

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO ACADÊMICO**

Lucinara Bastiani Corrêa

**TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES DE LIBRAS DO
ENSINO SUPERIOR: DENTRE SABERES E SIGNIFICAÇÕES**

**Santa Maria, RS
2017**

Lucinara Bastiani Corrêa

**TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES DE LIBRAS DO ENSINO SUPERIOR:
DENTRE SABERES E SIGNIFICAÇÕES**

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

Orientador: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher

Santa Maria, RS, Brasil.
2017

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

Corrêa, Lucinara Bastiani
Trajetos Formativos de docentes de Libras do Ensino Superior: Dentre Saberes e Significações / Lucinara Bastiani Corrêa.- 2017.
114 p. ; 30 cm

Orientador: Vantoir Roberto Brancher
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2017

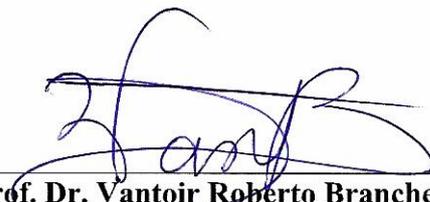
1. Trajetos Formativos 2. Formação 3. Libras 4. Saberes I. Brancher, Vantoir Roberto II. Título.

Lucinara Bastiani Corrêa

**TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES DE LIBRAS DO ENSINO SUPERIOR:
Dentre Saberes e Significações**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) em cooperação técnica com o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Aprovado em 31 de Julho de 2017.



Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher
(Presidente/Orientador)



Prof. Dra. Adriana da Silva Thoma



Prof. Dra. Valeska Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS
2017

*Se aventurar no mundo da “tecelagem” não é tarefa simples para alguém inexperiente.
O primeiro desafio...
A escolha do tear, pois dará sustentação à urdidura que, por sua vez, será a base para a
elaboração da trama...
Então a tecedura que dá forma a tecidos, malhas ou redes.
O segundo desafio...
Estar frente a muitos fios, cada um com suas cores e características, no começo parecem
iguais... Ou será que eles parecem diferentes?
Quando ainda nas meadas, parecem simétricos, da mesma espessura, e suas cores fáceis de
combinar.
Ao desenrolá-los percebemos suas nuances... Por vezes afinam, por vezes engrossam... A
tonalidade se torna mais clara ou mais escura...
Alguns contêm mais linha, são mais longos...
Outros são mais curtos e bem definidos.
Difícil a obra do tecelão iniciante, cheio de medos... Cheio de dedos...
Dedos com pouca destreza... Inseguros... Nervosos...
Um trabalho artesanal...
Formando - com amarrações, entrelaços e pontos - o tecido dessa obra.*

DEDICATÓRIA

Dedico meu trabalho a minha mãe Evaldina Tereza Bastiani Corrêa (*in memoriam*), por ter sido meu primeiro exemplo de profissional professora, que hoje percebo me auxiliou a me constituir, também, como tal.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que me move desde o começo deste trabalho, pois com ele tive a oportunidade de revisitar minhas memórias e perceber o quanto cada lugar por onde passei e cada pessoa com quem dividi meus dias são responsáveis por quem sou hoje. Citar apenas alguns é um tanto injusto com os todos, mas sinto que é necessário.

Começo com meus pais, Evaldina e José que com sua sabedoria construída através de suas vivências me ensinaram o valor da vida, da família, dos amigos e dos estudos. Sempre me incentivando a ir além, a acreditar mais em mim e valorizar mais o ser do que o ter.

À minha irmã Elenara, que mesmo distante geograficamente se fez presente todos os dias e, mesmo sem entender muito do que eu escrevia me ouvia incansavelmente divagar sobre as leituras e possibilidades de entendimento.

À minha irmã do coração Eliane Porto, que até o último minuto desta escrita, se fez “presente” (com significado de ‘presença’, mas também como ‘dádiva’). Que continuemos juntas no futuro-presente.

Ao meu orientador Prof. Dr. Vantoir Brancher, incansável em todo o *trajeto* de construção de minha pesquisa, não tenho palavras para descrever o quão excelente orientador és. Roubo os “presentes” atribuídos a Eliane, e atribuo-os a ti também.

Aos familiares que “dividem” a casa comigo - Pedro, Vagner e Janaina – é tempo de agradecer a paciência e auxílio, mas também de me desculpar pela ausência e mudanças de humor. Que esse processo sirva também a vocês, Pedro e Janaina principalmente, como exemplo de que os sonhos não se conquistam sem trabalho, sem dedicação e sem esforço. Mas vale a pena!

Aos colaboradores da pesquisa – “fios e cores” que tornaram possível a realização da pesquisa, um obrigada especial por dividirem comigo suas histórias e juntos darem forma ao “tecido” nela.

Às amigas e amigos (não vou citar os nomes, pois seria uma lista bem grande) que torceram por mim, compartilharam angústias, disciplinas, expectativas, burocracias, artigos, e tudo o mais que envolve a docência e o estudo, um agradecimento sincero.

À banca examinadora, Prf^a Dra Adriana Thoma e Prof^a Dra Valeska Fortes de Oliveira, sou muito grata pelo aceite, pelas contribuições e pela presença neste percurso.

Entendo que esta não é uma “lista” que se configura como uma hierarquia, embora um texto exija ser dividido em parágrafos. Entendo todos que estiveram e estão comigo como dispostos em um círculo contínuo, do qual não é possível definir começo e fim.

Por fim, só posso reafirmar minha GRATIDÃO!!!

RESUMO

TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES DE LIBRAS DO ENSINO SUPERIOR: Dentre Saberes e Representações

Autora: Lucinara Bastiani Corrêa
Orientador: Vantoir Roberto Brancher

Este trabalho descreve a pesquisa realizada com docentes de Libras do Ensino Superior, de duas instituições no Estado do Rio Grande do Sul, no intuito de conhecer como se constitui este profissional, através de seus trajetos formativos, além de compreender como esses percursos influenciam na práxis pedagógica desses profissionais. Nesse sentido, busquei conhecer o trajeto formativo dos professores de Libras que atuam em Instituições de Ensino Superior; perceber alguns saberes e disposições necessárias para a docência de Libras na percepção desses profissionais; bem como, verificar as significações de docência desses profissionais. Para tanto, metodologicamente desenvolvi uma pesquisa qualitativa por meio de narrativas orais. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas individuais, do tipo **semi-estruturada guiada** com os professores, questionando também sobre sua prática, no intuito de fomentar a triangulação dos dados narrados com seu planejamento e implementação. A análise dos dados organizou-se sob os pressupostos da Análise de Conteúdo Categórica Temática. Foram realizadas entrevistas com professores de Libras surdos e ouvintes de duas Instituições de Ensino Superior – IES. Em suas narrativas estão presentes elementos constitutivos da identidade docente de cada um, delimitando a intrínseca relação entre a pessoalidade e a profissionalidade, sendo que ao descreverem-se professores também descrevem-se como pessoas, ou vice-versa. No que tange aos saberes ou disposições para a docência que são “exigidos” na práxis pedagógica consideram, unanimemente, em primeiro lugar o conhecimento específico da Libras, da educação, da história, da cultura e da identidade surda; seguido pela apropriação do contexto de trabalho; o tato pedagógico e por questões metodológicas e didáticas. Com relação aos trajetos formativos percebe-se que se entrecruzam em determinados lugares de formação, mesmo que em tempos distintos, além disso, demarcam a ausência de alternativas para a formação permanente no intuito de qualificação de seus fazeres enquanto docentes de Libras, demandando processos de busca alternativa com os pares da instituição, posto que salientam o entendimento de formação como um *continuum*. Percebe-se também a existência de tensões emergentes frente à ocupação da função de docentes de Libras entre sujeitos surdos e ouvintes.

Palavras-chave: Trajetos Formativos, formação, Libras, saberes.

ABSTRACT

THE FORMATIVE JOURNEYS OF LIBRAS PROFESSORS IN COLLEGE: Among Knowledge and Significations

Author: Lucinara Bastiani Corrêa

Advisor: Vantoir Roberto Brancher

This work describes the research performed with *Libras* (Brazilian sign language) professors from two college institutions in Rio Grande do Sul, Brazil, aiming to realize how this professional is constituted, throughout their formative journey, besides comprehending how these journeys influenced the pedagogical praxis from these professionals. Thereby, I aimed to know the formative journey from Libras professors who work in college institutions; realizing some knowledge and necessary dispositions for the Libras teaching in the perception of these professionals; in addition, verify the teaching significations from these professionals. Therefore, a qualitative research was methodologically developed throughout oral narratives. For the data collection, individual interviews were performed, from the semi-structured type with the professors, also questioning about their practices, in order to foment the narrated data triangulation with their planning and implementation. The data analysis was organized under the assumptions of the Categorical Thematic Content Analysis. Interviews were performed with deaf and hearing Libras professors from two college institutions. Constitutive elements of teaching identity of each professor are present in their narratives, delimiting the intrinsic relation between personality and professionalism, considering that when describing themselves as professors they also do it as people, or vice-versa. In relation to wisdom or disposition for teaching mobilized in pedagogical praxis, the professors consider, unanimously, in first place the Libras specific knowledge, education, history, culture and deaf identities; followed by working context appropriation; pedagogical awareness and by methodological and didactic matters. When regarding formative journeys it is realized that these cross each other in determined formation locations, even in distinct times, also delimiting the absence of alternatives for permanent formation aiming for the qualification of their actions while Libras teachers, demanding alternative search processes with the institution colleagues, since they emphasize the understanding of formation as a *continuum*. It was also possible to perceive the existence of emergent tensions related to the occupation of LIBRAS teachers' work between deaf and listeners subjects.

Keywords: Formative Journeys, teachers' training, LIBRAS, knowledge.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atuação profissional e tempo de docência dos pesquisado.....	33
Gráfico 2 – Formação dos pesquisados.....	33
Gráfico 3 – Áreas de Formação.....	76

LISTA DE SIGLAS

APAE –	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASSM –	Associação de Surdos de Santa Maria
CACEE –	Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial
CAS –	Centro de Atendimento às Pessoas com surdez
DA –	Deficientes da Audiocomunicação
DCG –	Disciplina Complementar de Graduação
DF –	Distrito Federal
EAD –	Educação à Distância
FENEIDA –	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS –	Federação Nacional de educação e Integração dos Surdos
IES –	Instituição de Ensino Superior
IFFar –	Instituto Federal Farroupilha
INES –	Instituto Nacional de Surdos
L/L –	Curso de graduação em Letras Libras
Libras –	Língua Brasileira de Sinais
LO –	Língua Oral
LS –	Língua de Sinais
MEC –	Ministério da Educação
MSS –	Movimento Social Surdo
NEPES –	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial
PNEE –	Plano Nacional de Educação Especial
PROLIBRAS –	Exame de Proficiência em Libras
RJ –	Rio de Janeiro
SEESP –	Secretaria de Educação Especial
UFMS –	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS TRAMAS: APRESENTAÇÃO	11
2.1 OS FIOS: Colaboradores	31
2.2 Procedimentos de produção e análise dos dados	34
3. A DISPOSIÇÃO DOS PRIMEIROS FIOS: A base para a tecedura	39
3.1 ENTRELAÇOS: Imaginário Social, história da educação e dos Movimentos Sociais Surdos	40
4. TRAMA E TECEDURA: Trajetos formativos, significações, saberes e tensões	53
4.1 A docência como escolha profissional: de onde ela veio?.....	56
4.1.1 A docência como escolha profissional: significações imaginárias	64
4.2 A docência da Libras: o que os trouxe até ela?.....	68
4.3 Entremeios: Saberes e disposições para a docência	73
4.4. Nós, pontos e contrapontos: tensões e enfrentamentos	89
5. AMARRAÇÕES FINAIS	99
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	109
ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	110
ANEXO C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO	111
ANEXO D - ROTEIRO DA ENTREVISTA	113

1. PRIMEIRAS TRAMAS: APRESENTAÇÃO

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos,
mas um passarinho me diz que somos feitos de histórias.
Eduardo Galeano

Pensei-me, ao começar esta escrita, como uma tecelã iniciante a se aventurar pelos caminhos da tecelagem. A escolha do “tear” – caminhos metodológicos - enquanto base que daria forma ao “tecido” se apresentou como o primeiro desafio a ser transposto. A seguir, pela escolha dos “fios” – os colaboradores – a serem “amarrados” em “tramas” na “tecedura”, alinhados por outros fios dispostos no tear verticalmente, servindo de base à trama, como “urdiduras” – o lócus epistemológico. Porém, para adentrar em tal empreitada parti do entendimento de Galeano, ou melhor, do “passarinho” que lhe diz “que somos feitos de histórias”, com isso me pus a conhecer as histórias que se fizeram vida na constituição/narração dos “fios desta tecedura”. A partir daí, a dissertação que traz por título “TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES DE LIBRAS DO ENSINO SUPERIOR: Dentre Saberes e Significações” quer contribuir no processo de formação de professores de Libras, considerando que as especificidades presentes em tal formação são temáticas relativamente recentes, que se instituiu ao mesmo tempo em que a disciplina de Libras foi incorporada nos cursos de Licenciatura, a partir do decreto 5626/2005. Utilizo a expressão Trajeto Formativo a partir dos estudos de Brancher e Oliveira (2016, p. 9-10) uma vez que nos explicitam que para eles esse conceito se delinea

[...] a partir dos estudos de Marta Souto, em especial a partir de discussões ocorridas no Seminário de Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM no ano de 2011. Por meio de seus estudos e a partir das pesquisas que temos desenvolvido no Brasil passamos a entender por Trajetórias de Formação aqueles processos já findados nos quais os docentes já concluíram seus processos formativos e não mais atuam na docência. São determinantes, conclusos, de forma mais ou menos estática, de modo geral não inclui a ideia de flexibilização ou mudança. Por sua vez, Trajetos Formativos vamos entender como aqueles percursos de formação ainda inconclusos, ainda em desenvolvimento por isso mesmo não finitos, em vir a ser. Ou seja, o trajeto alia-se ao processo de construção, é elemento instituinte da formação desses indivíduos. Trajeto não está determinando o que o sujeito vai ser, ou onde irá chegar.

Neste sentido, optei pela utilização deste conceito por realizar a pesquisa com professores atuantes em Instituições do Ensino Superior e em constante processo de formação, em “vir a ser”. É uma pesquisa que busca conhecer as histórias que compõem cada um dos colaboradores e os trouxeram ao lugar que ocupam hoje, porém, ao mesmo tempo, vislumbra

as histórias que estão por vir às quais permeiam seus desejos, suas inquietações e inúmeras possibilidades. Portanto, este trabalho olha para um recorte temporal das vidas dos docentes de Libras que se dispuseram a dividi-las conosco¹, mas não nos leva a um ponto final sobre elas, e sim as reticências, essa pontuação “mágica” que carrega consigo o simbolismo da continuidade.

A docência da Libras, como uma profissão reconhecida, se estabeleceu a partir de muitas lutas do Povo Surdo, as quais levaram ao sancionamento da Lei 10436/2002 e do Decreto 5626/2005, que estão embasadas em conceitos como o de Comunidade, Cultura e Identidade Surdas, que levam a uma concepção de diferença e não mais de deficiência (SKLIAR, 1997; BRITO, 2013; DALL’ALBA, 2013), relativas aos sujeitos surdos.

Dessa forma, muitos são os caminhos percorridos pelos profissionais que atuam nessa “nova profissão” e conhecê-los é um dos interesses nesta pesquisa. Porém, antes de dar voz aos personagens principais do trabalho, apresento-me como professora em formação e busco reconstruir meu trajeto formativo a partir de *recordações-referências* (JOSSO, 2004), as quais me trouxeram até o tema da pesquisa. De acordo com Josso (2004, p.40-41)

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, que de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, e representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade

Com esta colocação começo a visitar as minhas memórias, e transcrevo aqui as que se mostram significativas na construção de quem sou hoje. Sou filha de professora, mas não me lembro de minha mãe atuando profissionalmente, uma vez que se aposentou quando eu ainda era criança. Porém, lembro-me das histórias que ela contava sobre seu tempo e trabalho desenvolvido na escola.

¹ Optei por escrever o texto da dissertação em primeira pessoa para demarcar a construção de meus entendimentos. Portanto, utilizo a expressão *conosco* aqui por entender que ao dividir suas histórias comigo tendo ciência que estas serão trazidas no *corpus* deste escrito, eles estão dividindo-as comigo e com os leitores, enfim com todos nós.

Hoje percebo que muito do que sou enquanto profissional e pessoa vem desses relatos: respeito pelos alunos e pelos colegas; olhar sensível ao sofrimento do outro; empatia; torcida positiva; sentir na não aprendizagem do aluno meu fracasso enquanto professora e em seu sucesso também o meu; escuta do que os alunos têm a dizer sobre minha prática e construção de nossas aulas juntos. O tato pedagógico apontado por Nóvoa² (2009) como uma das disposições necessárias à docência se construiu em mim muito pelas experiências com minha mãe.

Ingressei na pré-escola em uma instituição particular aos seis anos de idade, na cidade de Santiago. Tal situação se deu por não haver educação infantil na escola estadual em que minha mãe trabalhava 60 horas e meus irmãos estudavam. Lembro-me que minha mãe e/ou minha irmã mais velha me levavam a escola e me buscavam, porém, nem sempre minha mãe conseguia sair da instituição onde trabalhava e chegar na hora de minha saída. Como eu era uma criança um pouco impaciente, algumas vezes, eu fugia da professora e ia pra casa sozinha, ou até mesmo para a casa de alguma coleguinha, fato que deixava minha mãe apavorada. Hoje, sendo mãe também, consigo ter noção do que isso significava para ela, mas na época me achava grande o suficiente e ela exagerada. O engraçado é que não lembro da minha professora da pré-escola, talvez isso signifique algo a ser refletido em outro momento.

Quando acabei este período de escolarização fui estudar na mesma escola em que minha mãe trabalhava, imagino a tranquilidade dela, sendo tão preocupada com os filhos, ao ter todos de certa forma ‘embaixo de suas asas’. Como eu sou a filha mais nova, em casa me chamavam de Maninha (ainda chamam) e ao ingressar nesta escola, tendo a mãe e irmãos no mesmo local, acabei sendo a Maninha também para os professores e colegas. Difícil ser a Lucinara neste contexto e neste período da minha vida, mas volto nisso mais tarde, sendo que minha relação com esta escola não acaba aqui, aliás, posso dizer que ela é a razão de eu estar onde estou e ter percorrido o trajeto que percorri.

Lembro-me de que quando cheguei à escola, já estavam começando as atividades de pré-escola, eis que eu não queria ir para a primeira série, mas continuar no pré, pois adorava a professora. Não me recordo exatamente porquê, mas imagino que a conhecia anteriormente sendo que ela era filha de uma colega de minha mãe e morava próximo a nossa casa. Convenceram-me a ir para a primeira série. Não demorou muito para me encantar pela professora e defendê-la com unhas e dentes, toda vez que um tio me provocava falando mal dela.

² Será desenvolvido mais especificamente no capítulo 3.

Por volta dos nove ou 10 anos de idade, percebi alguns alunos diferentes na escola. Eles tinham aparentemente a mesma idade que eu, mas não frequentavam a mesma turma, tampouco os mesmos espaços. Fiquei intrigada, mas não me recordo como soube que eles eram surdos e alunos das classes especiais, nem mesmo quais as significações instituídas naquele momento a seu respeito. Porém, recordo-me de observá-los à distância e de perceber que eram diferentes em sua forma de comunicação. Barreto e Vieira (S/D, s/p.) explicitam em seu artigo que

Alguns teóricos afirmam que as atitudes das crianças ditas normais para com os seus pares diferentes, dependem do que elas sabem e compreendem sobre a deficiência, bem como das percepções e expectativas dos pais e professores sobre a mesma. Um ambiente em que a deficiência é tratada positivamente desperta na criança atitudes positiva face aos seus pares diferentes, favorecendo, assim, a criação de laços de amizade entre eles.

Percebo que o ambiente que compartilhávamos - ou melhor, que deixávamos de compartilhar - não era adequado para a construção de significações positivas relativas às pessoas com deficiências, pelo contrário, sendo ele segregacionista, produzia dúvidas não sanadas e com o tempo invisibilidade. Com isso acabei me desligando desse fato, provavelmente minhas questões sobre o assunto e as respostas obtidas não foram suficientes para gerar outras mais. Ou, talvez, nossos possíveis encontros tenham se tornado mais escassos e esses sujeitos voltaram a ser invisíveis aos meus olhos, como já foram para a maioria.

Com o passar do tempo transcorreram os anos de educação básica, primeiro e segundo graus na época, com todos os encantos e desencantos da adolescência. Eu estive, durante esse período, envolvida com várias atividades extras da escola: grupo de danças tradicionais gauchescas, grupo de dança aeróbica e rítmica, time de voleibol, oficinas de teatro, etc.

Poucas são as lembranças dos professores, embora algumas sejam marcantes. Lembro-me principalmente de como foram as relações com alguns: enfrentamentos diante de autoritarismos, que ao meu ver eram descabidos. Recordo-me que os alunos precisavam estar nos horários marcados para aulas extras. Caso o professor faltasse, não poderíamos reclamar e deveríamos ir a novo horário agendado. Nossos esforços gigantescos para lograr êxito em provas finais.

Recordo-me de certa vez, na qual algumas avaliações seriam perdidas pela escolha em viajar com a família para a formatura de meu irmão em uma Escola Agrotécnica do interior de São Paulo, quando a professora solicitou um atestado médico, ainda sugeriu que o mesmo

poderia ser falso para que com isso me fosse permitido realizar a avaliação em outro momento. A indignação gerada com essa forma de compreender o processo educativo me fez ainda mais buscar com uma única prova os pontos necessários para a aprovação. Ética se aprende desenvolve também na escola, independente da disciplina com que se trabalha.

Vem-me a memória ainda o encantamento pelas professoras de educação física e dança, sua criatividade e empatia. Pensando em tudo isso, me parece que o que se tornou mais significativo pra mim durante o período de escolarização básica foram as relações humanas.

Então chegou o momento da grande decisão: que profissão irei seguir? Aos 17 anos de idade não queria decidir isso, preferia ficar um ano fazendo cursinho para posteriormente tomar esta decisão. Isso só seria possível se eu não passasse no vestibular, ou seja, não escaparia de escolher algo, mesmo que temporariamente.

O caminho foi pegar a lista dos cursos da UFSM e ver o que poderia me interessar. Antes disso, por quase toda a minha vida até aquele momento, somente uma certeza: eu não seria professora! Percebia o encantamento de minha mãe pela profissão, mas também o quanto foi sofrido para ela as condições de trabalho. Como disse anteriormente, mais por seus relatos do que pelo tempo que convivi com ela em exercício.

A lista de cursos era enorme e com a análise de cada um percebia mais o que não queria do que o que poderia me agradar, tendo em vista meu perfil ativo e desafiador. No decorrer deste momento reflexivo me encontrei com muitas das lembranças da escola, do que eu de fato gostava. Assim sobraram somente três opções: Educação Física, Artes Cênicas e Educação Especial – Deficientes da Audiocomunicação. Não imaginava o que seria o curso de Educação Especial, mas naquele momento retornou com muita vida as lembranças dos surdos da minha infância. Analisando cada uma das opções pré-selecionadas, percebi que não tinha a intenção de ser atriz, embora gostasse do teatro, e já me havia desligado bastante do esporte. O que pulsava em mim naquele momento era o desejo de saber mais sobre aqueles meninos e meninas que povoaram minha imaginação muito mais que minha vida nos tempos dos meus nove ou 10 anos.

A possibilidade de aprender a Língua de Sinais - LS e efetivar o contato a tanto desejado me levou a optar por este curso. Os demais cursos de meu interesse poderiam se agregar a mim e a minha profissão: imaginava o teatro com os surdos, por exemplo, e buscaria isso. Consegui esta aproximação durante o curso a partir de uma disciplina, dali um projeto de pesquisa e a criação do grupo de pesquisa e intervenção teatral na educação “O TAU DO CLAUN”.

Embora empolgada com tal possibilidade, ainda não tinha muita certeza de que era mesmo isso que eu queria. A única certeza que eu tinha é que se fosse aprovada no vestibular, me formaria e voltaria para aquela escola estadual onde estudei, na função de professora de surdos.

Era ano de 1994 quando ingressei na faculdade, com quase 18 anos de idade, sedenta por aprender a LS. Eis que me deparo com um currículo ainda voltado para a oralização das pessoas surdas, ou seja, a LS não fazia parte do currículo. Porém, durante as diferentes disciplinas fomos incentivados a buscar cursos através da Associação de Surdos de Santa Maria – ASSM, bem como manter contato com a comunidade surda.

O currículo formal³ ainda não havia sido reformulado considerando as novas pesquisas sobre as pessoas surdas, sua cultura, identidade e valorização e importância da LS. Mas em seu currículo oculto tais questões eram trabalhadas. Entendo por currículo oculto, de acordo com Silva (1999), o conjunto de saberes que não estão previstos na seleção formal de conteúdos. Neste caso, o currículo oculto é aquele que trata dos valores, hábitos, crenças e comportamentos que estão presentes, mesmo que informalmente, no cotidiano da instituição de ensino.

Durante o curso realizei estágio não obrigatório na escola que estudei, foco principal de minha escolha por tal formação. Durante esse período pude perceber que a proposta desenvolvida lá era bastante diferente da que estávamos aprendendo no curso. A LS não fazia parte daquele contexto. Os alunos eram incentivados a oralizar e uma forma de comunicação gestual particular daquele grupo foi criada. Nem mesmo o alfabeto manual utilizado lá era o mesmo da Libras, mais se aproximavam de gestos icônicos na tentativa de revelar ao máximo a forma escrita da língua portuguesa.

Nesse momento, em conversa com a professora da classe especial, descobri que os alunos permaneciam ali por muitos anos, que seu desenvolvimento acadêmico era bastante comprometido e que a cada novo ano o ciclo do estudo regido pelas letras do alfabeto recomeçavam. Tristeza foi o sentimento que tive, seguido pelo desejo ainda mais intenso de voltar e fazer diferente.

Alguns anos e muitos cursos de Libras depois chegou o momento do estágio final. Nessa hora percebi que meu conhecimento da Libras era insuficiente para a comunicação efetiva com meus alunos. Eu conhecia muitos sinais, suas configurações de mão, seus

³ Na tese de doutorado MAROSTEGA, Vera Lucia. Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a educação especial como campo de saber (1962-2009). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015, encontra-se o estudo histórico do curso em que realizei minha formação inicial e ao qual faço referência aqui.

movimentos, seus pontos de articulação, quais eram unimanuais, quais eram bimanuais e os executava bem. Porém eu não sabia como utilizá-los para a comunicação, como formar as frases, portanto não conseguia entender o que meus alunos me diziam, tampouco dizer a eles o que desejava. Nesse momento o desespero! O choro! A vontade de desistir! A sensação de incompetência!

Mais uma vez minha mãe sendo decisiva em minha vida, me disse: *desistir agora não! Vai até o fim! Ninguém disse que seria fácil, se falta algo vai buscar! Se depois de formada não for isso que tu queres busque outra coisa, mas agora vai!*

A parceria com a comunidade surda e a presença de instrutores surdos de Libras no local do estágio foi decisiva para que eu conseguisse superar esse momento e desenvolver um bom trabalho com meus alunos, minha maior preocupação.

Em 1997 finalizei o curso de Educação Especial e fui à busca da tão esperada vaga de trabalho. Porém, precisaria esperar que uma das professoras das duas classes especiais se aposentasse e abrisse concurso público. Restava-me encontrar um trabalho e aguardar.

De qualquer forma eu queria voltar para Santiago, pois meu desejo paralelo ao profissional era constituir uma família, embora não tenha mencionado meus anseios pessoais até este momento, o faço agora por ter relação com os caminhos que me trouxeram de volta à Libras.

Casei-me 20 dias antes da formatura e fui embora cheia de sonhos, esperanças e expectativas. Cinco meses de casamento e pouco menos de formatura consegui meu primeiro emprego na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE⁴ da cidade. Uma turma de oficina pedagógica para alunos adolescentes e adultos, dentre eles um surdo. Pessoa inquieta, irritada e de “pavio curto”, não gostava de ficar na aula e não conseguíamos nos

⁴ APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, é um movimento que se destaca no país pelo seu pioneirismo. Nascida no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954, na ocasião da chegada ao Brasil de Beatrice Bemis, procedente dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma portadora de Síndrome de Down. No seu país, já havia participado da fundação de mais de duzentas e cinquenta associações de pais e amigos; e admirava-se por não existir no Brasil, algo assim. Motivados por aquela cidadã, um grupo, congregando pais, amigos, professores e médicos de excepcionais, fundou a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE do Brasil. A primeira reunião do Conselho Deliberativo ocorreu em março de 1955, na sede da Sociedade de Pestalozzi do Brasil. [...] De 1954 a 1962, surgiram outras APAEs. [...] uma APAE, se caracteriza por ser uma sociedade civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional com duração indeterminada. [...] O movimento logo se expandiu para outras capitais e depois para ao interior dos Estados. [...] É o maior movimento filantrópico do Brasil e do mundo, na área. É uma exposição de multiplicação, verdadeiramente notável sob todos os aspectos, levando-se em conta as dificuldades de um país como nosso terrivelmente carente de recursos no campo da Educação e mais ainda, na área de Educação Especial. [...] Decorrido 50 anos, a Federação Nacional das APAEs congrega: - Aproximadamente, 2000 APAEs presentes em municípios de todo Brasil e que são mantenedoras de Escolas Especiais que propiciam atendimento educacional a mais de 230.000 pessoas com deficiência Mental. **Fonte:** site da Federação das APAES. <http://www.apaers.org.br/artigo.phtml?a=8943>, acesso em 29/05/2017.

comunicar – ele não era usuário da LS e falava pouco, comunicação gestual criada com os mais próximos, e eu não era uma delas. Várias tentativas de aproximação da minha parte foram negadas por ele. Seu interesse estava fora da sala de aula, em auxiliar com o veículo da instituição, aprender sobre mecânica e estar com o motorista. Em pouco tempo abandonou a escola.

Com oito meses de casamento engravidei, mais um sonho se realizando, mais esperanças, mais expectativas. Meu filho nasceu em 05 de maio de 1999. Em 27 de fevereiro do ano seguinte o tão esperado concurso público que me levaria à vaga que eu tanto almejava.

No mesmo dia o fim do casamento. O ex-marido voltou para Santa Maria e eu e meu filho continuamos em Santiago.

Passei no concurso em segundo lugar e somente uma das professoras da escola se aposentou. Mais um momento de grande decisão a ser tomada. Continuar ali ou voltar para Santa Maria morar com meus pais?

Decidi “voltar pra casa” e recomeçar, sem saber por onde. Agora sem expectativas, somente esperanças. Mais cinco meses de desemprego e uma vaga de vendedora em uma loja. Lá encontrei ex-professores da faculdade que me incentivaram a não desistir; ex-colega e ainda amiga, Kizzy Morejon, que me indicou caminhos para voltar a trabalhar na área. Primeiro na APAE de São Pedro do Sul, em que tinha uma aluna surda de quatro anos de idade, onde fiquei somente por dois meses trabalhando.

A mudança veio também por indicação da Kizzy, sendo que estavam abertas as inscrições para professor substituto de Educação Especial - DA, minha área de formação. Lembro como se fosse hoje o telefonema que ela me deu e as palavras que usou: *Abriu concurso para UFSM na tua área e tu vai fazer!!* Nenhum argumento a fez declinar da imposição. O fato de eu estar fora da área de formação por muito tempo; não ter dado continuidade aos estudos em nível de pós-graduação na área – estava recém começando uma especialização EAD em supervisão escolar pela função exercida na APAE de São Pedro do Sul – nada a fez mudar de ideia. Gratidão é o sentimento que nutro por ela ainda hoje.

Mesmo sem esperança de aprovação, sendo que eram 10 candidatas para uma vaga, aceitei o desafio. Mais uma vez fui aprovada em segundo lugar. Muito melhor do que eu imaginava. A primeira colocada desistiu de assumir a vaga e me chamaram.

Durante os dois anos – 2001 a 2003 - em que fui professora substituta na UFSM aprendi muito mais do que ensinei, ministrando aula nos cursos de Educação Especial e Pedagogia. Meu orientador nesta pesquisa, foi um dos alunos que por mim passaram no curso de Pedagogia. Aluno questionador, que não se satisfazia com qualquer resposta, desde lá me

impulsionando a buscar novos referenciais para convencê-lo, se é que isso fosse possível à época, ou hoje. Confesso que ele me deixou desconfortável, muitas vezes, pois me fez ver o quanto eu era frágil teoricamente em alguns assuntos, e com isso me levou a estudar mais.

