

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Rosana Passos Quitério de Carvalho**

**O PROFESSOR SURDO: um estudo sobre a  
constituição de sua profissão docente**

**Taubaté – SP**

**2018**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Rosana Passos Quitério de Carvalho**

**O PROFESSOR SURDO: um estudo sobre a  
constituição de sua profissão docente**

Pesquisa apresentada à Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de professores para a educação básica

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

**Taubaté – SP**

**2018**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo  
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

C331p Carvalho, Rosana Passos Quitério  
O professor surdo: um estudo sobre a constituição de sua  
profissão docente. /Rosana Passos Quitério Carvalho. - 2018.  
143f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.  
Orientação: Profa Dra. Suelene Regina Donola Mendonça,  
Departamento de Pedagogia.

1. Professor surdo. 2. Formação profissional.  
3. Profissionalidade docente. I. Título.

**ROSANA PASSOS QUITÉRIO DE CARVALHO**

**O PROFESSOR SURDO: um estudo sobre a constituição de sua profissão docente**

Pesquisa apresentada à Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de professores para a educação básica

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. (a) Dr. (a) Suelene Regina Donola Mendona

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Maria Cecília de Moura

Pontifícia Universidade Católica - SP

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Neusa Banhara Ambrosetti

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

*“É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une”.*

**Edgar Morin (2001)**

~

## RESUMO

O propósito desse estudo foi conhecer as trajetórias de um grupo de três professores surdos até a escolha da docência enquanto profissão. Como objetivos específicos esperava-se conhecer alguns fatores que contribuíram na constituição da profissionalidade docente desses sujeitos, identidade docente e desafios enfrentados por eles em suas trajetórias. Foram realizadas entrevistas com três professores surdos do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos -, no Rio de Janeiro (RJ), que atende cerca de 600 alunos desde a educação infantil ao ensino médio e é referência em educação de surdos no Brasil. Para as entrevistas semiestruturadas houve um roteiro de questões abertas e a análise de dados teve como objetivo retratar a experiência dos entrevistados e interpretar as informações por estes transmitidas. Trata-se de um estudo qualitativo, adequado a pesquisas de cunho exploratório, hermenêutico (interpretativo) e fenomenológico. Além disso, as pesquisas já realizadas nesta área puderam contribuir com a análise de dados após a realização dessas entrevistas. Os eixos identificados e estruturados para os procedimentos de interpretação e análise relacionaram-se à escolarização inicial, constituição da identidade surda, a docência como profissão, a constituição da profissionalidade dos sujeitos e a identidade do professor surdo enquanto referência para a constituição da identidade do outro. Os resultados apontaram para um grupo que não tinha a docência como projeto profissional inicial, mas que acabou se solidificando na medida em que o contato com o ensino de Libras e com pessoas que os levaram a conhecer essa área foram acontecendo. Esses relatos ofereceram importantes contribuições para a área de educação de surdos, mas também apontam para a necessidade de que novos estudos sejam realizados, considerando ser o professor surdo um modelo adulto de grande valor para as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, que ingressam na escola ainda sem uma língua constituída. É possível que a ampliação do conhecimento a respeito da prática cotidiana de um professor surdo possa fornecer informações essenciais para outros professores, surdos e ouvintes, que atuam na educação de surdo nos anos do ensino fundamental e médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor surdo, formação profissional, profissionalidade docente.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to know the trajectories of a group of three deaf teachers until the choice of teaching as a profession. As specific objectives it was hoped to know some of the factors that contributed to the constitution of the teaching professionalism of these subjects, teaching identity and challenges faced by them in their trajectories. Interviews were conducted with three deaf teachers from INES (National Institute of Deaf Education – Instituto Nacional de Educação de Surdos) in Rio de Janeiro (RJ), which serves about 600 students from kindergarten through high school and is a reference in deaf education in Brazil. For semi-structured interviews there was a script of open questions and data analysis had as objective to portray the experience of the interviewees and to interpret the information transmitted by them. This is a qualitative study, suitable for exploratory, hermeneutic (interpretive) and phenomenological research. In addition, the research already done in this area could contribute to data analysis after these interviews. The axes identified and structured for the procedures of interpretation and analysis related to initial schooling, constitution of the deaf identity, teaching as a profession, constitution of the professionalism of the subjects and the identity of the deaf teacher as reference for the constitution of the identity of the other. The results pointed to a group that did not have the teaching as an initial professional project, but that ended up solidifying to the extent that the contact with the teaching of Libras and with people who took them to know this area were happening. These reports provided important contributions to the education of the deaf but also point to the need for new studies to be carried out, considering that the deaf teacher is an adult model of great value for deaf children, daughters of hearing parents, who school without a language. It is possible that the expansion of the knowledge about the daily practice of a deaf teacher can provide essential information for other teachers, deaf and hearing, who act in the education of the deaf in the primary and secondary school years.

**KEY-WORDS:** Deaf teacher, professional qualification, teaching professionalism.

*Dedico este trabalho às pessoas que mais me estimularam a chegar até aqui:*

*Meu marido, Waldemar, pela infinita paciência, compreensão e companheirismo em relação às minhas ausências durante o desenvolvimento desta pesquisa.*

*Minhas amadas filhas, Bruna e Flávia, que sempre me estimularam a seguir adiante e acreditaram em mim quando nem eu mesma acreditava mais.*

*Meus irmãos Roberto e Rosângela, que sempre me apoiaram e estiveram comigo em todas as dificuldades da minha vida.*

*Minha amiga e companheira de trabalho Simone Vianna, pelo apoio incondicional em todas as etapas desta trajetória, estimulando-me a seguir adiante acima de qualquer coisa.*

*Amo todos vocês!*

## AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, professora doutora Suelene Regina Donola Mendonça, pela imensa dedicação e paciência para a conclusão deste trabalho.

Aos docentes do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, pelo compartilhamento de seus conhecimentos e experiências durante esta jornada.

Às professoras doutoras Neusa Banhara Ambrosetti e Maria Cecília de Moura, pelo carinho, motivação e por fazerem parte desta conquista tão importante em minha vida.

Aos meus amigos do Centro Universitário Eniac, pelo companheirismo durante todo o período em que estivemos juntos nesta empreitada.

Aos professores Vinícius, Victor e Luísa, e à intérprete Flávia, aqui identificados com nomes fictícios, mas que são os grandes agentes responsáveis pela elaboração deste trabalho.

Ao INES, instituição pioneira na educação de surdos no Brasil, que abriu suas portas e possibilitou a realização desta pesquisa com total colaboração e acolhimento.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste objetivo.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	-	Atendimento educacional especializado
BRASCRI	-	Associação Suíco-Brasileira de ajuda à criança
CAPES	-	Comissão de aperfeiçoamento de pessoal do nível superior
CENESP	-	Centro nacional de educação especial
CEP/UNITAU	-	Comitê de ética em pesquisa da universidade de Taubaté
CEFET-SC	-	Centro federal de educação tecnológica de Santa Catarina
DERDIC	-	Divisão de educação e reabilitação dos distúrbios da comunicação
DIEPRO	-	Divisão de qualificação e encaminhamento profissional
DIESP	-	Divisão de estudos e pesquisas
DIFON	-	Divisão de fonoaudiologia
DIMO	-	Divisão médico-odontológica
DISOP	-	Divisão sócio-psicopedagógica
EaD	-	Educação à distância
EMEBS	-	Escolas municipais de educação bilíngue para surdos
ENEM	-	Exame nacional do ensino médio
INES	-	Instituto nacional de educação de surdos
FENEIS	-	Federação nacional de educação e integração dos surdos
LIBRAS	-	Língua brasileira de sinais
MEC	-	Ministério da educação e cultura
PUC-MG	-	Pontifícia universidade católica de Minas Gerais
SciELO	-	<i>Scientif Eletronic Library</i>
UFRJ	-	Universidade federal do Rio de Janeiro
UFSC	-	Universidade federal de Santa Catarina
USP	-	Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações selecionadas	20
Quadro 2 – Artigos selecionados	21
Quadro 3 – Artigo site INES	23
Quadro 4 – Tese de Doutorado	24
Quadro 5 – Artigo Letras/Libras	24

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	14
1.1 Problema .....	16
1.2 Objetivos .....	17
1.2.1 Objetivo Geral .....	17
1.2.2 Objetivos Específicos .....	17
1.3 Delimitação do Estudo .....	18
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa .....	18
1.5 Organização da pesquisa .....	19
2 PANORAMA DE PESQUISA .....	21
2.1 O Professor Surdo: um panorama dos estudos sobre a constituição da profissão docente .....	21
2.2 A surdez .....	26
2.3 Identidade e identidade surda .....	29
2.4 Cultura surda .....	31
2.5 Profissionalidade docente .....	34
2.6 O professor surdo .....	38
2.7 O curso de Letras/Libras .....	40
3 METODOLOGIA .....	43
3.1 Tipo de Pesquisa .....	43
3.2 População / Amostra .....	44
3.3 Instrumentos .....	45
3.3.1 Entrevista .....	45
3.3.2 Análise documental .....	46
3.4 Procedimentos para coleta de dados .....	46
3.5 Procedimentos para análise de dados .....	49
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	52
4.1 Conhecendo os sujeitos .....	52
4.1.1 Vinícius .....	52

4.1.2 Victor .....	52
4.1.3 Luísa .....	53
4.2 Caracterização da instituição .....	53
4.3 Eixo I – A escolarização: desafios e superações .....	56
4.4 Eixo II – A constituição da identidade surda: a importância da presença da Libras e a experiência no INES .....	71
4.5 Eixo III – A docência como profissão possível .....	75
4.6 Eixo IV – A constituição da profissionalidade: um olhar sobre o desenvolvimento profissional dos sujeitos .....	83
4.7 Eixo V - A identidade do professor surdo: construindo e <i>re-construindo</i> a identidade por meio da relação com o outro .....	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	98
REFERÊNCIAS .....	103
APÊNDICE I – Parecer consubstanciado do CEP .....	115
APÊNDICE II – Declaração de anuência INES .....	118
APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados Quantitativo – Questionário .....	119
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	120

## INTRODUÇÃO

Iniciei meu contato com a Libras no ano de 2007, por meio de uma amiga que ministrava cursos em uma instituição de São Paulo. Já havia feito um módulo durante minha passagem pela graduação em Pedagogia, mas naquela ocasião a abordagem a respeito do professor surdo não havia me cativado.

O contato com outros estudantes e com alguns surdos do grupo fez com que eu me *encantasse* pela Língua e, por isso, decidi investir mais na minha formação na área. Fiz vários cursos e uma pós-graduação em Libras, iniciando assim, minha atuação como professora no ensino superior no município de Guarulhos – SP.

Como professora na instituição, eu era responsável pelo atendimento, acompanhamento e auxílio dos surdos que ingressavam na faculdade, além de coordenar o grupo de intérprete para atendê-los. Surgiu daí o meu interesse pelo desenvolvimento dessa pesquisa, pois eu convivo com surdos e suas dificuldades em acompanhar um currículo que não foi pensado para ele, fruto de uma escolarização deficiente na educação básica. Seria o professor surdo uma importante contribuição para minimizar essas dificuldades do aluno surdo? Por que eles ainda são tão escassos no ambiente escolar? Quais são as dificuldades que eles encontram na constituição de sua carreira docente?

Para se chegar às respostas para essas indagações, foi necessário conhecer um pouco mais sobre formação de professores, o conceito de profissionalização docente e suas relações com o sujeito principal dessa pesquisa.

