

A DIVERSIDADE E A ALFABETIZAÇÃO: APRENDIZAGEM DOCENTE NA ESCOLA PARA APRENDIZES SURDOS

DIVERSITY AND LITERACY: TEACHERS' LEARNING AT A SCHOOL FOR THE DEAF

Doris Pires Vargas Bolzan

Doutora em Educação pela UFRGS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

Giovana Medianeira Fracari Hautrive

Mestranda em Educação pela UFSM.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Santa Maria – RS – Brasil

Endereço

Padre Gabriel Bolzan, 1777, casa 89
São José - Santa Maria – RS
CEP: 97095-500

Rua Oscar Ferreira, 312
Parque Sarandi - Santa Maria – RS
CEP: 97095-490

E-mails

dbolzan19@gmail.com
giovana.fh@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, propomos discutir sobre os processos engendrados na constituição da docência de professores que atuam no contexto de uma escola para aprendizes surdos. O recorte aqui apresentado é decorrente do estudo qualitativo-narrativo desenvolvido com professoras alfabetizadoras do Sistema Público Estadual de Educação de Santa Maria – Rio Grande do Sul, as quais trabalham com crianças surdas. Consideramos, neste recorte, os distintos caminhos que constituem o processo de aprender a ser professor de aprendizes surdos ao longo das últimas décadas, destacando a importância de se compreender o processo de aprendizagem de ser professor, explicitando o reconhecimento dos elementos que mantêm estes sujeitos comprometidos com a docência na diversidade. O percurso investigativo realizado permite destacar que o desenvolvimento da docência no contexto da diversidade produz marcas formativas que são constitutivas dos modos de produção de ser professor. As demandas e os enfrentamentos no contexto no qual os professores atuam põem em evidência os modos culturais específicos desta realidade. Este processo proporciona ao professor a assunção de sua condição de sujeito capaz de transitar com propriedade nesta diversidade e, especialmente, seu comprometimento com a docência no contexto de ensino de aprendizes surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem docente. Diversidade/surdez. Alfabetização.

ABSTRACT

The purpose of this work is to discuss the processes engendered in the constitution of teaching practices of teachers working at a school for the deaf. The outline presented here is part of a qualitative-narrative

study developed with literacy teachers of the State Education System of Santa Maria - Rio Grande do Sul, who work with deaf children. In this work, we consider the different paths that constitute the process of learning to be a teacher of the deaf, emphasizing the importance of recognizing the elements that inspire the commitment of these individuals to teaching practice in a context of diversity. The investigation carried out showed that the development of teaching practice in a context of diversity produces training characteristics that constitute modes of production of being a teacher. The demands and challenges faced in the context in which the teachers operate highlight the specific cultural characteristics of this reality. This process provides, for the teacher, the assumption of his or her status as a subject capable of moving with propriety in this diversity, and especially, his or her commitment to teaching in the context of a school for the deaf.

KEY WORDS: Teaching learning. Diversity/deafness. Literacy.

INSERÇÃO TEMÁTICA

A discussão proposta volta-se à compreensão dos processos implicados na construção da docência de professores alfabetizadores atuantes com aprendizes surdos.

As demandas existentes para a atuação nesta realidade específica envolvem a compreensão sobre os aspectos relativos à especificidade da linguagem, à cultura surda, ao bilinguismo e à sua implicação no fazer pedagógico e ao afastamento da prática pedagógica, os quais emergem como elementos imprescindíveis para o exercício reflexivo. Estas exigências causam impacto no professor que atua no contexto com aprendizes surdos, constituindo marcas específicas desta docência.

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, buscamos compreender a constituição docente, acreditando que esta acontece a partir de uma reorganização do eu, ou seja, a identidade carrega as marcas da própria atividade, e uma boa parte da existência é caracterizada por meio da atuação profissional.

A compreensão sobre este processo é o mote do estudo que vem sendo desenvolvido em uma escola do sistema estadual de ensino do Município de Santa Maria. A partir desta pesquisa, buscamos compreender os elementos que constituem o processo de aprender a docência do professor alfabetizador que atua com aprendizes surdos, como também conhecer as concepções docentes de professores alfabetizadores que se encontram atuando nesta realidade específica.