Durante este período, novos cursos, novas experiências, reaproximação com a comunidade surda, um novo amor. A Escola Estadual Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser, específica para surdos abre suas portas em 2001 e com isto um novo campo de estágios para os alunos do curso de Educação Especial, sendo eu uma das professoras orientadoras. Lá, muitas colegas do tempo de minha formação inicial, lideranças da comunidade surda de Santa Maria e muitos alunos. Mais uma vez, novas esperanças, novos projetos e novas expectativas.

Através desta parceria cursos de Libras, cursos de formação de intérpretes e o novo amor ao qual me referi anteriormente. Um adulto surdo, instrutor de Libras na escola e participante da comunidade surda. Nesse momento comecei a me reconhecer como a Lucinara. Mulher, mãe, professora no ensino superior. Aos poucos me constituindo também intérprete de Libras/Língua Portuguesa, atuando na Pastoral dos surdos na Igreja Católica, em eventos, para o Detran-RS, enfim sempre que necessário para a comunidade surda de Santa Maria e região, sendo registrada e reconhecida pela Feneis-RS e, conseqüentemente, indicada quando solicitado juntamente com minhas colegas.

Os dois anos como professora substituta na UFSM passaram muito rápido e os aprendizados foram incomensuráveis⁵. Mais uma vez, sem saber para onde ir, que caminho profissional tomar e sem expectativas, somente esperanças. No dia de meu desligamento da instituição resolvo verificar a situação do concurso que havia feito para o estado, aquele em que fiquei em segundo lugar e esperava a segunda professora se aposentar. Enfim havia saído minha nomeação.

Era chegado o momento de fazer as malas, enchê-las mais uma vez de sonhos, esperanças e expectativas e voltar a Santiago para a função que há muito eu almejava. Além do nervosismo por conhecer os alunos havia o nervosismo por conhecer a colega nova que atuava na outra turma, professora Eliane Porto. Lembrava-me dela do dia do concurso: semblante fechado, de pouca conversa. Sua nota muito superior a minha no concurso havia me deixado apreensiva. Por sorte eu tive a oportunidade de me reaproximar da área antes de ser nomeada.

Fui até a escola procurá-la antes de assumir a nomeação, ansiosa e apreensiva como salientei anteriormente. Eis que me deparo com uma pessoa receptiva, inteligente, disponível,

⁵ Os saberes da docência e da docência universitária serão trabalhados em capítulo específico posteriormente com base nos autores Nóvoa (2009), Cunha (2010), Tardif (2002, 2014), Ferry (1990).

cheia de ideias e expectativas, também ansiosa e inquieta com relação a mim. Conversamos tanto naquela manhã, já próximo ao meio-dia, que acabamos perdendo a hora e ficamos trancadas na escola. Ali nasceu uma grande parceria e amizade que excedeu os muros da escola e o tempo que trabalhamos juntas.

Meus alunos eram os mais velhos, os adolescentes; os dela os menores, as crianças. Ao chegar à turma a primeira vez, a professora que eu substituiria ainda estava trabalhando. Passou-me algumas dicas de trabalho e me apresentou aos alunos, os quais pareciam excitados, confusos e ansiosos com as possíveis mudanças.

Quando as aulas comigo começaram de fato as dificuldades de comunicação surgiram. Eu cheguei conversando através da Libras, porém os alunos não a conheciam, eles utilizavam gestos e alguns oralizavam⁶. Chegamos a um acordo de utilizar a forma de comunicação que eles consideravam mais agradável e, aos poucos, ir introduzindo a Libras.

A situação na escola não havia mudado muito da que presenciei em minha infância. Os alunos surdos continuavam alheios aos acontecimentos da escola, com horários diferenciados dos demais da mesma idade e sem interação fora da classe especial. Embora estivessem em uma escola regular ainda vivenciavam a segregação, isto é, um movimento que “[...] promovia uma organização de serviços e estruturas de apoio, mediante as quais o ensino era exclusivamente assegurado por professores especializados em espaços separados” (FERREIRA, 2007, p. 21).

Essa situação me desacomodava e me fazia sentir necessidade de fazer algo para modificá-la, mas precisava começar pelos próprios alunos surdos, visto que, em uma situação específica de atividade externa da escola e sala de aula ficou muito clara a resistência dos alunos à utilização da Libras, principalmente em público, e seu real motivo. Íamos ao mercado e eu estava com uma camiseta com muitos sinais da Libras, eles me olharam e disseram que não iriam comigo vestida daquela forma e nem usariam sinais, pois as pessoas iriam dizer que eles eram loucos. Esse fato me fez perceber que a percepção que tinham de si mesmos era de deficiência e menos-valia⁷ promovida pela prática da segregação, onde a invisibilidade se tornava, de certa forma, protetiva.

⁶ Embora a maior parte das pesquisas e publicações relativas à surdez refere-se a pessoas surdas usuárias de Libras, há pessoas surdas que utilizam a fala oralizada da língua utilizada em seu país. É possível encontrar uma problematização sobre o tema no livro *Crônicas da Surdez* de Paula Pfeifer, publicado em 2013 pela Plexus Editora.

⁷ Conceito de menos-valia utilizado a partir das colocações de Vygotsky, embasados em Adler, no livro *L. S. Vigotski: Obras Completas Tomo 5 - Fundamentos de Defectologia* (1997, p. 9) onde cita que: “[...] Este complejo psicológico que surge sobre la base del descenso de la posición social debido ao defecto, Adler lo

Diante desse quadro, juntamente com a colega Eliane (hoje minha colega de Mestrado e de IF Farroupilha), fomos articulando ações de sensibilização e inclusão na escola. A primeira ação deveria ser com os próprios alunos para que mudassem sua forma de perceber a si mesmos. Convocamos os pais e convidamos os alunos para participarem do Encontro das Escolas de Surdos do Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Maria. Esse evento pode ser considerado um “momento charneira” para a comunidade surda de Santiago. Para Josso (2004, p.64) “Momentos ou acontecimentos charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”, poderíamos dizer.” E foi exatamente isso que ocorreu após essa experiência. Não esqueço o brilho nos olhos da maioria dos alunos ao encontrarem outros surdos, adolescentes como eles, usuários da Libras. Alguns alunos não se identificaram e decidiram continuar com a língua oral.

O próximo passo foi promover um encontro da comunidade surda de Santa Maria na escola em Santiago, não só para os alunos surdos, mas para toda a comunidade escolar. E assim aconteceu o I Encontro sobre a Cultura Surda na escola, durante um dia. Pela primeira vez, os alunos surdos foram percebidos naquele espaço e reconhecidos como parte dele.

A partir daí passamos a fazer questão que eles estivessem presentes em todos os eventos da escola, como já estavam mais familiarizados com a Libras, tais eventos eram interpretados por mim, dando cada vez maior visibilidade à comunidade surda da escola. A próxima conquista foi o intervalo no mesmo horário que os demais alunos, os quais nos procuravam para aprender Libras no intuito de interagir com nossos alunos. Em pouco tempo novas amizades foram se estabelecendo.

No ano seguinte o evento teve a duração de dois dias e contou com a participação de professores de outras escolas da cidade, o salão estava lotado. Porém, a adesão dos colegas da própria escola foi menor que o esperado. Nossa intenção era preparar de certa forma os colegas para a inclusão dos nossos alunos, sendo que não passariam a vida toda na classe especial, até porque com a política de inclusão as classes especiais deixariam de existir, tornando-se salas de recurso. Alguns colegas só perceberam isso quando receberam os alunos em suas salas de aula.

O terceiro evento foi o mais ousado, nos propusemos a sediar o Encontro Estadual das Escolas de Surdos. Recebemos alunos e professores surdos de várias cidades do estado por dois dias. O que mais significou em todo esse processo foi a mudança em nossos alunos,

denomina sentimiento de minusvalía(Mildenwertigkeitsgefühl). [...] el sentimiento de minusvalia es la valoración psicológica de la situación social propia”.

passaram de invisíveis para promotores de eventos, começaram a participar das gincanas da escola das quais algumas “provas” eram em Libras.

Em meio a esse processo, muitos pedidos para que propuséssemos um curso de Libras para a comunidade interna e externa da escola. Não tínhamos liderança surda na cidade e não conseguimos ninguém da região para isso. Nesse momento o decreto 5626/2005 já havia sido sancionado e o primeiro PROLIBRAS estava marcado. Resolvi então me inscrever para a prova da docência da Libras tendo em vista a necessidade que tínhamos na cidade e a falta de profissionais para atuar. Fui aprovada e comecei a trabalhar.

Dessa forma, desde 2007 venho me construindo como professora de Libras. O fato de eu ser formada em uma licenciatura me fornece subsídio de formação pedagógica, porém sinto a falta de uma formação mais específica na área de ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, bem como aprofundamento no estudo da sua linguística. Dúvidas quanto a melhor metodologia a ser utilizada, quais os conteúdos trabalhar e como avaliar são constantes. Busco estudar sobre o assunto e sempre que possível conversar com outros professores.

Esse trajeto de vida e formação me traz a esta pesquisa. Um trajeto tortuoso que vem se construindo aos poucos e está sempre em movimento, em constante ir e vir, mas principalmente em um incessante “vir a ser” (JOSSO, 2004).

Assim, o problema de pesquisa - como se constituiu o docente de Libras atuante no ensino superior no estado do Rio Grande do Sul e qual a influência de seu trajeto formativo em sua práxis pedagógica? - surgiu da inquietação gerada por eu ser docente de Libras, reconhecida pelo PROLIBRAS 2006, ou seja, a primeira avaliação realizada pelo Ministério da Educação – MEC após o decreto 5626/2006, que o instituiu, mas não ter uma formação específica em Letras/Libras – L/L. O fato de minha formação inicial ter sido em Licenciatura em Educação Especial na área da surdez, fez com que eu buscasse o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, ao mesmo tempo em que me formei professora. Porém, professora dos anos iniciais do ensino fundamental e a Libras como forma de comunicação e ensino para o trabalho com pessoas surdas, conforme expus anteriormente. A partir daí, constituir-me professora de Libras para o Ensino Superior foi, e está sendo, um grande desafio.

Portanto, realizei a pesquisa na direção de produção de dados com os seguintes objetivos: conhecer os trajetos formativos de professores de Libras de instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, bem como a influência destes em sua práxis pedagógica;

perceber algumas disposições necessárias para a docência de Libras na percepção desses profissionais; bem como, verificar as significações de docência desses profissionais.

A fim de averiguar as produções já existentes com o foco de minha investigação realizei uma pesquisa bibliográfica com a qual busquei mapear os escritos existentes no Brasil, no âmbito da “Formação de professores de Libras”. Nesse sentido, fui à busca através do Banco de Dissertações e Teses da Capes, sobre a temática, no dia 13/10/2015. Nesse momento coloquei-me em contato com somente três trabalhos, conforme destaque: o primeiro, uma dissertação de mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais, do ano de 2011, dedica-se ao estudo do ensino de Libras para ouvintes; o segundo, uma tese de doutorado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 2012, refere-se a formação de professores surdos de Libras e o ambiente bilíngüe em sua formação; o terceiro, uma dissertação de mestrado da Universidade Estadual de Londrina, também de 2012, focando no estudo da Libras na formação de professores.

Posteriormente, ao acessar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e elencar os descritores “Formação de professores de Libras” encontrei uma amostra de 21 pesquisas, sendo duas teses e dezenove dissertações.

Ao realizar uma análise preliminar dos referidos trabalhos foi possível determinar sete categorias temáticas, que são: Formação de professores de Libras: Gianini (2012), Albres (2014), Rebouças (2009), Libras Na formação de professores: Mourão (2009), Perse (2011), Almeida (2012), Meira (2012), Santana (2013), Leão (2013), Lopes (2013), Klimsa (2013), Costa (2015); Libras e inclusão de pessoas surdas: Valiante (2009), Ribeiro (2011), Coutinho (2013), Soares (2013), Caetano (2014), Moreira (2014); Acessibilidade em ambiente virtual de ensino e aprendizagem na formação de professores de Libras EaD: Goes (2010); Formação de professores ouvintes para surdos: Hubner (2006); Aprendizagem de Libras por um aluno ouvinte com professor surdo: Freitas (2009); Professores-intérpretes de Língua Portuguesa/Libras: Pedroso (2014).

Tendo em vista o foco desta pesquisa, optei por analisar os trabalhos que especificamente discorrem sobre a “Formação de professores de Libras”. Nesse sentido realizei a análise pormenorizada dos trabalhos que abordaram a Formação de Professores de Libras, qual seja os trabalhos de Gianini (2012), de Albres (2014) e de Rebouças (2009).

Rebouças (2009) defende a prioridade do ensino de Libras ser realizado por professores surdos tendo como base principal o Decreto 5626/2005, que fala dessa prioridade. Além disso, a autora questiona a qualificação do trabalho e formação dos professores ouvintes

de Libras e trata da contratação desses profissionais pelas IES com o objetivo de evitar gastos com a contratação de intérpretes de Libras ao terem em seus quadros professores surdos.

Gianini (2012), ao debruçar-se sobre as narrativas autobiográficas de seus sujeitos de pesquisa, professores surdos de Libras da Paraíba, comprova a centralidade de ambiente bilíngue em sua formação, apontando uma estreita relação entre suas histórias de vida e formação com a história da educação de surdos na região estudada.

Já Albres (2014) demarca, a partir de um grupo focal reflexivo composto por professores surdos de Libras oriundos do curso de Licenciatura em Letras Libras, os saberes necessários à docência de Libras e refere-se a algumas questões que podem qualificar os cursos a partir de então.

Acredito que uma das questões a serem trazidas em novas pesquisas, e até aqui pouco exploradas é também, o olhar dos professores ouvintes de Libras que atuam nas IES sobre sua prática, formação e saberes, juntamente ao dos professores surdos de Libras. Talvez assim possamos visualizar uma parceria entre ambos e estabelecermos uma construção coletiva rumo à qualificação da profissão de docente de Libras no ensino superior, assim, em minha pesquisa, conto com colaboradores surdos e ouvintes. Saliento que as contribuições dos trabalhos brevemente apresentados aqui comporão o referencial de análise das categorias emergentes de meu processo investigativo.

Dessa forma, estruturei a dissertação em capítulos, trazendo neles o referencial teórico que fundamenta o estudo, *pari passu* ao diálogo com os dados produzidos. Assim, o Capítulo 2 - O TEAR: Aspectos Metodológicos, versa sobre os caminhos e fundamentos teórico-metodológicos que me auxiliaram na produção dos dados que desvendam os trajetos formativos dos colaboradores e dão a conhecer as disposições para a docência de Libras e as significações sobre este campo profissional, na visão de meus colaboradores. Ele está dividido em dois subcapítulos: 2.1 Os “fios”: colaboradores, onde apresento os critérios de escolha dos “fios” e o perfil da amostra; 3.2 Procedimentos de produção e análise dos dados mostram as escolhas feitas nesse sentido.

No capítulo 3 A DISPOSIÇÃO DOS PRIMEIROS FIOS: a base para a tecedura, demarca o *lócus* epistemológico da pesquisa realizada, bem como a retomada do caminho percorrido pela comunidade surda até a oficialização da Libras. Portanto, ele é constituído por algumas considerações sobre o Imaginário Social proposto por Cornelius Castoriadis (1982, 2006, 2012), dialogando com a história da educação de surdos (história canônica) (SKLIAR, 1997; SACKS, 2002 ; SÁ, 1999) e dos movimentos sociais surdos (BRITO, 2013; DALL’ALBA, 2013), buscando aproximá-los.

O capítulo 4 TRAMA E TECEDURA: trajetos formativos, significações, saberes e tensões, apresenta as categorias emergentes das narrativas dos colaboradores da pesquisa divididos em três tópicos, quais sejam, 4.1 A docência como uma escolha profissional: de onde ela veio, onde abordo os trajetos formativos abrangendo a escolha da docência, as significações nela presentes; 4.2 A docência da Libras: por quais caminhos? Busca registrar os contatos com a Libras e o quanto ela atravessa a vida e formação dos “fios”; 4.3 Entremeios: saberes e disposições para a docência, já indica em seu nome o que o constitui, ou seja, os saberes e as disposições para a docência de Libras no ensino superior e sua relação com a formação de professores de Libras, tornando visível o diálogo entre os dados produzidos e a fundamentação teórica. Além disso, no 4. Nós, pontos e contrapontos: tensões e enfrentamentos, dedico um olhar sobre as tensões relativas à ocupação desse lugar de docente de Libras, presentes nas narrativas e aos lugares de formação para docentes de Libras em atuação hoje.

Por fim, trago no Capítulo 5 as AMARRAÇÕES FINAIS, onde busco demarcar os resultados possíveis a partir do meu olhar aos caminhos percorridos na pesquisa e aos dados produzidos pelos colaboradores.

2. O TEAR: Aspectos Metodológicos

*- Se estas são tuas pegadas, como terão sido teus passos?
Galeano (2016, p.71)*

Ao pensar o projeto de pesquisa, parti do fato de que a temática da formação de professores de Libras é relativamente recente. Se refere a uma profissão que passou a existir no Brasil com a oficialização da Libras como língua de comunicação e expressão das pessoas surdas brasileiras através da Lei 10436/2002, que foi regulamentada pelo Decreto 5626/2005, o qual instituiu a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia, a começar no ano de 2006.

Naquele momento não havia ainda cursos superiores de Licenciatura em Letras/Libras e o exame de Proficiência em Libras – PROLIBRAS foi previsto no decreto supracitado e utilizado como alternativa para avaliar as condições dos usuários desta língua para exercer a docência a partir de então, paralelamente à criação dos cursos de Licenciatura. A primeira turma formou-se no ano de 2011. Dessa forma, muitos dos docentes de Libras atuantes hoje nas Instituições de Ensino Superior, como eu, são frutos desse momento de transição entre a criação de uma nova profissão e a consolidação de cursos superiores específicos para tal formação.

Partindo desse entendimento, a questão orientadora do trabalho de pesquisa busca verificar **como se constitui o docente de Libras do ensino superior atuante em duas Universidades Federais no estado do Rio Grande do Sul e como esses trajetos formativos influenciam na práxis pedagógica desses profissionais?** Para tanto, proponho conhecer o trajeto formativo dos professores de Libras das IES, analisar as possíveis influências dos trajetos formativos na práxis pedagógica dos colaboradores e conhecer algumas disposições necessárias para a docência de Libras no entendimento dos colaboradores, bem como as significações de docência desses profissionais.

Entendo o professor como alguém em constante vir a ser. Ele se constitui professor na intrínseca relação entre sua personalidade e sua profissionalidade, que são permeadas por componentes históricos e culturais. Isso sugere que sua formação vai muito além de pensá-la em termos técnicos ou disciplinares. É pensá-la como ato de autoria na inter-relação com os pares, com a instituição, com os alunos e com suas histórias vividas.

Nesse sentido, a profissionalidade é entendida aqui, de acordo com Alves e André (2013), como um signo qualificador de determinada categoria em busca, individual e coletiva,

por reconhecimento e desenvolvimento de determinado trabalho, profissão. Em termos de profissionalidade docente me refiro, embasada em Nóvoa (2009) e Cunha (2010), à cultura profissional, às dimensões do trabalho, aos saberes, ao contexto da prática pedagógica, enfim, às especificidades da profissão docente.

Os componentes históricos e culturais referem-se às dimensões relacionais e de construção coletiva na inter-relação entre os pares e os atores do contexto educacional, que envolvem as conjunções sócio-histórico-culturais de todos os envolvidos. Dito de outra forma, remete a vidas que se encontram em determinado espaço-tempo e se colocam em movimento formativo.

Além disso, pensar a autoria no fazer docente é um ato cuja relação com os pares, se põe com a instituição, com os alunos e com suas histórias vividas em um movimento de construção do protagonismo no processo de formação. É colocar-se consciente e reflexivamente no contexto e no processo.

Nessa direção, metodologicamente optei por uma pesquisa qualitativa, por meio de narrativas orais, considerando que, de acordo com Benini e Brancher (2005, p. 05):

[...] as narrativas estão imbuídas na expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Tais conhecimentos estão inseridos no que de mais sensível foi demarcado em um determinado período histórico, seja pelo viés das potencialidades individuais, seja na construção coletiva dos conhecimentos no plano da consciência.

O processo de narrar-se dá vida às experiências refazendo caminhos e atribuindo-lhes sentidos a partir do espaço-tempo de hoje. Porém, embora sejam narrativas individuais contextualizadas e (re)significadas hoje, são fruto de uma história vivida em outro tempo-lugar, imbricada com outras histórias narradas ou caladas, tornando-as expressão de um singular-plural (Josso, 2006).

Nesse sentido, Oliveira (2005, p. 253) coloca as narrativas como possibilidade de dar:

[...] visibilidade aos processos pessoais, individuais e coletivos de formação do professor e, traz para o cenário da formação continuada os saberes construídos sobre a docência, sobre a escola, sobre a sala de aula, sobre o professor, sobre a avaliação, enfim, sobre as questões pedagógicas e sociais da profissão.

O trabalho com narrativas visa dar voz aos atores do processo de formação, partindo do entendimento de que os saberes da docência são construídos individual e coletivamente sem um tempo determinado ou estanque como o da formação inicial, por exemplo. Visa

vivificar as experiências de cada indivíduo e transformá-las em oportunidade formativa, tendo em vista que narrativa é condição humana de vida, nos termos de Clandinin e Connelly (2015, p.48)

[...] a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidade. [...] Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais.

Destarte, busco através das narrativas dos colaboradores da pesquisa dar evidência aos saberes e às significações dos docentes de Libras do Ensino Superior, que se constituem de formas distintas, por caminhos diferenciados, mas convergem hoje em um mesmo momento histórico e social, enfim, “procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas” (JOSSO, 2004, p. 38).

Clandinin e Connely (2015, p. 85) sugerem que a pesquisa narrativa apresenta-se em um espaço tridimensional constituído pelos termos “pessoal e social (interações); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação)”. Sendo assim, a experiência dos colaboradores é o que interessa na pesquisa narrativa, por serem temporais, fluidas, fruto de um *continuum* individual, em movimento, em transformação, permeado pelo contexto histórico e social de seu entorno, recriado hoje pela memória, demarcando significações e subjetividades, dado o distanciamento temporal e espacial da experiência vivida.

No contexto da formação de professores Josso (2010, p. 13) considera a narrativa um elemento significativo, pois “[...] o sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência”.

No processo de narrar suas experiências e refletir sobre elas, os colaboradores se apropriam de suas vidas, de suas vivências, as (re)significam e lhe atribuem sentido. Neste processo, movimentam também as memórias do pesquisador, podendo ser este um momento formativo para ambos. Nesse sentido, utilizo mais uma vez Clandinin e Connely (2015, p. 98) ao referirem-se que “[...] como pesquisadores narrativos, trabalhamos no espaço não só com nossos participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos

tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas”. Dito de outra forma, de acordo com os autores, não há como o pesquisador narrativo se ausentar ou estar neutro nesse processo. Portanto, o espaço-tempo da pesquisa narrativa estimula a reflexão sobre as vivências rememoradas transformando-as em experiências, que por sua vez, podem ser consideradas formativas para pesquisador e colaboradores.

Com esse entendimento, o objetivo desta pesquisa é o expresso por Josso (2004, p. 47), qual seja

[...] trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como “experiências” significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários sócio-culturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural. Essas “experiências” são “significativas” em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber: o que é a minha formação? Como me formei?

Assim, ao propor que cada colaborador reflita sobre as observações, os sentidos e as percepções vivenciadas em seus trajetos formativos, de acordo com Josso (2004), pode ser uma oportunidade de transformá-las em experiências formadoras. Nesse contexto, recordação é a palavras-chave para esta pesquisa, pois ao recordar-se de seu trajeto formativo e compartilhá-lo através da narrativa, tornarão possível, para si e para os leitores, abrir um espaço de reflexão e uma possibilidade de pensar a formação de docentes de Libras.

Com este intuito, para alcançar os objetivos da pesquisa são propostos como procedimentos para a produção de dados, a realização de entrevistas individuais, do tipo semiestruturada guiada com os professores, onde possam narrar o mais livremente possível sobre seu trajeto formativo, tendo algumas questões-chaves para guiá-los, caso seja necessário.

Durante a realização das entrevistas os colaboradores são convidados a visitarem suas memórias e trazer para a narrativa suas recordações-referências, (conforme já conceituado na apresentação deste trabalho) de seu trajeto formativo. Nesse sentido, a pesquisa narrativa vai possibilitar ao colaborador e ao pesquisador entender o conhecimento como construção e reconstrução, como movimento, tempo e subjetividade.

Além disso, propus a observação de aulas dos colaboradores da pesquisa com registro destas por meio de diário de campo, no intuito de perceber como o professor planeja e implementa suas aulas, tendo em vista que o objetivo geral da pesquisa é conhecer os trajetos formativos desses docentes e a possível influência dele em sua práxis.

Como forma de melhor organizar este texto proponho a partir de agora uma descrição mais detalhada sobre os colaboradores da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados.

2.1 OS FIOS: Colaboradores

Conforme explicitado anteriormente a pesquisa versa sobre os trajetos formativos dos docentes de Libras do ensino superior, tendo como referência duas Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul. Assim, a população da pesquisa são os professores de Libras efetivos da Instituição, os quais compuseram uma amostra de seis docentes, tendo em vista a organicidade dos dados, orientada pelos estudos com narrativas orais. A opção por uma amostra com um número significativo, porém não exagerado de colaboradores, torna viável a compreensão e análise dos dados de forma adequada.

Para tanto, foram utilizados como critérios de inclusão: ser professor efetivo das Instituições de Ensino Superior investigadas; ministrar ou já ter ministrado aulas em cursos de Licenciatura; assinar o termo de consentimento livre esclarecido e permitir observação de suas aulas.

Optei por esses critérios pelos seguintes motivos: ser professor efetivo da instituição possibilita a continuidade no trabalho realizado e a construção de uma identidade nesse contexto; ser docente de cursos de Licenciatura por estar envolvido no processo de formação de professores e possibilitar o pensar nessa formação, sua e de seus alunos; permitir a observação de suas aulas por vir ao encontro do objetivo do trabalho de pesquisa relativo às significações de docência e a possível influência de seu trajeto formativo na materialização de sua práxis; e o maior tempo de trabalho em instituições de ensino superior por ser este o nível de ensino foco da proposta investigativa.

Dessa forma, a partir de agora apresento os colaboradores. Optei por utilizar cores para identificá-los por pensar na “tecelagem” como metáfora para a construção desse trabalho e nos colaboradores e suas narrativas como os “fios” que darão forma, textura e vida para este “tecido”. Para tanto, considere os “significados” atribuídos subjetivamente às cores que “me dizem” um pouco de cada um dos colaboradores.

Assim, Verde alguém com vitalidade, descrita por si mesma da seguinte forma:

A “Verde”, é uma mulher que, uma jovem senhora né, 43 anos, que sempre teve eu acho a vida profissional muito maior e muito, com muito mais força do que as questões pessoais. Eu acho que existe a namorada “Verde”, a mulher, a amiga

“Verde”, a esposa, a mãe “Verde”, a filha, a irmã, a tia, a madrinha “Verde”, tudo isso existe. Isso tem o seu valor, mas nos últimos anos realmente a profissional “Verde” tomou uma dimensão maior. Então a “Verde” é isso, uma mescla de tudo isso.

Amarel@ é alegre e pondera que *“O professor precisa ter alegria, ser mediador, expressivo, estimular os alunos, eu gosto disso”*.

Lilás é uma cor mística que, dentre outras coisas, significa transformação e foi atribuída a esta colaboradora por demonstrar em sua narrativa essa busca, ou seja, por estar em um movimento de transição:

Pela questão profissional ainda tentando ... como é que a gente diz... ver qual é o meu lugar dentro desse espaço, dessa instituição. Vendo o que eu quero fazer depois dessa - a gente não pode dizer última formação – o doutorado, mas pensando, a partir dessas formações que eu tive aqui e com a realidade que a gente tem aqui no departamento [X]⁸, com as disciplinas de Libras, tentando ver o que eu quero com isso, o que eu quero fazer. Nesse momento eu estou assim: observando, conversando com algumas pessoas, pra ver qual a necessidade com relação à Libras a gente está tendo aqui na universidade.(Lilás)

Marrom, por sua vez, demonstra preocupação com a responsabilidade, sendo que sua “palavra de ordem” é *“[...] comprometimento! Para mim ser docente é ser comprometido! [...] na minha realidade eu acho que tu tens que ser responsável e é por isso que às vezes eu sou muito ansiosa porque eu sou muito apegada a essa ideia de ter compromisso com o que eu faço”*.

Bege é uma pessoa que transmite calma que se descreve da seguinte forma:

Eu sou calmo, sempre muito calmo. Sou atento, responsável. Gosto de sair, passear, encontrar com os amigos, conversar. Gosto de fazer algumas leituras, aprender mais, ter novos conhecimentos. Gosto de conhecer novos lugares, lugares diferentes em outras cidades. Sou interessado em aprender sempre mais sobre a vida, me preparar para o que está por vir. (Bege)

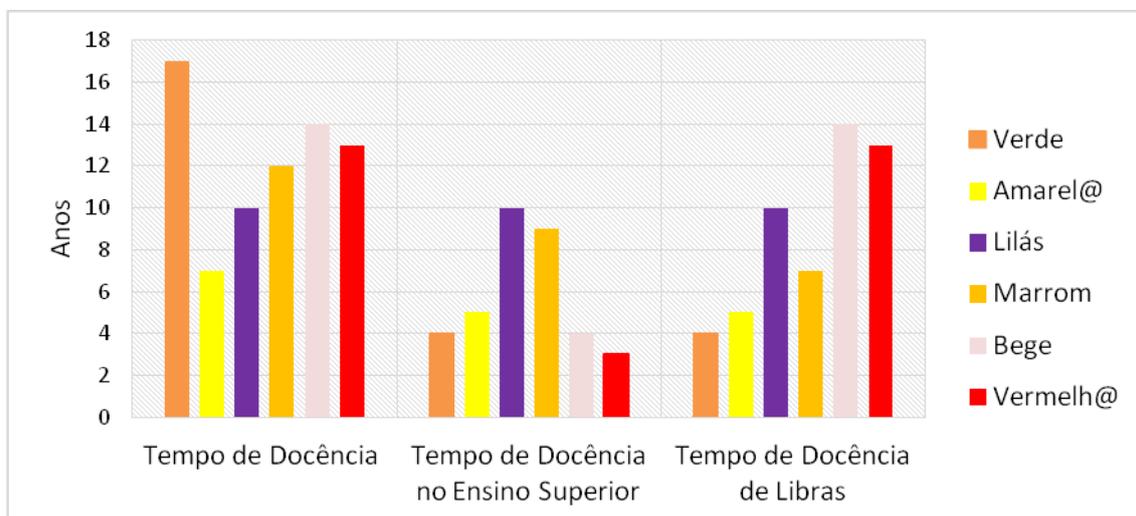
Vermelh@ se descreve como *“[...] uma pessoa feliz, de bem, sou surda”*. Em todos os contatos que tivemos, bem como durante a entrevista, transborda a energia característica dessa cor, sempre com um largo sorriso no rosto.

Obviamente tais pseudônimos não descrevem a totalidade da subjetividade de cada um dos colaboradores, o que no decorrer do trabalho busco de certa forma fazê-lo, porém é uma tentativa de aproximá-los do leitor a partir do que marcou nossos encontros.

⁸ Toda vez que aparecer [X] nesse escrito significa que alguma informação foi suprimida.

Através do Gráfico 1 se pode ter acesso aos dados individuais relativos ao tempo/área de atuação.

