

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-graduação em Educação**

**Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR SURDO  
QUE ATUA COM A LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR**

**Belo Horizonte**  
**2016**

**Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR SURDO  
QUE ATUA COM A LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Stela Maria Fernandes Marques

**Belo Horizonte**

**2016**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

C345f Castro, Fernanda Grazielle Aparecida Soares de  
A formação docente e a constituição do professor surdo que atua com a Libras no ensino superior / Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro. Belo Horizonte, 2016.  
112 f.

Orientadora: Stela Maria Fernandes Marques  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Professores - Formação. 2. Língua brasileira de sinais – Estudo e ensino (Superior). 3. Surdos - Educação. 4. Surdos – Meios de comunicação. 5. Autopercepção. I. Marques, Stela Maria Fernandes. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 376.33

**Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR SURDO  
QUE ATUA COM A LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

---

Dra. Stela Maria Fernandes Marques (Orientadora) – PUC Minas

---

Dra. Karin Lilian Strobel (Banca Examinadora) - UFSC

---

Dr. Carlos Roberto Jamil Cury (Banca Examinadora) – PUC Minas

Belo Horizonte, 19 de fevereiro de 2016.

*Dedico este trabalho a todos os professores  
surdos que tiveram batalhas pessoais para  
conquistar seu espaço nas instituições federais  
de ensino superior.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de finalizar o mestrado, muito pouco comum entre nós surdos! Sinto-me muito feliz pela vitória!

Agradeço à minha orientadora Stela Marques, por reconhecer a Libras como minha língua e por me apoiar com muita competência nessa caminhada!

Agradeço aos meus pais, Geraldo e Cláudia, e à minha irmã Amanda, meus amores, por me apoiarem e acreditarem em mim! Sem vocês eu não conseguiria!

Agradeço ao meu marido Leandro, meu companheiro, pela grande ajuda. Você me animou nos momentos mais difíceis e sempre esteve ao meu lado, participando de cada momento desta vitória! Agradeço ao meu filho Fabrizzio, por compreender a minha ausência e por todo amor que me deu quando eu chegava em casa! Amo muito vocês!

Agradeço aos meus amigos que muito me apoiaram: Leandro Abud, por estar ao meu lado a cada ida ao Rio de Janeiro a trabalho; intérprete Sônia Marta, por acreditar em mim e me fortalecer em toda caminhada; ao Hector Renan, pela amizade e pelas pesquisas em parceria. Agradeço aos meus amigos da UFRJ pelo apoio, pela paciência e pela compreensão.

Muito obrigada a todos que torceram por mim! Esta vitória é nossa! Amo vocês!

A língua de sinais é para os surdos uma adaptação única a um outro modo sensorial; mas é também, e igualmente, uma corporificação da identidade pessoal e cultural dessas pessoas (SACKS, 2010, p. 105)

## RESUMO

Este estudo foi pautado na seguinte questão: como é a formação docente e a constituição do professor surdo que atua com a Libras no Ensino Superior? A pesquisa teve como objetivo geral analisar as percepções de professores surdos sobre a formação docente para o ensino de Libras no ensino superior. De forma específica, objetivamos: analisar a atuação profissional de docentes surdos de Libras, através da sua própria percepção; investigar a formação profissional do professor de Libras surdo para atuação no ensino superior público; e averiguar como se constituiu o ser professor surdo como sujeito e profissional envolvido com a Libras. A investigação foi realizada com uma abordagem qualitativa e como metodologia para obter os dados foram realizadas entrevistas individuais. Fizeram parte deste estudo oito professores surdos atuantes no ensino superior em instituições federais de educação superior. Os dados coletados mostram que os participantes não apresentavam identificação como professor ou instrutor antes de alguma habilitação formal, mesmo tendo habilidade para o ensino, mas que o início da atuação como instrutor já favorece a criação de uma identidade docente, mesmo que informal, incentivando a busca por uma formação; reconhecem a importância do professor surdo por conhecer a Libras, a cultura surda, a identidade surda, além de servir de modelo de identidade, expandindo as possibilidades de referências, tanto para surdos como para ouvintes, o que favorece a aceitação do Ser Surdo e possibilita multiplicar o uso da Libras para os demais; ainda, na sua formação inicial, a participação do Letras Libras foi bem sucedida, pois o curso tem uma metodologia que prima pela visualidade, o que foi determinante para a formação dos sujeitos da pesquisa, pois melhorou sua autoconfiança, forneceu novos conhecimentos e ampliou possibilidades de pesquisas; a sua presença no espaço acadêmico representa uma quebra da relação de poder predominante por anos, pois o surdo passa a ser ator principal dos aspectos que abrangem a educação de surdos, todavia, nem todos os ouvintes apresentam um respeito ao profissional surdo. É necessária uma preparação dos ambientes para acesso dos surdos, principalmente nos aspectos comunicacionais. Para isso, é preciso uma difusão das informações sobre o indivíduo surdo e as suas particularidades, a fim de reduzir barreiras linguísticas e culturais. Concluímos nesta pesquisa que a presença do professor surdo é importante para a formação de futuros professores e também para a

valorização da identidade docente surda. Além disso, ficou evidente que é necessário melhorar o ambiente de trabalho para que esse profissional desenvolva com mais eficiência suas atividades e seja de fato incluído em todos os ambientes das instituições de ensino.

Palavras-chave: formação docente, professor surdo, libras, ensino superior

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the following question: how is the Deaf lecturers' training and teacher identity established whilst working with Libras (Brazilian Sign language) in Higher Education? The research collected Deaf lecturers' perceptions on teacher training for Libras teaching at higher education level. Our specific aims were: to assess the professional performance of Deaf Libras lecturers through their own perception; to investigate the professional training of Deaf Libras lecturers to work at public higher education level; and to examine how the Deaf lecturer develops as an individual and as a professional involved with Libras. This is a qualitative research and data was collected from individual interviews. This study involved the participation of eight Deaf lecturers actively engaged with higher education in federal institutions. Collected data showed that participants did not identify neither with lecturer nor with instructor profession before any formal qualification, even though they had teaching skills; it became evident that beginning to work as instructors facilitated the generation of a teacher identity, even informally, encouraging further training; to recognize the importance of Deaf lecturers for their knowledge about Libras, culture of the Deaf, identity of the Deaf, besides serving as identity models, expanding reference possibilities, both for the Deaf and for listeners, which promotes acceptance of the Deaf and multiplies the use of Libras for others; furthermore, in their initial teacher training, their Language/Libras studies were successful because the course had a methodology that prioritized visual stimuli, which was instrumental in the formation of the research subjects since it improved their self confidence, provided new knowledge and expanded research opportunities; the Deaf trainee's presence in academia represents a rupture with the prevailing power relationship, because Deaf individuals become the main actors of the issues that comprise education of the Deaf, even though not all hearing lecturers respect their Deaf peers; it requires special environment preparation to facilitate Deaf individuals' access, especially communication wise; and to achieve this it is necessary to disseminate information about the Deaf and their characteristics, in order to reduce language and cultural barriers. We concluded that the presence of Deaf lecturers is important for the training of future teachers, as well as to value Deaf teacher's identity. Besides, it emerged that it is necessary to improve the working environment to allow these professionals to develop their activities more effectively,

so that they are effectively included in all environments in these educational institutions.

Keywords: training teachers, deaf lecturers/teachers, Libras, higher education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Área de entrevista: vista frontal .....	54
--	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos participantes da pesquisa .....	50
Tabela 2 - Anos de ensino dos participantes.....	56
Tabela 3 - Gênero dos sujeitos .....	57
Tabela 4 - Formação dos sujeitos .....	57
Tabela 5 - Níveis de atuação dos sujeitos.....	58

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PROLIBRAS	Proficiência em Libras
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....</b>	<b>17</b>
1.1 Breve histórico dos estudos da formação de professores surdos .....	17
1.2 Problema.....	18
1.3 Justificativa.....	20
1.4 OBJETIVOS.....	22
1.4.1 <i>Objetivo Geral</i> .....	22
1.4.2 <i>Objetivos Específicos</i> .....	23
1.5 Breve definição de termos específicos .....	23
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>25</b>
2.1 Os Surdos .....	25
2.1.1 <i>Cultura Surda</i> .....	25
2.1.2 <i>Identidade Surda</i> .....	26
2.1.3 <i>Pedagogia Surda</i> .....	28
2.1.4 <i>Pedagogia Visual</i> .....	29
2.2 Formação de Professores.....	31
2.3 Formação de Professores Surdos.....	38
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>49</b>
3.1 Tipo de pesquisa .....	49
3.2 Objeto de Estudo.....	49
3.3 Participantes.....	50
3.4 Critérios para escolha dos participantes .....	52
3.5 Instrumentos de coleta de dados. ....	52
3.6 Limitações do estudo.....	55

<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>56</b>
<b>4.1 Perfil dos sujeitos .....</b>	<b>56</b>
<b>4.2 Início da prática docente: instrutor surdo.....</b>	<b>58</b>
<b>4.3 Identidade docente surda.....</b>	<b>62</b>
<b>4.4 A formação inicial como professor de Libras.....</b>	<b>66</b>
<b>4.5 Formação específica para professor surdo.....</b>	<b>71</b>
<b>4.6 O Professor surdo no ensino superior.....</b>	<b>74</b>
<b>4.7 A conquista do espaço e relação no ambiente acadêmico.....</b>	<b>77</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os professores.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de consentimento assinado pelos entrevistados.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE C – Tradução e Transcrição das respostas dos entrevistados .....</b>	<b>99</b>

## 1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

### 1.1 Breve histórico dos estudos da formação de professores surdos

Os estudos atuais concernentes à formação de professores surdos, foco desta pesquisa, estão posicionados conforme demonstraremos a seguir, como resultado de um levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com o descritor “professor surdo”.

O primeiro estudo foi publicado em 2009. Trata-se de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, que propõe uma discussão sobre “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” (REBOUÇAS, 2009).

Outro estudo trata da “formação de professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação” (GIANINI, 2012), sob o formato de uma tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Esse estudo mostra a figura de três professores:

A do professor improvisado, mais próxima dos docentes da primeira geração que foram chamados a ensinar sem a devida formação. A figura do professor artesão, que corresponde à imagem que a maioria deles tem de si mesmo atualmente, entendendo que seus saberes fundamentam-se na troca entre pares e, finalmente, a figura do professor de verdade, que se coloca em seu horizonte de expectativas como futuros graduados em Letras/Libras (GIANINI, 2012, p. 8).

Posteriormente, em uma dissertação de mestrado publicada em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, abordou-se o tema das “narrativas de alunos universitários sobre o professor surdo e o ensino de Libras” (KLIMSA, 2013). Essa dissertação mostra “um contexto bastante favorável à presença desse professor surdo, embora no momento inicial tenha provocado certo temor nos alunos de que a aprendizagem de Libras não ocorresse” (KLIMSA, 2013, p. 8).

Outro estudo, publicado em 2014, foi uma tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, que discute as “Relações dialógicas entre professores Surdos sobre o ensino de Libras”

(ALBRES, 2014) e que teve como objetivo “compreender a história da formação dos professores de Libras no Brasil e a natureza dos saberes (científicos/técnicos) destinados a eles no espaço de formação inicial” (ALBRES, 2014, p. 8).

Ainda em 2014, foi publicada uma dissertação de mestrado abordando a “Educação e formação de professores surdos: contextos, inserções, dilemas e desafios” (OLIVEIRA, 2014), apresentada na Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas. Esse estudo revela que

No cenário de atuação profissional encontramos duas realidades: a dos professores surdos e a dos professores ouvintes. A análise da produção acadêmica sobre a educação de surdos aponta grande quantidade de trabalhos desenvolvidos por professores ouvintes, enquanto as narrativas de profissionais surdos testemunham que, embora possuam formação docente, são solicitados apenas na qualidade de colaboradores em pesquisas, tradutores e auxiliares no processo de criação de vocabulários para a construção de contextos de fala da língua de sinais (OLIVEIRA, 2014, p. 8).

Dessa forma, posicionamos os estudos atuais acerca da formação de professores surdos e da constituição das suas práticas docentes. Fica evidente que ainda há espaço para pesquisar sobre essa formação e sobre a constituição da identidade docente de professores surdos, o que enfatiza a necessidade da realização da nossa pesquisa para relacionar a formação docente e os professores surdos e analisar como ocorre a construção da identidade docente dos profissionais atuantes no ensino superior.

## **1.2 Problema**

A formação de professores ocorre tendo como base saberes que podem ser originários de diferentes fontes, podendo ser curriculares, profissionais e até mesmo experienciais (TARDIF, 2002, p.33).

Entre os professores hoje atuantes no Brasil, encontram-se docentes surdos que integram uma parte da sociedade que tem participação em fatos históricos, como, por exemplo, a educação por meio do oralismo. Esse modo de educação “deve ser entendido como uma das causas fundamentais na produção do holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos” (SKLIAR, 1998, p.17).

Muitos dos relatos dos surdos são, por um lado, marcados por sofrimento, lutas e perdas devido à surdez e pelo não respeito e conhecimento das suas

especificidades linguísticas e educacionais. Por outro lado, são também marcados por momentos de resistência, vitória e avanço no que diz respeito ao reconhecimento da sua língua, a Língua Brasileira de Sinais – Libras<sup>1</sup>, como meio de comunicação e ensino.

Acontecimentos e ideias de imposição de uma cultura ouvintista<sup>2</sup>, na tentativa de forçar o abandono da identidade cultural dos sujeitos surdos, perduram até aos dias atuais, com maior ou menor intensidade.

Dentro desse contexto, refletir sobre o papel do professor de Libras surdo no ensino superior faz-nos perceber que o sentimento de que o surdo está sempre tentando provar que tem capacidade estará presente até que os demais entendam que a diferença mais significativa entre um surdo e um ouvinte é a forma de comunicação que utilizam.

Primeiramente, discutimos essas questões a partir de uma inquietação como professora surda do ensino superior e do nosso desejo de aprofundar os conhecimentos acerca da formação dos professores surdos atuantes no ensino superior e da sociedade acadêmica nas faculdades e nas universidades em que atuam. Com isso, realizamos uma articulação entre as experiências dos professores surdos e os teóricos que servem de base teórica para esta pesquisa, a fim de delinear um perfil do professor surdo de hoje, considerando a respectiva diversidade cultural. Além dessa diversidade, também foi considerada sua formação e, principalmente, seu processo histórico até conseguir chegar ao patamar atual: o de professor, termo muitas vezes banalizado nos dias atuais por ouvintes, mas que se torna um desafio para a maioria surda que deseja exercer a atividade docente.

Como tema da nossa pesquisa, abordamos a formação docente e a constituição do professor surdo que atua com a Libras no Ensino Superior. O enfoque do objeto de pesquisa foram os professores surdos atuantes no ensino superior em instituições federais de ensino, a fim de analisar seu processo de formação docente e a sua atuação no ensino da Libras no ensino superior.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a sigla Libras (com a letra inicial maiúscula) para nos referirmos à Língua Brasileira de Sinais, conforme a Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05. Porém, há trabalhos que adotam a sigla LIBRAS, como Quadros; Karnopp (2004), uma sigla usada pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), assim como a sigla LSB para a expressão Língua de Sinais Brasileira, conforme os padrões internacionais de identificação para as línguas de sinais.

<sup>2</sup> Ouvintismo, segundo Skliar (1998, p. 15), refere-se “ao conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

A pesquisa foi realizada com professores surdos no âmbito do ensino superior e em três instituições federais que possuem em seu quadro funcional professores surdos atuantes no ensino superior com disciplinas de Libras e outras disciplinas relacionadas aos estudos linguísticos da Libras.

Assim, é interessante recorrermos às seguintes questões: existe formação docente específica para o ensino de Libras no ensino superior disponível a professores surdos? Qual a percepção desses professores a respeito dessa formação? A partir dessa problemática, surgiram outros questionamentos: de que forma vem acontecendo a atuação de professores surdos no ensino de Libras na educação superior? De que maneira a formação profissional do professor de Libras surdo impacta na sua atuação pedagógica? Como se constituiu o ser professor surdo como sujeito e profissional envolvido com a Libras?

Tais questionamentos constituem-se em fatores que subsidiaram a análise e a pesquisa em questão, auxiliando na apreensão das percepções sobre a formação docente obtidas dos professores atuantes na realidade investigada.

### **1.3 Justificativa**

Para abordarmos a justificativa que norteou nossa pesquisa sobre a formação de professores surdos no ensino superior, faz-se necessário detalharmos inicialmente as razões que motivaram a realização do presente estudo: uma referente à particularidade linguística e cultural dos surdos; outra relativa ao nosso envolvimento profissional com o campo da educação de surdos; e também uma motivação de caráter epistêmico-metodológico.

A primeira razão está ligada à relação pessoal com o universo da pessoa surda, sobretudo como pesquisadora-mestranda surda, que se comunica por meio da Libras e assume posicionamento de luta a favor da comunidade surda. O contexto pessoal e familiar é de convívio íntimo com pessoas surdas, o que nos motiva ainda mais a conhecer a área da educação de surdos e conquistar espaços de qualidade dentro do espaço educacional no qual estamos inseridas na educação superior.

A segunda razão está voltada à área profissional, pois a pesquisadora-mestranda surda atuou, por quatro anos, no Instituto Federal de Educação de Minas Gerais onde lecionou Libras, além de já ter atuado com o ensino de surdos e

estimulação precoce para surdos em escolas municipais no estado de Minas Gerais. Hoje, no ensino superior, a pesquisadora-mestranda desenvolve atividades de ensino de Libras nos cursos de licenciaturas e especialização da Universidade Federal do Rio de Janeiro<sup>3</sup>.

A terceira razão é advinda da imprescindibilidade de se investigar a formação docente no contexto dos professores surdos de cursos de graduação de três instituições de ensino superior.

Percebe-se que, apesar de existirem algumas pesquisas neste programa de Pós-Graduação que analisam questões ligadas à formação docente no contexto universitário, ainda são escassos e incipientes os estudos que buscam compreender e abordar a formação de professores surdos que atuam em Instituições de Ensino Superior, a partir da perspectiva dos surdos.

A atuação profissional de professores surdos deu-se através dos tempos, principalmente dentro da comunidade surda, e na maioria das vezes no papel de instrutor de Libras, “ainda que sem uma formação específica para tal, [...] tendo apenas como “requisitos únicos para sua atuação o conhecimento e fluência nessa língua” (SANTOS, 2007). Assim, precisamos nos atentar para o fato de que “devido à escolaridade insuficiente e às pouquíssimas instâncias formadoras existentes, o instrutor pode estar atuando sem uma consistente reflexão sobre seu papel” (SANTOS, 2007).

Uma forma de promover a formação desses professores foi o Decreto nº 5.626/2005, que prevê prioridade para pessoas surdas nos cursos de formação de professores de Libras, tanto para docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, quanto para as séries finais do ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação superior (BRASIL, 2005). Com isso, os indivíduos surdos começam a ter acesso aos cursos de formação. Mas se faz necessário identificar como se dá a formação desses profissionais e se as bases pedagógicas atingem seu objetivo no que tange às metodologias de ensino voltadas para a educação bilíngue de surdos. Dessa forma, “o professor, como alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de

---

<sup>3</sup> É válido pontuar que esta atuação está pautada no Art. 3º do Decreto 5.626/2005, que menciona que 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.

viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente” (SAVIANI, 2011).

Compreender o processo de formação de professores surdos elucidada a forma de atuação que se encontra no cenário educacional atual e subsidia estudos e propostas para mudanças, a fim de promover uma educação para surdos que seja voltada também para as suas características identitárias e culturais. Desse modo, Lunardi (1998) argumenta que a presença do professor surdo na escola representa muito mais que modelo de linguagem e identidade: ele é um articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos surdos, porque essa troca social de conhecimentos reproduz-se por meio da língua de sinais.

O conhecimento das práticas realizadas, a proposta de novas metodologias para a melhoria da formação e a consequente atuação dos professores surdos visam a embasar práticas que muitas vezes são realizadas de forma intuitiva pela identificação das necessidades dos educandos tendo como parâmetro experiências pessoais dos educadores surdos. Com isso, esta pesquisa visa a identificar os aspectos desse processo de formação para que sejam compreendidas as razões que levam às atuais práticas docentes dos educadores surdos.

De acordo com esses pressupostos, acreditamos que realizar estudos sobre a formação de professores e a constituição do ser professor surdo que atua com a Libras no ensino superior, sob a ótica do próprio professor surdo, é imprescindível.

Esta pesquisa estimula reflexões e ações sobre as práticas docentes de professores surdos no contexto educacional brasileiro e, dessa forma, intenta contribuir com outros educadores e pesquisadores que buscam realizar maiores estudos sobre a temática em questão.

## **1.4 OBJETIVOS**

### *1.4.1 Objetivo Geral*

Analisar as percepções de professores surdos sobre formação docente para o ensino de Libras no ensino superior.

### 1.4.2 *Objetivos Específicos*

- a) analisar a atuação profissional de docentes surdos de Libras, através da sua própria percepção;
- b) investigar a formação profissional do professor de Libras surdo para atuação no ensino superior público; e
- c) averiguar como se constituiu o ser professor surdo como sujeito e profissional envolvido com a Libras.

## 1.5 **Breve definição de termos específicos**

Para nos envolvermos com a temática desta pesquisa, faz-se necessário articular de maneira integrada os elementos epistemológicos que dão base ao nosso estudo: a formação docente no Ensino Superior e a constituição do professor surdo.

Nóvoa (1992, p. 1) afirma que

ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

Nesse sentido, é válido que a formação docente no ensino superior seja objeto de maiores análises e reflexões, para que assim possamos compreender como a prática docente desse professor vem sendo desenvolvida no contexto universitário. Assim, foi importante fazermos nossas análises de como essa formação docente vem acontecendo no ensino superior, principalmente quando o foco é a atuação de professores surdos que lecionam Libras.

De acordo com Miorando (2006), “tais profissionais, no entanto, precisariam estar voltados para a constante evolução da educação de surdos. Nada melhor que começar pelos próprios surdos buscando uma formação docente de qualidade” (p. 80). Assim, entendemos que o professor surdo é aquele que está envolvido com a educação de surdos e que busca em seu cotidiano melhorias no seu processo de ensinar.

A percepção sobre a postura e o sujeito do professor surdo no senso comum é muito simplista, uma vez que se situa na percepção de uma identidade fixa de um docente que apenas se comunica de maneira sinalizada. Conforme Reis (2007, p. 88) “tal perspectiva relega ou invisibiliza sua formação pedagógica e profissional e não contempla a complexidade do professor surdo como sujeito, ignorando sua trajetória e sua história de vida”.