A abordagem adotada caracteriza-se por ser qualitativa de cunho sócio-histórico e cultural, por meio da qual se fez a análise das narrativas dos professores alfabetizadores que atuam no contexto da diversidade com aprendizes surdos. A oportunidade de narrar, explicar e resgatar a sua trajetória docente num momento dialogado possibilita a tomada de consciência e a reflexão de sua constituição como professor, iluminando seu papel de sujeito ativo nas mudanças desejadas (ISAIA; BOLZAN, 2009).

Assim, os estudos de Bakhtin (1981, 1988, 2003), Vygostki (1997, 2003, 2007, 2010), Tardif (2002), Bolzan (2001, 2009, 2010), Isaia e Bolzan (2008, 2009), Bolzan e Isaia (2005, 2006) têm sido basilares para tecer a compreensão almejada nesta investigação.

Nesta pesquisa, destacam-se considerações acerca do desenvolvimento da docência no contexto da diversidade, evidenciando as marcas formativas constitutivas dos modos de produção de ser professor. Buscaremos discutir os elementos constituintes da aprendizagem da docência por professores alfabetizadores que atuam no contexto da surdez.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA FACE À DIVERSIDADE

O professor que assume a docência com aprendizes surdos depara-se com características importantes que precisam ser refletidas e adotadas com a finalidade de constituir-se um profissional

competente com acesso às especificidades da cultura surda, produzindo propriedade a sua atuação profissional. Torna-se importante pensar na repercussão que a aproximação com diferentes padrões culturais e sociais pode ter na natureza do professor.

A literatura direcionada à atuação docente nesta realidade específica (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1995; BRITO, 1995; LOPES, 2010) destaca a necessidade de os professores conhecerem os elementos culturais da comunidade surda e os aspectos direcionados à aquisição da linguagem. Os estudos publicados ao longo da década de noventa discutem sobre a aquisição da língua pelas crianças surdas. Esses estudos mostram que estas adquirem a Língua de Sinais Brasileira (Libras) de um modo natural, quando estão em contato com pares que são mais experientes na língua de sinais.

A criança surda que se insere na escola para surdos o mais precocemente possível tem garantido o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, cognitivos e socioemocionais satisfatórios para a vida escolar, pois a linguagem e o diálogo são fatores essenciais para o desenvolvimento humano, desta forma, as pessoas surdas têm acesso à apropriação dos conhecimentos culturais legitimados pela humanidade. A língua de sinais possui papel definitivo na construção do pensamento, abstração, interpretação e categorização de conceitos, fornece subsídios essenciais para o desenvolvimento global das pessoas surdas.

Por meio da língua de sinais, a pessoa surda descobre conexões distintas para elaborar o pensamento, transformando sua concepção de mundo. Acreditamos que é preciso oferecer um ambiente linguisticamente adequado para as pessoas surdas o mais precocemente possível, pois tal condição é fundamental para o desenvolvimento do sujeito de forma plena e digna. Privá-la deste direito humano é desrespeitar sua integridade.

Desta forma, os estudos científicos sugerem que o professor atuante em turmas de alfabetização de aprendizes surdos tenha a oportunidade para estudar as questões das áreas da linguística e da aprendizagem da segunda língua, áreas da psicologia, educação, sociologia e antropologia. Os autores direcionam seus escritos científicos, principalmente, para as questões da área da linguística, evidenciando a necessidade de formação dos professores para este campo.

É na proposta de educação bilíngue que os professores atuam e permanecem em constante formação para compreender seu papel como docentes destes sujeitos. Desafios como compreender a proposta bilíngue de educação como possibilidade de acesso a duas línguas, a língua de sinais como língua natural e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, baseada no respeito à diversidade, na aceitação da língua e da cultura surda, são elementos indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo. Ao tratar da língua portuguesa como segunda língua, é importante que o professor tenha a clareza de que este aprendizado acontecerá conforme as conexões cognitivas elaboradas com referência à primeira língua.

O estudo aqui apresentado por nós buscou os dados em uma escola para surdos que nasceu da demanda da comunidade surda da região central do Estado do Rio Grande do Sul. A comunidade que lutou por mais de vinte anos para a criação desta escola era formada por surdos adultos, professores universitários, professores do sistema estadual e municipal de ensino, pais e familiares de pessoas surdas. Nos últimos anos, a comunidade surda tem sido desafiada a evidenciar os aspectos positivos consolidados pela prática escolar da escola bilíngue para surdos, para mantê-la em funcionamento, pois a política pública atual demanda uma situação escolar que contradiz as exigências mínimas necessárias para o desenvolvimento da pessoa surda de forma digna e humana.