O movimento de profissionalização do professor tem produzido muitos estudos de autores como Sacristán (1999), Antônio Nóvoa (1999a, 1999b), Gatti (1996, 2005, 2009), Contreras (2002) e Marcelo (2009, 2010), com a finalidade de compor um horizonte em que a profissão docente acompanhe as crescentes mudanças presentes no cotidiano do mundo globalizado.

Temas como autonomia, formação profissional, constituição docente, identidade e currículo estão presentes na maioria dessas pesquisas que, em consonância com o movimento da sociedade, buscam entender as variantes que o nosso sistema de ensino vem apresentando.

Tardiff (2000) em um de seus estudos trata da chamada crise geral do profissionalismo, que se volta para problemáticas relacionadas aos conhecimentos, estratégias e técnicas por meio das quais os profissionais procuram resolver suas situações cotidianas.

Em meio a tantas reflexões acerca do profissional docente e sua prática, surgem novos sujeitos no campo educacional, como é o caso do professor surdo, necessários em função da grande democratização do ensino e, conseqüentemente, das escolas com as quais convivemos nos últimos tempos. As diferenças se encontram no ambiente escolar: na sala de aula, nas relações entre pais e professores, entre professores e alunos e ainda, entre professores e seus respectivos pares.

Santomé (1995) trata da comunidade educacional e suas relações, clamando por uma pedagogia crítica e libertadora, com o poder e a forma de luta político-cultural, considerando o ambiente escolar como espaço de socialização e expansão das capacidades humanas.

Dentro desse cenário de mudanças, inovações e relações conflitantes encontramos o aluno surdo, presente em um contexto social em que sujeitos surdos lutam por seus direitos e pela aceitação da surdez como diferença, fazendo parte de uma escola pensada, projetada e organizada para aluno o ouvinte.

Nóvoa (1992) afirma que a escola produz desigualdades nas aprendizagens escolares e isto acontece porque esta instituição, embora hoje aberta a todas as classes da sociedade, ainda não consegue contemplar aqueles que há pouco tempo eram excluídos desse ambiente.

Os Estudos Surdos apresentados por Skiliar (1998, p. 5) apresentam e explicam um “programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do reconhecimento político”, que vem ao encontro das inúmeras reflexões acerca do que o sistema escolar tem oferecido ao aluno surdo.

A figura do professor surdo se destaca com a finalidade de proporcionar a esse aluno a identificação por meio dos aspectos sociolinguísticos presentes na relação entre esses sujeitos, que por sua vez, compartilham a mesma forma de perceber o mundo. Gesser (2012, p. 88) afirma que “os surdos herdaram um legado que é fruto de ações passadas marcadas por opressão, discriminação, dominação e proibições” e o que percebemos, na atualidade, são movimentos que buscam mudanças em relação à educação dos surdos.

A Língua de Sinais tem um importante papel na luta desses sujeitos por respeito e aceitação social, mas Gesser (*ibidem*, p. 95) aponta para outras questões como currículo, didática, formação de professores surdos e ouvintes, as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de escolarização do surdo, entre outros aspectos que contribuam com uma educação de qualidade e com oportunidades para que esses indivíduos sejam, de fato, inseridos na sociedade.

Por isso, essa reflexão vai além das fronteiras linguísticas que envolvem os estudantes surdos e suas experiências escolares. Há um conjunto de fatores que podem contribuir para o sucesso ou para o fracasso desses alunos e alguns deles serão pontuados neste trabalho.

Este trabalho tem como proposta compreender, dentre todos os aspectos levantados, de que maneira o professor surdo se constitui docente e como se desenvolve na profissão, considerando sua trajetória e formação profissional, suas relações com os pares, as dificuldades e os caminhos que buscaram para superá-las, seus ideais em relação à profissão, rotinas, condições de trabalho, entre outros.

Para tanto, buscará em autores como Nóvoa (1992, 1999, 2009), Tardif (2000, 2010, 2013, 2014), Marcelo (2009, 2010), Penin (2009), Contreras (2002), Gatti (1996, 2005, 2009), Cavaco (1999), Sacristán (1999), Gauthier (1998), Hall (1997), Bauman (2005), Perlin (1998, 2003, 2015), Moura (2000, 2011, 2012, 2015), Gesser (2009, 2012), Quadros (1997, 2003, 2005, 2006, 2007<sup>a</sup>, 2007<sup>b</sup>, 2008, 2009), as bases para a elaboração dos registros das reflexões e das conclusões a partir da organização da pesquisa.

A pesquisa vem ao encontro de certa inquietação por parte desta pesquisadora em relação à importância que tem esse profissional para os alunos surdos e o quão raros eles ainda são no campo educacional. As contribuições esperadas aos jovens professores surdos, que iniciam sua trilha nesta área profissional, são que possam encontrar referências que contribuam com sua formação docente, corroborando seu desenvolvimento profissional.

Para Farias (et. al., 2011, p. 62), “as trajetórias de vida dos professores, embora singulares e históricas, apresentam pontos de aproximação”. Isto significa que a maneira como eles se organizam, as adversidades que enfrentam, as vitórias que conquistam podem servir de referência a seus pares, ampliando seu aprendizado e potencializando seu desenvolvimento profissional.

Na realização do trabalho, a pesquisadora faz uso da pesquisa qualitativa do tipo exploratória, com entrevistas semiestruturadas que direcionaram as respostas aos objetivos desejados, mas que, ao mesmo tempo, possibilitaram ao entrevistado discorrer sobre o tema em questão.

Após a coleta de dados, a organização e análise das informações obtidas estão sendo organizadas com o apoio da bibliografia selecionada, a fim de se alcançar os objetivos propostos.

## **1.1 Problema**

As experiências, a formação e a prática são importantes para compreender como uma pessoa aprende a ser professor, envolvendo os aspectos pessoal e profissional. Esta identidade profissional, segundo Lima (1995), ao mesmo tempo que o diferencia, já que que as experiências de cada um são singulares, também o torna semelhante a um determinado grupo ao qual pertence, neste caso, o grupo dos docentes.

O surdo que se torna professor muitas vezes atua no ensino da Libras (Língua Brasileira de Sinais) para surdos e ouvintes, encontrando neste caminho grande oportunidade de desenvolvimento profissional. Embora a docência surja como opção, a maioria desses sujeitos atua apenas como instrutores de Libras, sem formação específica para o ensino da língua, já que, para ser instrutor, é necessária a formação em nível médio, em cursos de educação profissional, cursos de formação continuada oferecidos por instituições de ensino superior ou por secretarias da educação (Decreto 5626/2005).

Diante desses fatos, este trabalho aponta para o objetivo de responder aos seguintes questionamentos:

- Como foi a construção da profissionalidade e da identidade docente desses professores surdos? Quais fatores contribuem para tal processo? Como estes superam os desafios de sua trajetória profissional?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

- Analisar como se deu o desenvolvimento da profissionalidade e de construção da identidade docente de um grupo de professores surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Investigar a trajetória escolar dos professores entrevistados.
- Conhecer alguns fatores que contribuíram com esses professores na constituição de sua profissionalidade.
- Compreender a identidade docente desses professores.

- Conhecer os desafios que os professores pesquisados encontraram em sua trajetória e de que maneira conseguiram superá-las.

### **1.3 Delimitação do Estudo**

No Brasil, ainda existe uma grande carência de escolas bilíngues para surdos. Muitas vezes, o aluno precisa se deslocar por grandes distâncias para frequentar uma instituição especializada no ensino bilíngue, o que acaba funcionando com um empecilho para frequentar esse seguimento de ensino.

Em São Paulo, o Instituto Santa Teresinha existe há 88 anos e oferece apenas ensino médio a surdos dentro da filosofia bilíngue. O Centro de educação para surdos Rio Branco, fundado nos anos de 1970, também em São Paulo, oferece formação desde a educação infantil até o final do ensino fundamental, contando com uma equipe profissional de surdos e ouvintes fluentes em Libras.

A Secretaria da Educação do município de São Paulo tem implantado educação bilíngue na cidade por meio de Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS e Unidades Polo de Educação Bilíngue para Surdos. Atualmente essas escolas/polos estão localizadas nos bairros da Freguesia do Ó/Brasilândia, Ipiranga, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba/Jaraguá e Santo Amaro, com atendimento em classes bilíngues e professores especializados.

São Paulo ainda conta com a Escola de Educação Bilíngue para Surdos da DERDIC, fundada em 1954, e a BRASCRI, fundada em 1993, que promove ações de inclusão social, desenvolvimento profissionalizante de jovens surdos e ações junto a escolas públicas com o objetivo de melhorar a educação desses jovens.

Ainda assim, os surdos têm sido, em sua grande maioria, atendidos em salas de aulas regulares, às vezes contando com professores ouvintes com conhecimento em Libras, o que não chega a ser suficiente para contribuir com o desenvolvimento desse estudante.

A instituição escolhida para o desenvolvimento deste estudo foi o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos (RJ) – destacando-se como a primeira escola de surdos do Brasil e, por meio de entrevistas com três professores surdos da instituição, buscou identificar as experiências que foram relevantes em sua formação, bem como as dificuldades encontradas ao longo dessa trajetória.

Tal escolha ocorreu em função do contato realizado com uma instrutora de Libras surda da cidade de São Paulo, que agiu como facilitadora entre esta pesquisadora e uma intérprete do INES, contribuindo decisivamente para a concretização desta pesquisa.

#### **1.4 Relevância do Estudo / Justificativa**

A relevância desta pesquisa está pautada nas contribuições que serão oferecidas ao campo de formação de professores, assim divididas em três aspectos: a relevância social, pois serão fornecidas contribuições para o campo da Educação Especial por meio da ampliação do conhecimento acerca da figura do professor surdo, sua importância para o aluno surdo e as possibilidades de melhorias e desenvolvimento da educação de surdos; a relevância científica, considerando as informações produzidas em um campo ainda com muitas lacunas, e, a relevância educacional, composta pelas contribuições a serem fornecidas na área de formação de professores surdos.

É importante destacar que o professor surdo tem papel fundamental no ensino da Língua Brasileira de Sinais, já que este oferece muito mais do que o ensino de uma língua: proporciona ao aprendiz o contato com a cultura e a identidade do usuário da segunda língua brasileira oficial (Lei 10.436/2002)<sup>1</sup>.

Tais informações ampliarão o reconhecimento da surdez como diferença e do que o aluno surdo necessita para constituir sua identidade e assumir seu papel na sociedade, ratificando sua importância e relevância social e científica, com vistas para a escassez de estudos sobre o tema aqui retratado.

Por outro lado, os estudos da área da educação especial também serão beneficiados, pois contemplam as experiências que esses profissionais possuem e que poderão auxiliar na compreensão e ampliação do correto atendimento a alunos surdos.

#### **1.5 Organização do Pesquisa**

Esta pesquisa apresenta a seguinte organização: a “Introdução” (1), onde define-se o tema de pesquisa, as motivações pessoais e as considerações acadêmicas desta tarefa, os objetivos, a delimitação, bem como a justificativa e relevância do estudo.

---

<sup>1</sup> A lei 10.436/2002 reconheceu a Libras – Língua Brasileira de Sinais – como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil.

No “Panorama de pesquisa” (2) estão descritos os passos e resultados da pesquisa sobre trabalhos já realizados.

Em seguida caminhamos para a “Metodologia” (3), onde está descrito todo o caminho metodológico utilizado para o desenvolvimento deste trabalho, inclusive os procedimentos para coleta e análise de dados.