Os professores surdos têm uma história e uma trajetória de lutas e conquistas. Isso deve ser valorizado e deve tornar-se de conhecimento público, uma vez que a busca por melhoria das suas práticas docentes é uma das características que apontam que são profissionais que possuem um compromisso com a educação, principalmente com a educação de surdos.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Ao destacarmos o conjunto de referenciais que sustentaram esta pesquisa, é essencial organizarmos didaticamente as suas temáticas basilares, que são: Os Surdos, Formação de Professores e Formação de Professores Surdos.

### 2.1 Os Surdos

A fim de posicionarmos os conceitos abordados e demonstrados durante a pesquisa, vamos conceituar alguns aspectos a respeito dos Surdos, como Cultura Surda, Identidade Surda, Pedagogia Surda e Pedagogia Visual.

#### 2.1.1 *Cultura Surda*

Quando nos referimos à Cultura Surda, temos uma abordagem de cultura conforma Hall (1997 *apud* Strobel 2008) apresenta, que é o que determina como os participantes da cultura veem, interpretam, explicam e compreendem o mundo, além de sua forma de existir nesse mundo.

Nesse viés, podemos considerar os surdos com um grupo de indivíduos que partilham formas de ver e compreender o mundo, uma vez que sua percepção visual-espacial é compartilhada entre todos os sujeitos surdos, independente de sua condição social, econômica ou geográfica.

Assim, ainda nesse caminho de definição de cultura, Strobel (2008, p. 24) aponta o que seria a cultura surda, quando diz:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos (...).

Essas comunidades surdas, citadas pela autora, não estão constituídas simplesmente com o objetivo de agrupamento, mas de reconhecimento e valorização da sua diferença cultural.

(...) os sujeitos surdos, quando se identificam com a comunidade surda, estão mais motivados a valorizar a sua condição cultural e, assim, passaria

a respirar com mais orgulho e autoconfiantes na sua construção de identidade e ingressariam em uma relação intercultural, iniciando uma caminhada sendo respeitado como sujeito “diferente” e não como “deficiente”. (STROBEL, 2008, p. 33)

Logo, a comunidade surda está comprometida com a valorização e com a consequente divulgação das especificidades culturais que permeiam essa comunidade. Entre esses artefatos, destacamos o linguístico, que é um dos aspectos dessa cultura que está sendo abordado neste trabalho. A língua de sinais constitui-se não só como forma de comunicação e expressão dos professores surdos, mas também como seu objeto de ensino e pesquisa, que faz parte da sua expressão de diferença cultural.

Tendo a língua de sinais como artefato cultural, incluímos aquilo que Strobel (2008, p. 37) aponta como artefato cultural, sendo “tudo o que se vê e sente quando se está em contato com a cultura de uma comunidade”. A língua de sinais é uma das marcas principais que caracterizam as comunidades surdas, por ser uma das características da cultura surda mais peculiares, e também “é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é essa língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição do conhecimento universal” (STROBEL, 2008, p. 44).

Isso aponta para a importância da língua de sinais para os surdos, não apenas como marca cultural e artefato mais visível disposto por essa comunidade, mas também como meio pelo qual o surdo compreende o mundo e adquire conhecimento, não só de sua cultura, mas do mundo que o rodeia.

Dessa forma, podemos observar que a relação de identidade e cultura é indissociável, fazendo-se necessário conceituar também as identidades surdas, conforme se segue.

### *2.1.2 Identidade Surda*

A presença de uma cultura diferente que permeia a comunidade surda significa que quando um sujeito participa dessa comunidade, apresentando os traços e as marcas dessa cultura, ele desenvolve uma identidade, que é a junção de tudo que ele apreende do mundo que o cerca e que ele expressa por meio dos artefatos que constituem essa cultura, ou das culturas que o constituem como sujeito.

No que diz respeito às identidades surdas, Farias e Sá (2011, p. 229) apontam a não existência de uma uniformidade dessas identidades, como em qualquer outra cultura:

Como todas e quaisquer identidades, as identidades surdas são multifacetadas. É natural que surdos procurem outros surdos, na tentativa de encontrar um “semelhante”, para juntos construírem suas identidades. Pensar os sujeitos surdos como indivíduos que têm em comum uma única identidade, é pensar a identidade do ponto de vista estático, imóvel, parado.

Nesse sentido, Perlin (1998) aponta a presença de diversas identidades surdas. Acreditamos ser mais relevante apresentar a identidade surda ou a identidade política como a autora refere-se, uma vez que é a que apresenta as principais marcas culturais que são usadas na pedagogia surda e na pedagogia visual, que serão abordadas posteriormente no texto.

Essas marcas são as seguintes:

Ser surdo é, antes de tudo, uma experiência num mundo visual. A criança surda, por exemplo, depende do senso da visão para aprender. Quando as informações necessárias são contidas em sinais audíveis, as crianças surdas perdem tudo. A criança surda precisa de língua de sinais para constituir linguagem. Isso lhe dá um certo poder e autonomia para pegar os signos da palavra já constituídos. Mais intensamente, como adulto, nos movimentos surdos, a pessoa surda vai construir sua identidade política. Trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo. É a consciência surda de ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais. Talvez eu devesse abrir espaço aqui aos surdos filhos de pais surdos. Eles são criados para conviver com o virtual do ser surdo sem que isso seja uma realidade particularmente perturbadora como o é para os filhos surdos de pais ouvintes. (PERLIN, 1998, p. 20)

Os surdos que têm essa identidade, ao atuarem na educação, principalmente na educação de outros surdos, levam essas marcas e características para sua prática pedagógica, o que resulta em pedagogias surdas - formas diferentes de aplicar os preceitos pedagógicos voltados para o ensino de surdos pelos próprios surdos, cujos objetivos extrapolam a simples transmissão de um conteúdo ou de informação. Essa forma diferenciada de atuação será apresentada a seguir.

### 2.1.3 *Pedagogia Surda*

Quando os surdos, assim como qualquer sujeito, apresentam a necessidade de desenvolver sua identidade, que apresenta características da cultura surda, faz-se necessário pensar uma forma de ensino que lhes proporcione isso. Para tanto, precisamos conhecer como essa pedagogia surda é interpretada e como deve ser aplicada.

Perlin (2006) mostra que, quando se fala de pedagogia dos surdos, o principal foco deve ser o fato de ser surdo e, como isso é elemento central da ação pedagógica, essa diferença deve ser proposta. Essa pedagogia enfatiza e transmite uma identificação cultural que age na transformação, a qual só é possível em um sujeito surdo diante da presença de outro sujeito surdo. Isso deve transitar pela migração e pela desarticulação.

Essa diferença vai colaborar para construir relações de poder no sujeito. Conduz o sujeito na diferença, na identificação própria, na fixação do eu na diferença, de sua subjetividade. Os embates e negociações do sujeito em torno dos significados e práticas culturais promovem o desafio a acepções universais de abrangência maior. Promovem a causa da diferença surda. A identificação como sujeito surdo não identificação como deficiente, é identificação como sujeito cultural. (PERLIN, 2006, p. 71)

Dessa forma, a pedagogia surda atua na transformação do sujeito e na sua identificação em função da presença de outro igual. Mas se pode pensar que isso seria criar um “modelo” a ser copiado, uma forma padrão do “ser surdo” e que pela pedagogia surda isso seria reproduzido e tido como forma de perpetuar a cultura surda. No entanto, não é isso que prega a pedagogia surda, mas sim a percepção individual da sua diferença. Perlin (2006, p. 72) mais uma vez nos aponta isso:

Estar consciente de si mesmo, em outras palavras, significa poder identificar-se, conhecer sua existência e elevar os padrões de auto-estima, construir suas estratégias para as relações de poder. O surdo que uma vez passa por esse processo de identificação ao seu igual certamente se motiva na diferença. O processo de identificação é complexo e se dá na proximidade do outro igual. Não se trata de uma cópia de um modelo. O modelo de identificação seria a cópia da mesmidade. O processo de identificação é de experiência, uma aventura diaspórica, uma contestação. No caso de um modelo para ser copiado, sem imposto à existência, fabricação do sujeito, do objeto, da impossibilidade da diferença, o colonizado. A cópia do modelo leva a uma pedagogia do desastre.

Logo, tratar de pedagogia surda não é falar do surdo como modelo de identidade, mas significa dizer que o desenvolvimento da identidade em um aluno surdo ocorre na presença do seu igual, de outro surdo. Isso vai agir na transformação da percepção de si mesmo por parte do aluno surdo e vai favorecer a constituição de sua identidade na diferença. Isso significa dizer que a pedagogia surda é aquela que preza pela presença do professor surdo a fim de promover a identificação cultural e o consequente desenvolvimento da identidade surda pelo aluno surdo, ainda em formação.

Para tal, deve ser levado em consideração o uso primordial da língua de sinais nas práticas da pedagogia surda, por integrar uma parte importante das lutas linguísticas de minorias, mas também por ser um artefato cultural que favorecerá o desenvolvimento e a identificação cultural dos alunos surdos. A não utilização implica perdas para a pedagogia surda e para os surdos de uma forma mais ampla.

A língua de sinais deve ser vista como forma de instrução dentro da pedagogia surda, mas, para além disso, como valorização de um artefato de uma cultura que será compartilhada dentro de sala de aula. “A inclusão, a imposição de uma língua oral, um currículo em outra língua e a ausência de elementos linguísticos de identificação podem motivar perdas e danos à língua de sinais e aos sujeitos usuários da mesma.” (PERLIN, 2006, p. 75). Essa identificação por parte dos alunos surdos, que perpassa o uso da língua de sinais, não pode ser negada aos surdos, a fim de criar essa identificação e proporcionar o resultado esperado da pedagogia surda, que é apontar os pontos de vistas dos surdos a partir da experiência e do discurso dos próprios surdos.

#### *2.1.4 Pedagogia Visual*

Na forma de atuação pedagógica dos surdos, como vimos anteriormente, estão presentes as marcas da cultura surda. Entre elas, está a experiência visual, que, como Pelin e Miranda (2003, p. 218) descrevem, “significa a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação.” Nessa experiência emergem as características da cultura surda, o seu “modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”.

Em vista disso, essa experiência visual influencia na atuação de professores surdos, “engrossando” a discussão sobre a utilização dessa experiência visual na educação, especificamente durante as aulas. O uso dos recursos visuais para ensino de conteúdos não se restringe ao uso por professores surdos. Parte do pressuposto da semiótica imagética na educação de surdos que, conforme Campello (2007, p. 106), é “um estudo novo, um novo campo visual em que se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também.”

Essa pedagogia visual utiliza os recursos imagéticos da própria língua de sinais como recurso didático, favorecendo a representação e a compreensão das diversas disciplinas. Vale ressaltar que não é apenas utilizar a língua de sinais como meio de instrução; vai além disso. Campello (2007, p. 106) aponta para a diferença: “quero esclarecer que isto não é um gesto ou mímica, e sim signo. É a imagem em Língua de Sinais, onde vocês podem transportar qualquer imagem ou signos em desenhos ou figuras em Língua de Sinais”.

Ao utilizar a semiótica imagética, que é “a parte da semiótica geral ou uma ciência geral dos signos, um dos sistemas de significação” (CAMPELLO, 2007, p. 108), é possível possibilitar aos alunos surdos a visualização dos conteúdos de forma mais clara, favorecendo a melhor compreensão e representação dos conceitos e a consequente melhora na apreensão dos conteúdos.

Durante o relato de Campello (2007), um aspecto nos chama atenção para o conceito que um professor teve a respeito da pedagogia visual, que demonstra bem qual deve ser o trabalho dentro dessa abordagem. Ele diz que é “traduzir mentalmente, transformando as palavras, as frases, as significações, os signos, outros signos, signos visuais, ou seja, em “palavras visuais”, em imagem, porque isso facilita muito para os surdos” (p. 110).

A utilização da pedagogia visual, ou seja, usar os próprios recursos visuais que a língua de sinais possibilita, favorece o desenvolvimento dos alunos surdos. Campello (2007) aponta os benefícios da língua de sinais na educação dos surdos e o uso dessa língua em sua plenitude, explorando também as suas possibilidades visuais:

Com o uso da Língua de Sinais, podem desenvolver normalmente suas inteligências para poderem levar vidas produtivas, auto-suficientes, desenvolvendo uma auto-imagem positiva e gozar do respeito de seus

pares. A Língua de Sinais, com a real importância da imagem visual e suas implicações, tem levado ao reconhecimento do direito linguístico dos surdos no acesso às diversas esferas federais, estaduais e municipais, na política (como na execução das leis do reconhecimento da língua de sinais), culturais (teatro), língua escrita (como sign writing, denominada de escrita de sinais), trabalho (presença dos intérpretes e instrutores de Língua de Sinais) e educacionais (professores bilíngues, professores surdos, intérpretes de Língua de Sinais, funcionários, diretores das escolas públicas e privadas). (p. 128)

Com isso, o reconhecimento dessa diferença cultural dos surdos e dos aspectos que são partilhados por todos os surdos, como a experiência visual e a necessidade do uso da língua de sinais na sua educação, favorece o desenvolvimento e o uso de estratégias de ensino que contribuem para a formação cultural e identitária desses sujeitos, que, futuramente, poderão também atuar na formação de outros surdos e de outros profissionais que atenderão essa parcela da população. Por isso, compreender esses conceitos é primordial para o esclarecimento dos pontos que serão abordados seguir.

## **2.2 Formação de Professores**

A princípio, percebemos em Nóvoa (1992) que a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos docentes os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Assim, para que seja efetuada de forma que dê resultados eficientes e para que a futura atuação tenha aplicação satisfatória, a formação profissional dos professores deve levar em consideração não apenas os aspectos curriculares e conteudistas, mas também proporcionar uma reflexão a respeito da atuação e de como suas experiências e suas formações pessoais podem interagir com a atuação profissional.

Levando essa ideia em consideração, Tardif (2002, p.39) afirma que para que o professor atue da forma ideal ele precisa ser um profissional que conheça “sua matéria, sua disciplina e seu programa”, além de possuir “certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Dessa forma, Tardif apresenta-nos os saberes necessários para a formação docente, sendo estes os fios condutores para a atuação desse profissional da educação. Demonstra também que esses fios não são apenas conteúdos ensinados nas faculdades de educação, mas também são saberes adquiridos com a prática e com a experiência.

Os fios condutores dos saberes docentes apresentados por Tardif são classificados em seis categorias. Uma primeira é Saber e Trabalho; de acordo com Tardif (2002), “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (p. 17).

Isso significa que os saberes que os professores desenvolvem para sua atuação docente nunca estão relacionados estritamente com as teorias, mas são desenvolvidos principalmente durante o trabalho docente, dando aos professores subsídios práticos para os mais diversos ambientes nos quais estará inserido e para as mais diversas situações que irá encontrar no seu cotidiano.

Essa relação entre saber e prática está presente nos professores que atuam no ensino superior, sendo que a prática como forma de aquisição de novos saberes e de desenvolvimento de saberes já existentes é uma constante na atuação de docentes da educação superior. Esses saberes, no entanto, não são provenientes apenas da vida acadêmica, mas também de diversas outras fontes. Nesse sentido, Tardif (2002) também aponta como segundo fio condutor essa diversidade do saber, em que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (p. 18).

Com isso, Tardif explica-nos que a formação não ocorre apenas dentro de sala de aula, mas que o professor forma-se com a aquisição dos saberes das mais diversas fontes, tendo uma formação de conhecimentos e saberes plural. Esse aprendizado ocorre antes mesmo da formação formal do professor. Tardif (2002) mostra isso como sendo a temporalidade do saber, o que significa que “antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior” (p. 20).

Dessa forma, os professores, como alunos, começam a desenvolver os seus saberes docentes. Mas a constituição desses saberes ocorre também no tempo de atuação, o que “significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar,

ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (p.20).

Outro fio condutor da atuação docente já diz respeito à aquisição dos saberes durante a prática, que é a experiência de trabalho como fundamento do saber. Sobre isso, Tardif (2002) pontua que “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e a produção de seus próprios saberes profissionais” (p.21).

Esses saberes provenientes das experiências são produzidos por meio de um trabalho pessoal realizado pelo professor que envolve “em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (TARDIF, 2002, p.21). Com isso, Tardif apresenta a importância de uma reflexividade sobre a sua própria atuação profissional por parte do professor, o que é parte importante desse processo de constituição do saber docente.

No entanto, essa reflexividade nunca deve deixar de levar em consideração os agentes envolvidos no processo de ensino, o que Tardif (2002) denomina como os saberes humanos a respeito dos seres humanos. Sobre isso, o autor mostra-nos a importância de que “a questão do saber está ligada, assim, à dos poderes e das regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta. Ela também está ligada a interrogações relativas aos valores, à ética e às tecnologias da interação” (p. 22). Assim, a interação entre educador e educando deve ser realizada levando-se em conta essa relação humana, sendo que isso também é um dos elementos formadores dos saberes docentes.

Com isso, Tardif (2002) explicita que a formação dos professores não ocorre apenas nos cursos de formação, mas que essa constituição dos saberes docentes é realizada nos diversos ambientes nos quais o professor participa, antes mesmo de se constituir como professor. Mas esses saberes também são adquiridos por meio da formação, que é o sexto e último fio condutor apresentado, os saberes e a formação de professores. Sobre isso, Tardif (2002) explica:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da

formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais (p. 23).

Nesse contexto, Tardif aponta para a necessidade de uma abordagem diferente da tradicional, em que os conhecimentos disciplinares acabam por não fazer relação com a prática. Não significa dizer que a formação técnica tem menos importância, conforme mostrado por Inforsato (1996):

Não se trata de desprezar a formação técnica dos professores, posto que, sem ela, as intervenções na prática educativa se tornam lacunares, e, às vezes, impossível. O que se torna problemático é encarar a formação como prioritariamente técnica. Acredito que tal formação deva ser vista de maneira que as atividades desenvolvidas ao longo de seu curso sejam momentos propiciadores para que as pessoas ajam e, ao mesmo tempo, reflitam sobre seus modos de agir (p. 99).

A formação não deve ser levada como único meio de constituição dos saberes docentes que os professores desenvolvem, mas também deve ser valorizada a prática como forma de constituição desses saberes, como Tardif (2002) apresenta como ponto essencial:

mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais (p. 23).

Levando isso em consideração, para que a formação seja realizada de forma a proporcionar uma vivência mais próxima da realidade, conduzindo o futuro professor a ter experiências da prática docente, faz-se necessário proporcionar ao aluno situações de prática docente, como sugerido por Inforsato (1996):

É meu pressuposto, portanto, que uma formação profissional adequada se dá com base no desenvolvimento de atividades que coloquem o aluno em interação permanente com os aspectos relevantes desta profissão. Especificamente, com relação à formação do professor, acredito que ela deva se pautar pelo esforço permanente em se colocar o aluno em situações de sala de aula, em qualquer grau. Tanto para observar com critério e intensidade as ocorrências do cotidiano, como para iniciar-se na tarefa da docência, enfrentando os seus percalços, descobrindo maneiras de ensinar melhor, enfim, preparando-se adequadamente para ser um profissional que não se frustra na primeira tentativa de exercer sua profissão (p. 99).

Com a aplicação dessas situações na formação docente, o aluno, e então futuro professor, pode adquirir experiências que serão formadoras e aplicadas futuramente em sala de aula, contribuindo imensamente para a formação profissional, já que, além de ter experiências reais, conseguem fazer uma reflexão acerca da evolução e das transformações ocorridas com o passar dos anos na prática docente, associando os saberes teóricos à prática profissional.

Como Tardif (2002, p.33) explica-nos, “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”.

Tendo isso em mente, os saberes experienciais devem ser proporcionados durante os estudos da ciência da educação e dos estudos pedagógicos, mas somente podem ser desenvolvidos por meio da prática. Por isso, esses saberes diferenciam-se dos saberes curriculares, e “não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p.54).

Nóvoa (1992, p.21) também afirma que a formação do profissional constrói-se por meio de um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Dessa forma, a experiência dos professores é parte integrante do seu processo de construção de saberes e por que não dizer do seu processo de formação. O profissional tem a sua formação e a sua constituição identitária como professor pautadas principalmente na sua atuação.

Corroborando isso, Tardif (2002) também argumenta algo semelhante no que tange ao saber profissional no professor:

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento (p. 64).

Esses saberes adquiridos além das informações teóricas, quando fazem parte e são demonstrados de forma prática, estão totalmente interligados. Com isso, a atuação profissional torna-se mais natural, não diferenciando quais saberes estão utilizando no momento, mas sim que os usados são os apropriados para o momento no qual estão inseridos.

Mesmo tendo uma formação profissional que aborda aspectos teóricos e práticos da vida docente, esses saberes sofrem alterações, sejam elas evoluções de um saber que já é utilizado há certo tempo ou, talvez, até mesmo a retirada desse saber como possibilidade de utilização na prática docente. Isso será decidido considerando não só a história pessoal e as experiências vividas durante o aprendizado e a prática, mas também tendo em mente a história dessas práticas docentes, sejam elas de sucesso ou de insucesso.

Tardif (2002, p.106) confirma isso quando declara que, para podermos compreender a consolidação dos saberes dos professores, é preciso termos entendimento da “sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e recomeços”.

Com isso, o professor aprende que, durante a sua atuação, os seus saberes são atualizados e alterados constantemente e que isso também faz parte da sua formação e da sua constituição como docente. Ele revê sua atuação e se mantém em constante reformulação, para que esteja mais de acordo com o público que estará atuando diretamente.

Ressaltamos, para isso, o que dizem Libâneo e Pimenta (1999, p. 260):

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.

Com isso, inicia-se um processo de criação de identidade docente desse futuro professor, que, conforme Nóvoa (1991), “passa também pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho” (p. 15). Essas questões devem fazer parte da formação do professor, uma vez que a sua identidade profissional é construída durante o

exercício da profissão e durante a sua vida, sendo considerada toda a sua trajetória integrante do processo de formação.

Nóvoa (2009) aponta-nos para uma questão importante na formação de professores:

a necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica (p. 22).

Para que isso seja possível, Nóvoa (2009) ressalta a importância da participação dos próprios professores no processo de formação de futuros professores:

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (p. 44).

Dessa forma, Nóvoa salienta a necessidade da participação de professores mais experientes no processo de formação dos futuros professores, para que ocorra com mais facilidade essa transmissão dos saberes práticos adquiridos por esses professores.

A constituição de sua identidade docente é diferente de um professor para o outro. Nóvoa (1998) mostra-nos isso quando diz:

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. A forma como cada um de nós constrói sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (p. 28).

