

A ESCOLA PARA SURDOS: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE UM LUGAR DE FORMAÇÃO DOCENTE

THE SCHOOL FOR THE DEAF: REFLECTIONS ABOUT THE PRODUCTION OF A TEACHING FORMATION PLACE

HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari
UNIFRA-Centro Universitário Franciscano- Santa Maria/RS/Brasil

BOLZAN, Doris Pires Vargas
UFSM- Universidade Federal de Santa Maria/RS/Brasil

Resumo

O artigo objetiva por em debate o processo de construção de uma escola bilíngue para surdos e sua implicação na formação de professores que atuam neste contexto. Este texto nasce a partir da reflexão acerca da aprendizagem docente de professores que atuam no contexto da surdez, as discussões estão permeadas pela abordagem socioantropológica; para tanto, são utilizados estudos de autores como Freire (1987), Skliar (1997,2010), Lodi (2009), Quadros (2010). A análise da narrativa de quatro professoras permitiu-nos a compreensão da organização curricular de uma escola para surdos. Destacamos categorias que consideramos centrais para a discussão aqui proposta: dialogicidade, docência compartilhada, bilinguismo. Este processo nos revela a intrínseca relação dialética envolvida no aprender a ser professor no contexto da escola para surdos.

Palavras Chave: Escola bilíngue; Surdos, aprendizagem da docência, narrativas

Abstract

This paper aims to debate the process of construction of a bilingual school to deaf people and its implication in the formation of teachers that work in this context. This text arises from there flection about teaching learning of professors that work in the context of deafness, the discussions are permeated by the socioanthropological approach; to thi send, it isused studies of authors as Freire (1987), Skliar (1997, 2010), Lodi (2009), Quadros (2010). The analysis of the narratives of four teachers all owed us to comprehend the curricular organization of a school for deaf people. We highlight categories that we considered central to the discussion that is proposed here: dialogue, shared teaching, bilingualism. This process reveals us their trinsic dialectic relation involved in the learning of being a teacher in the context of a school for deaf people.

Keywords: bilingual school; Deaf people; learning of teaching; narratives

PRIMEIRAS IDEIAS

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.

A escola é referência educacional na região central do estado e por ser a única escola para surdos que oferece curso de formação de professores na modalidade magistério, é referência na América Latina.

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; logo se estendeu para o Ensino Médio com o curso de formação de professores surdos, em caráter experimental por ser uma proposta inovadora.

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 (PPP, 2008, p. 18).

Para a construção da proposta educacional foi preciso estudo e discussões por parte da comunidade escolar, 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 de uma pesquisadora na área da linguística que colaborou na construção da proposta pedagógica de ensino de português escrito como segunda língua. 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).

Na construção do projeto político pedagógico foi decidida a organização do tempo escolar por Ciclos de Formação. Neste sentido, Arroyo (1999) nos ajuda a compreender esta organização quando elucida:

É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta. Pensamos em Ciclos de Formação ou de Desenvolvimento Humano (p.16).

Pensar na organização por ciclos de formação provoca os professores a repensarem as concepções de educação, os papéis assumidos na docência, o perfil professoral exigido para a atividade docente e a função social do professor. Sobre este aspecto Arroyo (1999) diz que pensar a organização por ciclos de formação:

Significa repor nosso ofício em outros patamares, descobrimo-nos profissionais do pleno desenvolvimento humano. Entendermos as temporalidades, os ciclos da formação humana, assumirmo-nos profissionais do desenvolvimento humano, requalificarmo-nos, recuperando dimensões permanentes em nosso ofício de mestres (p.19).

Os professores que constituíram o quadro funcional da escola no primeiro momento dedicaram-se a construir uma proposta inovadora para instituição. É possível conferir nas narrativas das professoras que vivenciaram este processo organizacional:

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 [...] 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).