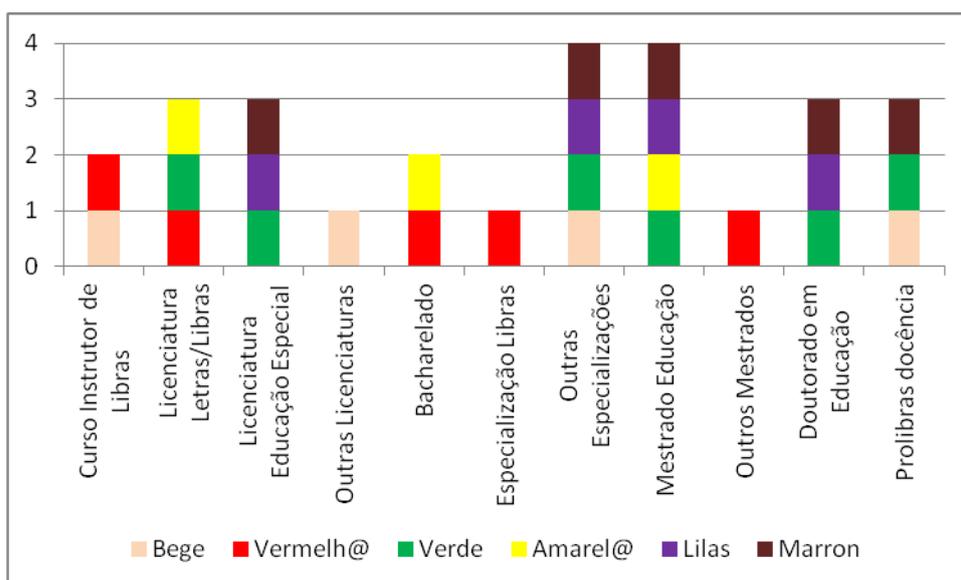
Gráfico 1. Atuação profissional e tempo de docência dos pesquisados.



Fonte: Dados da autora, 2017.

No gráfico seguinte podem-se visualizar os cursos que os colaboradores frequentaram durante seu trajeto formativo. Tal gráfico consta em suas barras as cores-pseudônimo de cada colaborador no intuito de melhor entendimento dos dados:

Gráfico 2. Formação dos pesquisados



Fonte: Dados da autora, 2017.

2.2 Procedimentos de produção e análise dos dados

O projeto de pesquisa que originou este trabalho foi encaminhado para apreciação pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal Farroupilha, a fim de obter respaldo legal e ético na sua forma e realização. O início da pesquisa somente ocorreu após a liberação por este Comitê sob o número 54945616.0.0000.5574.

A proposta de pesquisa inicial previa o desenvolvimento da mesma em uma única IES, a qual conta em seu quadro de professores efetivos de Libras sujeitos surdos e ouvintes, porém após a aplicação dos critérios de inclusão obtive um número de quatro colaboradores, sendo três ouvintes e um surdo. Diante disso, optei por contatar outros professores surdos de Libras de outra IES mantendo os mesmos critérios de inclusão.

Assim, penso ter equalizado a produção dos dados para a pesquisa tendo em vista que abrangeu diferentes professores, com diferentes trajetórias de formação e atuação tendo em vista que Bardin (2016, p. 128) explicita que “as entrevistas efetuadas sobre um tema devem referir-se a ele, ter sido obtidas por intermédio de técnicas idênticas e ser realizadas por indivíduos semelhantes”.

Devido à realização das observações não ter sido possível com todos os colaboradores, como forma alternativa para acessar as significações e saberes mobilizados na prática dos docentes, incluí nas entrevistas questões relativas ao planejamento e sua implementação em sala de aula.

Num primeiro momento os colaboradores foram contatados individualmente por mim através de um e-mail explicitando o projeto de pesquisa, realizando o convite para colaboração e solicitando o retorno quanto à disponibilidade ou não. O e-mail foi encaminhado para sete professores efetivos da IES 1. Destes, seis retornaram meu primeiro contato, cinco se disponibilizando a participar e um agradecendo o convite, mas o rejeitando. Porém, um dos professores que prontamente se disponibilizou a participar está em afastamento para doutorado em outro estado, tornando bastante complicada a realização da entrevista nesse momento, assim, cheguei à amostra de quatro docentes de Libras, conforme explicitado anteriormente.

A partir daí realizei o contato com os outros dois professores. A escolha inicial destes colaboradores se deu por dois motivos: primeiro pelo fato de um deles ter sido colaborador na fase de qualificação desta pesquisa, sendo que atuava como professor substituto na IES 1 a época. Passados alguns meses ele foi nomeado como professor efetivo de outra IES, o que o aproxima dos critérios de inclusão que considere pertinentes. A segunda colaboradora da IES

2 foi convidada com base também nos critérios já descritos, porém por estar em afastamento não terá suas aulas observadas, da mesma forma que uma das colaboradoras da IES 1.

Todos os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberam o termo de confidencialidade respaldando o sigilo das informações bem como o anonimato dos mesmos.

As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade de horários de cada um, bem como em um local adequado, de acordo com a sua vontade. Tais entrevistas foram gravadas em vídeo com colaboradores surdos e realizadas em Libras, com a autorização de cada um, para que não se perdessem detalhes de suas falas. A utilização desse procedimento se justifica pelo fato da Libras ser uma língua de modalidade gestual-visual que demanda uma forma de registro distinta (vídeo) daquela utilizada para as línguas orais-auditivas (gravador de voz).

Durante a fase de qualificação da proposta de pesquisa realizei entrevistas piloto com dois colaboradores surdos como forma de avaliar o roteiro e verificar sua pertinência e execução. Na realização da entrevista com o colaborador 1 senti a necessidade de incluir outras questões para dar conta da proposta de pesquisa, qual seja, a formação de professores de Libras. Portanto surgiu a preocupação e questionamento relativo ao processo da entrevista em Libras: será que eu estava conseguindo expressar corretamente os questionamentos? Seria necessária a presença de um intérprete de Libras para a realização desse procedimento? Da mesma forma, durante a tradução e transcrição da entrevista, senti um pouco de dificuldade com alguns sinais da Libras. Assim, considereei mais coerente solicitar o auxílio de um profissional intérprete/tradutor de Libras para esta fase do processo, para não correr o risco de descaracterizar a narrativa do colaborador, tendo em vista que não atuo como intérprete/tradutora de Libras há alguns anos.

Com o colaborador 2, ainda em fase de qualificação, a entrevista ocorreu mais tranquilamente, não necessitando a inclusão de novos questionamentos. É importante salientar que o contato que tenho com os colaboradores, além do momento da entrevista é distinto, ou melhor, o convívio com o colaborador 2 é maior do que o convívio com o colaborador 1, assim estou mais familiarizada com sua forma de sinalizar e vice-versa, talvez isso tenha interferido no processo. Porém, optei por solicitar a tradução e transcrição da entrevista por um profissional intérprete/tradutor de Libras, da mesma forma que fiz com o colaborador 1, para não comprometer o trabalho.

Ao marcar a primeira entrevista definitiva com um professor surdo optei por realizá-la na presença de um intérprete de Libras no intuito de torná-la mais fluida, sendo que eu estava

apreensiva quanto minha fluência na língua ser satisfatória para realizá-la com uma pessoa que eu desconhecia, tendo em vista a dificuldade na primeira entrevista piloto. Tal entrevista foi realizada com interpretação simultânea tanto das questões quanto das respostas da colaboradora. Apesar disso, não senti que a entrevista tenha sido satisfatória, sendo que me senti bastante tensa e desconfortável naquela situação, pois foi minha primeira experiência de contato com surdos através de um intérprete de Libras.

O fato de eu não estar muito à vontade provavelmente tenha causado uma tensão na entrevista como um todo, tornando-a de certa forma “truncada”, na minha percepção. Além disso, algumas questões da entrevista me pareceram não ter ficado muito claras para a entrevistada, devido a sua forma de elaboração (das questões). Portanto, contatei-a novamente e marcamos uma nova conversa, desta vez sem a presença de intérprete. Senti-me mais descontraída e a entrevista transcorreu com maior naturalidade e fluidez.

As demais entrevistas com colaboradores surdos foram realizadas por mim, além de traduzidas e transcritas também por mim. Com relação aos colaboradores ouvintes também realizei a transcrição *ipsis literis*, como primeira fase da produção de dados com entrevistas narrativas.

A segunda fase da pesquisa narrativa prevê a devolutiva das transcrições para que os colaboradores a leiam e façam modificações que porventura julgarem necessárias. Porém, será que este procedimento pode ser realizado desta maneira com colaboradores surdos, os quais possuem a Língua Portuguesa escrita como segunda língua? Qual seria o procedimento mais adequado para estes colaboradores? A partir de tais interrogações, optei por realizá-la de duas maneiras: em um primeiro momento entreguei a transcrição escrita para os colaboradores apreciarem, sendo que todos eles consideraram ter uma boa fluência na leitura e compreensão da LP escrita; ao mesmo tempo propus a leitura da transcrição com a presença de um intérprete de Libras/LP, realizando a interpretação simultânea do material transcrito se preferissem, porém não demonstraram interesse. Este procedimento foi sugerido como alternativa aos colaboradores surdos por respeitar a Libras como sua primeira língua.

No caso de docente ouvinte, a entrevista foi somente gravada em áudio e seguiu os mesmos passos dos demais colaboradores: transcrição, devolutiva e análise dos dados produzidos.

Para a interpretação dos dados utilizei a Análise de Conteúdo, seguindo os pressupostos de Bardin (2002), que a define como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A opção por esta forma de análise se dá em função da busca por uma possível compreensão do que está implícito ou explícito nas narrativas e nas observações, na tentativa de classificá-los em categorias temáticas, relacionadas ao contexto histórico, psicológico, político e social do narrado e do vivido.

Bardin (2016, p.94) salienta que

De forma geral, o analista confronta-se com um conjunto de “x” entrevistas, e o seu objetivo final é poder inferir algo, por meio dessas palavras, a propósito de uma realidade (seja de natureza psicológica, sociológica, histórica, pedagógica...) representativa de uma população de indivíduos ou de um grupo social. Mas ele encontra também – e isto é particularmente visível em uma entrevista – *peçoas* em sua unicidade.

Portanto, esta não é, e não foi tarefa simples, sendo que se tratou de narrativas pessoais e singulares, embora com uma temática condutora e com elementos convergentes. Dessa forma, ainda Bardin (2016, 125) propõe que a análise ocorra “em torno de três polos cronológicos: pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Assim, durante a fase de pré-análise foi possível demarcar alguns indicadores temáticos e, a partir deles, foram realizados “*recortes do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática” (BARDIN, 2016, p. 130) considerando as hipóteses de análise em função do *corpus* das narrativas, os quais foram “editados” posteriormente para possibilitar a passagem ao próximo passo de análise. Esta “edição” refere-se ao recorte das narrativas levando-se em conta os elementos significativos referentes ao trajeto formativo dos professores, suas concepções de docência, os saberes mobilizados pelos professores de Libras em suas práticas no ensino superior, bem como as recorrências de outras temáticas não previstas.

O segundo passo, a exploração do material, se deu a partir dos aspectos semânticos dos recortes feitos na pré-análise tendo como unidade de registro o tema, ou seja, “a unidade de significações que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2016 p. 135), bem como aos objetivos da pesquisa. Sendo assim, não foi considerada tanto a frequência da aparição dos índices, mas sim a sua pertinência no contexto da pesquisa realizada, tendo em vista que se

trata de uma pesquisa qualitativa. De acordo com Bardin (2016, p. 146) “o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a ‘inferência – sempre que é realizada – ser fundamentada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc!), e não sobre a frequência de sua aparição, em cada comunicação individual””.

Assim, foi realizada a análise categorial, a qual prevê o desmembramento do texto considerando os temas significativos e posterior reagrupamento analógico, constituindo um novo texto. A partir de então emergiram quatro categorias, tendo em vista os objetivos da pesquisa, as narrativas realizadas e o olhar dedicado a elas, posto que não englobam a totalidade do narrado, mas sim escolhas a partir do desenvolvimento dos critérios metodológicos.

3. A DISPOSIÇÃO DOS PRIMEIROS FIOS: A base para a tecedura

Na casa das palavras havia uma mesa das cores. Em grandes travessas as cores eram oferecidas e cada poeta se servia da cor que estava precisando: amarelo-limão ou amarelo-sol, azul do mar ou de fumaça, vermelho-lacre, vermelho-sangue, vermelho-vinho...
Galeano (1991)

Para dar início à fabricação de tecidos através da tecelagem artesanal, é necessário que se disponha os primeiros fios no tear, na direção vertical e tensionados o suficiente para que deem base para que os pontos da trama sejam realizados, o que tecnicamente falando pode se denominar urdidura. É nesse sentido que entendo as questões do imaginário e da história das pessoas surdas e dos movimentos sociais surdos nesse trabalho, sendo que busquei, no decorrer da investigação, me aproximar das significações imaginárias dos docentes de Libras do Ensino Superior no que tange a própria docência, seus saberes e sua formação, as quais se fazem presentes nas narrativas de seus trajetos formativos e permeiam os objetivos propostos nesta pesquisa. Para tanto, recorri aos escritos de Cornelius Castoriadis (1982, 2006, 2012), embora, tenha me aproximado dele, no princípio, com o auxílio de outros autores como Barbier (1994), Oliveira e Peres (2009) e Valle (2009), na busca de subsídios para me associar a este *locus* epistemológico.

Para Barbier (1994, p. 15)

O termo "imaginário" tem significados diferentes para cada um de nós. Para uns, o imaginário é tudo o que não existe; uma espécie de mundo oposto à realidade dura e concreta. Para outros, o imaginário é uma produção de devaneios de imagens fantásticas que permitem a evasão para longe das preocupações cotidianas. Alguns representam o imaginário como um resultado de uma força criadora radical própria à imaginação humana. Outros o vêem apenas como uma manifestação de um engodo fundamental para a constituição identitária do indivíduo.

Nesse sentido, adentrar ao campo do imaginário não é tarefa fácil, sendo que muitas são as possibilidades de problematizá-lo, em se tratando de um saber que demarca o simbólico e o subjetivo como instituintes da sociedade e da cultura que nos permeia, nos constrói, nos constitui. Ao mesmo tempo que engendra instituições ancorado nas significações que as modificam, e nos modificam, no decorrer do tempo. Assim, Castoriadis (1982, p. 192) considera que “é impossível compreender o que foi, o que é a história humana, fora da categoria do imaginário”, portanto é esse olhar que busco lançar às narrativas dos colaboradores, ao “passeio” que deram em suas memórias, (re)construindo caminhos,

(re)vivendo histórias e escolhas (escolhas pretéritas que ao serem contadas, ou caladas, se tornam novas escolhas) transformando-as em experiência de vida e de formação (JOSSO, 2004, 2010).

Além disso, compreendo que trabalhar com o imaginário auxilia o educador em constante formação a superar os binarismos existenciais, ou seja, entender que o contexto de atuação profissional do professor é uma construção imaginária localizada e instituída por seres humanos, logo podendo ser transformada, se desejada, por estes mesmos indivíduos que a constituem.

Dessa forma, aproximar-me das significações de docência dos Professores de Libras do Ensino Superior me leva a perceber o imaginário instituído e instituinte acerca da profissão e de sua forma de atuação. Talvez, com isso eu possa contribuir no delineamento de saberes ou disposições necessárias para a docência de Libras.

Sendo assim, este capítulo tem a intenção (ou pretensão) de promover o entrelaçamento do imaginário social, no viés de Castoriadis, com a história da educação e do Movimento Social Surdo por entender que são temáticas que reverberam no trajeto formativo dos docentes de Libras, bem como nos saberes que elegem como importantes e nas tensões que se estabelecem na ocupação ou não deste lugar por professores surdos e ouvintes.

3.1 ENTRELAÇOS: Imaginário Social, história da educação e dos Movimentos Sociais Surdos

Começo minha inserção aos estudos do imaginário social através de Valle (2009), que fundamenta seus escritos na concepção de imaginário de Cornelius Castoriadis, do qual demarca o seguinte (p. 475):

[...] o imaginário é poder radical de criação que faz ser cada sociedade, e que não pode ser imputado a nenhuma instância supra-humana nem extra-social, a nenhum Ser, ideia, Lei, acontecimento, indivíduo ou grupo, senão ao “coletivo anônimo” que, a cada vez é a própria sociedade. Quanto à imaginação, ela é poder igualmente radical, mas que designa a atividade de autoconstituição do sujeito, que não pode tampouco ser reduzida a nenhuma determinação imposta pela natureza ou pelas leis sociais.

A partir disso, entendo que a sociedade, suas instituições – dentre elas a escola e os movimentos sociais – são concebidas/construídas/instituídas a partir de uma existência simbólica, ou seja, do imaginário, tendo em vista que “a imaginação e o imaginário pertencem

à ordem constituinte do humano, ali onde emerge o mundo do sujeito e do social-histórico” (OLIVEIRA; PERES, 2009, p. 461). No entendimento de Castoriadis (2006) a existência do homem se dá “na” e “pela” sociedade, sendo ele - o homem - um ser bio-psico-social. Biologicamente nasce inapto à vida tendo sua sobrevivência possível pela sociedade como *instituição*, a qual por sua vez é repleta de *significações*. Ao referir-se à instituições fala de “um conjunto de ferramentas, da linguagem, dos métodos de fazer, das normas e dos valores” (p.64) que permeiam as relações e a vida em sociedade. Já as significações imaginárias que às constituem referem-se ao “tecido de sentidos que penetram na vida social, a dirigem e orientam: significações imaginárias sociais” (p. 65).

Diante disso, entendo que a instituição para Castoriadis não é um lugar, mas sim o que permeia e constitui os diversos lugares e fazeres - o conjunto das significações imaginárias - algo abstrato, não palpável, não determinável em seu princípio e/ou fim, simbólico (valores, crenças, linguagem) “porque não são racionais (construídas logicamente) nem reais (não derivam das coisas)” (CASTORIADIS, 2006, p. 66) - as quais nem sempre são sancionadas explicitamente, embora por vezes o sejam através das leis por exemplo.

Nesse mesmo sentido, a instituição social imaginária é instituída por uma trama de valores, normas, modos de fazer que definem as relações sociais, “não porque tenham uma vestimenta jurídica (elas podem muito bem não tê-las em certos casos), mas porque foram estabelecidas como maneiras de fazer universais, simbolizadas ou sancionadas” (CASTORIADIS, 1982, p. 151).

Assim, os significados atribuídos à surdez, às pessoas surdas e a língua de sinais, em diferentes tempos, tal como “[...] o tabu, a virtude, o pecado, são significações imaginárias sociais” (CASTORIADIS, 2006, p. 66), que instituem sentidos e produzem comportamentos que são compartilhados na sociedade tornando-se instituídos. Porém, tais significações são fluidas, mutáveis, temporais sendo que são produzidas pelas pessoas que são parte constituinte da sociedade.

Outro elemento constituinte do homem é a psique, que nas palavras de Castoriadis (2012) é,

[...] atributo natural do homem ou de uma natureza humana. Não são somente pulsões, porque as pulsões, em seu sentido vulgar, já estão nos mamíferos e em todos os animais, etc. Esta psique é essencialmente imaginação radical. É um fluxo que podemos comprovar em cada um de nós, um fluxo incessante de representações, de desejos, de afetos. Um fluxo que é amplamente imotivado, que pode estar condicionado por isto e por aquilo, mas que não é causado por isso ou por aquilo. Que pode ir de um sonho mais trivial e inocente até a invenção, a criação mais extraordinária.

Dessa forma, a psique humana não segue uma lógica racional, porém é chamada à razão, pela linguagem, pelas normas, pelos valores e pela cultura, ao mesmo tempo que as cria, as produz, sendo que é fonte da capacidade criadora do homem, logo produtora das significações imaginárias. Castoriadis (2006, p. 66) considera que as significações são imaginárias porque “procedem da “imaginação”, não individual, mas do imaginário social - compartilhadas, compartilhadas, por esse coletivo anônimo, impessoal, que a sociedade também é a cada vez”.

Com isto, Castoriadis promove o entendimento de que somos partes em um todo, mas carregamos o todo em nossas partes. Dito de outra forma, somos reflexo do “tecido de significações imaginárias” (CASTORIADIS, 2006, p. 67) da sociedade ao mesmo tempo que somos indivíduos que o compomos. Destarte, entendo que a sociedade da qual fazemos parte é constituída por sentidos, os quais são as bases de suas instituições.

Portanto, “tudo que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele.” (CASTORIADIS, 1982, p. 142). Nesta perspectiva, o simbólico é imprescindível à existência das instituições, embora elas não se reduzam a ele, ao mesmo tempo em que o simbólico nos remete ao simbolismo e ao símbolo que, por sua vez, possuem o componente imaginário que, nesse entrelaçamento, reúne a sociedade.

Aproximando essas questões com a história da educação de surdos penso ser possível perceber como as significações imaginárias relativas a estes sujeitos se materializaram. Nesse propósito busco nos escritos de Skliar (1997); Sá (1999); Sacks (2002); Honora *et al.* (2008); Mori (2008); Dall’Alba (2013); Brito (2013) elementos que remetem às significações atribuídas aos surdos, à surdez e à língua de sinais em diferentes momentos.

De acordo com esses autores, a história das pessoas surdas não é diferente das demais pessoas com deficiência, sendo que eles passaram pelas mesmas situações de eliminação, exclusão e segregação antes de receberem oportunidade de demonstrarem suas capacidades intelectuais, o que começou a acontecer somente a partir do século XVI.

Na Grécia Antiga temos uma sociedade dividida em polis (cidades-estados) e as que mais se destacaram foram Atenas e Esparta. Em Atenas, a educação era voltada para a formação integral do indivíduo tendo a filosofia um espaço importante ao lado do preparo físico, psicológico e cultural. Nesse contexto, a fala era diretamente ligada ao pensamento, sendo considerada a expressão dele, que por sua vez determinava a humanidade do ser. A pessoa com surdez que, por esse motivo, não desenvolvia a fala era considerada não humana e

tinha seus direitos de cidadão desconsiderados. Para ilustrar essa afirmação Honora *et al.* (2008, p. 19) ressalta que “até o século XII, os surdos eram privados até mesmo de se casarem”.

Já em Esparta, o foco principal da educação eram as atividades físicas e militares o que excluía as pessoas com algum tipo de deficiência. Nessa sociedade que “valorizava e cultuava o corpo perfeito, aqueles que nascessem com alguma anomalia podiam ser eliminados” (MORI, 2008, p. 14). Com essas colocações é possível perceber que a significação de homem perfeito promove a instituição de uma cultura de desvalorização e eliminação de quem destoa dela.

Com o advento do Cristianismo, os homens passaram a ser vistos como seres criados a imagem e semelhança de Deus e tinham nos sacramentos a libertação de seus pecados e a conquista da vida eterna. Aos surdos, como a outras pessoas com deficiência, se atribuía a presença de forças ocultas demandando o exorcismo. Além disso, “o status sub-humano dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçado pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como único e verdadeiro modo como o homem e Deus podiam falar” (SACKS, 2002, p. 28) tornando o ensino da fala objetivo primordial.

Esse cenário começa a ser modificado quando a presença de surdos entre famílias nobres aumenta por razão de casamentos consanguíneos, que ocorrem no intuito de evitar a divisão dos bens familiares. Como na organização social da época os deficientes não poderiam gerir seus bens, a Igreja passa a se preocupar com o assunto e dá o primeiro passo para ensiná-los e garantir também o auxílio que recebia de suas famílias.

Embora haja registros anteriores de educação de surdos, a experiência de Charles Michel de L’Epée, abade francês, que inicia a educação de surdos na França, por volta de 1750, sem distinção de nobres ou plebeus, é a que mais se destaca nos registros da história canônica da educação de pessoas surdas. De acordo com os registros, L’Epée ao conhecer duas irmãs surdas desperta para a língua de sinais e a utiliza em sua metodologia educativa “associando sinais a figuras e palavras escritas, o abade ensinou-os a ler; e com isso, de um golpe, deu-lhes o acesso ao conhecimento e à cultura do mundo” (SACKS, 2002, p. 30). Seu método foi chamado de Sinais Metódicos, pois utilizava os sinais oriundos de duas irmãs surdas que ele conheceu e foram suas primeiras alunas, na estrutura da língua francesa, sendo que desconhecia a riqueza e complexidade linguística da Língua de Sinais (LS), que era identificada a época como mímica e não como uma língua.

No Brasil, a educação de surdos teve início em 1857 com a abertura do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, por

iniciativa de D. Pedro II que trouxe da França Ernest Huet, discípulo surdo do abade Charles Michel de L'Épée, seguindo a abordagem gestualista francesa e dando origem à Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Por volta de 1870, uma mudança radical passa a se delinear, embasada por um movimento político bastante significativo de opressão e intolerância às minorias, submetendo-as à maioria dominante. Com relação à educação de surdos a proposta é de que a Língua de Sinais (LS) seja substituída pela língua oral (LO) alegando, dentre outras coisas, que a Língua de Sinais restringiria o convívio entre surdos sem integrá-los aos ouvintes. É possível perceber aqui o juízo de valor atribuído aos diferentes grupos que compunham a sociedade, ou seja, *minorias* sendo submetidas a *maiorias* - palavras que indicam a condição social instituída de tentativa de homogeneização - bem como, a instituição da LO, e consequentemente seus usuários, como superiores à LS, na tentativa de obrigar aos surdos adequarem-se para a participação social.

Então, em 1880, realizou-se em Milão na Itália, o II Congresso Internacional de Educadores de Surdos que decidiu pelo ensino da língua oral em detrimento da língua de sinais. Determinou-se que a linguagem gestual utilizada até então fosse eliminada do contexto educacional e a língua oral fosse o único meio e principal objetivo da educação a partir de então. Alexandre Graham Bell, vindo de uma família, de certa forma, contraditória – por um lado “a tradição familiar de ensinar elocução e corrigir os impedimentos da fala” [...] e de outro “uma estranha mistura familiar de surdez negada (sua mãe e esposa eram surdas, mas nunca admitiram isso)” (SACKS, 2002, p. 40), teve um peso enorme na hora da decisão entre LS e LO.

Tal decisão constituiu um grande retrocesso na aprendizagem das pessoas surdas e retomou a visão de incapacidade instituída anteriormente. Cabe ressaltar que no referido Congresso muitos professores surdos se faziam presentes e lhes foi negado o direito de voto. De acordo com Sá (1999) esse período foi considerado a fase negra da educação de surdos.

Desde então, registra-se pelo menos um século de perdas educacionais por parte dos surdos, sendo que o ensino da Língua Oral necessita de muitos anos – entre cinco e oito, segundo Sacks (2002) - período esse em que pouco tempo é dedicado ao ensino como um todo. Assim, o tempo escolar que deveria ser destinado ao ensino e aprendizagem de conhecimentos específicos das diferentes áreas era utilizado para o trabalho da fala, adiando o desenvolvimento acadêmico, cognitivo e social das pessoas surdas. Encontra-se nas colocações de Vygotsky (1997, p. 45-46) referências nesse sentido,

Para nosotros no habría ninguna duda de que precisamente el lenguaje oral debe ser considerado fundamental em la educación de los surdomudos. Pero tan pronto recurran a la práctica verán em esse mismo instant que esta cuestión especial es una cuestión de la educación social en general. En la práctica resulta que la enseñanza del lenguaje oral proporciona resultados extraordinariamente deplorables. La enseñanza lleva mucho tiempo, la pronunciación em lugar de lenguaje, limita el vocabulario, generalmente no se enseña a construir con lógica las frases.⁹

Ainda o autor supracitado nos demonstra (1997, p. 288-289) que,

[...] Además, el lenguaje oral contradice los postulados fundamentales de la psicología del lenguaje. Sólo trata de hacer la palabra con sonidos y la frase, com palabras. De este modo, en el aspecto psicológico carece de fundamento; en el social es infructuoso, en el práctico y en la vida casi no tiene valor.¹⁰

Em função deste período de desvalorização da língua natural das pessoas surdas, da mudança significativa em seu processo educativo, e dos recorrentes fracassos observados, se institui novamente por um longo período (e para alguns até os dias de hoje) a atribuição do sentido de incompetência cognitiva e incapacidade de aprendizagem à elas.

Em 1960 retomam-se os questionamentos sobre os resultados do oralismo e a busca por possibilidades de mudança. Para isso, a primeira tentativa foi a utilização da língua de sinais e a língua oral - em uma metodologia semelhante à utilizada por L'Epée em meados de 1750 - ou seja, mais uma vez ignorando os componentes linguísticos da primeira – sintaxe, gramática e semântica - utilizando-a concomitante e ancorada na segunda, até porque não havia ainda comprovação científica sobre seu status linguístico, embora isso ocorra *pari passu* aos estudos de Willian Stokoe nesse sentido. A essa tentativa deu-se o nome de Comunicação Total, pois possui como foco principal a utilização de diferentes recursos para efetivar a comunicação com a pessoa surda (SÁ, 1999), e com isso a aprendizagem da língua oral, objetivo primeiro dela.

Os estudos de Willian Stokoe, na mesma época, identificam a riqueza e complexidade da língua de sinais, bem como constataam que ela oferece ao surdo possibilidades de desenvolvimento cognitivo, o que sem uma língua não ocorrerá. Nas palavras de Sacks (2002, p. 32-33), “os surdos sem língua podem de fato ser *como* imbecis e de modo particularmente

⁹ Para nós, não haveria dúvida de que precisamente a linguagem oral deve ser considerada essencial para educar surdomudos. Mas tão logo se recorra à prática verão, nesse mesmo instante, que esta questão especial é uma questão de educação social em geral. Na prática, verifica-se que o ensino da língua oral proporciona resultados extremamente deploráveis. Seu ensino demanda muito tempo, a pronúncia em vez de linguagem, vocabulário limitado, geralmente não se ensina a construir frases lógicas. (tradução livre realizada por mim).

¹⁰ Além disso, a linguagem oral contradiz os princípios fundamentais da psicologia da linguagem. Só trata de tentar fazer as palavras com sons e a frase, com palavras. Assim, no aspecto psicológico é impropriedade; no social é mal sucedido, na prática e na vida é quase sem valor. (tradução livre realizada por mim).

cruel, pois a inteligência, embora presente e talvez abundante, fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua”.

A esse respeito busca-se nos estudos de Vygotsky (1997, p. 195) a relação intrínseca entre a linguagem (entendida aqui como língua) e a condição humana do ser, trazendo considerações de outros autores,

De este modo, el niño sordomudo es considerado por Lindner, como un ser que se encuentra em el grado primitivo del desarrollo humano, em el límite de la existencia humana, em el mismo umbral de la historia, como un ser privado del desarrollo cultural, debido a falta del lenguaje. [...] el niño sordomudo, sin recibir enseñanza, está condenado a quedarse em el nivel de la existencia animal.¹¹

Dessa forma, pode-se entender que o ser humano somente se torna verdadeiramente humano no convívio com o meio físico, social e cultural, não nasce com os mecanismos cerebrais muito mais evoluídos do que os demais animais e somente os modificam a partir dessa interação recíproca, tendo a linguagem papel fundamental nesse processo, sendo que, ainda para Vygotsky (2000, p. 6) “a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social.” Considerando também que “a transmissão racional e intencional da experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana” (2000, p. 7). Assim, sendo o convívio social e as trocas culturais fundamentais ao desenvolvimento de acordo com a teoria histórico cultural, a linguagem ocupa lugar de destaque, pois é a base da estruturação das funções complexas do pensamento e mecanismo de mediação inter e intrapessoal, oferecendo subsídios para a classificação e a generalização por exemplo.

A partir dos estudos de Stokoe, por volta de 1960, e com a comprovação de que a língua de sinais é, de fato, uma língua e como tal apresenta plenas condições de suprir as necessidades apresentadas pelo ser humano para o desenvolvimento das funções complexas superiores, um novo olhar é lançado à educação das pessoas surdas e, com o passar do tempo e novas pesquisas, uma proposta de educação bilíngue para surdos se estabelece. Esta proposta educacional prima pela utilização da língua de sinais como primeira língua (L1) da pessoa surda e a língua da comunidade majoritária a segunda (L2) enfatizando sua expressão escrita, preservando a independência linguística de ambas as línguas com momentos e funções distintos. Sendo que, as Línguas de Sinais são línguas de modalidade distinta das línguas orais, “são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida

¹¹ Assim, a criança surda-muda é considerado por Lindner, um ser que se encontra em nível primitivo do desenvolvimento humano, no limite da existência humana, no limiar da história, como um ser privado de desenvolvimento cultural, devido à falta de linguagem. [...] A criança surda-muda, sem ser educada, está condenada a permanecer em o nível de existência animal. (tradução livre realizada por mim).

através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço” (QUADROS, 1997, 39 p. 46). Além disso, apresentam uma estrutura gramatical própria.

Nesse momento surge a valorização da pessoa surda como ser histórico-cultural e de sua comunidade como produtora de cultura. Eles passam a ser vistos não mais como “deficientes”¹² e sim como “diferentes”¹³ em suas especificidades.

Para Strobel (2009, p. 6) a comunidade surda não é constituída somente de surdos, sendo que dela também participam familiares, intérpretes, professores e amigos ouvintes “que *participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização* que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.” (grifo meu). Considero as comunidades surdas como instituições sociais que se constituem como um novo espaço simbólico e político que promove o surgimento de outras significações imaginárias sobre estes sujeitos.