A exigência para a atuação envolve elementos como se comunicar fluentemente com as crianças em língua de sinais, pois o professor precisa tornar-se um modelo linguístico para seus aprendizes, desenvolvendo habilidades de analisar e avaliar a língua de sinais das crianças surdas e da própria comunidade surda (QUADROS, 1997).

Evidenciamos na realidade pesquisada o movimento que os professores realizam na organização pedagógica no período da alfabetização, pois muitas crianças surdas nunca tiveram contato com a língua de sinais, esta condição exige do professor uma organização pedagógica distinta para que o ambiente torne-se favorável à aquisição da língua de sinais. Processo este que demanda tempo e dedicação, considerando a realidade específica em que estes sujeitos estão inseridos, pois, muitas vezes, a família destes permanece na negação da condição da surdez, dificultando o processo de escolarização.

Assim, o fazer pedagógico torna-se um desafio no momento em que o professor precisa direcionar seu olhar para as especificidades destes sujeitos, muitas vezes, precisando elaborar distintas formas para chegar a uma mesma finalidade. Muitos desafios emergem no contexto específico da surdez, lugar no qual professores alfabetizadores continuam buscando formas de aprender a própria docência como um processo permanente.

APRENDER A DOCÊNCIA ALFABETIZADORA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL

Compreender o percurso formativo que alfabetizadores de aprendizes surdos realizam para aprender a docência implica refletir sobre quais movimentos são produzidos por eles para que esse processo se institua. A trajetória formativa está intrinsecamente ligada a distintas vivências de ser professor, suas experiências, suas escolhas, seus comprometimentos e suas oportunidades. Todos estes elementos constituem o sujeito como alguém que está imerso num contexto social no qual a interação com o outro é o ponto chave para sua constituição.

Nesta perspectiva, os postulados vygotskianos (1997, 2003, 2007, 2010) e bakhtinianos (1981, 1988, 2003) são imprescindíveis para compreensão deste processo. Estes estudos, ao enfatizarem o desenvolvimento humano a partir de sua dimensão sociocultural e histórica, permitem a reflexão sobre o processo de aprendizagem da docência como uma ação eminentemente social, centralizando o diálogo e a colaboração como o elemento chave para esse desenvolvimento.

O desenvolvimento do sujeito é resultante dos processos interativos e mediacionais vivenciados 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. Este contexto é um elemento responsável pelas transformações de aprendizagens e experiências em desenvolvimento (BAKHTIN, 1988).

O meio no qual o sujeito está inserido fornece possibilidades para a interação acontecer. As mediações são estabelecidas entre os objetos e os sujeitos em interação, uma vez que esta relação está permeada por instrumentos e signos determinados. Logo, as atividades práticas remetem às atividades psíquicas, estabelecendo-se um tipo de relação entre sentido e significado. O modo como os sujeitos vão atuar produzindo algo depende da forma como são organizadas as experiências vividas.

As aprendizagens constituem-se, desta forma, no momento em que as relações entre os sujeitos e seu meio social se estabelecem, mobilizando os processos responsáveis pelo desenvolvimento do sujeito. Assim, 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).

O processo de aprendizagem é posto em movimento nos momentos em que o sujeito está em interação com seus pares. As conquistas de seu desenvolvimento têm sucesso quando estas atividades são realizadas em colaboração com o outro, de modo que o sujeito, em interação, terá a oportunidade de construir o "novo".

Nesta perspectiva, de acordo com Bolzan e Isaia (2006), a aprendizagem docente 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" (p. 496). A segunda dimensão demonstra que a "apropriação para se efetivar necessita integrar-se ao próprio professor, através de um processo de internalização das experiências vividas nos contatos externos, levando a uma incorporação ativa e transformadora das mesmas" (idem, p. 397).

Importa destacarmos que o processo de apropriação e de transformação acontece gradativamente, dependente de elementos como os conhecimentos e as vivências pessoais de cada professor. Envolve "o ajustamento e a reelaboração entre o que o indivíduo traz e o que é capaz de captar e aprender da atividade coletiva" (BOLZAN, 2009, p. 150).

