFSM), Rosane Brum Mello (supervisora de Educação Especial da 8ª Delegacia Regional de Educação), Jeferson de Oliveira Miranda (Representante da ASSM), Vilson Gautto (Representante da ASSM), e os professores da Escola Estadual Cícero Barreto e membros do GAPES/SM: Ney Alberto da Silveira, Liane Maria Mallmann Moreira, Marli Fava Bittencout, Vanise Mello Lorensi, Neuza Maria Einloft da Silva.

---

<sup>64</sup>O grupo era coordenado pela Professora Rosane Brum Mello, na época Supervisora de Educação Especial da 8ª CRE.

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 a concretização do mesmo. Assim, o Estado, como entidade mantenedora da escola, comprometeu-se em: realizar toda a reforma do prédio cedido pelo município<sup>65</sup>, 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 instrutores<sup>66</sup> de língua de sinais.

Assim, o Conselho Estadual de Educação emitiu o Parecer nº 556/98 favorável à criação da escola em junho de 1998. A criação e a denominação da Escola ocorreram em 09 de julho de 1998 pelo decreto nº 38.686. A instituição recebeu o nome de Escola Estadual de Educação Especial<sup>67</sup> Dr. Reinaldo Fernando Cóser<sup>68</sup>.

A denominação patronímica da Escola foi decidida pelo GAPES/SM. E a partir de então, a professora Rosane Brum Mello realizou uma pesquisa, coletando dados junto a Professora Marieta Vianna Hoffmann e a esposa do dr. Cóser, D. Ofélia

---

<sup>65</sup> 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 que funcionou uma escola do sistema municipal de ensino.

<sup>66</sup> 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.

<sup>67</sup> É importante salientar que os integrantes do GAPES/SM solicitaram que o nome da Escola não tivesse “Educação Especial”, mas o Conselho Estadual de Educação incluiu devido à legislação atual da época, desde aquela época a comunidade surda se percebia fora do contexto da Educação Especial.

<sup>68</sup> Em Santa Maria, até o final da década de 50, 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 estas não tinham atendimento pedagógico. Durante todo o tempo em que a educação de Surdos se processava o Dr. Cóser foi uma presença constante na avaliação otorrino e também audiológica dessas crianças, 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. Isto 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 a Universidade Federal de Santa Maria e ao Ensino Superior Brasileiro e recebeu também, o prêmio Imembuí, em 1974 (post-mortem) por sua destacada atuação em favor da comunidade em dezembro de 1974. Assim, com a vida voltada incondicionalmente à educação dos surdos, acontece a homenagem ao Dr. Reinaldo Fernando Cóser.

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

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 autorização de funcionamento ocorreu através do parecer CEED nº 297/2001 de 07/03/2001, que autorizou o funcionamento da 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 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 ocorreu no dia 27 de setembro de 2000 e contou com a participação de autoridades, pais, familiares, comunidade surda. Entre as autoridades presentes, o professor Pedro Lecueder Aguirre (Secretário de Educação do Município), a Professora Tereza Copetti Dalmaso (Coordenadora da 8ª CRE), Edinei Cordeiro do Nascimento (Presidente da ASSM), Rosane Brum Mello (Supervisora de Educação Especial da 8ª CRE), Marizete Almeida Muller (Supervisora de educação Especial da SMED), Marieta Vianna Hoffmann (Professora da UFSM), Tânia Vieira Vivian (Representante dos pais), Ofélia Cóser (esposa do Dr. Reinaldo Fernando Cóser), Elisane Rampellotto (professora UFSM) e Professores do GAPES/SM.

Em 07 de março de 2001, a escola iniciou suas atividades oferecendo as modalidades de educação infantil de 4 a 6 anos, séries iniciais e finais do ensino fundamental no diurno e noturno. A escola recebeu setenta e sete estudantes surdos matriculados. O funcionamento inicial da escola contemplava os turnos da manhã, tarde e noite.

No projeto político pedagógico observamos a importância da concretização e da sua representação 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 a cultura e a identidade surda (P.P. P, 2008, p. 18).

Para a construção da proposta educacional foi preciso muito estudo e discussões, pois se tratava da única escola da região com tal modalidade de ensino.

Também, a necessidade de ouvir, principalmente, as pessoas mais interessadas pela organização dessa instituição, a comunidade surda, que participou de toda a construção e organização pedagógica.

Esse processo exigiu dos professores o envolvimento com inúmeras reuniões pedagógicas, as quais demandaram em muitos momentos uma 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 da professora linguista Maria Alzira Coelho da Costa Nobre que colaborou na construção 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 e na Educação de Jovens e Adultos, Totalidades do Conhecimento (Totalidade 1 e 2- Anos iniciais do ensino Fundamental e T3 a T6- Anos Finais do ensino fundamental). Podemos conferir este 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, destacaremos os nomes dos professores pioneiros que participaram do processo inicial de construção.

Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental: Liane Maria Malmann Moreira, responsável pela turma de Educação Infantil da tarde- Pré B; Neuza Maria Einloft da Silva, responsável pela turma de Educação Infantil da manhã-Pré A e pela turma de Estimulação Essencial no turno da tarde, Luciana Rodriguez Ruiz, responsável pela turma de 2<sup>a</sup> série, Luciana Carrion Carvalho, responsável pela turma de 3<sup>a</sup> série, Cleidi Lovatto Pires, responsável pela turma de 4<sup>a</sup> série; Tania Miorando, responsável pela turma de 4<sup>a</sup> série, Giovana Medianeira Fracari Hautrive, responsável pela turma de 1<sup>a</sup> série, Diva Maria Cocco, responsável

pela turma da 1ª série, Vanise Mello Lorensi, responsável pela turma de Educação Infantil-Pré B; Ney Alberto da Silveira, responsável pela turma de 4ª série, e EJA noturno, Edna Márcia de Souza, responsável pela turma de EJA.

Os professores responsáveis pelas disciplinas dos anos finais eram: Luciana Rodrigues Ruiz, Professora de Língua Portuguesa; Professora Cristina Belochio Abreu de Língua Inglesa; Professora Dagmar Kuhn Boher de História; Cátia Zug Lamb de Geografia; Eliane Stieler Löbler de Matemática e Ciências; Vera Lúcia Biscaglia Pereira de Matemática; Maria Magdalena Sattes Felkl de Artes e cultura religiosa; Décio Garcia Severo<sup>69</sup>, Flávio Setembrino Pereira de Educação Física; Jéferson de Oliveira Miranda de Língua de Sinais e vice-diretor da Escola.

A coordenadora pedagógica da educação infantil e anos iniciais em 2001 foi a professora Diva Maria Cocco, em 2002 a partir de 2004 a professora Liane Maria Mallmann Moreira assume o cargo até os dias atuais e a Professora Eliane Fátima Stieler Lobler assume a Coordenação dos Anos Finais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, até o ano 2009.

No decorrer do ano de 2001 chegavam muitos professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental, alguns se assustaram com 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 a proposta metodológica ser diferenciada.

No ano de 2001 a escola contava com 07 funcionários, sendo que 02 funcionários surdos foram cedidos pela prefeitura e 03 educadores surdos contratados pela prefeitura municipal.

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”, recebendo com isso crianças de 0 a 03 anos com surdez associada a outros comprometimentos<sup>70</sup>, a partir do ano de 2001 a professora Neuza Einloft da Silva era a responsável por uma das turmas de atendimento na estimulação essencial que foi regularizada com o projeto, a partir do ano de 2002. A professora Zuleica Viçosa Bonetti realizava o atendimento a mais

---

<sup>69</sup> Este professor não permaneceu todo o ano e foi substituído por Flávio Setembrino Pereira, professor de Educação Física.

<sup>70</sup> Estamos nos referindo a criança surdocega, surdo com síndromes, surdo paralisado cerebral, surdo autista.

uma turma de estimulação essencial, as duas professoras receberam formação continuada em serviço para especializar-se, principalmente no atendimento a surdos-cegos.

Desde a inauguração da escola, o conselho escolar cumpre com as suas funções conforme definidas na lei específica, a composição do conselho escolar em 2001 tinha como presidente o professor Ney Alberto da Silveira como vice-presidente Marta Cleonice Martins Medeiros, Tânia Regina Vieira Vivian 1ª secretária, Nara Regina Peres Torves 2ª secretária, Tânia Micheline Miorando 1ª suplente, Cléia Santos de Castro 2ª suplente e a Professora Rosane Brum Mello como membro Nato, pois é a diretora da escola. O Conselho Escolar é composto de representantes dos professores, dos funcionários, dos pais e dos estudantes.

Os professores que constituíram o quadro funcional da escola no primeiro momento dedicaram-se a construir uma proposta inovadora de escola, podemos conferir o que fala 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 (P.P.P., 2008, p. 23).

Nesta perspectiva, a proposta de oferecer um espaço educacional no qual as especificidades culturais dos aprendizes precisam ser consideradas, colocou as pessoas responsáveis pela organização escolar diante do desafio de construir e desenvolverem uma pesquisa socioantropológica<sup>71</sup>, a fim de elucidar o caminho pedagógico que a escola precisava eleger. Os dados coletados pela 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 representa as vozes da comunidade. Neste sentido, poderemos acompanhar o interesse em escutar as necessidades primeiras da

---

<sup>71</sup> 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.



O quadro de professores foi desafiado a constituírem uma proposta diferenciada educacionalmente, pois estavam construindo o entendimento da necessidade de um espaço escolar favorável ao desenvolvimento linguístico e cognitivo para a comunidade surda que chegava àquele espaço escolar marcada pela marginalização que a escola regular havia deixado. Como observamos no complexo temático, orientador do plano de ação das professoras, 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 direcionarem-se ao trabalho com conceitos direcionados a contemplar a demanda do complexo temático e o conjunto de princípios; oriundos 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, a falta de participação do surdo na sociedade, não tinham uma identidade definida (não sabiam se eram surdos ou ouvintes) e também o direito a cidadania. O Complexo temático que a Escola se propôs a desenvolver foi “identidade, participação e cidadania” e assim foram construídos os planos de estudos da escola com o objetivo de oferecer situações para constituírem-se cidadãos.

A proposta da escola contempla a presença de um surdo adulto no contexto da sala de aula e esse critério é considerado relevante e extremamente importante no contexto educacional desde a sua criação. No primeiro momento os surdos adultos atuavam como educadores<sup>72</sup> surdos, a escola contava apenas com um professor<sup>73</sup> surdo.

O modelo linguístico e cultural dentro do espaço da sala de aula estava garantido, assim como também, fonte de conhecimentos para as próprias professoras aperfeiçoarem a sua segunda língua, pois nesses espaços de

---

<sup>72</sup> 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.

<sup>73</sup> Professor licenciado em Educação Física pela UFSM, concursado pelo sistema Estadual de educação, lutou veemente para garantir a sua permanência no cargo, pois as autoridades movimentaram um processo institucional pedindo o desligamento deste professor do sistema estadual de educação alegando que não havia condições de atuar como professor devido a surdez.

compartilhamento acontecia o aprimoramento da língua de sinais pelas professoras ouvintes, colocando-se também como aprendizes. A comunidade escolar compreende que o modelo linguístico adequado é o próprio falante natural da língua, no caso, os surdos adultos, pois entendem que a língua é meio de constituição cultural, possui movimento, é viva. Precisamos concordar com Lodi, 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 (LODI, 2004, p. 24).

Compreendemos que a escola procurou organizar a dinâmica escolar privilegiando as professoras ouvintes no contexto da docência compartilhada, favorecendo as potencialidades dos aprendizes surdos. No que se refere as potencialidades, Skliar nos diz 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. (SKLIAR, 2010c, p.26).

Observando a fala do autor, a escola em discussão, considerou os aspectos que visam as potencialidades dos sujeitos surdos, considerando-as no projeto político pedagógico da escola quando diz que:

A escola contará com educadores surdos adulto, 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).

A docência compartilhada na modalidade bilíngue de educação é a realidade encontrada na escola, professores ouvintes e professores surdos solidificam a educação da comunidade surda, envolvidos e somados a um mesmo interesse. Entendemos que a proposta de educação bilíngue para surdos representa questões

políticas, sociais e culturais, neste sentido concordamos com Quadros quando destaca 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 (QUADROS, 2010, p. 35).

No contexto da escola, a perspectiva bilíngue transcendeu as questões puramente linguísticas. Desde a sua criação, os professores preocuparam-se com a garantia de acesso e permanência dos aprendizes na escola, pois as professoras identificam os significados da surdez e do ser surdo no contexto educacional, assim como também os educadores surdos contribuíram diretamente na elaboração do projeto educacional. Entendemos que os sujeitos conseguem alcançar a meta de uma escola para surdos quando compreendem o respeito à cidadania, da pluralidade cultural, da constituição de conhecimentos como uma escola regular, a formação de sujeitos críticos e participativos<sup>74</sup>. Os professores almejam alcançar tais metas por meio da concepção de homem que estão constituindo, entendem esses como sujeitos históricos, que se transformam e são transformados pelo próprio contexto, vivem o processo de se fazer e refazer cotidianamente por meio das relações com o outro.

A escola constrói um currículo que coloca em prática o reconhecimento pela pessoa surda. No projeto político pedagógico está em destaque que “o currículo deverá partir de abordagens socioantropológicas<sup>75</sup>, onde a comunidade de surdos e a língua de sinais têm papel fundamental na educação dos sujeitos surdos”. (PPP da escola, p.4, 2008).

A escola está organizada em ciclos de formação desde 2002 e esta decisão foi tomada democraticamente pela comunidade escolar. Os ciclos de formação propõem “romper com o conhecimento linearmente organizado, elencando conteúdos a partir de uma pesquisa socioantropológica” (PPP, p.20, 2008)

---

<sup>74</sup> 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.

<sup>75</sup> O modelo sócio antropológico da surdez, assim como a educação bilíngue para surdos revelam e equivalem às bases da teoria sócio histórica do psiquismo humano (SKLIAR, 1997).

objetivando proporcionar a permanência e a aprendizagem dos estudantes. A escola em que as colaboradoras do estudo atuam oferece curso de língua de sinais ministrado pelos educadores e professores surdos, gratuitamente a comunidade. O curso está organizado como um curso de línguas, que começa no nível básico até o avançado, 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 do professor Jeferson de Oliveira Miranda, membro da comunidade surda, líder reconhecido pelas conquistas que envolvem a comunidade, um orgulho para a escola. O professor, além de gestor da escola, participa também como coordenador da disciplina de didática da língua de sinais, orientando os demais professores surdos e também como professor de língua de sinais do nível avançado, curso oferecido gratuitamente pela escola.

Na escola temos ainda professores e funcionários surdos, ou seja, o contexto escolar é considerado bilíngue em todas as dimensões, pois secretária, bibliotecária, monitor, funcionário responsável pela manutenção são surdos. A escola conta atualmente com cento e cinquenta estudantes de diferentes bairros de Santa Maria e das cidades de Júlio de Castilhos, Caçapava, São Sepé, Uruguaiana, São Pedro, Itaara, Santiago, Cachoeira do Sul, pois é a única escola que oferece tal modalidade no interior do estado. Os estudantes dos anos iniciais da cidade de Santa Maria contam com o transporte gratuito oferecido pela prefeitura municipal, estudantes de municípios vizinhos ganham vale transporte ou recebem subsídios para garantir a frequência à escola,

Ao longo da década, as edificações da escola foram aprimoradas, mas existem muito ainda a fazer, as rampas de acessibilidade é um desafio que a direção enfrenta há alguns anos, sendo que já dispõem de processo de acessibilidade aprovado na Secretaria Estadual de Educação, recursos para garantir a segurança, pois a escola está localizada em um espaço de difícil acesso, com registros de alguns arrombamentos que danificaram o seu patrimônio, em uma região de alta periculosidade.

Nos anos de 2002 e 2006 a escola manteve parceria com a Universidade de Santa Cruz, que ofereceu nas dependências da escola, um curso de especialização em educação de surdos para os professores da própria escola que ainda não possuíam a formação, ou seja, professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

A escola atualmente possui convênio com a UFSM, para realização de Estágios, do curso de licenciatura em Educação Especial e também das demais licenciaturas, como Química, Matemática, Educação Física.

No ano de 2005 é autorizado o curso de magistério para surdos sob o parecer 901/2011e com o início de funcionamento para o ano de 2006. A proposta de oferecimento do ensino médio nasceu da demanda dos próprios estudantes surdos que concluíram o ensino fundamental e tiveram experiências fracassadas no ensino regular. A proposta é aceita sob forma de projeto no ano de 2006, o projeto experimental de curso normal, em nível médio, para formação de professores para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental tem caráter inovador, sendo o único na América Latina a oferecer tal modalidade. Os estudantes surdos do curso de formação de professores realizam a prática de estágio na própria escola.

O ensino médio tem proporcionado aos estudantes surdos, a oportunidade de adentrar nos bancos acadêmicos em diferentes universidades, lugar nunca antes alcançado pela maioria da comunidade surda de Santa Maria. No ano de 2011 houve onze aprovações de estudantes surdos no concurso de vestibular da UFSM, em diferentes cursos. Neste sentido, observamos a inclusão social e escolar acontecendo no tempo favorável para esses sujeitos, pois a inclusão dos surdos no ensino superior é destaque de muitas pesquisas atualmente.

A escola em parceria com o estado desenvolve o projeto nota solidária, contando com a colaboração voluntária de professores e funcionários para desenvolver as tarefas, o programa mais educação iniciou em 2011, a escola esteve vinculada ao programa de alfabetização GEEMPA nos anos de 2009 e 2010, sendo que no ano de 2009 a professora alfabetizadora responsável pela turma de primeiro ano do primeiro ciclo recebeu o prêmio alfabetização 100%, sendo a primeira professora de surdos a receber a premiação no estado.

Os educadores surdos são os responsáveis pelo oferecimento da língua de sinais escrita, desenvolvem intervenção pedagógica com os aprendizes surdos desafiando-os a aprender a escrever em língua de sinais escrita<sup>76</sup>. Stumpf destaca a importância da escrita desta língua para os surdos:

---

<sup>76</sup> Língua de Sinais Escrita conhecida como SignWriting foi criado por Valerie Sutton em 1974. Valerie criou um sistema para escrever danças e despertou a curiosidade dos pesquisadores da língua de

[...] 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 (STUMPF, 2002, p. 91).

Atualmente a escrita da Língua de sinais ganha espaço no contexto da escola, professores surdos licenciados são os responsáveis pela disciplina.

Compreendemos que a escola possui o funcionamento como uma escola regular e inclusiva. Atualmente conta com quarenta e seis professores, a coordenação pedagógica dos Anos Iniciais é sob a responsabilidade da professora Liane Mallmann Moreira e a dos Anos Finais da Professora Adelina de Fátima L. M. Tavares.

As professoras responsáveis pela orientação pedagógica são responsáveis em realizar orientação aos alunos, às famílias, buscar informações junto aos órgãos de proteção às crianças para conduzir e auxiliar as mesmas em diferentes situações que envolvem a família e a escola, primando sempre pelos direitos dos estudantes, as professoras Jussara Moreira e Valeska Sandin Pithan são responsáveis por estas atividades.

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, este evento demandou dedicação e organização, a comunidade surda esteve envolvida durante todo o tempo, no ano de 2011 aconteceu o XIº encontro das escolas para surdos do Rio grande do Sul, o qual novamente demandou o envolvimento da comunidade escolar para que o encontro fosse um sucesso.

Procuramos, de forma sucinta, desenhar a constituição, a organização, o contexto da escola para surdos, pois a realidade escolar provoca uma forma de organização pedagógica diferentemente de outros contextos escolares. O contexto está permeado 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 uma década de existência é pouco tempo para a definição de um modelo estável, o modelo escolar que as professoras

---

sinais dinamarquesa que estavam procurando uma forma de escrever os sinais, esta escrita representa fonologicamente a língua de sinais.

do estudo atuam não é algo intocável, rígido, rigoroso, ortodoxo.

A escola busca constituir-se num espaço privilegiado de constituição de conhecimentos, compreende a relevância do conhecimento que transforma e é transformado pelos sujeitos.

Esse tópico busca objetivar a apresentação do espaço educacional de forma geral para melhor compreender as análises das narrativas, pois as professoras alfabetizadoras colaboradoras do estudo atuam diretamente nesse contexto.



## **2 Caminho metodológico**

---

## 2.1 Desenho da pesquisa

Este estudo trata de uma pesquisa sobre a aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos, investigando os processos envolvidos nesta tessitura.

Para desenvolver a pesquisa elegemos a abordagem qualitativa de cunho sociocultural narrativo.

A partir desta motivação, emerge a seguinte temática:

### **“A APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE APRENDIZES SURDOS”.**

#### 2.1.1 Problema de pesquisa:

- Como se aprende a ser professor de aprendizes surdos?

#### 2.1.2 Objetivo Geral

- Compreender os elementos que constituem o processo de aprender a docência do professor alfabetizador que atua com aprendizes surdos.

#### 2.1.3 Objetivos específicos

- Compreender os processos formativos dos professores alfabetizadores de aprendizes surdos.
- Conhecer as concepções docentes de professores alfabetizadores que atuam com aprendizes surdos.

## 2.2 O caminho metodológico percorrido

Atendendo a proposta de estudo descrita, o tema e os objetivos pretendidos, buscamos na abordagem narrativa sociocultural<sup>77</sup> a sustentação para o desenvolvimento desta pesquisa. A abordagem narrativa sociocultural é definida como:

Um estudo qualitativo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo. Por meio da análise da atividade discursiva/narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura dos significados das atividades docentes. Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicam suas ideias revelando a subjetividade/ objetividade das relações sociais vividas na docência. [...] a investigação narrativa transcorre dentro de uma relação entre os pesquisadores e os participantes/docentes, constituindo-se em uma comunidade de atenção mútua. Geralmente, esse processo interativo propicia a melhoria de suas próprias disposições e capacidades docentes (BOLZAN, 2006, p.386).

A abordagem narrativa sociocultural é caracterizada pela sua dimensão qualitativa, comportando uma apreciação pautada nos processos de construção coletiva, na oportunidade de interações, destacando a possibilidade de refletir sobre o processo de ensinar e de aprender (BOLZAN, 2009).

A pesquisa foi desenvolvida a partir das narrativas das professoras alfabetizadoras de aprendizes surdos revelando o caminho realizado para a aprendizagem docente. Os acontecimentos explicitados nas falas dos sujeitos deste estudo auxiliaram na compreensão de que o processo de interação está na linguagem, numa ampla dimensão: dialógica, ativa, intensa, viva, carregada de sentidos construídos nas relações que são sociais e culturais (BAKHTIN, 1988, VYGOTSKI, 2007, 2010a). Estas relações passam a ser [re] significadas, característica base na pesquisa qualitativa sociocultural que utiliza as narrativas como fonte de compreensão dos processos de interação e dialogicidade.

---

<sup>77</sup> Esta definição emerge da tese de doutoramento de Bolzan (2001) que cunhou o termo a partir dos estudos vygotkianos e bakhtinianos. A autora apresenta o verbete no Glossário Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006).

Assim, os sujeitos precisam ser compreendidos na dimensão social, cultural e pessoal, numa relação intrínseca. 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.

Nesta 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 humana<sup>78</sup>” (p. 12), ou seja, os estudos que utilizam análise de narrativas como instrumento de investigação são apropriados para o campo da educação.

É preciso compreender coletivamente, abraçando os elementos que constituem o sujeito como um todo. Consideramos a realidade em que o sujeito está inserido, os processos construídos como resultado da sua cultura e inserção social em sua época. Um sujeito socialmente constituído. (VYGOTSKI, 2007; BAKHTIN, 1988; BOLZAN, 2009). Todos estes elementos considerados essenciais para o desenvolvimento da pesquisa com professores alfabetizadores que atuam no contexto da surdez são constituintes da abordagem narrativa sociocultural que sustenta metodologicamente o estudo.

Todos os componentes da situação investigada foram considerados. As interações, sentido e significados construídos por estes professores que fazem parte desta realidade específica. O estudo caracteriza-se como sociocultural porque buscou compreender o sujeito como uma construção histórica e social constituído pelas relações interpessoais. O lugar de sua docência é tomado por uma cultura com especificidades próprias (FREITAS, 1994).

O homem apropria-se da experiência social e histórica dos demais sujeitos, dividindo o tempo vivido, é portador de uma linguagem que permeia as relações, favorecendo a dialogicidade. A relação do pesquisador no processo de pesquisa não é neutra, existem elementos que se inter-relacionam transformando o sujeito e a cultura. Gamboa colabora afirmando que:

Esse sujeito, que elabora o conhecimento, é ao mesmo tempo investigador,

---

<sup>78</sup> Tradução nossa: a narrativa é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana.

cientista, cidadão, homem de seu tempo, vinculado a um determinado grupo social com interesses e valores culturais específicos, condições inerentes das quais não se pode separar quando se realiza uma pesquisa (GAMBOA 2007, p. 179).

Neste sentido, a escolha pela abordagem qualitativa ajudou a compreender os processos formativos que as professoras alfabetizadoras de aprendizes surdos realizam para aprender a docência nesta realidade, uma vez que a abordagem qualitativa “compreende os fenômenos em suas diversas manifestações e nos contextos onde se expressam” (GAMBOA, 2007, p.137).

A abordagem narrativa como caminho investigativo nos possibilitou a compreensão da trajetória formativa do professor comprometido com a alfabetização de aprendizes surdos. Dessa forma, foi possível reconhecer o processo de produção da docência. Os estudos de Vygotski (2003a, 2003b, 2006, 2007, 2010b) Bakhtin (1988, 2003), Bolzan (2001, 2006, 2009, 2010), Connelly e Clandinin (1995), Bogdan e Biklen (1994) e Freitas (1994, 2002) foram utilizados para a condução da investigação.

Somos seres constituídos socialmente por meio das relações sociais e culturais, estamos nos constituindo cooperativamente em relação com o outro, com a cultura e sociedade, no processo de aprender e de ensinar, 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).

Apoiados nas ideias de Bakhtin (1988, 2003, 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; a palavra compõe o meio pelo qual as modificações sociais são produzidas. Na abordagem narrativa sociocultural a palavra é o instrumento essencial que nos ajuda compreender os

caminhos percorridos pelas professoras alfabetizadoras de aprendizes surdos para a aprendizagem da docência.

A seriedade em compor um ambiente favorável para a coleta das narrativas permaneceu no compromisso em oferecer elementos para o sujeito elaborar sua compreensão de mundo. A importância de dar sentido as experiências vividas e oferecer a oportunidade de compartilhá-las [re] significando-as. Gibbs (2009, p.80) destaca que “[...] o ato de compor as narrativas revelará a compreensão das pessoas dos sentidos dos eventos fundamentais em suas vidas ou suas comunidades e os contextos culturais em que vivem”, nos colocando em evidência a situação em que estão inseridos.