No item “Apresentação, análise e discussão dos dados” (4) temos a apresentação dos sujeitos desta pesquisa, bem como a organização da análise de dados, descrita em cinco eixos: I. A escolarização: desafios e superações; II. A constituição da identidade surda: a importância da presença da Libras e a experiência do INES; III. A docência como profissão possível; IV. A constituição da profissionalidade: um olhar sobre o desenvolvimento profissional dos sujeitos; e, V. A identidade do professor surdo: construindo e *re-construindo* a identidade por meio da relação com o outro.

Nas “Considerações finais” (6), são descritas as reflexões a respeito dos resultados obtidos, além de apresentar alguns dados atuais a respeito da educação de surdos e sua evolução.

Por fim, temos as “Referências Bibliográficas” devidamente descritas, que são as fontes de consultas que fomentaram este trabalho durante toda a sua construção.

## 2 PANORAMA DE PESQUISA

Este estudo procura fornecer base teórica para fundamentar o tema pesquisado. Neste caso, o objetivo desse levantamento é apresentar o caminho a ser seguido por esta pesquisadora em todo seu curso.

Seu conteúdo segue dividido em subitens, a fim de facilitar a organização das informações presentes na dissertação.

### 2.1 O Professor Surdo: um panorama dos estudos sobre a constituição da profissão docente.

A leitura de textos relacionados à área a ser investigada é condição fundamental para que os objetivos alcançados. Chamon (2016, p.1) afirma que a ideia é “buscar o que tem sido feito na área” e ainda acrescenta:

Os repositórios naturais de estudos acadêmicos são as revistas científicas (artigos), os bancos de teses e dissertações (teses e dissertações) e os congressos científicos (anais). Normalmente, define-se um período de tempo e um conjunto de repositórios nos quais se vai fazer a busca. Não existe padrão obrigatório, mas algumas regras, tais como as indicadas adiante, são usuais. (*ibidem*)

O levantamento bibliográfico foi realizado, primeiramente, no banco de dissertações da CAPES, onde foram selecionados quatro trabalhos. O *Scientific Electronic Library* (SciELO) serviu de principal referencial para a seleção de artigos.

As palavras-chaves utilizadas foram “professor surdo”, sem delimitação do período, pois embora a quantidade de trabalhos tenha sido significativa, a maioria expressiva referia-se ao *aluno surdo* ou ao *professor de surdo*. As pesquisas em torno da formação do professor surdo ainda estão se desenvolvendo e muitos outros artigos sugeridos tratavam da inclusão do aluno surdo e as dificuldades encontradas nesse contexto.

Optou-se também por consultar o repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), considerando o fato de que esta oferece importantes estudos na área da surdez atualmente.

As dissertações selecionadas foram as seguintes:

Quadro 1 – Dissertações selecionadas

Selecionadas	Autor	Instituição	Disponível em:
--------------	-------	-------------	----------------

Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica	Flaviane Reis	UFSC	Repositório UFSC
Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a Constituição da subjetividade do sujeito surdo	Gladis Dalcin	UFSC	Repositório UFSC
História, Educação e Trabalho: uma análise bakhtiniana sobre a constituição do <i>ser professor surdo</i> .	Natália Arantes de Godoy	USP	Banco de teses - Capes
A formação docente e a constituição do professor surdo que atua com a Libras no ensino superior	Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro	PUC - MG	Banco de teses - Capes
Docente surdo: O discurso sobre sua prática	Viviane da Silva Gomes	Universidade Federal da Paraíba	Banco de teses - Capes
Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão	Daniel Junqueira Carvalho	Universidade Federal do Espírito Santo	Banco de teses - Capes

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Da consulta à SciELO foram destacados os seguintes trabalhos:

#### Quadro 2 – Artigos selecionados

Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão.	Zilda Maria Gesueli
Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do decreto 5.626/2005	Juliana Guimarães Faria

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Segue uma síntese das contribuições dos artigos e dissertações selecionados.

Reis (2006) apresenta um estudo sobre o professor surdo sob a ótica política e poética da transgressão pedagógica. Nele, a autora reflete sobre questões como a representação do professor surdo, sua realidade e importância para o aluno surdo.

O trabalho parte de uma perspectiva de Estudos Culturais e que se constitui como Estudos Surdos com a intenção de contribuir para a melhoria da representação do professor surdo, sua realidade e sua importância no quadro pedagógico dos surdos. Apresenta a possibilidade desse professor transgredir através da pedagogia de surdos por meio da identificação com a cultura, diferença e identidade. A autora fala em transgressão pedagógica referindo-se a uma pedagogia característica dos surdos, afirmando que o conhecimento surge com uma série de teóricos culturais e destacando o fato de que a

pedagogia tradicional não atende às necessidades do surdo nos dias de hoje. Em suas considerações, Reis afirma que o papel e a presença desse professor contribuem para a valorização da língua de sinais, da cultura e identidade surdas, além de contribuir significativamente com o aprendizado e desenvolvimento de seus alunos. Todos esses aspectos contribuem com as discussões que esta pesquisa pretende abordar, e por isso este trabalho foi selecionado por esta pesquisadora.

Dalcin (2005) aborda a questão linguística do surdo filho de pais ouvintes, bem como seus desafios por conviverem com duas culturas diferentes: a ouvinte e a surda. Nesse estudo, a autora, por meio de entrevistas com três surdos que possuem histórias de vida semelhantes, mostra a importância do contato do surdo com seus pares, com a comunidade surda e a Língua de Sinais, bem como as transformações que tais experiências trouxeram para suas vidas. A abordagem de conceitos como identidade e cultura surdas, Língua de Sinais e socialização com surdos aproxima o trabalho desta pesquisa sobre a “profissionalidade docente do professor surdo”.

Godoy (2015) faz uma análise bakhtiniana sobre a constituição do ser professor surdo, considerando para tal, aspectos relacionados à trajetória escolar e de formação deste profissional. Este estudo aborda a constituição do ser professor surdo, utilizando-se para isso de conceitos como língua, palavra e dialogismo, dentre outros desenvolvidos por Bakhtin. Eixos como História de Vida, Participação Social e Cultura Surda, Trajetória Escolar, Trajetória Profissional e O papel do professor surdo – Práticas e Concepções Sobre Educação de Surdos estão presentes na pesquisa apresentada. A autora aponta para diversas semelhanças entre as trajetórias escolar e profissional dos sujeitos entrevistados. Além disso, ela faz uma análise sobre os contextos profissionais desses professores e as intersecções existentes na maneira de enxergar e exercerem sua profissão.

Castro (2016) em seu estudo analisou a atuação profissional de docentes surdos, com foco em sua constituição docente. A autora realizou entrevistas com oito professores surdos de instituições de ensino superior federais, com uma abordagem muito próxima da que está sendo realizada nesta pesquisa. Segundo a pesquisadora, esses professores não tinham afinidade com a profissão docente antes de uma habilitação formal, momento em que começaram a se desenvolver a identidade docente e o despertar para a importância do professor surdo na educação de alunos surdos.

Gomes (2015) traz em sua pesquisa o relato de uma professora de Libras surda que atua no ensino superior. O objetivo delineado pela pesquisadora foi de compreender como a

entrevistada se constituiu professora, suas práticas e ações enquanto sujeito-professor, e se seu processo formativo a legitima como professora de Língua de Sinais para ouvintes em uma instituição de ensino superior. Embora o foco desse trabalho esteja voltado para a docência para ouvintes, o percurso da professora entrevistada oferece importantes contribuições a esta pesquisadora, pois os desafios de um surdo em se constituir professor estão presentes no texto de Gomes e colaboram com o desenvolvimento do presente estudo.

Carvalho (2016) promoveu em seus estudos importante reflexão acerca do *ser professor surdo* e seus significados. Para o autor, o fato de ser surdo não pode ser entendido como garantia de docência e que a formação pela qual deve passar esse professor é essencial para ele assumir efetivamente seu papel na profissão. O pesquisador ainda discursa sobre a pressão imposta para que a Língua de Sinais seja ministrada por professores surdos e que a surdez não pode ser entendida como condição para que se exerça a profissão de docente de Libras. Nesse percurso, a pesquisa promove reflexões sobre as práticas docentes desses professores, por meio de suas narrativas e histórias de vida.

Gesueli (2006) apresenta importantes reflexões sobre o papel da Língua de Sinais na construção da identidade do sujeito surdo. O texto traz discussões acerca da relação da criança surda com o adulto surdo no que se refere à aquisição da língua e aponta para a uma realidade vivida pela maioria destas crianças: o contato com a Libras acontece dentro das instituições escolares, ou seja, apenas quando chega o momento de frequentar a escola.

Faria (2011) realizou um estudo que tem como base o Decreto 5.626/2005 e a formação de professores de Libras, quem é a figura que chamamos de instrutor de Libras dentro desse contexto e a importância que tem o professor surdo para a criança surda enquanto modelo, articulador do senso de cidadania e transmissor da Língua de Sinais à criança surda.

Após a realização das entrevistas, nova pesquisa foi realizada a partir das palavras *professor surdo* no Portal de periódicos do INES, a fim de se buscar contribuições para a análise dos dados coletados. Utilizando-se o filtro *todas as revistas*, foram obtidos onze resultados na busca. Três novos trabalhos foram selecionados.

### Quadro 3 – Artigo site INES

<b>Título:</b> O assistente educacional e sua atuação numa turma seriada no município de Duque de Caxias: a construção da identidade surda.
---

<b>Autor:</b> FURTADO, Luciana Andréia Rodrigues.
---

<b>Ano:</b> 2015
<b>Revista:</b> Forum
<b>Palavras-chave:</b> Educação de surdos; Assistente Educacional; Libras. Cultura Surda.
<b>Resumo:</b> a autora apresenta uma discussão em torno do papel do profissional surdo para o aluno surdo e a importância deste no processo de disseminação da língua, cultura e identidade surda.

Quadro 4 – Tese de Doutorado

<b>Tese de Doutorado:</b> Por uma didática de intervenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro.
<b>Autor:</b> TAVEIRA, Cristiane Correia.
<b>Orientadora:</b> Vera Maria Ferrão Candau
<b>Ano:</b> 2014
<b>Universidade:</b> PUC – RJ
<b>Programa:</b> Doutorado em Educação
<b>Palavras-chave:</b> Educação Bilíngue; Letramento visual; Matrizes de Linguagem; Pedagogia Surda. Didática.
<b>Resumo:</b> O texto aborda as práticas pedagógicas de instrutores surdos necessárias para atender à experiência visual da surdez, a questão do letramento visual e as práticas pedagógicas negociadas entre professores ouvintes e surdos.
<b>Observação:</b> No site do INES, apenas o resumo da obra foi disponibilizado. A pesquisadora obteve o trabalho completo em pesquisa realizada no Google Acadêmico, após direcionamento para o banco de teses da CAPES.

Quadro 5 – Artigo Letras/Libras

<b>Artigo:</b> Formação de professores de LETRAS-LIBRAS: construindo o currículo.
<b>Autor:</b> CERNY, Roseli Zen; QUADROS, Ronice Muller; BARBOZA, Heloiza.
<b>Ano:</b> 2009
<b>Revista:</b> E-Curriculum
<b>Palavras-chave:</b> educação a distância; educação de surdos; formação de professores; tecnologias para acessibilidade.

**Resumo:** o artigo apresenta a proposta pedagógica do curso de licenciatura em Letras/Libras e seu currículo, promovendo reflexões em torno das especificidades dos alunos surdos.