Assim sendo, cada professor constrói a sua identidade profissional e, com isso, não se pode levar em conta apenas a formação técnico científica, mas também a formação social desse professor, além de suas experiências em sala de aula e as suas decisões e adaptações a determinadas situações particulares ao seu contexto social e profissional.

Assim, pode-se perceber que o trabalho docente é um processo dialético, em que ocorre aprendizado e transformação de ambas as partes da relação. Por isso, deve sempre estar aberto à necessidade de mudança e de viabilização de um espaço em que o conhecimento possa ser construído de forma reflexiva, dialógica e colaborativa.

Nesse sentido, percebemos que a formação deve ocorrer para gerar profissionais que realizarão uma reflexão contínua, fazendo uma relação entre teoria e prática, para sempre melhorar ou consolidar sua prática de ensino. Dessa forma, a formação de indivíduos questionadores de sua atuação profissional é mais válida do que apenas criar repetidores de ações que outros dizem ser as mais aplicáveis dentro da prática docente.

### **2.3 Formação de Professores Surdos**

Dentro da formação de professores, existe um grupo de profissionais docentes em formação que possuem características específicas, no campo linguístico, histórico e cultural, que são os surdos. A formação desses professores surdos deve passar também pelas mesmas etapas descritas acima, considerando a formação do sujeito e a utilização de suas experiências pessoais para melhoria contínua da sua atuação e da sua reflexão sobre as melhores práticas.

No entanto, faz-se necessário retomar um pouco do processo de formação do sujeito surdo dentro do contexto histórico educacional, uma vez que uma parte da formação do professor vem de suas experiências como aluno, conforme explanado anteriormente.

A iniciação dos surdos na profissão docente, de forma marcante, aconteceu na França, em 1760, quando o abade Charles Michel de L'Épée fundou a primeira escola pública para surdos, o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris, e treinou inúmeros professores para surdos. A iniciativa de L'Épée foi de suma importância para o bom desenvolvimento da educação de surdos, conforme Berthier (1984) explica-nos:

Até então, como eu já havia explicado, todos os educadores de surdos interpretavam o princípio que “nossa mente não contém nada que não chegou lá através dos sentidos” como se seu único trabalho fosse dar a estes desafortunados o uso mecânico da fala. Ao contrário, l'Épée foi o primeiro a vislumbrar na linguagem mímica ainda imperfeita deles, meios

mais seguros e simples de comunicação e uma mais direta e clara tradução de pensamento. E ele fez com que seus tesouros escondidos florescessem – verdade, flexibilidade, a riqueza de um idioma que pertence a todas as nações, de fato, a toda a humanidade, um idioma que admiravelmente resolve o problema de uma linguagem universal a qual os acadêmicos em toda parte têm buscado por séculos em vão. A partir do simples argumento que os surdos podem ser instruídos com o auxílio de gestos da maneira como instruímos outras pessoas usando os sons da voz, e que ambos os grupos podem aprender linguagem escrita, o incansável L'Épée criou um novo mundo, toda uma geração (p.179).

Como demonstrado por Berthier (1984), antes de L'Épée não havia valorização da educação de surdos utilizando, o que até o momento não era denominado dessa forma, a língua de sinais. A partir de então, com a valorização do uso dessa língua, surgiu a possibilidade dos surdos usuários da língua de sinais também atuarem como professores após a sua formação no Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris.

O próprio Berthier é exemplo de professor surdo e, como Nascimento (2006) aponta-nos, era considerado um dos melhores alunos do Instituto:

Ferdinand Berthier era surdo congênito e nasceu em 1803 na cidade de Louhans, na França. Foi considerado por Laurent Clerc, professor também surdo, o mais brilhante aluno do Instituto para Surdos de Paris. Berthier entrou para o Instituto aos 8 anos, onde formou-se, e trabalhou posteriormente como professor. Foi também uma figura importante na comunidade literária de seu tempo (p. 255).

Por ser de grande notoriedade em seu tempo, pode ser considerado um modelo de professor surdo, que reconhecia a importância do uso da língua de sinais e que reconhecia que era um verdadeiro idioma, como ele mesmo afirma:

Tudo que eu posso dizer sobre a linguagem de sinais é que, ainda hoje, poucas das pessoas que falam têm uma precisa ideia do que consistem esta linguagem e sua genialidade. Muito menos simples do que se costuma supor, ela tem um pequeno número de ingredientes em um infinito número de combinações e isto é avivado pelo jogo de fisionomias. Ela tem tudo que é necessário para representar todas as ideias que povoam a mente e todos os sentimentos que provocam o coração. Em resumo, ela sozinha combina a simplicidade e a universalidade da matemática, a mais perfeita de todas as ciências, com seus dez numerais (BERTHIER,1984, p.175).

Essa afirmação de que os sinais constituíam uma língua, com todas as características necessárias, também é reforçada por outro professor surdo, Desloges, em 1779:

(...) certa vez l'Épée concebeu o nobre projeto de devotar-se à educação do surdo; ele sabiamente observou que eles possuíam uma linguagem natural para se comunicarem entre si. Como essa linguagem não era outra senão a de sinais, ele supôs que, se ele se empenhasse em compreendê-la, o triunfo de seu empreendimento seria assegurado. Esse discernimento foi recompensado com sucesso. Então o abade de l'Épée não foi o inventor ou o criador dessa linguagem; pelo contrário, ele a aprendeu com o surdo; ele somente reparou o que encontrou incompleto nela; ele a ampliou e lhe deu regras metódicas (DESLOGES apud NASCIMENTO, 1984, p. 34).

Esse reconhecimento dos sinais como língua, como um idioma, começa a favorecer a profissionalização dos professores surdos, possibilitando que o uso da língua de sinais seja o meio pelo qual esses profissionais possam instruir, não apenas outros surdos, mas também aqueles que têm interesse em aprender a língua de sinais e outros temas pertinentes à educação de surdos. Pela especificidade da língua, o professor surdo desenvolve sua identidade docente levando em consideração o uso e a difusão desse idioma.

O reconhecimento e a valorização da língua de sinais são de suma importância para o desenvolvimento e o crescimento da quantidade de professores surdos, sendo que eles se sentem valorizados por sua especificidade linguística e, por isso, sua profissionalização e sua prática docente ocorrem com mais eficácia.

Os estudos de Willian Stokoe, na década de 1960, também representaram um grande avanço nos estudos linguísticos das línguas de sinais, em que se deu início às pesquisas pelo mundo sobre as línguas de sinais, provando o seu estatuto de língua, como Quadros e Karnopp (2004) apontam:

Naturalmente que o trabalho de Stokoe (1960) representou o primeiro passo em relação aos estudos das línguas de sinais. Pesquisas posteriores, feitas em grande parte com a língua de sinais americana, mostraram, entre outras coisas, a riqueza de esquemas e combinações possíveis entre os elementos formais que servem para ampliar consideravelmente o vocabulário básico (p. 31).

No Brasil, a educação de surdos teve início em 1857, com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos, com a chegada do professor surdo francês Eduard<sup>4</sup> Huet. Isso mostra que o processo de ensino por meio da língua de sinais na França gerou resultados, fazendo com que os professores formados emigrassem para outros países e levassem a possibilidade de profissionalização do surdo para atuar como docente.

---

<sup>4</sup> Conforme Bentes (2010, p. 58), a grafia do primeiro nome de Huet varia entre Eduard, Hernest e Ernst. Neste texto, adotamos a escrita Eduard por ser a mais utilizadas nas textos consultados.

Com a entrada dos surdos na educação e tomando para si a responsabilidade de ensino, a formação desses indivíduos como professores deve levar em consideração a sua especificidade linguística, já que a língua de sinais passa a ser considerada como forma de comunicação natural do surdo.

Nesse sentido, a atividade do magistério não pode ser colocada como algo de pequena importância, ainda mais quando se trata de uma minoria cultural, como é o caso dos surdos. Entretanto, como Tardif e Lessard (2005, p. 21) dizem, ele “constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações”. Com isso, a atuação de surdos como professores é de suma importância para a compreensão dessa parcela da sociedade, parcela que possui diversas particularidades culturais e até mesmo metodológicas de ensino.

A atuação docente dos surdos não tem embasamento teórico muito diferente dos demais, mas sim a sua forma de atuação. Como Miorando (2006, p.82) explica sobre professores surdos, “o que eles fazem não é diferente do que os professores ouvintes fazem, mas o como eles fazem é que aponta o diferencial”.

Nessa direção, Martins (2009, p. 4) mostra-nos a importância de sempre se levar em conta a especificidade e as peculiaridades dos surdos no seu processo de formação docente:

Como o professor é considerado o ator principal das ações de ensino, então é justamente por isso que ele precisa construir uma identidade profissional sólida. Devemos valorizar os saberes docentes que ele constrói ao longo do exercício em sua atuação, pois eles são fundamentais em sua formação. E no caso do professor surdo, ele pode possuir características peculiares, tais como a sua postura, o seu jeito de ensinar, o modo como ele vê as suas crenças, os seus pensamentos, as suas ideias e a sua constituição como profissional são básicas para uma atuação consequente.

Com isso, as suas experiências como discente surdo também fazem parte da constituição da sua identidade docente e levar em conta a especificidade do idioma que os surdos utilizam também é importante na formação como futuros professores. Isso porque respeitar sua identidade linguística faz parte da constituição dele como sujeito e, conseqüentemente, fará parte da sua constituição identitária como professor.

Posicionando-se de acordo com Tardif e Nóvoa, Miorando (2006, p.89) também diz que “a formação de professores requer olhares sobre as cenas do

cotidiano escolar, buscando, em seus saberes, atenção especial para ver a diferença presente na sala de aula”, mostrando que essa prática também está presente na formação de professores surdos.

A princípio, a atuação de professores surdos dá sem uma base pedagógica, ocorrendo uma introdução desses profissionais sem uma capacitação apropriada. Mesmo assim, não significa dizer que não possuíam conhecimentos empíricos que já eram aplicados e testados muitas vezes durante a sua prática como instrutor surdo.

Durante essa prática de ensino por meio da língua de sinais, uma das funções mais importantes, conforme Santos e Gurgel (2014, p. 53), é “promover o desenvolvimento de processos cognitivos do aluno surdo, facilitando a comunicação destes junto a seus outros colegas e permitindo que ele divida também suas alegrias, preocupações e dúvidas dentro da sala de aula”.

Com isso, passa a ser mais valorizado o saber experiencial, que Tardif (2002) descreve como sendo os saberes resultantes do próprio exercício da atividade de professor. Esses saberes são criados pela vivência de situações específicas que têm relação com o espaço escolar e a relação com outros professores e com alunos. Assim são incorporados “à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Cardoso, Pino e Dorneles (2012, p. 5) apontam que Tardif explica que a constituição do saber docente também tem como origem experiências passadas:

Em relação ao lugar de aquisição dos saberes profissionais dos professores o autor se preocupa em evidenciar que o processo de constituição do profissional professor não se restringe ao presente. Isso significa aceitar que as fontes de aquisição dos saberes dos professores se referem igualmente às experiências do presente e as do passado e que conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos também na constituição de sua identidade profissional, justificando, portanto, a característica temporal dos saberes dos professores.

Assim, o pequeno recorte feito sobre a educação de surdos demonstra que as experiências dos surdos como educandos fazem parte do processo de constituição dos saberes desse futuro professor e, por isso, a evolução da educação dos surdos faz parte da evolução da profissionalização dos professores surdos, mesmo que sua atuação seja iniciada apenas formalmente como instrutores.

Tendo como ponto de partida essa atuação como instrutor, inicia-se a busca por formação acadêmica desses professores surdos e, como principal contribuição após a sua formação, a identificação dos alunos surdos com esses profissionais que compartilham de uma cultura, possibilitando a transmissão não apenas de conteúdos curriculares, mas também de participação na formação dos indivíduos.

Miorando (2006) aponta, em sua pesquisa, que alunos surdos do curso Normal já iniciam um caminho para o objetivo de formação de professores surdos:

A partir de suas histórias de vida, discutir a teoria que adquiriam durante o curso Normal para os momentos de planejamento de suas aulas, confrontando-as com a memória do processo de aprendizagem por eles vividos, esses novos professores já contavam com uma base argumentativa que sustentaria a prática, antes mesmo que tivessem a experiência de atuar em sala de aula. Ao tomarem a decisão de continuar estudando e que seria em um curso de formação docente, eles já sabiam que seus conhecimentos para atuarem como professores surdos deveriam ser buscados também fora da sala de aula (p. 81).

A constituição dessa identidade docente por parte dos surdos passa pelos mesmos processos que os futuros professores ouvintes; o que muda, na verdade, será a forma como ele executará sua prática docente, haja vista sua especificidade linguística. Reis (2007, p. 96) explica essa atuação e esse processo de identificação por parte dos alunos, mostrando a necessidade de uma formação pedagógica para atuação desses profissionais, já que sua responsabilidade é muito mais do que apenas ensinar disciplinas, mas sim cultura e história que fazem parte da sua formação individual:

Acredito que um caminho que possibilita entender a questão do professor surdo, ou seja, buscar a compreensão dos processos da identificação do professor está no processo da pós-modernidade. O pós-moderno favorece a compreensão daquilo que é considerado uma transgressão pedagógica e permite buscar compartilhar discursos com os outros professores. Favorece para se manter ao se identificar a cultura, identidade e língua de sinais. Os professores surdos relatam experiências que marcam a sua vida profissional, ao se descobrirem trabalhando na sala de aula e contribuindo para os alunos se construírem subjetivamente, identificando sua cultura, sua identidade e se comunicado na sua primeira língua, ou seja, a língua de sinais. Ao se reconhecer como professor surdo, sua atribuição profissional, o sujeito estabelece momentos de identificação. Isso leva a compreender o professor surdo a partir da transgressão pedagógica vinculada à questão da pós-modernidade, em que ele não é visto como centrado e controlador. Ele é visto como um professor diferente de que se constitui no qual ele produz, se relaciona, se altera com o outro, que está na marca da heterogeneidade.

Assim, uma das responsabilidades dos professores surdos é a transmissão de seus saberes culturais. Com isso, a formação acadêmica desses profissionais também segue os preceitos defendidos por Tardif e Nóvoa, da formação do indivíduo e da valorização de suas experiências juntamente à aquisição de conhecimentos pedagógicos e metodológicos.

A atuação dos professores surdos, inicialmente, é voltada para a concepção de uma educação de surdos criada pelos próprios surdos, visando à educação de crianças surdas, como mostrado por Miorando (2006, p. 82):

Os caminhos a serem percorridos não seriam diferentes dos que os eram pelos ouvintes. O que teria que ser diferente era a forma como se preparariam, pois eles mesmos queriam construir uma escola que não fosse aquela que os ouvintes tinham para si. Eles queriam a escola para surdos.

A busca por uma educação para surdos em que os próprios surdos são os atores faz com que a formação do professor surdo seja colocada em evidência e, principalmente, a sua atuação, o que Miorando (2006) aponta como sendo o principal diferencial dos docentes surdos, conforme já apresentado anteriormente.

Considerando isso, a formação de professores surdos leva em consideração a formação cultural do indivíduo, adaptando seus conteúdos curriculares a fim de proporcionar isso aos seus alunos. Essa formação dá-se principalmente por meio do curso de Letras – Libras, conforme disposto no Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, dando prioridade para pessoas surdas:

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” (BRASIL, 2005).

Com a publicação desse decreto, foram criados cursos de Letras: Libras. Um dos primeiros no país foi o Curso de Licenciatura em Letras-Libras desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e promovido na modalidade a distância:

A licenciatura de Letras-Libras está organizada de forma a expressar o conhecimento na Língua Brasileira de Sinais e privilegiar as formas de ensinar e aprender dos surdos. Este curso, além de assumir o desafio de traduzir essas formas de ensinar e aprender dos surdos na Língua de Sinais, está sendo realizado na modalidade a distância (BARBOSA, CERNY e QUADROS, 2009).

Entre os objetivos de um dos cursos que visa à formação profissional dos surdos para atuação na área de ensino, o curso de Licenciatura em Letras: Libras<sup>5</sup>, está a valorização de suas particularidades identitárias:

Objetiva-se, com este curso, garantir a inclusão social de surdos na sociedade por meio da formação acadêmica, abrindo espaços para a sua inserção no mercado de trabalho. Os professores licenciados irão atuar na formação de professores em nível universitário, na formação de fonoaudiólogos e na formação básica de alunos surdos e ouvintes. Esta formação passa pela Língua de Sinais que inclui aspectos sociais, culturais e políticos, presentes na construção e desenvolvimento do curso. Assim, os surdos atuarão nas escolas discutindo sobre a língua usada por eles e ensinando na sua língua materna (BARBOSA, CERNY e QUADROS, 2009).

Sacristán (2000, p. 9) mostra a importância dos fatores culturais na educação, quando diz que “não tem sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura”, sendo isto utilizado para alcançar este objetivo. Saviani (2010) também aponta para a necessidade de que essa formação possibilite que o professor crie uma consciência da realidade da prática docente:

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, associada a um consciente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente.

(...)

Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos de ensino ministrado (p. 53).

---

<sup>5</sup> A Criação do curso de Letras: Libras deu-se pela previsão no Decreto Nº 5.626/2005, em seu Art. 4º, que determina que para atuação do professor no ensino superior com a disciplina de Libras sua formação “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”. Em seu Parágrafo único, o Decreto também coloca que “as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos” (BRASIL, 2005).

Com isso, a formação para o professor surdo deve proporcionar a vivência e uma cultura de adaptação da sua prática, gerando autonomia, mas, ao mesmo tempo, baseada em teorias científicas que direcionam a prática pedagógica.

Forquin (1993) também mostra essa relação íntima entre cultura e educação:

Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de conteúdo da educação (p. 10).

A questão da identidade cultural para os surdos, principalmente para os professores surdos, faz-se muito mais presente, já que para a sua atuação a presença dessa cultura e a sua expressão faz parte do ensino. No que diz respeito ao professor de Libras, essa cultura faz parte do conteúdo programático para ensino, seja em forma de explanação ou de modelo para os outros surdos.

No contexto da formação de uma identidade surda, por meio do contato com professores e alunos surdos, Skliar (1998) argumenta:

Os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de diferentes representações da identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas etc. podem-se caracterizar as identidades surdas presentes num grupo social com uma cultura determinada. Esta autoprodução de significados parece ser o fundamento da identidade surda: uma estratégia para o nascimento cultural, [...] (p.12).

A presença de um professor surdo, que teve na sua formação o aprendizado e criou a consciência da importância da transmissão da sua cultura, possibilita a sua manifestação de acordo com a sua própria cultura. Como nos explica Pereira (2008, p. 31) “o professor surdo passa a cultura surda com propriedade e ensina de forma contextualizada, ou seja, vivida.” Por ter a cultura surda como parte integrante da sua constituição como sujeito, o ensino dá-se de forma mais eficiente.

No que diz respeito ainda ao ensino de Libras, a participação dos surdos como professores pode ser muito mais benéfico, principalmente pela sua experiência com a língua e a sua prática como usuário, como Albres (2014) afirma:

Muitos outros surdos proficientes em Libras e atuantes no ensino da língua ainda continuam sem formação inicial, atuando como professores sem conhecimento pedagógico e sem qualquer espaço para compartilhar suas práticas e dúvidas. O professor surdo pode trazer um olhar sobre e para o ensino de língua que nem sempre o ouvinte tem (p. 44).

Como forma de cumprir a legislação brasileira a fim de proporcionar a formação de professores surdos para o ensino de Libras, foram criados cursos de formação, como Albres (2014) aponta:

No Brasil, os cursos de formação de professores de Libras estiveram focados na formação de pessoas surdas para ministrar aulas de Libras para surdos e ouvintes, desde os cursos de capacitação de FENEIS, até o curso de graduação em Letras Libras que em seu edital deliberou que as vagas estavam destinadas preferencialmente aos candidatos surdos (p. 48).

A formação para os professores surdos faz parte do processo de dar poder aos surdos como profissionais da educação, como formadores de outros sujeitos surdos e também de fazer parte da formação de outros professores, quando estes atuam nos cursos de licenciatura. Albres (2014, p. 50) diz que “ser professor de língua de sinais está vinculado ao espaço de poder dizer-se professor. Um curso de formação sempre se constitui vinculado a uma intenção pedagógica, formativa do humano”.

Entretanto, não se pode deixar de lado um aspecto importante na formação do professor surdo, que diz respeito à língua de instrução utilizada nesse processo. Se a Libras faz parte da constituição do sujeito surdo, a utilização desse idioma na instrução dentro do processo de formação do docente surdo também deve ser levada em conta.

Fernandes (2003, p.17) também acredita que, se durante a formação do professor surdo ele tem acesso ao conteúdo curricular por meio da língua de sinais, tal profissional se tornará um agente da sua história escolar e contribuirá de forma mais significativa para o processo de aprendizagem de seus alunos. Pereira (2008, p.31) corrobora isso quando diz que, “nesse contexto, o professor surdo torna-se parte ativa do processo pedagógico, para ensinar a língua de sinais e aprofundar os conteúdos curriculares”.

Entretanto, durante a sua formação escolar básica raramente a língua de sinais foi utilizada como meio de instrução, desvalorizando parte da sua identidade cultural, como Albres (2014) aponta:

Os surdos adultos de hoje viveram uma educação em que sua língua, a Libras, não tinha qualquer valor. Compreende-se que o capital cultural dos surdos geralmente não foi valorizado pela escola. Registros de história escolar revelam a não existência de percurso escolar regular, sem interrupções. (...) Surdos com pais ouvintes, mesmo que de uma classe econômica abastada e de bom nível cultural, tiveram a transmissão da cultura dificultada, visto que um dos principais elos de apropriação e reflexo da cultura é a própria língua oral bem falada e valorizada pela escola (p. 51).

Logo, a formação desse professor deve servir, de início, para o respeito à especificidade linguística e cultural dos surdos. Como esse respeito não esteve presente na sua formação inicial, deve existir agora, durante uma formação pedagógica, servindo de base para uma reprodução desse respeito, principalmente se os professores surdos atuarem na formação de novos professores.

É necessário valorizar a formação do professor surdo, que ainda não é visto como um profissional relevante ou que tem uma importância, seja como modelo linguístico cultural para crianças surdas, ou como formação de futuros professores, conforme expressa Reis (2007):

A visão dos surdos sobre a postura e o sujeito do professor surdo no senso comum é simplista, uma vez que se aloca na percepção de uma identidade fixa, em detrimento do processo dinâmico de construção da subjetividade. Tal perspectiva relega ou invisibiliza sua formação pedagógica e profissional e não contempla a complexidade do professor surdo enquanto sujeito, ignorando sua trajetória e história de vida (p. 88).