Tais comunidades instituem também um espaço de produção e visibilidade da cultura surda que, baseada nos Estudos Culturais, remete a um campo de luta em torno da significação social, “e dos Estudos Surdos, [...] como espaço de “contestação e de constituição de identidades e diferenças que determinam a vida de indivíduos e de populações” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p.16). Dall’Alba (2013, p.30) considera que “há um conjunto de costumes, ideias, desejos e experiências reunidos num conjunto de imagens, de objetos visuais que simbolizam e marcam o que é ser surdo” e que isso representa a cultura surda.

É nesse sentido que me refiro a Comunidade Surda enquanto instituição social imaginária, sendo que as instituições possuem funções vitais, como pensam os funcionalistas, porém partindo do entendimento de Castoriadis (1982) elas não se resumem a elas e não podem ser compreendidas a partir delas, mas sim constituem-se e só podem existir no simbólico. Como tal, sua existência promove novas significações imaginárias sociais ao passo que são produzidas por elas. Além disso, alimentam movimentos sociais que buscam alavancar novas formas de estar, fazer e existir na sociedade.

Com este intuito nos anos 1980 se mobiliza no Brasil o Movimento Social Surdo – MSS, na tentativa de subverter a padronização social e a “integração cultural do surdo ao mundo ouvinte [...] gerando novos códigos culturais e o reconhecimento de novos direitos e responsabilidades” (BRITO, 2013, p. 67-68). Dall’Alba (2013) refere-se ao objetivo inicial do

¹² Terminologia baseada em uma visão clínico terapêutica da surdez, onde o sujeito é considerado a partir do que lhe falta e o foco está na reabilitação. (SKLIAR, 1997).

¹³ Reconhecimento da pessoa surda como parte de uma comunidade surda, usuária de uma língua gestual-visual, produtora de cultura e identidade surda. (SKLIAR; QUADROS).

movimento surdo de quebrar o ciclo da perspectiva clínica referente aos sujeitos surdos e com a hegemonia do método oral em sua educação.

Tal movimento marca um conflito instituinte de outra significação (paradigma sócioantropológico) contra um imperativo sistêmico (paradigma clínico), possível a partir de um processo social de solidariedade (surdos+ouvintes+intelectuais) na promoção de ações coletivas (por exemplo, a 1ª Passeata de Surdos do Brasil em 1984 no Rio de Janeiro solicitando legenda na TV Educativa em cumprimento à Lei 6.606 de 07/12/1978) que buscam a instituição de outros projetos simbólicos e culturais (BRITO, 2013).

Brito (2013) salienta em sua tese que os anos 1980 se apresentam como um momento sócio histórico propício para a emergência do Movimento Surdo no Brasil por ser um período de redemocratização política e pela existência de movimentos sociais internacionais e nacionais pelo direito das mulheres, dos gays, das pessoas com deficiência, dentre outros, desde os anos 1960.

Em 1980 e 1981 ocorreram em Brasília e Recife, respectivamente, o 1º e o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com pouca representatividade da comunidade surda e sem a presença de intérpretes de Libras, porém os representantes presentes despertaram para a necessidade de mobilização e luta por seus direitos e assim, no ano de 1983 durante o 3º Encontro os surdos presentes optaram por começar uma luta individualizada, como outros grupos separados por tipos de deficiência representados por “Federações Nacionais por tipos de deficiências” (BRITO, 2013, p. 108).

Brito (2013) descreve os representantes surdos presentes nesses encontros como “a elite dos surdos brasileiros” (p. 103), pois representavam uma pequena parcela das pessoas surdas que tinham conhecimento da Língua Portuguesa e acesso à informação, o que possibilitava o entendimento do momento histórico e social que estavam vivenciando e das condições para mobilizar outros surdos e entidades para subvertê-lo.

As pessoas surdas não possuíam uma entidade/federação que fosse representativa das significações pelas quais estavam dispostos a se mobilizarem. O que havia era a FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo – que já trazia em seu nome um atributo estereotipado – *Deficiente Auditivo* - que abarca a ideologia clínica, oralista e o modelo médico da surdez, ou seja, uma significação imaginária a ser substituída. Tal Federação tem sua existência desde 1977 sempre com uma diretoria ouvinte, porém em 1986 através do movimento social surdo que se fortalecia vence uma diretoria surda que já em 1987 a torna FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo. Assim, passa de uma instituição *para* surdos para uma instituição *de* surdos, com um novo estatuto e outro

foco: educação de qualidade e integração social, saúde e profissionalização e valorização da comunicação em sinais.

Sendo assim, o foco principal da Feneis nos anos 1980 foi o ensino de Língua de Sinais - LS para ouvintes com o objetivo de formar intérpretes que atendessem em instituições públicas e privadas, além da LS ser utilizada na educação de surdos e nas escolas especiais. Com o intuito de reconhecimento dos intérpretes de LS aconteceu o 1º Encontro Nacional dos intérpretes de Língua de Sinais em 1988.

Nos anos 1990 o foco mais específico foi na oficialização da Libras e na aprovação de uma lei federal que a reconhecesse. Dall’Alba (2013) aponta que a Lei pela qual o movimento surdo luta dá seus primeiros passos no ano de 1996 com o projeto de lei apresentado pela senadora Benedita da Silva, o qual foi baseado no documento “As comunidades surdas reivindicam seus direitos” elaborado pela FENEIS. Brito (2013) pondera que durante a tramitação do projeto de lei, muito da discussão foi relativa a Libras ser língua ou linguagem, tendo os linguistas pesquisadores das universidades muito colaborado para a definição final. Aliás, ambos os autores salientam a importante parceria entre surdos e ouvintes no processo todo de mobilização e luta, tendo como bandeira “Língua, Cultura e Direitos Sociais Surdos em todas as áreas” (DALL’ALBA, 2013, p.45).

Em 1994 a Política Nacional de Educação Especial – PNEE demarca o apoio do MEC/SEESP à oficialização da Libras embora mantenha a indicação da visão clínica e da reabilitação da fala. Porém, este é um primeiro passo importante a caminho do reconhecimento da Libras.

Brito (2013) aponta que na primeira metade dos anos 1990 o MSS adquire um aumento de sua capacidade de mobilização tanto material, quanto humano e simbólico, exemplificando através da trajetória da Feneis que passa de representante de 16 entidades *de e para* surdos em 1987 alocadas em 7 estados e mais no Distrito Federal - DF, para 88, distribuídas em 19 estados e DF em 10 anos. Além disso, possui uma representação permanente de seus membros nos colegiados de órgãos federais, estaduais e municipais, demonstrando seu potencial de representação política. Assim, entre os anos 1990 e 2000 há a consolidação dos cursos de formação de instrutores e professores multiplicadores de Libras, tendo a Feneis como única certificadora desses profissionais, conseguindo também reserva de vagas de trabalho.

Com isso, há uma progressiva luta pelo método bilíngue de educação para surdos, com embasamento de linguistas da Libras e outros intelectuais. A partir daí também se estabelece em 1995 o Comitê Pró-oficialização da Libras no Rio de Janeiro – RJ, o principal argumento

estava na omissão do direito de acesso à informação e à educação presente na Constituição Federal, tendo como benefícios um melhor aprendizado, mais informação e participação das pessoas surdas.

No ano de 1999 em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, durante o pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos foi redigido pela comunidade surda um documento intitulado “A Educação que nós Surdos queremos”, composto por 147 itens divididos em tópicos temáticos abrangendo desde as Políticas e Práticas Educacionais até a Formação do Profissional Surdo.

Naquele momento já se propunha, dentre outras coisas, “incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem: língua de sinais e outras informações sobre culturas surdas” (item 19), além de reafirmar a contrariedade com a proposta de inclusão dos surdos em escolas regulares, primando por uma escola bilíngue para surdos. Além disso, o documento dedica um tópico específico para esclarecer a importância da Língua de Sinais e solicitar seu reconhecimento nas esferas municipal, estadual e federal.

O mesmo documento sugere que a docência da Libras seja garantida como uma exclusividade dos instrutores surdos¹⁴, sendo que a língua é própria da comunidade surda. Para tanto prevê que tais instrutores tenham formação específica para seu ensino, com formação mínima de ensino médio. Ao Educador Surdo, é prevista uma formação acadêmica que verse sobre as “implicações da surdez (educacionais, culturais e vocacionais...) [...] [e] sobre sua língua (estrutura, morfologia, sintaxe...)” (item 117), para atuação nas áreas educacionais que ele escolher (distintas licenciaturas).

A culminância do evento se deu em uma passeata pelas ruas centrais de Porto Alegre onde cerca de 1.500 participantes, dentre eles 300 surdos, caminharam até o Palácio do Governo e entregou o documento produzido às autoridades representativas (governador, secretaria de educação estadual e representantes do legislativo). (THOMA; KLEIN, 2010).

Esta primeira fase de mobilizações do movimento surdo em prol do reconhecimento da Libras atingiu seu objetivo principal em 24 de abril de 2002 com o sancionamento da Lei 10.436 a qual explicita:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de

¹⁴ De acordo com Brito (2013, p.131) a terminologia *instrutor surdo* refere-se aos “surdos sinalizadores capacitados pela Feneis para ensinar Libras aos ouvintes”.

comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A partir de então um novo processo se estabelece rumo à regulamentação de como a Libras irá adentrar as instituições de ensino nas quais os alunos surdos frequentam, bem como as que formam Educadores Especiais, Fonoaudiólogos e para o exercício do Magistério (médio e superior), pontos também demarcados na referida Lei. O processo de discussão, tramitação e sancionamento levaram três anos para ser concluído e deu origem ao Decreto 5626/2005, que será debatido no tópico seguinte.

Ainda no viés do entrelaçamento entre o imaginário social proposto por Cornelius Castoriadis (1982, 1987, 2006, 2012) e a história da educação e do movimento social surdo tecerei as palavras finais deste tópico. Nesse sentido considero que as mudanças relativas à forma como as pessoas surdas e sua língua foram tratadas e concebidas ao longo do tempo se deram a partir das significações imaginárias que formaram o tecido sócio histórico em cada tempo e lugar, e devido a sua fluidez e temporalidade possibilitaram as mudanças. Dessa forma, vejo a existência de um imaginário instituído socialmente de que o domínio do conteúdo basta para um ensino de qualidade e no que refere-se especificamente ao ensino da Libras não é diferente, posto que existe uma grande tensão entre docentes desta disciplina, surdos e ouvintes, no sentido de que para muitos basta ser surdo para ensiná-la.

Além disso, Brito (2013) em seu estudo aprofundado sobre os movimentos sociais contemporâneos, e mais especificamente sobre o Movimento Social Surdo, afirma que o que fundamenta um movimento social é sua ideologia, da mesma forma que ela integra os membros do grupo e “fixa limites de pertencimento e critérios de permanência” (p. 71) nele ao originar uma identidade coletiva. Entendo que as significações imaginárias sociais produzem tais ideologias e se tornam o elemento de ligação entre seus membros ao produzir ao mesmo tempo a identidade coletiva, sendo que procedem do imaginário social sendo “compartilhadas, copartidas, por esse coletivo anônimo, impessoal, que a sociedade também é a cada vez” (CASTORIADIS, 2006, p. 66).

Ademais, tendo em vista que tais movimentos sociais são “ligados às crenças, símbolos, valores e significados relativos ao pertencimento a um grupo diferente” (BRITO, 2013, p. 65) que busca por sua identidade e tenta subverter a cultura dominante, considero possível olhá-la a partir do imaginário social o qual considera a sociedade um sistema de interpretação do mundo que cria um mundo que lhe valha, lhe faça sentido, ou seja, sua identidade é esse sistema de atribuição de sentidos.

No entendimento de Castoriadis (2006, p. 87) os movimentos sociais são “movimentos a favor da autonomia e voltados para ela. [...] Visam deixar de se submeter à instituição da sociedade tal como ela lhes é imposta e modificá-la”. Essa foi a motivação do MSS, e as leis citadas anteriormente se apresentam como a materialização das conquistas mais marcantes que a mudança de significação imaginária instituiu no período compreendido entre 1980-2005, de acordo com o estudo de Brito (2013), porém continuam a dar frutos e gerar novos enfrentamentos.

Um deles gira em torno da obrigatoriedade da disciplina de Libras no ensino superior. Com ela, discussão e viabilização (ou não) da formação dos professores que assumem esta disciplina, os saberes mobilizados em tal fazer, e quem deve ocupar este lugar. No intuito de problematizar um pouco estas questões é que se materializa esta dissertação.

4. TRAMA E TECEDURA: Trajetos formativos, significações, saberes e tensões

*Um homem dos vinhedos falou, em agonia, junto ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou a ela o segredo: – A uva – sussurrou – é feita de vinho. Marcela Pérez-Silva me contou isso, e eu pensei: se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é.
Galeano (1991)*

No Brasil, contemporâneo a língua de sinais ganhou espaço a partir do “movimento social surdo brasileiro”, conforme explicitado na apresentação deste trabalho. Em função das lutas desse movimento, conforme explicitado no capítulo de apresentação, a Libras teve seu *status* linguístico declarado, os surdos passaram a ser reconhecidos como minoria linguística e cultural e a educação bilíngue percebida como necessária.

Assim, em abril de 2002 foi aprovada a Lei n.º 10.436/02, que dispõe sobre a língua de sinais como meio oficial de comunicação e instrução das pessoas surdas. Posteriormente, em dezembro de 2005 foi promulgado o Decreto n.º 5.626/05, que regulamenta essa Lei, tendo os surdos brasileiros assegurado o direito legal de usar a língua de sinais a partir de uma política linguística que proporcione a sua inclusão social.

Entre as ações a serem implementadas a partir do citado decreto destacamos a determinação da inclusão da Libras como uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciaturas/formação de professores.

Art.3º_A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§1º_Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§2º_A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

O documento não regulamenta o número de horas que a disciplina terá para suprir as necessidades na formação dos professores, porém determina que os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental necessitam se comunicar diretamente com seus alunos. Aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio cabe conhecer as especificidades das pessoas surdas e da sua cultura, conforme Art 22.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, *com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental*; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, *para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos*, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (grifos nossos).

Dessa forma, cada instituição de ensino superior tem autonomia para gerir o número de horas-aula da disciplina, bem como sua ementa. Nesse sentido, Quadros e Paterno (2006, p.24) observam: “[...] Os professores que tiverem tido a disciplina de língua de sinais na graduação possivelmente não serão fluentes na LIBRAS para ministrar aula diretamente nessa língua, mas já terão desconstruído alguns dos mitos sobre os surdos e sua língua”.

Isto terá impacto na sala de aula quando estiver diante do aluno surdo, sendo que as questões lingüísticas sempre ocuparam lugar de destaque em seu processo educacional. Eles necessitam de metodologias de ensino diferenciadas, que privilegiem o canal visual e possibilitem a compreensão e apreensão dos conteúdos ensinados pelos professores, questões que, atualmente, devem ser debatidas também durante a disciplina de Libras na formação de professores.

Com a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, a partir do Decreto 5626/2005, surge a necessidade de profissionais docentes dessa língua. Para tanto, assim expressa o decreto supracitado, em seus artigos 4º e 5º

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º_A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe. § 1º_Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**. § 2º_As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Porém, como ela passou a fazer parte dos currículos, sem a existência de curso específico de Letras/Libras, o mesmo Decreto traz uma alternativa provisória, em seu artigo 7º:

Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis: I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação; II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação; III-professor ouvinte bilíngüe: Libras-Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação. §1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

Dessa forma, a avaliação da proficiência em Libras teve a previsão de ser, finalizada em 2016, conforme determinação legal já citada, porém alguns percalços em sua realização – troca de instituição responsável e questões administrativas – acabaram por disponibilizar sete (7) das dez (10) edições previstas e até o momento não se tem uma definição final de continuidade ou suspensão das provas.

Paralelo ao PROLIBRAS, o Brasil vem investindo na formação de professores de Libras em nível superior através da abertura de cursos de Licenciatura em Letras/Libras em vários estados brasileiros, desde o ano de 2016. Contudo, conforme mencionado anteriormente, a demanda por esse profissional se faz necessária *pari passu* a essa formação, tornando os trajetos formativos dos professores, que estão atuando há algum tempo, distintos e significativos para o entendimento do que fazem – a docência da Libras no ensino superior – e porque fazem desta forma – saberes da docência mobilizados e significações que embasam esse fazer.

Para tanto, busquei conhecer tais trajetos formativos através das narrativas dos professores, as quais de acordo com Oliveira (2006, p. 176) possibilitam dar “[...] visibilidade às imagens construídas em temporalidades e territorialidades pretéritas, ressignificadas no presente e produtoras de um tipo de professor e de pessoa”, logo, o processo de narrar-se mobiliza as memórias dos colaboradores, que são revividas de forma reflexiva, desencadeando um processo formativo, ou como sugere Josso (2004, p. 38) uma “manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades *autopoieticas*”.

Nesse sentido, sinto a necessidade de evocar as narrativas dos professores de Libras no que tange aos trajetos que percorreram e que os constituíram nas pessoas e profissionais que são hoje. Para tanto, proponho a reconstrução de suas narrativas, aproximando-as sendo que, embora sejam experiências individuais, perpassam contextos e caminhos semelhantes, mais uma vez demarcando a essência singular-plural que constituí a todos nós. Nesse sentido, subdivido este tópico em outros que demarcam estas aproximações, quais sejam: 4.1. A docência como escolha profissional – de onde ela veio? 4.1.1. A docência como escolha profissional: significações imaginárias; 4.2. A docência da Libras: por quais caminhos?; 4.3. Entremeios: Saberes e disposições para a docência; e 4.4. Nós, pontos e contrapontos: tensões e enfrentamentos:

4.1 A docência como escolha profissional – de onde ela veio?

Para cada colaborador da pesquisa a escolha pela profissão docente se deu de forma diferente: há quem sempre a desejou e quem pensava que a única profissão que não assumiria era a docência. No entanto, tenho seis belas histórias para contar-lhes e é o que farei a partir de agora, buscando reconstruí-las em um texto onde elas se entrelaçam em muitos momentos, bem como possibilitam o diálogo com autores que por sua vez podem auxiliar na análise e/ou contextualização.¹⁵

Para a Verde foi assim...

- Eu tinha cinco anos quando eu decidi que queria ser professora. Eu já brincava de ser professora. E naquela época não tinha giz para brincar de escrever. Eu lembro que tinha uma porta de um galpão velho em casa e tinha carvão. Eu riscava naquela porta com carvão, imaginando ser professora. Eu tinha cinco anos, eu estava querendo ir para a escola e já tinha o imaginário constituído de que lugar era aquele. Talvez aos 8-9 anos eu tive vizinhos surdos... Naquela época eu ia pra escola e pegava o ônibus na parada do ônibus e eles conversavam muito em Língua de Sinais (LS) e eu ficava encantada com a LS. Olhando aquilo, já imaginando que aquilo era a forma de comunicação deles. Lá pelos 12-13 anos caiu em minhas mãos um daqueles papeizinhos de alfabeto. E aí eu treinava a noite, muito, pra ficar rápida no alfabeto dactilológico, porque eu acreditava que LS era aquilo. Até eu tomar coragem, numa determinada ocasião, na parada do ônibus, e tentar me comunicar por meio das letras do alfabeto. E foi minha primeira frustração com a LS. Porque eles fizeram uma expressão muito estranha, porque eles não compreendiam o que eu estava tentando sinalizar, tipo M-E-U- N-O-M-E... Isso despertou em mim a vontade e não foi difícil pra mim, pra eu fazer a decisão do vestibular. Então quando eu fiz a decisão para o vestibular, o que tratava de surdez era o curso de educação especial, que era o que nós tínhamos. Quais as opções que

¹⁵ No intuito de melhor organizar este tópico decidi construir um texto com excertos das narrativas dos colaboradores, como citações em recuo e utilizando o recurso de letra em itálico, indicando ao fim de cada parágrafo, entre parênteses, qual o autor de cada passagem.

tinha no curso de Educação Especial: ou a área da deficiência mental, ou a área da surdez, beleza, eu fui pra área da surdez e isso foi muito bom pra minha formação. Porque eu fiquei quatro anos estudando somente a surdez. (Verde).

Por vezes as motivações são claras desde o início, como vemos com Verde, mas por outras surgem de forma “inesperada” ou até mesmo difíceis de descrever, quando vemos estamos em um lugar que não havíamos planejado de antemão. Como salienta Josso (2004, p. 42), “É, no entanto, fácil lembrarmos dos momentos de conflito interior ou exteriorizados em relação a passagens obrigatórias, ou, ainda, evocar momentos de escolha intuitiva, sem outra justificação senão a de que “isso impunha-se” ou “era evidente””, conforme percebemos com outros colaboradores.

Bom, a graduação em Educação Especial foi aquilo: a gente é jovem, não sabe muito... eu como tive a mãe, tenho ainda, que é professora, está aposentada, eu sempre dizia que nunca iria ser professora. E cá estou! Entrei como todo mundo entra pela questão, eu acho que é pelo exotismo da língua. Eu fiz a formação que ainda era na época direcionado, tinham as habilitações nos cursos, então a minha habilitação foi toda na área da surdez. Quando eu me formei [durante o curso] não tinha a disciplina [de Libras], a gente tinha que pagar um cursinho para os surdos fora. (Lilás)

- Marrom é uma pessoa que não se imaginava como professor de Educação Especial porque quando eu escolhi fazer, ainda na época do PEIES para fazer a escolha, qual curso eu escolheria, eu conheci uma pessoa que estava fazendo a Educação Especial e ela me trouxe para fazer um laboratório de férias que tinha na época em 1997 aqui na Universidade como se fossem cursos de férias e ela fazia DM - Deficiência Mental e foi aí que eu descobri que existia esse curso. Quando eu vi que na grade dava pra optar pela Audiocomunicação, na época, e Deficiência Mental, eu achei que eu me encaixaria melhor na Surdez e eu optei por isso, foi dessa forma que eu encontrei o curso. [...] Mas eu lembro muito de coisas bem infantis de brincar de ser professora. Eu lembro de brincar de ser professora assim como eu lembro de brincar de ser bancária, eu não sei te dizer porque eu não escolhi fazer outra coisa. Mas assim como muitos, brincava de ser professora de fazer aulinha com minhas irmãs e depois lembro muito dessa mulher que eu morava de falar que eu tinha muito jeito com criança e ela me falava muito dessa menina que ela conhecia. E eu conheci essa menina através dela, que ela fazia um curso que trabalhava com crianças com deficiência e ela dizia “porque é o teu perfil” [...] então eu não sei te dizer um ponto que me fez escolher a docência ou ser docente. (Marrom.)

Embora estas três professoras tenham se aproximado da docência por questões diversas elas trazem algo em comum em sua formação inicial: o curso de Licenciatura em Educação Especial – Deficientes da Audiocomunicação (DA - terminologia utilizada à época), ou seja, optaram por serem professoras de pessoas surdas. Além disso, todas estudaram na mesma instituição entre a segunda metade da década de 1990 e primeira da década de 2000.

De acordo com Marostega (2015, p. 79), a organização curricular do curso de Educação Especial – DA deste período, estava vigente entre 1984-2004 e se organizava da seguinte forma:

O número de horas aula computado a cada departamento didático dá a conotação dos conhecimentos que constituem o futuro professor para surdos. Observamos que o currículo se constitui por 330h/a do campo de saber da área médica e 3.000h/a centradas no campo da educação, distribuídas da seguinte forma: 270h/a aos discursos legais (de ordem da regulamentação e de ordem da regulação); 750h/a aos discursos advindos dos fundamentos da educação, saberes sobre quem é o sujeito da educação e como ele se desenvolve; 810h/a dispensadas aos discursos que constituem as disciplinas de metodologias de ensino, ou seja, objetivam o professor quanto ao modo como ele deve ser conduzido e como deve conduzir seu aluno. Por fim, a maior carga horária, correspondente a 1.170h/a, está localizada no campo de saber da Educação Especial, cuja centralidade dos discursos está na produção do sujeito da deficiência.

É importante salientar que, apesar de o currículo do curso de Educação Especial, acima apresentado, manter oficialmente a mesma estrutura curricular no período de 1984-2004, essas duas décadas foram marcadas por grandes movimentos surdos e uma vasta produção acadêmica trazendo outros discursos, outros olhares sobre o sujeito surdo e sua educação, e novos conhecimentos sobre ser professor de surdos foram sendo gerados nos cursos da UFSM.

Ainda de acordo com a autora, desde o ano de 1988 novas discussões e práticas foram sendo incorporadas na formação dos professores da Educação Especial – DA, em forma de Disciplinas Complementares de Graduação (DCG) e nas práticas pedagógicas realizadas no Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial (CACEE¹⁶), o qual atendia os alunos surdos das escolas de Santa Maria, no sentido de promover uma nova forma de perceber e reconhecer os sujeitos surdos, ou seja, desvencilhar-se da concepção clínica, normalizadora e reabilitadora (clínico-terapêutica/ouvintista) e promover a concepção de que os sujeitos surdos compõem uma comunidade com língua e cultura próprias (sócioantropológica).

Com isso buscaram introduzir, mesmo que através de mecanismos alternativos, a Libras na formação dos futuros educadores especiais, bem como no trabalho com os alunos surdos, promovendo os primeiros passos rumo à educação bilíngue. Para tanto, a parceria estabelecida com surdos adultos da Associação de Surdos de Santa Maria – ASSM, foi decisiva a esse processo, conforme expressa Marostega (2015, p. 29-30)

¹⁶ “[...] em meados de 1990, o CACEE passou por uma reformulação tanto na sua estrutura organizacional quanto de ensino, tornando-se um Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEPES) da UFSM, atendendo apenas a comunidade vinculada a algum dos projetos desenvolvidos pelos professores do curso de Educação Especial da referida instituição”. (MAROSTEGA, 2015, p. 19).

Em parceria com a UFSM, no final da década de 80, surdos da ASSM, envolvidos nas discussões sobre o atendimento complementar prestado pelo CACEE aos alunos denominados deficientes auditivos, principiaram um processo de divulgação da Língua de Sinais. Ministraram cursos para professores da área que atuavam no curso de Educação Especial – Habilitação em Audiocomunicação, para profissionais da equipe multidisciplinar do CACEE e para alunos surdos atendidos neste centro. Esse movimento suscitou uma série de questionamentos quanto ao uso da LS como “recurso” nos processos de ensino e aprendizagem dos surdos e nas relações comunicativas entre surdos e entre surdos e ouvintes. [...] Os surdos adultos que pertenciam à ASSM, eram proficientes em LS e frequentavam escolarização no Ensino Médio e/ou no Ensino Superior tiveram participação efetiva nesse momento, expandindo a LS aos surdos da comunidade local e regional e atuando juntamente com o educador especial nas atividades pedagógicas desenvolvidas para os demais surdos que frequentavam o referido Centro de Atendimento Complementar. A atuação dos surdos adultos consistia principalmente em usar a LS para comunicar-se com os alunos pequenos, criando condições para que estes adquirissem esta língua e iniciassem a construção de identidade surda. Na medida do possível, os alunos surdos recebiam o conhecimento (diferentes conteúdos trabalhados) pelo surdo adulto, em LS; posteriormente, o mesmo conhecimento era abordado pelo professor ouvinte na língua portuguesa.

Estes dados sobre a formação em Educação Especial – DA também aproximam, de certa forma, Verde, Lilás e Marrom, com Bege e Amarel@ os quais experienciaram o trabalho desenvolvido no CACEE ou no NEPES nos períodos iniciais de sua escolarização, conforme os fragmentos de suas narrativas que serão trazidos no tópico seguinte: A docência da Libras: o que me trouxe até ela?

Retomando o foco da escolha da docência enquanto profissão a ser assumida, destaco trechos que demonstram que para os professores Amarel@, Bege e Vermel@ a escolha pela profissão docente surgiu de outras formas, como pode-se verificar a seguir.

Amarel@, formou-se em bacharelado em Educação Física e em Licenciatura em Letras/Libras e pondera sobre sua escolha profissional da seguinte forma:

Antes de eu me formar em Educação Física eu pensava que era difícil. Onde eu iria trabalhar. Ensinar onde? Porque eu me formei em bacharelado. Eu aproveitei para estudar Licenciatura em Letras/Libras para poder trabalhar na escola [escola de surdos de Santa Maria], pois faltava algo. Aí eu passei no Letras/Libras e eu aproveitei. Eu estava estudando Educação Física, entrei no Letras/Libras e segui fazendo os dois. Eu me formei em Educação Física e continuei no Letras/Libras. Aprendi muito! Muitas coisas. Junto com os surdos também. Com o passar do tempo senti que queria ensinar Libras. Ser professora. (Amarel@).

Para melhor entendimento desta colocação, penso que é importante contextualizar a situação profissional da professora naquele período de sua vida, sendo que ela relata ter começado a trabalhar na referida escola em setor administrativo (secretaria), após ter sido aprovada em concurso público estadual. Sobre isso relata o seguinte: “*Eu comecei a trabalhar na escola de surdos, mas não sabia que trabalhava em uma escola de surdos. Até que um dia*

veio o J. e ele percebeu que me conhecia”. Sendo assim, parece que a opção pela docência de Libras se estabelece em função do trabalho exercido naquele lugar e pelo desejo de permanecer nele, em um primeiro momento. Um pouco mais adiante na narrativa a professora relata:

Na verdade eu sempre sonhei/desejei ser professora. Eu gostava da Educação Física, mas era bacharelado. Eu passei aqui na UFSM em licenciatura em Educação Física. Eu estava estudando Letras/Libras e passei em Educação Física. Eu iria me matricular, mas não era possível fazer dois cursos concomitantes em uma instituição federal, as regras dizem que não pode dois cursos na mesma instituição. Então eu resolvi cancelar a matrícula em Educação Física e continuar no Letras/Libras, seguir esse caminho de formação. (Amarel@)

Bege retoma sua história sucintamente para “localizar” a escolha da docência:

Relembrando minha história, penso em como surgiu a vontade, a decisão de ser professor. Eu tive aulas de Kung Fu por muito tempo, durante as aulas eu observava o perfil dos meus professores. O tempo foi passando, quando iniciei a graduação em educação física [ano de 2005], eu ainda não havia me decidido ser professor. Aos poucos essa vontade foi crescendo em mim, até que decidi: queria ser professor. Aí comecei a estudar, fazer cursos e me assumi como professor. Escolhi o caminho certo. Passei a entender quem é o Bege, esse surdo: É alguém com competência, que buscou conhecimento, resolveu ser professor e continua nesse caminho até hoje. Venci nessa escolha, esse caminho foi muito acertado. (Bege).

Embora Bege diga que ao iniciar o curso de Licenciatura em Educação Física ainda não havia decidido ser professor, encontro em outros trechos de sua narrativa evidências de que já vinha desenvolvendo a docência de Libras, o que faz desde 2003, após a participação em curso de instrutor de Libras e curso de magistério, conforme explicita:

No ano de 2001 fiz um curso para instrutor de Libras, lá me preparei para ser professor. Aprendi a fazer plano de aula, compreendi a importância do currículo aprendi a escrita de sinais na escola e posteriormente, com um professor que veio ensinar sobre isso no curso de instrutor que eu participava. Além das outras aprendizagens que tive nesse curso de instrutor, como a preparação para atuar como professor de Libras. Tive um estágio para que futuramente pudesse trabalhar com alunos surdos. [...] Tenho o curso de magistério, lá aprendi para ensinar os alunos, trabalhar utilizando a didática e todos os elementos que estão ligados a ser professor. (Bege).

Para Vermelh@ a docência surgiu de forma não planejada, ainda na adolescência,

No passado, enquanto crescia eu não pensava em nenhuma profissão. Com o tempo na escola em que eu estudava uma professora/diretora ficou doente, e minha mãe era a professora das crianças lá. Então pensaram em me chamar para auxiliar com as crianças, um trabalho voluntário. Eu não queria muito, mas me incentivaram a

ter esta experiência e eles estavam precisando. Então eu aceitei. Fiquei lá seis meses. A diretora melhorou de saúde e retornou. Me perguntaram se eu gostei da experiência e eu disse que sim, bem diferente. Depois disso a diretora perguntou se eu gostaria de auxiliar na secretaria da escola e eu fui. Mais tarde a diretora perguntou se eu gostaria de fazer curso de instrutor de Libras e eu aceitei. Então fiz o curso de instrutor da Feneis em Porto Alegre. Quando finalizei comecei a trabalhar como instrutora de Libras, aos 19 anos. (Vermelh@)

De acordo com Albres (2016, p. 62) “o termo instrutor começou a ser usado desde a década de 90 para permitir que surdos com formação em nível médio pudessem ensinar Libras (ALBRES, 2005¹⁷)”. Para tanto, os cursos eram promovidos pela FENEIS que, desde o ano de 1997, optou por construir um material didático denominado Libras em Contexto, focando no ensino da Libras como L2 para ouvintes.