O uso da narrativa sociocultural ofereceu a oportunidade de conhecer o contexto no qual as professoras alfabetizadoras de crianças surdas estão inseridas, contribuiu, dessa forma, para um melhor entendimento dos processos de aprender vivenciado por este docente. A oportunidade de narrar ofereceu dispositivos para que fossem estabelecidas relações e reflexões, favorecendo momentos de produção, sentido e significado sobre sua atuação como docente.

[...] 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 (BOLZAN, 2010, p.32).

Levando em conta o que foi dito, 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 (VYGOTSKI, 2007; BOLZAN, 2009).

É importante que o pesquisador conheça o contexto o qual está sendo narrado pelos sujeitos da pesquisa, para que tenha a compreensão de seu sentido e significado. Connelly e Clandinin (1995) enfatizam que a natureza colaborativa do processo de investigação no qual os participantes se veem como sujeitos que constituem uma comunidade com valor significativo para ambos, tanto para o investigador como para o colaborador, é fator relevante na investigação narrativa.

A investigação sobre as narrativas tem acrescentado muito a pesquisa qualitativa, uma vez que as pessoas podem manifestar suas ideias, demonstrando aquilo que acreditam, explicitando suas ações e vivências. O compartilhamento de ideias possibilita que os sujeitos consigam se compreender constituintes de grupos sociais descrevendo as suas experiências (GIBBS, 2009).

Nesse sentido, acreditamos que a análise de narrativas

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 compreender e interpretar as narrativas das colaboradoras da pesquisa foi preciso conhecer o espaço de produção deste diálogo, exigindo à compreensão da contextura<sup>79</sup> das vozes. Este processo caracteriza a pesquisa narrativa sociocultural com todos os seus elementos, pois o entendimento do contexto pelo pesquisador é prioridade nesta abordagem, e precisa ser considerado e compreendido.

Entendemos que é por meio das relações que o sujeito é capaz de avançar cognitivamente e socialmente, estas permitem a evolução do sujeito, que vai aprendendo com seus pares que carregam características distintas, aprendem com quem sabe mais, com quem sabe menos e com quem divide suas vivências, 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 escuta das diferentes vozes vivemos a possibilidade de construir uma relação baseada na troca e no compartilhamento de experiências (BOLZAN 2009).

---

<sup>79</sup> Contextura: encadeamento entre partes, contexto onde a atividade discursiva (conjunto de vozes/falas/ditos) acontece (BOLZAN, 2001, p. 134).

Consideramos que o fato de maior relevância neste tipo de pesquisa é a oportunidade em focar a voz dos colaboradores que narram, os relatos revelam as múltiplas vozes tramadas durante a narração. A tessitura do desenho professoral é evidenciada pela polifonia, no encontro de múltiplos “eus”.

“Yo” dual, el investigador y la persona, también sugere que la cuestión de los múltiples “yoes” en la escritura narrativa es más compleja. En cada participante en la investigación hay más “yoes” que la persona y el investigador [...] una de nuestras tareas al escribir relatos consistente en transmitir una idea de la complejidad de todos nuestros “yoes”, es decir, de todas las formas que cada uno de nosotros tiene de conocer<sup>80</sup> (CONNELLY; CLANDININ, p. 42, 1995).

Nesse sentido, compreendemos que a complexidade narrativa conduz o investigador e ao colaborador a assumir um único “eu”, mas que é impossível deixar de reconhecer que além de investigador e colaborador, estes sujeitos são constituídos por outros “eus” – professora, mulher, mãe, trabalhadora, pesquisadora-entendemos que “este ‘contar el relato de la investigación’ requiere que el investigador construya otra voz, outro “yo<sup>81</sup>” ” (CONNELLY; CLANDININ, p. 42, 1995). Esta oportunidade provoca a compreensão do processo transformador dos sujeitos envolvidos na pesquisa, considerando suas peculiaridades e idiosincrasia.

A oportunidade da narração construída com o objetivo de propiciar uma situação na qual o colaborador possa refletir sobre as suas experiências e narrar fatos, incita a expressar 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 re-vivir historias<sup>82</sup>”(1995, p.22).

Neste sentido, o investigador é provocado a refletir acompanhando mentalmente a organização da narrativa do colaborador, uma vez que, ao narrar os acontecimentos, ações, situações e reflexões, ele precisa estabelecer um

---

<sup>80</sup> Tradução nossa: “eu” duplo, o investigador e a pessoa, também sugere que a questão dos múltiplos “eus” na escrita narrativa é mais complexa. Em cada participante da investigação há mais “eus” que a pessoa e o investigador [...] uma de nossas tarefas é escrever relatos consistentes em transmitir uma ideia de complexidade de todos nossos “eus”, é dizer de todas as formas que cada um de nós precisa conhecer.

<sup>81</sup> Tradução nossa: Este contar o relato da investigação requer que o investigador construa outra voz, outro eu.

<sup>82</sup> 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.

acompanhamento do tempo cronológico, social e cultural dos fatos narrados. Assim, o investigador torna-se parte do processo, proporcionando no momento da narrativa a construção e a reconstrução de ideias entre os sujeitos (Connelly e Clandinin, 1995). Compreendemos que a narrativa evoca todos os elementos destacados por Connelly e Clandinin (1995) e, neste sentido, o acréscimo de tópicos guia na pesquisa narrativa sociocultural favorece a sinalização de elementos pontuais que são direcionados as possíveis respostas aos objetivos da pesquisa pretendida. A narrativa precisa direcionar-se ao contexto que determina o discurso e para isso o pesquisador destaca os tópicos guia como potencializadores para a descrição deste tempo e lugar específico.

Desta forma, aspectos direcionados ao entendimento do contexto em que o colaborador está inserido, a aspectos linguísticos e culturais são valorizados pelo pesquisador, provocando a reflexão para ambos.

A importância da utilização da abordagem narrativa sociocultural está em oferecer a oportunidade para que todos tenham voz e vez. Para a autora:

[...] a narrativa é um processo de colaboração que favorece a explicação e a re-explicação das histórias, à medida que a investigação avança. Ao começar a viver o processo de investigação, o pesquisador tem que estar consciente de que estará sendo construída uma relação em que todas as vozes precisam ser ouvidas. Portanto, os participantes precisam ter espaço para explicitar seus pensamentos e contar suas histórias, sendo fundamental dar-lhes valor e autoridade (BOLZAN, 2009, p. 73).

Desse modo, as narrativas coletadas serviram como elementos/informações de pesquisa que foram exploradas e analisadas. Para os colaboradores da pesquisa tornou-se possibilidade de reflexão sobre os processos formativos que constituem a sua docência alfabetizadora com crianças surdas. Observamos a possibilidade de apresentar a realidade vivida pelo narrador ao mundo exterior deixando os eventos, e o processo de construção da docência elucidativos para o próprio narrador, desta forma, brotou a possibilidade de “conhecermos ou descobriremos quem somos e nos revelamos a outros por meio das histórias que contamos” (GIBBS, 2009, p.84).

Nesta perspectiva, procuramos evidenciar por meio da análise das narrativas das professoras alfabetizadoras, os caminhos percorridos para a construção da docência.

### 2.2.1 A entrevista como instrumento investigativo

Para o desenvolvimento deste estudo por meio das entrevistas narrativas semiestruturadas, Connelly e Clandinin destacam o uso deste instrumento 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 narrativa<sup>83</sup> (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p.25).

Este instrumento é 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).

A escolha deste instrumento nos levou a organização de um conjunto de tópicos guia previamente definidos e apresentados nesta proposta. Estes tópicos foram explorados em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Foi nossa preocupação oferecer tempo necessário para que os sujeitos colaboradores desenvolvessem suas ideias referente ao tópico, que é aberto e dinâmico, sem perder seu caráter de coleta de dados.

O pesquisador colocou-se atento a encaminhar, no momento cabível, a discussão da temática, adicionando questões para elucidar temas quando estes não ficaram claros, ou ajudar a retomar a entrevista, em momentos que o colaborador desviou-se do tema, ou ainda, apresentou dificuldades em explicitar suas ideias. Bakhtin colabora neste 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 (BAKHTIN, 1988, p. 146).

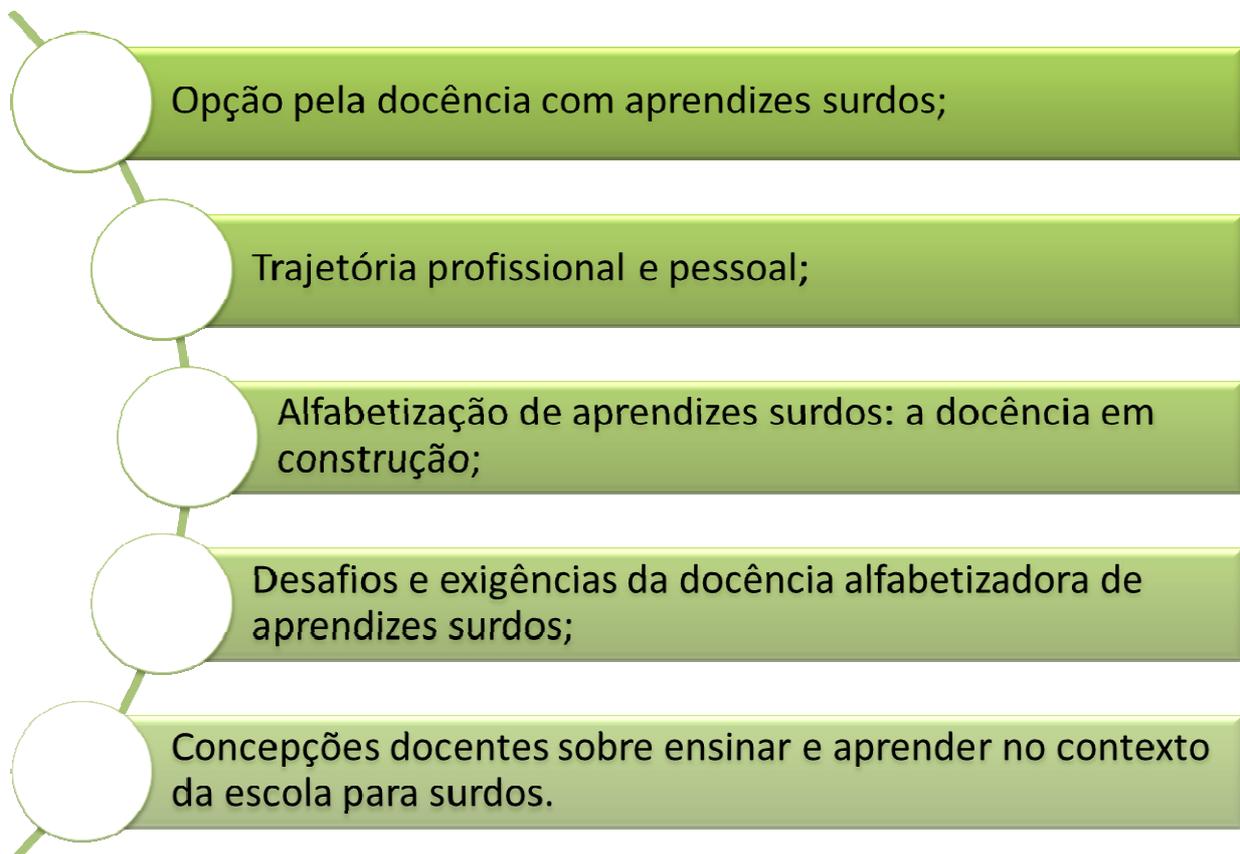
---

<sup>83</sup>Tradução nossa: [...] instrumento de coleta de dados utilizado na investigação narrativa é a entrevista semiestruturada. As entrevistas são conduzidas pelo investigador e colaborador, realizam-se as transcrições, organizam-se os encontros para facilitar as discussões e as entrevistas transcritas se convertem em parte do registro contínuo da investigação narrativa.

Ao utilizarmos tópicos guia na entrevista semiestruturada pretendemos proporcionar um ambiente favorável para que o sujeito que está narrando sintam-se confortável para resgatar situações, tempos, circunstâncias, ocasiões, fatos, momentos, marcas e histórias sobre sua trajetória profissional e pessoal. Nesta mesma direção Bakhtin indica elementos importantes a serem considerados no momento do diálogo com os colaboradores 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 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 lingüísticas são cristalizações estabilizadas e antigas (BAKHTIN, 1988 p. 147).

Assim, as narrativas das professoras alfabetizadoras de aprendizes surdos foram coletadas para a análise. Para que os colaboradores pudessem retomar suas trajetórias evidenciando o processo de aprendizagem da docência, foram propostos os seguintes tópicos guia:



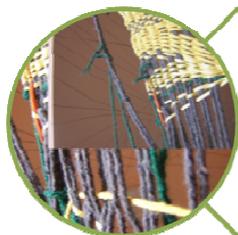
Para o registro das narrativas recolhidas realizamos gravação em áudio. Após esta etapa, as entrevistas foram transcritas e devolvidas às professoras colaboradoras para elas realizarem as alterações ou ajustes das suas falas, conforme julgassem necessário.

Por este caminho, compreendemos o processo formativo que as professoras alfabetizadoras de aprendizes surdos realizaram para aprender a docência, além de explorar a trajetória profissional destas colaboradoras. Segue o quadro síntese utilizado para a entrevista



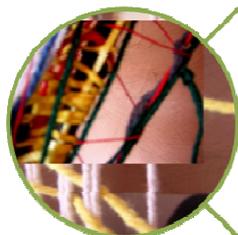
### **OPÇÃO PELA DOCÊNCIA**

- Aspectos direcionados a escolha pela docência



### **TRAJETÓRIAS E APRENDIZAGENS NA DOCÊNCIA**

- Exigências e desafios da docência alfabetizadora
- Funções do ofício docente



### **ALFABETIZAÇÃO DE APRENDIZES SURDOS: A DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO**

- Eventos e marcas da trajetória docente com aprendizes surdos
- Fontes da aprendizagem da docência alfabetizadora de aprendizes surdos



### **CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO DA ESCOLA PARA SURDOS**

- Compreensões sobre o ensinar e o aprender
- Processos de construção da docência alfabetizadora de professores que atuam no contexto da surdez

Quadro 2 – Quadro síntese dos tópicos guia para entrevista

Acreditamos que esses tópicos foram adequados para a coleta de dados proposto para essa pesquisa, uma vez que elucidaram os caminhos percorridos pelas professoras alfabetizadoras de aprendizes surdos para a aprendizagem docente.

Ao final do trabalho realizamos a análise detalhada do caminho percorrido. Sobre a análise das narrativas 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”.

O estudo qualitativo permite uma análise centrada no processo de construção pessoal e profissional ocorridos na docência que foram narrados pelas professoras alfabetizadoras colaboradoras desta pesquisa. Os elementos encontrados nas narrativas, os fatos, as histórias, as situações sobre o caminho percorrido contribuíram para a compreensão do processo de construção da docência.

## **2.3 Contexto e sujeitos<sup>84</sup> da investigação**

### **2.3.1 O contexto**

Os colaboradores desse estudo foram quatro professoras alfabetizadoras que atuam em uma escola para surdos do Sistema Estadual de Educação, sob a jurisdição da 8ª Coordenadoria Regional de Educação. A opção por estas colaboradoras imersas nessa instituição de ensino justificou-se por ser a única escola direcionada para a educação de surdos na região, além do fato da investigadora fazer parte do quadro de professores da referida escola, a aproximação com o espaço escolar facilitou o acesso as docentes que participaram da pesquisa.

---

<sup>84</sup> Consideramos que o termo sujeitos e colaboradoras se equivalem neste estudo.

### 2.3.2 As colaboradoras deste estudo

Neste contexto, as colaboradoras deste estudo foram quatro professoras que atuam com turmas de alfabetização de aprendizes surdos. O critério de seleção destes colaboradores seguiram os seguintes aspectos:

- Professores oriundos do curso de Licenciatura plena em Educação Especial da UFSM. Esse campo é o responsável em formar professores para atuarem no contexto da surdez, sendo que, é o único curso no Brasil que apresenta tal organização, sendo que, em outras universidades a formação está atrelada ao curso de pedagogia.
- Professores que atuam em classes de alfabetização de surdos entre oito e dez anos de docência, pois conforme Huberman (1992) estes professores encontram-se na fase de estabilização da carreira, permitindo-se defender seu próprio modo de funcionamento, acentuando a liberdade e definindo seus benefícios. Neste período, os professores operam eficazmente, selecionando as situações conflituosas para se envolver. Huberman (1992) define este período com características próprias, como “a confiança crescente, o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, apostas a médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão da turma, relativização dos insucessos” (p. 41), período em que o professor não se sente responsável por todos os aspectos que não contemplam os parâmetros exigidos pela demanda escolar. Neste período de estabilidade, entre os oito e dez anos de docência o professor consolida características de tolerância, respeito, segurança, espontaneidade, flexibilidade, prazer na docência e humor. Na fase de estabilização acontece a “consolidação pedagógica” momento em que o professor conquista o domínio da situação no plano pedagógico, ocasionando uma sensação de libertação, característica da estabilidade. Os colaboradores que estão vivenciando esta fase puderam contribuir com as suas narrativas para a nossa pesquisa.

Os critérios de gênero e idade não foram levados em consideração para a seleção dos sujeitos desta investigação. Tínhamos como prerrogativa, os critérios

anteriormente mencionados e a livre adesão dos sujeitos para o desenvolvimento deste estudo.

Previamente fizemos o contato com a direção da escola para apresentação da proposta de pesquisa e a negociação de horários para que as entrevistas fossem realizadas no contexto da escola. Este procedimento com a direção foi finalizado quando as professoras foram contatadas, esclarecidas sobre o propósito da investigação e convidadas para participarem como participantes/sujeitos desta pesquisa. Cabe citar que as professoras convidadas aceitaram prontamente participar da pesquisa, demonstraram entusiasmo e interesse em organizar os horários para as entrevistas acontecerem.

Nesse sentido, apresentamos as professoras alfabetizadoras colaboradoras da pesquisa, destacando elementos gerais referentes a formação e tempo de atuação como alfabetizadoras de crianças surdas. Buscaremos tecer uma apresentação pessoal a partir das vozes/ditos das professoras.

**Alexia-** Professora há nove anos, sempre atuou em classe de alfabetização com crianças surdas, há dois anos assumiu no turno inverso uma turma de crianças surdas com outros comprometimentos, são crianças surdas com síndrome de down, paralisia cerebral, autismo, síndromes, surdos-cegos, entre outros. É graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, possui especialização em surdo cegueira. Nas palavras dela, descreve-se:

Sou alegre, otimista e muito pé no chão, amante de uma boa leitura, fiel às minhas convicções e uma delas está na certeza de que definitivamente estou na profissão certa, no espaço certo e cercada por amigos que me amparam não só nos meus apuros pessoais mas, profissionais também. Este espaço ao qual eu menciono e participo, me proporcionou e proporciona estar sempre me atualizando, construindo conhecimentos, me provoca a estudar, a pesquisar e foi por meio dele que participei do curso sobre surdo cegueira e que sem sombra de dúvidas foi uma das melhores formações da qual participei, e que hoje me motiva a buscar teorias e práticas que possam me ajudar na prática educativa com minha aluna surdo cega (professora Alexia).

**Marta** – professora há dez anos, sempre atuou com crianças surdas, também atuou em classe de EJA, mas sempre com a alfabetização. Atualmente é professora vinte horas em uma turma de alfabetização, também é presidente do conselho escolar da referida escola. Formou-se em Educação Especial- Habilitação Deficientes da

Audiocomunicação pela Universidade Federal de Santa Maria, especialista em Educação Especial – habilitação em deficiência visual. Descreve-se como:

Sou uma jovem senhora de quase 38 anos, mãe de um adolescente lindo e de uma menina maravilhosa.[...] Sou a mais nova de 3 irmãos, filha de pais semi analfabetos, mas que souberam priorizar a educação como de suma importância para o crescimento profissional de cada filho.[...] Sou uma pessoa risonha, alegre, simples [...] Gosto muito de animais, cães em especial. Adoro ler... pode ser qualquer coisa; gosto de assistir filmes [...] tenho chorado bastante, por me sentir sozinha, pois já não tenho mais um companheiro, o pai de meus filhos, aquela pessoa com que se divide as horas boas e as não tão boas, sabe?! Tenho muitas coisas pra me preocupar, estou sobrecarregada. Não tenho tido muito tempo pra curtir um pouco mais as coisas boas da vida [...] me considero, uma pessoa calma e responsável. Gosto de estar com pessoas que gostam de mim e ajudá-las sempre que posso [...] Uma coisa que me daria prazer seria viajar, conhecer novos lugares e não precisa ser no exterior, conhecer o Brasil seria maravilhoso (professora Marta).

**Beatriz-** Professora há dezenove anos, atuando na docência alfabetizadora com crianças surdas há dez anos, atua na mesma escola como orientadora de estágio do magistério para surdos há três anos. Formada em Educação Especial Habilitação em Audiocomunicação pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em Educação Especial e mestre em Educação pela mesma universidade, atua como professora há dez anos numa Universidade privada, em uma cidade próxima.

[...] eu vivo a minha profissão a maior parte do tempo na minha vida, o restante é a família, é a Beatriz mais pensando nela como pessoa, mulher e tal, sou casada, tenho duas filhas [...] mas eu sou mais profissão do que qualquer outra coisa [...] ah...sou noventa por cento profissão e dez por cento família, porque é o que me resta, eu trabalho muito, muita dedicação ao trabalho, ao planejamento de horas aula, estou sempre muito envolvida com as coisas do trabalho [...] tento fazer as coisas da melhor forma para que tudo aconteça como tem que ser, eu sou muito objetiva [...] Eu não tenho dúvidas, é a opção certa, eu vou me aposentar como professora, só se algo acontecer na minha vida que me impeça fisicamente, não me vejo trabalhando em outra coisa que não seja na sala de aula, nem na gestão da escola, na direção ou coordenação pedagógica [...] eu coordeno os estágios porque estou envolvida com os estudantes, praticamente dentro da sala de aula, porque fora isso eu não quero[...] o bom é a sala de aula (professora Beatriz).

**Divina-** Professora há vinte e cinco anos. Atua com alfabetização de surdos há dez anos, tem experiência em diferentes modalidades na atuação docente. Atualmente, além da classe de alfabetização, também é responsável pela disciplina de Cultura Religiosa na mesma escola, atua nos três turnos, em diferentes modalidades,

incluindo o curso de formação de professores – magistério - para surdos. Formada em Pedagogia e com habilitação em deficientes da audiocomunicação (1984) pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em ensino religioso. Nas próprias palavras descreve-se como:

Eu sou quieta, calma, observadora [...] estou sempre preocupada com tudo, vida pessoal e profissional. Gosto de aprender, mas tenho pouco tempo para a leitura devido à carga horária do trabalho. Gostaria de ter mais tempo para me dedicar a alguns projetos pessoais [...] atuei em diversas áreas dentro de escolas, desde a educação infantil, coordenação pedagógica e direção nestes últimos 25 anos como professora. Acho importante todas estas vivências para entender a complexidade que é trabalhar em uma escola e a responsabilidade que é trabalhar com educação [...] (professora Divina).

Apresentamos um quadro demonstrativo dos colaboradores do estudo:

<b>NOME<sup>85</sup></b>	<b>IDADE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS</b>
<b>Alexia</b>	39 anos	Graduada em Educação Especial – UFSM Especialista em Educação especial e surdo cegueira - UFSM	9 anos	9 anos
<b>Beatriz</b>	43 anos	Magistério- curso normal, formação inicial em Educação Especial Habilitação Deficientes da Audiocomunicação-UFSM, Especialização em educação especial-UFSM, Mestre em educação-UFSM.	19 anos	10 anos
<b>Divina</b>	50 anos	Graduação em Pedagogia com habilitação deficientes da audiocomunicação-UFSM, especialista em ensino religioso.	25 anos	10 anos
<b>Marta</b>	38 anos	Graduação em Educação Especial Habilitação Deficientes da Audiocomunicação-UFSM, especialista em cegos- UFRGS.	10 anos	10 anos

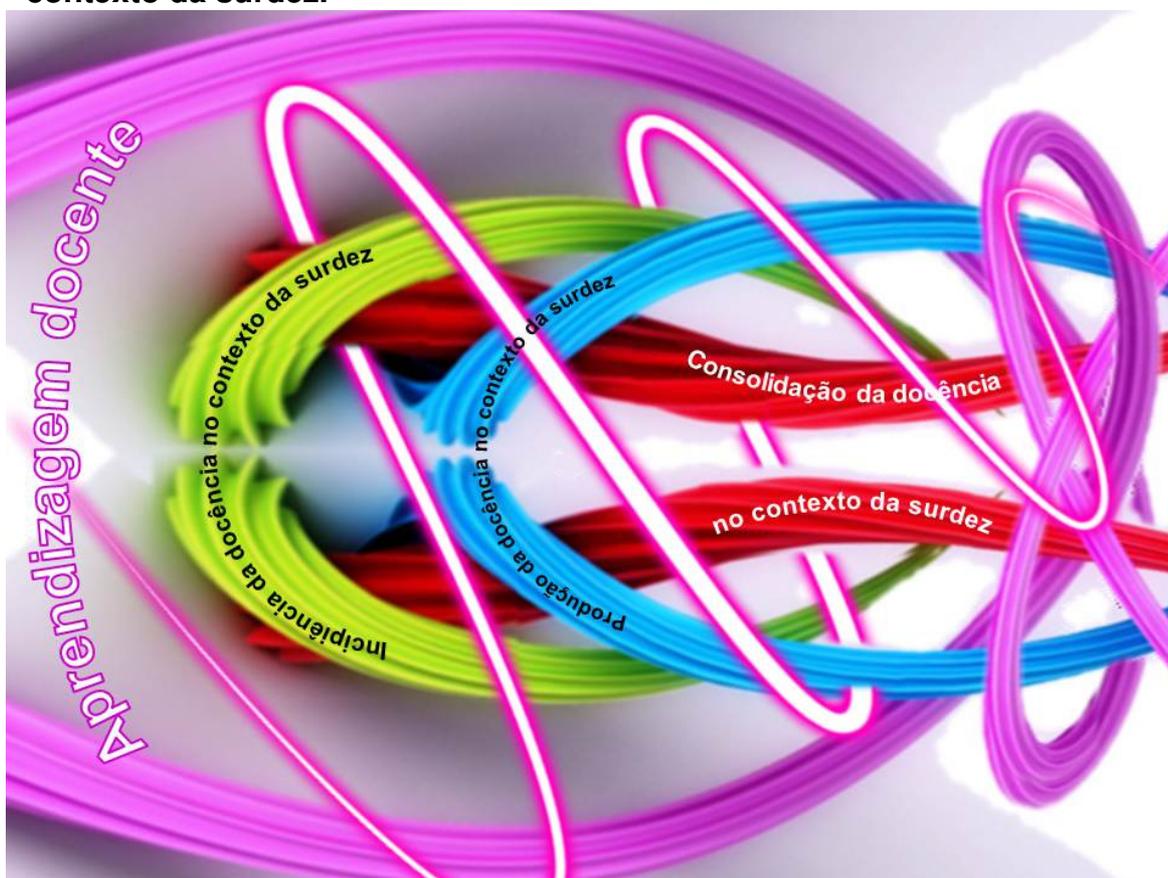
Quadro 3 - Quadro demonstrativo dos colaboradores deste estudo.