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

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. 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. A fim de elucidar o caminho pedagógico que a escola precisava eleger. Sobre esta proposta de investigação que sustenta a organização da escola, Freire(1987) contribui para que possamos compreender que esse tipo de investigação implica necessariamente uma metodologia que não pode contradizer à dialogicidade, da educação libertadora:

Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos [...] O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção dessa realidade, a sua visão de mundo[...] (FREIRE, 1987, p.87/8)

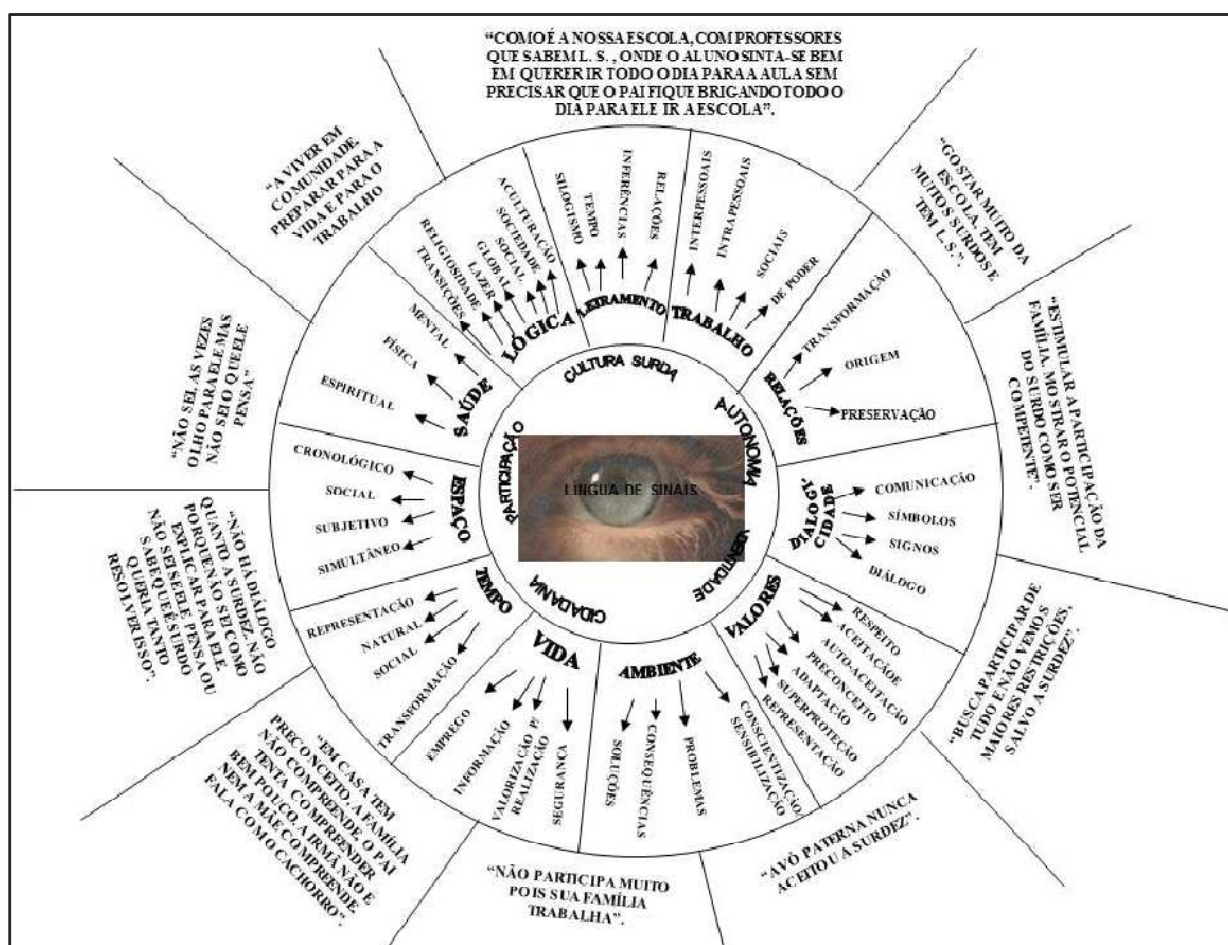
Como resultado da Pesquisa Socioantropológica concretizou-se a organização curricular por complexo temático construído pelos professores da escola, representando as vozes da comunidade escolar. Nesta direção Saviani (2003) explicita estudos de Programas oficiais soviéticos datados do início do século XX destacando o que seriam as características deste sistema de complexos:

[...] um método ativo, voltado para provocar a manifestação da atividade pessoal da criança, desenvolvendo-lhe a iniciativa e a capacidade de trabalhar independentemente; ser um método de observação investigadora e de imitação criadora, adequado às características e capacidades das crianças; ser um método rigoroso de progressão, que vai do concreto para o abstrato, passando pelo verbal, do próximo para o distante; ser um método de pesquisas, cujo material concreto é fornecido pela própria vida (SAVIANI, 2003, p. 135).

Neste sentido, é possível acompanhar as necessidades primeiras da comunidade em que a escola está inserida. Compreendemos o complexo temático na proposta curricular da escola por ciclos de formação como um processo que proporciona o conhecimento da realidade vivida pela comunidade escolar, a investigação sobre a possibilidade de práticas pedagógicas possíveis, a reflexão constante sobre a realidade em que está inserida a escola, o movimento coletivo e de negociações que envolvem os sujeitos, uma estrutura de ação educacional possível. Esta proposta de organização é provocadora de reflexões constantes sobre a ação docente:

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, às vezes eu preciso reorganizar, refazer e tentar novamente de forma distinta (professora Marta).

Observamos no complexo temático a seguir que os temas estão articulados entre si e com uma realidade maior, numa interdependência transformadora, na qual a demanda mais importante da comunidade está no centro do complexo, como evidenciamos na figura que segue.



Representação gráfica do complexo temático da escola para surdos da região central do Rio Grande do Sul, construído após a coleta e análise dos dados da pesquisa socioantropológica, retirado do PPP, ano 2008.

Considerando-se a representação apresentada, reiteramos o desafio enfrentado pelos professores para constituírem uma proposta educacional diferenciada. Foi construindo coletivamente o entendimento da necessidade de um espaço escolar favorável ao desenvolvimento linguístico e cognitivo para a comunidade surda que chegava àquele lugar marcada pela marginalização que a escola regular havia deixado.

Como observamos no complexo temático, orientador do plano de ação dos professores, questões relacionadas à identidade, cidadania e participação são as mais emergentes neste contexto.

Assim, os professores romperam com a listagem de conteúdos e com a fragmentação para se direcionarem ao trabalho com conceitos voltados 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 na sala de aula. É possível observar estes elementos nas narrativas das professoras:

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).

Como pudemos observar o complexo temático pensado para o desenvolvimento do trabalho da escola apontou questões importantes: falta de comunicação na família, não aceitação da surdez, 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 com o objetivo de oferecer situações capazes de favorecer sua constituição de cidadãos.

As narrativas das professoras expressa essa construção:

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).

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 coleguinhos que já sabiam a língua de sinais 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).

A proposta da escola contempla a presença de um surdo adulto no contexto da sala de aula e esse critério é considerado extremamente importante neste contexto educacional desde à sua criação. Os docentes sentiram-se apoiados e por meio desta construção conjunta foram inserindo-se no contexto da comunidade surda. Isto fica evidente nas narrativas que seguem:

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 [...] 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, fluiiiiiiii, é muito vocabulário diferente [...] eu aprendo muito, penso que preciso aprender muito mais. (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).

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. Nesses espaços de compartilhamento acontecia o aprimoramento da língua de sinais pelas professoras ouvintes, que se colocavam também como aprendizes. Há uma clara evidência de que os professores eram simultaneamente ensinantes e aprendentes neste contexto.