A ênfase dada a esta formação, ainda de acordo com Albres (2016, p. 82) “eram de que os cursos de Capacitação de Instrutores deveria primar pela prática pedagógica e pela aplicação das aulas contidas nas seis unidades do Livro”.

Porém, o livro do professor/instrutor Libras em Contexto demarcou alguns pré-requisitos para esse profissional, sendo eles: domínio pleno da Libras; domínio razoável da LP; a conclusão do ensino médio; conhecimento de pesquisas da Libras e aspectos culturais, sociais, políticos e educacionais da comunidade surda; conhecimento referente a como ensinar uma língua; como planejar e avaliar; e sensibilidade para perceber as necessidades dos alunos. Embora se estruture de forma a fornecer planos de aula extremamente detalhados – objetivos específicos, recursos materiais, conteúdos e estratégias – contendo um passo a passo minucioso de como desenvolvê-lo, o que levou Albres (idem) a ponderar que “as implicações desse perfil de curso são a formação de professores executores, de professores que seguem um material sem muita reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre as diferenças (de alunos) em sala de aula e como lidar com elas”¹⁸.

Apesar disso, em função de ter sido aluna de cursos de Libras em uma fase anterior a esta proposta metodológica (1994-1996), acredito que tal iniciativa tenha qualificando-os, tendo em vista que aprendíamos basicamente o vocabulário de forma descontextualizada, o que dificultava muito sua utilização em contexto real de comunicação.

¹⁷ALBRES, N. A. *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*. Dissertação de mestrado. PPGE – UFMS. Campo Grande, MS. 2005, citado por Albres (2016).

¹⁸ Maiores detalhes sobre o processo de implantação e as modificações ocorridas nos cursos de formação/capacitação de Instrutores de Libras podem ser encontrados em ALBRES (2016) e em ALBRES, N. A. *Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras*. Tese de doutorado. PPGEES – UFSCAR. São Carlos, 2014.

A partir de 2001¹⁹, com uma versão revisada e ampliada do material didático Libras em Contexto, a Feneis realizou, em Brasília, um curso de formação de Instrutores - Agentes Multiplicadores advindos de 27 estados do Brasil, os quais ao retornar a eles, formariam novos instrutores. Além disso, o curso que no princípio tinha uma carga horária de 40h passou a ter, anos mais tarde, 120h e a ser ministrado pelos agentes multiplicadores (ibidem).

Em 2004 houve outra mudança basicamente na carga horária e a divisão dos conteúdos nas seguintes disciplinas, de acordo com Albres (2016, p. 77-78)²⁰:

Disciplina 1: Leitura e compreensão de textos (24h), Disciplina 2 – Metodologia para o Ensino de Libras (24h), Disciplina 3 – Linguística aplicada ao Ensino de Libras (24h), Disciplina 4 – Prática de Ensino de Libras (48h), e Estágio supervisionado (60h).

Bege e Vermelh@ indicam a participação em cursos de formação de Instrutores de Libras durante os anos de 2002 e 2003, respectivamente. Bege foi aluno do curso “Língua Brasileira de Sinais – Instrutor”, promovido pela Secretaria Estadual do Trabalho e Ação Social do Rio Grande do Sul em parceria com a Feneis-RS, através do Programa Estadual de Qualificação Profissional QUALIFICAR RS, perfazendo um total de 120h, no ano de 2002. Vermelh@ participou do curso “Capacitação de Instrutores Surdos”, promovido pela Feneis-RS no ano de 2003 com carga horária de 128h.

¹⁹ Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos COORDENAÇÃO GERAL pela FENEIS: Tanya Felipe. METAS: Plano Estratégico para Pesquisa, Ensino/Aprendizagem, Divulgação e Uso da LIBRAS; Criar Centros para Atendimento a Surdos e Capacitação Profissional da Educação na Área da Surdez; Equipar Salas de Recursos, que atendam a alunos Surdos, nas Redes Estaduais de Ensino. REALIZAÇÃO: MEC / SEESP/FNDE/PENUD - INES - IES - Secretarias de Educação Estaduais. PERÍODO: De julho de 2001 a dezembro de 2010. EQUIPE DE TRABALHO: Pesquisadores e Informantes de LIBRAS; Professores do Ensino Infantil, Fundamental e Superior; Professores Especialistas em Educação de Surdos; Instrutores, Professores e Agentes Multiplicadores de LIBRAS; Instrutores, Agentes Multiplicadores e Professores, Intérpretes de LIBRAS, Professores de Informática e Técnicos Especializados. RESULTADOS ESPERADOS: Capacitar 100 pessoas surdas como Agentes Multiplicadores de LIBRAS, capacitar 1.000 pessoas surdas como Instrutores p/ o ensino de LIBRAS; capacitar 80.000 profissionais ouvintes (professores e outros) p/ utilizarem a LIBRAS no processo interativo c/ pessoas surdas; produzir 100 apostilas p/ uso dos Agentes Multiplicadores de LIBRAS; reproduzir 6.000 fitas de vídeo p/ o Instrutor de LIBRAS; reproduzir 20.000 fita de vídeo p/ o estudante de LIBRAS; 2002 8 editar 6.000 exemplares do livro do Instrutor de LIBRAS; editar 20.000 exemplares do livro do Estudante de LIBRAS; capacitar 1.000 pessoas ouvintes como Intérpretes de LIBRAS; criar 27 Centros de Capacitação de profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas c/ surdez; equipar as Salas de Recursos das Redes Regulares de Ensino que atendam aos alunos surdos. Fonte: Grupo de Trabalho Linguagem e Surdez Relatório ANPOLL (2002, p.7-8). <http://anpoll.org.br/gt/linguagem-e-surdez/wp-content/uploads/sites/24/2013/03/Relatorio2000-2002.pdf>. Acesso em 28/06/2017.

²⁰ Cabe ressaltar que esses dados compilados aqui por mim, e trazidos por Albres (2016) referem-se aos cursos desenvolvidos pela Feneis e pelos Centros de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS (parceria entre governo federal, estaduais e municipais, como iniciativa das Secretarias Estaduais de Educação, Ministério da Educação – MEC e a Feneis) que foram criados a partir de 2001 em todo o Brasil. Porém dedicou-se aos dados dos estados do Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e São Paulo de vido a dificuldade em acessar dados de outros estados. Sendo assim, é possível que ações diferenciadas tenham ocorrido no Rio Grande do Sul.

Não tive acesso direto aos programas desenvolvidos nos cursos em que estes professores participaram, porém a partir de suas narrativas percebe-se que a professora Vermelh@ participou de uma formação que seguiu o padrão dos demais cursos desenvolvidos pela Feneis nesse período, ou seja, com a utilização do material didático Libras em Contexto. Ao curso em que o professor Bege participou, pude me aproximar através das colocações de Vieira e Klein (2006, p. 4),

[...] um outro grupo [de Agentes Multiplicadores oriundos da cidade de Pelotas] realizou o Curso de Instrutor na cidade de Santa Maria (teoria/120h). Os conteúdos abordados foram: Cultura e Identidade Surda, SignWriting (Escrita de Sinais), Prática em LIBRAS, Comparação Português/LIBRAS, Classificador, Metodologia e Didática. Esse curso se diferencia do anterior por habilitar a ensinar LIBRAS a surdos e ouvintes (tanto adultos como crianças).

Paralelo ao curso de formação de instrutores ocorreu o curso de formação de intérpretes de Libras, também pelo programa Qualificar RS, do qual fiz parte como aluna. Algumas aulas foram realizadas com os dois grupos juntos – Sign Writing, Cultura e Identidade Surda e práticas em Libras – qualificando a formação de ambos, por terem sido desenvolvidas de forma dialógica e dinâmica, possibilitando experiências de atuação dos dois grupos em suas especificidades formativas.

Assim se percebe que a escolha da docência se constituiu de diferentes formas e para cada um dos colaboradores: há quem sempre a almejou como Amarel@ e Verde; e a quem ela “impôs-se” no trajeto de vida como para Bege, Lilás, Marrom e Vermelh@. Todos eles se formaram professores em cursos de Licenciatura, em um momento em que ainda não havia formação específica para a docência de Libras e vem se constituindo nesse profissional ao longo do tempo, por caminhos distintos. Os professores surdos, em sua maioria, participaram de cursos de formação de instrutores de Libras e iniciaram sua atuação nessa área antes mesmo de ingressarem nas Licenciaturas; já os professores ouvintes se aproximaram das questões da comunidade surda, da cultura surda e da Libras através do curso de Educação Especial. Porém, percebe-se em suas narrativas, de todos os professores entrevistados, que se colocam na condição de aprendentes em busca de qualificar sua prática, como veremos nos subcapítulos posteriores.

4.1.1 A docência como escolha profissional: significações imaginárias

Nas narrativas dos colaboradores, quando revisitam suas memórias sobre a escolha da docência, é possível perceber que ela vem permeada de significações imaginárias, ou seja, repletas de “sentidos, significados focados por uma lente simbólica” (BRANCHER e OLIVEIRA, 2017, p.30). Tais significações são relacionadas por Castoriadis (2006, p. 66) “com criação, isto é, com a imaginação” não procedente do indivíduo, mas sim do que é denominado por ele de imaginário social, que “não são nada se não compartilhadas, compartilhadas por esse coletivo anônimo, impessoal, que a sociedade é a cada vez” (idem).

Com outras palavras, a sociedade e suas instituições se constituem a partir da trama de sentidos criados simbolicamente e partilhados, dando-lhes a “formatação” que conhecemos. Ao mesmo tempo, é quase impossível (se não o for) determinar precisamente onde, quando e com quem cada significação imaginária social foi criada e passou de instituinte a instituída. Dessa forma, reverbera nas falas dos colaboradores crenças e valores compartilhados ao longo do tempo com relação à docência.

Ferreira (1999) em sua obra relaciona a profissão docente ou sua desprofissionalização, sua valorização ou desvalorização, em diferentes momentos históricos, a partir do imaginário social “buscando vestígios, sinais, marcas que possam evidenciar o sagrado e/ou profano no conjunto coordenado de representações acerca do magistério” (p.25). Nesse sentido, vou tomar emprestado dele algumas considerações para tecer as análises dos recortes seguintes das falas de Marrom, Verde e Bege:

[...] eu morava em uma casa com um casal na época que eu estudava aqui. Eles tinham um menino e eu tive sempre uma relação muito boa com esse menino de cinco anos. Ela sempre me dizia: “você é muito maternal”. Vem muito do perfil da docência, com a coisa da mulher maternal por ter jeito com criança né. [...] ela dizia “porque é o teu perfil”. (Marrom).

Aqui é possível visualizar claramente a relação simbólica da docência com a maternidade, com a capacidade do cuidado, com o “dom” que faz da mulher capaz de ser boa professora por essa natureza. É interessante perceber que ainda nos anos 2000 se reconheça essas características pessoais como indicadores da competência para desenvolver a docência. Tal colocação sugere uma “viagem” ao tempo em que a mulher por este perfil maternal assume a função do magistério como uma possibilidade de participar do mundo do trabalho em um contexto sócio-histórico em que não lhe era facilitado.

Veiga (2007, p.168) aponta que:

Há que se destacar igualmente a maior participação das mulheres na sociedade da época [1870] e o processo de feminização do magistério, que se deveu em grande parte à difusão das teses higienistas e à ênfase na educação infantil. Multiplicaram-se estudos sobre a criança e valorizaram-se as ações educativas destinadas à infância, entendida como uma geração que demanda cuidados específicos. Embora prevista desde o início, a presença das mulheres nos cursos normais, tornou-se significativa após a década de 1850, com as escolas funcionando em dias alternados para homens e mulheres, em turnos diferentes e só então na modalidade mista. No final do século XIX as mulheres já predominavam nas escolas normais e no exercício do magistério. (Grifos meus).

Ampliando essa colocação, Rosa (2011, p. 8),

[...] as mulheres tinham “por natureza” o jeito e cuidado para lidarem com as crianças, portanto nada melhor que responsabilizá-las pela educação escolar dos pequenos. Outro forte argumento propagado era que os lares não sofreriam a ausência feminina e a sua inserção na docência não alteraria seu papel social, visto que cuidar de crianças e educá-las era o destino que se esperava que fosse cumprido por elas.

Com isso, nota-se que ainda estamos permeados pela significação da docência para crianças - e mais ainda de crianças com deficiência – como ato naturalmente feminino. Embora este não seja o foco principal de minha pesquisa, senti necessidade de demarcar o quanto as significações sociais imaginárias nos atravessam e nos mobilizam fazendo com que sigamos alguns trajetos em detrimentos de outros.

Em outro sentido, encontramos na narrativa de Bege e Vermelha indícios de significações do status do professor e sua função social.

Quando eu era muito jovem e ainda não atuava como professor, gostava muito de conversar com os amigos surdos. O professor surdo não chamava minha atenção, o tempo foi passando e encontrei a Escola Reinaldo Cóser, lá eu era aluno, levava tudo na brincadeira. Os professores exigiam empenho, responsabilidade, pensei nisso, que eu deveria ter atitude. Resolvi conversar com minha mãe sobre o que os professores falavam em aula. Minha mãe me orientou, disse que eu poderia trabalhar na escola futuramente, mas ainda não me sentia preparado. Até que fui contratado pela escola para fazer um estágio remunerado vinculado ao CIEE. Antes de começar a dar aula, me disseram que não poderia usar brinco, piercing, bermuda... Enfim, deveria mudar todo meu estilo. Eram regras para todos (alunos e professores). Então, mudei a maneira de me vestir e comecei a me sentir bem atuando como professor.

Parece-me clara a significação do professor como modelo de conduta e comportamento socialmente concebido e reconhecido como correto ou adequado, quase como a incorporação de um “personagem” que se constrói para assumir um “papel” de destaque, sendo que para tal precisa se desconstruir como indivíduo singular, demarcando também o

status do professor para aquelas pessoas naquele contexto. Nóvoa (1999, p. 19) aponta que no início do século XX os professores foram “investidos de um importante poder simbólico”, o qual de certa forma ainda se faz presente no imaginário social.

Além disso, considero pertinente demarcar a personalidade do professor como componente indissociável de sua profissionalidade, para tanto busco em Brancher (2013, p. 64),

[...] a ideia do professor como indivíduo que tem uma história e, inerente a ela, encerra uma gama de saberes e informações que necessitam ser conhecidos para que produzam novas significações às práticas docentes é algo que nem sempre foi aceito academicamente. [...] O professor não é tão somente o magistério: ao contrário, é uma pessoa que vive, que sonha, que se relaciona, que vai ao teatro [...] Assim a docência é uma parte de sua vida e também é sua vida.

Porém, assumir a transição da adolescência para a adultez, demarcada pela mudança de comportamento e vestimentas, também foi um elemento constitutivo da identidade pessoal/profissional de Bege, explícita na colocação “*mudei a maneira de me vestir e comecei a me sentir bem atuando como professor*”. Ferry (1990, p. 52) pondera que “la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo [...]”, reforçando a aproximação entre personalidade e profissionalidade docente. Nesse sentido Bege complementa:

Eu escolhi essa profissão porque sonhava em ensinar os alunos, queria que esse sonho se tornasse realidade. Ensinar as pessoas, compartilhar conhecimentos, demonstrar minha competência para toda a comunidade. O ensino serve para isso, progredir. (Bege).

A profissão de professor desperta o reconhecimento das competências da pessoa surda. Remete a significação do status que circunda a profissão (apesar da crise de identidade e reconhecimento que se perceba há anos), qual seja, ter conhecimento (saber) e capacidade suficientes para ocupar esse lugar de “sucesso”. Nesse sentido, Nóvoa (1999, p. 17) pondera que,

[...] No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos*.

Nessa lógica, também Vermelh@ comenta que:

O contato, ver um professor surdo, faz elas pensarem: “Eu também posso trabalhar, posso discutir política, posso várias coisas”, o que antes não sabiam. O professor surdo mostra que eles podem fazer igual. Isso começa a animá-los, se identificar e os deixa felizes! “Eu posso fazer igual ao professor surdo”. Assim se desenvolvem líderes, líderes que vão difundir mais uma política forte para discutir com os outros em diferentes cidades. É muito importante esse modelo surdo.

Diante disso, antevejo nesta significação o prenúncio das tensões que se estabelecem no exercício da docência da Libras, ou mais precisamente, em quem “deve” ser o profissional a exercer tal função. Retornarei a esta temática, mais especificamente no tópico 3.4 deste capítulo.

Em sentido oposto ao *status* ou a imagem positivos da profissão docente, encontro na narrativa de Lilás a seguinte colocação: “[...] eu como tive a mãe, tenho, que é professora, está aposentada, eu sempre dizia que nunca ia ser professora. E cá estou!” Penso que a vivência da docência, enquanto filha de professora, levou-a a perceber a profissão de outro lugar, o lugar onde a profissão se entrelaça com a personalidade do professor (no lar nesse caso) e expõe sua “fragilidade” social e política, remetendo a uma imagem “profana” como indica Ferreira (1999, p. 81 e 83),

[...] Chama atenção outra vez a ênfase dada às reivindicações por melhores condições de trabalho, sobretudo por melhores salários. [...] Essas reivindicações estão presentes em anos anteriores, mas ganham muita força no final da década de 60 e por todos os anos 70 [...].
[...] a imagem do professor nessa época [1976] parece já estar intimamente relacionada a uma atividade “sofrida”, que “recebe baixos salários”, que não tem por parte do governo o reconhecimento de sua importância. Destaca-se outra vez a “ideia de sacrifício”, mas parece haver uma diferença importante. [...] ao que tudo indica, o profissional passa a não mais aceitar ser reconhecido pela sociedade desse modo.

Tento demarcar com esta citação um pouco da crise que se estabelece na profissão docente desde muitos anos, ou seja, os baixos salários que levam a busca por maior carga horária de trabalho, dentre outros e não são reconhecidos como “importantes pelo governo” e tampouco pela sociedade, como o fora nos tempos do “sagrado” (idem).

Oliveira (2006, p. 176) pondera que,

Essas significações, sobre a docência e sobre o professor, são construídas desde o momento que entramos numa sala de aula, como aprendizes, nos diferentes momentos da escolarização, e mesmo antes de entrar nela. Temos uma representação

do que seja um professor, uma aula, uma avaliação, uma escola, enfim, estas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida.

Assim, falar em significações e docência é também falar em trajetos formativos, ou melhor, é olhar para os trajetos formativos dos professores e entender a formação como um processo que independe de um local ou tempo específicos para acontecer. De acordo com Ferry (1990, p.54) “formarse es reflexionar para si, para um trabajo sobre si mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas”, não indicando um processo isolado, sendo que trata-se de seres humanos e por conta disso seres sociais, porém aponta para a importância da reflexão sobre si e sobre sua história, suas memórias, podendo ser desencadeada ao narrar-se.

4.2 A docência da Libras: o que os trouxe até ela?

A intenção deste tópico é pinçar das narrativas a relação estabelecida com a Libras no decorrer do trajeto formativo dos professores colaboradores. Trajetos estes, que volto a salientar, são individuais, mas de alguma forma acabam por se entrecruzar seja através dos espaços de aprendizagem da língua, seja em semelhanças nas vivências. Assim, os excertos serão mais longos para que se possa ter um melhor entendimento do entrelaçamento da temática em suas vidas.

Vermelh@, Amarel@ e Bege são pessoas surdas e para eles a Libras é a primeira língua – L1, mesmo assim, seus encontros com ela se deram de formas diferentes. Para melhor localizá-los vou adentrar em suas narrativas a partir da descoberta da surdez. Na história de vida da Vermelh@ a suspeita de surdez surgiu por volta de um ano de idade e o diagnóstico foi confirmado um tempo depois após várias tentativas com distintos médicos e em cidades diferentes. Ela narra sua história da seguinte forma:

- Meus pais quando eu nasci não sabiam que eu era surda. Mais ou menos quando eu estava com 1 ano de idade, chamavam meu nome e eu não atendia. Decidiram procurar um médico e ele disse que eu era surda. Eles ficaram muito agitados pensando como e decidiram procurar outro médico, esse disse a eles que eu era ainda muito jovem e por isso não prestava atenção em uma única coisa, que tivessem calma, que eu teria atenção com o tempo e ouvia sim, que eu ainda era muito bebê. O tempo passou e nada mudou, então procuraram outro médico em outra cidade que confirmou que eu era surda sim. Minha mãe teve muitas dúvidas, não acreditava no médico, porque cada um disse uma coisa e ele mandou a Santa Maria fazer exames com especialistas, então confirmou minha surdez, voltou a Porto Alegre e de novo confirmou. Ela ficou assustada, chorou muito, não sabia como a filha linda, chorou muito até chegar em casa. Meu pai perguntou como foi, e ela chorando contou que eu não ouvia nada. Meu pai disse que não tinha problema, mas ela continuava chorando. Daí meu pai disse que seria igual a um filho ouvinte, a educação vai ser igual. Mas ela ainda chorava.

- *Depois ela foi buscar curso de Libras em São Paulo, e também conhecimento e informações sobre como se comunicar com a filha surda. Voltou e continuou procurando cursos mais próximos e encontrou em Santa Rosa a escola de surdos. Então combinou de me levar lá. A primeira vez eu não queria ir à escola, mas ela disse “vai, vai estudar”, e me levou. Depois do terceiro dia o grupo de surdos da cidade ia sozinho e eu pedi pra ir junto e ela deixou. Eu fui bem feliz porque estava com o grupo de surdos. Eu me apropriei e aprendi muito rápido com a experiência visual. Desenvolvi muito a Libras por causa do contato com outros surdos.*

- *Minha mãe foi a primeira a me ensinar a Libras, depois a escola. E assim eu desenvolvi minha vida. Meus pais sempre acreditaram que eu podia e me apoiaram muito em meu caminho.*

- *Eu cresci em uma escola para surdos, até o Ensino Médio. Depois que finalizei, entrei na faculdade e ali comecei minha experiência com a inclusão. Foi minha primeira experiência, foi diferente. Antes eu estudava em escola para surdos, tudo era muito visual e eu me apropriava disso. Na inclusão, a didática e materiais visuais não tinha, os professores só falavam e tinham textos e como eu ia acompanhar o contexto daquilo? Por exemplo, o surdo entende mais claramente com material concreto. E meus colegas me olhavam com estranheza por que eu era a única surda na sala. Quando tinham grupos de trabalho vinham os questionamentos: surdo sabe escrever? Eu disse sim. Até os professores ficavam chocados em eu conseguir. Eu disse: igual a todos os outros. Todos estavam chocados. E eu era a única surda incluída ali. Mas consegui.*

- *Depois no Letras/Libras foi perfeito! Tudo em Libras e muitas trocas com os outros surdos. Bem diferente da inclusão. Minha experiência na inclusão foi boa, mas faltou didática e materiais diferentes. Os ouvintes não entendiam isso. (Vermelh@).*

Vários são os pontos a serem destacados nas colocações de Vermelh@ a começar pela descoberta da surdez ainda enquanto pequena e o posicionamento de seus familiares com relação a isso e ao seu futuro. Após o “choque” ao saber da surdez e do “luto”²¹ vivido em decorrência disso, veio a decisão de fazer dar certo. A reação pró-ativa de seus pais certamente fez toda a diferença na constituição de Vermelh@ - tendo em vista que em princípio aprendeu Libras com sua mãe - além de proporcionarem a ela a possibilidade de estudar em escola de surdos desde começo e a incentivarem sempre em suas escolhas e conquistas.

A inserção em escola para surdos em idade certa possibilitou a construção de sua identidade surda e a escolarização necessária para a continuação de seus estudos. Além disso, o comparativo que tece em relação à experiência de inclusão e de ensino específico para surdos em Libras demarca a importância da educação bilíngue para as pessoas surdas no que tange, dentre outras coisas, à metodologias adequadas de ensino que otimizam a aprendizagem.

²¹ Para aprofundamento neste tema é possível encontrá-lo em BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. Família de pessoas com deficiência: Desafios e superação. Revista de Divulgação Técnico Científica do ICPG, Blumenau, v. 3, n. 10, p. 117-121, 2007. BRUNHARA, F.; PETEAN, E. B. L. Mães e filhos especiais: Reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 9, n. 16, p. 31-40, 1999, dentre outros.

Para Amarel@ a história não foi muito diferente no que se refere a descoberta da surdez, contada por ela da seguinte forma:

- *Minha mãe quando grávida teve rubéola, mais ou menos aos dois meses de gestação. Depois, o médico disse que poderia nascer um bebê surdo ou deficiente. Tudo bem, minha mãe teve uma gestação tranquila/normal depois disso. E eu nasci. A minha saúde era normal. Depois, com um ano e meio, minha mãe percebeu que me chamava, e eu não reagia, parecia não ouvir. Ela insistiu... Chamava, chamava e nada. Então pensou, ficou na dúvida, meu pai também e resolveram procurar um médico e fazer uma audiometria. Aí comprovaram que eu tinha surdez profunda. O Dr. era o Reinaldo Cóser, e ele falou aos meus pais que tinham que pensar em meu futuro, na questão da comunicação, como seria, qual caminho a seguir.*

- *Então eu fui encaminhada para estimulação em Educ. Especial no CACEE, que depois trocou para NEPES, e também atendimento com fonoaudiólogo no SAF. Eram esses dois caminhos a seguir, e eu os segui. Dos dois até os 14 anos de idade sempre frequentei os dois atendimentos.*

- *Eu morava para fora, minha família morava na boca do monte, eu ia e voltava sempre e minha mãe me apoiou muito, sempre junto comigo indo e vindo até os doze/treze anos, não lembro ao certo.*

- *Então minha mãe falou: Tu vai ir sozinha agora! E eu fiquei assustada, insegura. Mas era porque minha mãe estava grávida e cansada. E eu respeitei e disse que tudo bem, tive coragem e comecei. Aprendi a ir e vir. A rua eu já sabia observar, desde antes. Minha mãe me ensinou antes. Pronto! Eu aprendi. É isso.*

- *Eu continuei estudando em uma escola normal de ouvintes, porque escola para surdos não tinha, e lá não aprendia LS. Antes, no CACEE eu aprendi Libras, básico, com mais ou menos dez anos, foi a S. que me ensinou. Eu observando ela, o J. e o W. Os líderes surdos, pois eu conheci cada um.*

- *Eu odiava ir na fono. [...] Só ia porque meus pais me incentivavam e diziam que era importante para o meu desenvolvimento, para meu futuro seria melhor, por isso eu ia.*

- *Depois não sei o que aconteceu...*

- *Ai eu comecei a trabalhar na escola de surdos. Não sabia que trabalhava em uma escola de surdos. Até que um dia veio Jeferson e percebeu que me conhecia. E disse que eu cresci, mudei. E o J. ficou feliz porque pensou que eu tivesse sumido. E eu disse que não sumi, eu não sabia onde vocês estavam e de repente eu voltei e fui trabalhar na escola e aí eu aceitei a minha identidade surda. Porque dentro da escola de surdos eu aprendi a Libras. No contato com os surdos eu fui pegando, pegando, pegando. Em três meses eu fiquei fluente em Libras. E eu amei aprender. Fiquei muito feliz. Aquela escola me ajudou muito e eu me sinto muito agradecida em como eu aprendi Libras ali. E isso é muito importante porque é a primeira língua. O português é a L2. Fiquei muito feliz!*

- *Eu comecei a trabalhar na escola com 24 anos. Antes eu nunca havia trabalhado, nunca tive um contrato. Fiz um concurso e passei, então me chamaram pra trabalhar na escola. Antes disso eu havia aprendido alguns sinais básicos (10-11 anos): flor, água, sabe, doctiologia... Porque eu tenho um primo surdo que morava próximo a minha casa, lá em Boca do Monte. Ele se sentia estranho, agitado sem comunicação com a família e aí ele vinha na minha casa, porque a gente se entendia, era fácil com outro surdo. E a gente fazia trocas em Libras, conversava, ficava calmo, normal. (Amarel@).*

O processo de aprendizagem da Libras e estruturação da identidade de Amarel@ se deu de forma diferente e mais tardia. Embora tenha frequentado o atendimento no CACEE (detalhes sobre o atendimento no tópico 3.1 deste trabalho) seu aprendizado da Libras se restringiu ao vocabulário básico e inicial, bem como seu contato com surdos adultos nesse

período ter sido, de certa forma, limitado ou insuficiente para a apropriação da cultura surda e desenvolvimento identitário.

Em contrapartida, embora com ingresso tardio em uma escola para surdos já em atuação profissional (aos 24 anos), o processo de identificação com a língua e a cultura surda no convívio com seus pares proporcionou-lhe sua rápida apropriação (da língua), a formação de sua identidade surda e o desejo de ser docente de Libras. O professor Bege não entrou em detalhes sobre sua história de vida, sendo sucinto em suas colocações:

Meu contato [com a Libras] começou aos quatro anos, juntamente com outros surdos no NEPES. Foi lá que eu encontrei meus pares surdos, que possuíam a mesma identidade. Foi no NEPES que comecei a me comunicar com os surdos. (Bege).

Mais uma vez aparece o NEPES (antigo CACEE) como um espaço importante para o aprendizado da Libras e convívio com os pares surdos que possibilitou a construção da identidade surda, em um período em que não havia escola específica para surdos em Santa Maria. Com isso, verifica-se que este espaço de pesquisa e extensão se tornou importante nesse sentido tanto para os surdos quanto para os ouvintes estudantes de Educação Especial até os anos 2000. Verde, Lilás e Marrom são ouvintes, portanto suas experiências com a Libras são outras e passaram por cursos específicos e convívio com a comunidade surda, o que ocorreu após o ingresso no curso de Educação Especial, conforme demarcam:

Verde comenta que seu interesse pela Libras surgiu na infância ao conhecer dois irmãos surdos que moravam próximos a sua casa o que lhe despertou o interesse por esta língua e posteriormente foi decisivo para sua escolha profissional (conforme encontra-se no tópico 3.1). Em sua narrativa não demarca explicitamente como aprendeu a Libras, mas sim o quanto esta língua vem acompanhando-a em seu trajeto formativo:

Eu atuei como a professora alfabetizadora de crianças surdas durante 16 anos. Então eu trabalhei sempre com a LS. A LS nunca esteve à parte da minha formação. De fato, na escola, durante todo esse período, a LS sempre foi a primeira língua. Eu como professora ouvinte, trabalhava e oferecia pra eles um contexto pedagógico pra eles aprenderem a Língua Portuguesa (LP) como segunda língua, mas a nossa língua, a minha língua de instrução, de manuseio naquele contexto é, sempre foi, a LS. [...] A LS vem me acompanhando uma vida inteira, desde que eu tinha 7 aninhos, 8, sabe. Então o encantamento, a magia, o desafio... [...] Tem a formação desde a minha formação básica, da minha formação inicial voltada para a LS, dentro de um outro olhar, um olhar mais pedagógico do surdo, para o surdo; depois as pesquisas de especialização, mestrado e doutorado voltadas pra LS e hoje então, concluindo aí no último ano da faculdade de Letras/Libras. [...] eu acabei construindo, uma relação de proximidade, de amizade com os surdos, com a comunidade surda porque eu passava o dia todo lá na escola com eles e tendo a LS praticamente como minha primeira língua, porque eu sonhava em LS, eu sonho em

LS; tudo que eu penso eu penso em LS; eu to no transito eu to traduzindo as músicas em LS. [...] Eu sempre fui uma eterna aprendiz da língua de sinais, e ela sempre foi meu instrumento de trabalho com as crianças na escola. (Verde).

Neste relato percebe-se o quanto a Libras permeia não só o trajeto formativo de Verde, mas também a sua vida. Além disso, é possível se aproximar da proporção e do sentido que esta língua tem para ela, qual seja, de constituinte de sua identidade pessoal e profissional. Porém, ela é ouvinte, não surda! E isso fez diferença quando adentrou a docência da Libras, não para si, mas para a comunidade surda que desconsiderou esse trajeto e os saberes construídos através dele, ao afirmar que aquele lugar – de docente de Libras - não deveria ser ocupado por ouvintes, demarcando algumas das tensões que serão trabalhadas no tópico 3. 4 deste capítulo.

Marrom e Lilás relatam que seus primeiros contatos com a Libras se deram após o ingresso no curso de Educação Especial a partir de cursos ministrados por surdos.

