

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA ALFABETIZADORA NO CONTEXTO DA SURDEZ

Giovana Medianeira Fracari Hautrive – UFSM

Doris Pires Vargas Bolzan – UFSM

Agência Financiadora: CNPq

Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que foi desenvolvida vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de formação de professores. A pesquisa voltou-se à compreensão dos processos implicados na construção da docência de professores alfabetizadores atuantes com aprendizes surdos. Os resultados do estudo sinalizaram que há exigências para a atuação nesta realidade que envolvem elementos específicos do contexto da comunidade surda, como a compreensão sobre os aspectos relativos às peculiaridades da língua de sinais, a cultura surda, o bilinguismo e sua implicação no fazer pedagógico, bem como o exercício reflexivo que emerge da alternância entre a prática pedagógica e os estudos teóricos.

A docência em classe de alfabetização com aprendizes surdos exige que o professor reflita sobre as peculiaridades deste contexto. Este desafio coloca o professor diante da necessidade de buscar qualificação profissional. Assim é importante levar em conta alguns elementos de modo que o professor compreenda possíveis alterações de sua autoimagem, bem como a adoção de novos comportamentos culturais e sociais que poderão impactar significativamente na construção da docência alfabetizadora, capacitando-o a transitar nos labirintos da surdez.

Os estudos de Quadros (1997); Skliar (1995, 1997, 2010); Brito (1995); Lopes (2010) sugerem que o professor atuante em turmas de alfabetização de aprendizes surdos tenha a oportunidade de estudar a problematização das áreas da linguística, da psicologia, da sociologia, da filosofia e da antropologia que permeiam campo da educação.

Entendemos que os processos formativos estão intrinsecamente ligados a distintas vivências de ser professor: as experiências da docência, as escolhas acerca da modalidade de ensino, o comprometimento com a prática pedagógica e as oportunidades de formação. A construção do professor implica sua imersão em um contexto social, no qual a interação com outros poderá favorecer a atividade colaborativa. Acreditamos que este contexto proporcionará a transformação de aprendizagens influenciando as experiências em desenvolvimento.

A abordagem sociocultural

Nesta perspectiva que a abordagem construída por Vygotski (1997, 2003a, 2003b, 2007, 2010a, 2010b) e seus contemporâneos interessam-nos, constituindo-se assim, a base epistemológica do estudo desenvolvido.

Para Vygotski (1997, 2003, 2010), o homem é um ser inacabado, em processo contínuo de formação e transformação, constituindo-se por meio do diálogo. Este autor compreende o homem como um ser histórico que conquista o seu lugar como sujeito, utilizando a linguagem como instrumento de mediação. Neste sentido, a interação é permeada por uma perspectiva dialógica e social na qual a palavra é a chave desse processo, favorecendo o compartilhamento de ideias, concepções e aprendizagens.

Nesta direção, 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.

Dessa forma, o conhecimento é percebido como culturalmente construído. O desenvolvimento se origina na vida social, compartilhado com outros sujeitos, emergindo assim, o que Vygotski denomina de Funções Psicológicas Superiores que se caracterizam pelos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento.

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, 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.

Atividade colaborativa: o conhecimento compartilhado

Compreendemos que 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. Leontiev (1984) destaca nos seus escritos que a estrutura instrumental da atividade humana e sua inserção no sistema inter-relacional com outros homens são aqueles que determinam as peculiaridades dos processos psíquicos.

Nesta perspectiva, acreditamos que a cultura de colaboração precisa ser construída, pois o processo de aprender se estabelece quando a ideia de compartilhamento existe entre os sujeitos, efetivando-se o processo de cooperação.

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 seu entendimento sobre a importância das ações colaborativas.

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

Para Leontiev (1984) a atividade é um sistema com estrutura, pressupõe um conjunto de necessidades, motivos, operações e ações. A atividade está vinculada as condições da vida cotidiana, em um processo coletivo, compartilhado entre os sujeitos.

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 que o uso

de instrumentos e signos consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. O sistema de signos, como também, os instrumentos são resultados da criação humana culturalmente organizada em sociedade, possibilitam 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. 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 sujeito. 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).