<sup>85</sup> Os nomes fictícios utilizados nesta pesquisa foram escolhidos pelas próprias professoras colaboradoras como forma de anonimato.

### 2.3.3 Categorias de análise:

Objetivando compreender como se dá a aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos, fomos conhecer os processos formativos e as concepções docentes que constituem o processo de aprendizagem docente para cada uma das professoras colaboradoras dessa pesquisa. Buscamos conhecer suas trajetórias docentes, seus ensaios e experimentos nessa docência, como ela se constitui e quem são os protagonistas da aprendizagem da docência no contexto da surdez.

Buscando possíveis respostas para o problema de pesquisa e objetivos propostos para esse estudo, assinalamos três categorias que nos permitem realizar a análise das narrativas: **a incipiência da docência no contexto da surdez, a produção da docência no contexto da surdez, e a consolidação da docência no contexto da surdez.**



Quadro 4 - Representação das categorias, estas possuem uma temporalidade hierárquica.

Nas categorias destacadas observamos primeiramente a constituição de uma hierarquia necessária, mas temporária. A temporalidade da ordem das categorias emerge mostrando elementos básicos para a constituição da aprendizagem docente. Essa ordem não é rígida, ao contrário, mostra-se flexível em diferentes momentos em que as professoras são mobilizadas para novos desafios produzidos no contexto da surdez. Nesse sentido, evidenciamos maleabilidade confirmando as oscilações existentes.

As categorias de análise representam a constituição da aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez e estão compostas por elementos categoriais e dimensões que as permeiam.

As dimensões revelam elementos e situações de transitoriedade entre as categorias e sinalizam o processo de aprendizagem docente no contexto da surdez como algo que é desencadeado por determinadas provocações relacionadas ao contexto da surdez.

Procuramos iniciar o processo de análise dos achados destacando as recorrências narrativas nas entrevistas transcritas. As recorrências narrativas são aqueles excertos discursivos capazes de por em relevo nossa questão de pesquisa e contemplar nossos objetivos. Para tanto, as narrativas foram organizadas em planilhas para a primeira acomodação e entendimento de elementos de destaque, permitindo evidenciar os elementos categoriais de cada categoria desenhada.

Com este estudo foi possível evidenciar os seguintes elementos que constituíram as recorrências narrativas:

- ✓ *o processo de tateamento do campo que permite a compreensão das exigências da docência alfabetizadora no contexto da surdez,*
- ✓ *a constituição de elos entre a realidade ouvinte e a da surdez,*
- ✓ *a coletividade como recurso possível para a aprendizagem da docência no contexto da surdez,*
- ✓ *a adoção de especificidades culturais da comunidade surda pelos professores ouvintes marcando a busca por ser professor no contexto da surdez,*
- ✓ *as emoções docentes que consolidam a aprendizagem da docência no contexto da surdez,*

- ✓ *a solidariedade docente<sup>86</sup> como ferramenta de aprendizagem do campo de saber,*
- ✓ *o enfrentamento das exigências docentes para a ação pedagógica no contexto da alfabetização com aprendizes surdos,*
- ✓ *a postura investigativa sobre o campo de saber ao longo de toda a trajetória docente,*
- ✓ *as distintas construção de modos de ser docente no contexto da surdez,*
- ✓ *a aprendizagem docente no contexto da alfabetização de aprendizes surdos como processo contínuo,*
- ✓ *o gerenciamento de emoções específicas relacionadas a construção docente no contexto da surdez.*

O conjunto de recorrências narrativas permitiram a produção dos elementos que se configuraram como chave para cada categoria de análise. É importante considerar que algumas dimensões que nascem das recorrências narrativas permeiam as três categorias, como as emoções, a solidariedade docente, a afetividade, o dialogismo e a coletividade. As dimensões são mobilizadas por diferentes provocações que movimentam o processo de aprendizagem docente das professoras alfabetizadoras que atuam no contexto da surdez. Esse processo pode ser provocador de novas posturas pedagógicas e novas aprendizagens, favorecendo o entendimento sobre o campo de atuação no contexto da surdez.

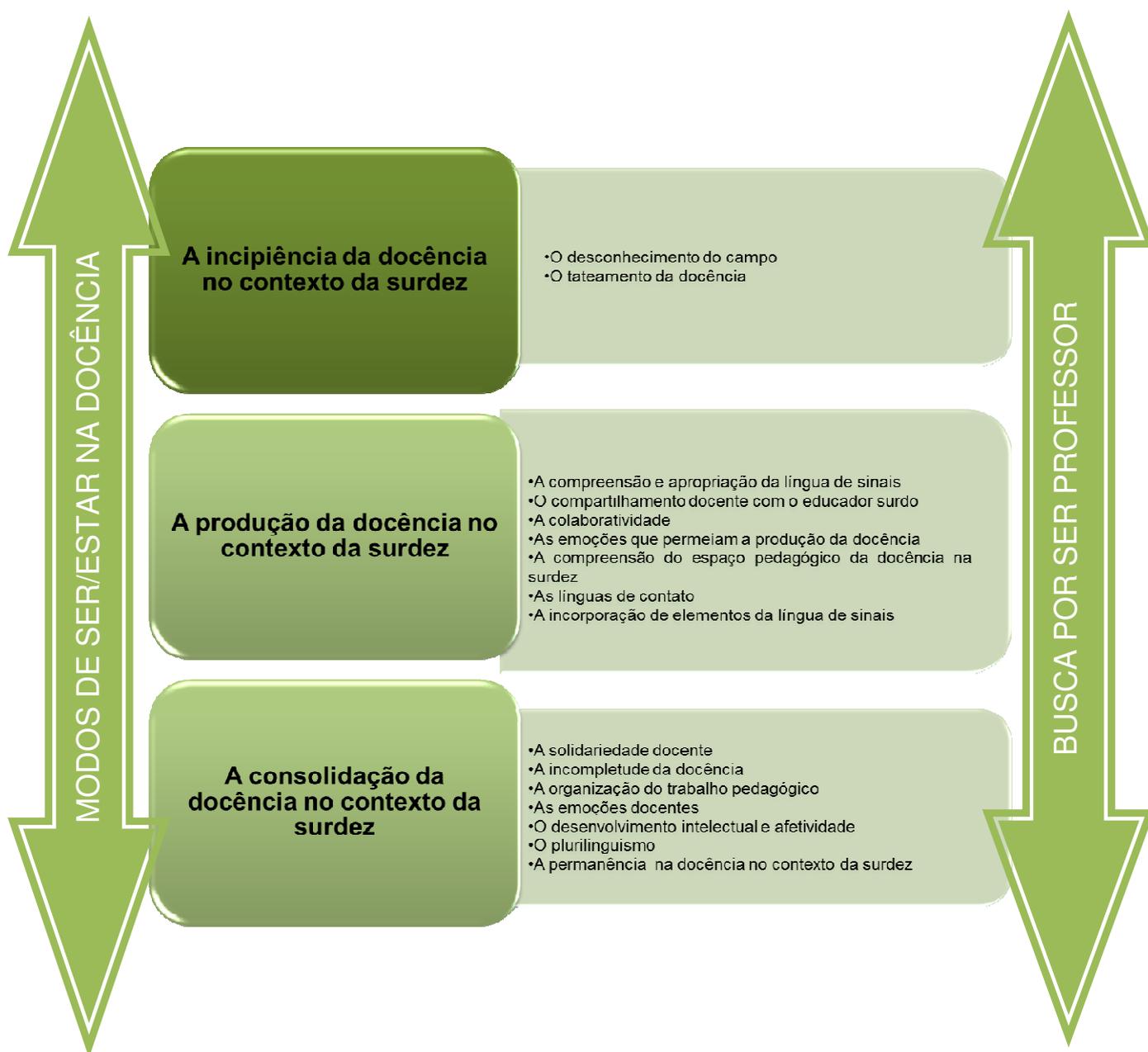
As narrativas das professoras alfabetizadoras que atuam no contexto da surdez evidenciam o processo de aprender a docência no contexto específico, como algo novo, que precisa ser pensado e reorganizado constantemente, impossibilitando a acomodação. As suas falas retratam momentos de criação, no qual precisaram construir modos próprios de ser professora alfabetizadora no contexto da surdez, considerando as exigências da realidade. Nesse sentido, as vozes das professoras indicam a criação de algo novo a partir do compartilhamento com seus pares, ou até mesmo da própria reflexão sobre as exigências do campo da

---

<sup>86</sup> Entendemos por solidariedade docente o processo de compartilhamento de ações e responsabilidades da docência entre os professores, o que 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.

surdez permitindo a reelaboração do já vivido. (VYGOTSKI, 2003a, POWACZUK, 2008).

Assim, conforme nosso entendimento, apresentamos o desenho de um quadro resumo das categorias e elementos categoriais que serviram para análise das narrativas:



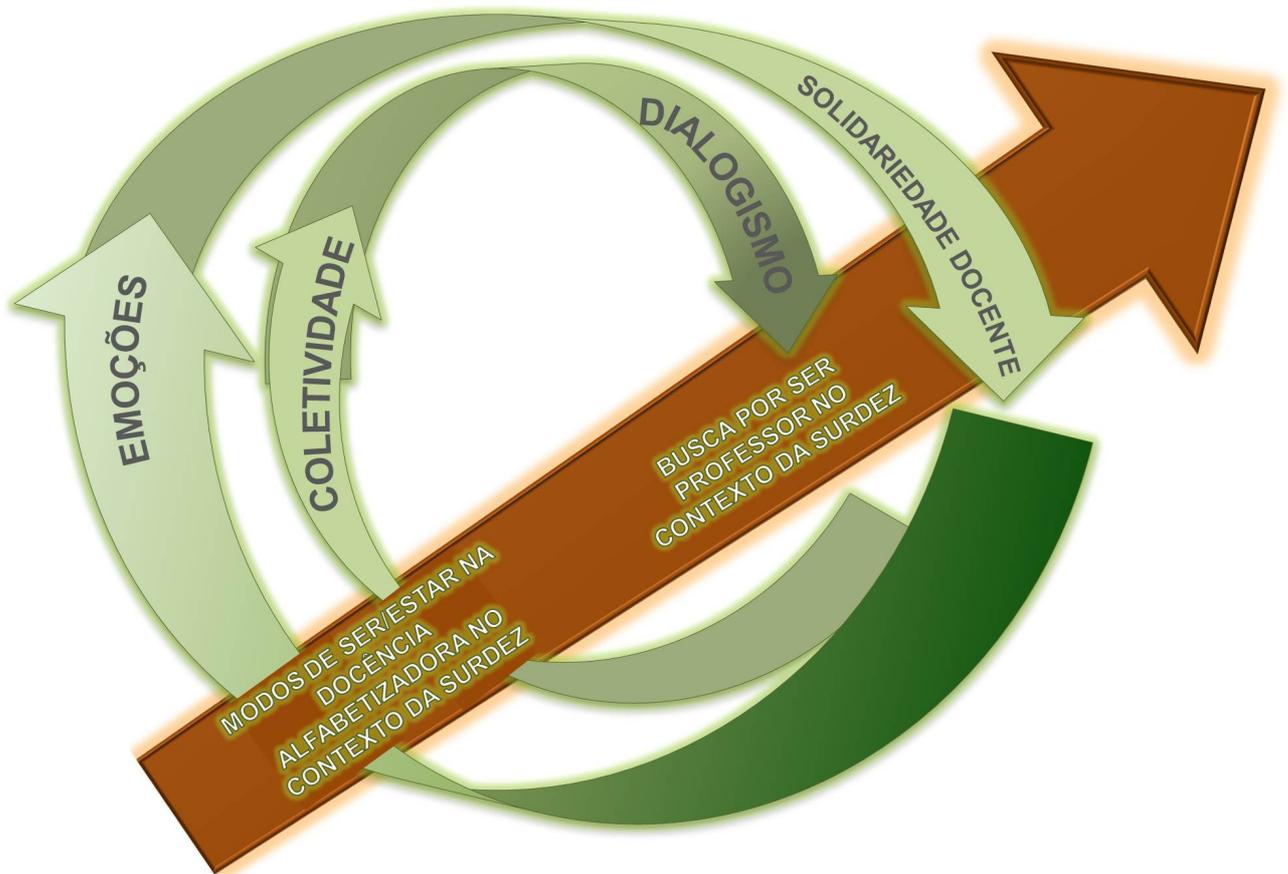
Quadro 5 - Apresentação das categorias de análise e dos elementos categoriais

Nesse sentido, por meio da categoria **incipiência da docência no contexto da surdez** compreendemos os motivos que conduziram as professoras à escolha pela profissão. Partimos da concepção da necessidade de compreensão sobre as exigências do contexto sociocultural no qual elas estão inseridas. Entendemos que são justamente as exigências que mobilizam as professoras a assumirem a prática docente como fontes de ações e operações da atividade de produção da docência alfabetizadora no contexto da surdez. Observamos que as emoções relacionadas ao desconhecimento do campo são marcadores dessa categoria. Assim, na categoria incipiência da docência no contexto da surdez emergiram como elementos categoriais o *desconhecimento do campo e o tateamento da docência*, e como dimensão que permeia essa categoria evidenciamos *a busca por ser professor no contexto da surdez*, implicando a solidariedade docente, as emoções, o dialogismo e a coletividade que constituem o modo de ser e estar na docência, dimensões estas que permeiam as categorias delineadas..

A categoria **produção da docência no contexto da surdez** se refere ao momento em que as professoras começam a compreender os desafios que precisam ser assumidos no contexto da alfabetização com aprendizes surdos. Evidenciamos a mobilização delas para a compreensão das exigências do campo e o possível enfrentamento. Nessa categoria compreendemos os modos de produzir a docência assumindo as necessidades contextuais. Esta categoria é marcada pelos elementos que a constituem: *a compreensão e a apropriação da língua de sinais, o compartilhamento docente com o educador surdo, emoções que permeiam a produção da docência, colaboratividade, compreensão do espaço pedagógico da docência na surdez, línguas de contato, incorporação de elementos da língua de sinais*.

No que tange a categoria **consolidação da docência no contexto da surdez**, a qual se volta à compreensão das exigências da docência, marcada pela possibilidade de organizações distintas na prática pedagógica, é o lugar em que as professoras tomam consciência das múltiplas vozes que as constituem e da incompletude da docência e da emoção que aparece como modo de produção do conhecimento. Evidenciamos os elementos constituintes desta categoria: *solidariedade docente, incompletude da docência, organização do trabalho pedagógico, emoções docentes, desenvolvimento intelectual e afetividade, plurilinguismo, permanência na docência no contexto da surdez*. Nessa categoria

evidenciamos os *modos de ser/estar na docência alfabetizadora de aprendizes surdos* como uma dimensão que a permeia, contudo essa dimensão está presente também nas demais categorias revelando permeabilidade das características que constituem os modos de ser docente no contexto da surdez.



Quadro 6 – Representação das dimensões que permeiam as categorias

Buscamos evidenciar nas narrativas das professoras alfabetizadoras de aprendizes surdos, colaboradoras desse estudo, os caminhos conquistados por elas para aprenderem a docência e os elementos que as constituem nesse lugar, entendendo como um processo dialógico de produzir-se professor.

Nesse sentido, para compreendermos o processo, tornou-se necessário conhecer os caminhos iniciais, as primeiras experiências da docência, o que nos possibilitou a compreensão sobre os elementos que constituem o professor que atua nessa realidade específica.

Assim, destacamos que a configuração da **aprendizagem docente** de professores alfabetizadores de aprendizes surdos está embasada nas categorias

identificadas e nas dimensões que as permeiam. As categorias evidenciam os caminhos percorridos pelas professoras alfabetizadoras para constituírem sua docência nesse lugar singular. Buscamos nas narrativas das colaboradoras identificar os elementos que marcam a aprendizagem da docência no contexto da surdez, constituindo a trajetória formativa e a atuação nessa modalidade de ensino, compreendendo o desenvolvimento profissional singular de cada uma, os distintos modos de ser professora alfabetizadora no contexto da surdez.

Compreendemos a docência alfabetizadora no contexto da surdez como uma constituição que se dá por meio de experiências coletivas entre os sujeitos ouvintes e surdos, envolvendo as necessidades e exigências do campo de saber, assim como, as demandas do contexto escolar específico para surdos. Entendemos que estas demandas podem mobilizar o professor a realizar ações para conquistar o propósito de tornar-se docente naquele campo específico. Nesse sentido, o contexto da surdez e suas especificidades culturais estão diretamente relacionados com a construção docente, tornando-se fonte de provocação e influência. É deste contexto que emergirão meios apropriados que favorecerão a construção de modos de ser professor relacionados ao contexto de atuação, neste caso o contexto da surdez.

A partir deste momento, buscaremos discutir cada uma das categorias, por meio das vozes das professoras colaboradoras do estudo.

### **3 Discussão dos achados**

---

### 3.1 Explorando as múltiplas vozes que constituem as categorias de análise

Desejando discutir os elementos capazes de constituir a aprendizagem docente de professoras alfabetizadoras que atuam no contexto da surdez, achamos imprescindível inicialmente investigar o que as levou a escolha pela profissão e como isso vai se desenhando ao longo da trajetória formativa. Destacamos a importância em evidenciar os elementos que constituem o processo de aprender a docência. Discutimos anteriormente que compreendemos a docência como efetivação de uma atividade que se constitui na medida em que o sujeito compreende as exigências socioculturais. Nesse sentido, damos encaminhamento para compreender a aprendizagem docente das professoras colaboradoras<sup>87</sup> do estudo.

Destacamos a importância das emoções como dimensão transversal que consolida a docência na especificidade da surdez, é um elemento que permeia a trajetória docente das professoras. A constituição das três categorias nos permitem compreender a tessitura do desenho professoral, deixando evidentes os elementos que permeiam o modo de atuação de cada professora. Assim, a partir das narrativas das colaboradoras do estudo podemos evidenciar os motivos que as dirigiram para a docência no contexto da surdez e qual a repercussão desse percurso na aprendizagem da docência alfabetizadora.

A perspectiva sociocultural nos ajuda a compreender o processo de aprender a docência alfabetizadora no contexto específico da surdez, a partir da efetivação de uma atividade de se produzir como professor alfabetizador, e os elementos que permeiam o processo, os quais precisam ser adotados como propulsores na constituição da docência.

Compreendemos que o processo de aprendizagem e construção da docência refletida por meio do conceito de atividade em Vygotski (2003,2009) e Leontiev (1984, 2006), que destacam duas linhas: a atividade reprodutora e a atividade criadora. A atividade de reprodução está vinculada a tarefa, ao realizar algo como repetição, enquanto a atividade criadora indica uma reorganização e reelaboração de algo já vivido, “tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação

---

<sup>87</sup> Definimos anteriormente que neste estudo colaboradoras e sujeitos são utilizados como sinônimos.

humana” (VYGOTSKI, 2009, p. 30). Compreendemos esses conceitos nos processos que envolvem os saberes docentes, as distintas experiências de cada professor, aliados à ideia de desenvolvimento profissional. Este está unido ao processo de transformação, de enriquecimento, desenvolvimento, apontando a concretização de modos de ser professor, ou seja, evidencia a produção da docência por meio da própria ação de ser professor, por meio de um processo de criação pelo vivido. Este conceito nos ajuda a compreender as condições mobilizadoras de aprendizagem docente que o professor alfabetizador de aprendizes surdos vivencia. Neste sentido, damos início a análise da primeira categoria.

### 3.1.1 A incipiência da docência no contexto da surdez

A categoria **a incipiência da docência no contexto da surdez** nos permite compreender o início do caminho percorrido pelas professoras alfabetizadoras que atuam com aprendizes surdos. Nessa categoria estão evidenciados os caminhos percorridos na fase inicial da docência. Revelaremos o processo por meio dos elementos categoriais desvendados nas narrativas das professoras: **o desconhecimento do campo, a busca por ser professora no contexto da surdez, o tateamento da docência.**

Nesse sentido, na realidade de professores alfabetizadores que atuam em escola para surdos, contexto pesquisado, encontramos elementos característicos que desenham essa docência específica. Compreendemos assim, que a **incipiência da docência no contexto da surdez** está constituída por distintos processos enfrentados pelas docentes.

Acreditamos que é imprescindível conhecer os elementos que levam uma pessoa a escolha pela docência com aprendizes surdos, para que, assim, alcancemos a compreensão da constituição da docência alfabetizadora dos professores. Tal reflexão é capaz de fomentar a discussão sobre o processo de aprendizagem docente, objetivo maior do nosso estudo. Portanto, a configuração do caminho percorrido para a aprendizagem da docência e os elementos que podem

ser indicados como mobilizadores da construção da docência alfabetizadora com aprendizes surdos são necessários para nosso entendimento.

Iniciamos nossa discussão com a análise de narrativas das professoras que tratam de elementos direcionados a escolha pelo curso de educação especial como uma aproximação à área da saúde, evidenciando o **desconhecimento do campo**. Nesta direção, as professoras ao serem questionadas sobre os motivos que a levaram a escolha da profissão, revelam

[...] eu fiz a opção no vestibular para educação especial acreditando que iria para a área da saúde (professora Alexia).

Eu não decidi ser professora, eu queria ser farmacêutica (professora Marta).

Eu decidi fazer educação especial, mas tinha aquela visão assistencialista de quando entramos no curso, de ajudar, de acreditar que o deficiente é aquele incapaz (professora Beatriz).

Observamos nas narrativas das professoras que a escolha pela profissão estava voltada ao contexto clínico. As vozes das professoras deixam transparecer o interesse em tornar-se uma profissional da saúde. A professora Beatriz destaca a compreensão que tinha construído sobre o curso escolhido, algo que precisou ser [re]significado ao longo do tempo. As professoras descrevem como foi a formação inicial e as suas perspectivas relacionadas a futura atuação profissional.

Estava maravilhada com as aulas de morfologia, de jaleco branco dissecando cadáver, eu adorava... eu gosto da área da saúde. Quando começou o curso e tínhamos as aulas de audiometria eu acreditei que iríamos nos aproximar da fonoaudiologia [...] eu achava que era na área da saúde que eu atuaria (professora Alexia).

Quando comecei a faculdade eu acreditava que todas as disciplinas seriam clínicas como era morfologia dos sistemas [...] eu não imaginava que atuaria como professora, que entraria em uma sala de aula, não imaginava que seria professora, o discurso do curso era clínico, até então o modelo era clínico[...] a coordenadora do curso me explicou que eu iria trabalhar em uma clínica no qual as sessões seriam de uma hora e que eu faria um atendimento[...] eu não sabia da questão pedagógica (professora Marta).

Lembro que durante o curso o discurso médico existia, nós tínhamos na graduação professores que davam essa ênfase clínica para a educação dos

surdos, sobre o valor da audiometria e outros elementos relacionados à clínica (professora Beatriz).

Evidenciamos que a formação inicial estava voltada a atendimentos especializados, reforçando a ideia inicial das professoras sobre a futura atuação profissional. No decorrer do curso esta possibilidade foi alimentada pela organização das disciplinas que possuíam um enfoque clínico. A narrativa da professora Marta confirma a força do discurso clínico na organização pedagógica do curso, algo que alimentou a perspectiva da atuação na área médica.

Neste sentido, García (1999) assinala alguns elementos importantes a serem contemplados no período de formação inicial, tais como: ter clareza sobre as metas instrucionais, conhecimento dos conteúdos e estratégias para ensinar; dizer aos alunos o que esperamos deles e porquê; adaptar o ensino às necessidades dos estudantes, delinear os objetivos cognitivos a serem trabalhados; explorar estratégias metacognitivas; comprovar a compreensão dos alunos acerca dos conteúdos trabalhados, oferecendo retroalimentação apropriada; aceitar a responsabilidade dos resultados por eles apresentados e ser reflexivo sobre a própria prática. Os elementos destacados por este autor como essenciais para a formação inicial ficaram frágeis no contexto do curso que as colaboradoras deste estudo escolheram como profissão, como podemos confirmar na narrativa da professora Alexia:

Tudo o que eu não queria nessa vida era ser professora [...] eu nunca me vi professora, não me via nessa profissão [...] então hoje fico surpresa comigo mesma atuando no magistério, porque em momento algum eu desejei isso para mim, em momento algum. E durante a faculdade ninguém me falou sobre escola ou trabalho pedagógico, eu aprendi o enfoque clínico, a ler audiometria, identificar as síndromes e fazer anamnese (professora Alexia).

A formação inicial que essas professoras vivenciaram está marcada pelo enfoque do discurso médico que define o sujeito surdo como “el sordo es visto como um sujeito enfermo y la sordera como uma patologia que afecta algo más que la audición – y, por eso, l sordo es forzado a permanecer en el campo de la medicina y de la terapêutica<sup>88</sup>” (SKLIAR, 1997c, p. 13).

---

<sup>88</sup> Tradução nossa: o surdo é visto como um sujeito doente e a surdez como uma patologia que afeta algo mais que a audição- e, por isso, o surdo é forçado a permanecer no campo da medicina e da terapia.

Até os dias atuais o processo de construção do campo da educação de surdos vive uma contínua transição e transformação, desta forma, não foi diferente a expectativa na formação inicial das professoras colaboradoras desse estudo, pois o curso de educação especial vivia um processo de transição do modelo clínico terapêutico para o modelo pedagógico escolar.

Observamos nas narrativas das professoras que a configuração que conduzia a formação inicial naquele momento estava influenciada pela prática clínica. Nesse sentido, os estudos de Skliar colaboram para essa reflexão

Existe um momento preciso da história em que a surdez e a criança surda foram virtualmente arrancadas do contexto da escola, da pedagogia, e obrigadas a transitar pelo âmbito da medicina de acordo com um processo que alguns autores chamam de medicalização da surdez (SKLIAR, 1997b, p.111).

O processo de medicalização da surdez induziu à produção de um profissional direcionado a cura da audição, à correção dos defeitos da fala, ao treinamento da oralidade e articulação facial, estes elementos estavam supervalorizados na formação inicial, reforçando o desejo de atuação clínica, confirmamos na narrativa da professora Alexia a perspectiva da aproximação ao curso de fonoaudiologia, devido às experiências que estava vivenciando nas disciplinas do curso.

Evidenciamos nas narrativas das professoras que a descoberta da profissão como algo distinto da docência acontece ao final da formação inicial, pois esta preparou para uma realidade distante daquela que elas se depararam ao final do curso. Naquele período acontecem as descobertas das características da profissão, produzindo o **desconhecimento do campo**. A narrativa que segue nos revela isso:

Percebi que a proposta do curso não era o que eu imaginava, descobri um pouco antes de ir para o estágio que eu seria professora, que eu daria aula para crianças surdas, e eu confirmei minhas suspeitas. Seria realmente professora. E agora? (professora Marta).