O INES mantém alguns canais de comunicação científica, em formato eletrônico, cujo objetivo é apresentar reflexões e discussões sobre surdez e educação de surdos no país, e estas informações são de grande relevância para o desenvolvimento deste trabalho.

## 2.2 A surdez

Este item tem o objetivo de apresentar informações importantes sobre a surdez, a fim de identificar eficientemente os sujeitos dessa pesquisa.

Etimologicamente, a palavra surdo deriva do latim – *surdus* – e significa aquele que não ouve ou ouve mal. Dentre as referências acerca desta palavra, uma grande discussão será levada em consideração neste trabalho: surdez enquanto diferença e surdez enquanto deficiência.

De acordo com o Decreto 5.626/2005 (art. 2º, parágrafo único), “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”. Esta definição técnica destaca a surdez como uma deficiência, ou seja, aquilo que a pessoa não tem, embora tal abordagem seja feita a fim de se identificar a condição física do sujeito em questão.

As reflexões que envolvem o conceito de surdez sob olhares e interpretações diferentes estarão presentes ao longo deste trabalho e, conseqüentemente, as que compreendem o sujeito surdo dentro da sociedade também. Desde a Antiguidade, os surdos sofreram as conseqüências de visões distorcidas em relação à surdez. A relação desta com a incapacidade de aprender existia baseada na lógica vigente de que “o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem, e que esta não se desenvolvia sem a fala” (MOURA, 2000, p. 16).

A essa visão que a sociedade tem do indivíduo, Goffman (1982) chama de identidade social virtual e, no caso do surdo, essa *categorização* a que se refere o autor contribui com a formação de expectativas normativas e rigorosas exigências que se colocam sobre o indivíduo e que são denominadas de *demandas feitas efetivamente*. A categoria e os atributos que ele, na

verdade, possui, Goffman chama de identidade social real. Esse estereótipo criado para os surdos durante esse período, atribuíam-lhe uma visão depreciativa, estigmatizando-o como um ser incapaz.

Na História Antiga, o surdo não era considerado humano, justamente porque não podia falar. Assim, se não existia o sujeito, não havia nenhuma ação educacional ou social voltada para ele (MOURA, 2012).

E se na Idade Moderna o surdo recebeu algum tipo de atenção, não foi porque os objetivos ou intenções eram de integrá-lo à sociedade. A chamada *humanidade*, vinda por meio da aprendizagem da fala, daria a esse sujeito o reconhecimento como cidadão, a possibilidade de receber fortuna e o pertencimento familiar. A oralização tornou-se, assim, a principal *ferramenta* a ser usada na educação dos surdos durante séculos. (*ibidem*, 2012)

Elias (2000, p. 23) trata das relações de poder entre grupos sociais quando fala da possibilidade de “um grupo afixar em outro um rótulo de inferioridade humana e fazê-lo prevalecer em função de uma figuração específica que os dois grupos formavam entre si”. Surdos e ouvintes conviviam e convivem em uma mesma sociedade, mas essas relações de poder e superioridade sofreram algumas modificações com os avanços da legislação no campo de educação de surdos, reconhecimento da Língua de Sinais e inclusão desses sujeitos em diversos âmbitos da sociedade.

Vygosty (2011) abordou a questão da deficiência em seus estudos, promovendo uma reflexão acerca da importância da escola no desenvolvimento da criança com deficiência. Para o autor, uma criança que se afasta do chamado “*padrão de normalidade*” sofre com a falta de preparo do sistema escolar para o atendimento de suas necessidades, considerando o fato de que “todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa” (*ibidem*, p. 5). Por outro lado, as chamadas *anomalias* permitem que se verifique com clareza a divergência presente entre o desenvolvimento natural e o desenvolvimento cultural, sendo este último o que obriga o indivíduo a buscar, por meio da educação, outras formas de desenvolvimento.

Quando surge diante de nós uma criança que se afasta do tipo humano normal, com o agravante de uma deficiência na organização psicofisiológica, imediatamente, mesmo aos olhos de um observador leigo, a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança. Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui, a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal. (VIGOTSKI, 2011, p. 867)

Assim, para o autor, a escola tem um importante papel: o de contribuir para que a criança com deficiência encontre um caminho alternativo para o seu desenvolvimento, a fim de que ela possa se desenvolver e buscar o atendimento de suas necessidades. Isto acontece porque a deficiência acaba funcionando como uma espécie de estímulo para o desenvolvimento desses caminhos, buscando então, outra forma de equilíbrio, uma nova ordem. No caso do surdo, esses caminhos apontam para a necessidade da criança surda se comunicar com seu meio e enfrentar os desafios que lhe são impostos pela surdez, levando-a a buscar alternativas de adaptação para compensar a deficiência e reconduzir a uma nova ordem.

Para Skiliar (1998, p. 11), “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”.

Outra autora traz à tona essa mesma reflexão, enfatizando a visão da sociedade ouvinte sobre a surdez:

[...] a surdez como deficiência pertence a uma narrativa assimétrica de poder e saber; uma invenção/produção do grupo hegemônico que, em termos sociais, históricos e políticos, nada tem a ver com a forma como o grupo se vê ou se representa [...] (GESSER, 2009, p. 67)

O grupo detentor do “poder” da comunicação vem, ao longo dos tempos, disseminando um discurso sobre normalidade e deficiência que enxerga o surdo com um olhar inferior e excludente,

A sociedade não conhece nada sobre o povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratamos de forma paternal como “coitadinhos, “que pena”, ou lida como se tivesse “uma doença contagiosa” ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento. (STROBEL, 2007, p. 21)

Assim, dentro de uma visão reducionista da capacidade dos surdos, esses indivíduos buscam um lugar na sociedade que reconheça sua identidade e sua cultura. Perlin (1998) afirma que o surdo pertence ao grupo das culturas subalternas, e por isso vai ao encontro de locais onde a representação das identidades surdas está presente: a comunidade surda.

Skliar (1998) afirma que o surdo é um ser sociolinguístico diferente e que pertence a uma comunidade linguística minoritária. Neste sentido, Perlin (1998) explica que é nas experiências compartilhadas dentro das comunidades surdas que os surdos começam a narrar-se diferentemente.

Entender o conceito de surdez pautada na relação diferença/deficiência é fundamental na construção do diálogo a ser estabelecido nesta pesquisa e alguns dos autores que darão

subsídios a esta discussão serão Moura (2000, 2011, 2012, 2015), Gesser (2009, 2012); Perlin (1998, 2003, 2015), Skiliar (1998), Vigotski (2011), Lacerda (1998, 2000, 2011, 2012), Quadros (1997, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007a, 2007b, 2008, 2009), Reis (2006, 2007), Stumpf (2008), Strobel (2007, 2008).

### **2.3 Identidade e Identidade Surda**

É necessário também trazer a este trabalho as reflexões sobre identidade, que contarão com as contribuições de Ciampa (1989, p. 66) tratando do “caráter temporal da identidade restrito a um momento originário”. Segundo ele, nossa identidade se mostra como a descrição de uma personagem em uma novela de TV e que para compreendermos melhor a ideia de identidade constituída por um grupo, é importante refletir sobre as relações estabelecidas entre seus membros e com o meio em que vivem.

Dessa forma, embora sejamos uma totalidade, nossas partes se desdobram nas múltiplas tarefas as quais somos submetidos em nosso cotidiano: pais, profissionais, amigos, filhos etc. A expressão “eu como ser social sou um ser-posto” retrata de forma clara essa a ideia apresentada. (*ibidem*, p. 67)

Complementando as ideias do autor, Santana; Bergamo (2005) afirmam que a identidade é uma construção permanentemente (re)feita de identificação entre o próprio sujeito e o outro, em tempos e espaços determinados.

Pavimentando a trilha desses autores está Hall, quando afirma que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidade possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 1997, p. 12)

As afirmações do autor corroboram as ideias de Ciampa (1989) e Santana; Bergamo (2005), já que apontam para constantes transformações pelas quais passamos ao longo de nossas vidas ao assumirmos os diversos papéis que os contextos em que vivemos nos impõem. Ainda assim, somos o que Ciampa (1989, p. 61) chama de “uno na multiplicidade e na mudança”.

Neste ponto do caminho chegamos a Bauman (2005), que nos apresenta a relação entre pertencimento e identidade, assegurando que ambos não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida e são bastante negociáveis e revogáveis. Para ele, a globalização influencia nas discussões sobre identidade. Além disso, o autor aborda a

mudança da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluida”. Fluida porque não conseguem manter a forma por muito tempo e mudam sob a influência até mesmo das menores forças.

Em outras palavras, a ideia de ter uma identidade não vai ocorrer às pessoas enquanto o pertencimento continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada. (BAUMAN, 2005, p.17)

Para o autor, a sociedade possui força e poder sobre os indivíduos, mas esse poder não está mais baseado na coerção direta, já que ela apenas os mantém atuantes em seu contexto. E isso os torna vulneráveis por não saberem o que esperar, como se prepararem para os seus movimentos, considerando a pouca estabilidade que a sociedade tem a oferecer a esses indivíduos.

Entende-se aqui que, inseridos em uma sociedade em constante mudança, influenciada pelo movimento da globalização, os indivíduos precisam acompanhar esse movimento e nele se acomodarem, convivendo com as dificuldades para apresentarem uma identidade sólida, coesa, e permanecendo assim na fase fluida da modernidade.

Voltamos à Hall (1997), que defende a inexistência de uma identidade unificada, em concordância com Bauman e nos apresenta a ideia de três concepções de identidade. A primeira baseada no sujeito do Iluminismo, o indivíduo em sua perfeição, individualista, dotado de inteligência e razão. A segunda concepção está pautada na noção de sujeito sociológico, baseado na complexidade do mundo moderno, não autônomo e formado a partir da relação com o outro. E por fim, a concepção de identidade baseada no sujeito pós-moderno, formada e transformada a partir das relações com o meio e definida historicamente e não biologicamente, caminhando em busca da coerência.

O autor ainda complementa:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. (HALL, 1997, p. 12)

Relacionando esses conceitos à realidade dos surdos e considerando que se as práticas e as interações sociais são responsáveis pela constituição da identidade de um sujeito, torna-se difícil falar em apenas uma identidade surda. Perlin (1998, p. 19) contribui dizendo que “a concepção de conceito de identidades surdas muda de sujeito para sujeito. Ela muda da mesma forma que não temos uma identidade única de surdos”.

Em seu trabalho, a autora estudou a diversidade dentro das identidades surdas e identificou as seguintes possibilidades:

- A identidade surda, no grupo em que os surdos fazem uso da comunicação visual.
- Identidades surdas híbridas, presentes nos casos de surdos que nasceram ouvintes e, por algum motivo, tornaram-se surdos.
- Identidades de transição, no caso de surdos que conviveram durante muito tempo dentro da identidade ouvinte e descobrem a comunidade surda. É o momento da passagem do mundo ouvinte para a comunidade surda.
- Identidade surda incompleta, observada em casos em que a hegemonia ouvinte agiu de forma tão intensa sobre o surdo que ele não consegue se identificar na cultura surda, causando em grande parte dos casos, a não aceitação de si próprio enquanto surdo.
- Identidades flutuante, quando os surdos vivem e se manifestam a partir do poder exercido pelos ouvintes sobre eles. (PERLIN, 2015)

O sujeito surdo tem necessidade de estar em contato com outra identidade surda, pois “é uma identidade subordinada com o semelhante surdo” (*ibidem*, p. 54). Isto quer dizer que o surdo constitui sua identidade a partir do contato com o semelhante, de certa forma gerando uma espécie de poder “para si e para os outros”.