Este mesmo autor 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 sociedades histórica e culturalmente organizadas. O desenvolvimento cultural é afetado pelas transformações dos signos e instrumentos, Vygotski elucidada 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 a natureza do desenvolvimento humano envolve questões biológicas e sociohistóricas. 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 humana¹” (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 assim, a importância de eventos sociais para a concretização da nossa hominização.

Explorando as múltiplas vozes: contextos e análise

Para o percurso investigativo, buscamos na abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural a sustentação para o desenvolvimento deste estudo. A análise da narrativa dos professores permitiu-nos a compreensão da importância e do reconhecimento das atividades docentes. Essa abordagem envolve o entendimento do processo de transformação no qual os colaboradores da pesquisa narram suas ideias, revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais construídas durante a docência.

As colaboradoras desse estudo foram quatro professoras alfabetizadoras que atuam em uma escola para surdos do Sistema Estadual de Educação, no Rio grande do Sul. Os critérios de escolha das colaboradoras foram: formação inicial em Educação Especial, atuação em classes de alfabetização com aprendizes surdos e ter mais de oito anos de exercício como docente.

Objetivando compreender como se dá a aprendizagem docente destes professores conhecemos os processos formativos e as concepções docentes que constituíram o processo

¹ Tradução nossa: devemos considerá-lo submetido em todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico da sociedade humana.

de aprendizagem de cada uma das colaboradoras. Buscamos conhecer suas trajetórias docentes, seus ensaios e experimentos nesta docência, ou seja, como se constituíram professoras no contexto de uma escola para aprendizes surdos.

Os caminhos possíveis para a compreensão do problema de pesquisa e dos objetivos propostos para esse estudo, indicaram três categorias: **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.**

As categorias de análise representam a constituição da aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez e estão compostas por elementos categoriais e transversais que emergiram das recorrências narrativas permeando as três categorias².

Nesse sentido, na categoria **incipiência da docência no contexto da surdez** compreendemos os motivos que conduziram as colaboradoras 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 colaboradoras 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.

As narrativas que seguem ilustram esta categoria:

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).

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).

² Os excertos aqui apresentados caracterizam um recorte do estudo realizado, tendo em vista que não é possível trazer os achados da pesquisa na íntegra.

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)

A categoria **produção da docência no contexto da surdez** refere-se ao momento em que as colaboradoras 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, colaboratividade, compreensão do espaço pedagógico da docência na surdez, línguas de contato, incorporação de elementos da língua de sinais.

As narrativas a seguir contemplam os elementos descritos nesta categoria:

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).

Eu estou sempre me desafiando, estou sempre procurando, pesquisando, correndo atrás das coisas [...] tenho medo que alguém chegue e diga que eu sou uma porcaria 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).

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).

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).

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 colaboradoras 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: incompletude da docência, organização do trabalho pedagógico, 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.

Evidenciamos por meio das narrativas os elementos categorias que compõem a categoria apresentada:

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).

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).

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).

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).

O conjunto de recorrências narrativas permitiram a produção dos elementos que se configuraram como chave para cada categoria de análise. É importante considerar que os elementos transversais que emergiram das recorrências narrativas permearam as três categorias, como as emoções, a solidariedade docente, a afetividade, o dialogismo e a coletividade. Os elementos transversais são mobilizados por diferentes provocações que

movimentam o processo de aprendizagem docente das 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.

Destacamos que a configuração da aprendizagem docente de alfabetizadoras de aprendizes surdos está embasada nas categorias identificadas e nos elementos transversais que as permeiam. As categorias evidenciam os caminhos percorridos pelas colaboradoras para constituírem sua docência nesse lugar singular.

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 se tornar docente naquele campo específico. Nesse sentido, o contexto da surdez e suas especificidades culturais estão diretamente relacionados à construção da docência, tornando-se fonte de provocação e influência. Foi deste contexto que emergiram os meios apropriados capazes de favorecer a construção de novos modos de ser professor.

(In) conclusões: as marcas da docência no contexto da surdez

O estudo realizado considerou a seguinte problemática de pesquisa: Como se aprende a ser professor de aprendizes surdos? Este problema levou-nos identificar o processo de aprendizagem da docência. Cada uma destas categorias foi tecida a partir dos ditos/falas das colaboradoras, explicitando as idiossincrasias e construções que permearam suas construções docentes.