Este processo mediacional e interativo remete-nos às 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. O professor adapta e transforma os saberes como seu, na interação com os outros. Nas palavras do autor:

[...] 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).

Percebemos, desta forma, 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). Este autor instiga a considerar no discurso dos professores a importância das suas relações sociais no mundo do trabalho, fazendo-nos perceber que os saberes dos professores são elementos constitutivos da prática cotidiana da docência que se constitui de forma compartilhada.

O processo de conhecimento compartilhado é evidenciado quando o professor realiza trocas cognitivas e socioculturais. No contexto específico da atuação com aprendizes surdos, este processo é inerente, tendo em vista o processo de aprender a docência que está intrinsecamente ligado à adoção de especificidades culturais distintas da sua. Processo este que demanda a interação entre sujeitos de forma colaborativa.

Torna-se possível evidenciar a aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos por meio da rede de relações que se caracteriza pela atividade compartilhada, envolvendo todos os sujeitos neste processo, ou seja, professores ouvintes, professores surdos e crianças surdas. O processo interativo construído nesta realidade específica possibilita a construção de uma trama que compõe o processo de aprender a docência.

A DOCÊNCIA NA DIVERSIDADE SURDA: PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM CONSTRUÇÃO

Para o professor que assume uma turma 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 à sua atuação profissional. González (2002, p. 257) nos ajuda no entendimento sobre o papel do professor que atua na diversidade, afirmando que se “organizar em torno de processos de reflexão sobre a própria ação e práticas educativas” é indispensável para o docente que se insere neste contexto.

Observamos nas narrativas dos sujeitos deste estudo que o movimento de reflexão sobre a prática é um dos elementos que constitui a aprendizagem da docência.

A narrativa que segue ilustra esta perspectiva:

[...] nós aprendemos com a própria criança, porque às vezes eu organizo uma proposta de atividade e o aluno responde de outra forma, daí eu preciso pensar o caminho que ele percorreu. São as crianças que mostram o caminho, mostram para eu conseguir chegar neles. Observando o caminho que eles fizeram para desenvolver a atividade eu consigo perceber como eles pensam [...] Sou eu que preciso ir para casa reorganizar e refazer a atividade, 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, existem diferentes níveis de aprendizagem e de assimilação do conhecimento [...]. (Professora M).

A professora mostra-se centrada em uma prática voltada para as especificidades das crianças, o que lhe exige a reflexão constante sobre os fazeres pedagógicos adotados no contexto no qual atua. As reflexões sobre os recursos e as estratégias pedagógicas que a atividade docente nesta diversidade exige são evidenciadas como elementos preponderantes à aprendizagem docente.

O fazer-se compreender, a aproximação necessária a ser produzida no ato educativo, constitui-se como um desafio inerente a ele. Assim, a reflexão e a preocupação em ser entendida e se fazer

compreender converte-se em prioridade para a continuidade do processo ensino-aprendizagem, evidenciando a importância da proficiência na língua de sinais para a atuação com aprendizes surdos. As narrativas docentes explicitam este processo:

[...] eu fico me questionando se consigo entrar dentro deles, se consigo me fazer entender, se vou conseguir alcançar as respostas desejadas pela escola, se eles irão conseguir entender o que eu quero dizer, será que eles estão aprendendo? (Professora A).

[...] eu penso em língua de sinais quando vou trabalhar um texto, faço a seleção e penso todo ele em língua de sinais para ver se eu vou conseguir sinalizar ou não, preciso saber como fazer o mais próximo da língua de sinais. (Professora M).

Desse modo, o desafio da diversidade evoca diferentes elementos capazes de mobilizar a aprendizagem docente, considerando-se as exigências específicas do campo da alfabetização de aprendizes surdos. Este processo manifesta-se com diferentes matizes nas narrativas docentes, como explicita a professora A, ao relatar seu ingresso na escola

Comecei meu trabalho aqui na escola bailando... sem saber língua de sinais, havia participado de um curso de libras particular, mas foi insuficiente, cheguei aqui com medo, eu não lembro quantas vezes durante o primeiro ano de trabalho eu saí durante a minha aula para pedir ajuda para um surdo adulto, foram incansáveis vezes, temos sorte, pois eles estão sempre bem pertinho de nós e prontos para nos ajudar. (Professora A).