Complementando as reflexões, Dubar (2005) muito contribuirá com seus estudos acerca do tema, trazendo considerações sobre o movimento de construção e reconstrução da identidade, além de destacar que tal movimento acontece com a ação de outros personagens. Segundo o autor, é preciso restituir à identidade essa relação que envolve o outro e o próprio sujeito, já que somos identificados por outrem e também por nós mesmos.

O que observamos na articulação entre esses autores é que tanto o surdo, quanto os demais sujeitos constroem suas identidades a partir da convivência e da relação que estabelecem entre si, e que, no momento em que essas relações sofrerem alterações, estas também incidirão sobre as identidades já constituídas, modificando-as na mesma proporção.

Por isso, Dubar (2005), Ciampa (1989); Santana e Bergamo (2005); Perlin (1998, 2003, 2015); Hall (1997), Moura (2000) e Bauman (2005) estarão presentes as discussões realizadas neste subitem do trabalho.

## **2.4 Cultura Surda**

Abordar a cultura surda se faz necessário em função do que ela representa para o movimento e comunidade surdos.

A palavra cultura nos remete a um conjunto de características comuns a determinado grupo: costumes, língua, vestimenta, religião, entre outros. Poche (*apud* SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 572) afirma que, “por cultura, entende-se os esquemas perceptivos e interpretativos segundo os quais um grupo produz o discurso de sua relação com o mundo e com o conhecimento, ou qualquer outra proposição equivalente [...]”.

A cultura surda, dentro da sua especificidade, envolve também a história do povo surdo, as diferentes identidades, subjetividades, línguas e formas de viver e se relacionar. Da mesma forma que não há, no mundo dos ouvintes, uma única cultura, no caso dos surdos a equivalência é a mesma.

Segundo Perlin (1998), nos meios sociais ouvintes persiste a representação iluminista do normal, do perfeito. O surdo, filho de pais ouvintes, vive em um ambiente em que sua cultura surda não é dominante e por isso parece viver isolado, em exílio. A autora chama de ambiente da identidade hegemônica ouvinte. O surdo pertence ao grupo das culturas subalternas, e por isso vai ao encontro de locais onde a representação das identidades surdas está presente, a comunidade surda<sup>2</sup>.

Em consonância com esse pensamento, Gesser (2009, p. 55) afirma que “pensar no surdo singular, com uma identidade e uma cultura surda, é apagar a diversidade e o multiculturalismo que distingue o surdo negro e a surda mulher [...]”.

Moura (2000) apresenta novamente suas importantes contribuições quando estabelece a expressão multiculturalismo para explicar a diversidade presente dentro do que se chama de cultura surda.

Apoiada nesta noção de multiculturalismo crítico é que vejo a possibilidade de afirmação da cultura dos surdos, que não deve ser vista como uma diversidade a ser defendida e mantida fora do contexto social mais amplo, mas sim entendida como existente e necessariamente respeitada. A forma especial do surdo ver, estabelecer relações e valores deve ser usada na educação de surdos e integrada na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade. (MOURA, 2000, p. 66)

---

<sup>2</sup> “O termo comunidade, no caso dos surdos, designa um grupo que habita uma região determinada, marcado por características específicas, porém não isolado, vivendo no meio de pessoas ouvintes que são maioria. O que é importante, e o que é considerado como evidência básica para pertencer ao grupo dentro da comunidade identificada, é o uso de comunicação visual, não essencialmente a língua de sinais, mas a constituição de signos visuais na comunicação”. (PERLIN, 1998, p.14)

Considerando o fato que surdos, nem ouvintes são iguais, e que não possuem os mesmos comportamentos entre si, pode-se dizer que estes sujeitos também não desejam essa homogeneidade. A questão aqui discutida é que a cultura do surdo deve ser respeitada e que estes sejam vistos como indivíduos diferentes, porém íntegros nessa diferença (MOURA, 2000).

Outros autores também corroboram essa ideia da diversidade dentro da cultura surda. Para Wilcox (2005, p. 78), “embora o termo cultura surda seja usado frequentemente, isso não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura”. Nesse sentido, pode-se trazer Hall (1997) à discussão, já que este contribui apresentando a questão da cultura nacional, que constrói uma fonte de significados culturais e promovem identificação e representação entre seus habitantes. Isto provoca importante reflexão sobre como o surdo se identifica com seus pares e integra-se a determinados grupos, já que este pode viver em diferentes regiões do país e relacionar-se com diversas comunidades surdas.

Percebe-se que não há um modelo surdo a ser seguido, mas que é nas comunidades<sup>3</sup> surdas que a surdez vem sendo pensada e defendida a partir de visões culturais e históricas.

Nas tentativas de defender a diferença surda, argumentamos que ela não se dá no fato de o indivíduo ser surdo, mas de este viver em comunidade e compartilhar, com seus pares, uma língua visogestual, uma forma de viver e de organizar o tempo e o espaço; enfim, é entre sujeitos semelhantes de uma mesma comunidade que os surdos são capazes de se colocar dentro do discurso da diferença cultural. (LOPES, 2011, p. 71)

Para a autora, os surdos buscam uma referência para que possam fortalecer suas identidades e fazer com que se reconheçam enquanto indivíduos, sem que, para isso, tenham que considerar o referencial de homogeneidade. Isto porque a comunidade não pode ser considerada um *lugar* de unidade, consenso absoluto e apagamento das diferenças dos indivíduos.

A Língua Brasileira de Sinais surge aqui como um importante componente nesse contexto. Strobel (2008) denomina artefatos culturais as peculiaridades da cultura surda e os especifica considerando sua importância para ilustrar a cultura do povo surdo. São eles: experiência visual, que é a maneira como os surdos percebem o mundo; linguístico, representado pela Língua Brasileira de Sinais; familiar, que considera a maneira como a criança é recebida pela família em seu nascimento (ligado diretamente à aceitação ou não da surdez); literatura surda, que traduz a memória das gerações surdas por meio das várias

---

<sup>3</sup> Em torno do campo semântico que tem como centro o conceito de comunidade – (com)unidade; comum(idade) -, infinitas narrativas circulam produzindo infinitos e poderosos significados sobre *sentimentos de pertencimento, partilha, comunhão, sociedade, identidade, segurança etc.* (LOPES, 2011, p. 72)

gerações; vida social e esportiva, representado por casamentos, eventos de lazer, eventos esportivos, entre outros; artes visuais, que são as criações artísticas de expressão; política, que consiste nos movimentos de luta pelos direitos dos surdos, e finalmente, os materiais, representados fundamentalmente pelo trabalho.

A autora ainda explica que para os surdos o importante é pertencer ao grupo usando a Língua Brasileira de Sinais

Cultura surda é o jeito do sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o 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 do povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 24)

A história e a importância das comunidades surdas brasileiras auxiliam na transmissão das tradições do povo surdo e nas diversas organizações que contribuíram com a luta desse povo contra as práticas ouvintistas que desrespeitavam a cultura surda (*ibidem*, 2008).

Na abordagem a respeito da importância da língua, Moura (2000, p.67) pode oferecer ainda mais contribuições, pois para a autora “os surdos têm experiências diferentes da cultura ouvinte a partir da sua perda auditiva, da sua língua e tudo que implica no uso de uma língua com características tão diferentes no seu comportamento do dia-a-dia”. A Língua de Sinais tem, para os surdos, uma conotação diferente, que vai além dos aspectos linguísticos. Esse significado abrange também o campo político, já que os surdos estão se afirmando enquanto grupo na relação com a diferença e a língua ocupa aqui um espaço que denota uma questão de poder a esses surdos (QUADROS, 2005).

O que se pretende, portanto, é abordar a questão da cultura surda a partir da visão desses autores, considerando, principalmente, as pesquisas de Moura acerca da importância da Língua Brasileira de Sinais para a educação dos surdos e para o acesso destes ao conhecimento acumulado do homem. A valorização da diversidade aparece também como importante cenário para este grupo social.

## **2.5 Profissionalidade Docente**

A palavra profissionalidade tem origem italiana e seu conceito está associado às instabilidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, considerada uma evolução da ideia de qualificação, já que esta se relaciona mais ao campo empresarial (LUDKE; BOING, 2004).

Trata-se de um tema que tem origem em outra língua e, por isso, pode apresentar alguns significados diferentes. Neste caso, contará com a contribuição de autores que a estudam dentro do contexto docente e que formam um dos eixos centrais do presente estudo.

Para Sacristán (1999, p. 65), profissionalidade é aquilo “que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Trata-se de um conceito novo, em elaboração e que para que seja analisado é imprescindível que se leve em conta a realidade em que vive o sujeito, ou seja, precisa ser contextualizado. O autor ainda afirma que “o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar seu conhecimento e sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”.

Nesse sentido, a profissionalidade manifesta-se em funções como ensinar, saber avaliar, organizar espaços e atividades, preparar materiais, entre outros, baseada num conjunto de saberes e saber-fazer. (*ibidem*)

Para Gatti (2009, p. 98)

Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos interpares e com o contexto das redes de ensino. Esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de formar as crianças e jovens, e a si mesmo.

Profissionalidade, então, envolve múltiplos aspectos da profissão docente e do que constitui um professor. Os estudos de Gatti são convergentes com a definição de Sacristán ao apontar que esse profissional se desenvolve por meio da mobilização de seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua carreira profissional. Nesta linha de pensamento, estudar a profissionalidade docente dos três professores entrevistados significa conhecer de que maneira esses sujeitos se constituíram professores, quais foram suas primeiras motivações para a escolha da profissão, como foram seus processos de formação inicial e continuada, suas primeiras experiências docentes, como ampliam seus conhecimentos na área em que atuam, como se dá o contato com seus pares, e nesse caso, ouvintes e surdos, e como eles se veem enquanto professores para os alunos surdos.

A construção da profissão docente acontece de modo permanente, diário, no contato com a própria prática. Segundo Penin (2009), ao escolher uma profissão o indivíduo acaba por definir um modo de vida, começa a fazer parte de um grupo e a caminhar para o atendimento de uma das principais necessidades humanas, a de pertencimento. A autora afirma que “a vivência cotidiana numa profissão e instituição geralmente interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade” (*ibidem*, p. 3). Em seus estudos, ela procura esclarecer a diferença e o significado de conceitos como profissionalidade e profissionalização, importantes para este contexto. Profissionalidade: “fusão dos termos profissão e personalidade”. Profissionalização: “processo de formação de um sujeito numa profissão”. (PENIN, 2009, p. 3)

Outro autor que contribui com a construção do conceito de profissionalidade é Contreras (2002). Segundo ele, profissionalidade é a expressão da especificidade da atuação docente, envolvendo o conjunto de saberes, atitudes e valores, que pode ser dividido em três aspectos: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A obrigação moral se refere à docência como atividade socialmente referenciada, cujo compromisso com a educação e ensino se apresentam em forma de valores que se refletem na prática do professor. O compromisso com a comunidade aparece quando a docência reconhece sua singularidade e peculiaridades nos diferentes contextos de ensino, ou seja, o professor identifica as necessidades presentes na comunidade em que atua e adequa sua prática para atendê-las. Por último, a competência profissional configura-se com o professor sendo um produtor de conhecimentos, pois os saberes adquiridos com a experiência se consolidam e ganham valor, passando a dialogar mais claramente com os saberes provenientes da formação (CONTRERAS, 2002).