A preocupação da professora Marta ao depara-se com a possibilidade de tornar-se professora de surdos, evidencia a necessidade de aprender o ofício da docência.

Entendemos que a formação inicial do curso de licenciatura em Educação Especial tratou dos conhecimentos específicos que foram demandas da época. Nesta direção, os estudos de García (1999) nos mostra a necessidade de uma revisão do currículo de formação inicial, para que esses respondam aos distintos conhecimentos necessários para a prática profissional. O autor considera a relação teoria e prática necessárias à formação inicial e destaca o conhecimento pedagógico ao lado do conhecimento dos conteúdos como indissociáveis para o desenvolvimento de qualquer proposta pedagógica. O autor nos diz que:

Los profesores en formación poseen un conocimiento inicial acerca de la enseñanza, en la medida en que han tenido experiencias con niños, o bien debido a las miles de horas en que han estudiado. Este conocimiento puede influir en los alumnos en prácticas, proporcionándoles unas imágenes, modelos, y prácticas asumidas que puede que no sean las más adecuadas para una enseñanza que fomente la comprensión de los alumnos (lacuna de la familiaridad). La formación del profesorado debe facilitar la toma de consciencia de las concepciones y modelos personales y en algunos casos provocar la disonancia cognitiva de los profesores en formación<sup>89</sup> (GARCIA, 1999, p.111).

Neste sentido, o autor provoca-nos a pensar sobre a formação inicial e revela que a grande maioria dos professores buscam seus modelos de professores para atuarem. Acreditamos que estas referências foram necessárias no contexto das professoras colaboradoras deste estudo. As professoras descobrem a docência na profissão e narram sobre a descoberta dizendo:

[...] tanto é que eu fiz a opção no vestibular acreditando que iria para a área da saúde, a minha opção não era para isso, e foi lá no final do curso que eu descobri que seria professora de surdos, meu estágio era com sessões com tempo determinado, um atendimento especializado, mas logo percebi que havia questões pedagógicas ali (professora Alexia).

No tempo que terminei a graduação estava vivendo uma crise de identidade, não tinha consciência se meu trabalho era clínico ou pedagógico, não sabia se eu era uma terapeuta ou uma professora, ou outra coisa qualquer, não sabia o que eu era, tinha essa crise de identidade depois da graduação e certamente aumentou quando fui trabalhar na APAE e isso dá um nó na cabeça, porque fui

---

<sup>89</sup> Tradução nossa: Os professores em formação possuem um conhecimento inicial acerca do ensino, conforme tiveram experiências com crianças, ou devido as milhares de horas em que foram estudantes. Este conhecimento pode influenciar os alunos em práticas, proporcionando imagens, modelos e práticas assumidas que podem não ser as mais adequadas para um ensino que promova a compreensão dos alunos (lacuna de familiaridade). A formação dos professores precisa facilitar a tomada de consciência das concepções e modelos pessoais e alguns casos provocar a dissonância cognitiva dos professores em formação.

para um ambiente clínico, lá eu não podia negar o enfoque clínico, eu fazia atendimento e quando você usa este termo é porque estou dizendo que é clínico, lá tem fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo e cada um dono de sua linguagem clínica [...]eu estava lembrando outro dia que a estante da cesma, quando a cesma ainda era naquele garajão, eu lembro que os livros da educação especial sempre estavam ao lado dos livros da fonoaudiologia, isso me mostra que eu estava fazendo um amadurecimento, tanto que na minha biblioteca eu tinha livros de audição, do trato auditivo, do processamento auditivo da criança[...] (professora Beatriz).

Eu agradeço não ter iniciado minha docência com os surdos quando me formei em 1984, porque trabalhavam com a oralização, eu rejeitava a proposta, não concordava com aquilo, intuitivamente não concordava, no meu estágio nós usávamos um pouquinho de sinais, apenas algumas palavras, mas a fono trabalhava junto e a influência era maior, as crianças eram obrigadas a oralizar, nós éramos autorizadas até a bater nas mãos das crianças, eu não achava certo aquilo, as crianças forçavam com as mãozinhas e nós tínhamos que podar, podar, mas eu pensava: - isso está errado! Minha sorte é que durante aquele período que estive afastada da educação de surdos foi trocando a metodologia de trabalho (professora Divina).

A descoberta das características da profissão são elementos geradores de reflexão e de dúvidas sobre a atuação profissional futura, este momento está marcado por angústias, inseguranças e constantes conflitos. As professoras refletem sobre o contexto da atuação profissional, o que significa que precisamos entender que a reflexão “implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (ZEICHNER, 1993, p.18). Observamos que estes elementos estão presentes nas reflexões dos professores e tornam-se motivadores para o entendimento do real papel profissional.

As emoções são geradoras de posicionamentos importantes relacionados à ação docente. Essas emoções permeiam a categoria de análise nos mostrando que são provocadores de estímulos a novas aprendizagens e, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional das professoras. O início da docência possui algumas características que são descritas por Tardif.

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho (TARDIF, 2002, p. 86).

Levando em conta o que foi dito pelo autor, compreendemos que as professoras descobrem na própria ação docente as exigências da profissão. A

narrativa da professora Alexia nos revela que a descoberta da docência aconteceu somente ao término do curso e a professora Beatriz destaca que as dúvidas sobre a prática profissional a acompanhavam ainda na primeira atuação, vivenciando conflitos e dúvidas sobre a sua atuação profissional, pois o **desconhecimento do campo** favorecia o processo de reflexão. Conferimos assim, que o curso de formação inicial não preparou para a realidade escolar, isto é, lidar com as questões pedagógicas no contexto da sala de aula.

A narrativa da professora Beatriz, quando trata da crise de identidade que estava vivenciando no início da profissão nos leva a compreensão deste processo quando Nóvoa nos diz que: “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 16). As palavras do autor nos ajuda a compreender os sentimentos que a professora estava vivenciando e as crises que precisava enfrentar no início da atuação profissional, ela refletiu sobre o significado do curso de formação inicial em seu processo de desenvolvimento na profissão.

Nóvoa (1995) menciona que existem três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: *A de Adesão*, *A de Ação*, *A de Autoconsciência*. *A de adesão*, pois ser professor provoca a adesão de princípios e valores diversos. *A de Ação*, porque ao assumir determinadas posturas pedagógicas, envolvem-se elementos de cunho pessoal e profissional, que determinam a maneira de agir, fazer escolhas, os elementos pessoais e profissionais estão imbricados marcando a ação docente. *A de autoconsciência*, porque o processo reflexivo está ligado às mudanças e inovações pedagógicas que dependem do ato de refletir sobre o que se faz.

Neste sentido, entendemos que a constituição da docência no contexto da surdez ocorre por um processo tramado pela história pessoal e profissional, um processo que leva tempo e se caracteriza pela pluralidade. Sabemos que é no compartilhamento, nas relações com outros sujeitos que a constituição docente acontece.

É importante destacar que o início da atuação docente destas professoras acontece inseparável a criação da escola para surdos. A escola recebeu os estudantes surdos de toda a região central do estado, que até aquele momento, estavam em classes especiais ou incluídos na rede regular de ensino, e alguns

surdos estavam a margem do mundo escolar, evidenciando o fracasso escolar que existiu até aquele momento.

A escola para surdos nasce com a proposta educacional voltada para as potencialidades das pessoas surdas. A comunidade surda faz parte do coletivo escolar, participando das decisões e da organização escolar, como a construção da pesquisa socioantropológica, do complexo temático, dos planos de ação, assim como a organização curricular como um todo, que previu a participação de educadores surdos em momentos distintos na sala de aula, favorecendo o compartilhamento docente entre professores surdos e professores ouvintes.

As narrativas deixam evidentes como acontece o **tateamento da docência** no contexto da surdez, isto é, como os saberes necessários para a atuação profissional vão emergindo juntamente com o **desconhecimento do campo de atuação**, caracterizando a **incipiência da docência no contexto da surdez**. Esse elemento categorial pode ser observado nas narrativas que seguem:

No primeiro ano de trabalho eu pequei muito com eles, mas não foi por má vontade, mas por falta de uma formação ou de experiência, até acho que naquela época ninguém sabia como trabalhar com a educação dos surdos, estavam todos estruturando modelos e pensando sobre como deveria ser a educação dos surdos, continuamos fazendo isso até hoje, quero dizer, toda uma transição na educação dos surdos, acredito que não sou a única a ter cometido erros ou excessos, ou ter suprimido algumas coisas (professora Alexia).

Eu me questionava sobre o que eu iria trabalhar com as crianças surdas, porque era tudo diferente do que tinha visto na faculdade (professora Marta).

Eu não tinha contato com surdos e vim trabalhar aqui na escola, foi um desafio, eu sabia do pioneirismo da escola e tudo o que estava representando naquela época, sabia que o trabalho seria muito diferenciado, uma organização, um currículo diferenciado, eu sabia de tudo isso (professora Beatriz).

A fragilidade da formação inicial está destacada nas narrativas das professoras, evidenciam a reflexão sobre a prática pedagógica e a representação desta para o contexto escolar e para a comunidade surda. A existência de aspectos específicos sobre a atuação profissional foram compreendidos somente a partir do momento em que as professoras ingressaram na carreira. A formação inicial se constituía a partir de uma visão clínica da surdez. Esta visão é necessária, contudo, entendemos que a exigência do campo de atuação precisa centrar-se na organização pedagógica.

Confirmamos nas narrativas das professoras Alexia, Marta e Beatriz que a formação inicial as deixou mal preparadas para o enfrentamento das condições reais do trabalho. Autores como Zeichner nos ajudam a compreender a importância da formação de professor reflexivo, pois

Os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Evidenciamos que as professoras tornam-se reflexivas à medida que compreendem as exigências da profissão, bem como pela necessidade de entendimento dos saberes necessários para exercê-la, o que pode favorecer o compartilhamento de ideias e concepções no início da carreira.

Por meio da narrativa da professora Alexia observamos que ela sentiu a necessidade de conhecer as bases teóricas de seu ofício, uma vez que, como nos diz Pimenta (2006, p. 26) “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais”, elementos importantes para a prática contextualizada. A professora explicita suas ideias ao afirmar que precisou errar para descobrir o caminho a seguir, evidenciando a falta de base teórica sobre o campo de atuação.

É nessa direção que compreendemos a importância da formação inicial, espaço no qual se dá início ao processo da construção da docência. Sabemos que ela não é suficiente, mas precisa oferecer as bases mínimas para o professor exercer seu ofício. A formação inicial precisa também, despertar nos professores em formação o desejo por superar os limites na busca por novos conhecimentos, pelo seu desenvolvimento profissional, pela ampliação dos saberes (ZEICHNER, 1993).

Por meio das análises das narrativas das professoras, compreendemos que a formação inicial esteve distante do contexto da futura atuação profissional. Neste mesmo sentido, Garcia nos diz que:

O modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica, também, a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação

inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores (GARCÍA, 1997, p. 55).

As vozes/ditos das professoras evidenciam que o **tateamento da docência** as coloca no lugar do novo, da estreia, do inaugural.

Nós começamos aqui na escola, de primeirinha, as pioneiras, dentro de uma escola para surdos, senti a obrigação de não poder errar [...] (professora Alexia).

Eu tinha a noção de que o trabalho era pioneiro, que a escola seria uma representação importante na região. E eu precisava aprender muitas coisas (professora Beatriz).

O pioneirismo surge como elemento importante para o início da prática docente, podemos observar nas narrativas da professora Alexia e da professora Beatriz essa reflexão. O comprometimento da docência está diretamente ligado ao movimento institucional de fundação da própria instituição em que começam atuar, indicando que o pioneirismo vem carregado de demandas que precisam ser consideradas pelas professoras. Fatores históricos de fracasso escolar relacionados à comunidade surda exigiram das professoras que estavam assumindo a docência neste contexto uma posição frente a suas práticas. Observamos nas narrativas das docentes o desejo em aprender sobre a atuação profissional, Claxton (2005) destaca que os seres humanos possuem a necessidade e a competência para aprender, mesmo em situações inusitadas como a vivida pelas professoras. A aprendizagem é o que fazemos nas situações em que não sabemos o que fazer, ou seja, o sujeito está aprendendo a aprender em situações em que não se sabe o que fazer.

Aprender é uma estratégia de sobrevivência que envolve riscos e promete retornos. Exige a capacidade de tolerar a frustração e a confusão; de agir sem saber o que vai acontecer; de enfrentar a incerteza sem ficar inseguro [...] aprender é, em si, uma atividade intrinsecamente emocional (CLAXTON, 2005, p. 22).

Observamos nas narrativas das professoras que o primeiro desafio da docência no contexto da surdez foi aprender a língua de sinais.

O meu grande desafio foi enfrentar a língua de sinais, precisava aprender a língua para ficar aqui na escola! (professora Alexia).

Eu precisava aprender a Libras, sabia que eu precisava aprender! as crianças estavam chegando na escola e a comunicação estava fluindo. Eu precisava da língua de sinais (professora Beatriz).

Eu tinha vontade de conhecer, tinha vontade de estar com eles, mas eu não conhecia a língua de sinais e não tinha contato com os surdos [...] Quando eu cheguei à escola, no final de 2001, lembro que fiquei um tempo observando as professoras, eu fiquei vários dias observando as aulas, pensava sobre a experiência que eu tinha de alfabetização, fazendo relações com as crianças daqui, a diferença não era tão grande, com exceção da língua e de não se usar os fonemas, artigos e preposições [...] eu tinha muito medo da comunicação (professora Divina).

Compreendemos que aprender outra língua vem modificar, alterar a imagem, as crenças, os valores, acontece um desassossego, é se colocar numa situação de aprendiz, de alguém que está iniciando. Quadros descreve três aspectos básicos que o professor que atua em uma escola bilíngue para surdos precisa ter:

- a) O professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se com um adulto bilíngue;
- b) O professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridos para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo;
- c) O professor deve respeitar as duas línguas – isso não significa tolerar a existência de uma outra língua - reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança (QUADROS, 1997, p. 33).

Observamos que as professoras compreendem a língua de sinais como elemento importante do contexto de atuação. O caminho percorrido mostra que as professoras ao desejarem aprender a língua de sinais, desejam tornarem-se professoras de surdos, assumindo suas **buscas por ser professor no contexto da surdez**, dimensão que permeiam esta categoria analisada. Evidenciamos que os saberes necessários para a atuação na surdez são distintos e merecedores de reflexão.

Tais aspectos apontam os estudos de Tardif ao referir-se aos saberes docentes como personalizados e situados, destaca que além da história de vida de cada professor, ele desempenha papéis sociais, é constituído pelas emoções, possui um corpo e uma personalidade, possui especificidades culturais e seus pensamentos e atos carregam as especificidades dos ambientes nos quais interagem. Os saberes dos professores são associados às pessoas com quem compartilha o espaço da docência, são adequados, ajustados, agrupados, aliados e

incorporados sempre associados às experiências e situações particulares de trabalho, ou seja, são construídos conforme as necessidades e exigências da coletividade docente, desta forma, ganham sentido (TARDIF, 2002). A partir da análise das narrativas das professoras compreendemos a predominância do **tateamento da docência**, o interesse pela busca de aprendizagens, desvelando a **incipiência da docência no contexto da surdez**.

A finalidade da prática docente é o contato direto com seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano, neste sentido, compreendemos a necessidade das professoras em aprender língua de sinais como um desafio da aprendizagem docente para atuarem neste lugar específico. Quadros ao referir-se sobre a importância dessa compreensão diz que:

A comunidade surda e a sua língua de sinais, são um exemplo da capacidade dos seres humanos de desenvolverem meios comuns e próprios de acordo com suas possibilidades. Isso deve ser considerado pelos professores surdos. Sabe-se o quanto é difícil compreender como pensam as pessoas que são diferentes de nós, mas isso é absolutamente necessário ao profissional que decide trabalhar com pessoas que não pertencem a sua comunidade linguística e sociocultural. A compreensão do professor do que implica ser surdo é fator decisivo para a eficiente interação entre professor e aluno (QUADROS, 1997, p. 119).

Considerando os elementos destacados pela autora, compreendemos que as professoras, ao descobrirem a docência como campo da atuação, mostram-se mobilizadas a aprenderem sobre os elementos que constituem esta docência, a urgência, o inesperado, as dificuldades e os dilemas são refletidos e transformados em componentes importantes para a aprendizagem docente. Aprender a língua de sinais como primeiro desafio assumido desperta nas professoras a determinação para começar a compreender o caminho que precisam percorrer para consolidar a docência, buscando assumir desafios que despertam distintos modos de produzir o fazer pedagógico na realidade da escola para surdos.

Compreendemos que o início da docência possibilitou elementos importantes como pistas para a reflexão e elaboração das exigências do contexto educacional e da própria prática pedagógica, definindo o começo do processo de aprendizagem da docência no contexto da surdez.

Passaremos a discutir a segunda categoria.

### 3.1.2 A Produção da docência no contexto da surdez

Essa categoria propõe analisar os elementos que constituem a produção da docência, identificamos por meio das recorrências narrativas os seguintes elementos categoriais: **a compreensão e apropriação da língua de sinais, o compartilhamento docente com o educador surdo, a colaboratividade, as emoções que permeiam a produção da docência, a compreensão do espaço pedagógico da docência na surdez, as línguas de contato, a incorporação de elementos da língua de sinais.** Como dimensões que permeiam esta categoria, evidenciamos as emoções, a coletividade, o dialogismo e a solidariedade docente.

Somos sabedoras de que a atividade na perspectiva sócio histórica é algo que o sujeito toma para si, um objeto que lhe permite manter relações, possui um caráter objetual, nasce da necessidade.

Toda atividade pressupõe uma necessidade, um motivo, e as professoras colaboradoras desse estudo evidenciam em suas narrativas a necessidade da **compreensão e apropriação da língua de sinais** para dar início à ação docente e mostram-se mobilizadas diante do desafio.

[...] eu tinha muito medo da comunicação, os surdos chegaram aqui e se encontraram em um mesmo ambiente, começaram a se comunicar e ampliar o vocabulário em LIBRAS eu tinha uma preocupação com isso, eu acreditava que as crianças precisavam adquirir muito vocabulário de LIBRAS, me preocupava ainda mais porque eu não tinha o domínio, eu precisava também aprender e estava no processo, eu ficava ansiosa para aprender, mas aprendi muito rápido, eu tinha um surdo adulto comigo na sala de aula, fui aprendendo com eles (professora Beatriz).

É importante ser compreendido e eu achava que tinha que falar a língua corretamente com eles, algumas colegas às vezes diziam, mas tu não percebeste tal coisa? Eu dizia, puxa! Eu preciso trabalhar mais a percepção visual em mim, eu vou prestar mais atenção, eu vou aprender, eu vou melhorar até mesmo pela própria língua de sinais que por um movimento diferente muda todo o significado (professora Divina).

O meu maior desafio sempre foi com a língua de sinais e acredito que de qualquer professor que entra hoje também é, porque hoje eu ainda fico devendo muito na língua de sinais, nem eu domino a língua e já faz quase dez anos que estou aqui e tenho contato direto com eles todos os dias o dia todo (professora Alexia).

A **compreensão e apropriação da língua de sinais** estão caracterizadas pela necessidade emergente de aprender uma forma de comunicação distinta da sua como primeira possibilidade para a atuação profissional, pois, sem a apropriação dos elementos linguísticos que constituem o ambiente educacional fica inviável a atuação. Esta é uma nova condição neste processo.

Observamos nas narrativas das professoras Beatriz e Divina que a mobilização para aprender a língua de sinais está diretamente relacionada às características do espaço da docência, no qual o **compartilhamento docente com o educador surdo** é fator relevante para esse processo, como constatamos nas narrativas das professoras:

No primeiro ano aqui foi extremamente importante eu ter a oportunidade de pedir ajuda para os surdos adultos, lembro-me de sair correndo pelos corredores procurando um surdo para pedir ajuda, ainda bem que eles estão aqui (professora Alexia).

A melhor forma para aprender é estar em contato cotidiano com os adultos surdos [...] (professora Beatriz).

Quem sempre me ajuda muito são os surdos adultos, eles têm um vocabulário pronto, eles são meus maiores professores, e essa troca que nós temos no dia a dia é fundamental [...] eu sempre estou envolvida nas atividades com a comunidade surda, procuro estar inserida para poder participar de todos os eventos, e eles me cobram para eu aprender sempre mais (professora Divina).

Portanto, podemos afirmar que acontece a reorganização das ações e operações envolvidas no processo de aprender a docência, existe um envolvimento das dimensões *institucionais*, *pedagógicas*, *afetivas* diretamente relacionadas às expectativas empreendidas de todos os sujeitos relacionados a essas dimensões.

As questões *institucionais* estão relacionadas à demanda existente da própria comunidade escolar e que a instituição que acolhe a comunidade surda precisa abarcar. Uma oportunidade única e inovadora na educação para as pessoas surdas, não permitindo a instabilidade nem a imprevisibilidade. Tais professoras mostram a **produção da docência no contexto da surdez**, quando enfrentam o desafio de aprender sobre o campo de atuação, assumindo a descoberta das características da profissão e das fragilidades da formação inicial. Colocam-se flexíveis para aprender, como podemos conferir na narrativa da professora Alexia, que destaca a importância de dividir o espaço institucional com os surdos adultos usuários da língua de sinais.

Assim como, a relevância que a professora Beatriz destaca, quando faz a reflexão sobre o próprio processo de aprender a língua de sinais e a importância do surdo adulto neste processo.

Evidenciamos que a **produção da docência no contexto da surdez** é elemento que mobiliza a reflexão sobre tomadas de decisões para a atuação docente. As questões *pedagógicas* direcionam a uma postura frente à educação das pessoas surdas, algo que precisa ser construído. Esta dimensão fica evidente nas narrativas das professoras quando se mostram mobilizadas a pensar sobre o fazer pedagógico, sobre a prática docente na especificidade da surdez. Observamos as questões *afetivas* na medida em que as professoras sentem e compreendem as reorganizações necessárias para a atuação docente com crianças surdas e a importância da língua de sinais neste processo, como podemos observar na narrativa da professora Divina:

No início tinha medo das pessoas que vinham sinalizar comigo e eu não conseguia entender, não queria magoá-los, sabe? Eu acreditava que eu os magoaria se eu não conseguisse entender (professora Divina).

A motivação que as conduz a aprender a língua de sinais evidencia uma mobilização para conhecer essa realidade, destacando mais uma vez as questões afetivas como elemento importante que permeia e constitui esse processo.

Quando iniciei meu trabalho aqui senti uma mistura de medos [...] medo da língua, eu acho que o maior medo sempre foi medo da língua, tinha medo de não estar conseguindo me fazer entender [...] (professora Alexia).

Tenho medo que alguém chegue e diga para mim que está tudo errado o que estou fazendo, que não é assim, porque está toda hora mudando as concepções relacionadas à prática com as crianças surdas, e faz dez anos que estou recomeçando, renovando minha prática cotidiana [...] (professora Marta).

Eu estou sempre me desafiando, estou sempre procurando, pesquisando, correndo atrás das coisas [...] tenho medo que alguém chegue e diga que eu sou uma porcária de professora, isso vai ser horrível [...] quando comecei a trabalhar com os surdos tive horrores de medos, eu tinha medo do J. porque ele vinha falar comigo e eu não entendia, e claro que eu não tinha contato com os surdos, eu não conhecia a língua de sinais, mas eu tinha muito medo da comunicação com o J. (professora Divina).

Enfrentei alguns medos no início, mas o primeiro foi com relação à língua de sinais, a fluência na comunicação [...] foi um desafio aprender, mas fui aprendendo com eles, assim, na parceria [...] (professora Beatriz).

As professoras destacam nas suas falas diferentes emoções direcionadas a diferentes papéis no contexto da escola para surdos, desde as questões relacionadas a comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes, as questões didáticas pedagógicas como um desafio, questões relacionadas a interação entre os sujeitos do contexto educacional, todos estes elementos precisavam ser administrados com persistência e força de vontade no início da carreira. As emoções emergem como mobilizadoras nas ações e reflexões das professoras, por este motivo, são dimensões que permeiam este processo. Vygotski, em uma carta para seu aluno Levina, datada de 16 de julho de 1931, reforça a necessidade de reconhecer que as emoções estão ligadas ao corpo e ao intelecto no plano pessoal, afirma que a vida é mais profunda, mais ampla do que sua manifestação exterior.

escutando a vida [...] não se pode viver sem dar, um sentido à vida. Sem a filosofia (a filosofia de vida pessoal), pode haver niilismo, cinismo, suicídio, mas não vida [...] quanta luz interior, calor e apoio existe na busca em si! [...] a própria vida, o céu, o sol, amor, pessoas, sofrimento. Isto não são simplesmente palavras, isto existe. É real. Está entrelaçado na vida. As crises não são fenômenos temporários, mas a estrada da vida interior (VAN DER VEER; VALSINER, 1991, p. 29).

Assim, compreendemos que as **emoções** são as combinações de relações que emergem em decorrência das experiências vividas, e ganham sentido em relações específicas. Rey (2005) nos ajuda nesse entendimento quando diz que

a emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais, entrando assim no cenário da cultura. O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, o que por sua vez se vê na gênese cultural das emoções humanas (REY, 2005, p. 242).

Compreendemos que as **emoções que permeiam a produção da docência** são elementos que demarcam o desenho professoral como um processo de interação entre o organismo e o ambiente, pois o ambiente está exigindo das professoras uma conduta singular que é resolvida por meio de ações e operações distintas (POWACZUK, 2008). As **emoções que permeiam a produção da docência** aparecem como funções reguladoras ou organizadoras (VYGOTSKI,

2003). Elas direcionam as ações iniciais, ou seja, regulam e orientam as reações dos sujeitos. Assim, evidenciamos que o medo das professoras relacionado à fluência na comunicação linguística é provocador de uma ação. Neste sentido, Vygotski (2003) diz que

[..] toda emoção é um chamado à ação ou rejeição da ação. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são precisamente, o organizador interno de nossas reações; que coloca em tensão, excita, estimula ou freia todas as reações. Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento (VYGOTSKI, 2003, p. 119).

Evidenciamos que tais **emoções** são possibilidades de construir relações completamente novas entre as professoras e os sujeitos surdos, dependentes das organizações do meio em que estão inseridas. Neste sentido, entendemos que a professora Alexia tinha medo da incompreensão relacionada a comunicação, este elemento foi motivador para assumir o desafio de aprender a língua de sinais, nos mostrou eu que medo mobilizou a força de vontade para aprender, e, conseqüentemente, se desenvolver.

A professora Marta destaca as emoções relacionadas ao medo do novo, do desconhecido, das surpresas, a insegurança que permeia a prática pedagógica ainda encoberta. Compreendemos que as **emoções que permeiam a produção da docência** favorecem o desencadeamento de ações. As professoras são desafiadas a aprender sobre a profissão, a organizar experiências em um novo lugar com especificidades próprias, são exigidas a realizarem uma leitura do contexto para contemplar as demandas que estavam nascendo. Junto a isso, precisavam desempenhar um novo papel que começava a ser construído, ou seja, mostram-se sujeitos que estão aprendendo por etapas, desta forma, desenvolvendo-se.