A professora mostra a importância do trabalho de colaboração com a comunidade surda, de modo a viabilizar o seu aprimoramento na língua de sinais. Observamos que é uma língua que está em constante movimento, sofrendo modificações, por este motivo, a melhor forma de aprendizagem é estar em constante contato com os usuários naturais desta língua.

[...] a minha preocupação sempre foi centrada na aprendizagem da língua de sinais, não tem outro jeito de aprender libras que não seja em contato com os surdos, em colaboração com eles, porque as gírias, os termos que nós não sabemos são eles que nos ensinam, precisamos aprender sempre para mediar esse trabalho por meio da libras e também a aprendizagem da segunda língua, a língua portuguesa escrita. (Professora C).

É relevante considerar que estes professores estão cotidianamente comungando com as especificidades da cultura surda e apropriando-se delas. A incorporação da língua de sinais como modo de expressão dos professores deixa marcas evidentes na construção do papel da docência nesta realidade, o que é possível observar na narrativa que segue:

[...] coisa estranha é quando estou caminhando na rua e estou conversando em língua de sinais sozinha, quando me dou conta estou pensando e sinalizando na rua, no carro também acontece, as pessoas passam e ficam me olhando, fico parada no semáforo e falando em língua de sinais... acontece comigo [...] Coisa boa é quando estou em lugares públicos e encontro alguma colega ou um surdo, é muito prático sinalizar para a pessoa que está longe, não precisa gritar, pergunto tudo sobre a pessoa, não preciso me aproximar para conversar, é uma língua maravilhosa com relação ao espaço. (Professora M).

Neste mesmo sentido, outra professora manifesta que:

É muito comum eu ouvir uma música e ficar imaginando como ficaria a interpretação em língua de sinais, eu faço muito isso, interessante porque fico praticando e pensando em língua de sinais sem estar na escola [...], eventualmente eu uso um sinal no meio de uma conversa com outras pessoas, quando as pessoas em outros lugares me perguntam se podem alguma coisa eu sempre respondo em língua de sinais com o sinal... sim, pode, ok, certo, confirmado... (Professora C).

Observamos que a língua de sinais está presente na vida das professoras em momentos para além do espaço escolar. As professoras carregam consigo a possibilidade de elaborar seus conhecimentos com relação ao vocabulário já conhecido, pois como qualquer outra segunda língua é preciso usá-la em diferentes ambientes para qualificar a proficiência. É uma demanda da docência, que mobiliza os professores de aprendizes surdos permanecerem aprendendo sobre a sua docência.

Consideramos que este processo de apropriação e elaboração torna o trabalho docente com mais qualidade no momento em que os sentidos prioritários são desenvolvidos e percebidos pela professora como importantes para a sua prática cotidiana em sala de aula. Estes aspectos podem ser

destacados como elementos potencializadores da reflexão dos professores sobre as práticas produzidas, especialmente sobre os desafios de uma prática educativa bilingue, como ilustra a narrativa de C.

Precisamos estudar muito, ser bilingue é transitar entre as duas línguas e ter uma delas como a primeira língua, a língua natural, a língua mãe e uma segunda língua que pode ser qualquer outra, no caso aqui, a língua portuguesa, mas pode ser qualquer outra língua, mas a língua carro chefe, a língua linha de frente é a língua um, a primeira língua, a língua de sinais. (Professora C).

Observamos a preocupação da professora em permanecer aprendendo e revelando o desejo de estudar a proposta de educação bilingue. Os docentes mostram-se mobilizados a organizar a prática pedagógica, de modo a favorecer os elementos que constituem a proposta bilingue de educação. Tal processo é expresso na narrativa a seguir:

[...] na hora de contar uma história eu preciso interpretar em língua de sinais e jamais em português sinalizado, é uma outra estrutura de língua, e o inverso também, quando o meu aluno está sinalizando eu preciso interpretar ou escrever de uma outra forma, essas conexões acontecem como aconteceriam com qualquer outra língua, acredito que se eu fosse aprender inglês precisaria fazer uma organização mental parecida com essa. (Professora M).

Assim, evidenciamos que os professores atuantes em turmas de aprendizes surdos são desafiados cotidianamente a compreender seu espaço de atuação. Esta dinâmica de formação que institui a reflexão sobre o fazer. A organização do trabalho pedagógico e da atividade colaborativa revela-se fundamental à aprendizagem da docência, conforme indica a narrativa de M.