Tardiff apresenta suas considerações neste aspecto, abordando os saberes profissionais do professor. Segundo o autor, o saber docente é composto por saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, e que “o valor social, cultural e epistemológico desses saberes reside em sua capacidade de renovação constante”, já que as tarefas cognitivas desempenhadas pelos professores são consideradas essenciais pela comunidade científica. (TARDIFF, 2014, p. 390)

O autor explica que o saber profissional é transmitido pelas instituições de formação de professores, destinados à formação científica e que, se incorporados, podem transformar-se em prática científica. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento: são saberes sociais, definidos pela instituição universitária e que são

transmitidos nos cursos das faculdades de educação. Os saberes curriculares “apresentam-se sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (*ibidem*, p. 445). E, por fim, os saberes experienciais, que resultam do trabalho cotidiano, brotam da experiência e são por ela validados.

Os estudos de Marcelo (2009) integram esse trabalho com o conceito de desenvolvimento profissional docente, que “pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”. Para o autor, a ideia de desenvolvimento relaciona-se à evolução e continuidade, superando “a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”. (*ibidem*, p. 9)

As pesquisas de Marcelo apresentam um compêndio de diversos autores a respeito do conceito de desenvolvimento profissional de professores, que convergem para o entendimento de que este se trata de um processo individual ou coletivo, mas sem deixar de considerar o contexto do trabalho docente, já que este último contribui com o desenvolvimento das competências profissionais.

O autor ainda apresenta sete características desse desenvolvimento, que contemplam a ideia de construção a longo prazo, acontecendo em contextos concretos e relacionando-se à colaboração, reflexão e reformas no sistema de ensino.

Percebe-se um consenso entre os autores de que o professor constrói sua profissão a partir de uma formação básica, comum e importante. Mas essa construção adquire densidade e aprofundamento na medida em que se relaciona com a prática reflexiva, processo este, contínuo e diversificado, considerando o fato de que são conhecimentos apresentados a partir de proposições - porque organizam-se de forma lógica -, da prática e de estratégias.

O desenvolvimento profissional ainda é abordado por Day (2001), que também destaca a necessidade de que este processo seja contínuo, já que crescimento resulta em aprendizagem de diversos tipos. Para o autor, “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende de suas vidas pessoais e profissionais, e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (*ibidem*, p. 15).

As contribuições de Day para este trabalho pautam-se no fato de que os professores entrevistados foram estimulados a discursarem sobre suas experiências, motivações pela profissão, influências que receberam e que estão associadas aos profissionais que são hoje.

Espera-se com esta base teórica e análise dos dados coletados durante a pesquisa que se possa chegar a um consenso sobre a constituição docente desses professores surdos, em

uma dimensão que possibilite a outros profissionais, que vivem os mesmos desafios, contribuições em suas trajetórias pessoais.

## 2.6 O professor surdo

Torna-se importante também trazer para este estudo uma correta e detalhada descrição de quem é o sujeito do qual estamos falando, ou seja, quando e como surgiu a figura do professor surdo na legislação e no campo da educação de surdos.

O decreto 5.626/2005 determina como deve ser a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, e deixa clara a preferência de pessoas surdas nesses cursos, trazendo à tona a figura do professor surdo.

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**. (DECRETO 5.626/2005)

Apesar desses profissionais já existirem no mercado, não possuíam nenhum tipo de formação especializada. Os intérpretes de Língua de Sinais e o instrutor de Libras<sup>4</sup> ainda eram desconhecidos, existindo muito mais nos movimentos surdos do que em qualquer outra instituição. (Machado, 2010)

Em relação à formação de professores surdos, Quadros (2005) apresenta as seguintes considerações feitas pouco antes da publicação do referido decreto:

A realidade brasileira é muito variada: temos aqueles que têm apenas o primeiro grau, em algumas regiões do país; aqueles com mestrado e, até mesmo doutorado, atuando profissionalmente em algumas regiões. No entanto, mesmo os que apresentam educação formal, normalmente não têm formação específica nessa área de atuação. Não há cursos específicos para a atuação desses profissionais em nível de graduação. (QUADROS, 2005, p. 45)

Alguns surdos que atuam como professores possuem a certificação de proficiência – PROLIBRAS<sup>5</sup> -. Esse exame teve sete edições no período entre 2006 e 2016 e era composto por uma prova objetiva com questões de múltipla escolha e uma prova prática, ambas

---

<sup>4</sup> O intérprete de Libras é o profissional que tem competência e proficiência para interpretar da Libras para a Língua Portuguesa ou vice-versa. O instrutor de Libras é aquele que ensina a língua de sinais.

<sup>5</sup> O PROLIBRAS certifica pessoas surdas e ouvintes, fluentes em Língua Brasileira de Sinais e que já concluíram o ensino médio ou superior, a atuarem com instrutores de Libras.

totalmente em Libras. Embora o PROLIBRAS seja uma certificação de competência, ele foi uma ação de curto prazo para atender à necessidade de formação de profissionais existente dentro desse contexto específico. Na medida em que houvesse profissionais para o ensino de Libras, a formação destes passaria a acontecer em por meio dos cursos de graduação em Letras/Libras.

A formação específica para o professor surdo, como se pode perceber, é ainda muito recente, mas trouxe importante contribuição para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos surdos em todo o território nacional.

Para Reis (2007, p. 88) “é esse profissional que revela sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade e sua alteridade a partir da qual foi construído seu jeito de ser. Miorando (2006) corrobora e alerta para o fato de que os professores surdos fazem parte de uma categoria jovem, que ainda está se constituindo.

Gesser (2012, p. 83) ressalta que a “língua de sinais é a bandeira política, tomada sempre como tema e objeto de luta em quaisquer reivindicações pela comunidade surda”. Por isso, a autora ainda afirma que esses professores não têm dúvidas da legitimidade e do valor dessa língua, corroborando com o pensamento de Quadros (2005) quando destaca a necessidade de se formar professores surdos para garantir o acesso e a permanência de surdos na educação:

Com base nisso, a questão da língua passa a ser também um instrumento de poder nas relações com as crianças e alunos surdos. Sendo a língua de sinais brasileira a língua de instrução, os professores surdos (e/ou instrutores surdos) são os que mais dominam a língua. Quando são professores, são os mais indicados para garantirem o processo de aquisição da língua. Mesmo havendo professores ouvintes altamente qualificados e sinalizantes da língua de sinais, eles passam a ter um status diferenciado diante dos professores surdos. (QUADROS, 2005, p. 5)

A formação e constituição docente desses profissionais têm ocorrido a partir desses cursos e hoje já existem muitos professores surdos com qualificação adequada atuando em diversas instituições, embora ainda muito longe do ideal. Isto porque mais do que um professor que utilize a Libras como fonte de comunicação, é preciso que o ensino de surdos contemple os desdobramentos metodológicos e ideológicos inerentes à surdez, valorizando a condição sociolinguística dessa comunidade minoritária (ALBRES; NEVES, 2014)

A importância desse profissional também é ressaltada por Beltrami; Moura (2015, p.7)

O profissional surdo é de extrema importância no processo de aquisição da Língua de Sinais pelas crianças surdas, pois não só são responsáveis pelos conteúdos programáticos, como também são desencadeadores de um ambiente linguístico que beneficiará a aquisição e o aprofundamento do conhecimento da Língua de Sinais pelos alunos e a sua aprendizagem pelos pais e pelos professores ouvintes.

A autora ainda destaca a importância do entendimento que a escola deve ter em relação à relevância desses professores na educação de seus alunos, já que este contribui com a construção da identidade deles, por meio da interação e identificação com esses sujeitos.

A pretensão deste trabalho, em consonância com a contribuição da pesquisa bibliográfica, é estudar como esses professores surdos se constituíram professores, considerando os desafios que enfrentaram, formação e práticas pedagógicas.

## **2.7 O curso de LETRAS/LIBRAS**

Em função da formação dos professores entrevistados ter ocorrido na Universidade Federal de Santa Catarina com o curso de Letras/Libras, faz-se necessária aqui uma breve descrição histórica desse curso, bem como sua relevância para a formação do professor surdo.

A proposta do curso de Letras/Libras foi realizada no ano de 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC).

O principal objetivo do curso é formar profissionais da área da surdez e da educação de surdos, considerando o fato de que o Decreto 5.626/2005 instituiu a obrigatoriedade do ensino de Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia. (DALL'ALBA; SARTORI, 2013)

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (DECRETO 5.626/2005)

O curso de pedagogia bilíngue é oferecido pelo INES e este ano, pela primeira vez, o ingresso ocorrerá por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A formação de professores de Libras para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior ocorrerá, conforme já citado no item anterior, pelos cursos de graduação em Letras/Libras.

A ausência de profissionais habilitados para o ensino de Libras deixava espaço para que se encontrasse no mercado de trabalho os professores sem formação, conhecidos como instrutores e monitores. Embora muitos possuíssem bom domínio da Língua de Sinais, o

exercício da docência na formação de diversos tipos de profissionais aptos a atuar na educação de surdos exigia mais.

Barbosa; Cerny; Quadros (2009, p. 3) afirmam que o curso, lançado originalmente na opção à distância, tinha como objetivo “garantir a inclusão social de surdos na sociedade por meio da formação acadêmica, abrindo espaços para a sua inserção no mercado de trabalho”.

Os instrutores e monitores que atuavam no ensino de Libras eram, na sua maioria, surdos. Profissionalizá-los, oferecendo formação acadêmica gratuita, era sem dúvida um grande avanço, já que o curso promovido pela UFSC foi pioneiro na América Latina. (DALL’ALBA; SARTORI, 2013)

A professora Ronice Muller de Quadros foi a coordenadora responsável pelo projeto de criação e oferecimento do curso em âmbito nacional. Oito instituições de ensino conveniadas, dentre elas o INES, levaram o curso a diversas regiões do país (BARBOSA; CERNY, QUADROS, 2009).

A nova lei criou uma demanda grande por profissionais com essa graduação. Há vários anos, o MEC vem oferecendo capacitação para pessoas preferencialmente surdas que atuam como instrutores da Língua de Sinais sem a licenciatura. O objetivo do projeto é formar professores com essa graduação”. O número de surdos também é um fator relevante. Existem cerca de 170 mil surdos no Brasil, de acordo com o último censo realizado, no ano de 2007. (STROBEL, 2008, p. 75)

O curso de Letras/Libras à distância formou a primeira turma no ano de 2010 e a segunda em 2012. Atualmente, esse curso é oferecido apenas na modalidade presencial, com duração mínima de quatro anos para licenciatura e quatro anos e meio para bacharelado. A coordenação atual está sob a responsabilidade da professora Dra. Karin L. Strobel.

**PERFIL DO LICENCIADO:** Profissional apto para atuar como professor da língua brasileira de sinais nos níveis de ensino fundamental (a partir do 6º ano), médio e superior, seja na docência da sua área de competência ou na gestão do trabalho educativo. O campo de atuação do licenciado é no ensino de libras como L1 e L2.

**PERFIL DO BACHAREL:** Profissional apto para atuar como Tradutor/Intérprete de Libras-Português em diferentes contextos institucionais. (<http://letraslibras.grad.ufsc.br/>)

Os caminhos para a formação de professores surdos bilíngues se abriram. Em parceria com essas instituições de todo o Brasil, o curso de Letras/Libras EaD da UFSC já formou mais de 1000 profissionais<sup>6</sup> em todo o território nacional, tanto professores de Libras quanto tradutores e intérpretes de Libras-Português.

---

<sup>6</sup> Estas informações estão disponibilizadas na página da instituição.