Com isso, destaca-se a valorização e a visualização da importância da formação do professor surdo, um dos objetivos do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que é o “do uso e da difusão da Libras”, além da valorização do saber pessoal e experiencial desse profissional.

Assim sendo, o currículo para formação de professores surdos nos cursos de Letras-Libras valorizam a cultura do indivíduo e como este poderá realizar sua prática docente incluindo seus saberes históricos, culturais e sociais como cidadão surdo.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Tipo de pesquisa**

Este estudo foi realizado com uma abordagem qualitativa, pois para Chizzotti (2009) “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito” (p. 79). Malheiros (2011) explica que essa abordagem tenta “compreender os fenômenos pela ótica do sujeito” (p. 31) e, assim, intentamos investigar os professores surdos que atuam no ensino superior com a Libras.

A abordagem qualitativa foi escolhida já que, para responder à problematização proposta, os dados coletados e analisados têm características não-métricas e são baseados em diferentes abordagens.

#### **3.2 Objeto de Estudo**

Esta pesquisa foi centrada em aspectos da realidade dos professores surdos do ensino superior que não podem ser quantificados. Pretendemos buscar a compreensão e a explicação da dinâmica entre o professor surdo e o seu processo de formação e prática docente.

A pesquisa foi realizada visando a compreender, conforme argumentado por Minayo (2001), os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e as atitudes, algo mais profundo no que tange às relações, aos processos e aos fenômenos que não podem ser simplificados em variáveis e estatísticas.

Minayo (2001) também aponta as limitações dessa abordagem e atentamos para um dos riscos que envolve a reflexão exaustiva acerca dos dados coletados, que pode levar a uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado. Por consequência, isso pode levar a acreditar que é possível entender por completo o processo de formação de todos os professores surdos e a percepção de todos os professores surdos em relação a esse processo e à sua atuação docente.

Ainda tivemos cuidado para reduzir ao máximo nosso envolvimento com a situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados, pela proximidade identitária da pesquisadora surda, para não influenciar as respostas dadas pelos participantes com seus posicionamentos pessoais em relação ao problema estudado.

No entanto, essa abordagem possibilitou uma objetivação do fenômeno de formação docente e da constituição do professor surdo no ensino superior, assim como proporcionou uma hierarquização nos processos de descrever, compreender e explicar o processo de formação e de constituição dos docentes surdos.

### 3.3 Participantes

As entrevistas foram realizadas com sujeitos com características relevantes para o problema proposto. Foram selecionados professores, que estavam dentro do perfil determinado para a pesquisa, e que tinham disponibilidade de participar das entrevistas no período do estudo, além dos professores com os quais tivemos contato por meio de eventos que envolvem os estudos da educação de surdos e de ensino de Libras. Também tivemos como requisito surdos atuantes no ensino superior de instituições federais, conforme demonstrado na Tabela 1.

**Tabela 1 - Distribuição dos participantes da pesquisa**

<b>Sujeito</b>	<b>Cidade - UF</b>	<b>Gênero</b>
A	Florianópolis – SC	Masculino
B	Florianópolis – SC	Masculino
C	Florianópolis – SC	Feminino
D	Rio de Janeiro – RJ	Feminino
E	Rio de Janeiro – RJ	Masculino
F	Rio de Janeiro – RJ	Feminino
G	Rio de Janeiro – RJ	Feminino
H	Rio de Janeiro – RJ	Masculino
Total de Participantes: 8		

**Fonte: Dados da Pesquisa**

As instituições nas quais foi realizada a pesquisa foram selecionadas pela presença de professores surdos entre os seus docentes, que também atuam na formação de outros professores, o que pode significar que já realizaram reflexões acerca da formação de professores surdos, muitas vezes até mesmo repensando sua própria formação e prática docente. As próprias experiências profissionais da

pesquisadora surda deste estudo, em uma instituição federal de ensino superior, inspiram esse tipo de reflexão.

Desse modo, os relatos durante as entrevistas dos professores surdos que atuam com a Libras no ensino superior contribuem para que esta pesquisa se torne uma referência bibliográfica necessária à reflexão e à transformação de nosso contexto sócio educacional.

Após a gravação em vídeo das entrevistas, foi realizada a transcrição, utilizando o sistema adaptado por Salles (2004, p. 17), que segue os princípios a seguir:

- 1) Os sinais da LIBRAS, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas.  
Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA.
- 2) Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen.  
Exemplos: CORTAR-COM-FACA 'cortar', QUERER-NÃO 'não querer', MEIO-DIA 'meio-dia', AINDA-NÃO 'ainda não'.
- 3) Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a idéia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo .  
Exemplo: CAVALO LISTRA 'zebra'.
- 4) A datilologia (alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal, será representada pela palavra separada, letra por letra, por hífen.  
Exemplos: JO-Ã-O, A-N-E-S-T-E-S-I-A.
- 5) O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer à LIBRAS por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, será representado pela soletração ou parte da soletração do sinal em itálico.  
Exemplos: R-S 'reais', N-U-N-C-A, 'nunca'.
- 6) Na LIBRAS não há desinências para gênero (masculino e feminino) e número. O sinal, representado por palavra da língua portuguesa que possui essas marcas, será terminado com o símbolo @ para reforçar a idéia de ausência e não haver confusão.  
Exemplos: AMiG@ 'amiga ou amigo', FRI@ 'fria ou frio', MU1T@ 'muita ou muito', TOD@ 'toda ou todo', EL@ 'ela ou ele', ME@ 'minha ou meu'.
- 7) Para simplificação, serão utilizados, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas orais-auditivas, ou seja: !, ?, ?!

Após ser realizada a transcrição dos vídeos, os mesmos foram traduzidos para língua portuguesa, a fim de facilitar a relação com os embasamentos teóricos e para a leitura daqueles que não tem conhecimento das especificidades da transcrição da Libras. Posteriormente foi feita a análise dos dados, e está se deu por meio do método de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas utilizadas com objetivo de conseguir, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do

conteúdo das mensagens, identificar indicadores que permitiram produção de conhecimento relacionados com as mensagens presentes durante as entrevistas (BARDIN, 2000).

Foram criadas categorias para a análise dos dados qualitativos, sendo levado em conta o método semântico, no qual, segundo Malheiros (2011, p. 207), a pesquisadora “se debruçará sobre o significado do conteúdo coletado”. Pelo fato de nessa abordagem o “conteúdo passar a ser preponderante”, foi realizada pela pesquisadora surda uma interpretação dos dados, buscando “limpar sua subjetividade no momento da aplicação da análise”.

Dentro dessa abordagem, utilizamos como unidade de análise o contexto, utilizando como base conceitual “culturas, orientações profissionais, percepções, etc”, como Malheiros (2011, p. 208) recomenda.

### **3.4 Critérios para escolha dos participantes**

Os sujeitos selecionados para participar desta pesquisa foram assim escolhidos:

- a) ser professor surdo;
- b) ser professor atuante no ensino superior;
- c) ser membro efetivo de Instituições Públicas de Ensino.

Elencamos esses critérios, pois acreditamos que o acesso desses sujeitos ao ambiente acadêmico como professores foi resultado de aprovação em um processo seletivo. Com isso, desejamos ter seriedade e rigor no momento da seleção, mostrando que eles têm uma percepção mais ampla em relação à formação docente, podendo assim representar uma parcela com significativas respostas para o desenvolvimento desta pesquisa.

### **3.5 Instrumentos de coleta de dados**

Como coleta de dados, primeiramente, foi realizada uma pesquisa documental, levando em consideração a legislação que possibilitou a presença de professores surdos nas instituições federais de ensino superior, assim como outras

bibliografias que demonstram ou analisam o processo de formação docente de professores surdos e relatos de suas experiências na educação superior.

A pesquisa documental tornou-se relevante levando em conta o que diz Flores (apud CALADO; FERREIRA, 2004, p.3):

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Também como instrumento de coleta dos dados da pesquisa foi realizada uma entrevista com os sujeitos selecionados para o estudo. Tais entrevistas foram semiestruturadas, pois esse tipo de entrevista é a “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2001, p. 64).

Essa forma de coleta de dados foi selecionada por permitir que os sujeitos da pesquisa se expressem de forma mais livre e falem a respeito do tema, abrangendo outros aspectos que acreditam ser relevante relatar, sem se limitar a responder às questões colocadas pela pesquisadora.

Durante a entrevista, foi utilizado um roteiro, conforme apresenta o Apêndice A, em que se organizaram as questões referentes à história e à atuação do professor surdo, ao seu acesso ao ambiente acadêmico como docente, às suas experiências nesse ambiente e como se dá sua prática docente no ensino superior.

O local para realização de algumas das entrevistas, que foram conduzidas de forma individual e pessoal, foi escolhido de acordo com o que aconselha Malheiros (2011), assim como a preparação por parte da pesquisadora:

O local para a realização de uma entrevista deve ser o mais tranquilo possível, principalmente quando é realizada com uma única pessoa. É preciso que haja um clima que permita o estabelecimento de uma relação de confiança, já que o que se busca é a autenticidade nas respostas daquele que se propõe a expor sua realidade. Mas cuidar do local seria desnecessário se o pesquisador não estivesse preparado como profissional para conduzir esse trabalho (p. 198).

Tendo em vista essas observações, foi selecionado um espaço, conforme demonstrado na Figura 1, onde a pesquisadora e o entrevistado ficaram a sós, a fim de proporcionar liberdade na fala do sujeito pesquisado.

**Figura 1 - Área de entrevista: vista frontal**



**Fonte: Arquivo pessoal**

De forma a auxiliar o registro dos dados durante a entrevista, que foi conduzida em Libras, foi realizada a filmagem da sinalização dos professores surdos durante as entrevistas. Para os entrevistados com os sujeitos residentes do Rio de Janeiro, foi utilizada de uma câmera digital, conforme demonstrado na Figura 1.

Em virtude da distância entre a cidade de Belo Horizonte, onde reside a pesquisadora, e a cidade de Florianópolis, as entrevistas com os sujeitos residentes nesta cidade foram realizadas com o auxílio do *Skype*<sup>6</sup>, sendo que estas também foram gravadas.

A gravação em vídeo das entrevistas foi utilizada como recurso válido e fundamental para este estudo, pois como Malheiros (2011) afirma:

A coleta utilizando vídeo é similar à coleta utilizando gravadores. A grande diferença reside no fato de que ao usar vídeo é possível captar mais do que a fala: capta-se também as expressões não verbais. Isso fornece insumos valiosos, que devem ser considerados no momento de analisar o que foi levantado. Ainda assim é fortemente sugerido que o pesquisador transcreva a entrevista filmada em vídeo (p. 199).

---

<sup>6</sup> *Skype* é um *software* que permite a comunicação pela Internet através de conexões de voz e vídeo. Essas informações foram obtidas do site <<http://www.skype.com/pt-br/about>>

Uma vez que as entrevistas foram realizadas utilizando a Libras como forma de expressão dos sujeitos da pesquisa, posteriormente todo o material registrado foi devidamente traduzido e transcrito.

Além do que foi apresentado por Malheiros, a utilização do recurso de gravação em vídeo faz-se necessário para pesquisas realizadas com surdos. Carneiro e Nunes (2013) mostram a importância desse recurso, argumentando que:

a filmagem é uma das formas de registro das línguas sinalizadas, e nesse caso, há necessidade de captar o sinalizador, já que a produção das palavras nas línguas de sinais é organizada a partir da articulação de fonemas em locais externos no corpo do sinalizador” (p. 09).

Assim, haja vista que a modalidade a Libras é visual-espacial, foi essencial realizarmos as gravações em vídeos dos entrevistados, para que assim pudéssemos ter o registro de suas respostas.

### **3.6 Limitações do estudo**

Inicialmente, planejamos a realização de entrevista com 10 sujeitos, que estavam distribuídos nas cidades do Rio de Janeiro e Florianópolis, sendo sete do Rio de Janeiro e três de Florianópolis.

No entanto, dois dos convidados a participar da pesquisa da cidade do Rio de Janeiro não conseguiram organizar suas agendas a fim de que pudéssemos realizar a coleta de dados. Por essa razão, a coleta de dados foi realizada com apenas 8 professores.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados os dados que foram coletados e analisados durante a pesquisa. Inicialmente, apresentamos o perfil dos sujeitos pesquisados, com os dados mais relevantes, que incluem os anos de ensino de Libras, os níveis de atuação pelos quais os sujeitos pesquisados já passaram, o gênero desses sujeitos e também a formação.

Esses dados são apresentados em forma de tabelas e gráficos, a fim de facilitar a compreensão e contemplar a visualidade das informações, uma vez que para uma pesquisadora surda essa é uma preocupação legítima. Em seguida, faremos as discussões dos dados coletados.

### 4.1 Perfil dos sujeitos

Entre os sujeitos pesquisados, temos como perfil professores de instituições federais de ensino superior, concursados e atuantes na disciplina de Libras. Entre estes, identificamos o tempo de atuação, no ensino de Libras, nos mais diversos níveis, que são apresentados a seguir na Tabela 2.

**Tabela 2 - Anos de ensino dos participantes**

<b>Sujeito</b>	<b>Anos de ensino de Libras</b>
<b>A</b>	15 anos
<b>B</b>	14 anos
<b>C</b>	7 anos
<b>D</b>	20 anos
<b>E</b>	8 anos
<b>F</b>	8 anos
<b>G</b>	28 anos
<b>H</b>	10 anos

**Fonte: Dados da pesquisa**

Assim, três sujeitos da pesquisa atuam com o ensino de Libras de 7 a 8 anos, três sujeitos de 9 a 15 anos e apenas dois sujeitos possuem mais de 15 anos de experiência com ensino de Libras.

Ainda no perfil dos sujeitos, a Tabela 3 apresenta o gênero dos sujeitos com os quais foram realizadas as entrevistas.

**Tabela 3 - Gênero dos sujeitos**

<b>Sujeito</b>	<b>Sexo</b>
<b>A</b>	Masculino
<b>B</b>	Masculino
<b>C</b>	Feminino
<b>D</b>	Feminino
<b>E</b>	Masculino
<b>F</b>	Feminino
<b>G</b>	Feminino
<b>H</b>	Masculino

**Fonte: Dados da pesquisa**

É possível verificar que, entre os sujeitos selecionados para a pesquisa, quatro são do gênero masculino e quatro do gênero feminino.

No que diz respeito à formação dos sujeitos pesquisados, a Tabela 4 apresenta a quadro geral em que se pode verificar que todos os entrevistados possuem formação em Letras / Libras; três deles possuem também formação em Pedagogia.

**Tabela 4 - Formação dos sujeitos**

<b>Sujeito</b>	<b>Formação</b>
<b>A</b>	Letras Libras
<b>B</b>	Pedagogia e Letras Libras
<b>C</b>	Pedagogia e Letras Libras
<b>D</b>	Pedagogia e Letras Libras
<b>E</b>	Letras Libras
<b>F</b>	Letras Libras
<b>G</b>	Letras Libras
<b>H</b>	Letras Libras

**Fonte: Dados da pesquisa**

No que se refere aos níveis de atuação em que os sujeitos já lecionaram, a Tabela 5 mostra que a maioria dos entrevistados atuou em outros níveis educacionais, além do Ensino Superior, com destaque para o ensino fundamental.

**Tabela 5 - Níveis de atuação dos sujeitos**

Sujeito	EI	EF	EM	ES	EJA	AEE
<b>A</b>				X		
<b>B</b>	X	X		X		
<b>C</b>	X	X	X	X		
<b>D</b>		X		X	X	
<b>E</b>				X		X
<b>F</b>		X		X		
<b>G</b>				X		
<b>H</b>	X	X	X	X	X	

**Fonte: Dados da pesquisa**

**Legenda:** EI: Ensino Infantil; EF: Ensino Fundamental; EM: Ensino Médio; ES: Ensino Superior; EJA: Ensino de Jovens e Adultos; AEE: Atendimento Educacional Especializado

Com isso, notamos que os professores surdos que participaram desta pesquisa têm o perfil, além do pré-requisito para participação:

a) de atuação em outros níveis de ensino, sendo que quatro atuaram no Ensino Fundamental e apenas um no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. Isso mostra que a experiência em sala é presente no perfil dos sujeitos;

b) o tempo de atuação dos participantes é sempre maior que sete anos, sendo que três possuem até 15 anos de experiência e três mais de 15 anos de experiência, apontando que têm uma sólida consciência das metodologias abordadas para o ensino de Libras;

c) o gênero dos sujeitos está equilibrado, sendo quatro do gênero masculino e quatro do gênero feminino;

d) a formação dos sujeitos é, em sua totalidade, em Licenciatura em Letras/Libras e de três com formação, além da área de Letras, na área da Educação, com Licenciatura em Pedagogia.

#### **4.2 Início da prática docente: instrutor surdo**

Foi observado entre os sujeitos pesquisados que, em sua totalidade, o início da prática docente deu-se por meio da função de “instrutores”<sup>7</sup> de Libras. Os

<sup>7</sup> Colocamos durante o texto o termo “instrutores” (entre aspas), uma vez que, mesmo atuando nesta função, esses profissionais não poderiam ser considerados instrutores sem uma formação, sem uma documentação que os habilite para tal. Assim, quando grafamos desta forma, caracterizamos sua

instrutores são caracterizados pela sua formação, conforme o decreto nº 5.626 determina:

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior;

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III (BRASIL, 2005).

Alguns dos entrevistados começaram a atuar mesmo sem essa formação, uma vez que sua atuação teve início antes mesmo do decreto, e outros pelo desconhecimento ou pela falta de oportunidade decorrente da escassez de vagas para a formação de instrutores, que era realizada apenas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. Como nos mostra Albres e Neves (2014, p. 67):

(...) a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS se configura como um espaço de formação legitimado socialmente pela sua luta, pela representação de uma comunidade linguística e pelo seu ineditismo na esfera de formação de pessoas para o ensino da Libras.

No Apêndice D apresentamos as respostas obtidas durante as entrevistas com os sujeitos e, a seguir, mostramos as análises.

Observamos que os sujeitos B, C, D, F, G e H não tiveram a formação da FENEIS no início de sua atuação, mas depois se habilitaram para atuar como instrutores surdos. Como exemplo, o sujeito H realizou a prova do PROLIBRAS<sup>8</sup>, que é uma prova realizada pelo Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de certificar quem está habilitado para atuar como instrutor ou professor de Libras (BRASIL, 2005).

---

atuação como uma prática de ensino de Libras, mas sem formação, apenas utilizando seus próprios conhecimentos da língua.

<sup>8</sup> Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais e para a Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras / Língua Portuguesa que em sua última versão, no ano de 2013, denominou-se sexto PROLIBRAS nos termos do decreto 5.626/05 e portaria normativa - MEC nº 20/2010.

Esse início de atuação sem a formação adequada, mas sempre levando em conta a experiência desses “instrutores” surdos, está de acordo com o que nos aponta Tardif (2002, p. 61) como o saber experiencial, que surge quando:

os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se às experiências individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Essa característica da atuação dos surdos como instrutores é parte integrante também do próprio curso de formação da FENEIS, que, como Albres e Neves mostram-nos em um pequeno resumo histórico da formação de instrutores surdos, leva em consideração a própria experiência dos integrantes do grupo selecionado para criar essa formação:

No ano de 1992 a FENEIS formou uma equipe composta por surdos e ouvintes (linguistas e educadores) para pesquisar os aspectos linguísticos da Libras e Libras em estudo: formação de profissionais metodologias para o seu ensino. Pelo ineditismo e relevância, a pesquisa teve o reconhecimento do Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial – MEC - SEESP, que aprovou um financiamento para o projeto “Metodologia para o ensino de LIBRAS para ouvintes” pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, dando início à produção de material didático para ensino de Libras como segunda língua (livro Libras em contexto). (ALBRES; NEVES, 2014, p. 70)

Com a criação desse material e a difusão das metodologias de ensino que melhor se aplicavam ao ensino de Libras, os surdos tiveram legitimados esses saberes experienciais, principalmente por se tratar de um “saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos” (TARDIF, 2002, p. 109).

Tardif (2002, p. 109) destaca como característica essencial esse saber experiencial, que é “saber heterogêneo, que mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes”.

Isso fica mais evidente com a equipe composta por surdos e ouvintes, tanto da área linguística quanto da educacional, para criar a formação dos profissionais no que diz respeito a quais metodologias eram mais apropriadas para o ensino de

Libras. E também quando da criação de um material didático que possibilitou compartilhar essas experiências diversas com os demais professores e instrutores, sejam surdos ou ouvintes. Mesmo sem a formação da FENEIS, os surdos que iniciaram sua atuação como “instrutores” não podem ter negadas as suas experiências pessoais e as suas características que os levaram a atuar como docentes de Libras, como mostram Albres e Neves (2014, p. 67), quando dizem que

além do espaço social de formação e construção de experiências, não se pode desconsiderar os sujeitos, sua personalidade e experiências pessoais e profissionais, que se concretizam na realização de seu trabalho cotidiano.

No entanto, podemos observar a fala do sujeito B e do sujeito H, quando dizem que não sabem se eram instrutores no início, pois iniciaram sua atuação de forma voluntária e sem formação ou preparação para a docência, mas que depois conseguiram perceber que gostavam de ensinar e que tinham habilidade para isso.

Quando eu aprendi, sabia usar mas não sabia como ensinar sinais, e então uma mulher ouvinte me pediu para ensiná-la libras, e eu ensinei, só sinais, e ela aprendeu, e depois ela pediu que eu ensinasse na igreja dela, mas eu não sabia se era instrutor ou professor, eu só ensinava libras, tinha uma apostila com os desenhos dos sinais e eu ensinava só os sinais, e outras igrejas me chamaram e eu comecei a gostar. Depois a associação de surdos disse que a FENEIS convidou duas pessoas para serem multiplicadores, e então apresentaram o libras em contexto, e aí que fui aprender que não era pra ensinar só os sinais e aí que aprendi como ser instrutor (Sujeito B)<sup>9</sup>.

Em 2005 iniciei a trabalhar, mas ainda não haviam instrutores, então não sei se era instrutor, pois o Prolibras iniciou apenas em 2006, Mas eu tive a informação de que a FENEIS tinha um curso de multiplicadores, mas eram poucas vagas, então comecei a ensinar de forma voluntária na igreja, e alguns eram universitários e usavam o curso como atividade complementar, para alunos ouvintes. Mas eu não me considerava instrutor por não ter certificação, mas com o tempo comecei a me reconhecer como tendo habilidade para o ensino, ensinando Libras como segunda língua para ouvintes. Hoje já sou professor há 10 anos, estudei, me certifiquei, e agora me reconheço como professor (Sujeito H)<sup>10</sup>.