[...] eu comecei muito com cursos né, o meu curso [Educação Especial] não dava a disciplina de Língua de Sinais então eu precisei ter contato com surdos fora pra poder procurar a língua. Foi na Escola de Surdos que eu conheci a S. e o J. . A S. foi a professora que me introduziu na língua de sinais e foi, durante a graduação, quem acompanhou a gente nos cursos.[...] sempre procurei participar de cursos, de eventos, na verdade de próprios cursinhos de libras tentando me atualizar sempre. Me dediquei em ir focando na língua de sinais, e fui naquele caminho (Marrom)

Lilás, também foi acadêmica da Educação Especial enquanto ainda não havia a disciplina de Libras, porém declara

“Quando eu me formei não tinha a disciplina, a gente tinha que pagar cursinho para os surdos fora. [...] A questão da língua sempre foi me permeando”, tendo em vista que se dedicou a pesquisar desde a especialização questões referentes aos sujeitos surdos, a educação de surdos e a formação de professores surdos, tendo como colaboradores pessoas surdas e, como língua para a produção de dados, a Libras, além de dedicar-se à realização de pesquisas referente à Libras e a cultura surda no decorrer de seu trajeto formativo.

Apesar disso (ou em função disso), ambas consideram sua fluência em Libras intermediária e ponderam que:

[...] eu acho que eu preciso muita fluência ainda porque o que me falta, que eu acho interessante, é o contato mais diário com o surdo que faz tu teres a fluência essas coisas muito particulares da língua. (Marrom).

[...] atualmente minha fluência é intermediária por um tempo afastada e as mudanças que ocorrem na língua, mas é satisfatória. [...] é uma língua que está em

constante movimento [...] o professor precisa estar sempre estudando, se atualizando. (Lilás).

Para fins de entendimento do que significa ter fluência na Libras busquei em Pereira (2006, s/p)

[...] a fluência em língua de sinais poderia ser relacionada a um encadeamento harmônico entre os movimentos que compõem os sinais, pois se a fluência na fala é caracterizada pelo índice de velocidade, frequência e duração das pausas (TROFIMOVICH E BAKER, 2006), o processo de sinalização pode se guiar, neste caso, pelos mesmos referenciais.

A autora também pondera que fluência e proficiência linguística não são sinônimos e demarca que a primeira é “um dos componentes da proficiência linguística” (idem), sendo que última vai além de competência puramente gramatical, compreendendo também a competência “sociolinguística, discursiva e estratégica” (ibidem) elementos que, suponho²², buscam ser avaliados no PROLIBRAS.

Até o momento percebo a presença do curso de Licenciatura em Educação Especial – DA se presentificando mais uma vez do trajeto formativo dos “fios” desta trama. Através dele Lilás, Marrom e Verde se aproximaram da Libras e das questões da docência, conforme explicitado no subcapítulo anterior. E de alguma forma se fez presente também nas histórias de Amarel@ e Bege, os quais tiveram seus primeiros contatos com a Libras naquele espaço formativo – CACEE/ NEPES. Assim, considero que o curso de Educação Especial se apresentou como importante lugar de formação pessoal e profissional aos professores de Libras que compõem esta pesquisa.

A partir dessas colocações penso que começa a se delinear dois temas importantes a serem abordados: os saberes necessários à docência da Libras, na percepção dos colaboradores e os “espaços, lugares e territórios” (CUNHA, 2010) possíveis para a formação dos docentes de Libras, o que desenvolverei no tópico seguinte.

4.3 Entremeios: Saberes e disposições para a docência

Na contemporaneidade autores como Tardif (2000, 2014) e Cunha (2010), tem se dedicado a tentar sistematizar o que denominam de saberes necessários a docência, ou numa

²² Utilizo este vocábulo por não ter me debruçado para análise das provas do PROLIBRAS, porém por ter passado por tal avaliação, tanto para a docência quanto para a interpretação da Libras, nos anos de 2006 e 2007 respectivamente, entendi que buscavam perceber tais aspectos, sendo que foram divididos em duas (docência) e três (interpretação) etapas distintas: compreensão da Libras em prova objetiva e conhecimento gramatical, discursivo e estratégias de ensino na prova prática de docência; compreensão da Libras em prova objetiva e conhecimento gramatical e sociolinguístico nas práticas de interpretação (Libras –LP/LP-Libras). Retomarei um pouco sobre o exame no tópico seguinte, relativo aos saberes.

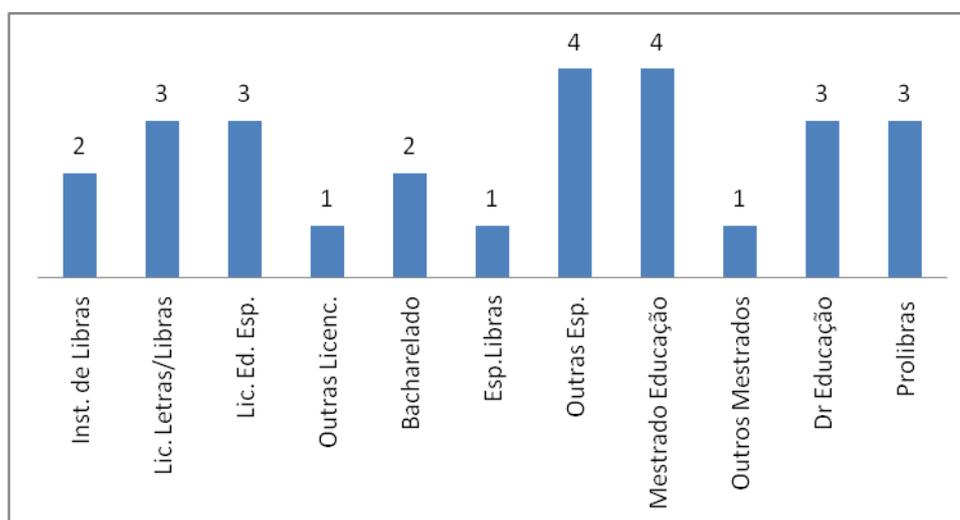
mesma perspectiva com o que Nóvoa (2000, 2009) e Garcia (1999) vão denominar de disposições, ambos convergindo a um mesmo ponto: a intrínseca relação entre a personalidade e a profissionalidade dos professores na constituição de sua identidade profissional, ou de seu processo identitário (NÓVOA, 2000); a complexa e diversificada natureza dos componentes de sua atuação que precisam ser considerados em sua formação.

Para Cunha (2010) “os saberes [dos professores] são heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens” (p. 19) que se organizam em alguns núcleos, relativos ao campo pedagógico. Tais núcleos estão “relacionados com o contexto da prática pedagógica [relativos à] teias sociais e culturais” (p. 21): do espaço onde o processo de ensino e aprendizagem acontece e suas interrelações; à escola como instituição social; às disciplinas e sua ressignificação na comunidade de aprendizagem; e às políticas envolvidas da escola em um determinado tempo e lugar.

Aqui há, pelo menos, três elementos a serem considerados por encontrarem ressonâncias nas narrativas dos professores de Libras, colaboradores desta pesquisa, os quais os apontam como constituintes de seus trajetos formativos e presentes em suas práticas pedagógicas: “saberes heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens”, o “contexto da prática pedagógica” e as políticas envolvidas da escola.

Nesse sentido, tomo como ponto de partida as “múltiplas origens” de seus saberes, considerando, num primeiro momento os cursos formais de formação em que participaram, conforme ilustra o gráfico 3:

Gráfico 3 – Áreas de Formação



Fonte: Dados da autora, 2017.

Para melhor entendimento dos dados que compõem o gráfico é necessário algumas explicações: dos seis professores colaboradores, dois - Bege e Vermelh@ - iniciaram seu trajeto formativo formal com curso de Instrutor de Libras; três são formados em duas graduações – Amarel@ (Letras/Libras e Bacharelado em Educação Física), Verde (Educação Especial-DA e Letras/Libras) e Vermelh@ (Sistemas de Informação e Letras/Libras); um cursou especialização em Docência de Libras (Vermelh@), três em Educação Especial direcionada para a área da surdez e um especializou-se em Estudos Culturais e os currículos escolares contemporâneos da educação básica (Bege); três deles cursaram mestrado em Educação realizando pesquisas direcionadas às questões da educação de surdos e formação de professores (Lilás, Marrom e Verde) e uma está cursando o mestrado em Ciências Sociais com proposta de pesquisa envolvendo a comunidade surda (Vermelh@); além disso, duas cursaram doutorado em Educação com ênfase na educação bilíngue para surdos e a formação de professores surdos (Lilás e Verde) e outra está com doutorado em andamento também em Educação, sendo por isso incluída neste tópico.

Apesar do PROLIBRAS não ser um curso de formação e sim um mecanismo de avaliação da fluência linguística e “desempenho pedagógico/didático”²³, sendo que nele os candidatos “deverão ser avaliados quanto à proficiência e competência profissional, preferencialmente no contexto educacional, cuja função será de ensinar a Libras (QUADROS [et al],2009, p. 36). Considerei importante trazê-lo para o contexto da formação, por ser uma alternativa legal de legitimação de saberes para o desempenho da docência. Nesse sentido, três dos seis professores colaboradores realizaram foram certificados pelo exame, sendo eles os professores Bege, Marrom e Verde.

A esse respeito ponderam:

Há o PROLIBRAS que se caracteriza por uma prova em que as pessoas aprovadas adquirem o direito de ensinar em alguns locais. No entanto, o PROLIBRAS não é um curso formal, ao contrário, é apenas uma avaliação. Não há um preparo prévio para atuar como professor ou um estágio para conhecer a realidade escolar ou outro curso qualquer. (Bege).

PROLIBRAS não é um curso de qualificação ele só vai validar aquilo que tu tem com a língua - a fluência - seja pra ser intérprete, seja professor, a competência para essas duas áreas, mas pra formar há o letras libras. (Marrom).

²³ Utilizo esta colocação entre aspas por considerar que há uma avaliação bastante restrita nesse sentido, sendo que a aula ministrada tem duração de 15 minutos, tendo como critérios e pontuações: fluência - 4, plano de aula - 1, contextualização - 2, utilização adequada do tempo de aula - 1 e domínio do conteúdo - 2 (QUADROS, R. M. [et al.] 2009, p.36)

[...] eu precisava estar me sentindo legalmente amparada naquele lugar, mas é muito mais por questões políticas, mas que eu vou te dizer assim, políticas de relações. Por eu fazer parte, porque eu sempre me senti parte da comunidade de surdos, e o discurso político deles sempre foi “ser surdo para estar neste lugar”. E eu queria romper com isso, porque eu também queria ser professora de Libras. Eu me sentia competente, mas não legitimada. Então eu fui buscar essa legitimação, cursando a Licenciatura em Letras/Libras e fazendo o PROLIBRAS. (Verde).

A partir dessas colocações é perceptível que os professores percebem a limitação do exame PROLIBRAS²⁴, ao mesmo tempo em que o veem como uma possibilidade de legitimação do exercício da docência de Libras. Além disso, surge novamente a tensão que atravessa as relações entre professores surdos e ouvintes de Libras, que será retomado a *posteriori*, embora julgue importante demarcar seu aparecimento aqui.

Retomando os dados apresentados no gráfico, é possível verificar que todos os docentes de Libras atuantes hoje nas duas Instituições de Ensino Superior investigadas, que colaboraram com esta pesquisa, possuem formação em nível de graduação em cursos de Licenciatura, sendo assim estão familiarizados com os saberes “[...] profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia)” (TARDIF, 2014, p. 33) que remetem aos conhecimentos didáticos e pedagógicos mobilizados em sua práxis. Porém, sendo eles [os saberes], oriundos de “múltiplas origens” (CUNHA, 2010), ou “plurais e heterogêneos” (TARDIF, 2000, p. 14), dizem respeito à história de vida e cultura escolar anterior dos professores, além de serem compostos por conhecimentos disciplinares adquiridos na formação inicial ou por conhecimentos curriculares, quer dizer, “seu próprio saber [dos professores] ligado à experiência do trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor”.

Assim, revejo as narrativas e destaco delas os trajetos percorridos na constituição desses saberes. Lilás expressa a aprendizagem ao longo de sua escolarização de forma sucinta, mas significativa:

[...] eu acho que de cada professor que passou acabou deixando uma coisa sabe. [...] Assim, mais recente eu acho que falo dela e pela questão profissional dela, pela experiência de vida dela que trabalha com surdos há muitos anos, que lutou muito com a comunidade, que se preocupa ainda hoje com a forma e o ensino pra esses alunos surdos.(Lilás).

E continua ponderando:

²⁴ Maiores informações sobre o processo de implementação do exame, critérios de avaliação, dentre outros, referentes aos anos 2006, 2007 e 2008, podem ser encontradas em QUADROS, R. M. [et al.] Exame Prolibras. UFSC, Florianópolis, 2009.

Eu tenho uma coisa talvez muito antiga: pra mim professor é aquele que dá aula, que traz o programa, o seu conteúdo. Então eu tenho algumas coisas assim ainda. E eu tive alguns professores, não é que sejam maus professores, mas a forma como eles percebem a docência, como deve ser ministrar uma aula, é se jogando no chão, indo pro pátio fazendo uma ciranda. Então pra ele deve fazer algum sentido né, mas para mim eu tenho um sentido mais tradicional, digamos assim, do que é ser professor do que é uma sala de aula. (Lilás).

Amarel@ fala com gratidão de alguns professores que marcaram sua constituição identitária pessoal e profissional, em diferentes momentos de sua vida:

[...] Aprendi muito, muitas coisas junto com essas duas professoras. A prof. [X] e a prof. [X]. Lembro das duas porque me ensinavam muitas coisas. Sou muito grata a elas. Elas me ajudaram muito na construção da minha identidade surda. São exemplos pra mim. Nunca esqueci delas. E agora somos colegas de novo. Eu fiquei muito feliz em encontrá-las em minha vida de novo. (Amarel@).

Aqui está se referindo a suas experiências de infância, quando aluna do CACEE, e as professoras são ouvintes que coordenavam atividades naquele espaço de ensino, o qual gostava muito de frequentar. Em período posterior, já com mais idade ingressou na escola de surdos desenvolvendo trabalho administrativo e foi convidada pelo diretor da escola a ser instrutora de Libras, sendo que estava cursando o L/L. Dessa experiência relata o seguinte:

[...] Ele me incentivou e me auxiliou na questão dos materiais, planejamento, recurso, conteúdo, questões didáticas, da forma como trabalhado no L/L, e ali eu comecei. Depois, com o passar do tempo fui trabalhar em um curso particular, do [X], ele me ajudou muito com o planejamento do curso e disciplina de Libras, com o conteúdo também. Eu perguntava o que precisava ensinar, olhávamos juntos, está OK e desenvolvia. Eu aprendi muito, aproveitei que estava estudando L/L e observava, estudava profundamente as questões de organização e planejamento e fui melhorando. Quem me ajudou a começar foi este professor surdo. (Amarel@)

E conclui relatando a parceria estabelecida no curso de Licenciatura em Letras/Libras com a colega considerada por ela como a “marca de profissional, professora e líder surda”, identificada nesse trabalho como [X]:

Quando eu estudei no L/L eu era colega da [X]. Eu aprendi muito com ela, fazíamos muitas trocas, nos ajudávamos muito, fazíamos pesquisas. Ela me incentivava. A linguística no L/L era muito difícil e combinávamos de fazer os trabalhos, os vídeos, criar estratégias juntas. Então a [X] é uma “marca” de profissional, professora e líder surd@. Um modelo de identidade. Sou muito grata a ela por todo o apoio. Quando eu fiz o concurso, ela me encorajou me apoiou. Eu estava ansiosa pensando se deveria fazer ou não e ela ajudou. Depois me inscrevi e passei. Dei razão a ela que me ajudou e disse que eu iria conseguir, agradeço muito a ela. (Amarel@).

Vermelh@ também refere-se à aprendizagem da docência ter tido início na observação de outros professores:

[...] Vendo os professores de lá que me ensinaram a desenvolver o perfil deles como profissionais professores. Observei bastante. E quando eu fui atuar eu trouxe um pouco do jeito deles para me constituir. E comecei estudar como estimular os alunos surdos. A importância de pensar como ensinar a eles. (Vermelh@.)

Aqui encontro indícios de constituição do professor artesão trazido por Gianini (2012, p. 140) a qual demarca:

[...] o modelo do professor artesão, que tinha a possibilidade de construir saberes docente na troca com vários outros professores, o que vai permitir impulsionar e partilhar a criação de procedimentos de ensino e de comportamentos em sala de aula, que a deviam ser cumpridos de forma precisa. Para ensinar era necessário, então, dominar o conteúdo, um método e estratégias para desenvolvê-lo.

Talvez por se acreditar somente no domínio de conteúdo se precise recorrer a imitação de “bons” mestres ou mestres representativos, no entanto se aprofundarmos os estudos, talvez possamos construir as disposições necessárias ao ensino de Libras.

Nessas colocações estão presentes os saberes referentes ao contexto pedagógico que foram desenvolvidos no contato com os pares mais experientes, e apontam a importância atribuída a eles, sendo que embora estivesse cursando a licenciatura específica para formar-se professora de Libras considera estas experiências significativas em sua formação.

No entendimento de Nóvoa (2009) os elementos abordados por Amarel@ aqui apresentados, referem-se a uma das “disposições para a docência”, qual seja, “a cultura profissional” relativa ao contexto institucional e suas práticas de registros e avaliações, as quais são aprendidas no convívio e diálogos com pares mais experientes no próprio contexto educacional. Cunha (2010, p.21) também menciona a “dimensão relacional e coletiva das dimensões do trabalho e dos processos de formação” que envolvem o trabalho coletivo, a formação entre pares, parcerias entre professores e atores educacionais, tendo como referência “contextos vivenciais”. Esses elementos aparecem nas narrativas da seguinte forma:

Eu trabalhei como professora alfabetizadora de surdos por 16 anos. [...] Enquanto eu era professora dos anos iniciais de surdos eu precisava aprimorar alguns conhecimentos como professora, mais pedagógicos para trabalhar com as crianças. Hoje o desafio é outro, completamente outro. E eu me sinto competente tanto com crianças, com pessoas surdas, quanto com ouvintes. [...] essa questão mais pedagógica se torna muito mais fácil. (Verde).

Com este excerto é possível perceber que Verde considera as experiências de docência na educação básica, como qualificadora de sua práxis atual no que se refere aos saberes pedagógicos. E acrescenta elementos relativos à temporalidade presente na constituição dos saberes dos professores:

Uma coisa eu tenho aprendido e que eu não me arrependo de fazer, por exemplo, são aulas abertas. Por exemplo, profissões. Eu não chego à sala de aula com uma lista de profissões, que eles não têm interesse. O que adianta o aluno, por exemplo, lá da odonto saber bombeiro, padeiro, enfermeiro, pedreiro. Não interessa pra ele. Interessa pra ele é saber a profissão dele, as profissões que ele tem contato: do pai, da mãe, da namorada. Só que assim ó, o que acontece com isso? É uma aula que eu considero uma aula aberta. Muitas vezes eles vêm com perguntas de profissões que eu nem imagino o sinal. E aí o que eu digo pra eles: gente olha, se existe esse sinal eu não conheço, mas o que eu posso fazer? Eu posso ir pesquisar. Eu posso ir atrás pra buscar com a comunidade de surdos, ou com meus amigos surdos do Letras/Libras, ou nos glossários e na próxima semana eu trago pra vocês. Então essas aulas abertas, elas me colocam como professora numa situação, como é que eu vou te dizer, assim ó, hã hã, que eu não tenho tanta segurança. Porque é muito mais fácil para o professor chegar à sala de aula com uma lista, tu entendeste, com uma aula rígida, com uma aula fechada e sair imaginando: ai dei conta de tudo. Que deu conta de tudo, nada! Porque talvez aquilo não seja do interesse dos alunos e eles vão sair da tua porta e não vão mais nem querer saber qual é o sinal de engenheiro civil. Eles não conhecem nenhum engenheiro civil. Eles não têm contato com nenhum engenheiro civil. Não querem saber qual é o sinal de engenheiro civil e tu ficaste ali, mil vezes dizendo como se faz o sinal de engenheiro civil. (Verde).

Aqui Verde indica a preocupação com o “incentivo à curiosidade dos alunos, de envolvimento com a proposta de ensino e com as tarefas dele decorrentes” que Cunha denomina “Saberes relacionados com a ambivalência da aprendizagem” (2010, p. 21), porém aproxima-se também dos “saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos” (idem), pois ao propor “*uma aula aberta*” se permite conhecer um pouco da história dos alunos, seus interesses, os sentidos e significados que os movem e, dessa forma, os estimula e incentiva para a aprendizagem. Assim, fica visível o entrelaçamento dos saberes dos professores que não possibilitam sua hierarquização, conforme discutirei mais adiante.

Retomando a questão da temporalidade na docência, Bege e Marrom declaram:

No começo fazia a mesma ementa para todas as turmas, mas à medida que o tempo foi passando, senti falta de algo diferenciado. Fui buscar informações, conversar com outros professores de outras cidades, trocamos conhecimentos e isso contribuiu para modificar de maneira satisfatória o conteúdo. (Bege).

[...] a experiência de substituta “te atropela”, porque tu estás saindo da universidade. [...] naquele primeiro momento eu não tenho certeza que eu me vi como professora, não foi assim “um estalo”, porque tu nunca deste uma aula, não sabes o que eleger como conteúdo, tu chega tremendo, com medo. Tu passas aqueles dois anos aprendendo a fazer, vendo teus colegas, aprendendo com os colegas, com os próprios alunos. Eu fui me experimentando. (Marrom).

Mais uma vez aparecem as trocas entre os pares como importante qualificador da docência, além do fator temporal. Cunha (2010, p. 21) se refere “à dimensão relacional e coletiva das dimensões do trabalho e dos processos de formação” que envolvem o trabalho coletivo, a formação entre pares, parcerias entre professores e atores educacionais, tendo como referência “contextos vivenciais”. Embora o processo de formação demande a reflexão e o comprometimento do professor consigo, com suas crenças, valores e sentidos – significações – também é importante a troca, as discussões, enfim, o intercâmbio com os colegas, com os alunos e com o contexto de atuação.

Tardif (2000, p. 13), por sua vez, considera que “os saberes dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo”: relativo ao tempo vivido enquanto alunos, mas também aos primeiros anos de prática enquanto professores que irão edificar o “saber experiencial” (idem, p. 14), ao tempo vivido na carreira, sendo um “processo de vida profissional, bem como fases de mudanças” (ibidem). Dessa forma, as significações que os profissionais tem da docência, as interações com os pares, as dificuldades encontradas no processo de ensino são elementos que irão contribuir na composição do saber experiencial.

Porém, em outro de seus estudos, Tardif (2002) considera que os saberes dos professores demandam ser sustentados por uma base teórica de reflexão, não podendo ser, simplistamente, entendidos como possíveis de serem adquiridos somente na prática, ou seja, no “aprender fazendo”. Sendo assim, tais saberes são construções do sujeito, que devem ser refletidas, a partir de uma gama de conexões, sendo que exige planejamento, justificativa, entendimento e reflexão, pois terão ressonância no contexto da prática pedagógica, o qual Cunha (2010) relaciona com as teias sociais e culturais do espaço onde o processo de ensino e aprendizagem acontece e suas interrelações, com a escola como instituição social e com as disciplinas e sua ressignificação na comunidade de aprendizagem.

Nas falas dos colaboradores a preocupação com o contexto da prática pedagógica repetiu-se várias vezes, conforme trechos a seguir:

Um bom professor de libras eu acho que é alguém que planeja, que pensa, por exemplo, em qual curso ele vai trabalhar, porque aqui na universidade a gente tem essa diversidade de cursos: assim como eu estou dando aula pra engenharia acústica e para uma pedagogia, por exemplo. Então eu acho que esse professor de Libras ele tem que ter o discernimento de como ele vai trabalhar. Claro que ele tem aquela ementa para seguir, mas algumas coisas ele vai elencar de acordo com o que julgar mais importante para uma licenciatura ou para um bacharelado de uma engenharia. (Lilás).

Depende muito do contexto. Por exemplo, ser professor de Libras no bacharelado e ser professor de Libras na Licenciatura. E tem mais ainda, ser professor de Libras no bacharelado na área da saúde. Fui professora no curso de fisioterapia, de odontologia, de enfermagem, dessas áreas humanas que vão para um contexto. Esses sujeitos quando aprendem Libras eles têm um objetivo. Qual é? É o contexto final deles. Os alunos vão para o estágio, por exemplo, da odonto, irão atender à comunidade; a enfermagem vai lá para o postinho de saúde lá no fim do mundo. E lá tem o surdo que vai ao posto de saúde, tem o surdo que vai ao dentista. E aí o que eles precisam aprender de LS para atuar no contexto deles? Então o interesse desse grupo é diferente, por exemplo, do interesse da licenciatura. A licenciatura quer fazer uma discussão mais pedagógica: como eu vou receber o aluno surdo em função das políticas públicas de inclusão? Então o que acontece: quando eu estou num curso de licenciatura eu tenho um olhar para o meu plano pedagógico, para a minha organização pedagógica. Quando eu estou no bacharelado, por exemplo, que é na área da saúde, é outro olhar. E quando eu estou no bacharelado, por exemplo, que é das exatas – engenharia, administração – é outro olhar, é outro planejamento. (Verde).

[...] E pensar muito no curso, se o curso é mais exato o que eu posso fazer uma dinâmica que seja mais peculiar para o curso dele, se o curso é da saúde então fazer uma dinâmica que ele possam trazer a área da saúde e usar Libras, fazer um vídeo que ensine escovar os dentes, por exemplo, para a Odonto. [...] então pensar muito nisso. [...] e o que mais dá retorno é quando toca algumas coisas que é do desejo dos alunos, por exemplo, quando eu dava aula para um aluno da Publicidade e Propaganda (PP) eu pensava que algumas atividades tinham que fazer sentido pra eles, então eles produziam os flyers dos nomes específicos da publicidade que usavam, usando Libras. Assim eu vi que o dia que eles apresentavam aquilo eles apresentavam com vontade, achavam legal de fazer porque eles usavam as ferramentas que eles traziam da PP. A mesma coisa na odonto quando eles faziam algo que era do conteúdo deles, que não estavam desvinculados, era o dia que as aulas eram legais sempre, porque é novo isso pra eles. Mas dava retorno mesmo quando tu pedia para produzirem um material com o que eles estavam trabalhando e geralmente faziam tudo em Libras: ensinar como escovar os dentes; ou as gurias da nutrição faziam vídeo ensinando a pirâmide alimentar. Aquilo motivava, eles pediam pra abrir um canal [internet] e colocar os vídeos lá para os colegas verem. Então o que me marca, quando eu sinto que produzo uma coisa que vai ao encontro com o curso e eles veem que tem uma prática, que podem usar sim, que de alguma maneira vai ser útil. (Marrom).

Quando eu trabalho com alunos ouvintes, preciso pensar que esses alunos querem se comunicar com pessoas surdas que estão inseridas na sociedade. Existe uma abordagem de ensino diferenciada para alunos surdos e ouvintes. Com ouvintes eu procuro estimulá-los a aprender a se comunicar com pessoas surdas. [...] No primeiro momento, observo o perfil dos alunos, pois não há um padrão. Existem alunos com mais dificuldades, por exemplo. A partir deste primeiro olhar, preparo o plano de aula. Início de forma bem superficial para que eles percebam que Libras é fácil de aprender. Se eu já iniciar com um conteúdo aprofundado, vai ser mais difícil para eles. Prefiro ser mais flexível, percebendo o potencial dos alunos e tornando o conteúdo mais atrativo. Deve-se perceber o perfil dos alunos, por isso. Observar para depois preparar as aulas. Isso é importante porque cada aluno tem suas dificuldades e facilidades e eu quero que todos aprendam. Costumo promover a troca de conhecimento entre os alunos para que uns auxiliem os outros; os que possuem mais facilidade auxiliam os colegas com mais dificuldades e assim todos aprendem mutuamente. [...] Eu recebo a ementa, o conteúdo a ser ensinado e faço adequações a partir de pesquisas e observações. [...] Não há como manter sempre o mesmo modo de trabalho, com a mesma ementa para todos. Percebi que precisava desenvolver novos conteúdos, criar novas estratégias para despertar o interesse dos alunos. Então, as ementas são bem diferenciadas. (Bege).

Para o ensino superior com ouvintes o foco é o ensino da Libras e as estratégias serão no sentido de divulgar informações para que eles tenham conhecimento sobre os surdos como é a cultura, a Lei o Decreto. Ali o foco é diferente. O ensino para surdos é bem diferente. (Vermelh@).

Nessas colocações acima se vê a preocupação dos professores em trabalhar a disciplina de Libras de forma contextualizada com a realidade dos futuros profissionais que compõem aquelas turmas, sem perder de vista seu “objeto de trabalho”²⁵ (TARDIF, 2000), ou seja, seus alunos. No mesmo viés, Cunha (2010, p. 21) aponta a importância dos saberes “relacionados com a ambivalência da aprendizagem” – já citado anteriormente -, onde os professores incentivam a curiosidade e o envolvimento dos alunos e “pressupõe um conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades, que articulam conhecimento e prática social”.

A partir do olhar de Nóvoa (2009) os pontos trazidos pelos colaboradores se aproximam das disposições de docência que ele denomina: “tato pedagógico” que diz respeito às relações e comunicações entre professores e alunos, sem a qual não é viável um processo de ensino e aprendizagem real; e com o compromisso social da docência que obriga os professores irem além da escola, “[...] comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente” (idem, p. 31). Entendo que ao preocuparem-se com a utilização social da Libras por seus alunos de diferentes áreas do conhecimento, esses professores estão demarcando o compromisso social de sua docência.

Dessa forma, os saberes dos professores de Libras - em Libras [conhecimento disciplinar/do conteúdo/da língua] - devem ser amplos, aprofundados e diversificados. Como aprender isso? Onde aprender tais especificidades? Onde buscar suporte para aprofundamento em áreas específicas? Os cursos básicos de Libras aos quais se tem acesso não possibilitam conhecimentos mais específicos. O curso de Letras/Libras oferece isso? Será que a formação inicial, mesmo em curso específico dá conta da realidade de trabalho da Libras como L2 em diferentes cursos de formação?

Em Albres (2016) há um tópico de estudo dedicado ao curso de Letras/Libras, que penso ser interessante trazer nesse momento. A autora indica que o primeiro curso de Licenciatura em Letras/Libras foi oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC em modalidade EaD “para atender aos surdos interessados em ensinar a língua de sua comunidade e promover uma formação em massa” (idem, p. 99). Essa colocação já demarca a

²⁵ Tardif (2000) considera que o professor no exercício da docência - por ser um trabalho realizado por seres humanos, para/com seres humanos, que embora pertençam a grupos, existem como indivíduos - deve considerar tais individualidades em sua prática profissional.

intencionalidade de qualificar somente os surdos para o ensino da Libras. Nesse sentido Ferry (1990, p. 50) indica que “lós dispositivos de formación (de lós enseñantes) son portadores de ideologias. No son útiles para todos lós fines”, quer dizer, o curso de Licenciatura foi pensado para promover, em primeira instância, a demarcação de um território de luta e resistência surda, como demarca Carvalho (2016).

A autora explicita também que todas as disciplinas e materiais utilizados no curso foram desenvolvidos em Libras, tendo inclusive os textos utilizados nas disciplinas dos núcleos de linguística e educação (metodologias de ensino) traduzidos para a Libras. Talvez esse seja um fator a ser repensado, tendo em vista que, como veremos no subcapítulo 4.4, um dos fatores que levam os surdos ao insucesso em concursos para professores é o não cumprimento dos requisitos da prova teórica (fuga do tema, por exemplo, indicado na narrativa de Verde).

Mais um apontamento que chama a atenção é, segundo Albres (2016, p. 102-103)

Levantamos a questão de que o peso e dimensionamento dos conhecimentos atribuídos a esse curso (organizados em núcleos) estaria dimensionada em quantidade de horas inferior à necessária para uma formação consistente de professores, pois há disciplinas com conteúdo de ensino insuficiente – principalmente as da área pedagógica, e conseqüentemente estabelece dificuldades de cumprir os requisitos das diretrizes curriculares – formação docente. O núcleo menos privilegiado é pedagógico e isso faz falta para a atuação como professor.

Essa colocação indica que mesmo em um curso específico para a formação de professores de Libras, a maior preocupação é com o conteúdo, ou seja, com a língua em si, deixando em segundo plano os saberes que compõem a docência. O interessante é observar que nas narrativas dos colaboradores que não cursaram esta Licenciatura, há a crença de que esta é uma formação completa, que proporciona aos seus acadêmicos e aos futuros professores, todos os saberes necessários ao exercício dessa docência, conforme podemos verificar:

Alguns surdos fazem o curso de Letras/Libras, pois o currículo é voltado para a licenciatura, bem aprofundado. O Letras/Libras é um curso completo, pois após concluir a formação, já pode trabalhar como professor. O curso proporciona todas as aprendizagens necessárias para atuar em diversos contextos: em escolas, universidades e outras instituições. (Bege).