A categoria **incipiência da docência** evidencia a inserção das colaboradoras 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 colaboradoras passassem por momentos de experientiação pautados no improviso da docência alfabetizadora no contexto da surdez.

Confirmamos que a participação das colaboradoras da pesquisa 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 neste contexto proporcionou as colaboradoras 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 foi um elemento mobilizador que marcou a aprendizagem de ser professor neste contexto.

Também nas narrativas apresentadas as colaboradoras mostraram que o conhecimento sobre os fatores de fracasso do contexto educacional na área da surdez, foram elementos que as mobilizaram a novas experiências de atuação ao longo do tempo. 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, o uso da língua de sinais como primeira língua no contexto da escola, foi o ponto de partida para a educação desses sujeitos nessa realidade.

Aprender a língua de sinais é uma condição para aqueles docentes que desejam permanecer atuando nesta realidade. 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, bem como que caminhos tomar e onde buscar apoio para essa aprendizagem.

Assim, os conflitos e dúvidas de cada colaboradora sobre a atuação profissional foram elementos que marcaram **a incipiência da docência no contexto da surdez**. Evidenciamos que os conflitos que emergiram no contexto da escola para surdos geraram reflexões direcionadas à prática pedagógica. Nesse processo encontramos as oscilações existentes entre as categorias, por este motivo não há linearidade neste processo, qualquer colaboradora poderá retornar à condição da incipiência da docência, como necessidade de aprender sobre novos desafios.

A segunda categoria, **a produção da docência no contexto da surdez**, permitiu-nos evidenciar 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 colaboradoras retornassem para si [re]significando a própria forma de se expressarem.

Compreendemos que a organização das categorias possuem uma temporalidade hierárquica, mas essa organização é flexível e apresenta oscilações, pois em diferentes momentos os professores alfabetizadores de aprendizes surdos nos mostraram a passagem de posição (ou estado) de uma categoria a outra e em outras retrocedendo as ideias anteriormente expressadas.

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 os elementos transversais que as constituíram ao longo da análise.

Assim, como revelam as narrativas das colaboradoras, primeiramente existiu a organização de ações e operações voltadas à efetivação da aprendizagem da língua de sinais. Observamos que elas foram mobilizadas pelas necessidades geradas pelo próprio contexto, exigindo uma reorganização de modo que as ações e operações foram 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 colaboradoras 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, 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 foi um fator que colaborou para a aprendizagem e o 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 colaboradoras 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 colaboradoras 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 de ser professor permeou as três categorias e favoreceu a consolidação da docência nesse contexto.

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. Outros estudos que temos desenvolvido destacam que a incorporação da ideia de compartilhar conhecimentos no contexto da docência possibilita a apropriação de elementos culturais que poderão 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 constitui-se pela possibilidade de compreensão do que é a solidariedade docente na organização do trabalho pedagógico. 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 experimentadas permitiram às colaboradoras ampliarem os seus referentes, à medida 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. As colaboradoras não se sentiram 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 idiossincrasias existentes, uma vez que os sujeitos que formam esse lugar trazem suas peculiaridades e experiências, demarcando 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 mobilizaram as colaboradoras a permanecerem aprendendo, já que percebiam a incompletude da docência como mobilizadora para a formação continuada.

Logo, compreendemos, 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 meio das interações e mediações socioculturais. Portanto, aprender a docência nesse contexto específico pressupõe construir/adotar distintos modos compatíveis à realidade em que o professor desenvolve seu trabalho.

Acreditamos, pois, que as colaboradoras 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. Compreendemos este processo de construção de conhecimento, uma vez que implica não somente o domínio do saber-fazer, mas, especialmente, do saber teórico/conceitual e suas relações. Esta construção equivale as condições de aprendizagem em diferentes situações e contextos, considerando-se as potencialidades individuais e coletivas de aprendentes e ensinantes.

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 colaboradoras 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;
 - ✓ 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 colaboradoras 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 colaboradoras 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;

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 e aquele que aprende está ensinando.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

BRITO, L.F. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

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.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Cartago de Mexico, S.A. Cerrada de San Antonio N° 22, 1984.

QUADROS, Ronice. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

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.

_____. (org) **Educação e Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

_____. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas** - Tomo V. Editora Visor: Madrid,1997.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6ª Ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003a.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

_____. 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.

_____. **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.