Os sujeitos desta pesquisa são professores com formação no curso de Letras/Libras, polo INES, daí a importância de se trazer tais informações para este trabalho. Vale destacar que todos eles ministram Língua Brasileira de Sinais para alunos do instituto, já que esta consta como disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa aborda temas como formação e saberes docentes, trajetória, identidade, pedagogia visual, cultura e cultura surda, com a proposta de estudar um grupo de três professores surdos e sua constituição docente.

Gil (2008, p. 26) define pesquisa como “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, que tem o objetivo de gerar respostas para problemas através de procedimentos científicos”. Complementando o caminho a ser seguido, Demo (2000, p.20) afirma que a “pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento.”

#### 3.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa tem o objetivo de compreender as escolhas de um grupo de três professores surdos do INES, e por isso considerou-se mais adequada a abordagem qualitativa com objetivos exploratórios. “A pesquisa qualitativa ocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na dinâmica das relações sociais”. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32).

Por ser um estudo voltado para o universo dos significados, sentidos e aspirações, é entendido como parte de uma realidade social e enquadra-se no campo das Ciências Sociais, considerando que o ser humano não se distingue só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por ser capaz de interpretar suas ações dentro de uma realidade (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009).

Considerando estas características, a pesquisadora não atuou como mera observadora de fatos, pois realizou a análise das informações narradas de forma organizada, mas intuitiva. Segundo Gil (2008, p.27):

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas como o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Segundo a classificação de Gerhardt e Silveira (2009, p. 34), quanto à natureza trata-se de uma pesquisa básica, pois “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista”. Neste caso, o objetivo do trabalho é conhecer os

fatores relevantes na constituição da docência como profissão, junto a um grupo de professores surdos do INES, além de gerar reflexões que contribuam com a otimização do trabalho com crianças surdas.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p.186) “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.” Nesta pesquisa, espera-se conhecer os desafios enfrentados pelo professor surdo em sua formação docente e de que maneira este profissional supera seus obstáculos na constituição de sua profissão.

### 3.2 População / Amostra

A escolha dos participantes partiu inicialmente de um contato feito por esta pesquisadora com uma instrutora<sup>7</sup> de Libras surda, residente em um município de São Paulo. Em um primeiro momento, o contato tinha como objetivo conhecer professores surdos com formação para serem entrevistados. Porém, esta instrutora cujo nome aqui será *Bruna*<sup>8</sup>, sugeriu-me entrar em contato com uma amiga sua, de nome *Flávia*<sup>9</sup>, que era ouvinte e intérprete no INES (RJ), pois segundo ela, com certeza poderia me auxiliar mais.

Bruna não possuía formação docente, era uma instrutora de Libras muito conhecida entre a comunidade surda de Guarulhos e foi muito gentil e prestativa em todos os contatos que tivemos.

Realizei o contato com a intérprete Flávia, que já havia sido avisada por Bruna, a surda com quem falei no primeiro contato a respeito dos meus objetivos, e fui muito bem recebida. Ela se ofereceu para conversar com os professores da instituição que conhecia um pouco melhor e que possivelmente teriam disponibilidade para me atender e responder às minhas perguntas para a pesquisa.

Segundo comentaram Freitas e Prodanov (2013, p. 98), população (ou universo da pesquisa) “é a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo. A definição da população-alvo tem uma influência direta sobre a generalização dos resultados”.

---

<sup>7</sup> O instrutor de Libras é o profissional que ensina a língua, mas que não possui formação docente.

<sup>8</sup> Nome fictício.

<sup>9</sup> Nome fictício.

Por isso, os contatos com os professores da instituição foram feitos durante aproximadamente uma semana e três deles aceitaram participar do trabalho: dois homens e uma mulher. Todos possuem licenciatura em Letras/Libras pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e ministram aulas de Libras na instituição (INES).

Criado em meados do século XIX, o INES teve como primeira denominação Colégio Nacional para Surdos-Mudos e recebia alunos de todo o território brasileiro e países vizinhos, tornando-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos. No item 4.2 deste trabalho a instituição será apresentada com maiores detalhes.

O objetivo das entrevistas foi conhecer um pouco sobre a realidade desses profissionais, os principais desafios de sua formação e como estes superam as dificuldades de seu processo de constituição docente.

### **3.3. Instrumentos**

Para a coleta de dados foram utilizadas a entrevista e análise documental.

#### **3.3.1 Entrevista**

Para esse estudo foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que segundo Deslandes; Gomes; Minayo (2009, p. 64), “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”.

Segundo Bogdan; Biklen ( 1994, p. 135), “as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais”. Neste caso, a entrevistadora teve como principais condutores para as perguntas, as respostas aos questionamentos descritos nos objetivos deste projeto.

Gil (2008, p. 110) afirma que a entrevista é extremamente utilizada na pesquisa social porque:

- “a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação”.

As entrevistas foram registradas em vídeo e posteriormente transcritas para que o estudo fosse realizado com maior precisão e profundidade. A transcrição foi feita por esta pesquisadora, atentando-se para todos os detalhes da fala e expressões dos entrevistados e da intérprete Flávia, que acompanhou todo o processo e esteve presente no contato com os professores desde o início desta pesquisa.

### **3.3.2 Análise documental**

A análise documental pode utilizar jornais, revistas, obras originais, projetos de leis, relatórios, fotografias, pareceres, ofícios, depoimentos, entre outros.

Segundo Gil (2008, p. 147), “para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno.” Os documentos constituem uma importante fonte de consulta, considerando o fato de que fundamentam as afirmações do pesquisador.

A pesquisa documental, neste caso, foi realizada para buscar informações sobre a fundação e desenvolvimento de atividades do INES, considerando ser este o contexto profissional em que os sujeitos entrevistados atuam. Durante a visita da pesquisadora à instituição, documentos como revistas, fotos e manuais informativos foram entregues como cortesia para complementar o trabalho de pesquisa e informação sobre o Instituto.

### **3.4 Procedimentos para Coleta de Dados**

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, obtida pelo parecer número 1.818.317, foi organizada a visita ao INES a fim de se realizar a coleta de dados.

Apresentei-me aos três por e-mail, apenas para estabelecer um contato mais direto e poder, futuramente, combinar minha ida ao Rio de Janeiro para a realização das entrevistas. A própria Flávia serviu de intérprete durante minha passagem pelo INES.

As entrevistas foram realizadas com roteiro prévio de perguntas (conforme Apêndice II). Os encontros para a coleta de dados foram agendados com os professores surdos, de acordo com suas disponibilidades, em horário de sua escolha e realizados nas dependências do próprio INES. Os contatos para combinar esses agendamentos foram feitos por e-mail e WhatsApp, pois atualmente os surdos utilizam este aplicativo para sua comunicação com grande êxito.

O trabalho de coleta foi executado em dois dias, sendo um destinado integralmente às entrevistas e o outro a uma visita técnica na instituição para compreensão e conhecimento das atividades desempenhadas pelo instituto.

O encontro com a intérprete estava agendado para às doze horas e aconteceu sem intercorrências. Como os professores a serem entrevistados só chegariam a partir das quatorze horas, foi possível aproveitar para organizar com tranquilidade todos os preparativos necessários para a realização das entrevistas, tais como teste no equipamento de gravação, tom de voz da intérprete e posicionamento para filmagem.

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Apêndice I) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo.

As entrevistas foram individuais e registradas por vídeo, com conhecimento e ciência dos entrevistados (FREITAS; PRODANOV, 2013). Além disso, houve a presença da intérprete *Flávia*, responsável pelo contato inicial com a instituição e com os professores. Esta profissional teve papel fundamental para o entendimento das informações transmitidas pelos entrevistados, considerando o fato destes se comunicarem exclusivamente em Língua de Sinais.

Perlin (2006, p. 137) destaca a importância desse profissional em todos os contextos de sua atuação

Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Entende-se aqui por orbitalidade a trajetória que o profissional intérprete de Língua de Sinais percorre em torno dos sujeitos surdos com os quais convive e se relaciona. Esta relação promove aproximações culturais e linguísticas e o processo de desconstrução/tradução, os quais não apresentam estabilidade e estão quase sempre permeados por momentos de tensão. (MASUTTI; SANTOS, 2008)

A intérprete *Flávia* mostrou-se qualificada para a tarefa, contribuindo por diversas vezes com o entendimento, tanto do sujeito entrevistado, quando da entrevistadora, nos momentos em que se fizeram necessárias as repetições e intervenções para a garantia da fidedignidade da informação.

As informações foram armazenadas no formato digital e serão mantidas sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

As salas de aula da instituição, com total privacidade e tranquilidade, atenderam perfeitamente às necessidades dos trabalhos, que transcorreram sem nenhuma interrupção. A instituição estava em um período de aulas suspensas, sendo a ausência de alunos naquele dia o principal fator da disponibilidade dos entrevistados. No momento da entrevista estavam presentes o professor entrevistado, a pesquisadora, a intérprete e seu esposo, também intérprete de língua de sinais em outra instituição. Este último serviu apenas de apoio para garantir a máxima fidelidade à tradução do entrevistado.

Embora houvesse todo um trabalho cuidadosamente feito para garantir uma fiel reprodução às falas dos professores, em alguns momentos a intérprete precisou repetir ou explicar novamente o objetivo de algumas questões, a fim de proporcionar ao entrevistado a compreensão necessária do objetivo da pergunta. Esse cuidado e compromisso pôde ser observado em diversos momentos da conversa, ora por parte da intérprete e da entrevistadora, ora por parte do entrevistado.

Tais dificuldades acontecem porque a Libras é uma língua com características peculiares aos sujeitos que a utilizam. Segundo Quadros; Souza (2008, p. 172)

O Português é uma língua oral-auditiva com versão gráfico-visual difundida no Brasil. Por outro lado, a Língua Brasileira de Sinais é uma língua que se apresenta na modalidade visual-espacial que não tem uma língua gráfica visual difundida no país.

Por isso, em alguns momentos havia a necessidade de que a intérprete se certificasse sobre o seu entendimento acerca da fala do entrevistado, considerando que as experiências desse professor, aliadas ao contexto em que os fatos narrados aconteceram, podem contribuir significativamente com os resultados a serem registrados. Para Bakhtin (1986), não se pode compreender a língua isoladamente, fora de seu contexto social, pois devemos em consideração fatores extralinguísticos para melhor compreendê-la.

Os três professores entrevistados tinham experiências que ora se aproximavam, ora divergiam de maneira interessante. Uma mesma pergunta pode ser respondida de forma sucinta por um, e muito mais detalhada por outro. As informações que não ficavam explícitas

geravam, algumas vezes, a necessidade de uma pergunta complementar, e a sensibilidade da intérprete nesses momentos, que dispensou especial atenção à compreensão dos sinais e à interpretação da fala dos entrevistados, foi de grande relevância para os resultados alcançados.

Para Quadros; Souza (2008, p. 173), “as Línguas de Sinais são línguas produzidas com as mãos, a face e o corpo. Portanto, é uma língua que se constitui por uma gramática que se utiliza dos canais articulatório-perceptuais, visuais e espaciais (olhos e corpo)”. A afirmação da autora ratifica a necessidade dos cuidados com a tradução já relacionados, e o profissionalismo da intérprete *Flávia* foi ímpar, nesse e outros aspectos, em todos os momentos. Trata-se de duas línguas com canais articulatórios diferentes e é justamente por isso que esses momentos de *pausa* e *repetição* aconteciam, com objetivo exclusivo de oferecer uma interpretação meticulosa, fidedigna e detalhada.