Isso corrobora o que Miorando (2006, p. 81) diz-nos, quando aponta que a prática docente também é oriunda das experiências como alunos.

A partir de suas histórias de vida, discutir a teoria que adquiriam durante o curso Normal para os momentos de planejamento de suas aulas, confrontando-as com a memória do processo de aprendizagem por eles

---

<sup>9</sup> Dados da entrevista concedida em 13 mai. 2015.

<sup>10</sup> Dados da entrevista concedida em 21 mai. 2015.

vividos, esses novos professores já contavam com uma base argumentativa que sustentaria a prática, antes mesmo que tivessem a experiência de atuar em sala de aula.

Isso significa dizer que mesmo sem formação para atuar como instrutores, ou sem a certificação que os habilitava para o ensino de Libras, os surdos ora citados já apresentavam uma consciência de como agir em sala de aula, mesmo sem a experiência anterior. Está presente na fala que reconhecem a sua habilidade e que gostam de atuar como “instrutores”, mas que depois buscaram informações sobre metodologias de ensino para melhorar suas práticas.

Com isso, notamos que os entrevistados apresentavam uma identidade da seguinte forma: a) mesmo sem a formação formal da FENEIS, já atuavam como “instrutores”; b) não apresentavam identidade como professor ou instrutor antes de alguma habilitação formal, mesmo tendo habilidade para ensino; c) o início da atuação como instrutor já favorece a criação de uma identidade como docente, mesmo que informal, incentivando a busca por uma formação.

### **4.3 Identidade docente surda**

Neste tópico, abordaremos a questão do “ser surdo” e, para fundamentar de maneira mais clara esse assunto, recorreremos a Perlin (1998), que mostra que a marca de identidade surda é constituída pela experiência do próprio surdo em si mesmo. Já Silva (2008) revela que o “ser surdo” é marcado pelo processo relacional dos contextos sociais, culturais e ideológicos em que a Língua de Sinais circula em um processo dialógico.

Ainda para tratar dessa temática, Tardif (2002) expressa como constituinte da identidade docente a experiência de trabalho e a socialização durante a atividade profissional, enquanto que Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que a identidade docente também é construída pela atividade docente cotidiana. Por outro lado, Lodi (2005) mostra que a construção da subjetividade do ser surdo é fruto da relação tanto com surdos e com ouvintes.

Antes de discutirmos a respeito da identidade docente apresentada, vejamos o que significa ser surdo. De acordo com Perlin (1998, p. 100), o ser surdo é constituído pela própria experiência de si mesmo, que é

senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os diversos discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade.

Ainda nesse sentido, há de se reconhecer que existe uma resistência dos surdos em relação à Língua Portuguesa, em virtude de práticas de colonialismo realizadas no passado e do processo de ensino aprendizagem pelos quais esses surdos que hoje são professores passaram como alunos. Para isso, utilizam-se da expressão de suas ideias em Libras como forma de demarcar a sua diferença cultural e de identidade, como forma de demonstrar o “ser surdo”, conforme Silva (2008, p. 90) descreve:

O enunciado “ser surdo” com suas representações coloniais e pós-coloniais é marcado pelo processo relacional, em que a Língua de Sinais não se situa em um campo neutro e homogêneo sem variações dos contextos sociais, culturais, e ideológicos, mas ao contrário, ele se constitui pelo processo dialógico em que estes contextos diversos são determinantes na produção de significados.

Com isso, os professores surdos, além de apresentarem a identidade surda, ou o “ser surdo”, desenvolvem, por meio da experiência docente, a identidade profissional, como Tardif (2002, p. 239) apresenta-nos:

A experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através da qual se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional.

Além dessa construção gradual da identidade profissional em relação à vivência profissional em sala de aula, Pimenta e Anastasiou (2002, p.77) também identificam outros elementos constituintes da identidade docente:

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Em virtude disso, a identificação com professor(a) surdo(a) por parte dos sujeitos entrevistados leva em consideração esses aspectos, que são mais do que os elementos experienciados em sala de aula, mas também as experiências

peçoais, a história de vida e tudo que permeia a própria constituição de identidade pessoal dos surdos.

Isso está presente na fala do sujeito A, quando aponta a importância de o professor surdo conhecer o cotidiano das crianças surdas, pois ele mesmo já passou pelas mesmas situações durante sua infância, além de apontar a participação que esse professor tem na difusão da Libras como forma de comunicação da comunidade surda.

O professor surdo tem uma grande importância pois conhece a Libras, a cultura surda, a identidade surda, conhece o contexto em que vivem as crianças surdas ou os jovens surdos, e tem a fluência na língua, então o professor surdo é símbolo da valorização da libras (Sujeito A)<sup>11</sup>.

O sujeito B também ressalta a importância de servir de modelo de identidade, quando diz que o professor(a) surdo(a) “é alguém que mostra capacidade, diferente dos ouvintes ele serve de modelo de identidade, os que vêm percebem a diferença, então o professor surdo precisa mostrar essa identidade” (Sujeito B)<sup>12</sup>

Esse modelo de identidade tem mais importância quando o professor tem como público os alunos surdos, uma vez que Lodi (2005, p. 419) recomenda que esses professores tenham participação na formação da identidade dos indivíduos surdos quando presentes no seu processo de ensino aprendizagem.

(...) a construção da subjetividade do ser surdo depende, fundamentalmente, da relação que eles estabelecem tanto com seus pares quanto com ouvintes e, nesse sentido, a presença de professores surdos na educação ganha relevância para a construção de uma percepção positiva da surdez pelos alunos.

O sujeito C também aponta um lado positivo do ser professor(a) surdo(a), em que ele mostra a possibilidade de o surdo servir de modelo também para os ouvintes, quando em sua fala identificamos o seguinte trecho:

(...) o professor surdo expande várias possibilidades de referências tanto para surdos onde os tem como modelo de identidade, cultura surda e principalmente na aceitação do Ser Surdo como também por ser nativo da Língua de Sinais o professor surdo consegue multiplicar esta capacidade aos demais. (Sujeito C)<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Dados da entrevista concedida em 13 mai. 2015.

<sup>12</sup> Dados da entrevista concedida em 13 mai. 2015.

<sup>13</sup> Dados da entrevista concedida em 15 mai. 2015.

O sujeito D também aponta o orgulho de ser surdo e de ser um difusor da sua cultura, conforme observamos no trecho abaixo:

Eu sinto orgulho de ser professora surda, (...) e mostrar as minhas características: a cultura, a identidade, a língua de sinais, a visualidade, para mostrar o meu trabalho e a minha profissão, também em sala de aula para alunos ouvintes e surdos usar as minhas percepções, e mostrar que há diferença entre professores ouvintes e surdos, então eu tenho orgulho de ser professora surda (Sujeito D)<sup>14</sup>.

Além da identificação com sujeito surdo e de expressar uma cultura diferente, o professor surdo também pode contribuir com sua experiência pessoal, para que, caso seja formador de outros professores, possa esclarecer da melhor forma como ocorre o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos surdos, possibilitando que os futuros professores tenham uma visão da educação de surdos do ponto de vista de um profissional surdo. Isso fica evidente na fala do sujeito H, quando diz:

(...) tenho já internalizado a cultura, identidade, subjetividade, os 8 aspectos que Strobel se refere, de forma internalizada, que um professor ouvinte pode repassar o conteúdo, usar a Libras, mas ele não tem internalizado esses aspectos e isso pode gerar dúvidas a ele de como realizar certas atividades, e eu já não sinto isso, tenho isso bem resolvido. Também posso usar minha experiência pessoal de processo de aprendizagem, se o surdo tem dificuldades de leitura ou escrita, eu posso repassar essas informações de forma muito mais clara, já um professor ouvinte precisa sempre de outra pessoa, um surdo, para explicar como ocorre esse desenvolvimento (Sujeito H)<sup>15</sup>.

O que é exposto pelo sujeito H também está de acordo com o que Tardif (2002, p. 53), quando nos esclarece que:

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra.

---

<sup>14</sup> Dados da entrevista concedida em 15 mai. 2015.

<sup>15</sup> Dados da entrevista concedida em 21 mai. 2015.

Com isso, a identificação como professor surdo vai além da simples fluência e do domínio na língua de sinais, mas passa pelo modelo identitário para outros surdos; ou seja, o professor surdo apresenta uma identidade profissional que serve de modelo para constituição da identidade de futuros docentes surdos. Além disso, a seu posicionamento serve como demonstração para os ouvintes da capacidade de um profissional surdo, assim como forma de divulgação de uma cultura e uma identidade pouco conhecidas por parte dos ouvintes.

Outro aspecto relevante é que, na atuação com formação de professores, os surdos podem falar e discutir sobre os processos de aprendizagem do surdo de forma muito mais clara, por terem conhecimento de causa, uma vez que passaram pelo processo de escolarização e conhecem as abordagens de forma íntima e profunda. Dessa forma, observamos que os surdos participantes desta pesquisa têm uma concepção a respeito da identidade docente surda, apresentando-a do seguinte modo:

- a) O professor surdo tem uma grande importância, pois conhece a Libras, a cultura surda, a identidade surda;
- b) é alguém que mostra capacidade e, diferente dos ouvintes, ele serve de modelo de identidade;
- c) expande várias possibilidades de referências tanto para surdos como ouvintes e favorece a aceitação do Ser Surdo;
- d) por ser nativo da Língua de Sinais o professor surdo consegue multiplicar o uso da Língua para os demais;
- e) sente orgulho em mostrar suas características: a cultura, a identidade, a língua de sinais, a visualidade, etc.;
- f) possibilidade de uso da própria experiência de processo de aprendizagem para esclarecer os processos de ensino aprendizagem dos alunos surdos.

#### **4.4 A formação inicial como professor de Libras**

Para abordarmos a formação inicial do professor de Libras, apontamos como ponto de partida o reconhecimento da Libras como língua, por meio da Lei nº 10.436/2002. Para demonstrar a importância disso e a contribuição na formação de professores de Libras, utilizamos Albres (2012), que mostra que, com o reconhecimento da Libras como língua, o seu ensino é difundido e ocorre um

aumento no número de vagas para docência de Libras. Isso demanda uma formação profissional, que foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 e que resultou na criação dos cursos de Licenciatura em Letras / Libras e em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Dessa forma, o curso criado inicialmente pela Universidade Federal de Santa Catarina na modalidade a distância tinha como objetivo, conforme observamos em Cerny, Quadros e Barbosa (2009), expressar o conhecimento na Libras e privilegiar as formas de ensinar e aprender dos surdos. Ainda com base em Tardif (2002), essa formação valoriza o saber dos professores e se relaciona com a pessoa e com a identidade do docente. Sendo assim, pensamos que com a pessoa surda as suas particularidades fazem parte do currículo do curso, para que ocorra a validade acadêmica de uma prática já realizada de forma empírica.

Neste íterim, os sujeitos pesquisados foram questionados sobre a formação para a sua atuação como professor de Libras. Obtivemos respostas que serão analisadas a seguir e apresentadas na íntegra no Apêndice C.

Podemos observar na fala do sujeito A a dificuldade em encontrar formação específica para atuar como professor de Libras, uma vez que a formação inicial desse professor foi em Pedagogia. Como apontado, todas as metodologias eram voltadas para o uso com alunos ouvintes e ele já apresenta a necessidade de ter uma formação específica voltada para surdos. Ainda apresenta a necessidade de adaptações nas metodologias e nas estratégias voltadas para a sua atuação.

No começo foi muito difícil, pois todo o conteúdo era voltado pros ouvintes, e foi necessária muita adaptação, e agora eu vejo isso como professor surdo em adaptar o material para ser mais visual, pois as didáticas e metodologias são todas para ouvintes (...) (Sujeito A)<sup>16</sup>.

A grande busca por formação para a docência em Libras foi fruto do reconhecimento da Libras no Brasil, o que levou a um grande crescimento das vagas para professores de Libras, como apontado por Albres (2012, p. 16):

Quando a Libras é reconhecida como língua no Brasil e seu ensino é difundido, ocorre um grande número de vagas para a docência da Libras e a necessidade de muitos profissionais com formação para assumir estas vagas em Escolas de Surdos, em empresas, em ONGS, em Instituições de Ensino Superior e em secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

---

<sup>16</sup> Dados da entrevista concedida em 13 mai. 2015.

A falta de uma formação específica é também motivação da regulamentação dada pelo Decreto nº 5.626/2005, quando em seu Capítulo III trata da formação do professor de Libras, diz em seu 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. (BRASIL, 2005, Art. 4º)

Essa determinação do Decreto nº 5.626/2005 resulta na criação do curso de Licenciatura em Letras / Libras, que inicialmente foi implementado pela Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade a distância, a fim de promover a formação necessária para a atuação dos docentes da área de Libras, conforme nos mostra o quadro inicial do curso descrito por Cerny, Quadros e Barbosa (2009, p. 2):

O Curso de Licenciatura em Letras-Libras (...) conta com uma rede de oito instituições de ensino superior conveniadas, possibilitando o oferecimento simultâneo do mesmo curso em diferentes regiões do país. São nove polos, localizados na: Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal da Bahia, Universidade de Brasília, Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás, Universidade de São Paulo, Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de Santa Catarina. Cada instituição tem 55 alunos regularmente matriculados, com exceção do polo UFSC, que tem 60 alunos, totalizando 500 alunos. Esta formação é financiada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância e da Secretaria de Educação Especial.

A necessidade de uma formação específica pode ser observada no perfil dos sujeitos entrevistados. Todos possuem a formação em Licenciatura em Letras / Libras, uma vez que nesse curso uma das principais características é a participação dos surdos no planejamento das metodologias, para valorizar a própria experiência visual, além de priorizar as estratégias de ensino já utilizadas pelos surdos e que trazem bons resultados.

A licenciatura de Letras-Libras está organizada de forma a expressar o conhecimento na Língua Brasileira de Sinais e privilegiar as formas de ensinar e aprender dos surdos. Este curso, além de assumir o desafio de traduzir essas formas de ensinar e aprender dos surdos na Língua de Sinais, está sendo realizado na modalidade a distância. Para possibilitar o cumprimento desse duplo desafio, é imprescindível a participação dos surdos no processo de planejamento e operacionalização do curso (CERNY, QUADROS, BARBOSA, 2009, p. 2).

Essa formação específica e a apreensão de metodologias específicas e voltadas para a atuação dos surdos na docência podem ser observadas na fala do sujeito B, que marcam a sua transição do *status* de instrutor para professor.

Com o Letras Libras comecei a aprender a parte de metodologias, como ensinar primeira língua e segunda língua, os estudos da língua, fonética, fonologia, sintaxe e isso tudo me ajudou na formação como professor, coisas que antes como instrutor eu não sabia. (Sujeito B)<sup>17</sup>.

O sujeito C também reitera isso, quando determina a formação em Letras Libras como um marco importante na sua formação, mostrando mais uma vez a importância da formação específica para professores surdos atuantes no ensino de Libras:

O curso de Letras/Libras foi um marco tanto na minha formação acadêmica quanto a da formação profissional pelo fato do curso constar de conteúdos específicos que possibilite-nos a nos atentar melhor a nossa metodologia de ensino (Sujeito C)<sup>18</sup>.

Algumas vezes essa formação serve de afirmação do que os professores já têm adquirido pela experiência com o ensino, sejam como instrutores ou já como professores, mas que a sua experiência lhe trouxe como saber, conforme Tardif aponta:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer (...) o saber dos professores é o saber deles, está relacionado com a pessoa e a identidade, com a sua experiência de vida e com a história profissional (TARDIF, 2002, p. 11).

Isso fica evidente na fala do sujeito D, quando explica que a sua formação foi a união dos seus saberes pessoais e da sua experiência com a teoria, reafirmando que a sua atuação estava pautada, mesmo que de forma empírica, em estratégias voltadas para ensino de Libras por professores surdos.

Eu já trabalhava a algum tempo como instrutora, mas não tinha preocupação com a formação para essa atuação, e minha formação foi mais para unir a teoria a prática que eu já tinha. (Sujeito D)<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Dados da entrevista concedida em 13 mai. 2015.

<sup>18</sup> Dados da entrevista concedida em 15 mai. 2015.

<sup>19</sup> Dados da entrevista concedida em 15 mai. 2015.

Assim, a formação específica para a atuação com Libras por meio do curso de Licenciatura em Letras / Libras, criado como consequência da determinação do Decreto nº 5.626/2005, torna-se um marco na educação de surdos e também na formação profissional dos professores surdos. Isso cria uma fonte de recursos metodológicos e estratégicos para o ensino de Libras e reafirma o que muitos já possuíam como saber experiencial, mas que precisava de validade acadêmica.

Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação (TARDIF, 2002, p. 247).

Outro aspecto importante, na criação e no desenvolvimento do curso promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, é valorização da experiência de muitos professores e pesquisadores na área do ensino de Libras, antes mesmo da criação de um curso específico. Essa valorização trouxe para a academia as experiências bem sucedidas realizadas por outros professores surdos, tendo em vista a formalização desses conhecimentos para que outros pudessem ter acesso.

Dessa forma, entre os professores surdos, no que tange às observações sobre o processo de formação inicial, principalmente no curso de Licenciatura em Letras / Libras, do qual eles participaram na modalidade a distância, podemos destacar:

- a) a metodologia utilizada no curso, primando pela visualidade e por uma “pedagoga surda” foram determinantes para a formação;
- b) a formação promoveu uma melhoria na autoconfiança dos professores;
- c) a apreensão de novos conhecimentos e a ampliação de possibilidades de pesquisas e inserção em outras áreas, além da de ensino;
- d) a valorização do uso da Libras como primeira língua, mas sem retirar a necessidade da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

#### **4.5 Formação específica para professor surdo**

A fim de tratarmos da formação específica para professores surdos, nos baseamos em Saviani (2010) para apontar a importância de uma formação de

professores considerar a consciência da realidade de atuação e alinhar isso com o preparo teórico-científico que proporcione uma prática pedagógica coerente.

Para demonstrar como isso foi pensado no curso de Licenciatura em Letras Libras promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, nos valem do que dizem Cerny, Quadros e Barbosa (2009) a respeito dos princípios presentes no currículo do curso que passavam pela formação geral e específica e pelo desenvolvimento de competências e habilidades específicas para atuação com o ensino de Libras.

Além disso, o curso leva em consideração os principais aspectos da cultura surda, que, conforme Reis (2006), inclui a política de luta pelos direitos linguísticos, por uma pedagogia surda, uma nova pedagogia da diferença, que vai além de usar o seu jeito de ensinar e também deve pensar uma formação dos professores surdos.

Assim sendo, no que diz respeito à formação dos sujeitos pesquisados, especificamente voltada para indivíduos surdos, obtivemos respostas que foram analisadas e são apresentadas a seguir.

A esse respeito, a experiência dos professores, enquanto eram alunos de um curso de formação, também deve ser levada em consideração, uma vez que são surdos e devem ter seus aspectos de aprendizagem contemplados ao se pensar no currículo e nas metodologias para ensino destes. Nesse sentido, Saviani (2010, p. 53) nos traz à atenção:

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado.

No que se refere à formação dos sujeitos pesquisados no curso de Letras Libras, o próprio currículo do curso inicialmente promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina tenta contemplar a relação entre a prática como professor e as teorias pedagógicas.

O currículo atende os princípios básicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, tanto em seus aspectos legais, indicados nas resoluções e pareceres do MEC1 e da UFSC, quanto nos aspectos epistêmico-metodológicos. Os princípios são:

a) formação geral e específica; b) desenvolvimento de competências e habilidades; c) integração horizontal e vertical; d) interdisciplinaridade; e) flexibilidade; e f) avaliação contínua. Busca-se as relações *teoria-prática* e *ação-reflexão-ação* como norteadores dos procedimentos metodológicos (CERNY, QUADROS, BARBOSA, 2009, p. 8).

Podemos observar que, na fala do sujeito H, a parte de ser um aluno surdo em um curso que levou em consideração as suas especificidades, principalmente linguísticas, fez diferença na sua formação.

Neste aspecto, como se fosse uma pedagogia surda, no próprio Letras Libras a UFSC preparou o curso de forma mais visual, o ambiente virtual, também a metodologia de avaliação em Libras, entrega das atividades em vídeo, e isso mostrava um foco maior a Libras, com materiais em DVD (Sujeito H)<sup>20</sup>.

Essa especificidade no tratamento dos alunos surdos, com a preparação de materiais visuais e o próprio uso da língua de sinais, teve diferença para a construção de uma segurança e de um sentimento de valorização cultural e de identidade. Isso pode ser observado nos trechos abaixo.

Me ajudou a confiar mais em mim mesmo, e eu percebo isso em palestras, quando eu termino todos dizem que gostaram muito. Também no mestrado tive bons professores e o orientador me ajudou a ampliar meu conhecimento e isso me deixou muito orgulhoso da minha capacidade (...) (Sujeito B)<sup>21</sup>.

No Letras Libras, por 4 anos pude absorver conhecimento de professores bons e maravilhosos, aumentei muito minhas experiências, pois era um ambiente muito rico linguisticamente, pois iniciamos logo com um impacto muito grande da variação, pois tínhamos aulas em videoconferência, e isso ampliou muito meus horizontes, em querer conhecer novos lugares e ter novas experiências e conhecer as variações da língua, e criei o desejo de ampliar isso, adquirir novos sinais em outros lugares e dentro do curso (Sujeito F)<sup>22</sup>.

Tínhamos a Língua Portuguesa escrita como L2, mas a L1 era a Libras durante o curso, e isso teve um influência muito forte em mim, de reconhecer que por meio da Libras existiam muitas possibilidades, de desenvolver atividades da mesma forma que eram desenvolvidas no curso (Sujeito H)<sup>23</sup>.

Essa preocupação por parte dos professores e dos organizadores do curso teve bons resultados na formação da identidade profissional dos professores surdos

<sup>20</sup> Dados da entrevista concedida em 21 mai. 2015.

<sup>21</sup> Dados da entrevista concedida em 13 mai. 2015.

<sup>22</sup> Dados da entrevista concedida em 19 mai. 2015.

<sup>23</sup> Dados da entrevista concedida em 21 mai. 2015.

participantes. A composição das disciplinas e do currículo teve como divisão três grupos, conforme descreve Cerny, Quadros e Barbosa (2009, p. 9):

O currículo de Letras-Libras organiza-se a partir de três áreas do conhecimento: a) Área de Conhecimentos Específicos, que envolve as disciplinas de conteúdos específicos; b) Área de Formação Pedagógica Geral, que envolve as disciplinas que discutem e analisam os processos educativos e c) Área de Formação Pedagógica Específica, com disciplinas que discutem a formação do professor.