Observamos que as **emoções que permeiam a produção da docência** são ferramentas poderosas e importantes para a ação dessas professoras, verdadeiros estímulos para a conquista de novas aprendizagens.

As formas de conduta consistentes são atreladas às **emoções**, no qual as reações emocionais assinalam o comportamento dos sujeitos, pois um fato impregnado de **emoção** é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada do que um realizado indiferentemente (VYGOTSKI, 2003). Aprender a língua de sinais torna-se um desafio que quando assumido, transforma o medo em satisfação.

Observamos nas narrativas que as professoras encontram o auxílio que precisam no professor surdo que compartilha desse espaço da docência, constituindo a **colaboratividade** como elemento importante para a **produção da docência no contexto da surdez**.

Eu aprendi muito com eles e não tem outra forma, não tem outro jeito de aprender libras que não seja assim, em contato, em colaboração com eles, porque as gírias, os termos que nós não sabemos são eles que nos ensinam, é algo incrível [...] o vocabulário toma outra dimensão, fluiiiiiii, é muito vocabulário diferente [...] eu aprendo muito, penso que preciso aprender muito mais. (professora Beatriz).

O surdo adulto que atua no contexto da escola domina a língua de sinais, colaborando com a construção da representação linguística ideal a ser incorporada pelo professor. Evidenciamos nas vozes das professoras a flexibilidade e a busca pelo aprender, constituído no processo de coletividade entre os sujeitos envolvidos. Um professor que mostra tais características está desafiado a continuar aprendendo e a produzir-se num espaço de afirmação profissional, no qual se constitui a solidariedade docente.

Evidenciamos a constituição da docência centrada na reflexão sobre a prática, o que nos permite compreender a perspectiva das professoras que são produtoras de saberes. As ações e operações organizadas pelas professoras para a conquista de tal finalidade é fundamental para a **produção da docência no contexto da surdez**.

Segundo Abraham (2000, p. 31) “el éxito de un ensiñante depende de la naturaliza de sus relaciones con los otros significantes que forman parte del campo pedagógico<sup>90</sup>”. Entendemos que a **colaboratividade** entre os sujeitos envolvidos nesse processo constituem elemento importante para a aprendizagem da docência no contexto da surdez, assim como um recurso viável na condição assimétrica em que as professoras se encontram.

Evidenciamos que durante este processo de novas aprendizagens, as professoras encontram nos colegas que compõem a escola a possibilidade da docência compartilhada em um terreno pedagógico desconhecido, no qual novos

---

<sup>90</sup> Tradução nossa: o êxito de um professor depende da natureza das suas relações com os outros significativos que formam parte do campo pedagógico.

conhecimentos pedagógicos precisam ser construídos. Observamos o que nos diz a professora Alexia:

Mesmo hoje, atuando há nove anos na educação de surdos percebo a importância que foi e que continua sendo, esta parceria entre professor ouvinte e educador surdo na prática educativa. Para mim, esta parceria tem como resposta um processo de aprendizado diário acerca da educação destes sujeitos (professora Alexia).

Este processo de construção mobiliza elementos da **colaboratividade**, pois observamos que as professoras evidenciam ação de reflexão, de conflitos e de encontros entre os sujeitos envolvidos no processo, elas compartilham a necessidade de constituir um lugar com uma comunicação satisfatória entre eles. Evidenciamos a **colaboratividade** como elemento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois as professoras estão imbricadas nos processos de aprendizagem. Neste sentido, ao ser questionada sobre os desafios enfrentados no início da docência a professora Marta narra:

Eu comecei a trabalhar em abril de 2001, cheguei aqui apavorada, em um ambiente novo, até aquele momento eu não entendia que eu seria uma professora, que eu precisaria atuar e estimular as crianças para aprenderem, era responsável em construir um conhecimento, eu estava perdidíssima, me vi na condição de ter que fazer um planejamento porque eu teria que assumir uma turma, mas percebi que havia colegas minhas que estavam na mesma situação que eu, que estavam perdidas, estavam também apavoradas e eu percebi que não estava sozinha no barco[...] (professora Marta).

Constatamos que a **compreensão do espaço pedagógico da docência na surdez** coloca para as professoras alfabetizadoras de aprendizes surdos a possibilidade de consolidação da docência. No contexto em questão, evidenciamos que a instituição auxilia para que as professoras tragam os educadores surdos juntamente na ação docente, compartilhando as aprendizagens.

Inúmeras vezes necessitei da ajuda de meus colegas, os educadores surdos, para me ajudar a resolver questões acerca de um sinal ou ainda, como desenvolver uma atividade no qual o conteúdo era mais complexo (professora Alexia).

A narrativa da professora Alexia ilustra que a organização institucional é elemento importante para que elas assumissem o desafio da atuação docente. A

organização institucional da escola estava se constituindo como referência no interior do estado e buscava a inovação da proposta pedagógica, elementos que aparecem como provocadores de aprendizagem docente, pois ser professor neste contexto demanda apropriar-se deste espaço sociocultural próprio, mobilizando-as a reorganizar suas práticas pedagógicas. Os lugares de protagonistas não são constituídos somente pelo professor ouvinte ou pelo educador<sup>91</sup> surdo, mas sim, por um processo que envolve uma parceria, no qual todos são aprendizes.

Destacamos o processo de solidariedade docente que começa a ser constituído, marcado e datado historicamente pelo tempo vivido, pelos sujeitos que são únicos e precisam ser percebidos individualmente como parte da coletividade.

Nós aprendemos muito na troca, nem todos tem a mesma visão das coisas, as pessoas têm pensamentos diferentes e na troca crescemos juntas, não necessariamente acontece da forma como eu imagino, às vezes trocando com uma colega ela vê diferente, e também está em você aceitar, porque se o professor for fechado não vai aceitar as opiniões, mas nós aprendemos com o outro, eu aprendo assim, com todos aqui (professora Marta).

Desta maneira, constatamos que a professora alfabetizadora faz parte do processo de aprendizagem, quando na narrativa ela destaca a “troca”. Entendemos que a atividade colaborativa estabelecida favorece a assunção das diferentes descobertas e experiências entre os pares. Este ambiente constituído de experiências singulares, no compartilhamento, torna-se comum.

Uma teia de relações começa a se constituir e a tessitura da docência passa a ser estabelecida pela compreensão do espaço pedagógico num processo reflexivo, no qual a **colaboratividade** entre as professoras toma relevância para a ação pedagógica na surdez, conforme vimos anteriormente nas narrativas das professoras Marta, Alexia e Beatriz.

Nos postulados vygotskianos, o autor trata da coletividade como fator imprescindível para o desenvolvimento de todos os sujeitos. Um desenvolvimento histórico e social que compõe este desenvolvimento, pois “sólo en el proceso de la

---

<sup>91</sup> Estamos nos referindo ao educador surdo quando este possui o curso de formação em Ensino Médio, ao professor surdo, quando este é licenciado.

vida social coletiva se han elaborado y desarrollado todas las formas superiores de actividad intelectual propias del hombre<sup>92</sup> (VYGOTSKI,1997, p. 214).

Acontece a efetivação da **colaboratividade**, na qual o sujeito vive a passagem de elementos exteriores a si como uma apropriação, transformando-se em elementos internos, para além de uma representação do vivido, e sim, uma recriação. Entendemos que as relações construídas socialmente e em colaboração com o meio social em que o sujeito está inserido favorecem a organização e as estruturas das funções psicológicas superiores, beneficiando o processo de desenvolvimento, no qual a função interpsicológica transforma-se em intrapsicológica, favorecendo a aprendizagem docente das professoras. Entendemos que para acontecer a compreensão do espaço pedagógico e das exigências da docência no contexto da surdez acontece a aprendizagem da docência, elemento que permeiam as categorias aqui analisadas.

Os saberes docentes das professoras começam a constituírem-se na coletividade, na qual as “redes coletivas de trabalho constituem, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente” (NÓVOA, 1997, p.26). A coletividade aparece como um suporte entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem da docência. A organização em torno da coletividade começa a ser ilustrada como fonte de construção neste processo.

A possibilidade de compartilhar com os colegas de trabalho as questões relacionadas ao fazer docente e a organização das novas exigências constituídas pela instituição escolar foi definidora para a aprendizagem das formas de ser professor. A oportunidade de compartilhar o exercício da docência favoreceu a ativação da zona de desenvolvimento proximal<sup>93</sup> das professoras.

O professor alfabetizador de aprendizes surdos vive o processo de aprender a sua docência na escola e tem a possibilidade de compartilhar saberes e vivências numa coletividade construída com significado, assumindo-se como parte do todo. Compartilhando seus pensamentos, ideias, angústias, medos, objetivos e

---

<sup>92</sup> Tradução Nossa: somente no processo de vida social coletiva se elabora e desenvolve todas as formas superiores de atividade intelectual própria do homem.

<sup>93</sup> Zona de desenvolvimento proximal elucidada por Vygotski como: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (2007, p. 97).

finalidades, evidencia o caminho para a **produção da docência no contexto da surdez**, constrói e assume seu papel.

As colaboradoras desse estudo relatam que não estavam preparadas para atuarem no contexto pedagógico, uma vez que sua formação inicial visou à abordagem clínica terapêutica, a possibilidade de cura da surdez. Contudo, a formação frágil não as impediu de permanecerem na busca por aprendizagens distintas para assumirem o papel de alfabetizadoras.

Observamos que as docentes possuem desejo de aprender para serem professoras de aprendizes surdos, característica que encontramos em todas as colaboradoras da pesquisa.

[...] precisamos aprender muito mais, muito mais, muito mais [...] não dá para parar nunca [...] (professora Beatriz).

Eu disse para mim mesma: eu vou aprender, eu vou aprender, eu vou aprender!!! (professora Divina).

Eu gosto de trabalhar onde eu trabalho, eu gosto do que eu faço, a gente é pega...; me ensinaram a amar o que eu faço, não faria outra coisa porque gosto deste ambiente, estou envolvida com tudo aqui, com este espaço, com a comunidade escolar, com estas crianças, com as atividades extras da escola, para mim não é difícil, não sei se em uma outra escola eu teria o mesmo prazer, não sei se eu faria da mesma forma, pode ser que em outra escola eu decidisse largar tudo e vender pastel e refrigerante[...] acho que aconteceu, aflorou, estou todo dia aprendendo uma forma diferente de ser professora de surdos, isso é muito legal, ainda tenho muitas coisas que quero aprender aqui[...] (professora Alexia).

Aqui na escola nós estamos sempre aprendendo, desde o primeiro dia, porque às vezes eu trago uma proposta e numa conversa com as colegas percebo que preciso pensar outro caminho [...] é preciso prestar atenção, as vezes eu preciso reorganizar, refazer e tentar novamente de forma distinta (professora Marta).

As exigências da ação docente mobilizaram as professoras a aprenderem subsídios para além da língua de sinais. Constatamos que a possibilidade de produzir-se professora nessa realidade específica, torna o professor alfabetizador um aprendiz ininterrupto de seu próprio campo de saber, como um ser inacabado.

A constituição de um lugar no qual esta possibilidade se tornasse possível, fez com que as professoras se organizassem coletivamente a fim de se tornarem aprendizes.

Neste sentido, Vygotski ao referir-se ao papel do professor, destaca que o “próprio método de trabalho exige do professor a mesma atividade e o mesmo coletivismo [espírito de grupo] que deve impregnar a alma da escola” (VYGOTSKI, 2003b, p. 300).

Notamos que as professoras passaram a viver na **colaboratividade** como parte inseparável delas e, as relações entre os professores ouvintes, educadores surdos e comunidade escolar em geral, alcançaram tal vigor que é encontrado nesta realidade específica, confirmando a tessitura das relações humanas. Nesta direção, Vygotski (2003b) destaca que “na própria natureza do processo educativo, em sua essência psicológica, está implícita a exigência de contato e de interação com a vida que sejam o mais estreito possível” (VYGOTSKI, 2003b, p. 300).

As adoções de especificidades relacionadas à apropriação da língua de sinais favorecem a estabilidade nas questões linguísticas. Algo que antes era externo, alheio, não era usado ou cogitado como possibilidade, agora é fonte viva de desenvolvimento e se eleva a um nível superior nesse processo. Nas narrativas podemos evidenciar:

Com relação a própria responsabilidade que eu preciso ter com a língua, eu fico parada pensando o que eles pensam de mim quando eu estou falando em língua de sinais, porque eu vou muito assim, corretamente falando, palavra por palavra e utilizo todos os sinais certos, todas as palavras certinhas para eles me entenderem, sei que as vezes não precisa (professora Alexia).

Eu penso como surdo, é exatamente isso, penso como o surdo pensa...Meu pensamento é em língua de sinais porque é onde estou mais inserida, estou o dia todo dentro da escola e ela está dentro de mim, eu incorporei isso, é coisa mais engraçada (professora Divina).

Agora eu me sinto muito segura, à vontade... se entrar um surdo agora aqui eu vou sinalizar, talvez seja a segurança por eu estar usando a língua a mais tempo[...]. eu adoro a língua de sinais, adoro a possibilidade de poder me comunicar nesta língua (professora Marta).

Levando em conta o que foi dito pelas colaboradoras, compreendemos que a relação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo gerou um aprendizado significativo, pois aconteceram oportunidades para as professoras fazerem parte do processo, tornando o aprendizado como parte do seu cotidiano, auxiliando na compreensão de papéis assumidos na realidade em que atuam. Vygotski (2003b, p. 171) ao referir-se sobre a psicologia da linguagem coloca-nos que a linguagem

realiza duas funções totalmente distintas: por um lado, serve como meio de coordenação social da experiência das pessoas; por outro, é o instrumento mais importante do nosso pensamento. Assim, conseguimos compreender a narrativa da professora Divina no momento em que ela descreve que seu pensamento está organizado na estrutura da língua de sinais, pois para Vygotski “o processo de pensamento evidencia facilmente seu caráter social e indica que nossa personalidade está organizada conforme o mesmo modelo que as relações sociais” (2003b, p. 171). Neste sentido, compreendemos que as **línguas de contato** favorecem a adoção de especificidades relacionadas à apropriação da língua de sinais.

Ao refletir sobre as relações dialógicas, concordamos com Vygotski (2003b) que destaca o processo como meio de nos conhecermos e conhecermos o outro através de nós mesmos, pois a condição para conhecermos a nós acontece à medida que somos outro, algo estranho a nós mesmos, por este motivo “a linguagem, esse instrumento de comunicação social, também é um instrumento de comunicação íntima do homem consigo mesmo” (2003b, p.172).

Os educadores surdos usuários da língua de sinais tornaram-se a fonte de conhecimento da língua de sinais para as professoras. Muitos desafios estavam nascendo e a constituição de um espaço comunicativo concretizou-se como a primeira conquista docente, favorecendo um espaço dialógico entre todos os sujeitos envolvidos neste processo. A aprendizagem da língua de sinais é evidenciada como um desafio constante. Leontiev (1984) destaca que “al entablar comunicación entre ellos, los hombres producen también el lenguaje, que sirve para denominar el objeto, los médios y el proceso del trabajo<sup>94</sup>” (p. 27). A partir do exposto, consideramos a importância da aprendizagem da língua de sinais para o desenvolvimento da ação docente como professoras alfabetizadoras.

Desta forma, as professoras organizam ações e operações para conquistar este objetivo. A estrutura organizada confirma o desenvolvimento das professoras, pois as transições e transformações são demarcadores da aprendizagem.

Assim, podemos afirmar que **a produção da docência no contexto da surdez** envolve elementos fomentadores para a sua constituição, ou seja, motivos e

---

<sup>94</sup> Tradução Nossa: para estabelecer a comunicação entre eles, os homens também produzem a linguagem, que serve para nomear o objeto, os meios de comunicação e o processo do trabalho.

necessidades emergentes do contexto docente que mobilizam o processo, no qual a interação entre os sujeitos faz toda a diferença.

A apropriação da língua de sinais envolveu noções para além da necessidade da atuação profissional, pois as professoras incorporaram elementos da aprendizagem como características específicas individuais e elaboram reflexões sobre a apropriação. Podemos ilustrar estas ideias a partir da narrativa da professora Alexia.

Eu acabei pegando cacoetes dos surdos, essa coisa de estar conversando e estar sinalizando, fazendo expressão facial, me pego mil vezes falando com pessoas que não sabem nada de língua de sinais e eu estou sinalizando (professora Alexia).

Evidenciamos que existe uma relação unívoca entre vida e linguagem, no qual as **línguas de contato** constituem nestas professoras características singulares. A reflexão da professora Alexia sobre as apropriações linguísticas marcam a forma ativa e dialógica no processo de organização dessa realidade, pois é a apropriação que exige determinadas condutas. Nessa direção os estudos de Bakhtin (1988) nos fazem compreender que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 1988, p. 123).

Analisando as palavras de Bakhtin é possível considerar todas as manifestações comunicativas construídas pelos sujeitos em interação nesse espaço educacional específico. Professoras que desejam aprender a língua de sinais e surdos adultos usuários da língua - que são colaboradores para a apropriação - em momentos dialógicos na sala de aula e no contexto da própria escola para surdos indicam a parceria entre esses sujeitos que são mobilizados por necessidades institucionais.

Nessa direção, a teoria bakhtiniana nos ajuda a compreender o processo, quando diz que é possível representar o homem somente por meio da comunicação com ele, por via dialógica, representando a comunicação dele com outro.

Somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o “homem no homem” para outros e para si mesmo. No centro deve estar situado o diálogo, e o diálogo não como meio, mas como fim. O diálogo não é limiar da ação, mas a própria ação [...] O homem não se revela exteriormente como se torna, pela primeira vez, aquilo que é, repetimos, não só para os outros, mas também para si mesmo. Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, não pode nem deve terminar. Uma só voz nada termina nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência (BAKHTIN, 2010, p. 292).

A partir do exposto, notamos que as professoras evidenciam nas suas narrativas que são constituídas pela voz do outro, ou seja, na interação marcadamente social. A nossa constituição como homens acontece por meio da linguagem, na relação com o outro, na alteridade.

Verificamos que a existência de múltiplas vozes constitui a produção da docência no contexto da surdez apontando a adoção de especificidades relacionadas à apropriação da língua de sinais. Ao serem questionadas sobre possíveis eventos e marcas da trajetória docente com aprendizes surdos, constatamos **a incorporação de elementos da língua de sinais** pelas professoras alfabetizadoras que atuam no contexto da surdez. Nas narrativas que seguem ilustramos este processo:

quando não estou aqui fico pensando em língua de sinais ...quando as pessoas em outros lugares me perguntam se podem tal coisa e eu respondo sempre em língua de sinais com o sinal...sim, pode, ok, certo... Eventualmente eu uso um sinal no meio de uma conversa com outras pessoas que não são surdas, no meio de um diálogo, isso não é estranho para mim (professora Beatriz).

Coisa boa é quando estou em lugares públicos e encontro alguma colega ou um surdo, coisa mais prática é sinalizar para a pessoa, não precisa gritar, pergunto tudo, não preciso me aproximar para conversar, é uma língua maravilhosa com relação ao espaço (professora Marta).

O processo ultrapassa a dimensão de proximidade. Observamos, ao longo das narrativas, que o aprendizado da língua de sinais e das especificidades da comunidade surda são produzidos devido a proximidade entre as línguas – língua de sinais e língua portuguesa – são **línguas de contato**.

As múltiplas vozes que compõem os saberes docentes das professoras são constituídas pelas vozes das próprias professoras e dos educadores surdos que compartilham a docência. A adoção de especificidades relacionadas à apropriação da língua de sinais pelas professoras são constituintes de sua identidade docente

como professoras de sujeitos surdos. São as múltiplas vozes que constituem as professoras, indicando que as **línguas de contato** favorecem a **incorporação de elementos da língua de sinais**.

Constatamos que as vozes permanecem independentes, e ao mesmo tempo combinam-se mostrando a busca por ser professor no contexto da surdez, pois as especificidades linguísticas e culturais são evidenciadas como elementos que se combinam com a vontade individual de cada professora e a vontade de outras professoras, constituindo assim, professoras de aprendizes surdos que assumem o acontecimento da docência como elemento mobilizador de aprendizagens. As professoras mostram-se abertas e flexíveis à transformação.

A adoção de especificidades relacionadas à apropriação da língua de sinais tem início na organização de situações dialógicas, como condição primeira, essas permeiam todo o contexto de atuação, são constituídas pluralmente, originárias da natureza para a ação da docência, têm sentido e significado para a atuação profissional. Neste sentido, compreendemos que a importância de desvendar os elementos que constituem a docência alfabetizadora no contexto da surdez mobiliza as professoras a aprenderem sobre seu contexto de atuação, assim, a dialogicidade e a coletividade aparecem como dimensões que permeiam esta categoria.

A **produção da docência no contexto da surdez**, nessa perspectiva, é colaborativa, faz-se na própria ação entre os sujeitos envolvidos no contexto, é uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas, representações, assumi ideias.

As professoras colaboradoras do estudo compreendem que a língua é o principal instrumento de representação simbólica de que os seres humanos dispõem - tratando-se do caso específico em questão- a língua de sinais. As professoras compreendem que a língua estava “fora” delas inicialmente, mas a necessidade de apropriação aparece como primeira condição para exercer a docência.

Observamos que o desenvolvimento docente das professoras acontece de forma interpessoal para intrapessoal, pois o que acontecia socialmente foi adotado internamente por elas. A incorporação de fragmentos linguísticos aconteceu pela significação que a língua passou a ter para as professoras ouvintes, também a imersão no contexto da surdez e a parceria estabelecida entre os sujeitos são fatores relevantes para o processo de **produção da docência no contexto da surdez**. A situação inicial de desafio para o aprendizado da língua foi assumido

pelas professoras e verificamos que elas passam a utilizar a língua de sinais como suporte do pensamento. Nas narrativas que seguem evidenciamos esta afirmativa:

A minha escrita livre é...eu acabo comendo essas coisas aí, artigo, pronomes, conjugação verbal, escrevo como os surdos, tudo soltinho, mas eu entendo, porque eu penso assim... porque esta é a língua que eu uso [...] preciso parar para pensar quando preciso escrever na minha língua materna...que coisa incrível!!! (professora Marta).

Eu misturo a língua portuguesa e a língua de sinais nas minhas anotações, eu não faço uma frase completa, eu acho que faço muito direta a escrita, uso muito da estrutura da língua de sinais, deixo um artigo uma preposição porque eu acabo entendendo, passo o dia inteiro aqui, isso já faz parte de mim... (professora Beatriz).

Muitas vezes escrevo como falo em língua de sinais, algumas vezes as pessoas me perguntam por que eu escrevo desse jeito e eu não quero dizer, tenho medo que as pessoas pensem que é por influência, porque é pela convivência com a estrutura da língua de sinais [...] se eu escrever três palavras eu entendo a frase, frequentemente eu faço isso (professora Divina).

O processo de apropriação da língua de sinais pelas professoras evidencia que incorporaram e reelaboraram seus papéis, fazendo uso da língua como um aparato do pensamento. Estudos bakhtinianos nos dizem que nós não conhecemos a língua materna (vocabulário e a estrutura desta) por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas sim, por enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam. No caso específico aqui estudado, a língua dos sujeitos surdos é assumida pelas professoras ouvintes, pelo processo interativo que foi construído entre os sujeitos no ambiente escolar.

Notamos que existem réplicas da língua de sinais (língua falada no contexto da docência) no diálogo cotidiano das professoras. A **incorporação de elementos da língua de sinais** é possível, constatamos na narrativa da professora Divina:

percebo que eu simplifiquei a minha escrita comparando com o passado, uma forma gramatical diferente daquela que eu utilizava antes, as vezes eu esqueço de usar os pronomes, já me peguei escrevendo uma frase inteira somente com os substantivos, em recados, lembretes, eu acho estranho isso, joguei fora os artigos, as preposições, escrevo tudo no infinitivo, não conjugo mais verbos, a conjugação verbal é uma coisa que me chama a atenção, é engraçado...faço isso tranquilamente, claro que na sala de aula eu tomo cuidado, preciso pensar para escrever português (professora Divina).

Assim é possível afirmar que a relação entre os elementos da vida prática e a própria constituição da professora como pessoa, ela compreende esta adoção de fragmentos do diálogo do outro como seus, um reflexo das relações que são estabelecidas na **produção da docência no contexto da surdez**. Bakhtin discute esse processo como:

a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entre no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Considerando os dizeres de Bakhtin, compreendemos que acontece um enriquecimento mútuo, no encontro dialógico entre as duas culturas que são transformadas pelas formas discursivas existentes no cotidiano. A relação estabelecida reflete a existência de multiplicidades que convivem e dialogam em situação de igualdade, resultando na **incorporação de elementos da língua de sinais** pelas professoras na comunicação pessoal com diferentes sujeitos e não apenas com os aprendizes surdos.

Constatamos que a aprendizagem da língua de sinais e a **incorporação de elementos da língua de sinais** permitiram o início da construção de ser professor. Elas saíram do tateamento da docência e entendem a surdez como campo de atuação.

Os caminhos da docência encontradas nessa categoria permitem realizar o desenho professoral das professoras colaboradoras do estudo.

Seguimos para a análise da terceira categoria, a consolidação da docência no contexto da surdez.

### 3.1.3 A Consolidação da docência no contexto da surdez

A categoria **consolidação da docência** nos permite compreender as ações pedagógicas constituídas e desenvolvidas no cotidiano escolar das professoras alfabetizadoras de aprendizes surdos, guiadas pelas concepções docentes que se

estabeleceram por meio da própria experiência de ser professora de surdos. Nessa categoria evidenciamos elementos que orientam a ação de aprender a docência alfabetizadora das professoras colaboradoras do estudo. Os elementos são: a **solidariedade docente, a incompletude da docência, a organização do trabalho pedagógico, as emoções docentes, o desenvolvimento intelectual e afetividade, o plurilinguismo, a permanência na docência no contexto da surdez.**

Compreendemos que a **consolidação da docência no contexto da surdez** está constituída pelas distintas oportunidades, necessidades e enfrentamentos que o professor vivencia e como trabalha com esses elementos. Destacamos que os modos de ser/estar na docência alfabetizadora de aprendizes surdos, as emoções, a coletividade e o dialogismo são dimensões que permeiam a categoria, constituindo o tecido da docência.

A **consolidação da docência no contexto da surdez** emerge quando as professoras aprendem o ofício da docência no próprio contexto em que estão inseridas, buscam compreender o objeto e objetivo da ação docente. As professoras, colaboradoras do estudo, nos mostram em suas narrativas como se dá a docência alfabetizadora, considerando a singularidade da organização da escola para surdos e da turma de aprendizes. É importante destacar que a escola em que estão desenvolvendo a ação pedagógica possui a organização de escola bilíngue para surdos, na qual a presença de professores surdos é fato no contexto da sala de aula, ou seja, as professoras vivenciam a docência compartilhada. Iniciemos nossas análises desta categoria pelo elemento categorial **solidariedade docente**<sup>95</sup>.