[...] se eu precisar fazer três planejamentos diferentes para uma mesma turma eu vou fazer três planejamentos, se eu precisar fazer as adaptações do material para o aluno que é paralisado cerebral e surdo, eu vou parar e vou fazer, para o surdo com baixa visão que faz parte da mesma turma, 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, telefone, passo e-mail para as colegas e peço ajuda, essa colaboração me dá apoio, me mostra que não estou sozinha. (Professora M).

Assim, torna-se possível refletir sobre o processo de aprendizagem da docência como possibilidade que envolve o tempo e o lugar no qual o professor está imerso. Esta constituição direciona o desenvolvimento profissional, favorecendo a possibilidade do entendimento da aprendizagem da docência relacionada às mediações e às interações produzidas no contexto de atuação, constituindo um modo singular de ser e conduzir a docência.

DIMENSÕES REFLEXIVAS

Os desafios e as exigências impostas pela diversidade encontradas no contexto da escola para aprendizes surdos colocam os docentes diante da necessidade de um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica, indicando as marcas construídas ao longo da docência alfabetizadora. Tais marcas se produzem pelo contato e pela apropriação de especificidades próprias à comunidade surda, o que favorece aos professores dessas crianças transitarem com maior autonomia e segurança nos labirintos da surdez.

Acreditamos, pois, que o compartilhamento entre os sujeitos envolvidos no processo de aprender a docência favorece a discussão sobre o processo formativo dos alfabetizadores de aprendizes surdos, considerando que este processo envolve as trajetórias pessoais, profissionais, culturais e linguísticas.

Com base nas pesquisas e nos estudos discutidos neste artigo, evidenciamos que a constituição da docência acontece efetivamente a partir de suas vivências e experiências na prática cotidiana. Assim, acreditamos que a escola torna-se um lugar potencial de mobilização e aprendizagem da docência, ou seja, é um lugar onde o professor vive oportunidades de construção de distintos modos de ser e se fazer docente. É neste espaço mediacional que se evidenciam expectativas, desejos, sonhos, tensões, interações, as quais incidem sobre este processo de produção da aprendizagem de ser professor.

A diversidade experimentada pelos professores permeia suas trajetórias pessoal e profissional, dimensões indissociáveis no processo de aprendizagem do ofício. Portanto é necessário considerar as distintas concepções que os professores constroem acerca de seu papel, reconhecendo a interferência deste contexto (escola/comunidade escolar), bem como suas especificidades próprias.

Pensar a aprendizagem da docência nesta realidade específica exige considerar elementos que constituem este profissional de forma única e singular, tendo em vista que neste espaço escolar se criam múltiplas relações entre os sujeitos que dele fazem parte. As exigências, como se tornar conhecedor dos processos que envolvem a aquisição da linguagem, transitar nos espaços culturalmente constituídos pela comunidade surda, a organização do fazer pedagógico com a finalidade de contemplar a proposta bilíngue de educação e a reflexão sobre a ação são elementos desafiadores no processo de aprender a docência nesta diversidade.

A garantia do atendimento desta demanda exige do professor apropriar-se de uma língua que é diferente da sua, de tal forma que as especificidades culturais daquela comunidade impregnam neste sujeito da docência. As narrativas exploradas indicam a adoção cultural necessária a este contexto. Portanto, para desenvolver a docência com maior propriedade, é necessário que o professor abra-se para a aprendizagem. Acreditamos que elementos que organizam o espaço escola possam colaborar na tessitura das tramas da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional destes sujeitos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1981

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

_____. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOLZAN, Doris P. V. *A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental*. 2001. 280f Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. *Formação de professores: construindo e compartilhando conhecimento*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. Narrativa sociocultural. In: MOROSINI, M (Org.) *Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário*. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. D. P. V. *Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior*. Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFMS, 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. 399-501

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

GONZÁLES, J.A.T. Formação dos profissionais para atender à diversidade. In: *Educação e diversidade: Bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: ARTMED editora, 2002 p.p 241-259.

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.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. 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.

LOPES, Maura C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: *A surdez*. Um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docente e a Formação Profissional*. Petrópolis/ RJ, Vozes, 2002.

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

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

_____. *A Formação Social da Mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamiento y lenguaje*. 1. ed. nesta apresentação. Barcelona: Paidós Surcos 36, 2010.