Ter um currículo que valoriza as características culturais dos surdos atrai-os para a busca de uma formação para atuação com o ensino de Libras, ainda mais no que diz respeito aos participantes desta pesquisa, que são professores universitários. Essa cultura surda deve ser difundida a fim de que seja conhecida e repassada para os surdos mais jovens, além de fazer parte dos conhecimentos necessários aos futuros professores. Nesse sentido, Reis (2006, p. 39) aponta os principais aspectos da cultura surda, que são:

1. ser surdo: a subjetividade assume a sua postura com a identidade, cultura, alteridade, o aceitar a si mesmo como surdo, a política das lutas pela diferença;
2. povo surdo: o grupo do qual os sujeitos surdos participam nas lutas políticas, local de nossa cultura, língua e pedagogia, local onde os sujeitos surdos participam de esportes nos campeonatos de surdos, festas, casamentos entre surdos, teatro visual, e diversos eventos;
3. política com suas bandeiras de luta: a) pelos direitos linguísticos culturais reconhecidos; b) na educação de surdos e seus aspectos político/educacionais para defender a educação que queremos, c) pelas legendas nos filmes e programas de televisão, d) pelos recursos visuais em lugares públicos, e) pela conquista do espaço educacional adequado, currículo próprio dos surdos, pedagogia surda e outros;
4. pedagogia: que nós surdos queremos; ter a pedagogia adequada aos surdos, implantar uma nova pedagogia da diferença que influa na identidade, cultura, alteridade, língua de sinais e diferença aos alunos surdos para se identificar, do além, de usar o seu jeito de ensinar. Também pensar a formação dos professores surdos.
5. linguística: Respeito e ênfase de língua de sinais e de suas variações regionais, haver mais pesquisas científicas e cursos de língua de sinais para comunidade e cursos superiores, etc.

Ter a sua língua, a sua cultura e principalmente uma pedagogia que influencie e contribua para a formação de uma cultura e uma identidade surda docente favoreceu grandemente o bom desenvolvimento profissional dos sujeitos pesquisados e contribuiu para o seu acesso ao ambiente acadêmico como professores e pesquisadores.

Com isso, notamos que os professores surdos entrevistados têm as seguintes percepções a respeito da formação específica para atuação como docente de Libras na educação superior:

- a) a relevância do aprendizado durante o curso de Letras/Libras de metodologias de ensino de primeira e segunda língua;
- b) apreensão dos aspectos gramaticais da Língua Brasileira de Sinais, como fonética, fonologia, morfologia e sintaxe;
- c) validação acadêmica dos aspectos teóricos com base na prática docente intrínseca na atuação como instrutor de Libras.

#### **4.6 O Professor surdo no ensino superior**

Para verificarmos a relação dos professores entrevistados com o seu acesso como docentes ao ensino superior, nos embasaremos na legislação brasileira, que, por meio do Decreto nº 5.626/2005, inclui a disciplina de Libras nas graduações de Formação de Professores, nas Licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia.

Ainda nesse sentido, a relação da formação com a necessidade de autoformação apontadas por Nóvoa (1991) caracteriza um profissional da educação com perfil para adentrar na formação de outros professores.

Assim, tendo em vista verificar como se deu o acesso dos professores ao ambiente acadêmico como docente, perguntamos aos indivíduos pesquisados como ocorreu a entrada deles nas instituições às quais fazem parte atualmente.

As falas dos professores sobre seu acesso ao ambiente acadêmico como docentes do ensino superior têm marcas que demonstram que sua vontade de atuar nesse ambiente é o que os levou a enfrentar um processo seletivo “árduo”. Isso foi descrito pelo sujeito C, que ainda reitera que foi necessária muita dedicação e muito estudo para conseguir passar na seleção.

Ainda sobre o acesso, muitas vezes é dificultoso, o que é ainda mais grave quando as instituições desconhecem a legislação pertinente ao caso, que é a acessibilidade para o professor surdo durante o processo seletivo. No entanto, entre os sujeitos que participaram desta pesquisa e, conseqüentemente nas instituições em que atuam, não houve problemas quanto à acessibilidade no processo seletivo.

A presença dos professores de Libras e, no caso deste estudo, dos professores surdos, foi favorecida e determinada pelo Decreto nº 5.626/2005, que institui a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de ensino superior:

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 acesso desses professores passou pela verificação, não apenas do domínio dos temas da referidas áreas, seja educação de surdos ou linguística da Libras, mas também pela avaliação do domínio da Língua Portuguesa como segunda língua.

(...) também aceitaram o português como segunda língua, aí passei na prova escrita e depois foi a prova prática em Libras e aí o intérprete falava para a Banca em português o que eu sinalizava, depois foi a entrevista e o currículo (...) (Sujeito D)<sup>24</sup>.

No primeiro concurso eu nunca tinha feito concurso na minha vida, e eu pedi ajuda para algumas pessoas que me ajudaram, e quando fiz a primeira prova, a escrita e passei, fiquei muito satisfeita comigo mesmo, pois podíamos consultar os livros antes da prova, então podia lembrar o que já tinha estudado na graduação, e era importante todo conhecimento que eu já tinha, pois enquanto aluna surda que estudava lembrei o que tinha estudado, se eu não tivesse estudado teria sido reprovada (...). Fiquei preocupada com o português, mas quando aceitaram o português escrito como L2 fiquei mais tranquila e acredito que fiz uma boa prova. (Sujeito F)<sup>25</sup>.

(...) foram 5 dias de prova, primeiro uma prova escrita, depois uma prova prática, com uma banca de 6 professores, tinham 50 pessoas, e passaram 7, e eu senti que tinha capacidade e possibilidade de passar, mas exigiu esforço, não foi fácil. (Sujeito G)<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Dados da entrevista concedida em 15 mai. 2015.

<sup>25</sup> Dados da entrevista concedida em 21 mai. 2015.

<sup>26</sup> Dados da entrevista concedida em 21 mai. 2015.

Um dos fatores mais importantes que favoreceu o acesso desses professores surdos, além da formação que receberam e que já foi abordado anteriormente, foi a acessibilidade proporcionada no processo seletivo pelas instituições das quais eles agora fazem parte, no quadro de funcionários efetivos.

Mas, além disso, verificamos a comprovação de que a formação por si só não é responsável pelo acesso ao espaço docente no ensino superior. Isso está presente na fala do sujeito F, que mostra que seus estudos pessoais favoreceram sua aprovação, que “como aluna surda que estudava lembrei o que tinha estudado, se eu não tivesse estudado teria sido reprovada” (Sujeito F)<sup>27</sup>. Ainda, o sujeito G também aponta isso quando declara que sentiu “que tinha capacidade e possibilidade de passar, mas exigiu esforço, não foi fácil” (Sujeito G)<sup>28</sup>.

Isso é corroborado por Nóvoa (1991, p. 30), quando nos apresenta a importância de o professor estar ciente da sua responsabilidade pessoal, do seu processo de profissionalização, e que a sua formação deve favorecer isso:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Assim, os professores pesquisados apresentam essa característica, de busca pessoal pelo crescimento e demonstram a consciência de uma formação que assume responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional e pessoal. Por isso, conseguiram adentrar no ambiente acadêmico como professores e pesquisadores.

Dessa forma, podemos perceber que os professores surdos, participantes desta pesquisa, apresentam um perfil pertinente à sua presença como docentes do ensino superior, que tem como características:

- a) auto estudo estimulado pela formação na Licenciatura em Letras / Libras;
- b) percepção da necessidade da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita;
- c) valorização da sua formação e dos conteúdos apreendidos na sua graduação.

---

<sup>27</sup> Dados da entrevista concedida em 21 mai. 2015.

<sup>28</sup> Dados da entrevista concedida em 21 mai. 2015.

#### **4.7 A conquista do espaço e relação no ambiente acadêmico**

Com relação à conquista do espaço acadêmico como professor de Libras pelos professores surdos, verifica-se uma mudança na relação de poder, que conforme Thoma (2006) significa que a educação de surdos vem sendo pensada, no decorrer da história, por educadores ouvintes. Com a chegada dos surdos para o ensino de Libras nas instituições de ensino superior, essa relação de poder, dos ouvintes sobre a educação de surdos, passa a ser revertida, para os surdos terem domínio e participação na educação dos surdos.

Além disso, essa busca pelo espaço nas universidades também é apresentada por Nóvoa (1998) como uma necessidade do adulto de buscar uma melhoria na condição de vida e uma reflexão simultânea sobre o tempo de formação e o tempo de ação.

Baseados em Imbernôn (2000), apontamos que o status profissional está diretamente ligado com a prática e é condicionado por essa relação de poder, se tornando uma prática emancipadora e gerando um domínio de si mesmo.

Ainda sobre a presença nesse espaço e sobre a conquista, há a necessidade de um trabalho coletivo, para que a sua presença seja participativa. E a esse respeito, Nóvoa (1991) aponta a necessidade do diálogo entre os professores, para o desenvolvimento de uma nova cultura profissional para os professores, incluindo entres estes os professores surdos.

Em virtude da obrigação da presença do professor de Libras pelo Decreto nº 5.626/2005 e da entrada do professor surdo no quadro de docentes das instituições de ensino superior, é preciso atentar para o que Nóvoa (1991) chama a atenção. O autor coloca sobre a urgência de espaço de interações entre o pessoal e o profissional, a fim de possibilitar o processo de formação dos professores e essas práticas devem levar em consideração e como referência as dimensões coletivas.

Nesse sentido, questionamos os professores sobre qual foi o sentimento ao ser aprovado no processo seletivo para ingresso na instituição de ensino superior que foi de sua escolha.

Os professores têm como constituição profissional a necessidade de uma afirmação de sua capacidade pessoal, ao ter acesso aos diversos ambientes de ensino. Entre esses ambientes, está o espaço acadêmico, que não seria diferente no que diz respeito ao desejo de determinados professores de fazer parte desse

espaço. No caso dos professores surdos, a ocupação desse espaço tem uma característica ainda mais marcante, pois representa uma mudança na relação de poder entre surdos e ouvintes, uma vez que o professor surdo passa a ser o agente da formação de professores e não apenas ator passivo deste processo. Como explica Thoma:

(...) em relações de poder, a educação de surdos vem sendo pensada e definida, historicamente, por educadores ouvintes, embora possamos encontrar em alguns tempos e espaços a participação de educadores surdos. (...) estes educadores (...), são sujeitos também produzidos culturalmente e constituídos por traços identitários que os aproximam enquanto surdos (...). (THOMA, 2006, p.9)

Essa mudança de posicionamento está presente na resposta do sujeito D, quando relata como se sentiu ao passar no concurso:

Me senti muito emocionada, orgulhosa e me senti empoderada por ter conseguido conquistar a vaga da disciplina de Libras, e também por eles terem respeitado o decreto, também agradei muito a meus pais por terem me ajudado sempre, também por mostrar a comunidade surda que nós temos capacidade e de servir de modelo para outros surdos (Sujeito D)<sup>29</sup>.

No caso do sujeito H, essa aprovação no processo seletivo e a entrada no ambiente acadêmico representaram, além de uma autoafirmação, uma comprovação de suas capacidades, para a sociedade e para as pessoas mais próximas à sua realidade:

Algumas pessoas que me conhecem me imaginavam como um trabalhador simples, um secretário ou algum serviço administrativo, mas quando me viram não acreditavam na capacidade de um surdo de ser professor universitário, e eu consegui mostrar que o surdo tem capacidade, mas ao ver meu pai como exemplo de alguém capaz, e minha mãe que também passou no concurso da prefeitura, então nós mostramos pra nossa família que precisam quebrar esses paradigmas. Então me senti muito orgulhoso se mostrar a capacidade de um surdo ser professor universitário (Sujeito H)<sup>30</sup>.

Essa busca pelo lugar no espaço acadêmico, ou seja, nas universidades, surge da necessidade que o sujeito adulto apresenta de refletir de forma simultânea a respeito do tempo de formação e do tempo de ação, como nos explica Nóvoa (1998), mas, além disso, também vai pela busca de melhoria nas condições de vida.

<sup>29</sup> Dados da entrevista concedida em 15 mai. 2015.

<sup>30</sup> Dados da entrevista concedida em 21 mai. 2015.

Com isso, esse acesso e essa mudança de *status*, de apenas graduado para agora membro efetivo do corpo funcional de uma universidade, proporciona esse “empoderamento”, conforme colocado pelo sujeito D, mas também faz com que esses professores surdos sintam-se parte integrante de um grupo de professores responsáveis pela formação de futuros docentes:

A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmo (IMBERNÓN, 2000, p. 36).

Apesar de ocorrer essa transferência de poder, ainda existem algumas barreiras que foram observadas durante as entrevistas com os professores surdos. Por isso, questionamos aos professores a respeito da sua relação com os outros professores da instituição da qual fazem parte.

Ainda nesse sentido, questionamos como é a relação desses professores surdos com os demais profissionais que integram o corpo funcional das instituições de ensino superior e, além dos professores, com os técnicos pedagógicos, os técnicos administrativos e os demais funcionários que integram o apoio acadêmico e que são necessários ao bom andamento das atividades nas universidades. Analisamos as respostas e apresentamos a seguir os resultados das análises.

Essa relação, que deveria ser de forma colaborativa, em alguns espaços, não ocorre dessa forma. O sujeito D aponta um sentimento de in/exclusão, conforme relata:

No meu local de trabalho alguns professores me deram boas vindas, mas apenas 1 ou 2 quiseram aprender Libras, a maioria não. Também na coordenação a comunicação é difícil, pois não tínhamos intérprete e na troca de e-mails é complicado. Não me sinto muito bem, me sinto incluída e excluída ao mesmo tempo, me sinto como as crianças surdas na inclusão, mas eu sou adulta e posso reclamar e brigar pelos meus direitos, mas as crianças não. Nas reuniões é horrível pois todos falam ao mesmo tempo e o intérprete fica pedindo para falarem um de cada vez, eu acho uma falta de respeito com o surdo, é como se somente cumprissem a lei pela inclusão mas não respeitassem o surdo (Sujeito D)<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Dados da entrevista concedida em 15 mai. 2015.

Ainda a esse respeito, o sujeito A descreve que “alguns respeitam o professor surdo, alguns não conhecem, falta informação para eles”, (Sujeito A)<sup>32</sup>, assim como o sujeito B também relata que “alguns professores com a minha chegada buscaram cursos de libras para poder conversar comigo, sem o uso do intérprete, já outros não se interessaram em aprender” (Sujeito B)<sup>33</sup>.

A relação entre os professores, sejam coordenadores ou não, deve ser de forma a contribuir para a atuação e a constante formação de todos, como Nóvoa aponta:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NÓVOA, 1991, p. 28).

Essa característica da profissão docente, de haver a necessidade de um diálogo, apresenta-se por ser uma profissão na qual a socialização é necessária, uma vez que os saberes docentes não são adquiridos apenas “em sala de aula”, mas também no cotidiano. Muitos saberes podem e devem ser compartilhados a fim de desenvolver essa “nova cultura profissional dos professores”, tão almejada por Nóvoa (1991, p. 29).

Porém, essa relação não deve ser presente apenas no grupo de professores, mas também entre todos os profissionais envolvidos no processo educativo e formativo, direta ou indiretamente, presentes no ambiente acadêmico.

Como relatado pelos entrevistados, a dificuldade de comunicação é algo frequente no espaço acadêmico, principalmente nos diversos setores e com os diversos profissionais.

Muitas barreiras na comunicação, pois falta curso de libras, contato, informação. Dentro da minha universidade eu consigo me comunicar com poucas pessoas, mas com a maioria não consigo me comunicar, então ainda falta a libras no espaço acadêmico (Sujeito A)<sup>34</sup>.

Eu me sinto como se fosse invisível no lugar, para me comunicar preciso escrever. As vezes os seguranças são educados e me cumprimentam, mas só por gestos, e a secretária também só ri para mim mas para

---

<sup>32</sup> Dados da entrevista concedida em 13 mai. 2015.

<sup>33</sup> Dados da entrevista concedida em 13 mai. 2015.

<sup>34</sup> Dados da entrevista concedida em 13 mai. 2015.

resolver a comunicação é difícil, pois temos pouco contato. Algumas pessoas se desesperam quando eu entro em algum ambiente, mas eu digo que vou me comunicar escrevendo, acredito que falta informação (Sujeito D)<sup>35</sup>.

Quando tinham outras pessoas falando, eu falava que era surdo e pedia para falarem mais devagar que eu não estava entendendo, e eles se desculpavam e se retiravam, não tenho comunicação com muita gente. Alguns tem um pouco de curiosidade mas não se interessam, a maioria não conversa, e eu sou o único surdo (Sujeito E)<sup>36</sup>.

A maioria das relação são oralizadas, eu consigo oralizar e ler lábios, só um pouco do uso de Libras, mas no administrativo (Sujeito F)<sup>37</sup>.

(...) outros criticavam minha forma de ensinar, os conteúdos selecionados ou os estudos que eu utilizava. Outros simplesmente diziam que professor surdo não tem didática, que o conteúdo é fraco (Sujeito H)<sup>38</sup>.

Dessa forma, observamos que, apesar das determinações legais do Decreto nº 5.626/2005, da presença da Libras nos ambientes em que os surdos estão presentes, isso não é aplicado na prática e os professores surdos entrevistados encontram barreiras comunicativas nesses espaços. Em algumas vezes, há até questionamentos a respeito de suas habilidades e habilitações, conforme relatado pelo sujeito H, quando apresenta que alguns “diziam que o professor surdo não tem didática”, colocando em questão, além da sua formação, as suas habilidades e as suas capacidades pessoais para atuação como docente no ensino superior.

Nóvoa (1991) chama a atenção para isso:

Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1991, p. 27)

Assim, a presença do professor surdo no espaço acadêmico deve ser levada em consideração não apenas pelo ponto de vista dos ouvintes terem acesso a Libras com um “nativo” do idioma, mas também pela presença de um indivíduo diferente, com uma identidade e uma cultura diferente da maioria presente nesse espaço, mas que nem por isso deve ser deixado de lado ou inferiorizado.

A atuação docente deve ser pautada na participação coletiva, mesmo que a auto formação e a responsabilidade por seu crescimento e seu desenvolvimento nos

<sup>35</sup> Dados da entrevista concedida em 15 mai. 2015.

<sup>36</sup> Dados da entrevista concedida em 18 mai. 2015.

<sup>37</sup> Dados da entrevista concedida em 19 mai. 2015.

<sup>38</sup> Dados da entrevista concedida em 21 mai. 2015.

conteúdos e no conhecimento inerentes à sua profissão sejam de cunho pessoal. Nóvoa (1991) corrobora isso quando nos diz que:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1991, p. 29)

Assim sendo, precisamos repensar o espaço acadêmico, em relação ao posicionamento dos profissionais presentes nesse ambiente e dos professores que compõem o corpo docente das instituições de ensino, uma vez que, com a presença do professor surdo, os aspectos comunicativos devem abranger esse profissional. As mudanças nas atitudes dos profissionais presentes nessas instituições são necessárias a fim de proporcionar uma inserção total e irrestrita do profissional surdo a todos os espaços e em todos os processos, considerando suas particularidades culturais, de identidade e linguística.

Com isso, percebemos que os professores surdos que participaram desta pesquisa, no que diz respeito à ocupação do seu espaço nas instituições de ensino superior e à sua relação com os outros profissionais, professores ou não, apresentam as seguintes percepções:

- a) a ocupação do espaço do professor surdo como professor de Libras representa uma quebra da relação de poder predominante por anos;
- b) o surdo passa a ser ator principal dos aspectos que abrangem a educação de surdos;
- c) apesar do acesso ao ambiente acadêmico como docente, nem todos os professores apresentam um respeito ao profissional surdo;
- d) é necessária uma preparação dos ambientes para acesso dos surdos, principalmente nos aspectos comunicacionais;
- e) é preciso uma difusão das informações sobre o indivíduo surdo e as suas particularidades, a fim de reduzir barreiras linguísticas e culturais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou verificar a formação de professores surdos e a sua atuação no ensino superior, tendo como premissa que a formação de professores ocorre tendo como base saberes que podem ser originários de diferentes fontes, podendo ser curriculares, profissionais e até mesmo experienciais.

Os docentes surdos fazem parte de uma parcela da sociedade que teve uma educação oralista e muitos deles são marcados por relatos de sofrimento, lutas e perdas devido à surdez e pelo não respeito e conhecimento das suas especificidades linguísticas e educacionais. Além disso, muitos relatos também foram marcados por momentos de resistência, vitória e avanço no que diz respeito ao reconhecimento da sua língua, a Libras, como meio de comunicação e ensino.

Ainda nesse sentido, refletimos sobre o papel do professor surdo de Libras no ensino superior como forma de afirmação de sua capacidade e da sua habilidade, além da possibilidade de uma formação voltada para o ensino de Libras e para o professor surdo.

A pesquisa foi realizada com professores surdos no âmbito do ensino superior e em três instituições federais que possuem em seu quadro funcional professores surdos atuantes no ensino superior com disciplinas de Libras e outras disciplinas relacionadas aos estudos linguísticos da Libras.

Tivemos como pressuposto obter conhecimento das práticas realizadas e a proposta de novas metodologias para melhoria da formação e da consequente atuação dos professores surdos no ensino superior. Objetivamos, de uma forma geral, realizar uma análise a respeito das percepções dos professores surdos sobre a sua formação e a sua atuação como docentes do ensino superior; e, ainda, investigar qual é a formação desses professores atuantes no ensino superior e como se constituiu o ser professor surdo como sujeito e profissional envolvido com a Libras.

Verificar esses aspectos fez-se necessário em razão da própria percepção que se tem em relação à postura e à constituição do sujeito “professor surdo”, que por se constituir de uma forma simplista muitas vezes “invisibiliza a sua formação pedagógica e profissional”. No que diz respeito ao início da prática docente, principalmente como instrutor surdo, notamos que os entrevistados já apresentavam uma identidade no início da sua jornada docente, mesmo não sendo bem definida

por alguns. Assim, inicia-se a constituição de uma identidade docente surda, que une a identidade surda com a identidade docente, surgindo com isso o “ser professor(a) surdo(a)”, que durante a pesquisa foi identificado nos sujeitos.

Entre as percepções dos sujeitos sobre esse “ser professor(a) surdo(a)”, conseguimos observar que o professor surdo tem uma grande importância por conhecer a Libras, a cultura surda e apresentar a identidade surda de forma natural, bem desenvolvida e afirmada.