Por meio das narrativas das professoras confirmamos que a **solidariedade docente** está presente neste processo.

faz falta um salário melhor. Não é bom o que nós ganhamos, eu só tenho vinte horas, eu poderia ganhar mais se eu fosse trabalhar no município, mas lá eu não vou ter esta colaboração que eu tenho aqui, é o que nos mantém tão ligadas, principalmente nós da alfabetização, por mais que o problema seja grande e que talvez nós não consigamos ver a evolução da criança, talvez ela esteja estagnada, talvez eu não esteja conseguindo, mas eu sei que posso chegar nas colegas e falar, dividir, sempre tem uma colega que senta comigo e fala “eu te entendo, ele já foi meu aluno, é assim o processo dele...” isso me dá apoio, me mostra como posso reorganizar o meu trabalho, acho que essa relação eu não

---

<sup>95</sup> Definimos na página 108 o nosso entendimento sobre este conceito.

encontraria em outra escola, essa coisa de poder trocar, eu sei que existem muitos professores solitários por aí nas escolas (professora Marta).

Eu disse: meu Deus do céu, o que é que eu faço? ele não sabia nada de Libras, não sabia que tinha um sinal pessoal que se referia a identidade dele, não sabia o nome dele em português escrito. Ele não tinha identidade surda. Mas começamos aos poucos, eu pedia para os coleguinhas ensinarem os sinais para ele, foi o melhor jeito, os próprios colegas o ajudaram a aprender mais rápido [...] o educador surdo ajudou muito neste processo (professora Divina).

Se eu estou angustiada com alguma coisa ou com uma ideia que não sei como desenvolver, as vezes é uma coisa bem simples e eu fico quebrando a cabeça, eu chego perto das colegas e compartilho, a coisa aflora, acontece, flui, voa, algumas colegas aqui são muito criativas, elas fazem acontecer de forma bem simples, então para mim é muito bom poder dividir, depois de trocarmos ideias tudo acontece, é muito bom (professora Alexia).

Com base no que foi dito pelas professoras, compreendemos que elas buscam na colaboração umas com as outras, entre os estudantes e contam com os educadores surdos para consolidar suas aprendizagens. Na relação entre os sujeitos acontece a compreensão das exigências da docência e o compartilhamento das dificuldades, é a cultura de colaboração que emerge. Observamos que as professoras que estão envolvidas no processo de aprendizagem da docência mostram-se colaborativas e solidárias. Dividem entre si as responsabilidades dessa aprendizagem, encontram aliados para a prática docente. Nesta direção, podemos analisar a narrativa da professora Marta que nos diz:

se eu precisar fazer três planejamentos diferentes para um mesmo dia e mesma turma eu vou fazer três planejamentos. Se eu precisar fazer as adaptações do material para a criança que é paralisada cerebral e surda, para o surdo com baixa visão que faz parte da mesma turma, eu vou parar e vou fazer. Às vezes nós reclamamos, mas nós fazemos, estou falando nós porque vejo isso em todos os professores do currículo, todos fazem. Se eu não consigo sozinha, telefono, passo e-mail para as colegas e peço ajuda, essa colaboração me dá apoio, me mostra que não estou sozinha (professora Marta).

Torna-se relevante destacar que as turmas são constituídas por crianças surdas e também por crianças surdas com múltiplos comprometimentos, que exigem do professor o olhar específico para as suas necessidades educativas especiais. Assim, a professora Marta, como as demais, precisam elaborar atividades distintas para a mesma turma, pois a criança surda paralisada cerebral precisa de uma proposta pedagógica distinta comparada com a criança surda com autismo. A

diversidade é vivida cotidianamente pela professora Marta desafiando-a na elaboração de distintos modos de ser professora. É uma demanda do contexto escolar. As exigências de organizações provocam reflexões sobre o fazer docente. A colaboração construída no espaço escolar é elemento que favorece para que a professora compartilhe suas angústias, compreendendo que está entre os iguais, ou seja, no processo de aprender cotidianamente a ação docente. A cultura de colaboração emerge como processo da aprendizagem de ser professor de aprendizes surdos. Constatamos que a manifestação do elemento categorial **solidariedade docente** surge com o intuito de confortar ou ser confortada, de ajudar ou ser ajudada, pois existe a responsabilidade recíproca no processo de aprender a ser professora de surdos vivendo esta experiência.

Aprender com o outro é o caminho possível para as professoras. O interesse em aprender a ser professora de sujeitos surdos é compartilhado por todas as professoras, dividem as opiniões, partilham dos mesmos interesses, as experiências, as vivências e o auxílio mútuo são características da **consolidação da docência no contexto da surdez**.

Durante o percurso de análise das narrativas das professoras, encontramos os **modos de ser/estar na docência alfabetizadora de aprendizes surdos** como uma dimensão que permeia esta categoria. A consolidação da docência no contexto da surdez passa por uma construção que está assentada para o trabalho que cada professora desenvolve. Logo pensar nas ações e operações que é preciso produzir para dar sentido e significado para a ação alfabetizadora com aprendizes surdos é parte do processo de consolidação da docência. Verificamos que a colaboração e as emoções permeiam este elemento categorial, colaborando no entendimento desse processo.

Eu já trabalhei com a EJA, mas sempre na alfabetização. A cada ano é uma turma diferente, uma realidade diferente, acho bom para não me acomodar, porque na mesma turma não é bom permanecer, pode criar ranços, porque se tenho crianças para me desafiar não fico acomodada. Realidades diferentes me desafiam. Também me deixam angustiadas, porque eu nunca sei o que vai acontecer, pode passar seis meses e eu perceber que aquilo que estou fazendo não deu em nada e vou ter que recomeçar. Às vezes isso me dá uma tristeza, uma angústia, uma incerteza, precisamos de um retorno da criança, às vezes ficamos um tempão para ver que não deu certo, mas acabei aprendendo, vai sempre ser assim, nunca vou ter uma criança perfeita que vai me dar o feedback que eu desejo. Estou aprendendo a controlar a minha ansiedade, fico angustiada, me dá medo, mas já aconteceram outras vezes, não é de todo o

fim... vamos nos acalmar, tomar água de melissa, a criança não pode ficar parada, tem que aprender (professora Marta).

Na alfabetização as exigências são diferentes, exige uma preparação, um planejamento, uma organização, porque eles chegam aqui sem a Libras, ignorantes na língua deles e na nossa. Muitos nem sabem que são surdos, tenho uma preocupação central com o vocabulário para ser menos pesado, mais cotidiano, com palavras rotineiras e vocabulários mais significativos para a vida prática. Ocupo os recursos adequados: a dramatização, o recurso visual, vídeos. Isso acompanha toda a vida escolar dos surdos, desde a estimulação essencial até o ensino médio. Percebo o vocabulário distinto, a profundidade do conceito vai mudando, porque o vocabulário na língua de sinais vai sendo ampliado. Já trabalhei com terceira e quarta séries, eles já chegavam prontinhos para mim, eu tinha a preocupação em desenvolver e dinamizar os conteúdos, a alfabetização exige muito mais (professora Alexia).

Quanto à alfabetização de surdos tenho muitas dúvidas, acho que estou sempre procurando o caminho certo, nada do que estou trabalhando é definitivo, tudo pode ser mudado no decorrer dos anos (professora Divina).

Observamos que as professoras têm internalizada a **incompletude da docência** e se colocam como aprendizes nesse contexto. Evidenciamos nas narrativas das professoras Marta, Alexia e Divina as questões que as mobilizam pela busca de distintos saberes que venham ajudar na compreensão sobre a prática pedagógica no contexto da sala de aula com as crianças surdas, confirmando o processo de **incompletude da docência**.

Sabemos que a alfabetização das crianças surdas exige saberes específicos, pois a criança surda na maioria das vezes chega à escola sem nunca ter contato com a língua de sinais, característica comum de crianças surdas filhas de pais ouvintes. O professor precisa realizar um olhar distinto para a condição e proporcionar situações de aprendizagens para que as crianças apropriem-se da língua de sinais, favorecendo para ela a constituição da identidade surda.

Os saberes relacionados ao processo de aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas são necessários para a prática cotidiana das professoras alfabetizadoras de surdos. Todas as experiências linguísticas que o aprendiz vivenciou precisam ser conhecidas pelo professor, assim como a compreensão dos sinais indicativos que são constituídos convencionalmente para dar conta das questões cotidianas no contexto familiar.

A oportunidade de ter acesso a um ambiente linguístico adequado oferecido pela escola é elemento que mobiliza as professoras a **consolidação da docência**

**no contexto da surdez.** No momento em que o aprendiz inicia o processo de aquisição da língua de sinais, as professoras procuram refletir e experimentar as possibilidades de organizações pedagógicas específicas. Esses desafios são compreendidos pelas professoras, como podemos observar nas narrativas que seguem:

São as crianças que mostram o caminho, me dão a dica para eu conseguir chegar neles, eles me mostram como pensam, porque não quer dizer que a proposta que eu quero desenvolver vai contemplar o caminho deles, é preciso prestar atenção nisso. Se o aluno não está conseguindo fazer a atividade ele está me mostrando que não sabe fazer, eu consigo perceber que ele está me dando outra resposta de outra forma, de outro jeito. Isso não quer me dizer que ele não sabe, sou eu que preciso ir para casa, reorganizar e refazer a atividade e tentar novamente com o mesmo objetivo, de forma distinta para ver se ele consegue aprender, porque é muito claro aqui nesta escola que as crianças fazem caminhos diferentes uns dos outros para aprenderem. Isso é claríssimo aqui nesta escola, existem diferentes níveis de aprendizagem e de assimilação do conhecimento, mas a gente aprende com o outro, com a própria criança (professora Marta).

A alfabetização com as crianças surdas exige a preparação de muito material didático de qualidade, porque trabalhamos com o visual e o professor precisa ter o recurso visual para fazer o sinal correspondente. Precisamos de recursos visuais para trabalhar. Com relação aos conteúdos que exigem conceitos mais complexos, eu sempre faço testes com os surdos adultos (alfabetização noturno) antes. Se eles não conseguem internalizar o conceito que preciso desenvolver eu não levo para os pequenos à tarde. O recurso mais importante é o material concreto e experiências significativas, descobri que alguns conceitos são complexos até para os adultos que já tem um vocabulário maior (professora Divina).

Eu fico me questionando se consigo entrar dentro deles, se consigo me fazer entender, se vou conseguir alcançar as respostas, se eles vão conseguir entender o que eu estou querendo dizer (professora Alexia).

Observamos nas narrativas anteriores que para estabelecer **a consolidação da docência no contexto da surdez** as professoras assumem o desafio de aprender refletindo sobre a prática pedagógica que precisam desenvolver para produzir sentido na organização do trabalho pedagógico. A docência nessa escola para surdos mostra professoras que revelam agilidade para analisar o contexto em que estão atuando. As emoções impregnam o processo de aprender a docência.

Este trabalho exige aprender a trabalhar com as frustrações porque nem sempre dá certo aquilo que faço como proposta em sala de aula. Tem coisas que me desmoronam (professora Marta).

A professora Marta descreve a batalha vivida cotidianamente ao avaliar a própria proposta pedagógica, numa realidade em que é desafiada a aprender a ser professora, considerando a diversidade da sala de aula. Ao longo das análises das três categorias conferimos a mobilização das professoras para aprender a docência. Nesta mesma direção, Claxton destaca que:

Estar vivo é estar aprendendo. A aprendizagem não é algo que fazemos às vezes, em locais especiais ou em alguns períodos da nossa vida. É parte da nossa natureza. Nós nascemos aprendizes. Na verdade, essa é discutivelmente nossa característica humana mais distintiva. [...] Nós seres humanos, temos o mais longo aprendizado de todas as criaturas, porque chegamos ao mundo com a competência para -e a necessidade de- moldar nossas próprias mentes e hábitos a fim de ajustá-los aos contornos deste mundo em que nos encontramos. A maneira como fazemos isso constitui a aprendizagem (CLAXTON, 2005, p. 16).

Compreendemos que as professoras colaboradoras do estudo, são constantemente desafiadas a aprender. Observamos ao longo das narrativas que aparecem modificações do conhecimento e do comportamento das professoras.

As professoras buscam compreender o caminho que precisa ser seguido na **organização do trabalho pedagógico** e preocupam-se com o ambiente adequado para favorecer o aprendizado das crianças. A preocupação central está direcionada ao processo vivido pela criança, como indicativo da ação pedagógica. Nas narrativas que seguem evidenciamos esta premissa:

Aqui nós assumimos uma responsabilidade enorme, ao menos nós professores dos anos iniciais, porque os surdos pequenos chegam aqui sem a Libras e eu preciso organizar um espaço para que estruturem a língua deles e associado a isso tenho a obrigação com os conteúdos como uma escola regular (professora Alexia).

Constatamos na narrativa da professora Alexia a preocupação em organizar o espaço escolar para garantir o processo de conhecimento dos aprendizes. Quadros ao tratar da escola para surdos diz que a organização precisa “assegurar o acesso aos conteúdos escolares. A escola deve garantir ao aprendiz surdo todos os conteúdos que são estudados em uma escola de ouvintes” (1997, p.36). Entendemos que a professora preocupa-se com as atividades escolares, pois compreende que o ambiente escolar precisa favorecer aprendizados para além do desenvolvimento da primeira língua. Entendemos que as professoras compreendem

que aprender língua de sinais é fundamental, mas não suficiente, e nesse momento ocupam-se em organizar situações escolares para o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita, pois é considerada a segunda língua das pessoas surdas. Portanto, a apropriação desta língua é necessária para a continuidade da **organização do trabalho pedagógico**, bem como inclui alcançar os objetivos escolares. A preocupação em torno do fazer pedagógico é entendida, quando aspectos direcionados ao planejamento são identificados:

Sempre tive medo da parte pedagógica, da elaboração das aulas e do planejamento, porque os conteúdos estão definidos, eu sou responsável em desenvolver, mas, como é que eu vou operacionalizar isso em sala de aula? Comigo já aconteceu de usar o texto escrito em português com o vocabulário complexo, depois com o tempo, descobri que preciso trabalhar com o visual, isso aconteceu com as colegas também, as dicas foram construídas com as colegas em colaboração, fui reorganizando a minha prática (professora Marta).

Eu tive crianças que me desafiaram no sentido de não saber por onde começar o trabalho pedagógico tem muitos elementos envolvidos. É nesse sentido que eu falo, quando eu digo que eles me escapam. Eu preciso saber olhar o contexto das crianças (professora Beatriz).

Eu fico muito feliz quando vejo que eles estão aprendendo, eu fico feliz quando trabalho uma coisinha hoje e vejo que amanhã posso avançar um pouquinho mais, percebo que a minha proposta é desafiadora (professora Divina).

Atualmente eu estou mais organizada nos meus planejamentos, mas estou sempre aprendendo [...] Quando a criança começa a fazer perguntas é uma beleza, eu fico bem feliz, porque eles começam a fazer as comparações e relações com o que eles já sabem, o meu planejamento começa a ter vida, a cada dia posso proporcionar novas atividades. Sinto-me desafiada a planejar atividades para contemplar processo deles. É muito bom... (professora Alexia).

Observamos que as professoras trabalham com o imprevisto, pois procuram refletir cotidianamente sobre a **organização do trabalho pedagógico**, considerando o aprendiz como protagonista do processo. A narrativa da professora Beatriz revela o olhar específico que precisa ter para contemplar as especificidades do contexto da sala de aula, levando-a a refletir constantemente sobre o planejamento. Ela revelou na sua fala que busca considerar todos os elementos que circulam no contexto da sala de aula. Compreendemos que a organização do ambiente linguístico é fator base para o início do processo de alfabetização. Neste sentido, Bakhtin nos ajuda nesse entendimento.

É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna - se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1986, p. 108).

Levando em conta o que foi dito pelo autor, entendemos que as professoras mostram preocupação em oferecer um ambiente linguístico adequado ao seu contexto de atuação. O processo dialógico torna-se relação de produção de significado, evoluindo e favorecendo o aprendizado da segunda língua, ou seja, o significado de um determinado sinal precisa ser entendido, compreendido e apropriado por todos os sujeitos envolvidos no processo e este sinal passa a ser comum a todos.

A **organização do trabalho pedagógico** indica que os professores mostram-se comprometidos com a ação docente, selecionam, refletem e decidem sobre a ação mais apropriada para cada situação. As professoras descrevem, analisam e fazem referências sobre os acontecimentos da sala de aula, sobre os princípios pedagógicos que elas estão formando. A reflexão sobre estes elementos oferece a elas a oportunidade de objetivar a prática pedagógica no contexto da surdez. Esses elementos constituem a **consolidação da docência no contexto da surdez**. Confirmamos estas ideias nas narrativas:

As crianças do ano passado eram diferentes eles transitavam mais na Libras, eles chegavam e questionavam, perguntavam, exigiam de mim uma posição e uma explicação sobre as coisas, eu precisava me posicionar. As crianças deste ano são muito novinhas, pode ser que no próximo ano eles tenham mais curiosidade e questionamentos, estarão com mais vocabulário em língua de sinais. Pode ser que eles tenham olhado na televisão o terremoto no Japão, mas não é importante porque eles não viveram aquilo, eles são muito o que vivem no cotidiano, eu converso muito sobre o que acontece todos os dias na família deles (professora Alexia).

Dentro da sala de aula estou concentrada naquilo que eles estão fazendo, naquilo que eles estão conseguindo realizar, fico pensando o que eu posso oferecer e no planejamento de amanhã. Eu termino a aula com meu planejamento pronto para o outro dia, é o aluno que dá referência de onde ele está e de onde ele pode chegar, mostra até onde ele pode ir, me mostra o caminho, parte dele a proposta de trabalho para o dia seguinte. Eu termino um dia com a aula prontinha para o próximo. Eu vou para casa direto organizar o material, coloco tudo o que eu preciso em cima da mesa, faço as anotações e depois eu vou fazer um lanche, eu faço isso para não perder a ideia para a aula do dia seguinte, e foi exatamente isso que eu fiz ontem (professora Divina).

Eu sempre trabalhei com base na experiência vivida por alguém ou por algum deles. Uma questão da família, um passeio que alguém fez. Busco desta forma fazer atividades de vocabulário, atividades de leitura e não com aquela cobrança de que eles tem que ler aquele texto todo, então eu chamo quem quer ler naquele dia, e o aluno vem, faço a proposta de identificar as palavras conhecidas, eles marcam, exatamente como se faz quando aprendemos uma segunda língua, a mesma forma. Claro que tem outros textos que eu preciso trabalhar, texto mais formal, do conteúdo em si (professora Beatriz).

As professoras demonstram nas narrativas que para haver produção de sentido e significado na relação entre docentes e aprendizes é fundamental compartilhar de um ambiente linguístico comum, assim como reconhecer as necessidades e singularidades linguísticas dos aprendizes, valorizando os interesses, provocando a continuidade de desenvolvimento das crianças. Confirmamos pelas narrativas que é por meio da relação dialógica comum que as professoras procuram conhecer e compreender as necessidades das crianças. Esse processo é reafirmado pela reflexão diária, ajustes, experiências vividas cotidianamente, uma vez que as próprias professoras afirmam que não há nada pronto, evidenciam a **incompletude da docência**. A **organização do trabalho pedagógico** se estabelece a partir da compreensão do processo de cada criança no decorrer das atividades da aula. Confirmamos esta afirmativa a partir das narrativas que seguem:

A forma como nós estamos trabalhando aqui na escola, o que estamos fazendo aqui nos anos iniciais, quando uma colega fala: “não sei fazer, como é que você faz?” “como você faria para desenvolver este conteúdo?” “quem sabe você faz para eu ver”, “aceito sugestões”, “eu faria desta forma e não daquela”, “retiraria tais vocabulários”, “usaria um recurso visual”. Desta forma as atividades ficam melhores, porque nem sempre a aula acontece como eu imagino, nem todos tem a mesma visão das coisas, as pessoas têm pensamentos diferentes e na troca crescemos juntas. Às vezes trocando com uma colega consigo ver diferente e também está em eu aceitar, porque se o professor for fechado não vai aceitar as opiniões, mas eu sei que nós aprendemos com o outro (professora Marta).

É necessário que o professor estimule permanentemente as crianças, provocando a enfrentar desafios, bem como, faça uma avaliação do seu desenvolvimento continuamente para assegurar que se conheçam os avanços das crianças e para redefinir o planejamento, se necessário (professora Divina).

Fico me questionando se eu consigo chegar neles, se eles estão realmente aprendendo. Tenho medo de não conseguir me fazer entender, por isso me dedico a diversos tipos de planejamentos para uma mesma aula, se um deles não dá certo, tenho o outro (professora Alexia).

A **organização do trabalho pedagógico** se estabelece a partir da colaboração entre os professores. Observamos na narrativa da professora Marta que o conhecimento pedagógico compartilhado é evidenciado como um processo que implica a reorganização dos saberes pedagógicos das professoras e das estratégias que proporcionam em sala de aula, no qual acontecem adaptações necessárias para o contexto da surdez. Revelamos este elemento da consolidação da docência quando compreendemos que “o conhecimento compartilhado se organiza com variedade e riqueza”. Bolzan (2009) apresenta quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática, a reflexão e a transformação. O conhecimento teórico e conceitual se caracteriza pela “epistemologia que fundamenta a prática pedagógica do professor; a experiência prática se caracteriza pelas formas de intervenção do professor, durante a ação pedagógica, bem como pela explicitação de suas ideias sobre o que propôs como situação didática” (p. 147), permitindo evidenciar as ideias sobre quais pressupostos teóricos sustentam sua prática pedagógica. É nesse sentido que compreendemos que as professoras ao viverem essas dimensões, realizam as reorganizações das práticas pedagógicas em permanente discussão entre elas, como conferimos nas narrativas anteriores, compartilham as ações e as atividades, explicitam suas ideias, apropriam-se dos saberes e os reorganizam conforme as especificidades linguísticas e culturais do contexto da sala de aula.

As reflexões realizadas pelas professoras as mobilizam pela busca do entendimento do campo de saber a fim de rever e organizar as propostas pedagógicas.

Evidenciamos que a proposta de educação bilíngue que está direcionando a educação dos surdos tem provocado as professoras a pensarem sobre a ação cotidiana e os modos de fazer a docência. As professoras possuem elementos comuns sobre a proposta e ao mesmo tempo, elementos que divergem. Sabemos que as propostas de educação que envolve as pessoas surdas estão em constantes discussões e que a realidade encontrada por cada professora pode favorecer a apropriação do bilinguismo. Este elemento colabora para o entendimento singular da organização do espaço escolar. Evidenciamos nas falas das professoras a **organização do trabalho pedagógico** como elemento categorial:

Este ano fiz a proposta para uma colega de usarmos nas nossas turmas um texto que usei na minha turma do ano passado. No ano passado o texto ficou enorme, e este ano a M. fez a proposta de nós não mostrarmos o texto escrito para eles. Realizamos o estudo do planejamento da aula juntas e percebi que a M. pegava as imagens e fazia a leitura para mim e eu percebi que ela fazia a leitura exatamente como os surdos fazem, na estrutura da língua de sinais de verdade. A proposta foi de nós lermos as imagens que compunham o texto e depois construirmos coletivamente o texto escrito. O texto ficou na estrutura da língua de sinais mesmo, e eu penso que por mais que tente e saiba que é importante, mas para mim o português está mais forte, eu não consigo [...] parece que se eu passar o texto para a estrutura da língua de sinais eu vou deseducá-los (professora Alexia).

Se as crianças estão fazendo um relato em língua de sinais e eu preciso fazer o registro escrito no quadro, eu faço na estrutura da língua portuguesa. Na hora de retomar o texto, de fazer a leitura, de buscarmos o texto, daí eles ignoraram os artigos, porque não há sinal para os artigos, é um complemento para os surdos. Eu não cobro porque não existe na língua deles, mas eu apresento para eles saberem que existe. A demanda dos anos finais e médio vai exigir, fora da escola também enfrentarão a exigência [...] eu não posso deturpar a língua portuguesa. Não posso exigir que eles dominem ela com fluência, e isso nós sabemos que não vai acontecer. Eles usam a língua portuguesa na estrutura da língua de sinais, eu sei de tudo isso e dou essa liberdade. Eu apresento na forma correta porque acho que a língua tem que ser apresentada na estrutura da língua, mas não há uma cobrança rígida. Eu não faço uma avaliação para que eles coloquem as preposições de forma correta, isso não existe, mas interessante é que eu percebo que lá no ensino médio isso vem, aparece nos textos deles, parece que eles vão armazenando, armazenando. Eu lembro da professora Maria Alzira falando que nós precisamos encher, para depois retirar, não podemos retirar de onde não tem (professora Beatriz).

Levando em conta o que foi dito, observamos que as docentes ao refletirem sobre o cotidiano pedagógico produzem novos sentidos e significado para sua atuação, redimensionando a organização do trabalho pedagógico, na busca do melhor resultado ou de uma melhor organização. Este entendimento favorece o próprio processo de aprender a docência alfabetizadora, pois a reflexão acerca das suas aulas permite a tomada de consciência sobre as condições linguísticas e cognitivas dos sujeitos envolvidos neste processo.

Procuramos compreender que o processo da **organização do trabalho pedagógico** é distinto neste contexto, pois a especificidade da surdez exige dos docentes permanente atenção, bem como uma cuidadosa organização dessa dinâmica. As narrativas que seguem ilustram este processo:

Nós usamos muito a expressão corporal, é preciso saber que tenho a parte do tronco para fazer os sinais, que nós pouco usamos o movimento das pernas, ficou mais amplo os movimentos dos braços, meu pensamento ficou mais rápido,

porque o texto está em língua portuguesa e na hora de contar uma história eu preciso interpretar em língua de sinais. Então eu preciso fazer em uma estrutura diferente, mas eu preciso interpretar em língua de sinais e jamais em português sinalizado, é outra estrutura, e o inverso também, pois quando o meu aluno está sinalizando eu preciso interpretar ou escrever de outra forma, essas conexões acontecem como aconteceriam com qualquer outra língua estrangeira (professora Marta).

Primeiro o surdo precisa adquirir a língua de sinais, pois vai possibilitar a constituição do conhecimento de mundo, propiciando entender o significado do que leem em língua portuguesa. A criança precisa ter contato com a língua portuguesa escrita de forma funcional, a partir de objetos e coisas familiares para ela, estabelecendo a relação da palavra com as coisas. As vivências e o uso de recursos visuais são fundamentais para a compreensão da língua portuguesa escrita (professora Divina).

Observamos que a organização dos espaços pedagógicos que envolvem a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita são distintas, as professoras organizam suas ações conforme suas próprias concepções, deixando evidente a necessidade de espaços de formação voltados às discussões relacionadas as questões pedagógicas.