[...] o Letras/Libras que é um curso completo que é uma formação de graduação quatro anos, que vai dar conta - eu não tenho essa formação - mas que vai dar conta da língua em si e da docência, eu acho. Não conheço a fundo o curso só aqui quando tinha as meninas que o fazem. (Marrom).

Considerando os estudos de Albres (2016), conforme mencionado anteriormente, há um núcleo direcionado para os diferentes contextos de atuação – “Língua Materna, Segunda Língua e Literatura Surda” (idem, p. 102), como sugere Bege, porém deixa a desejar nos aspectos pedagógicos, mas está carregado de significações de “*um curso completo*”, desejo de muitos que não tiveram a oportunidade de cursá-lo, e de legitimador político de ocupação desse lugar.

Pelo visto até o momento, este curso não supre as necessidades específicas da prática pedagógica no ensino superior conforme as narrativas – conhecimento de sinais específicos de diferentes áreas, por exemplo. Nessa perspectiva os colaboradores apontam, mais uma vez, a importância do “trabalho em equipe” (NÓVOA, 2009) - o qual implica um trabalho coletivo e colaborativo através de projetos educativos na instituição - e do “contexto da prática pedagógica” (CUNHA, 2010) – do espaço onde o processo de ensino e aprendizagem acontece e suas interrelações.

Nessa direção, destaco as ações propostas pelos “fios” dessa “tecedura” na busca de qualificar seus fazeres:

[...] Acho que devemos compartilhar maneiras de melhorar o desempenho na docência. As pessoas têm experiências diversas, temos que incentivá-las para que transformem suas metodologias, que consertem sua maneira de ensinar. [...] O contato com outros surdos também é essencial, essa troca de informações qualifica o profissional. (Bege).

Eu faço parte no whatsapp de vários grupos do Brasil, que a gente tem no Brasil todo. [...] Então o que acontece? A gente encaminha vídeos perguntando qual é o sinal daí o pessoal lá do norte põe o sinal, o pessoal de Santa Catarina, o pessoal de Pernambuco, o pessoal do Rio Grande do Sul. E aí a gente vai fazendo uma análise. Se esse sinal é o mesmo em todo o Brasil ou se tem uma especificidade regional. Isso é bem bacana, porque tem que trabalhar em sala de aula. (Verde).

São várias coisas que ao longo do que vai acontecendo nas disciplinas, ou mesmo dentro do departamento e da universidade que vai batendo com a gente, e a gente vem pensando. Quando eu digo “a gente” eu digo dos professores de Libras, pois a gente faz muitas trocas, a gente vem pensando na realidade que a gente tem, porque afinal de contas a gente pode dizer que a universidade é uma pioneira com relação à quantidade de professores de Libras, de professores surdos e de alunos surdos. [...] E aqui dentro da universidade com as disciplinas, como eu trabalho no ensino à distância também, um projeto que a gente tem de produção de material didático, porque ainda o que a gente tem, por exemplo na internet, não são exercícios para o ensino de uma língua como a gente tem no inglês. Fazendo o vídeo a gente consegue direcionar mais àquele tema ou conteúdo que a gente quer. (Lilás).

[...] onde eu vou achar atualização ou um lugar pra pensar na minha formação se eu não tenho esses espaços? É no “cara a cara”, no dia a dia com os meus colegas mesmo. Aquilo de sentar e as necessidades que a gente tem que se transforma em projeto. Eu tenho um projeto desde o ano passado com mais quatro professoras de libras aqui, para produzir materiais para trabalhar com a Libras, porque a gente é professora do EAD e é uma carência enorme. É muito visual e a experiência visual a gente precisa trabalhar com produção de material e não tínhamos, não temos um material pra dizer que é da universidade, é dos professores de libras. Então tem

essa necessidade a gente fez. O que fazemos, de alguma forma é criar um projeto, pensar em projeto que de conta da nossa demanda, mas não tem um “lugar” aonde me atualizo, aonde eu trabalho com a minha formação a não ser entre nós mesmos em algum projeto. (Marrom).

Percebo nessas colocações que há a necessidade de ampliação dos espaços de formação no sentido de aprofundamento linguístico e didático na área, sendo que a formação permanente para o docente de Libras tem sido uma busca incessante de suprir lacunas existentes na prática a partir de um trabalho localizado e colaborativo, não havendo um “espaço”²⁶ ou um “lugar”²⁷ definido para tais formações, sendo que ainda são ações mais ou menos isoladas, tendo em vista a colocação de todos os colaboradores, que podem ser sintetizados na fala de Marrom:

E se a gente pensar um curso, um departamento que tem nove professores de libras ouvintes e surdos, que espaço a gente tem pra pensar na nossa formação e aí que esta o papel da gente pensar, gente fazer uma hipercrítica do nosso próprio grupo: ta na hora da gente propor uma formação para o professor de libras, nós não temos em Santa Maria uma atualização entende. Onde a gente continua falando do nosso papel de professor de libras é na nossa sala aqui, nos corredores ou particularmente com um colega ou quando a gente faz a reunião dos professores de libras, mas assim cursos pra nos atualizar pra falar da nossa profissão de libras nós não temos. (Marrom).

A partir de tudo que foi tecido até aqui, entendo que seja importante olhar explicitamente para os saberes profissionais dos professores a partir do que Tardif (2000) chama de uma “epistemologia da prática profissional [entendido por ele como] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas” (idem, p. 10). Nesse intuito, utilizarei mais uma vez os “fios” responsáveis por elencar a “rede” de saberes da prática pedagógica em seus contextos de atuação.

Primeiro o que é mais importante é: Quem é esse sujeito? E aí têm as disciplinas que dão conta disso, mais a psicologia, mais essa vertente. Depois é a parte mais didática, mais técnica que é a metodologia, isso que é necessário para a profissão docente. Daí dentro disso tem as coisas subjetivas: mesmo que tu tenhas disciplinas que te ensinem técnicas de metodologia, tem coisas que estão só na Marrom - os princípios, os valores que tu vais usar de “temperos” pra dar essa tua aula, se tu vais tentar dar o melhor de ti, se tu vasi fazer mais ou menos, se tu vasi tentar melhorar tua prática todo o dia. E para ser o professor de Libras a mesma coisa, você vai ter que ter tudo isso e conhecimento de língua, isso é base. (Marrom).

²⁶ Baseado no conceito de espaço atribuído por Cunha (2010, p.56) – remete ao elemento físico, podendo ser uma sala de aula, uma sala de professores, um departamento, que “podem ser mapeados com facilidade”.

²⁷ Ainda baseado em Cunha (2010) refere-se aos sentidos e significados atribuídos aos espaços.

Do mesmo modo, Amarel@ reforça como primeiro saber o conhecimento da Libras, conforme trecho abaixo. Além disso, entrelaça a personalidade com a profissionalidade:

O professor precisa saber a Libras, buscar entender a língua. Precisa estratégias de ensino, sinto que precisa entender tudo sobre a língua, o foco deve ser a Libras, os alunos precisam entender isso. Também sobre a comunidade surda, essas coisas. O professor precisa ter alegria, ser mediador, expressivo, estimular os alunos, eu gosto disso. É preciso ser sério e ter cobranças – não pode ter bate-papo entre os alunos que atrapalhe a aula. É necessário atenção na Libras porque ela é visual. Se ficarem de bate-papo podem atrapalhar a aula. Precisa estimular, mas precisa ser responsável. Ter controle, eu sinto isso. Estar atenta, observar a turma, pois precisa participar, avaliar e eu sinto que ser responsável, cuidadoso e ter o controle é importante. Eu sou participativa, aviso, combino, faço planejamento e mostro – peço, por favor, olhem me avisem se vão faltar participar em congresso, curso, me avise! Essas trocas são importantes, esta comunicação entre nós. Sempre são combinados que eu considero importantes. Ter responsabilidade. (Amarel@).

Por sua vez, Bege aponta os saberes disciplinares e a identidade do professor como importantes no processo de ensino-aprendizagem:

O professor é aquele que ensina a teoria e a prática de Libras. Esse professor tem identidade, deve pensar em diferentes contextos, os regionalismos da Libras [e que] o surdo é contínuo da experiência visual, aprende através de uma língua visual e espacial. O bom professor é aquele que sempre incentiva, conversa, compartilha conhecimento, é exigente, pois sabe que isso proporciona a aprendizagem. Esse professor precisa ter leveza, ser alegre. Esse é o objetivo. (Bege)

Aqui, Marrom, Amarel@ e Bege indicam que a natureza dos saberes dos professores são também “personalizados e situados” (TARDIF, 2015, p. 15), pois os professores “não são somente sistemas cognitivos, [...] tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. Dessa forma, são saberes personalizados por terem sido “apropriados, incorporados, subjetivados” (idem) a partir da pessoa do professor e de todas as variáveis que a constituem, além da sua experiência e situação de trabalho, conforme apontado anteriormente em outros excertos. Além disso, Marrom reafirma que a base para ser docente de Libras é saber a língua e as questões didáticas e pedagógicas de como ensiná-la, pontos igualmente mencionados pelos outros colaboradores.

Questões da morfologia, da sintaxe, da semântica, da fonologia me encantam, me desafiam, e esses saberes são saberes necessários sim, são saberes necessários para que eu seja professora de Libras. [...] saber conduzir uma aula, como se portar no ensino superior como professor de língua. (Verde).

Além disso, sua narrativa é permeada por questões didáticas e pedagógicas relativas ao planejamento, elaboração de planos de ensino, seleção de conteúdos, metodologias, bibliografias e processos avaliativos, enfim, saberes que envolvem o fazer docente. Ademais, demonstra que além dos saberes específicos da Libras é necessário conhecer e trabalhar sobre as temáticas que envolvem a comunidade, cultura, identidade e história surdas. Por fim, coloca-se em constante processo de aprendizagem ao descrever-se como “inacabada, sempre buscando alguma coisa a mais”. E complementa:

Essa é a Verde que dá conta de uma maternidade, e que dá conta da casa, uma pessoa que está bem feliz, mas que se sente incompleta de todos, não de todos não, principalmente da parte profissional. Como eu te disse estou sempre querendo buscar mais. Eu não me sacio, por isso que eu te disse: eu não sei o que vem depois da faculdade, que olhar eu vou fazer para a LS. Então é uma profissão que não se finda. A educação, o contexto pedagógico, ser professor é uma profissão de inacabamento, é inacabamento sempre. (Verde.)

Bege, por sua vez menciona que é preciso “saber o conteúdo a ser trabalhado, ter experiência de ensino”. Para ele “o conhecimento e as aprendizagens são primordiais para ser um professor de qualidade” e pondera que “o conhecimento está atrelado à experiência”. Em vários momentos de sua narrativa Bege pondera sobre a importância do “tempo” e da “experiência” como qualificadores do fazer do professor, vindo ao encontro das colocações dos autores trazidos anteriormente. Porém, percebo em suas falas que essa questão sobressai em vários momentos, tornando visível a relevância dela em seu trajeto formativo, culminando com a seguinte afirmativa: “A experiência é essencial, pois é a partir dela que demonstramos o que conhecimento que dispomos, a partir dela preparamos as aulas, adquirimos responsabilidade e cumprimos as regras exigidas”.

No entendimento de Lilás os saberes necessários ao professor de Libras são:

Primeiro, claro, é a questão da língua. Não que o professor tenha que saber toda a questão da linguística da Libras, não é isso pois como eu disse a língua está em constante movimento. Mas saber por que esses alunos estão tendo essa disciplina; quem vai ser o sujeito que esses futuros professores poderão encontrar na sala de aula, [e situar] de onde ele veio, que língua o constitui. Toda a questão do planejamento da língua é primordial, eu acho. [...] um bom professor de Libras é alguém que planeja, que pensa quais estratégias que ele pode utilizar, pensa na dinâmica da sua aula, que busca leituras relacionadas ao ensino da língua, que não fique somente no ensino do ‘ABC’. Alguém que está sempre estudando, se atualizando, na constante procura/estudo, reflexão. Enfim, é professor. (Lilás.)

Dessa forma, para ela os saberes da docência da Libras baseiam-se no conhecimento disciplinar específico e adentrando questões teóricas sobre os sujeitos surdos, mas vai além,

lembrando que apesar de ser um professor de uma área específica continua sendo professor e deve lançar mão dos saberes que compõem a docência como um todo. Nóvoa (2009), Tardif (2000, 2014), Cunha (2010) auxiliam nesse pensar ao apontarem que os saberes dos professores não se sustentam somente pelo saber disciplinar, mas necessitam ir além, envolvendo saberes da prática pedagógica, do contexto desta prática e do objeto de ensino, ou seja, os alunos, pontos que vem sendo tecidos ao longo do texto.

Na narrativa de Vermelh@ os saberes listados vem ao encontro dos demais, quais sejam:

Principalmente conhecimento da Libras, formação e perfil certo. O professor precisa procurar estratégias diferentes e didática. Para o ensino superior com ouvintes o foco é o ensino da Libras e as estratégias serão para divulgar informações para que eles tenham conhecimento sobre os surdos, como é a cultura, a Lei, o decreto. Temas como: História de surdez - como começou, como veio para o Brasil; discussão sobre escola bilíngue e inclusão ou escola pura. Se responderem que é melhor a inclusão eu faço outras provocações - o professor conhece a Libras? Então? Provoco a discussão para refletirem. Também ensino configurações de mão, sinais contextualizados e depois peço que produzam em Libras um texto. Combino seminário temático em duplas sorteadas - por exemplo, cultura surda, história dos movimentos sociais surdos, o paradigma das leis para os surdos - eles compartilham isso com o grupo. (Vermelh@).

Estas colocações nos aproximam do processo identitário dos professores de Libras que colaboraram com esta pesquisa, o qual Nóvoa (2000) relaciona as dimensões pessoais e profissionais como constituintes, “realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.” (idem, p. 16). O autor parte do entendimento de que não é mais possível que a vida escolar seja reduzida às dimensões racionais, tendo a “convivialidade como valor essencial” (ibidem, p. 14) emergente das colocações de grande parte dos atores educativos. Além disso, atribui a crise de identidade dos professores como consequência, dentre outros fatores, da “separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional” (ibidem, p. 15), enfatizada em pesquisas a partir da década de 1980.

No que lhe concerne, Pimenta (2008, p. 19) considera que a “identidade [docente] se constrói, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições, também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. Assim, a construção da identidade docente está relacionada às representações simbólicas da profissão instituídas através dos tempos, sendo uma construção histórica, social e cultural.

Tais considerações demonstram o complexo universo da atuação profissional do professor, bem como a complexidade de fatores que merecem ser considerados em sua

formação. Em função disso, com as aproximações das narrativas dos professores de Libras do ensino superior – entre si e com os autores -, tentei delinear os saberes e as disposições necessárias para a docência que se vivificam em seus trajetos formativos.

Embora demarquem – os colaboradores da pesquisa - o domínio do conteúdo – a língua – como fator primeiro da atuação profissional reconhecem a dinâmica do ensino, o conhecimento pedagógico e didático, bem como, o reconhecimento do contexto de trabalho e dos alunos como importantes elementos a serem considerados na prática e, conseqüentemente na formação. Porém, se faz necessário o entendimento de que são saberes paralelos, que não podem ser hierarquizados, ou seja, tão importante como saber libras para ser docente é saber ensina-la. Caso contrário é insucesso certo nessa tarefa. Sem qualquer um dos saberes é impossível ser um bom professor de Libras. Dessa forma, antes de discutir se a docência da Libras é melhor exercida por professores surdos ou ouvintes, temos de ter em mente o que é de fato necessário para se ensinar Libras.

4.4. Nós, pontos e contrapontos: tensões e enfrentamentos

Adentrei o universo dos trajetos formativos dos docentes de Libras do ensino superior, surdos e ouvintes, buscando conhecer como se constituíram professores, quais os saberes mobilizados em suas práticas e as significações imaginárias que os moveram até aqui, utilizando para isso as narrativas de formação. Antes de delimitar o projeto de pesquisa realizei uma busca por dissertações e teses²⁸ que abordavam a temática da formação de professores de Libras e percebi que havia somente pesquisas relacionadas a professores surdos, o que me levou a querer conhecer também o olhar dos professores ouvintes que ocupavam esse lugar.

Minha intenção não foi, *a priori*, me embrenhar na discussão professor surdo *versus* professor ouvinte, por entender que este é um território delicado e complexo que talvez merecesse uma dissertação toda para discutir suas particularidades. Porém, no decorrer já da primeira entrevista me deparei com indicadores de tensões e enfrentamentos relativos à ocupação da função/cargo de docente de Libras por profissionais surdos ou ouvintes, ou seja, a conquista deste lugar estar vinculada a pessoa ser ou não ser surda.

Por ter havido repetições da temática em outras narrativas me senti desafiada a fazer algumas ponderações a respeito, as quais giram em torno do foco principal de meu trabalho,

²⁸ bddd.ibict.br, acesso em 29/01/2016

quais sejam trajetos formativos, saberes e significações, limitando-me às falas dos colaboradores e autores/pesquisadores que já discorreram sobre, como Rebouças (2009), Albres (2015) e Carvalho (2016), aliado a eles trago Castoriadis (1982). Saliento que não é minha intenção atribuir juízo de valor comparativo – melhor ou pior que – entre professores surdos e ouvintes, apenas refletir sobre algumas possibilidades que levam a esse enfrentamento.

Nesse sentido, comecei a escrita pela pesquisa de mestrado de Rebouças (2009) que culminou na dissertação intitulada **“A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005”**, apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. O referido trabalho teve como objetivo “compreender as problemáticas atuais relativas ao ensino da LIBRAS como disciplina obrigatória dos cursos de Fonoaudiologia, Letras e Pedagogia nas IES brasileiras após o decreto 5.626/05.” (idem, p. 77). Para tal, buscou “evidenciar os fundamentos teóricos, legais e empíricos da prioridade dos instrutores e professores surdos para o exercício da docência da LIBRAS nas IES para apoiar este segmento profissional na compreensão e defesa de seus direitos”(ibidem), bem como “reunir argumentos e dados que sirvam para ampliar o olhar dos profissionais da Educação para a existência, a relevância e a participação da Comunidade Surda na Educação de Surdos [e] levantar a oferta da disciplina LIBRAS em cursos do ensino superior no Brasil”.

Para situar o leitor, a autora começa relatando sua experiência com a Libras, o que se deu aos 12 anos de idade, sendo ela surda profunda bilateral, diagnosticada com um ano e meio (Rebouças, 2009, p. 31); sua trajetória de vida e formação que a levou a atuar como docente de Libras em Instituições do Ensino Superior - IES na Bahia.

Com relação ao foco principal do trabalho, a autora começa dizendo que considera importante a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos e acrescenta que “a comunidade surda brasileira já conta com um número expressivo de surdos graduados e pós-graduados, e com certificados do PROLIBRAS. Mesmo assim, muitas IES não aceitam os surdos como professores alegando dificuldades de comunicação” (idem, p. 43). Continua, apontando que:

[...] apreciando criticamente esta situação, não posso deixar de supor que na realidade, as IES querem evitar custos com intérpretes quando evitam a contratação de docentes surdos. [E que] “sendo assim, a escolha de professores ouvintes para o ensino da LIBRAS só pode ser compreendida por razões econômicas. Não estou

tratando de uma oposição entre a comunidade surda e a ouvinte. O que quero discutir é a qualidade do ensino de LIBRAS.

Nesse sentido, a autora aponta situações em que o professor ouvinte não domina a Libras e restringe a disciplina a questões teóricas sobre a surdez e as pessoas surdas, não favorecendo uma aprendizagem satisfatória para a comunicação entre futuros professores ou fonoaudiólogos com seus alunos ou pacientes surdos. Aponta também que alguns professores, ao final da disciplina convidam pessoas surdas para “mostrarem” a seus alunos alguns sinais, não dando tempo para que o interesse pela língua e o aprendizado dela se concretize.

Semelhante a esta colocação, entre meus colaboradores, Vermelh@ indica o seguinte:

Tem alguns professores ouvintes fluentes, mas a maioria não é, não sabem Libras. Por exemplo, um professor ouvinte que conhece pouco de Libras, só é básico. Vem “Oi sou professor de Libras, vou ensinar vocês”, alunos ouvintes das faculdades e só fala, não ensina e não usa a Libras! Eu sei que tem alguns, mas a maioria não faz.(Vermelh@).

E complementa: “*Professor surdo tem didática e estratégias perfeitas*”. (Vermelh@). Em contrapartida, Lilás aponta que há situações em que o professor surdo vai à aula “*sem planejamento, chega lá e faz qualquer coisa*”, além de se esquivar em assumir disciplinas e posicionar-se contrário aos professores ouvintes assumirem a função. Marrom, por sua vez, pondera que:

Eu [ouvinte] falo, escrevo, compreendo muito bem em português, mas não é meu perfil ensiná-lo. Mesmo dominando a minha língua desde que nasci, sempre a falando, não vou conseguir explicar para alguém e ser um bom professor de português, entende? Da mesma forma, eu posso ser professor surdo: eu domino a língua, é minha cultura é minha língua, mas não tem aquela coisa de metodologia, a minha aula pode ser péssima e eu sou ótimo, eu sou surdo, entende? Então assim, a fluência em si não garante - ao mesmo tempo ela é imprescindível – porque eu posso ter uma boa fluência, mas aquele meu outro saber que é das metodologias eu não conseguir conectar, e vou lá e dou uma aula que não cativa, [não atinge] o sucesso da aprendizagem. (Marrom).

Penso que esta é uma situação bastante delicada e que deve sim ser tratada com cuidado, sendo que se pode recair ao estereótipo e, com isso, à exclusão intencional de professores com formação e competência para exercer a função, de antemão, pelo fato dele não ser surdo. Simetricamente oposto, a generalização de que todo surdo será/é um bom professor de Libras se torna perigosa e equivocada, porque talvez tenha se desconsiderado as habilidades e competências necessárias ao ensino de Libras, que vão muito além de entender o domínio do conteúdo, no caso a língua, como o elemento mais importante para o desempenho

de tal função, como pode ser verificado nos tópicos anteriores desse trabalho. Esse pode ser considerado equívoco, como o realizado na história do ensino universitário e que ainda tentamos superar, e, de certa forma, a comunidade surda o está reproduzindo no que tange ao ensino de Libras. Me parece que talvez se faça necessário repensar esse fazer urgentemente²⁹.

Parece-me que a resistência que se estabelece por parte da comunidade surda, nesse momento histórico, reverbera as vivências de preconceito e opressão sofridas desde 1880, quando por ocasião do Congresso de Milão, a LS foi “abolida” e o oralismo imposto como única forma de comunicação aceitável a ser oferecida ao surdo. Carvalho (2016, p. 70) sugere que a tentativa de demarcar o exercício da docência de Libras somente por surdos

[...] se inicia como uma forma de resistência surda, mas logo é captada pela política de inclusão, no decreto nº 5.626/2005, e agrega-se a isso o fato de muitas associações dos surdos maximizaram a potência da Libras como uma luta pelos direitos dos surdos de acessarem as escolas.

Sendo assim, me parece que se queira instituir um território exclusivo de atuação da comunidade surda e, nesse sentido toda forma de exclusão tem seus prejuízos, se a preocupação por um ensino qualificado de Libras for menos importante do que garantir o exercício dos surdos. Utilizo o termo território no sentido expresso por Cunha (2010, p. 55-56) sobre o qual discorre:

O *território* tem uma ocupação e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva, não há *territórios* neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos um território com algo, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços, assumirão o significado de lugar e os transformarão em territórios.

Diante disso, percebo que o território é composto por lugares³⁰ preenchidos por significados. Olho para este fato a partir das colocações de Castoriadis (1982, p. 142) onde afirma que “Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico”, o qual é encontrado primeiramente na linguagem, mas também o é nas instituições. Nesse sentido, o autor continua (*idem*):

²⁹ Quem quiser aprofundar esta discussão recomendo os Estudos de Cunha (2005,) Brancher (2014a e 2014b) Mazzili, (2009), Waters (2006) Imbernon (2005,2009) Zabalza (2004) Macedo e Favero (2004) Brancher e Oliveira (2017).

³⁰ Cunha (2010, p. 56) refere-se que “o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados”.

[...] Uma organização dada da economia, um sistema de direito, *um poder instituído*, uma religião existem socialmente como sistemas simbólicos sancionados. Eles consistem em ligar a símbolos (a significantes) significados (*representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer, consequências – significações, no sentido amplo do termo*) e fazê-los valer como tais, ou seja, a tornar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou o grupo considerado. (grifos meus).

Vejo que a imposição do oralismo, foi baseada em significações negativas relativas à surdez, a pessoa surda e a “mímica”³¹ como forma de comunicação - sendo esta última, de certa forma, um símbolo das anteriores - bem como marcou a instituição de um poder simbólico sancionado socialmente que, forçosamente, negou aos surdos o contato com a forma primeira do simbólico - a linguagem - neste caso, sua própria língua. Sendo assim, acredito - embora não tenha a pretensão de esgotar a discussão, pelo contrário – que de alguma forma as tensões de hoje sejam reflexos das anteriores. Digo isto, mais uma vez embasada em Castoriadis (1982, p.147) quando afirma que “todo simbolismo se edifica sobre as ruínas dos edifícios simbólicos precedentes”, quer dizer, muda-se a direção da “câmera”, mas o “foco” continua com o mesmo ajuste.

Retornando às colocações de Rebouças (2009), uma das questões que considero significativa é o fato da disciplina de Libras ter sido implantada nos cursos superiores sem uma determinação mínima do que deve ser abordado por ela, o que deixa livre para que cada Instituição de Ensino Superior – IES determine o que julga importante, tendo como ponto de partida o profissional que irá desenvolvê-la, o mesmo que, provavelmente, montará a ementa.

Caso esse profissional não tenha domínio da língua e tampouco da legislação que a inclui nos referidos cursos (Dec. 5626/05, art. 22º que versa sobre o conhecimento que os professores das classes bilíngues devem ter, citado em capítulo anterior), certamente deixarão a desejar. Além disso, o MEC ao avaliar um curso de formação de professores para atribuir-lhe uma nota referente ao Índice Geral de Cursos - IGC, onde a disciplina de Libras é obrigatória, o fato dela constar em sua grade curricular é suficiente para pontuar positivamente.

Com relação a como resolver a situação do ensino de teoria e prática da Libras, Rebouças (2009, p. 44), defende:

Entendo que o professor, ouvinte ou surdo, deve ensinar esta disciplina de forma comunicativa, mesmo que alguns tópicos sobre a educação de surdos sejam brevemente abordados para contextualizar a importância da LS. A meu ver, as questões teóricas que permeiam a Educação dos Surdos devem ser abordadas numa

³¹ Vocábulo utilizado para referir-se a LS em 1880, quando não era considerada uma língua.

disciplina específica para esta temática, ou seja, LIBRAS e Educação de Surdos são conteúdos que devem ser ensinados em disciplinas separadas. (p. 44).

Compartilho do pensamento da autora, sendo que aprender minimamente a Libras não é algo que se consiga em uma única disciplina de 40h ou 60h semestrais, como é o caso de grande parte das disciplinas oferecidas nas IES. Da mesma forma, trabalhar com alunos surdos incluídos em classes regulares, ou mesmo em escolas de surdos, demanda conhecimentos sobre as especificidades de aprendizagem dos surdos, sua história, cultura, metodologias de ensino e avaliação, logo, isso deve ser abordado em algum momento durante sua formação.

Acredito que o contexto que foi pesquisado por Rebouças (2009) demonstre algumas situações de preconceito em não contratar professores surdos para o ensino de Libras em detrimento de professores ouvintes, por vezes menos capacitados conforme relatado, porém chamo a atenção para outro contexto: em muitos lugares não há professores surdos com formação para o ensino de Libras, ou ainda, com certificados comprobatórios, mas sem aprovação em concursos para assumirem essas vagas. Nesse sentido, busco na fala de um de meus colaboradores subsídio para ilustrar minha colocação:

A prova foi toda em LS. Teve uma prova, não sei se dá pra considerar uma prova teórica, tem este nome. Foi sorteado um determinado ponto, daqueles 10 pontos [previamente divulgado]. Sortearam o ponto “aquisição da linguagem”. Tu tinhas tanto tempo pra consultar teu material, depois, tu poderias, se tu quisesse fazer um rascunho em LP. Até mesmo porque essa prova escrita, ela serve como base pra que tu faças a sinalização dela, porque ela foi toda em LS, do início ao fim, e também tu entregas pra banca, que fica como registro. Bom, o que aconteceu. Nesse período da prova eu fiz toda a minha organização em forma de esquema com português junto, óbvio, pra que eu fizesse a minha leitura. Essa leitura da prova ela foi toda feita em LS e filmada, minha e de todos os candidatos. Éramos em 19. O que aconteceu? Eles não sabiam o que era a aquisição da linguagem. Teve gente que falou da Lei; teve gente que falou da inclusão; teve uma pessoa surda que falou do quanto foi o trauma dela em estar incluída numa escola de ouvintes na infância; teve gente que falou sobre o direito à Lei de 2012, o reconhecimento da lei de 2012 e o quanto a lei era importante para os surdos. Não desenvolveram o tema da aquisição da linguagem. E tudo sempre com dois ou três intérpretes. (Verde).

E Amarel@ complementa:

A falta de formação de professores surdos, o L/L começou em 2006, antes somente cursos básicos de formação de instrutores. Os surdos precisam estudar mais, alguns com cursos de licenciatura aproveitam e fazem PROLIBRAS e ainda reprovam no PROLIBRAS, grande parte. E os que possuem o PROLIBRAS reprovam nos concursos. (Amarel@).

Diante disso, chamo à vista mais uma vez as questões históricas da educação de surdos (trabalhadas no capítulo 1) que ainda hoje repercutem, sendo que: há pouco tempo que a Libras foi reconhecida, ao mesmo tempo em que os professores passam a ter a disciplina em sua formação inicial, porém há escassez de docentes qualificados para o ensino da língua e, o mais importante, poucas escolas bilíngues e muitos processos de in/exclusão em escolas regulares pelo fato dos professores não saberem a língua de sinais e metodologias de ensino adequadas às pessoas surdas.

Quer dizer, muitos dos candidatos a professores surdos nas IES são oriundos desses sistemas escolares fracassados e, embora saibam Libras, não dão conta de ensiná-la. Vejo nesse processo um círculo vicioso que está mais do que na hora de ser quebrado em todo seu “raio”.

Na perspectiva de Carvalho (2016, p. 71):

A inclusão segue o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 para a implementação do cargo de professor de Libras. Ela, no entanto, não propõe a Libras como língua para o ensino como as outras disciplinas, nem como parte da grade curricular, mas sim como recurso pedagógico. Recurso pedagógico seria uma forma de a Libras se tornar um apoio para alunos surdos na educação especial, pelo contato com “professor surdo” proposto pelo sistema de educação, em uma política de inclusão. Ressaltando o “professor surdo” e não o professor de Libras.

Ele olha para a “preferência” do professor surdo em detrimento do professor de Libras como um engodo, utilizado pelo sistema, como forma de manter os surdos na escola regular, promovendo o esvaziamento das associações de surdos e não melhorando as condições de ensino e aprendizagem para os alunos surdos. Dessa forma, o que nasceu como uma forma de resistência da comunidade surda, através do Movimento Social Surdo - MSS em prol do reconhecimento de sua língua e de conquista de espaços e possibilidades, vem sendo usado em sentido oposto, ou seja, como forma de desmobilização pela promessa ilusória de educação de qualidade para todos.

Em Albres (2014, p. 44) encontro um apontamento a respeito da quantidade de profissionais surdos com formação em Letras/Libras no estado de São Paulo, que de alguma forma faz perceber a situação de outros estados:

Apesar de, no Brasil, ter ocorrido o curso Letras Libras, apenas um número escasso de professores surdos puderam receber tal formação. Por exemplo, no Estado de São Paulo, com 19.223.897 de habitantes, apenas 65 surdos (turma 2010 e 2012) se formaram nesta licenciatura, não atendendo minimamente à demanda de crianças surdas, familiares de surdos e ouvintes.

Da mesma forma, de acordo com os dados trazidos por Quadros (2014, p. 11) no livro **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**, “Formou-se as primeiras turmas deste curso em 16 estados brasileiros, totalizando 767 licenciados”. E acrescenta:

A UFSC, atualmente, conta com 12 professores concursados para atuarem no Curso de Letras Libras presencial e mais dez professores concursados para atuarem no ensino de Libras nos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia da universidade. [...] mais sete professores para atuar nos cursos na modalidade a distancia.