Além disso, esse profissional é alguém que mostra uma capacidade para a docência assim como os outros professores, mas, diferentemente dos ouvintes, serve de modelo de identidade, tanto para os alunos surdos, quanto para os alunos ouvintes, assim como expande várias possibilidades de referências. Um dos aspectos mais importantes observados, do nosso ponto de vista, é favorecer a aceitação do “ser surdo”, principalmente por parte dos alunos surdos que têm como referência sujeitos ouvintes e se sentem na posição de “ausência de algo” ou de incapacidade, provocando uma não aceitação do “ser surdo”. Com a presença do professor surdo essa aceitação pode ser favorecida.

Outro aspecto positivo em relação ao desenvolvimento dessa identidade docente surda é que, por ser nativo da Língua de Sinais, o professor surdo consegue multiplicar o uso da Língua para os demais, assim como tratar dos assuntos a respeito da sua cultura e da sua identidade com uma postura de orgulho. Há aí a possibilidade do uso de sua própria experiência de processo de aprendizagem para favorecer o processo de aprendizagem de outros surdos, bem como esclarecer os pormenores desse processo com conhecimento de causa.

Para que a identidade seja formalizada e disseminada, é necessária uma formação e, no que tange à formação inicial dos professores surdos pesquisados, podemos verificar que as suas percepções a esse respeito giram em torno, principalmente, da Licenciatura em Letras / Libras, da qual os docentes participaram.

A esse respeito, foi observada a grande relevância de uma metodologia que prezava a visualidade, explorando da melhor forma possível, do ponto de vista dos idealizadores do curso, a experiência visual e a percepção visual dos surdos, a fim de favorecer a formação e a apreensão dos conteúdos pelos. Trata-se da apresentação do que, nesse momento, é tratado como “pedagogia surda”, que seria essa exploração ao máximo dos recursos visuais disponíveis nas aulas.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a promoção da melhoria da autoconfiança desses professores após a sua formação, que se deu em virtude da apreensão de novos conhecimentos e também pela possibilidade de novas áreas de atuação e pesquisa.

Seguindo essa linha de valorização da visualidade, o uso da língua de sinais estava presente em toda a formação e, com isso, ocorre uma valorização e um enriquecimento da língua, com seu uso dentro do ambiente acadêmico. No entanto, durante os relatos também foi observada a importância dada à língua portuguesa como segunda língua, sempre na modalidade escrita, para utilização em ambientes acadêmicos.

Em vista disso, a formação inicial levou em consideração aspectos da surdez que até então não haviam sido contemplados em uma formação de nível superior. Entre essas novas abordagens, notamos a relevância apresentada para as metodologias de ensino de língua, tanto como primeira língua quanto como segunda língua, a fim de que cada metodologia seja aplicada dependendo do público a que o professor está se dirigindo: se surdos, ensino da Libras como primeira língua e, se ouvintes, ensino da Libras como segunda língua.

Ainda assim, não deve ser destacado o ensino como primeira e segunda língua, mas também o aprendizado, durante essa formação, de conteúdos relacionados aos aspectos gramaticais da Libras. Além disso, com a formação específica voltada para professores surdos e professores de Libras, ocorre uma validação acadêmica de aspectos teóricos que já eram aplicados por esses professores, mesmo que não tivessem base teórica para isso. Essas práticas já estavam presentes na sua atuação até mesmo como “instrutores”, promovendo uma associação da prática que já era realizada com a teoria que eles estavam aprendendo.

Após essa formação, que levou em consideração os aspectos da surdez, como a visualidade e o uso da língua de sinais, os professores foram em busca de aplicar esses conhecimentos na educação superior e, com isso, chegaram aos processos seletivos das instituições públicas de ensino superior. Para que pudessem entrar no campo de docentes acadêmicos, foi necessário que tivessem algumas características pertinentes para entrar e permanecer.

Como foi observado durante o estudo, os professores apresentaram um perfil de auto estudo, uma característica relevante e que em alguns casos foi criada ou

desenvolvida durante a sua formação na Licenciatura em Letras / Libras. Por ter sido realizado na modalidade a distância, o auto estudo foi parte necessária para o bom andamento das atividades.

Além do auto estudo, outra característica marcante nesses professores é a percepção da necessidade do desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, tanto para acesso ao ambiente acadêmico, quanto para a sua permanência. Isso porque docentes no ensino superior devem desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão e, para tal, a língua portuguesa na modalidade escrita é imprescindível.

Após o seu acesso ao ambiente acadêmico, foi necessário avaliar como é a sua relação com o espaço e com os integrantes desse espaço, e isso também pôde ser observado neste estudo. A ocupação do espaço de professor de Libras pelo professor surdo apresenta-se como uma mudança, ou quebra, na relação de poder que existia na educação de surdos, uma vez que sempre houve um domínio por parte dos ouvintes e o surdo tinha pouca ou nenhuma participação nos aspectos relacionados à sua educação. Com a entrada do professor surdo nas universidades e sendo ele agora participante e formador de futuros professores, ele torna-se o dominante na relação de poder entre surdos e ouvintes, sendo ele agora o responsável pela transmissão das informações necessárias para a aplicação na educação de surdos.

O acesso ao ambiente acadêmico e a ocupação do espaço representaram uma alteração na relação de poder, colocando o surdo na posição de domínio e demonstrando uma valorização e uma validação de sua experiência e de seus saberes apreendidos com sua história de vida e história profissional. No entanto, ainda ocorrem alguns problemas e ainda existem algumas barreiras que dificultam o bom andamento das relações, tanto com os outros professores quanto com os demais profissionais presentes nas instituições de ensino superior.

Um desses pormenores negativos, identificado neste estudo, foi em relação aos demais professores, ouvintes, que acabam por não demonstrar respeito ao profissional docente surdo. Observamos que muitas vezes duvidam das habilidades ou da capacidade do professor surdo, criando ou reforçando estereótipos de que os profissionais surdos não são capazes ou que, quando o são, não têm conteúdo teórico fundamentado para sua atuação.

Além disso, observamos também a necessidade de uma preparação do ambiente acadêmico para que o professor surdo possa ter acesso a todos os espaços, principalmente no que tange aos recursos comunicacionais. Isso porque, por ser usuário da língua de sinais e a maioria dos profissionais desconhecer essa língua, seu acesso às informações e, conseqüentemente, aos espaços de uma forma íntegra fica comprometido.

Em vistas de reduzir as barreiras comunicacionais, há a necessidade de uma difusão das informações a respeito das particularidades dos sujeitos surdos, da sua cultura, da sua língua e da sua identidade. Isso é necessário para que a permanência do professor surdo no ambiente acadêmico seja a mais agradável possível, não apenas a ele, mas a todos os profissionais que ali estão, promovendo uma convivência que valorize ainda mais as diferenças e a diversidade.

Com isso, percebemos que a formação para professores surdos deve ser estendida para as outras universidades, levando em consideração as características linguísticas e culturais dos surdos. Para isso, é necessário que exista a presença de professores surdos no quadro funcional das universidades; não apenas a presença, mas que suas experiências e suas percepções sejam incluídas e consideradas na construção do currículo dos cursos. Assim, a formação dos futuros professores surdos será feita da melhor forma possível e eles também se tornarão atores principais na sua formação e na sua atuação.

Ainda, para que a presença dos professores surdos no espaço acadêmico seja produtiva, é preciso que os demais professores e não professores estejam esclarecidos em relação às especificidades culturais, identitárias e linguísticas. Além disso, devem favorecer a valorização profissional e o respeito à atuação dos professores surdos, o que não ocorreu com alguns sujeitos pesquisados, criando novas barreiras à atuação profissional do professor surdo.

Assim, ainda se faz necessária a execução de mais estudos que pesquisem a formação do professor surdo, a sua presença no ambiente acadêmico, a sua relação com esse espaço e com os agentes aí presentes. Nesse sentido, oferecemos as seguintes sugestões para estudos futuros:

- a) investigação de como os professores surdos têm participação na formação dos futuros professores, surdos e ouvintes, que atuarão na educação de surdos;
- b) qual a representação dos alunos surdos em formação para atuação com ensino de Libras a respeito dos professores surdos atuantes na sua formação.

Esperamos que este trabalho contribua para a percepção de que os professores surdos têm potencialidades importantes no ambiente acadêmico, favorecendo sua valorização como profissionais surdos. Com isso, o ambiente acadêmico estará disponível e acessível a todos os profissionais que compõem o quadro funcional das instituições de ensino superior, possibilitando aos professores surdos exercerem a docência com qualidade e com posicionamento positivo, além de contribuírem para a formação de novos professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2014.

\_\_\_\_\_. Saberes docentes: a problemática da formação de professores de língua de sinais. In: ALBRES, Neiva de Aquino (org.). **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS, 2012.

\_\_\_\_\_; NEVES, Sylvia Lia Grespan. Formação de instrutores de libras surdos: relatos sobre a apropriação de modos de conduzir uma aula. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (orgs.). **Libras em estudo: formação de profissionais**. São Paulo: FENEIS, 2014.

BARBOSA, Heloisa; CERNY, Roseli Zen; QUADROS, Ronice Muller. **Formação de professores de Letras-Libras: construindo o currículo**. Revista E-Curriculum. v. 4, n. 2, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Forma do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais**. Tese de Doutorado em Educação Especial. São Paulo, UFSCAR, 2010.

BERTHIER, F. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée. In: LANE, H. E. PHILIP, F. **The deaf experience: classics in language and education**, tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436)>, Acesso em 28 agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

CALADO, S.S; FERREIRA, S.C R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em 18/11/2014.

CAMPELLO, A. R. Pedagogia visual / sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R.M.; PERLIN, G. (Org.). *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier**: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>>. Acesso em 25 set. 2015.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves; NUNES, Ester Fernandes. **Estratégias de Tradução do Português Escrito para a Libras**: Uma proposta de Atuação para o Intérprete Educacional. EAA-Editora Arara Azul Ltda, Centro Virtual de Cultura Surda Revista Virtual de Cultura Surda Edição nº 11 / Junho de 2013.

CERNY, Roseli Zen; QUADROS, Ronice Muller; BARBOSA, Heloiza. **Formação de professores de letras-libras: construindo o currículo**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 4, n. 2, jun 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FARIAS, Rosejane da M.; SÁ, Nídia R. L. Na escola de surdos: o teatro como construtor identitário e cultural. In: Sá, Nidia de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003, 213f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2003

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIANINI, Eleny. **A formação de professores surdos de Libras**: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INES; UFSC. **Sexto PROLIBRAS – Certificação de proficiência na Libras**. 2012. Disponível em <<http://www.prolibras.ufsc.br>>. Acesso em: 09 de setembro de 2015.

INFORSATO, E.C. **Aspectos gerais da formação de professores**. Paideia. FFCLRP, Ribeirão Preto, Fev/Ago, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em ago. de 2014.

KLIMSA, BLT. **Narrativas de alunos universitários sobre o professor surdo e o ensino de Libras**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco, 2013

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

LODI, A. C. B. **Plurilinguismo e Surdez:** uma leitura Bakhtiniana da história da educação de surdos. Educação e Pesquisa, v. 31, nº 03, São Paulo, set./dez., 2005. p. 409 – 424

LUNARDI, M. L. **Cartografando os estudos surdos:** currículo e relações de poder. In: SKLIAR, C. B. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MALHEIROS, B.T. **Metodologia de pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARTINS, V. R. O. Escola, saberes e produções discursivas: a diferença como possibilidade de singularidade. Cadernos da pedagogia (UFSCar. Online) , v. 3, p. 2-17, 2009.

MARQUES, Rodrigo Rosso; OLIVEIRA, Janine Soares. A normatização de artigos acadêmicos em libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores. In: **Cadernos de Tradução IX**, Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em <[http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012\\_metodologias\\_traducao\\_marquesoliveira.pdf](http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marquesoliveira.pdf)>

MIORANDO, Tania Micheline. Formação de profissionais: mais professores para a escola sonhada. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos surdos I.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, L.C.R. **Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Ferthier.** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.255-265, jun. 2006.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NOVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa, Ministério da Saúde, 1998, p. 108-130.

\_\_\_\_\_. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, SRN. **Educação e formação de professores surdos: contextos, inserções, dilemas e desafios.** Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas). Fundação Getúlio Vargas. 2014.

PEREIRA, T.L. **Os desafios da implementação do ensino de libras no ensino superior.** 2008. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2008.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Histórias de vida surda: Identidades em questão.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 1998.

\_\_\_\_\_. Surdos: cultura e pedagogia. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

PIMENTA S.G; ANASTASIOU L.G.C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

QUADROS, R. M de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller. **Estudos de línguas de sinais: uma entrevista com Ronice Müller de Quadros.** ReVEL, vol. 10, n. 19, 2012.

REBOUÇAS, Larrisa Silva. **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.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. 2009, 171 f.

REIS, Flaviane. **Professor Surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

\_\_\_\_\_. Professores Surdos: Identificação ou *Modelo*? In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II /** (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLES. Heloísa Maria Moreira Lima. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília. 1º volume. MEC, SEESP. 2004.

SANTOS, L.F. dos. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngüe: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da oficina de LIBRAS.** 2007. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007

\_\_\_\_\_; GURGEL, T.M.A. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngüe In: LODI, A.C.B; LACERDA, C.B.F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização /** (organizadoras). Porto Alegre: Mediação, 2014)

SAVIANI, D. XX – formação de professores. In: **Livro: Interlocuções Pedagógicas: Entrevista.** Entrevista ao Jornal das Ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004. Editora Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10<sup>a</sup> ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Dimensão, 1998.

**Sobre o Skype.** Disponível em <<http://www.skype.com/pt-br/about>>. Acesso em 03/11/2014.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3.ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os professores

DATA:

HORÁRIO:

### 1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome:

1.2 Instituição:

1.3 Idade:

1.4 Sexo:

1.5 Escolaridade:

1.6 Formação:

1.7 Nascimento:

### 2 HISTÓRIA PESSOAL DE ATUAÇÃO DOCENTE

2.1 Como você iniciou a ensinar Libras? Como instrutor ou já como professor?

2.2 Como iniciou seus estudos pedagógicos? e a quantos anos?

2.3 O que é ser professor@ surd@?

2.4 Na sua formação você recebeu alguma formação específica por ser profissional surd@? Comente.

### 3 FORMAÇÃO

3.1 Como ocorreu seu processo de formação inicial para trabalhar como professor de Libras?

3.2 Como é seu processo de formação continuada?

3.3 Você teve alguma formação para atuação específica com Libras?

#### **4 ACESSO AO AMBIENTE ACADÊMICO COMO DOCENTE**

4.1 Como foi seu processo seletivo par entrar como professor nessa instituição?

4.2 Como se sentiu ao passar no concurso?

#### **5 EXPERIÊNCIAS NO AMBIENTE ACADÊMICO**

5.1 Como foi a recepção dos outros professores a você?

5.2 Como foi a reação dos outros profissionais quanto a presença de um professor surdo no ambiente acadêmico? Comente

5.3 Houve alguma situação que você acha relevante relatar?

#### **6 PRÁTICA DOCENTE**

6.1 Há quanto tempo trabalha com ensino de Libras?

6.2 Em que níveis de Ensino já atuou? E em que nível atuou por mais tempo?

6.3 Que metodologia e recursos pedagógicos você utiliza?

6.4 Como você vê sua prática pedagógica antes de entrar na docência do ensino superior e como você vê agora.

6.5 Quais as diferenças você nota na sua atuação nos diferentes níveis de Ensino (fundamental, médio e superior), se já atuou nesses níveis?

## APÊNDICE B – Termo de consentimento assinado pelos entrevistados



**PUC Minas**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE: 43377115.1.0000.5137

Título do Projeto: A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR SURDO QUE ATUA COM A LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará como ocorre o processo de formação dos professores surdos que atuam com ensino de Libras no ensino superior e como estes professores percebem esse processo.

Você foi selecionado(a) porque é um(a) professor(a) surdo(a) que atua com ensino de Libras na educação superior em uma instituição pública federal. A sua participação nesse estudo consiste em responder a uma entrevista com um roteiro de perguntas, onde serão abordados assuntos referentes a sua formação e sua atuação como professor, e essa entrevista será realizada presencialmente ou por meio de videoconferência, sendo que em ambas as entrevistas serão gravadas em vídeo para posterior transcrição, tradução e análise dos dados. Após o término da pesquisa as gravações serão excluídas do meio eletrônico, impossibilitando a identificação dos sujeitos que participarem desta.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a

participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os resultados dessa pesquisa servirão para que você possa fazer uma reflexão a respeito de sua atuação docente, possibilitando assim que você possa analisar sua prática docente e, caso seja necessário, fazer pequenas mudanças a fim de melhorar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem nas instituições públicas federais de ensino superior, bem como contribuir para futuros ajustes na formação docente de professores surdos,

Você receberá uma cópia deste termo onde consta telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro, Rua Valparaíso, 337, apartamento 202, Bairro Sion, Belo Horizonte-MG, Telefones (31) 3428-2345 / 8385-1616.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email [cep.proppg@pucminas.br](mailto:cep.proppg@pucminas.br).

Belo Horizonte, 27 de abril de 2015.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante (em letra de forma)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou representante legal      Data

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

\_\_\_\_\_  
Nome (em letra de forma) e Assinatura do pesquisador      Data

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517 CEP 30535.610 -

Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

E-mail: [cep.proppg@pucminas.br](mailto:cep.proppg@pucminas.br)

## APÊNDICE C – Tradução e Transcrição das respostas dos entrevistados

- Como você iniciou a ensinar Libras? Como instrutor ou já como professor?

Sujeito A
Eu comecei como instrutor do curso de libras da feneis, como instrutor multiplicador do MEC em Brasília, e após me formar me tornei professor e continuo até hoje
Sujeito B
Quando eu aprendi, sabia usar mas não sabia como ensinar sinais, e então uma mulher ouvinte me pediu para ensiná-la libras, e eu ensinei, só sinais, e ela aprendeu, e depois ela pediu que eu ensinasse na igreja dela, mas eu não sabia se era instrutor ou professor, eu só ensinava libras, tinha uma apostila com os desenhos dos sinais e eu ensinava só os sinais, e outras igrejas me chamaram e eu comecei a gostar. Depois a associação de surdos disse que a feneis convidou duas pessoas para serem multiplicadores, e então a prof. <sup>a</sup> Patrícia Rezende <sup>39</sup> apresentou o libras em contexto, e ai que fui aprender que não era pra ensinar só os sinais e ai que aprendi como ser instrutor. O curso durou cerca de 6 meses e voltei pra minha cidade e comecei a atuar de verdade, profissionalmente como instrutor, e quando me formei comecei a ser professor, e ai comecei a ensinar sintaxe e todas as outras regras da língua, tendo uma mudança do que ensinar.
Sujeito C
Iniciei nesta área do ensino de Libras, primeiro como instrutora voluntária onde fui convidada para participar de um projeto que a APAE promovia com os pais de alunos surdos, depois atuei na função de instrutora de forma autônoma.
Sujeito D
Comecei ensinando Libras aos 19 anos, libras básico, como instrutora para crianças surdas, com a intermediação da FENEIS, que entrava em contato com as prefeituras. Depois eu dava aula de primeira à quarta série regular, com todas as outras disciplinas, e então com 24 ou 25 anos iniciei no INES, com a

<sup>39</sup> A Prof.<sup>a</sup> Patrícia Rezende é Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS, e foi uma das professoras a ministrar os primeiros cursos de formação de instrutores surdos, promovidos pela Federação (CAMPELO; REZENDE, 2014)

disciplina de libras também para alunos surdos. E foi no INES que surgiu a proposta de dar aula para os pais ouvintes de alunos surdos, e hoje dou aula na UFRJ para os alunos ouvintes da disciplina de Libras.

Sujeito E

Iniciei como instrutor, com a formação da FENEIS, depois comecei a trabalhar na prefeitura, depois me formei no Letras Libras e continuei trabalhando na prefeitura, mas já como professor.

Sujeito F

Comecei o curso de instrutora em 2004 e comecei a dar aulas em 2006.

Sujeito G

Fiz dois cursos de especialização, de 1991 a 1992, e outro de 1995 a 1996, e entre os cursos eu dava aulas com instrutora no INES e na FENEIS, e fui adquirindo experiência e depois me tornei coordenadora da FENEIS, e também atuava na UFRJ com cursos de extensão, pois eu não era efetiva, e trabalhava de forma voluntária, e também aulas nos outros lugares pelo Rio de Janeiro.

Sujeito H

Em 2005 iniciei a trabalhar, mas ainda não haviam instrutores, então não sei se era instrutor, pois o ProLibras iniciou apenas em 2006, Mas eu tive a informação de que a FENEIS tinha um curso de multiplicadores, mas eram poucas vagas, então comecei a ensinar de forma voluntária na igreja, e alguns eram universitários e usavam o curso como atividade complementar, para alunos ouvintes. Mas eu não me considerava instrutor por não ter certificação, mas com o tempo comecei a me reconhecer como tendo habilidade para o ensino, ensinando Libras como segunda língua para ouvintes. Hoje já sou professor há 10 anos, estudei, me certifiquei, e agora me reconheço como professor.

Fonte: Dados da pesquisa

- O que é ser professor@ surd@?

Sujeito A

O professor surdo tem uma grande importância pois conhece a Libras, a cultura surda, a identidade surda, conhece o contexto em que vivem as crianças surdas ou os jovens surdos, e tem a fluência na língua. Então o professor surdo é símbolo da valorização da Libras, pois ele já tem adquirida a língua pelo seu

contato com a comunidade surda, e por isso é tão importante.
Sujeito B
É alguém que mostra capacidade, diferente dos ouvintes ele serve de modelo de identidade, os que veem percebem a diferença, então o professor surdo precisa mostrar essa identidade.
Sujeito C
Ser professor tem seu lado positivo e negativo. O lado positivo é que o professor surdo expande várias possibilidades de referências tanto para surdos, onde os têm como modelo de identidade, cultura surda e principalmente na aceitação do Ser Surdo, como também por ser nativo da Língua de Sinais. O professor surdo consegue multiplicar esta capacidade aos demais. O lado negativo é que há vários professores com fraca formação e capacitação satisfatória diante da demanda de um maior perfil que são impostos.
Sujeito D
Eu sinto orgulho de ser professora surda, porque muitas pessoas colocam sua profissão, professor, pedagogo, linguista, por que quer um reconhecimento, tem orgulho da sua profissão, então eu também tenho orgulho de ser professora surda, e de mostrar as minhas características: a cultura, a identidade, a língua de sinais, a visualidade... para mostrar o meu trabalho e a minha profissão, também em sala de aula para alunos ouvintes e surdos, usar as minhas percepções, e mostrar que há diferença entre professores ouvintes e surdos. Então eu tenho orgulho de ser professora surda.
Sujeito E
É uma pessoa surda, que tem alguma formação, mas que tem muita preocupação em incentivar os surdos. E também é uma pessoa que ensina os ouvintes a serem bilíngues, ensinando a Libras como segunda língua.
Sujeito F
Igual a qualquer outro profissional, não importa se sou surdo ou ouvinte, o que importa é minha escolha de profissão.
Sujeito G
Antes eu não pensava em ensinar Libras, até que eu descobri em mim esse sentimento, quando vi a importância da Língua de Sinais, da cultura surdo, do direito do surdo, a importância da informação para as pessoas, e achei boa a

experiência como professora. A Prof.<sup>a</sup> Lucinda<sup>40</sup> sempre me aconselhou, e me disse que eu era professora, mesmo sem a formação específica, eu era professora, e eu ficava pensando, já que a FENEIS chamava de instrutor, mas aqui na UFRJ eu era professora. Sempre fui respeitada aqui, e às vezes ser tratada como instrutora era como se fosse um rebaixamento, e como professora era mais importante por estar em um ambiente acadêmico.