As professoras destacam que a fluência na língua de sinais pelas crianças surdas favorece a aprendizagem e o desenvolvimento dos aprendizes de forma global. O olhar e a preocupação para o processo de aprendizagem das crianças é o centro da proposta das professoras.

Nesse sentido, a educação bilíngue para surdos ganha relevância quando as docentes pensam na **organização do trabalho pedagógico**, ou seja, no como organizá-lo considerando a experiência da surdez, no qual a criança surda tem acesso à língua de sinais em interações cotidianas com pares de mesma idade e pares mais experientes na língua. Verificamos que as professoras favorecem os valores, proporcionam condições para a construção da identidade surda e contemplam o contexto bilíngue no cotidiano da sala de aula. As narrativas que seguem indicam este processo:

Eu penso o texto em língua de sinais, faço a seleção do vocabulário e as substituições necessárias, penso todo ele em língua de sinais para ver se eu vou conseguir sinalizar, preciso saber como fazer o mais próximo da língua de sinais (professora Marta).

É importante ressaltar o visual e que o texto seja adaptado. Não dá para simplesmente copiar um texto do livro nos anos iniciais. O texto precisa ser adaptado conforme as necessidades dos surdos (professora Divina).

eu trabalho muito o vocabulário contextualizado com eles da língua portuguesa escrita, retomo, trabalho com aquelas atividades de completar com a palavra correta e eles vão muito pelo contexto, as vezes eles conhecem uma palavra do português escrito e já fazem a relação e descobrem qual é a palavra que precisa estar ao lado para completar o texto, então é dessa forma (professora Beatriz).

As professoras consideram a proposta bilíngue de educação como forma de respeito à comunidade surda, notamos a sensibilidade delas para olhar o momento de mudanças linguísticas que as crianças estão vivenciando no período da alfabetização, valorizam os interesses e a realidade de cada estudante na proposta de ação pedagógica. Conferimos as preocupações expressas na organização do trabalho docente. Neste sentido, Vygotski destaca que:

Além de preparar as correspondentes forças da inteligência, o professor sempre deve se preocupar com as correspondentes forças do sentimento. Não se esqueçam de estimular o sentimento do aluno sempre que quiserem que algo fique enraizado em sua mente. Dizemos com frequência: “lembro-me disso porque me surpreendeu na infância” (VYGOTSKI, 2003b, p. 149).

É para contemplar a dimensão de significados da proposta de ação pedagógica para o aprendiz que as professoras assumem o desafio de tornarem-se proficientes na língua de sinais e modelos linguísticos ao lado do professor surdo, compreendem que é preciso aprender e adotar para si fragmentos culturais<sup>96</sup> importantes da comunidade surda para constituírem-se professoras de aprendizes surdos. Observamos que o conjunto de elementos que emergem na organização do trabalho pedagógico no contexto da escola para surdos favorecem **a consolidação da docência**.

A proposta de educação bilíngue para surdos mobiliza as professoras a discutirem sobre a construção de uma proposta de alfabetização para surdos. As professoras precisaram escolher uma das propostas de alfabetização lançadas pelo governo estadual (em 2009). Esse evento favoreceu para que as professoras mostrassem interesse em construir uma proposta de alfabetização direcionada para

---

<sup>96</sup> São os elementos culturais que constituem o processo de organização da cultura escolar no contexto da surdez.

as crianças surdas, pois nenhuma das propostas de alfabetização ofertadas pelo Sistema Estadual de Educação estava direcionada para o contexto da diversidade.

Neste sentido, a **organização do trabalho pedagógico** implica na adoção de uma proposta de alfabetização na língua portuguesa, o que exigiu das professoras a tomada de decisão acerca do tipo de trabalho a ser adotado. A tomada de posição frente à demanda governamental mobilizou as professoras a refletirem sobre a questão. Confirmamos essa mobilização nas narrativas que seguem:

Nós lutamos para a escola ser bilíngue, lutamos para manter aberta e porque não podemos ter uma proposta de alfabetização? Eu quero muito ajudar a elaborar uma proposta de alfabetização para a escola. Quando o governo exigiu que escolhêssemos [uma proposta] foi muito dolorido. Aqui nós não temos pessoas ignorantes e burras, nós podemos construir. Nada vai nascer pronto, uma hora dessas vamos ter que buscar em um monte de teorias e em um monte de práticas e perceber como fazer as conexões, nós precisamos construir, nós não temos uma proposta de alfabetização para surdos. [...] acredito que as pesquisas na área irão mostrar muitos caminhos para nos ajudar (professora Marta).

Tenho a expectativa de uma proposta de alfabetização que seja específica para o surdo. Sempre peço para as colegas textos que tratem da pessoa surda, tenho muito material em casa e também converso com elas sobre como trabalhar a segunda língua. Pergunto aos colegas sobre estas questões. Agora quero ler sobre avaliação que é algo que me instiga muito e então vou procurar estudar nos finais de semana (professora Divina).

Precisamos estudar muito [...] Lembro do Behares que é um linguista que esteve muito presente, foi o primeiro que esteve aqui em Santa Maria para falar sobre o bilinguismo para surdos, eu lembro muito dele. Hoje temos a Lodenir Karnopp e a Ronice Quadros, são apenas estes dois nomes que nos ajudam a pensar a prática cotidiana com o surdo [...] o Skliar foi o precursor, mas depois, puramente filosófico e agora ele se afastou da área. Essa linha filosófica e política nasceu porque tem muita gente produzindo, pesquisando e escrevendo e pouca gente na sala de aula. Muita demanda de pesquisadores, muitos surdos pesquisando e poucas escolas para surdos e quem está dentro da sala de aula não está produzindo, as pessoas que estão dentro das escolas não estão buscando formação que dê subsídios para pesquisas empíricas deste cunho, e isso tem que nascer daqui, de dentro da sala de aula, os professores não se aventuram a escrever, são muito modestos, e fica neste discurso muito mais político e filosófico do que propriamente pedagógico, e isso mostra as dificuldades do professor, uma timidez, falta de motivação, sensação de abandono[...]. Hoje temos muitas pesquisas dos próprios surdos, sobre a língua de sinais, as questões culturais do surdo. Acho que são importantes também (professora Beatriz).

Na análise das narrativas confirmamos que as professoras esforçam-se para entender o próprio campo de saber e compreender as fragilidades encontradas no

dia a dia no contexto da prática pedagógica. O desejo pela construção de uma proposta pedagógica é coletivo e representa a mobilização pela busca. As docentes reconhecem que a escola pode mudar com o compromisso delas e da própria instituição. Na narrativa da professora Marta foi revelado que existe a possibilidade de se estabelecer um trabalho interativo para que a construção da proposta pedagógica para a alfabetização se efetive. Assim, Gonzáles (2002) destaca que “os professores se transformam nos principais agentes de mudança, ao identificarem em suas próprias necessidades, para oferecer uma educação adequada a todos os alunos” (p. 254). Observamos a preocupação das professoras com o avanço e o desenvolvimento da educação das crianças surdas. Isto se evidencia quando explicitam suas ideias acerca da **organização do trabalho pedagógico** específico para a alfabetização desses sujeitos.

A docência no contexto da surdez favorece as professoras transformarem-se em profissionais críticos e pesquisadoras da própria prática. Além disso, possibilita-lhes desenvolver o pensamento reflexivo, envolvendo-se inteiramente nas relações construídas no contexto escolar, assumindo a prática docente e **consolidando a docência no contexto da surdez** como evidenciamos na narrativa a seguir:

Estou sempre procurando compreender como as crianças estão fazendo para resolver a atividade. Eu elaboro a proposta, mas sei que nem sempre eles conseguem realizar, muitas vezes preciso recuar com as propostas para respeitar o processo deles. Precisamos ter olhos de águia para conseguir ver realmente o que vai ajudar no aprendizado das crianças. Aqui é assim, estamos sempre pensando na melhor maneira para as crianças aprenderem, esse é nosso objetivo (professora Alexia).

Considerando os dizeres da professora Alexia, compreendemos que a constituição docente das colaboradoras do estudo é caracterizada por um processo de reflexão, uma vez que elas compreendem e interpretam as demandas do contexto educacional para alfabetização de aprendizes surdos. A valorização do contexto social e cultural em que as crianças estão inseridas, direciona o olhar pedagógico para o aprendizado de cada uma delas, uma vez que as docentes compreendem e reconhecem as diversidades encontradas no contexto da sala de aula, elementos que colaboram para a **consolidação da docência no contexto da surdez**.

Observamos que as professoras aprenderam as peculiaridades da comunidade surda e adotaram para si elementos dessa cultura, somando-se a isto a qualificação da ação docente de cada uma. A possibilidade de trabalhar em uma escola bilíngue para surdos favorece a construção da docência na prática cotidiana e a colaboração com os professores surdos.

Assim, compreendemos que a proposta bilíngue de educação não está restrita somente a aspectos relacionados às questões didáticas pedagógicas, mas sim, está estruturada em elementos culturais, linguísticos, filosóficos e políticos.

Observamos no decorrer das narrativas que a lógica para proposta de educação bilíngue parte da perspectiva surda, identificando os significados da surdez e do sujeito surdo no contexto da escola. Constatamos que essa está direcionada para além das questões puramente linguísticas que abrange a LIBRAS, mas sim, em elementos que envolvem a garantia de acesso e permanência dos aprendizes surdos na escola.

Na **consolidação da docência** evidenciamos que as **emoções docentes** emergem em diferentes momentos, permeando a categoria analisada. Compreendemos que as professoras que participaram como colaboradoras desse estudo, pensam, sentem e emocionam-se com base em experiências vividas e concretizadas socialmente no contexto escolar, como reflexo do meio cultural no qual estão inseridas. Nas narrativas das professoras, evidenciamos que as **emoções docentes**, são mobilizadoras potenciais da ação docente.

Eu consigo perceber quando a criança está precisando de um carinho, de um olhar, de uma piscadinha de olho, um movimento que o professor faça em direção a ela. A criança mostra que quer essa afetividade, porque ela é afetiva, acho que isso é muito, muito importante. Isso favorece a aprendizagem, porque é a aproximação do professor com o aluno e isso é fundamental. Entre as próprias crianças também (professora Beatriz).

eu pensava na ida para casa e na própria sala de aula, eu sempre pensando, pensando o que poderia fazer, como eu vou me virar com essa criança, ele foi um desafio, mas eu criei um vínculo de amor com ele. A traqueostomia é nojenta, às vezes purgava, é nojento! Mas eu sempre olhei para ele como uma pessoa, eu percebia que ele precisava de orientação, ele é um menino muito bom, tenho satisfação em dizer que aquele menino terrível e tenebroso que se escondia embaixo da classe cresceu e foi andando sozinho. Para mim é uma satisfação, uma alegria imensa e eu continuo cuidando, como se fosse meu filho e agora ele está lá no ensino médio, criei um vínculo (professora Divina).

Tenho muito carinho pelo G., ele sempre fez perguntas durante as aulas, mostrou vontade para aprender, ele me mobilizou a procurar informações, porque trazia questionamentos para a sala de aula, eu precisava procurar informações em diferentes recursos para voltar para a aula com as respostas, acredito que ele criou confiança. Sempre estivemos muito próximos para conversar sobre as dúvidas dele, criamos um vínculo de afeto um com o outro (professora Marta).

Eu tenho um olhar especial por eles, eu quero que meu aluno tenha conhecimento, que ele aprenda, então preciso fazer este olhar. É isso que eu tenho feito, tenho essa preocupação, assim eu consigo compreender a realidade de cada criança (professora Alexia).

A proximidade das professoras com os aprendizes amplia o significado da concepção de ensino. A professora Beatriz afirma que a aprendizagem é favorecida pelas **emoções docentes** que envolvem o cotidiano escolar, por esse motivo, mostra-se atenta as situações em que pode manifestar a afetividade. As narrativas das professoras deixam evidente que no contexto da escola existe facilidade em manterem-se próximas aos sentimentos das crianças. Para compreendermos a importância das **emoções na ação pedagógica** Vygotski nos ajuda quando destaca que o professor que deseja provocar o estudante para aprender, precisa provocá-lo emocionalmente, dessa forma, seu desenvolvimento acontecerá significativamente. Em suas palavras:

Antes de comunicar algum conhecimento, o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno e se preocupar para que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento. Este só pode se solidificar se tiver passado pelo sentimento do aluno. O restante é conhecimento morto, que mata qualquer atitude viva com relação ao mundo (VYGOTSKI, 2003b, p. 121).

Considerando os dizeres de Vygotski, compreendemos a importância que as **emoções** possuem na estruturação do processo educativo e aparecem como elemento da **consolidação da docência no contexto da surdez**. Vygotski (2010b) posiciona-se relacionando o desenvolvimento intelectual e a afetividade. Para o autor:

Negar las relaciones entre estados emocionales y estados intelectuales excluía de entrada toda participación de las modificaciones en el desarrollo

general de la consciencia, en el que las modificaciones del intelecto ocupan um lugar central, um lugar muy importante<sup>97</sup> (VYGOTSKI, 2010b, p. 139).

Entendemos que as emoções podem nos mobilizar para aprender. O professor precisa compreender e se dispor na relação afetiva, demonstrando a importância deste processo para o desenvolvimento dos sujeitos, tanto da própria professora, como dos aprendizes.

As narrativas das professoras demonstram a preocupação entre o **desenvolvimento intelectual e a afetividade** de seus aprendizes.

Quando a mãe do E. veio me falar que talvez eles fossem para outra cidade, fiquei realmente preocupada, porque aqui eu consigo compreender a realidade dele. Em outra escola não vai ser assim, pode ser que ele acabe se perdendo, pode ficar deprimido, pode não querer ir para a escola, pode ficar irritado, agressivo, não ser entendido, mas não é por não ser entendido na língua de sinais, mas por não ser percebido nas especificidades dele para além da surdez. Isso me preocupou bastante, é preciso ter um olhar diferente, porque a resposta que ele nos dá não é da forma com se espera, como se quer que aconteça, no papel e tal, é preciso acompanhar o crescimento e fazer a avaliação de outra forma, eu aprendi isso com ele (professora Alexia).

A L. precisa de um olhar diferenciado, ela é uma menina que aprende diferente. Ela é um desafio para mim até hoje, desde a alfabetização é um desafio, ela é um caso muito, muito difícil. Eu acompanho as histórias familiares até hoje, eu penso nela, penso na aluna. Mexe muito comigo estas crianças que aprendem diferente. Eles me dizem: “então, tu não vai buscar alguma coisa? Tu não vai fazer diferente?” Estes pequenos me instigam a sair da minha zona de conforto, porque se tem uma turma em que todos aprendem da mesma maneira o professor cai na zona de conforto, mas quando tu tens uma criança que aprende diferente eles te dão movimento e tu tens que aprender diferente (professora Divina).

Vygotski (2003b) nos ajuda a compreender sobre a importância do professor considerar as especificidades de cada criança. Pois todo conhecimento precisa proceder de sentimento de afeição, de sensibilidade emocional. O compromisso precisa servir como ponto de partida para qualquer trabalho educativo. As professoras mobilizam-se a refletir sobre a importância do vínculo afetivo para **a consolidação da docência no contexto da surdez**. Nas narrativas que seguem é possível evidenciar esse processo.

---

<sup>97</sup> Tradução nossa: Negar as relações entre os estados emocionais e os estados intelectuais excluía de entrada toda a participação das modificações no desenvolvimento geral da consciência, as modificações do intelecto ocupam um lugar central, um lugar muito importante.

A afetividade é o centro disso tudo, é fundamental, eu não aguentaria estar aqui trabalhando se não tivesse essa afetividade com as crianças. Tenho carinho por eles, lembro com todo o carinho acompanhando a superação deles. Acho que o aluno pode estar em uma linha de risco mas é afetivo, porque este vínculo afetivo é muito importante, eu consigo estabelecer isso com alguns (professora Beatriz).

se eu não fizer um movimento distinto favorecendo uma simpatia, nada acontece. A língua é toda visual e precisa de expressões. Tenho crianças que hoje sabem algumas coisas e amanhã já não sabem mais. Eu estou sempre recomeçando e a afetividade está diretamente ligada a isso, porque eu acredito que eles estão aprendendo sempre (professora Marta).

O L. chegou aqui na escola muito inseguro, com medo de tudo, encaminhado pela psicóloga devido ao fracasso da inclusão escolar na rede regular. Aqui tudo era novo para ele: a escola, a língua, as pessoas diferentes. O que me deixa feliz é saber que construímos um vínculo. Ele mostra quando não sabe sem medo de ser avaliado por isso, mas isso acontece porque nós confiamos um no outro. É por isso que questiona, faz perguntas e se mostra empenhado em aprender. Vejo que hoje ele se sente acolhido. Diferente da outra escola, em que a professora o deixava constrangido, apagado e com medo. Compreender esse vínculo e essa parceria entre nós é uma injeção de ânimo para mim. As respostas do aprendizado aparecem quando o círculo de confiança se estabelece. Ele até recebeu alta da psicóloga, tenho certeza que também sou responsável por isso. (professora Alexia).

Diante das narrativas podemos inferir que a **afetividade** é favorecida na modalidade de ensino, como bem dizem as professoras, pelas circunstâncias específicas que envolvem os sujeitos, as situações de cumplicidade estabelecidas que permitem a aproximação e oportunidade para conhecerem-se. Olhar para o aprendiz e observar os elementos que podem favorecer o aprendizado e o sucesso destes é algo que as motiva a constituírem um lugar com afetividade. Elas acreditam neste elemento como fonte para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Nesta direção, Vygotski destaca que:

Derivam duas tarefas do professor: em primeiro lugar, o estudo individual de todas as características próprias de cada educando e, em segundo, a aplicação individual de todos os recursos educativos e da influência do ambiente social a cada um deles. Colocar todos os alunos em um mesmo molde é o maior dos erros pedagógicos. A premissa fundamental da pedagogia exige inexoravelmente a individualização, ou seja, a determinação consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno em particular (VYGOTSKI, 2003b, p. 128).

O autor nos ajuda a compreendermos que o modo como cada professora enfrenta esta realidade está balizado pelas concepções que construíram acerca da surdez. É relevante considerar que as professoras estão cotidianamente ligadas às

especificidades culturais da comunidade surda, realizando combinações diversas em um ambiente dialogizado, real, legítimo, ou seja, ganhando vida e forma. A partir dessas discussões um novo elemento categorial emerge: o **plurilinguismo**<sup>98</sup>.

Notamos que as vozes da comunidade surda tornaram-se constituidoras do discurso social das professoras, evidenciando a união das vozes que circula no espaço escolar.

Os elementos destacados nesta categoria sinalizam que as professoras olham para o outro, respeitando a diversidade e compreendendo as pessoas surdas a partir dos aspectos próprios do grupo social ao qual pertencem. O olhar para o outro proporcionou a parceria, a atuação conjunta, constituindo um ambiente dialógico, um conjunto de vozes que se entrecruzam, um ambiente no qual o **plurilinguismo** social está evidenciado.

Desde que comecei a trabalhar aqui eu sonho em língua de sinais, é muito forte em mim, principalmente nas férias que é o momento que eu estou afastada, sonho que estou chegando atrasada, que não consegui chegar, sonho que esqueci o planejamento, sonho tudo em língua de sinais. [...] as vezes me dou conta que estou pensando e sinalizando quando estou caminhando na rua. [...] no carro as pessoas passam e ficam me olhando, fico dirigindo e falando comigo mesma em língua de sinais (professora Marta).

É muito comum eu ouvir uma música e ficar imaginando como ela ficaria em língua de sinais, eu faço muito isso, interessante porque eu fico praticando e pensando sem estar na escola (professora Beatriz).

Outro dia estava passou um menino e perguntou as horas e eu respondi em língua de sinais, rapidamente minha amiga me chamou a atenção: “te liga, ele não é surdo!” (professora Alexia).

As características da língua de sinais são incorporadas pelas professoras, ou seja, elementos que envolvem a expressão facial e corporal, o movimento do corpo, o direcionamento e permanência do olhar, ampliação do campo visual entre outras características que se tornaram parte da consciência social e cultural das professoras que atuam no contexto da surdez. A dinâmica viva dos elementos da língua de sinais e as vozes desse grupo atravessam os limites da escola, circulam

---

<sup>98</sup> Estudos bakhtinianos (1988, 2003, 2010) nos ajudam a entender que plurilinguismo é a diversidade de vozes que constituem o discurso, é a dialogização de tais vozes, constituído pelo pluralismo, é o próprio dialogismo incorporado no discurso, a dinâmica entre as vozes sociais engendradas em um espaço de relações nos limites de uma língua. No nosso caso, as línguas de contato, ou seja, língua de sinais e língua portuguesa.

entrelaçados nos distintos contextos sociais que as professoras fazem parte, constituindo **a consolidação da docência no contexto da surdez**.

Conferimos que a apropriação da língua de sinais pelas professoras constitui elementos que ultrapassam a forma de falar, escrever e pensar. A ação docente das professoras no lugar constituído culturalmente e respeitado na sua constituição, favorece-lhes que tomem para si modos próprios da cultura surda, que representam a vida das professoras na docência e a docência na vida das professoras. Compreendemos que a língua e a cultura das professoras colaboradoras do estudo não são exclusivas no ambiente em que desenvolvem a prática docente, mas vivem no intenso cruzamento com a língua de sinais e com a cultura surda, constituindo o **plurilinguismo**. Acompanhamos os elementos construtivos da docência e compreendemos a renovação da linguagem num lugar em que diferentes línguas estão em circulação no contexto social mantendo-se viva e em constante movimento, peregrinam uma ao lado da outra, em constante unificação, desenvolvendo-se, constituindo ativamente a natureza dialógica e se fortalecendo.

Nesse sentido, Bakhtin destaca que a tessitura das vozes é o que constitui o espaço do discurso e as suas ligações e relações no contexto social. Em suas palavras:

Por palavra do outro eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Neste sentido, todas as palavras, além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro, a começar pela assimilação delas e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana. (expressa em palavras ou em outros materiais semióticos (BAKHTIN, 2003, p. 379).

Entendemos que **a consolidação da docência no contexto da surdez** acontece por meio das relações que foram estabelecidas entre os sujeitos socialmente organizados, relação plural, inesgotável, aberta, abundante, permanente. As professoras, além de aceitarem e reconhecerem a diversidade linguística e cultural existente tornaram-se participantes e atuantes da comunidade surda, pois apropriaram-se de especificidades culturais. Por meio das narrativas das professoras confirmamos que elas aprenderam a nova língua a partir de mudanças na compreensão dos aspectos culturais, levam em conta a compreensão de mundo

envolvida no processo. Neste sentido, conferimos características que favorecem o **plurilinguismo** nas narrativas que seguem:

Quando chego da escola eu não suporto barulho nenhum, fico muito bem no silêncio, não ligo a televisão nem o som, não ligo nada. Me incomoda quando minha filha fala alto, fico toda hora pedindo para ela não falar tão alto. Se eu posso ficar quietinha no silêncio eu fico (professora Marta).

Quando vou buscar a minha filha na escola fico assustada com tanto barulho, acho que não suportaria trabalhar num ambiente com tanta poluição sonora [...] Quando vou aos congressos e cursos, fico tonta com tantas vozes, com vários barulhos ao mesmo tempo, não gosto do barulho [...] Em casa estou a todo o momento pedindo para minha filha diminuir o volume da televisão, o som me incomoda (professora Alexia).

Analisamos que o mundo da docência e o mundo fora da docência das professoras são associados e não são excludentes, a decisão de entrar em contato com as novas experiências culturais e sociais favorece um sistema enunciativo diferente, um processo dinâmico que não se reduz as variantes linguísticas. As professoras assumem, aceitam e compreendem que as línguas se cruzam de diferentes maneiras, se articulam. Essas características foram construídas em relação ao espaço social e cultural, são elementos da constituição da docência no contexto da surdez, de uma cultura do outro que transita muito próximo.

Nas narrativas das professoras conferimos outros elementos que evidenciam **a consolidação da docência no contexto da surdez.**

eu tenho a visão periférica desenvolvida devido ao uso da língua de sinais, acredito que todos os professores de surdos tem isso, nós aumentamos o campo visual, consigo ver o que as crianças estão fazendo lá no outro canto da sala de aula, praticamente atrás de mim, isso é uma característica da pessoa surda, é uma característica que aprendemos a desenvolver, nos apropriamos, nós precisamos estar alertas a tudo, envolve o campo visual, meu recurso visual está sempre alerta, na rua e em todos os lugares, professores de surdos não são atropelados nunca [...] nós conseguimos ver (professora Marta).

Quando uma pessoa está conversando oralmente comigo eu fico mudando meu posicionamento do corpo até ficar totalmente de frente e olhando nos olhos, é quase inconsciente, vou mudando minha posição. Será que isso tem alguma relação com a língua de sinais? Nunca tinha pensado nisso antes de você me perguntar (professora Alexia).

O contexto do **plurilinguismo** nos ajuda a compreender a adoção de elementos para a **consolidação da docência no contexto da surdez**, pois se torna

extremamente necessário desenvolver aspectos pertinentes da cultura surda para transitar com propriedade no espaço pedagógico no qual se desenvolve a ação docente. Entre os elementos do **plurilinguismo** está a experiência visual como fonte primeira e mais importante na exigência da organização pedagógica em sala de aula. Neste sentido os estudos de Bakhtin indicam que “as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem” (BAKHTIN, 2003 p. 379). O autor nos ajuda a entender que a aprendizagem da docência perpassa a adoção de elementos culturais, assim como a apropriação de aspectos linguísticos que favorecem a docência na surdez, o autor diz que assim “torna-se gente entre as gentes” (p. 384), ou seja, somos sempre muito dos outros e um pouco de nós mesmos, nesta ampla e inacabada relação dialógica.

As professoras constituíram-se professoras neste lugar específico e expressam o desejo pela **permanência na docência no contexto da surdez**.

Eu sou muito feliz em ser professora, vou dormir as 23:30 ou meia noite e acordo as 6 horas da manhã e nunca tive preguiça, nunca ninguém viu eu reclamar por estar aqui na escola, nunca achei o trabalho cansativo, Venho com prazer. Eu sou uma professora feliz (professora Divina).

Quando nos encontramos fora da escola conversamos sobre o trabalho também, mas é muito tranquilo, então as trocas ocorrem dentro da escola e fora da escola, eu acho que isso faz com que eu permaneça aqui, porque tenho as amizades que me ajudam quando preciso. Estão sempre prontas para me auxiliar (professora Marta).

Não sei se eu aprendi a ver o prazer em trabalhar aqui ou se eu fui pega mesmo. Acho que aconteceu, aflorei. Eu tenho prazer em estar aqui, não sei se em outra escola eu teria o mesmo prazer, não sei se eu faria da mesma forma como eu amo o que eu faço aqui nesta escola. Pode ser que em outra escola eu decidisse largar tudo e vender pastel e coca cola na rua. Eu não largaria esta escola, a gente é pega, estou envolvida com tudo, com este espaço, com a comunidade escolar, com estas crianças, com as atividades extras da escola, para mim não é difícil (professora Alexia).