No mesmo capítulo do livro (idem, p. 13) traz os seguintes dados: “Segundo o INEP 2005, havia 261 cursos de licenciatura, 199 cursos de pedagogia e apenas seis cursos de fonoaudiologia em todo o estado” (estado de Santa Catarina). Nos microdados da educação superior de 2014, compilados pelo INEP³², encontram-se registradas 2369 IES. Assim, se cada uma dessas instituições tiver em seu quadro de servidores um docente de Libras, serão necessários, pelo menos 2369 profissionais.

Outro fator a ser considerado é que, como a Libras é uma disciplina com baixa carga horária (opção das próprias IES), administrativamente, principalmente em instituições menores, se faz o possível para adiar ao máximo a contratação de um profissional que a ministre, o que leva por vezes a contratar o mais próximo e mais “em conta”, por ignorar o que representa a disciplina e o profissional em um contexto histórico e social mais amplo. Portanto, não é possível olhar para esse quadro com ingenuidade ou generalizações, mas sim com mais pesquisas e fortalecimento teórico e político.

Diante disso, e partindo dos dados produzidos em minha pesquisa, concordo com as palavras da autora: “Caso o professor ouvinte saiba LIBRAS com nível de comunicação fluente e queira ensinar esta língua, basta que ele tenha a titulação necessária e a certificação do PROLIBRAS para exercer a docência de forma satisfatória” (REBOUÇAS, 2009, p. 43). E vou além, parafraseando a autora: *o professor surdo que “saiba Libras com nível de comunicação fluente e queira ensinar essa língua, basta que ele tenha a titulação necessária e a certificação do PROLIBRAS para exercer a docência de forma satisfatória”*.

Nessa perspectiva, Verde afirma:

[...] não basta tu seres usuário da língua para ser professor, tu tens que ter o estudo linguístico da língua, isso é o que sempre pensei com relação a minha formação. [...] quem tem que assumir qualquer lugar profissional é alguém que tenha competência para assumir aquele lugar. [...] Acabou o tempo de que qualquer um servia, não serve mais. (Verde).

³² <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>

Nesse mesmo sentido, Carvalho (2016, p. 94) observa que “A questão mais intrigante aqui é a repetição de que o que qualificaria um professor de Libras seria a identidade e a militância. Realizando o segundo plano a formação docente específica”.

Isso quer dizer que não basta ser ouvinte estudioso sobre a surdez para ser professor de Libras, bem como não basta ser surdo usuário de Libras para tal, o que nos leva a uma discussão necessária e urgente sobre a Formação Docente, e mais especificamente sobre a Formação de Docentes de Libras. A partir daí, lutar para que a legislação vigente seja devidamente respeitada e aprimorada, bem como a disciplina de Libras e os direitos de educação de qualidade para as pessoas surdas seja de fato instituída.

E aqui emerge outro enfrentamento apontado pelos colaboradores de minha pesquisa, qual seja a formação continuada de professores de Libras, ou melhor, a escassez dessa possibilidade, conforme narrado:

[...] onde buscar isso é uma falta assim aonde. Isso eu sinto sabe aonde vai procurar. (Lilás).

Eu sei que o governo oferece cursos de formação continuada, mas para Libras muito pouco. Outras áreas fazem muitos cursos, mas para Libras não. Às vezes algumas cidades apresentam algumas propostas, por exemplo, através da secretaria municipal de educação, algum projeto próprio, mas outros lugares não sei. Não tem nada eu acho. (Vermelh@).

[...] Hoje é uma carência cursos de atualização pra isso. Então, a não ser eventos que vão falar da formação do professor e talvez tenha algum trabalho pra falar do professor de libras. Onde a gente continua falando do nosso papel de professor de libras é na nossa sala aqui, nos corredores ou particularmente com um colega, ou quando a gente faz a reunião dos professores de Libras, mas assim cursos pra nos atualizar pra falar da nossa profissão de Libras nós não temos. (Marrom)

Como alternativa para minimizar essa ausência Verde e Marrom sugerem:

Um departamento que tem nove professores de Libras, ouvintes e surdos, que espaço a gente tem pra pensar na nossa formação, e aí que está o papel da gente pensar, a gente fazer uma hipercrítica do nosso próprio grupo: tá na hora da gente propor uma formação para o professor de libras, pois nós não temos em Santa Maria uma atualização. (Marrom).

Grupos de pesquisa. Aqui a gente não tem, eu gostaria muito. Eu tenho a intenção com o passar do tempo agora de formar um grupo de pesquisa de estudos linguísticos da LS, é a minha intenção. Esse é um lugar de formação, o grupo de pesquisa! O grupo de pesquisa ele nos forma, se tu tens um objetivo naquele grupo e tens uma temática que mobiliza aquelas pessoas que estão ali para o estudo, esse é um lugar de formação. Então, a minha intenção é essa, quero buscar junto com outros professores, buscar pares de professores de outras instituições para que a gente faça um grupo de estudos linguísticos da LS, porque aqui nós não temos ainda. Então eu estou pensando já, eu comecei a pensar elaborar pra fazer o

registro no GAP e começar a chamar os acadêmicos, os colegas, pra ver quem tem interesse. (Verde).

Em função das tensões estabelecidas e já demarcadas anteriormente, houve/há um afastamento entre professores surdos e professores ouvinte, mas é chegada a hora de mudarmos essa dinâmica e realizarmos um esforço coletivo em prol do estabelecimento de novas significações nesse território (Cunha, 2010) e promovermos, juntos, esses espaços e lugares de formação continuada, posto que, em todas as narrativas há afirmações da valorização de tal processo qualificador.

Não há mais espaço para disputas embasadas na condição de ouvinte ou surdo, o que há é uma abertura política, social e histórica, conquistada através do Movimento Social Surdo – composto por surdos e ouvintes lutando pela mesma causa – que deve ser preservado e qualificado para que não perca sua força. Além disso, “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 17), resgatando a atuação desses profissionais como autores de seus saberes e fazeres. Sendo que, ainda embasada em Nóvoa (idem) “não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”, remetendo ao entendimento de que a teoria sobre a profissão docente desconectada da prática se torna vazia e vice-versa.

No mesmo viés, Rodrigues (1992, p. 42) considera “o envolvimento, coerente e integrado, de instituições tão diversas como a Universidade, sede do saber, e a escola, sede da ação docente” – no caso desta pesquisa o mesmo espaço, lugar e território – como fator importante ao aprimoramento da formação de professores. Além disso, como foi possível perceber no decorrer dos capítulos, o distanciamento entre comunidade surda e comunidade ouvinte no transcurso das discussões e proposições qualificadoras da formação do docente de Libras, não auxiliam a qualificação desse processo, necessitando urgentemente a instituição de novas significações que promovam a união desses profissionais.

5. AMARRAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como princípio norteador a questão de “como se constituiu o docente de Libras atuante no ensino superior no estado do Rio Grande do Sul e qual a influência de seu trajeto formativo em sua práxis pedagógica?” Para tanto, busquei conhecer os trajetos formativos de professores de Libras de instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, perceber alguns saberes ou disposições necessários para a docência de Libras na percepção desses profissionais que se apresentam no dia-a-dia de sua atuação profissional, bem como verificar as significações de docência presentes em suas narrativas.

A amostra de colaboradores, chamados aqui de “fios/cores” que emprestaram suas “meadas” para dar forma e vida ao “tecido” da dissertação, foram em número de seis, sendo três deles surdos e três ouvintes. Optei pela formação desta amostra por perceber, ainda na fase dos estudos iniciais bibliográficos, a ausência dos docentes ouvintes nas pesquisas destinadas à formação de professores de Libras, porém eles são uma realidade, e em número significativo nas instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul.

Os resultados da pesquisa vão muito além das aprendizagens pessoais que construí ao desenvolvê-la, conforme percebido a partir das categorias emergentes que versam sobre: os trajetos formativos e a escolha da docência, o encontro com a Libras e com a profissão de docente de Libras, os saberes mobilizados na prática pedagógica nas IES, as tensões e enfrentamentos que se estabeleceram sobre quem deve ocupar esse lugar, bem como da existência (ou não) de possibilidades de formação continuada para essa área. Não intuito de melhor organizar as amarrações vou retomar o que foi elencado partir de então.

Ao que se refere ao trajeto formativo, mais especificamente aos cursos formais ou certificações aos quais participaram os dados demonstram que são todos professores formados em cursos de Licenciatura (os seis, sendo três em Educação Especial- DA, um em Educação Física e três em Letras/Libras), alguns com duas graduações, além disso, passaram pelo exame de proficiência em Libras destinado à certificação de docentes – PROLIBRAS (três deles). Na mesma proporção, em sua maioria são professores com mestrado (quatro concluídos e um em andamento) e doutorado (dois concluídos e um em andamento) o que indica o perfil de formação acadêmica exigido para ingresso nas instituições de ensino superior.

Em sua maioria encontraram-se efetivamente com a Libras na adolescência ou adultez (quatro), mesmo que tenham tido algum encontro básico com ela na infância. A

aprendizagem da Libras ocorreu através do contato com a comunidade surda, de cursos específicos particulares durante a graduação e no ingresso no mercado de trabalho formal.

O curso de Licenciatura em Educação Especial – DA apareceu nas narrativas como significativo no trajeto formativo de cinco dos “fios”, seja como formador de professores de surdos que posteriormente se tornaram professores de Libras (três), seja como espaço de educação de surdos, aliando o ensino, a pesquisa e a extensão, promovendo a aproximação e fortalecimento de questões teóricas e práticas referentes à comunidade surda, sua cultura e identidade, em momento anterior a abertura da escola específica na região.

No que se refere aos saberes e disposições para a docência os professores entrevistados convergem no entendimento de que é importante saber o conteúdo específico – a língua – enquanto saber disciplinar, mas indicam também os saberes relacionados ao contexto da prática pedagógica, aos alunos, à organização, planejamento e desenvolvimento da aula, enfim, os múltiplos saberes que envolvem a docência como um todo. Indicam também as distintas origens desses saberes que se estabeleceram desde a entrada na escola como alunos e se desenvolvem ao longo da vida, indicando a temporalidade da formação e desenvolvimento profissional, sendo este um processo contínuo.

Assinalaram, também, a importância do trabalho coletivo e das trocas entre os pares como um dispositivo de formação significativo, mesmo porque mostram não haver espaços e lugares instituídos para a formação continuada especificamente para o exercício da docência da Libras – saberes pedagógicos e didáticos -, nem mesmo no que se refere à apropriação das mudanças linguísticas.

Com esta colocação já se delineia a próxima questão a ser trazida, a qual diz respeito às tensões e enfrentamentos sobre a ocupação do cargo de docente de Libras, pois há de certa forma, ligação entre as duas temáticas. Ao mesmo tempo em que há poucos congressos, seminários, eventos sobre a linguística da Libras menos ainda existe no que tange aos aspectos da docência da Libras em si. Proporcionar a oportunidade de refletirem e narrarem sobre esses fatos se tornou, para boa parte dos colaboradores, uma provocação no sentido de se colocarem como atores/agentes no processo de promoção desses lugares de formação, tendo em vista que será mais significativa se passar para dentro de sua profissão e vir ao encontro de seus desejos e necessidades.

Para tanto, há que se superar os enfrentamentos e exclusões que nascem da condição de surdo ou ouvinte na ocupação deste lugar e unir forças para o aprimoramento da profissão. Conforme explicitado no capítulo 4, subcapítulo 4.4, as duas certificações aceitas para o exercício da docência da Libras são o PROLIBRAS e a Licenciatura em Letras/Libras, porém

o primeiro não se trata de uma formação e sim de um exame que avalia a competência linguística e didática, de forma frágil (penso eu); o segundo tem como ponto forte os estudos linguísticos, mas deixa a desejar nas questões pedagógicas (conforme demarca Albres 2016). Diante disso, suponho que tanto os professores surdos quanto os ouvintes, que estão ocupando os lugares da docência necessitam de formação continuada para darem conta do que Tardif (2000) chama de “epistemologia da prática”, quer dizer, estudar os saberes mobilizados na prática e apropriar-se deles através do trabalho coletivo, juntos.

Realizar esta pesquisa foi um movimento bastante desafiador para mim em vários sentidos, o primeiro deles - se é que posso hierarquizá-los - talvez tenha sido me ver como pesquisadora – fato que me levou à metáfora da tecelagem. Sempre me percebi a professora da educação básica não autorizada – por mim mesma - a produzir conhecimento. Partia do entendimento de que professores trabalhavam nas escolas e pesquisadores das universidades produziam o conhecimento, como apontado por Nóvoa (2009). Ao revisitar minhas memórias de vida e de formação percebi o quanto havia produzido e me produzido na professora que sou hoje através do tempo, dos espaços e lugares ocupados, e das relações estabelecidas a partir deles.

A produção dos dados foi também momento desafiador, por mobilizar medos e ressonâncias com o narrado pelos “fios” colaboradores, que apontaram caminhos, sonhos, crenças e enfrentamentos similares, que me levam a retomar as colocações de Soares (2001, p.15-16) que descrevem as significações que este trabalho me trouxe

Muitos leram esse memorial e descobriram/descobrimos: éramos companheiros de travessia, nossa história tinha sido/vinha sendo a mesma. Como se cada um de nós fosse bordando a sua vida, mas, sob diferentes bordados, o risco fosse sempre o mesmo... Descobri/descobrimos: os meus dias não são meus, são nossos. Sob meus dias, parece estar a vivência de toda uma geração que se educou e educou nas últimas décadas.

Nesse sentido, trabalhar com as narrativas de vida e formação provocou os colaboradores e a mim – pesquisadora/professora, à reflexão sobre as vivências que nos marcaram, nos produziram e, conseqüentemente, se transformaram em experiências de formação, como apontado por Josso (2004, 2010) e Clandinin e Connelly (2015). Diante disso, olhando para a “trama colorida tecida” até aqui, penso que muitas outras podemos realizar entrecruzando “fios” – os mesmos e outros, aprimorando pontos, desatando nós e produzindo outras amarrações.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. de A. **Ensino de Libras: Aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. Curitiba: Appris, 2016.

ALBRES, N. de A. Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras. **Tese (Doutorado)**. 2014. UFSCAR- São Carlos: UFSCar, 2014.

ALMEIDA, J. J. F. de. Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

ALVES, C. da S.; ANDRÉ, M.E.D.A. de. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf> Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

BARBIER, R. **SOBRE O IMAGINÁRIO**. Tradução: Márcia Lippincott Ferreira da Costa Vera de Paula. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRETO, A.; VIEIRA, C. **A criança diferente vista pelos seus pares: resultados de um estudo feito numa escola inclusiva portuguesa do 1º ciclo do ensino básico**. Disponível em: <<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/A%20crian%C3%A7a%20diferente%20vista%20pelos%20seus%20pares.pdf>>. Acesso em: 12 de março de 2017.

BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. Família de pessoas com deficiência: Desafios e superação. Revista de Divulgação Técnico Científica do ICPG, Blumenau, v. 3, n. 10, p. 117-121, 2007. BRUNHARA, F.; PETEAN, E. B. L. **Mães e filhos especiais: Reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 9, n. 16, p. 31-40, 1999,

BENINI, M. M. G.; BRANCHER, V. R. **Saber ser, saber fazer: a formação de professores num complexo processo de conhecimento de si**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

BRANCHER, V. R. Trajetos e representações de docentes da pós-graduação : um olhar a partir dos imaginários e dos dispositivos. 2013. 223f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013.

BRANCHER, V. R. Significações imaginárias acerca dos fazeres docentes na pós-graduação. In. OLIVEIRA, V. F. de. **Redes Imaginárias e processos formativos: olhares ressignificados**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de (Orgs.). **Formação de Professores em tempos de incerteza: imaginários, narrativas e processos auto-formadores**. São Paulo: Paco Editora, 2017.

BRASIL. **Lei 10436**. Brasília. Ministério da Educação, 2002.

_____. **Decreto 5626**. Brasília. Ministério da Educação, 2005.

BRITO, F. B. de. O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais. **Tese (Doutorado em Educação)**. 2013. 275f. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2013.

CAETANO, P. F. Discutindo a atuação do professor interlocutor de Libras a partir de um grupo de formação. **Dissertação (Mestrado em Educação Especial)**. 2014. 112f. Universidade Federal de São Carlos, 2014. São Carlos, SP, 2014.

CARVALHO, D. J. **Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor no espaço da inclusão**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação; Linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2016.

CASTORIADIS, C. Uma sociedade à deriva: entrevistas e debates – 1974-1997. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

_____. **A instituição imaginária da Sociedade**. São Paulo, Paz e Terra, 1982.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research**. Translation: Narrative Inquiry Group and Teacher Education ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, O. S. Implementação da disciplina de Libras nas Licenciaturas em municípios do interior de São Paulo. **Dissertação (Mestrado em Educação Especial)**. 2015. 84f. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2015.

COUTINHO, C. B. A constituição de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência: um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do Sertão Pernambucano. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

CUNHA, I. M. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. CAPES. CNPQ. Junqueira & Marin Editores. 2010.

CUNHA, M. I. da. (org). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DALL'ALBA, C. Movimentos Surdos e Educação: Negociação da Cultura Surda. Tese de doutorado. PPGE-UFSM. Santa Maria-RS, 2013.

FERREIRA, M. S. **Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação**. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

FERRY, G. **El trayecto de La formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica.** México: Editorial Paidós, 1990.

FREITAS, M. C. de. Uma ouvinte em curso de Libras. **Dissertação (Mestrado).** PPGLA. UEC. Campinas, 2009.

GARCIA, C. M. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES - Para uma Mudança Educativa.** Portugal. Editora: Porto Editora, 1999.

GALEANO, E. **O caçador de Histórias.** Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2016.

_____. **Espelhos: uma história quase universal.** Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2008.

_____. **O livro dos Abraços.** Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 1991.

GIANINI, E. **Professores surdos de Libras: A centralidade de ambientes bilíngues em sua formação.** UFRN: Natal, 2012.

GOES, C. G. G. Curso de Letras/Libras: análise das experiências dos alunos surdos no ensino à distância do Rio Grande do Sul. **Dissertação de Mestrado.** UFRGS. Porto Alegre, 2010.

GRUPO DE TRABALHO LINGUAGEM E SURDEZ RELATÓRIO ANPOLL (2002). Disponível em: <http://anpoll.org.br/gt/linguagem-e-surdez/wp-content/uploads/sites/24/2013/03/Relatorio2000-2002.pdf>. Acesso em 28/06/2017.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais. Ciranda Cultural. In: MORI, N. N. R. (Org). **Fundamentos da deficiência sensorial auditiva.** Maringá: EDUEM, 2008.

HUBNER, C. A. R. A formação dos professores da Escola-Pólo Estadual de Educação para surdos na regional São José- Santa Catarina. **Dissertação (Mestrado).** PPGE. UFSC. Florianópolis, 2006.

JOSSO, M.C. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Caminhar para si.** Porto Alegre; EDIPUCRS; 2010.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (org). **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações.** Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

KLEIN, M.; VIEIRA, J. F. D. **Instrutor Surdo: Espaço de Luta na Formação Docente.** 2006. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Formacao_do_Professor/Painel/06_51_01_PA220.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2017.

KLIMSA, B. L. T. **Narrativas de alunos universitários sobre o professor surdo de Libras.** UCP. Recife, 2013.

LEÃO, A. R. C. Deslocamentos subjetivos na sensibilização para a Libras em curso de formação de professores e profissionais ouvintes. **Dissertação (Mestrado em Letras)**. 2013. 138f. PPGEL/UFMG. Belo Horizonte, 2013.

LOPES, R. A. Um olhar sobre o ensino de Libras na formação inicial em pedagogia: utopia ou realidade? **Dissertação (Mestrado em Psicologia)**. 2013. 89 f. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

MANCIBO, D.; FÁVERO, M. de L. de. A. (org). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAZZILLI, S. **Orientação de dissertações e teses: em que consiste?** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2009.

MEIRA, F. C. M. de. Atitude social e inclusão de alunos surdos: os impactos da obrigatoriedade da disciplina de libras nos cursos de formação de educadores. **Dissertação (Mestrado em Psicologia)**. 2012. 104 f. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

MOREIRA, F. S. R. História de vida e concepção de docentes surdos acerca das políticas de inclusão na educação superior no Distrito Federal. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. 2014. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2014.

MORI, N. N. R. (Org). **Fundamentos da deficiência sensorial auditiva**. Maringá: EDUEM, 2008.

MAROSTEGA, V. L. Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a educação especial como campo de saber (1962-2009). **Tese (Doutorado)**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015.

MOURÃO, M. P. Ensino da Língua Brasileira de Sinais e Formação de Professores à distância: **Dissertação (Mestrado em Educação)**. 2009. 226f. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **Vidas de professores**. Porto Editora. Porto. 2000.

OLIVEIRA, V. **Imaginário social e a escola de ensino médio**. 2. Ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

OLIVEIRA, V. F. de; PERES, L. M. V. **Dois grupos de pesquisa... falas convergentes... imaginários que se aproximam**. In: Educação/Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, vol. 34, n 3, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, V. **Imaginário Social e Educação: uma aproximação necessária**. In: Educação, Subjetividade & Poder. – V.1 (jan./jun. 1994) Porto Alegre: Núcleo de Estudos sobre Subjetividade, Poder e Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS; Ijuí: Editora UNIJUI, 1994.

PEDROSO, R. M. C. A estrutura narrativa de professores-intérpretes de Libras em escolas de ensino básico. **Dissertação (Mestrado)**. PPGL. UFSC. Florianópolis, 2014.

PERSE, E. L. Ementas de Libras nos Espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão? **Dissertação (Mestrado)**. PPGLetras. UFRJ. Rio de Janeiro, 2011.

PFEIFER, P. **Crônicas da Surdez**. Plexus Editora. 2013.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Textos de Edson Nascimento Campos [et al] – Saberes da docência. Ed. Cortez, 6º ed. São Paulo, 2008.

PEREIRA, M. C. P. Proficiência Linguística e Fluência em Língua de Sinais: Uma Necessária Revisão Teórica. In: **VI Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa**. Fortaleza: Unifor. 2006. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=9&idart=64>>. Acesso em 01/07/2017.

QUADROS, R. M. (org). **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; PATERNO, U. **Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros**. Espaço: informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro, n. 25. 2006.

QUADROS, R. M. [et al]. Exame ProLibras. UFSC. Florianópolis, 2009.

QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (org). **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: CORTEZ, 2005.

REBOUÇAS, L. S. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. UFBA: Salvador, 2009.

RIBEIRO, E. B. V. **Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-GO**. UFG. Goiânia, 2011.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A Análise de Necessidades na Formação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

ROSA, R. V. M. da. **Feminização do magistério: representações e espaço docente**. Revista Pandora Brasil- Edição especial Nº 4 – “Cultura e materialidade escolar”, 2011.

SÁ, N. R. L. **Educação de surdos: a caminho do Bilinguismo**. Niterói: EDUFF, 1999.

SACKS, O. W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTANA, J. A. de S. Análise das disciplinas de Libras nos cursos de formação inicial em Pedagogia da UNESP. **Dissertação (Mestrado)**. PPGE UNESP/ Campus Presidente Prudente. Presidente Prudente, 2013.

VEIGA, C. G. História da Educação. São Paulo: Ática, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. (org). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, M. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, R. da S. Educação bilíngue para surdos: desafio para a formação de professores. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. 2013. Universidade de São Paulo, SP, 2013.

STROBEL, K. História da Educação de Surdos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis. Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In **Revista Brasileira de Educação**. nº 13, p. 5-24, 2000.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMA, A. da S.; KLEIN, M. **Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 107 - 131, maio/agosto 2010.

VALIANTE, J. B. G. Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos. **Dissertação (Mestrado em Letras)**. 2009. PPGL. UNICAMP. Campinas, 2009.

VALLE, L. do. **A Educação Impossível**. In: Educação/Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, vol. 34, n 3, set./dez. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

_____. **Obras Completas. Tomo Cinco. Fundamentos da Defectología**. Havana-Cuba. Editorial Pueblo y Educación. 1997.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES DE LIBRAS: DENTRE SABERES E REPRESENTAÇÕES

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher

Autora: Lucinara Bastiani Corrêa

Instituição/Departamento: PPGEPT/CTISM/UFSM

Telefone para contato: (55) 9968-3751; (55) 3217-2258

Endereço: CETISMUFSM - Sala

Essa pesquisa, a ser realizada com professores de Libras atuantes em Cursos de Licenciatura de uma Instituição de Ensino tem como objetivo central investigar como se constitui o docente de Libras, através dos trajetos formativos desses professores atuantes no ensino superior no estado do Rio Grande do Sul, além de compreender como esses percursos formativos influenciam na práxis pedagógica desses profissionais.

Para tanto, os colaboradores participarão de entrevistas semi-estruturadas, por meio de narrativas orais. Será necessário gravar (em áudio e vídeo) essas entrevistas, com autorização de cada colaborador, para que não se percam detalhes das falas desses professores. Após realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue aos colaboradores para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que este considerar necessário.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pela autora e ou e/ou pelo pesquisador responsável, estando sob responsabilidade dos mesmos para responderem por eventual extravio ou vazão de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo, a qualquer momento do trabalho, se assim o desejarem, sem que disso advenha algum prejuízo. Ressaltamos, no entanto que, com o trabalho poderá ocorrer algum grau de desconforto nos colaboradores, tendo em vista algum que poderão vir a se emocionar durante processo. Essa pesquisa somente será suspensa em caso de ocorrência de dano grave à saúde da autora do trabalho invalidez ou morte da mesma.

Os possíveis benefícios para os envolvidos está relacionado tão somente ao valor formativo/autoformativo da realização das narrativas, nas quais o sujeito, ao recordar fatos para narrá-los, pensa sobre eles novamente, podendo atribuir novos sentidos e significados a estas experiências e refletir também sobre seus saberes e suas significações imaginárias acerca dos processos de avaliação-formação.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na Área da Educação e/ou divulgados em eventos que abarque as questões problematizadas na investigação.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, o autor estará disponível pelo telefone (55) 9968-3751 ou (55) 8135-3994, a qualquer momento.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo. Sendo assim, permito a gravação em áudio ou vídeo da entrevista, embora as imagens e os áudios não sejam publicizados em seu formato original e sim somente a partir da transcrição dos mesmos e preservando o anonimato dos colaboradores.

Assinatura do colaborador

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da autora

ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do Projeto: TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES DE LIBRAS: DENTRE SABERES E REPRESENTAÇÕES

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher

Autora: Lucinara Bastiani Corrêa

Instituição/Departamento: PPGEPT/CTISM/UFSM

Telefone para contato: (55) 99683751- (55) 8135-3994 (55) 32172258

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar o sigilo com relação a identidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio com os docentes ouvintes e em vídeo com os docentes surdos. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e/ou em publicações para o meio acadêmico. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no CTISM, na Sala da Coordenação do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da coordenação do curso. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Farroupilha, em/...../....., com o número do CAAE 54945616.0.0000.5574.

Santa Maria,dede 2016.

.....
VANTOIR ROBERTO BRANCHER – CI 1078005533

.....
LUCINARA BASTIANI CORRÊA – CI 1034912384

ANEXO C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Sr. [Nome Completo], [Nacionalidade], [Estado Civil], [Formação], [Registro de matrícula n.º], residente e domiciliado no [Endereço], doravante denominado Intérprete de LIBRAS das entrevistas com surdos do projeto de pesquisa do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM/CTISM - TRAJETOS FORMATIVOS DOS DOCENTES DE LIBRAS DO ENSINO SUPERIOR, de autoria de Lucinara Bastiani Corrêa

O abaixo assinado, assume o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas à que tiver acesso nas entrevistas dos professores surdos, relativas ao projeto de pesquisa.

CLÁUSULA PRIMEIRA – DAS OBRIGAÇÕES

Por este Termo de Sigilo e Confidencialidade, compromete-se:

- a) A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
- b) A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
- c) A não apropriar-se, para si ou para outrem, de material confidencial e/ou sigiloso da entrevista que venha a ser disponível;
- d) A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-se por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por seu intermédio, e obrigando-se, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS DEFINIÇÕES

Neste Termo, as seguintes expressões serão definidas:

- a) **Informação Confidencial:** toda informação revelada através da apresentação da entrevista, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, segredos de negócio,

segredo de dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, dos profissionais descrita neste Termo.

b) **Avaliação:** todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação da entrevista descrita neste Termo.

CLÁUSULA TERCEIRA – DA VIGÊNCIA

A vigência da obrigação de confidencialidade e sigilo, assumida por meio deste termo, terá a validade enquanto a informação não for tornada de conhecimento público por qualquer outra pessoa, ou mediante autorização escrita, concedida pelas partes interessadas neste termo.

CLÁUSULA QUARTA — DO FORO

O presente Termo de Confidencialidade e Sigilo reger-se-á pelas leis brasileiras. As partes elegem o foro da Justiça Federal, Seção Judiciária de Santa Maria/RS, para dirimirem quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas do presente Termo que não puderem ser decididas pela via administrativa, renunciando desde já a qualquer outro por mais privilegiado que seja.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, ficam os abaixo assinados cientes de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Santa Maria/RS, 19 de agosto de 2016.

 Nome legível:
 CPF:

Testemunhas:

1- _____

Nome:
 CPF:

2- _____

Nome:
 CPF:

ANEXO D - ROTEIRO DA ENTREVISTA**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

PARTE 1 - Perfil do Entrevistado

1. Tempo de trabalho como docente:
 Menos de 1 ano 1 a 5 anos 5 a 10 anos Mais de 10 anos

2. Tempo de trabalho como docente de Libras no ensino superior:
 Menos de 1 ano 1 a 5 anos 5 a 10 anos Mais de 10 anos

3. Formação:
 Ensino Superior Licenciatura em/ano:
 Ensino Superior Bacharelado em/ano:
 Pós- Graduação: especialização, mestrado e/ou doutorado em/ano:

4. Atuação profissional:
 Docente da educação básica Docente da educação superior Docente de surdos Docente de ouvintes
 Outro. Qual? _____

5. Fluência em Libras
 básico intermediário avançado

6. Fluência em Língua Portuguesa
 básico intermediário avançado

Blocos Temáticos	Questões norteadoras	Questões Gerais observar
Trajetória Formativa • Objetivo: Conhecer o trajeto formativo dos professores de Libras do ensino superior	1) Quem é (Nome do Entrevistado)? 2) Fale um pouco sobre sua formação acadêmica, onde e porque você fez os cursos que você fez 3) Fale da decisão de ser docente. 4) Quais seus primeiros contatos com a Libras? 5) Com quem, quando e de que forma você acredita que aprendeu a ser professor? 6) Na atualidade você sente necessidade de realizar alguma formação para qualificar seus processos de ensino? Qual seria? Porque? 7) Onde/como aprendeste a ser professor de Libras? 8) Onde e como os professores de Libras fazem formação? 9) Quais os espaços/lugares e como você tem feito sua formação? 10) Como sugere que deveria ocorrer a preparação dos novos professores de Libras?	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoal e profissional • Escolha profissional • Dispositivos de formação
Significações de docência • Objetivo: Conhecer as significações de docência desses profissionais	1) O que o levou a optar por ser docente de Libras 2) O que é ser docente pra você? 3) O que é ser docente de Libras pra você? 4) O que é um bom professor para você? Fale sobre seu melhor professor	
	5) O que é um mau professor para você? Fale sobre seu pior professor 6) Gostaria de contar alguma história singular sobre sua atuação em cursos de licenciatura?	
Saberes/disposições para a docência • Objetivo: Conhecer algumas disposições necessárias para a docência de Libras	1) O que é preciso para ser um professor de Libras? 2) Como você construiu seus saberes para atuar como docente de Libras? 3) Você percebe alguma necessidade específica para sua atuação como docente de Libras? O quê?	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são os espaços e como você tem feito sua formação? • Dispositivos de formação • Saberes docentes
Práxis – planejamento e execução • Objetivo: Analisar as possíveis influências dos trajetos formativos na práxis pedagógica dos colaboradores	1) Como você organiza seus processos de ensino? Fale-nos um pouco sobre a preparação de suas aulas. O que você leva em consideração na organização das mesmas 2) Você tem algum planejamento de aula que você já organizou e que você considera que foi uma aula com resultados positivos. Explique 4) Você tem algum planejamento de aula que você já organizou e que você considera que foi uma aula com resultados não tão positivos. Explique Você acrescentaria algum outro elemento além das questões.	