Sujeito H

Meu reconhecimento como professor surdo é de ser semelhante ao professor ouvinte, a diferença é a modalidade da língua, mas tenho já internalizado a cultura, identidade, subjetividade, os 8 aspectos que Strobel se refere, de forma internalizada, que um professor ouvinte pode repassar o conteúdo, usar a Libras. Mas ele não tem internalizado esses aspectos e isso pode gerar dúvidas a ele de como realizar certas atividades, e eu já não sinto isso, tenho isso bem resolvido. Também posso usar minha experiência pessoal de processo de aprendizagem, se o surdo tem dificuldades de leitura ou escrita, eu posso repassar essas informações de forma muito mais clara. Já um professor ouvinte precisa sempre de outra pessoa, um surdo, para explicar como ocorre esse desenvolvimento.

Fonte: Dados da pesquisa

- Como ocorreu seu processo de formação inicial para trabalhar como professor de Libras?

Sujeito A

No começo foi muito difícil, pois todo o conteúdo era voltado pros ouvintes, e foi necessária muita adaptação, e agora eu vejo isso como professor surdo em adaptar o material para ser mais visual, pois as didáticas e metodologias são todas para ouvintes, Mas já se iniciaram pesquisas e adaptações para os surdos, mas ainda falta melhorar mais, já se tem o uso da Libras, mas falta a prática voltada pra a visualidade da língua.

Sujeito B

Com o Letras libras comecei a aprender a parte de metodologias, como ensinar

<sup>40</sup> A Prof.<sup>a</sup> Lucinda Ferreira Brito foi uma das primeiras pesquisadoras a iniciar os estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil, na década de 1980 (QUADROS, 2012)

primeira língua e segunda língua, os estudos da língua, fonética, fonologia, sintaxe e isso tudo me ajudou na formação como professor, coisas que antes como instrutor eu não sabia. Também o estágio nas escolas me deu experiência de ensino de libras para surdos como primeira língua, as formas de ensino, metodologias para ensino como primeira língua, e já para os ouvintes tinha que fazer mudanças, pois era ensino como segunda língua, e essas mudanças o que me ajudou foi a formação no Letras Libras

#### Sujeito C

O curso de Letras/Libras foi um marco tanto na minha formação acadêmica quanto a da formação profissional pelo fato do curso constar de conteúdos específicos que possibilite a nos atentar melhor a nossa metodologia de ensino.

#### Sujeito D

Eu já trabalhava há algum tempo como instrutora, mas não tinha preocupação com a formação para essa atuação, e minha formação foi mais para unir a teoria à prática que eu já tinha.

#### Sujeito E

Eu me senti preparado, tranquilo, com base para contribuir para a formação dos alunos.

#### Sujeito F

Foi um processo natural, como se eu já fosse uma professora pronta, não notei essa transição, já atuo há 10 anos, mas no começo era como se eu tivesse uma fome de conhecimento, sendo que aos sábados eu sempre deixava de sair com meu namorado para estudar, como se eu estivesse com uma doença e meu médico eram os estudos. Hoje já mudei também, pois para o facebook, a forma de sinalizar precisa ser mais contida, pois os espaços no vídeo são menores, mas não percebo essa transição, ela só acontece.

Eu gosto do trabalho de professora, mas amo mesmo são pesquisas na área da linguística, mas o trabalho de professora me proporciona uma troca com os outros professores e com os alunos, e assim como eu os ensino, eles também me ensinam, e ocorre uma troca constante de experiências, e muitas vezes nem pareço professora, pareço outra coisa...

#### Sujeito G

Começou em São Paulo, a convite da prof.<sup>a</sup> Lucinda, que me mostrou a

importância de sempre estudar, nunca parar. Mas eu sempre fiquei balançada, pois me preocupava muito com o lugar, como era outra cidade. Tive muitas dificuldades no início, para encontrar lugar pra morar, mas agora está melhor. Depois de um tempo no Rio comecei a trabalhar no INES, FENEIS, e em escolas para surdos particulares aqui no Rio.

Sujeito H

Me tornei efetivamente professor de Libras em 2010, quando trabalhei no INES, que tem uma identidade surda bem presente, e a instituição já tem uma aceitação bem definida com respeito aos professores surdos, mas eu comecei a sentir uma diferença... não sei bem como explicar... quando os alunos me viam, um professor surdo, sendo que eles só tinham professores ouvintes. E ai viram o primeiro professor surdo, eu senti a necessidade de ser um modelo de conhecimento, também que eu tinha didática, por que alguns alunos surdos pensavam que o surdo não era capaz de dar aulas, e me testavam com perguntas, e eu sempre respondi e expliquei com firmeza, e até hoje na UFRJ alguns alunos ficam em dúvida da minha capacidade. Eu não os culpo por isso, é que no histórico de educação deles sempre tiveram professores ouvintes, e por isso muitas vezes não acreditam que o surdo tem possibilidade de ser professor. Mas eu acredito que no futuro a presença dos professores surdos será muito maior e muito mais reconhecida, pois se eu consegui passar no concurso na universidade, tenho metodologia, sou professor da mesma forma que ouvintes, sem nenhum problema.

Fonte: Dados da pesquisa

- Na sua formação você recebeu alguma formação específica por ser profissional surd@?

Sujeito A

Cada professor surdo tem uma formação diferente, depende das disciplinas, depende das práticas, mas o mais importante foram os conteúdos de didática, mas ainda temos alguns problemas e precisamos melhorar a formação dos professores surdos.

Sujeito B

Me ajudou a confiar mais em mim mesmo, e eu percebo isso em palestras,

quando eu termino todos dizem que gostaram muito. Também no mestrado tive bons professores e o orientador me ajudou a ampliar meu conhecimento e isso me deixou muito orgulhoso da minha capacidade. Mas o que mais me ajudou foi o incentivo da minha família.

Sujeito C

Além do curso de Pedagogia e Letras/Libras não tive outra formação específica diante do fato de ser surda.

Sujeito D

Na minha formação de pedagogia não tive nada de Libras, a única coisa era o intérprete para favorecer a inclusão, já no Letras Libras tive algumas disciplinas que focaram no perfil do profissional surdo.

Sujeito E

Não.

Sujeito F

No Letras Libras, por 4 anos pude absorver conhecimento de professores bons e maravilhosos, aumentei muito minhas experiências, pois era um ambiente muito rico linguisticamente, e iniciamos logo com um impacto muito grande da variação, e ainda tínhamos aulas em videoconferência, e isso ampliou muito meus horizontes, em querer conhecer novos lugares e ter novas experiências e conhecer as variações da língua, e criei o desejo de ampliar isso, adquirir novos sinais em outros lugares e dentro do curso.

Comecei a trabalhar como tradutora, pois ao ver alguns materiais do Letras Libras não conseguia compreender, tinham algumas omissões e comecei a pesquisar e ver que eram traduções, e aceitei esse desafio de trabalhar como tradutora. Também quando iniciei como instrutora eu atuava bimodal, pois fui oralizada, mas precisei mudar e essa mudança foi demorada, mas consegui isso com auxílio do curso.

Sujeito G

Na UFRJ sou professora de Libras, então sempre foco em Libras, por todos esses anos. Com a criação do curso para intérpretes, também ensinei Libras, e também com as disciplinas de linguística, que acredito ser importante, tem uma comparação com os estudos do português.

Sujeito H

Neste aspecto, como se fosse uma pedagogia surda, no próprio Letras Libras a UFSC preparou o curso de forma mais visual, o ambiente virtual. Também a metodologia de avaliação em Libras, entrega das atividades em vídeo, e isso mostrava um foco maior na Libras, com materiais em DVD. Tínhamos a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, mas a primeira língua era a Libras durante o curso, e isso teve uma influência muito forte em mim, de reconhecer que, por meio da Libras, existiam muitas possibilidades de desenvolver atividades da mesma forma que eram desenvolvidas no curso.

Fonte: Dados da pesquisa

- Como foi seu processo seletivo par entrar como professor nessa instituição?

Sujeito A

É difícil, mas melhorou com o Decreto que obriga a inclusão da disciplina de Libras, mas ainda temos poucos professores surdos formados. E também muitas escolas ou universidades não têm conhecimento da legislação, mas os surdos precisam ter acesso às universidades para ensinar os ouvintes que serão professores.

Sujeito B

Quando um amigo me falou que havia vaga, e eu tentei a primeira vez fui reprovado, pois estava envolvido na defesa do mestrado, e então a vaga abriu novamente e dessa vez eu passei.

Sujeito C

O processo seletivo me demandou muita dedicação e estudos pois foi um processo árduo com forte concorrência.

Sujeito D

Quando eu soube que a UFRJ iria abrir concurso para a vaga de Libras, por obrigação da Lei que incluía a disciplina de Libras, e eu e uma amiga que trabalhávamos juntas começamos a estudar, mas nós não competíamos, estávamos no mesmo caminho. E eles respeitaram a acessibilidade para os surdos, providenciaram intérprete, também aceitaram o português como segunda língua, ai passei na prova escrita e depois foi a prova prática em Libras e ai o intérprete falava para a Banca em português o que eu sinalizava, depois

foi a entrevista e o currículo, e eu passei.

Sujeito E

Não mudou muita coisa pois eu já trabalhava em outros cursos como professor, eu me senti bem pois já tinha experiência de ambiente acadêmico.

Sujeito F

No primeiro concurso eu nunca tinha feito concurso na minha vida, e eu pedi ajuda para algumas pessoas que me ajudaram, e quando fiz a primeira prova, a escrita e passei, fiquei muito satisfeita comigo mesmo, pois podíamos consultar os livros antes da prova. Então podia relembra o que já tinha estudado na graduação e era importante todo conhecimento que eu já tinha, pois enquanto aluna surda que estudava lembrei o que tinha estudado, se eu não tivesse estudado teria sido reprovada. Por isso enquanto professora, eu preciso ter conhecimento de todo o conteúdo do curso e a prova estava avaliando isso. Por exemplo, na prova eu não queria que fosse sobre legislação, mas se fosse eu precisava aceitar, não podia pensar que tiraria nota baixa, tinha que pensar positivo. Fiquei preocupada com o português, mas quando aceitaram o português escrito como L2 fiquei mais tranquila e acredito que fiz uma boa prova.

Sujeito G

Em 1997 fiz o processo seletivo, e estudei muito, mas o conteúdo era voltado para área da surdez. Eu fiquei em primeiro lugar, e ainda não existia a lei de cotas, a lei começou em 2010, e no ano que eu fiz, em 1997 não existia preferência para deficientes. No primeiro dia foi a prova escrita, com o tema sorteado. Lembro que éramos 3 candidatas, eu, Ana Regina e o João, que era professor na Caixa, por que a maioria dos surdos não eram formados. No segundo dia foi a leitura da prova, com um intérprete que traduzia o que nós fazíamos em Libras e a gravação do que fazíamos. No terceiro dia foi a parte prática, onde nós ministrávamos uma aula simulada de 1 hora com o tema que foi sorteado, igual aos outros concursos. No quarto dia foi a divulgação das notas, e eu fiquei em primeiro.

Sujeito H

Eu fiz concurso para outra instituição, a UFRRJ, em Seropédica, e foram 5 dias de prova, primeiro uma prova escrita, depois uma prova prática, com uma banca

de 6 professores, tinham 50 pessoas, e passaram 7, e eu senti que tinha capacidade e possibilidade de passar, mas exigiu esforço, não foi fácil. Passei em 5º lugar e fiquei na fila para ser chamado. No mesmo período, abriu vaga na UFRJ, e como já havia ocorrido o concurso da outra universidade, pediram a transferência de vaga entre as duas universidades. Ao chegar, gostei do ambiente, os professores são ótimos, o problema é apenas o acesso à universidade, o espaço físico.

Fonte: Dados da pesquisa

- Como se sentiu ao passar no concurso?

Sujeito A

Foi com muitas dificuldades, pois a maioria das universidades não compreende a especificidade do português como segunda língua.

Sujeito B

Quando eu vi os outros candidatos, surdos e ouvintes fiquei preocupado principalmente com a prova escrita, mas no dia da prova tinham apenas 3 candidatos, eu e mais 2 ouvintes, os outros faltaram. Houve o sorteio do tema e eu comecei a prova, primeiramente organizando meu raciocínio em Libras para depois passar para o português e escrever, e com isso fiz a prova toda, e fiquei em primeiro lugar na prova escrita, fiquei muito emocionado, por que não esperava, mas tudo que eu me esforcei e sofri no passado para aprender português valeu a pena nesse momento. Na segunda prova, a prova didática me senti bem pois era dar aula sobre o que já sabia e como era em libras gostei muito. A terceira prova era de títulos, e quando saiu o resultado eu fui aprovado, e aí era uma nova caminhada, uma nova experiência e eu aceitei isso e comecei a trabalhar muito feliz.

Sujeito C

Inicialmente quando vi a homologação do resultado tive uma sensação indescritível, logo depois me veio um senso de responsabilidade com a instituição com a missão de fazer a diferença.

Sujeito D

Me senti muito emocionada, orgulhosa e me senti empoderada por ter conseguido conquistar a vaga da disciplina de Libras, e também por eles terem

respeitado o decreto, também agradei muito a meus pais por terem me ajudado sempre, também por mostrar a comunidade surda que nós temos capacidade e de servir de modelo para outros surdos.

Sujeito E

Me senti muito feliz, foi num momento em que eu não esperava, me senti muito feliz e saber que eu posso melhorar o ensino de surdos e também na educação de ouvintes no ensino superior.

Sujeito F

Eu já me sentia em casa, pois participei de curso de formação aqui, fui professora substituta e agora efetiva, era como se já fosse daqui.

Sujeito G

Eu não esperava, me senti feliz e aliviada, pois antes tinha muitas dificuldades, as bolsas atrasavam, era difícil conseguir trabalho e pagava aluguel e todas as contas, mas como efetiva era bem melhor. Fiquei muito feliz em ser a primeira surda professora efetiva da UFRJ.

Sujeito H

Quando jovem sonhava em ser professor, mas não pensava em ser professor universitário, pensava em atuar na educação básica, mas passei no concurso para professor do ensino superior, algo que não esperava. Algumas pessoas que me conhecem me imaginavam como um trabalhador simples, um secretário ou algum serviço administrativo, mas quando me viram não acreditavam na capacidade de um surdo de ser professor universitário, e eu consegui mostrar que o surdo tem capacidade, mas ao ver meu pai como exemplo de alguém capaz, e minha mãe que também passou no concurso da prefeitura. Então nós mostramos pra nossa família que precisam quebrar esses paradigmas. Então me senti muito orgulhoso de mostrar a capacidade de um surdo ser professor universitário.

Fonte: Dados da pesquisa

- Como foi a recepção dos outros professores a você?

Sujeito A

Alguns respeitam o professor surdo, alguns não conhecem, falta informação

para eles, então nas reuniões de coordenação precisam apresentar o surdo, para tentar retirar essas barreiras.

#### Sujeito B

Quando eu cheguei no departamento de Letras, já haviam outros dois professores de libras, professores ouvintes, e ficaram muito felizes com a minha chegada, pois poderiam ter mais ajuda com a presença de um professor surdo, e ter uma boa troca de experiências, mas cada um desenvolve suas pesquisas em áreas diferentes, um deles pesquisa sobre cultura surda, o outro é da área da fonoaudiologia, mas pesquisa a fim de mostrar os benefícios da Libras, e eu na área da linguística. Alguns professores com a minha chegada buscaram cursos de Libras para poder conversar comigo, sem o uso do intérprete, já outros não se interessaram em aprender, mas mesmo assim respeitam e acreditam na minha capacidade.

#### Sujeito C

A recepção foi muito receptiva na qual muitos deles disponibilizaram seu tempo para quaisquer dúvidas e necessidades.

#### Sujeito D

No meu local de trabalho alguns professores me deram boas vindas, mas apenas 1 ou 2 quiseram aprender Libras, a maioria não. Também na coordenação a comunicação é difícil, pois não tínhamos intérprete e na troca de e-mails é complicado. Não me sinto muito bem, me sinto incluída e excluída ao mesmo tempo, me sinto como as crianças surdas na inclusão, mas eu sou adulta e posso reclamar e brigar pelos meus direitos, mas as crianças não. Nas reuniões é horrível pois todos falam ao mesmo tempo e o intérprete fica pedindo para falarem um de cada vez, eu acho uma falta de respeito com o surdo, é como se somente cumprissem a lei pela inclusão mas não respeitassem o surdo.

#### Sujeito E

Sempre que o coordenador vem falar comigo ou eu com ele nos comunicamos por meio de escrita. Também faço leitura labial e consigo entender o que eles estão oralizando.

#### Sujeito F

No começo, no curso de formação eu não tinha contato com outros professores,

mas depois como substituta, eu vi a entrada de outros professores e eu fiquei balançada, achando que eles iriam tomar o espaço do professor surdo, mas eu fiquei mesmo assim e não perdi meu lugar. Há um equilíbrio, algumas coisas o professor ouvinte pode e o surdo não pode, um trabalha mais e o outro menos, não posso julgar isso, às vezes há dificuldades da falta de intérprete, precisa valorizar mais a Libras pois é um Departamento de Libras.

#### Sujeito G

Os outros professores me respeitavam, até mesmo por que já existia um grupo que me conhecia e saiam e conheciam outros profissionais surdos. Também todos tinham muito respeito pela prof.<sup>a</sup> Lucinda, e como eu estava sempre com ela me respeitavam também. Só depois que começaram alguns problemas com novos professores, mas no início não tive nenhum problema.

#### Sujeito H

Quando entrei na universidade éramos um grupo apenas de professores surdos, mas no semestre seguinte chegaram professores ouvintes, mas tínhamos uma boa relação com alguns professores e com outros uma relação mais complicada, por um choque de culturas. Mas isso ocorreu apenas com poucos professores, com a maioria tive uma boa relação, os problemas maiores eram pela formação em áreas diferentes, mas isso acontece em todo lugar e é bom para a construção das nossas formas de trabalho e alterações para uma boa relação. Ninguém é perfeito e não existe uma união total em nenhum lugar, alguns aceitaram e outros não.

Fonte: Dados da pesquisa

- Como foi a reação dos outros profissionais quanto à presença de um professor surdo no ambiente acadêmico?

#### Sujeito A

Muitas barreiras na comunicação, pois falta curso de libras, contato, informação. Dentro da minha universidade eu consigo me comunicar com poucas pessoas, mas com a maioria não consigo me comunicar, então ainda falta a Libras no espaço acadêmico.

#### Sujeito B

Quando eu cheguei tinha um professor que já sabia Libras, e ele ficou muito

feliz e falou para todos que tinha chegado um professor surdo, e isso foi muito positivo pois fez com que eu tivesse credibilidade e as pessoas não pensassem que não tinha capacidade. Também às vezes me chamavam para entrevistas em seminários, relatar minhas experiências. Também nas pró-reitorias as pessoas sabiam os cumprimentos básicos, isso mostrava que todos estavam contentes com a minha presença.

#### Sujeito C

Foi tudo natural pois antes do meu ingresso a instituição já contava no seu quadro com 4 professores surdos.

#### Sujeito D

Eu me sinto como se fosse invisível no lugar, para me comunicar preciso escrever. Às vezes os seguranças são educados e me cumprimentam, mas só por gestos e a secretária também só ri para mim, mas para resolver a comunicação é difícil, pois temos pouco contato. Algumas pessoas se desesperam quando eu entro em algum ambiente, mas eu digo que vou me comunicar escrevendo. Acredito que falta informação, pois eu não estou presente em todos os ambientes, como eu sou a única surda fica mais complicado ainda, quando são mais surdos, fica mais fácil, gera mais visibilidade.

#### Sujeito E

Quando tinha outras pessoas falando, eu falava que era surdo e pedia para falarem mais devagar que eu não estava entendendo, e eles se desculpavam e se retiravam, não tenho comunicação com muita gente. Alguns têm um pouco de curiosidade, mas não se interessam, a maioria não conversa e eu sou o único surdo.

#### Sujeito F

A maioria das relações são oralizadas, eu consigo oralizar e ler lábios, uso só um pouco de Libras, mas no administrativo. Mas todos são ótimos, a relação é muito boa.

#### Sujeito G

Eu acho que o mais importante era nas palestras, pois muitos não aceitavam as minhas críticas. Também tive alguns problemas com uma turma de fonoaudiologia, pois alguns alunos ficavam tentando me enrolar, então decidi

fazer uma prova com eles e todos se saíram mal na prova. E acabaram fazendo um processo administrativo no departamento, como uma afronta e até mesmo preconceito comigo e por isso a minha disciplina foi trancada nessa turma, mas foi apenas essa vez.

#### Sujeito H

Alguns professores valorizavam a presença de um professor surdo e queriam sempre estar juntos, pois era para falar sobre a minha cultura, sobre a minha identidade, então estava sempre junto de alguns professores para apoio e opiniões, que eles sempre solicitavam. Já outros criticavam minha forma de ensinar, os conteúdos selecionados ou os estudos que eu utilizava. Outros simplesmente diziam que professor surdo não tem didática, que o conteúdo é fraco. E eu sempre mostrava que os conteúdos para as disciplinas de Libras são específicos e diferentes das outras disciplinas, mas alguns têm um posicionamento muito crítico. Mas os surdos precisam ser firmes e manter nosso posicionamento, pois estudei para estar aqui, fiz pós-graduação, tenho experiência, realizo pesquisas e tenho 10 anos de trabalho como professor, deve-se respeitar as diferenças entre as áreas e realizar uma troca de experiências. Mas esses embates acontecem em todo lugar.

Fonte: Dados da pesquisa