Nesta perspectiva é possível afirmar que 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. Nesta mesma direção os estudos de Lodi (2009) indicam que:

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, 2009, p. 24).

Compreendemos, pois, que a construção de uma identidade positiva no espaço

educacional é indispensável para favorecer as potencialidades dos aprendizes surdos. No que se refere às potencialidades, Skliar (2010) afirma que:

[...] os direitos educacionais aos 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, 2010, p.26).

Observando os elementos apontados pelo autor, evidenciamos que a escola buscou valorizar no seu PPP tais potencialidades como o excerto do documento indica

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).

Desse modo, os docentes ouvintes, buscam consolidar na comunidade os espaços de construção compartilhada. A docência compartilhada na modalidade bilíngue de educação é a realidade da escola em estudo. Professores ouvintes e professores surdos consolidam a educação da comunidade surda, envolvidos e somados a um mesmo interesse.

Entendemos que a proposta de educação bilíngue para surdos representa elementos políticos, sociais e culturais, o que Quadros (2010) destaca ao problematizar a modalidade bilíngue:

em uma perspectiva bilíngue [deve-se pensar] um currículo organizado em uma perspectiva visou espacial capaz de garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. [...] A língua passa a ser então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais (p. 35).

No contexto da escola, a perspectiva bilíngue transcendeu os fatores puramente linguísticos. 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, a pluralidade cultural, a constituição de conhecimentos como em uma escola regular. Os professores almejam alcançar a comunidade por meio da concepção de homem que estão constituindo, eles são entendidos como sujeitos históricos, que se transformam e são transformados pelo próprio contexto, vivem o processo de se fazer e refazer cotidianamente através 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, de modo que a comunidade de surdos e a língua de sinais tenham papel fundamental na educação dos sujeitos surdos” (PPP da escola, 2008, p.4). Entendemos que o modelo socioantropológico da surdez, assim como a educação bilíngue para surdos revelam e equivalem às bases da teoria sociohistórica do psiquismo humano (SKLIAR, 1997).

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), objetivando proporcionar a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

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. O sistema SignWriting é um dos sistemas utilizados para a escrita da língua de sinais e foi criado por Valerie Sutton em 1974 e despertou a curiosidade dos pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa que investiram em pesquisas neste sistema que registra a escrita dos sinais, esta escrita representa fonologicamente a língua de sinais. Stumpf (2002) destaca a importância da escrita desta língua para os surdos:

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

Atualmente, a escrita da Língua de sinais ganha espaço no contexto da escola e os professores surdos, licenciados, são os responsáveis pelas disciplinas que tratam do estudo deste sistema como área de conhecimento.

Compreendemos que a escola possui o funcionamento como uma escola regular. As professoras são responsáveis por realizar orientação aos estudantes e 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.

Procuramos, de forma sucinta, desenhar a constituição, a organização, o contexto da escola para surdos, pois a realidade escolar da comunidade surda 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. A escola para surdos está em constante [trans]formação, pois uma década de existência é pouco tempo para definições e estabilidades, vive-se neste contexto um permanente movimento de busca por novos modos, novas ideias, novas propostas.

A escola busca constituir-se num espaço privilegiado de constituição de conhecimentos, compreende a relevância do conhecimento que transforma e é transformado pelos sujeitos que estão em formação permanente. Neste sentido, novos estudos precisam somar-se as nossas pesquisas no que se refere à compreensão da constituição de uma escola que “escuta” a “voz” da comunidade que a constitui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARROYO, Miguel González Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, ano XX, n. 68, p.143-62, dez. 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

LODI, A.C.; et al. (org) *Letramento e minorias*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser*. 2008

QUADROS, R. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: Fernandes (org) *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 4ª ed rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SKLIAR, C. (org). *Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Em: *Educação e Exclusão*. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

_____. *Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 7-32

STUMPF, M. R. *Transcrições de língua de sinais brasileira em SignWriting*. In: *Letramento e minorias*. LODI et. al. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.