Eu não tenho dúvidas, eu vou me aposentar como professora. É a opção certa. Não me vejo trabalhando em outra coisa que não seja na sala de aula, nem na gestão da escola, na direção, coordenação. Eu coordeno os estágios do magistério porque estou envolvida com as crianças, praticamente dentro da sala de aula, porque fora isso eu não quero, o bom é a sala de aula (professora Beatriz).

Acompanhamos o percurso da constituição docente das professoras e evidenciamos que a aprendizagem da docência está permeada por elementos que atravessam esta constituição. A colaboração, a solidariedade e a afetividade favorecem o desejo da **permanência na docência no contexto da surdez**, bem como a satisfação em serem professoras de aprendizes surdos. Elementos como a igualdade e a busca pelo pioneirismo que estava se constituindo no imprevisível - mas que possuía a responsabilidade da representação do novo - foram fatores preponderantes para a constituição docente.

Enfim, diante do revelado, pensamos na possibilidade de compreender a maneira como cada um dos elementos discutidos em cada categoria toma lugar no processo de aprender a docência das professoras alfabetizadoras que atuam com aprendizes surdos.

As narrativas apresentadas indicam o processo de constituição da docência marcado por elementos significativos que levam a construção das ações desenvolvidas em turma de alfabetização de aprendizes surdos, no contexto da escola para surdos.

Consideramos que existem elementos desencadeadores da aprendizagem da docência das colaboradoras do estudo, que se constituem pelas emoções que permeiam os diferentes momentos da docência, desde o medo do novo até o desejo pela permanência na docência no contexto da surdez.

Essas professoras como tantos outros exemplos no Brasil estão construindo a educação das pessoas surdas, e ao mesmo tempo estão constituindo-se professoras numa realidade tão específica. Este processo envolve a pessoa e a profissional, pois como evidenciamos nas suas falas, a experiência de atuar em turma de alfabetização de crianças surdas favorece a adoção de fragmentos culturais de contato, o que marca o modo de ser docente de cada uma delas. Compreendemos que elementos singulares constituem a docência na surdez. As professoras mostram-se vivas na docência, interrogam, provocam, questionam, vivem, respondem, sempre valorizando e considerando a voz do outro.

## **4 Apontamentos finais**

---

#### 4.1 (In) conclusões: as marcas da docência no contexto da surdez

No decorrer deste estudo dedicamo-nos a compreender como acontece a aprendizagem docente de professoras alfabetizadoras de aprendizes surdos. Para isso, contamos com a colaboração de quatro professoras alfabetizadoras que atuam em escola para surdos no município de Santa Maria, RS, e que, por meio de entrevistas narrativas, nos evidenciara a singularidade da trajetória docente nessa modalidade de ensino e o processo percorrido para a aprendizagem da docência. Escolhemos um grupo de professoras que vivenciaram a mesma formação inicial, ou seja, formação no curso de licenciatura plena em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria, RS.

O tema proposto emergiu de questões voltadas à trajetória docente da pesquisadora. Reflexões e dúvidas que permeavam a formação do professor no contexto da surdez consolidaram-se como processo para a compreensão da problemática do estudo: entendermos que a constituição da docência no contexto da diversidade possui elementos distintos que marcam esse processo.

Instigadas por essa premissa, buscamos conhecer de que maneira o contexto da surdez repercute na aprendizagem docente das professoras. As vozes das colaboradoras desta pesquisa alicerçaram a compreensão acerca da necessidade de direcionar estudos a modalidades no contexto da educação brasileira.

O estudo realizado considerou a seguinte problemática de pesquisa: *“Como se aprende a ser professor de aprendizes surdos”*, o que nos permitiu a identificação do processo de aprendizagem da docência. Neste contexto balizado por dimensões constitutivas as quais foram explicitadas a partir de três categorias - **a incipiência da docência no contexto da surdez, a produção da docência no contexto da surdez, a consolidação da docência no contexto da surdez**. Cada uma destas categorias foi tecida a partir dos ditos/falas das professoras colaboradoras, explicitando as idiosincrasias e construções que permearam suas construções docentes.

A categoria **incipiência da docência** evidencia a inserção das professoras no contexto da sala de aula marcada pelo tateamento docente, tendo em vista que para atuarem neste espaço precisaram assumir o desafio de aprender suas especificidades.

Nesse sentido, é indispensável inferir que o desconhecimento inicial sobre o campo de atuação fez com que as professoras passassem por momentos de experienciação pautados no imprevisto da docência alfabetizadora no contexto da surdez.

Confirmamos que a participação das professoras alfabetizadoras na organização do contexto escolar da escola bilíngue e na tomada de decisões sobre essa constituição foi elemento motivador para o processo formativo das mesmas.

O início da docência proporcionou a descoberta das exigências da profissão, despertando a curiosidade e a vontade de constituir uma escola referência na educação dos surdos na região, ou seja, o pioneirismo funcionou como elemento mobilizador que marcou a aprendizagem de ser professor de aprendizes surdos.

Também nas narrativas apresentadas as professoras mostraram que o conhecimento sobre os fatores históricos de fracasso do contexto educacional na área da surdez foram elementos que as mobilizaram a novas experiências de atuação. A assunção de “práticas inovadoras”, por um lado, distintas daquelas utilizadas para a educação de ouvintes e também dos saberes específicos relacionados à dimensão cultural e linguística, e por outro, contemplando a língua de sinais como primeira língua no contexto da escola, foi o ponto de partida para a educação desses sujeitos nessa realidade. Logo, consideramos que esses elementos constituem a compreensão das especificidades desse campo de saber.

A impossibilidade de permanecerem na docência sem aprender a língua de sinais foi algo real que mobilizou as professoras à reflexão. Ao conquistarem esse espaço de trabalho tornou-se necessário mantê-lo e a condição da língua de sinais como primeira língua para tal atividade as desafiou à reflexão sobre quais as possibilidades disponíveis para a aprendizagem desse saber, sobre que caminhos tomar e onde buscar apoio para essa aprendizagem.

Assim, os conflitos e dúvidas de cada professora alfabetizadora sobre a atuação profissional foram elementos que marcaram a incipiência da docência no contexto da surdez. Evidenciamos que os conflitos que emergem no contexto da escola para surdos geraram reflexões direcionadas à prática pedagógica. Nesse processo encontramos as oscilações existentes entre as categorias, por este motivo a professora poderá retornar à condição da incipiência da docência em diferentes tempos, como necessidade de aprender sobre as questões que as mobilizaram no contexto da sala de aula e da escola.

A segunda categoria, **a produção da docência no contexto da surdez**, manifesta avanços com relação à primeira categoria apresentada.

Nesse momento evidenciamos que as professoras alfabetizadoras que atuam no contexto da surdez passaram a compreender com maior clareza as exigências do campo professoral. Confirmamos que a situação educacional voltada às questões pedagógicas, na qual os surdos adultos participam ativamente da organização curricular, contemplando a experiência visual e outras questões relacionadas à especificidade da surdez, favoreceu a produção da docência e do papel de ser professora. Observamos que a produção da docência foi pautada em uma perspectiva socioantropológica, a qual esteve diretamente relacionada à abordagem sociocultural do ponto de vista do desenvolvimento humano. Como sujeitos de uma cultura, suas buscas e atuação estiveram assentadas em premissas e valores da comunidade escolar, uma vez que foi neste espaço social que se instalou um processo de aprendizagem mútuo, compartilhado.

A terceira categoria, **a consolidação da docência no contexto da surdez**, revela outras marcas que confirmam que os professores ouvintes e os professores surdos foram estímulos auxiliares uns para os outros, estabelecendo-se uma relação dialógica entre eles, fazendo com que as professoras retornassem para si [re]significando a própria forma de se expressarem. Compreendemos que a primeira organização das categorias possuem uma temporalidade hierárquica, mas essa organização é flexível e apresenta instabilidade, pois em diferentes momentos os professores alfabetizadores de aprendizes surdos nos mostraram a passagem de posição (ou estado) de uma categoria a outra.

As narrativas apresentadas destacam elementos mobilizadores desse processo, evidenciando-se a necessidade de se pensar sobre a formação em andamento. Ao mesmo tempo evidenciamos que houve uma atividade simultânea de organização e reorganização da dinâmica pedagógica com crianças surdas, expressa pela reflexão sobre a ação, característica que marcou a própria aprendizagem de ser professor no contexto da surdez.

Os elementos destacados neste processo são direcionados à participação das professoras: na organização do currículo escolar próprio para surdos; na decisão e organização do tempo escolar; nas questões didáticas e metodológicas pautadas no respeito a condição da surdez; e na compreensão de que a língua

portuguesa na modalidade escrita precisa ser ensinada como segunda língua, ou seja, língua estrangeira.

Deste modo, evidenciamos que a aprendizagem da docência no contexto da surdez permeia as três categorias apresentadas, indicando as dimensões que as constituíram ao longo da análise.

Assim, como revelam as narrativas das professoras, primeiramente existiu a organização de ações e operações voltadas à efetivação da aprendizagem da língua de sinais. Observamos que elas estão mobilizadas pelas necessidades geradas pelo próprio contexto, exigindo uma reorganização, onde as ações e operações estão direcionadas para a qualificação da ação docente, evidenciando como fator importante a representação da escola para a cidade e região.

Os achados desse estudo demonstram que as professoras aprenderam a língua de sinais em momentos de interação e compartilhamento com os surdos adultos usuários fluentes da língua.

A produção da aprendizagem da docência no campo específico da surdez implicou não só dominar conhecimentos, saberes, fazeres do próprio campo, mas também exigiu sensibilidade, ou seja, utilizar modos, atitudes, maneiras, costumes e valores que levassem em conta os saberes da experiência e o compartilhamento destas.

Portanto, aprender a ser professor nesse contexto pressupõe o estabelecimento de uma rede de relações capaz de favorecer esse processo.

Evidenciamos, ainda, que o compartilhamento da docência com o sujeito surdo no contexto da sala de aula é fator que colabora para a aprendizagem e desenvolvimento da docência. O contexto de negociação que é estabelecido na escola bilíngue é provocador de uma organização que sustenta o compartilhamento da docência, ou seja, o professor permite-se estar em situação de aprendiz, dividindo as responsabilidades e os resultados das observações do processo educativo das crianças surdas como alguém que também precisa aprender.

Vimos que as professoras se apropriaram de elementos da cultura surda, pois evidenciamos nas narrativas que elas consideraram relevantes cada uma das vozes que representam as convicções e os conhecimentos acerca da surdez, respeitando as questões linguísticas e culturais da comunidade surda. As professoras consideraram-se pertencentes a esse grupo, o que equivale a dizer que quanto melhor usaram a língua de sinais mais desenvolveram o sentimento de

pertencimento à cultura e à comunidade surda e conseguiram experimentar o sentimento de deslocamento em relação à comunidade ouvinte. Assim, é possível afirmarmos que essa aprendizagem permeia as três categorias e favorece a consolidação da docência nesse contexto.

Por meio das narrativas, confirmamos que os papéis sociais de professores ouvintes e professores surdos permaneceram entrecruzados, nesta realidade, à incorporação de elementos culturais e linguísticos, e à incorporação dos seus modos de fazer e pensar, processo indispensável para a consolidação de ser professor nessa realidade. As especificidades culturais são tomadas pelo professor ouvinte, que se apropria de elementos específicos da comunidade surda, principalmente de elementos linguísticos da língua de sinais. Assim, também evidenciamos o desenvolvimento do campo visual e de questões relacionadas à corporeidade. Essas marcas refletem que o compartilhamento no contexto da escola bilíngue é fator de promoção da aprendizagem da docência no contexto da surdez.

Os achados desta pesquisa demonstram que a cultura de colaboração é um elemento provocador da aprendizagem docente no contexto da surdez. Bolzan (2009) destaca que a incorporação da ideia de compartilhar conhecimentos no contexto da docência possibilita a apropriação de elementos culturais que poderá favorecer a autonomia docente em atividades futuras. O espaço da docência constituído por professores surdos e professores ouvintes proporcionou o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, permitindo que todos trouxessem suas experiências para o contexto da sala de aula. Nessa relação encontramos a colaboratividade e a solidariedade docente no processo de aprender a ser professora alfabetizadora no contexto da surdez, marcas que perpassam as três categorias apresentadas.

Compreendemos ao final do estudo que a docência no contexto da surdez nasce e se constitui em uma cultura de colaboração, mas antes de tudo se constitui pela possibilidade de compreensão do que é a solidariedade docente na constituição pedagógica. Evidenciamos que a relação estabelecida no contexto da surdez não é o fazer pelo outro, mas é colocar-se no lugar do outro e projetar para si as angústias e as preocupações que o outro está vivendo. As situações vivenciadas permitiram às professoras ampliarem os seus referentes, na medida em que sentiram confiança no outro, tomando-os como um aliado que colabora para que sua compreensão se estabeleça. Além disso, observamos que o entendimento do caminho que o outro

está percorrendo muda a relação, pois lhe permite refletir sobre outras possibilidades de ação, produzindo um novo conhecimento pedagógico. Elas não se sentem ameaçadas pelos conhecimentos que os docentes surdos lhes “emprestam”, ao contrário, entendem que alguém no grupo de professores vai poder olhá-las e colaborar com seu processo de aprender a ser docente neste contexto.

O processo de organização das atividades entre os sujeitos está pautado na relação dialógica, ou seja, no estabelecimento de uma rede de relações que confirma só ser possível estabelecer esse processo quando a cultura local da escola para surdos é compreendida e o espaço institucional é produzido. A própria cultura da escola para surdos mostra o conjunto de idiosincrasias existentes porque os sujeitos que formam esse lugar trazem suas peculiaridades e experiências e demarcam a multiplicidade de realidades no contexto da surdez. Nesse sentido, confirmamos que a compreensão das exigências da docência e do espaço pedagógico da surdez se dá no processo reflexivo do professor.

Conferimos que os elementos que permeiam as categorias analisadas constituem uma intrínseca relação entre o desenvolvimento cognitivo e o afetivo. As emoções mobilizam as professoras alfabetizadoras a permanecerem aprendendo, já que percebem a incompletude da docência como mobilizadora para a formação continuada.

Logo, compreendemos, por meio deste estudo, que ser professor alfabetizador no contexto da surdez é uma construção social, dialógica, que se dá a partir da multiplicidade de vozes que se encontram, por ser um processo colaborativo/compartilhado. Portanto, aprender a docência nesse contexto específico pressupõe construir/adotar distintos modos compatíveis à realidade em que o professor desenvolve seu trabalho.

Assim, acreditamos que as professoras alfabetizadoras buscam transformar seus aprendizados, o que sem dúvida, nos remete a ideia de inacabamento, assinalando a construção do conhecimento pedagógico compartilhado como elemento constituinte desse processo de aprender a docência no contexto da surdez.

Considerando as reflexões alcançadas, podemos destacar a partir das discussões empreendidas ao longo da pesquisa que:

- ✓ a pluralidade de sentimentos e sensações são elementos que definem as emoções docentes como marcas provocadoras da aprendizagem da docência no contexto da surdez;
- ✓ as concepções docentes se estabelecem pela própria experiência de ser professor no contexto da surdez, e esses, por sua vez, destacam os elementos utilizados na prática pedagógica como possibilidade desse processo;
- ✓ a docência compartilhada é fator que favorece a prática bilíngue no contexto da escola para surdos, destacando-se como elemento provocador de reflexões sobre a prática e a tomada de decisões sobre a ação pedagógica do docente;
- ✓ o contexto da surdez mobiliza as professoras a permanecerem aprendendo, elas compreendem a incompletude da docência e acreditam nas relações dialógicas que se estabelecem a partir das redes que se organizam no contexto explorado;
- ✓ o trabalho pedagógico produz sentido para o professor alfabetizador no contexto da surdez quando o aprendiz surdo é considerado como protagonista desse processo;
- ✓ a organização do trabalho pedagógico no contexto da surdez implica a adoção de uma proposta de alfabetização na língua portuguesa como segunda língua, o que exige das professoras a tomada de decisões que favorecem a autonomia e o posicionamento frente às questões pedagógicas;
- ✓ a proficiência na língua de sinais é elemento indispensável para que se consolide a aprendizagem docente no contexto da surdez;
- ✓ a afetividade é fator indispensável para a estruturação do processo educativo nesta modalidade de ensino, favorecendo o desenvolvimento intelectual dos envolvidos no processo, mobilizando-os a aprender sobre a docência alfabetizadora no contexto da surdez;
- ✓ O plurilinguismo reflete a consolidação da docência no contexto da surdez quando as professoras se envolvem numa relação de reciprocidade com a

comunidade surda, implicando a compreensão das questões sociais e culturais dessa comunidade;

✓ a postura investigativa dos professores alfabetizadores que atuam com aprendizes surdos é elemento que favorece a apropriação e o posicionamento que transforma a prática pedagógica e permite a organização de distintas construções de modos de ser e fazer-se docente;

✓ a aprendizagem docente como processo contínuo e inacabado é marca de destaque para a consolidação da docência alfabetizadora no contexto da surdez;

✓ a reorganização e as adaptações das práticas pedagógicas conforme as especificidades linguísticas e culturais do contexto da sala de aula revelam que o conhecimento pedagógico compartilhado é marca da docência no contexto da surdez, tornando-se um princípio formativo;

✓ a solidariedade docente é marca da aprendizagem do campo de saber, destacando o respeito aos saberes dos sujeitos surdos e ouvintes envolvidos no processo de ensinar e aprender na especificidade da comunidade surda;

✓ as professoras alfabetizadoras de aprendizes surdos, ao apropriarem-se das especificidades culturais que permeiam o contexto da escola para surdos demonstraram o processo de tomada de consciência de seu papel.

Por fim, não basta que o professor que atua no contexto da alfabetização de surdos conheça a língua de sinais e as especificidades culturais da comunidade surda. É preciso engajar-se ativamente nas questões relacionadas a constituição do contexto socioantropológico desses sujeitos.

Portanto, podemos afirmar que as professoras alfabetizadoras inserem-se no contexto cultural da comunidade surda, transitam no âmago desses labirintos surdos, tomam para si a palavra do outro no próprio discurso, retratando sentimentos e emoções que são constituídas por meio da palavra do outro. Assim, é impossível consolidar a docência no contexto da surdez mostrando-se neutro, distante, sem estar envolvido. É preciso colocar-se no lugar do outro, transformar-se, criar possibilidades para a mudança. Neste lugar da docência existe a possibilidade

para a construção e a produção das práticas de alfabetização no contexto da surdez. Exige a aceitação de novas alternativas para o processo formativo docente. É um lugar onde quem ensina está constantemente aprendendo no ensinar e aquele que aprende está ensinando ao aprender.



## REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. El universo profesional del enseñante: um laberinto bien organizado. IN: ABRAHAM, A. (org) **El enseñante es también una persona**: conflictos y tensiones en el trabajo docente. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 23-32 [ original editado em Paris, 1984]

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**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2010.

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.

\_\_\_\_\_. Narrativa sócio-cultural. In: MOROSINI, M (org) **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. Vol 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. P.p.380

\_\_\_\_\_. **Formação de professores**: construindo e compartilhando conhecimento. 2ª 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.; e ISAIA. S. M. **Aprendizagem Docente no Ensino Superior**: construções a partir de uma rede de interações e mediações. UNIrevista. Vol.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS, São Leopoldo, 2005.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. IN: **Educação**. Porto Alegre: PUCRS, 2006. p.p. 399-501

BOGDAN, R. & BIKLEN S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

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.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CLAXTON. G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación Narrativa. Em: **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editora Laertes, 1995.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO CÓSER. **Projeto político pedagógico**. 2008

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, (org) **Profissão professor**. Porto: Porto editora, 1991. p.p. 93-124

FERNANDES. E. **Surdez e bilinguismo**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didactico, 2004.

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. Nº116, SP, Julho, 2002. p. 21-39

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1999.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação. Métodos e Epistemologias**. Chapecó: Árgos, 2007.

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.

GÓMEZ.A.P. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. 3ª ed. In NOVOA, Antonio.(org). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote. 1997. p .95-114.

GONZÁLEZ, J. A. **Educação e Diversidade: Bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org).**Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora,1992. p.p. 33-61.

ISAIA, S.M.A. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M.R. (Orgs. ) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: ed. da UFSM, 2009, p.p. 95-106.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. **Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária**. Linhas críticas. Revista semestral da Faculdade de Educação.Cidade Universitária. V.14 nº 26 jan/jun 2008, p.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

(Orgs.) **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Editorial Cartago de Mexico, S.A. Cerrada de San Antonio N° 22, 1984.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª edição. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

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) – Pontífca Universidade Católica de São Paulo.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. Em: **A surdez**. Um olhar sobre as diferenças. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem**. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKI, L.S ; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª edição. SP: Ícone, 2006, p.p 143-189.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. 2ªed. In: NÓVOA, Antonio (org).**Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora,1995. p.11-30

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.p 15-33.

PEREIRA, M.C.C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, E. (org). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010. pp.81-86.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

POWACZUK, a. C. H. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadoras.** Dissertação de mestrado. UFSM, Santa Maria, RS, Brasil, 2008. p. 155.

QUADROS, Ronice. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teorias de aquisição da linguagem.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

QUADROS, R. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: Fernandes (org) **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010.

QUADROS, R. KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira:** Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. CRUZ, C. **Língua de sinais:** instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

REY. G. F. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2005.

SÁNCHEZ, C. M. **La increíble y triste historia de la sordera.** 1ª Ed. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SCHÖN. D. Formar professores como profissionais reflexivos. 3ª ed. In NOVOA, Antonio.(org). **Os professores e sua formação.** Portugal: Dom Quixote. 1997.p.79-91

STUMPF, M. R. Transcrições de língua de sinais brasileira em Sign Writing. In: **Letramento e minorias.** LODI et. al. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.62-75.

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.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.p 105-153

\_\_\_\_\_. La educación de los sordos. Uma reconstrucción histórica y pedagógica. Mendoza/Argentina, EDIUNC, 1997c.

\_\_\_\_\_. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010a.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010b. p. 5-6

\_\_\_\_\_. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010c. p. 7-32

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e a Formação Profissional**. Petrópolis/ RJ, Vozes, 2002.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. Loyola, São Paulo: 1991.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas** - Tomo V. Editora Visor: Madrid, 1997.

\_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte en la infância**. 6ª Ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamiento y lenguaje**. 1ª Ed. nesta apresentação. Barcelona: Paidós Surcos 36, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Teoría de las emociones**. Estudio Histórico-psicológico. Madrid: Akal. 2010b.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**: ensaios psicológicos: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Smolka, tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009

\_\_\_\_\_. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª edição. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo**: um esboço crítico. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRAIT, Beth. (org) **Bakhtin conceitos-chave**. 4ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. (org) **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. (org) **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. (org) **Bakhtin outros conceitos-chave**. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010-12-19

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Volume 1. Brasília, MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Volume 2. Brasília, MEC/SEESP, 2007.

BRITO, L.F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro, Babel editora, 1993.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. TEZZA, C. CASTRO, G. (et. al) **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FINGER, I. QUADROS, R.M. (org) **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

GESSER, A. **LIBRAS: que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

GÓES, M.C. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

IMBÉRNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LABORIT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: editora Best Seller, 1994.

LODI, A.C.; et al. (org) **Letramento e minorias**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. (org) **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. (org) **Leitura e escrita**: no contexto da diversidade. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LOPES, Maura C. A natureza educável do surdo: a normalidade surda no espaço da escola de surdos. Em: Thoma A., Lopes M. **A invenção da surdez**. Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MACHADO, L.; LOPES, M.C. (org). **Educação de surdos**. Políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. Seus fundamentos culturais e sociais tradução Fernando Limongeli Gurgueira. São Paul: ícone,1990.

\_\_\_\_\_. **A construção da mente**. Traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: ícone,1992.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. 2ª ed.In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p.p. 13-35.

SACKS, O. **Vendo vozes**. uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago editora, 1990.

SKLIAR, C.; MASSONE, I. **El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo**. Revista Infância y Aprendizaje, Madrid, vol.69-70, 1995. p.85-100

SKLIAR, C.(org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Processos e projetos pedagógicos. Volume 1. Porto Alegre: Editora mediação, 1999.

\_\_\_\_\_.(org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Interfaces entre pedagogia e linguística. Volume 2. Porto Alegre: Editora mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Traduzido por Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós, 1986.

THOMA, A. LOPES, M.C. (org). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. EDUNISC: Santa Cruz do Sul, 2004.

\_\_\_\_\_. (org). **A invenção da surdez II**. Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. EDUNISC: Santa Cruz do Sul, 2006.

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.

WERTSH, J. **Vygotsky y la formacion social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

## **APÊNDICES**



## **Apêndice A – Roteiro das Entrevistas**

### **Tópicos desenvolvidos no momento da entrevista**

- opção pela docência com aprendizes surdos;
- trajetória profissional e pessoal;
- alfabetização de aprendizes surdos
- desafios e exigências da docência alfabetizadora de aprendizes surdos;
- Concepções docente sobre ensinar e aprender no contexto da escola para surdos

## **Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

Título da pesquisa: **APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE APRENDIZES SURDOS**

Pesquisadora responsável: Prof<sup>a</sup>. Dr. Doris Pires Vargas Bolzan

Autora: Mestranda Giovana Medianeira Fracari Hautrive

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefones para contato: (55) 9623.3458 (autora) e (55) 3220-8023 (pesquisadora)

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Local da coleta de dados: Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser - Santa Maria - RS

A pesquisa aqui proposta objetiva compreender os elementos que constituem o processo de aprender a docência do professor alfabetizador que atua com aprendizes surdos, especificamente, busca focar como o professor ouvinte constitui-se docente, nesta modalidade de ensino, no decorrer de sua trajetória profissional.

Nesta medida, os professores participarão de entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se referem à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue ao docente-colaborador para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que este considerar pertinente.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral aos colaboradores; contudo, o que poderá emergir, ao rememorarem e explicitarem eventos de sua trajetória profissional são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los. Também, não acarretará custos ou despesas aos mesmos.

De modo geral, esta investigação tem como pressupostos proporcionar, a partir da entrevista com os docentes, um espaço formativo, pois, na medida em que este sujeito narra, mobiliza seus esquemas prévios, coloca-o num movimento reflexivo 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.

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.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação e da Educação especial, 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 seguintes telefones: 9623.3458 (autora), 9112.1327 (pesquisadora responsável) e 3220.8023 (PPGE).

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo

voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor-colaborador

\_\_\_\_\_  
Nº. de identidade

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da autora

## **ANEXOS**

---

## Anexo A – Carta de aprovação no comitê de ética e pesquisa

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

### CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

**Título:** Aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos

**Número do processo:** 23081.020234/2010-04

**CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética):** 0373.0.243.000-10

**Pesquisador Responsável:** Doris Pires Vargas Bolzan

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

#### Julho /2012 Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

**DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO:** 10/01/2011

Santa Maria, 12 de janeiro de 2011.



Félix A. Antunes Soares  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM  
Registro CONEP N. 243.