O primeiro dia terminou às dezoito horas e quarenta e cinco minutos com o final das entrevistas. Havíamos iniciado aproximadamente às quatorze horas e foi um trabalho árduo, gratificante e muito organizado. As entrevistas duraram, em média, vinte e cinco minutos.

### **3.5 Procedimento de Análise dos Dados**

A análise de dados é a fase seguinte da pesquisa, pois é nela que, segundo Gil (2008), acontece a organização dos dados para possibilitar as respostas esperadas para o trabalho realizado.

Neste processo, os dados decorrentes do trabalho são analisados com o objetivo de conseguir respostas às indagações da pesquisadora e estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e a pesquisa bibliográfica realizada. (LAKATOS e MARCONI, 2003).

Segundo Bardin (2012), tratar o material é codificá-lo e isso corresponde a uma transformação realizada com critérios precisos, transformando dados brutos a fim de se atingir uma representação do conteúdo. A autora refere-se à etapa inicial desse processo como pré-análise, pois é a fase de organização que tem como objetivo sistematizar e operacionalizar as ideias iniciais.

Serão consideradas as diferenças conceituais entre análise, interpretação e descrição conforme abordagem de Wolcott (1994), que afirma que as informações apresentadas devem ser o mais fiel possível, a fim de se conseguir ir além daquilo que foi descrito, estabelecendo relações entre informações e dando sentido às falas dos entrevistados.

Esses sentidos citados pelo autor também podem ser obtidos por meio do que Bardin (2012, p. 96) chama de *leitura flutuante*, “que consiste em estabelecer contato com os documentos para analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”. Além disso, pode ser necessário proceder-se à constituição de um *corpus*, que é o conjunto de documentos selecionados para análise, de acordo com as informações e adequação aos objetivos pretendidos.

No caso dos entrevistados para este estudo (os professores surdos), é preciso considerar também alguns outros aspectos peculiares a esses sujeitos, que utilizam outra língua para se comunicar. A Língua de Sinais, por ter uma estrutura gramatical diferente da Língua Portuguesa, exige que se considere também com mais ênfase as expressões faciais, o vocabulário mais restrito que a Libras possui quando comparada à língua portuguesa e o momento histórico da educação de surdos.

Franco (2012) afirma que

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já, o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas”. (p. 13)

É possível estabelecer relação entre Franco (2012) e Bardin (2012) no que se refere à atenção a ser dada às informações a partir do contexto, valores e da linguagem dos sujeitos aqui mencionados, pois a importância de um *corpus* que contemple esses aspectos é fundamental para a precisão na análise do estudo realizado. Para Franco (2012, p. 22), “todos os enunciados que suportem a tese da desigualdade devem ser analisados, mesmo que corroborativos de teses contrárias”.

Bardin (2012) afirma que a referência ao contexto é muito importante para a análise avaliativa, pois os resultados podem apresentar sensíveis variações quando analisados em contextos diferentes. As unidades de registro citadas pela autora e que são utilizadas para esse estudo são as palavras-chave ou palavras-tema, quando pertinentes ao registro; o tema, que Berelson (*apud* BARDIN, 2012) afirma poder ser uma frase simples ou composta que afeta o conjunto estudado, e o objeto ou referente, que forma eixos através dos quais o discurso se organiza.

A relações que os sujeitos têm com o problema pesquisado por este estudo são apresentadas a partir das palavras encontradas em suas falas e expressões registradas. Num primeiro momento, foi feita uma leitura compreensiva do material coletado de maneira

exaustiva. O objetivo era nos deixar impregnar pelo conteúdo do material para adquirir uma visão do conjunto a ser tratado, elaborar pressupostos para a base da análise, classificar as informações e relacioná-las aos conceitos teóricos que conduzirão o processo. (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009)

Após as entrevistas foi possível perceber cinco aspectos fundamentais explicitados nas respostas dos entrevistados e que serviram de base para a análise de dados: a escolarização inicial, a constituição da identidade surda, a docência como profissão possível, a constituição da profissionalidade e a identidade do professor surdo.

## 4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir de agora serão apresentados os dados referentes à análise de dados, iniciando-se com a caracterização dos sujeitos entrevistados.

### 4.1 Conhecendo os sujeitos

Neste tópico será feita uma breve apresentação dos sujeitos desta pesquisa, já que a análise de dados outras importantes informações serão apresentadas para facilitar o entendimento e as reflexões.

#### 4.1.1 Vinícius (*S1*)<sup>11</sup>

O primeiro sujeito (*S1*) será chamado de Vinícius. Possui 49 anos e é graduado em Letras/Libras pela UFSC pelo polo do INES. Trabalha como professor de Libras na instituição há vinte e dois anos e, na ocasião da entrevista, lecionava para estudantes do ensino fundamental II.

Ouvinte de nascimento, foi atingido por meningite aos cinco anos de idade e tornou-se surdo como consequência da doença. Já possuía certo domínio da linguagem oral quando o fato aconteceu (surdez adquirida pós-lingual) e, de certa forma, isto o manteve mais próximo da cultura ouvinte, ao menos nos primeiros anos de sua jornada escolar.

#### 4.1.2 Victor (*S2*)<sup>12</sup>

O segundo professor (*S2*) surdo será aqui tratado como Victor. Com 35 anos, possui graduação em Letras/Libras pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e pós-graduação em Interpretação e Ensino de Libras. Leciona Libras do INES há três anos.

Victor nasceu ouvinte e aos dois anos e oito meses a meningite o deixou surdo (surdez adquirida pré-lingual). A família, ouvinte, desde o início insistiu no tratamento com uma fonoaudióloga e, na maior parte de sua trajetória escolar, estudou em salas de aula com ouvintes (inclusive, por recomendação da própria fonoaudióloga).

---

<sup>11</sup> Nome fictício

<sup>12</sup> Nome fictício

### 4.1.3 Luísa (S3<sup>13</sup>)

O terceiro sujeito, agora do sexo feminino, recebeu o nome fictício de Luísa. É professora do instituto há três anos, possui trinta e três anos, é formada em Letras/Libras pela UFSC e pós-graduada em Interpretação e Ensino pela UFRJ.

Luísa nasceu surda (surdez congênita), embora a família só tenha percebido a surdez aos seus dois anos de idade. Passou por longo acompanhamento com fonoaudióloga e sua trajetória escolar foi sempre em escolas de ouvintes. Oralizada, recebeu da família toda a assistência necessária durante o período de escolarização, inclusiva com psicopedagogas.

## 4.2 Caracterização da instituição

Este tópico destina-se a fornecer detalhes acerca da instituição onde trabalham os sujeitos entrevistados, contando com um breve histórico do INES desde a sua fundação em 1856.

A organização imperial no início do século XIX preocupou-se com a composição de escolas para a sociedade brasileira que, na época, era escravocrata e com instituições destinadas apenas aos pobres brancos e livres.

Naquele contexto, “o ideário iluminista reverberava em nossas elites, que assumiram a responsabilidade de instruir a população *ignorante* aproximando-se desse ideário, ou seja, *trazer as luzes do conhecimento* para quem vive nas trevas da ignorância” (ROCHA, 2008, p. 25).

A educação era oferecida nos espaços domésticos e o método de ensino era sempre individual, o que dificultava o atendimento a todos os alunos que ficavam à espera da sua vez. E foi justamente dentro desse contexto de expansão do ensino das primeiras letras que E. Huet<sup>14</sup> apresentou ao imperador D. Pedro II um relatório em francês com o plano de criação de uma escola para surdos.

Assim, em janeiro de 1856 começou a funcionar a primeira instituição dedicada à educação de surdos no Brasil, com um programa de ensino que contemplava a Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (quando possível) e Doutrina Cristã.

---

<sup>13</sup> Nome fictício

<sup>14</sup> Professor francês, diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges. Nasceu em Paris no ano de 1822 e ficou surdo aos doze anos de idade depois de ter contraído sarampo. (ROCHA, 2008)

O Instituto passou a receber surdos de outras províncias e por isso sentiu sua estrutura, ainda insuficiente, não comportar o atendimento de todos que o procuravam. Mesmo assim, a importância do INES já começava a mostrar seus primeiros resultados, contribuindo consideravelmente para o progresso da instrução dos surdos.

O Congresso de Milão, no ano de 1880, trouxe suas repercussões para a maneira como os surdos seriam educados a partir de então. Tobias Leite, diretor do Instituto na ocasião, e o professor Dr. Menezes Vieira mostravam-se favoráveis às ideias de Milão e aos exercícios de articulação oral para os surdos. Acreditava-se que com isso, os surdos receberiam o apoio necessário para tornarem-se cidadãos úteis e capazes de exercer seus direitos e deveres.

O Instituto viveu anos de filosofia Oralista e críticas à qualidade do ensino que oferecia a seus alunos. O nome Instituto de Surdos e Mudos, em meados de 1957, foi substituído pela atual denominação, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Isto porque a denominação antiga já não condizia com as novas concepções de surdez e surdo, bem como com os principais sentidos da educação que estes recebiam: a aquisição da língua oral.

Nos anos da década de 80 as discussões sobre a educação de surdos estavam novamente em alta. A comunicação por gestos, como era chamada na época, opunha-se ao método oralista que vinha sendo praticado. A pressão pela utilização da Língua de Sinais crescia e a mobilização do movimento surdo também. Conquistas importantes aconteceram a partir de então, dentre as quais a Lei 10.436/2002, com o reconhecimento da Libras como o meio legal de comunicação entre os surdos, e o decreto 5.626/2005 com a regulamentação da formação dos professores de surdos, intérpretes de Língua de Sinais e Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura.

Atualmente, na estrutura do MEC o Instituto é reconhecido como centro de referência nacional na área da surdez, exercendo os papéis de subsidiar a formulação de políticas públicas e de apoiar a sua implementação pelas esferas subnacionais de Governo. A escola atende cerca de 600 alunos da educação infantil ao Ensino Médio, além do curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue, experiência pioneira no Brasil e em toda a América Latina.

Em 2011, o INES, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, passou a realizar o Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS). Além disso, serviços como audiologia e encaminhamento profissional fazem

parte das ofertas do instituto para seus estudantes, contribuindo com a produção de conhecimento e oferecendo apoio às escolas brasileiras com o objetivo de oferecer educação de qualidade a esses cidadãos que necessitam de políticas de ensino que contemplem sua singularidade linguística.

Em 24 de abril de 2013, o INES lançou, em parceria com a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (Acerp), a primeira webtv em Língua Brasileira de Sinais (Libras), com legendas e locução em Língua Portuguesa, a fim de integrar públicos. A equipe é composta de profissionais de televisão surdos, ouvintes, tradutores intérpretes e profissionais do INES. Na web 24 horas por dia (em streaming e vídeo on demand) e em aplicativos para celulares, tablets e televisões conectadas à internet, a TV INES oferece uma grade de programação eclética com foco na comunicação educativa: informação, cultura, entretenimento, esporte, documentários, desenhos animados, tecnologia, aulas de Libras, revistas eletrônicas, filmes com legendas descritivas e um talk show em Libras. (<http://www.ines.gov.br>)

O INES também oferece outros serviços importantes aos seus estudantes. A DIEPRO – Divisão de qualificação e encaminhamento profissional – é o departamento do INES responsável por qualificar e encaminhar a pessoa surda ao mercado de trabalho, oferecendo cursos, assessoria técnica, cadastro de vagas e parcerias com empresas para estágios e treinamentos.

A Divisão de Fonoaudiologia (DIFON) foi criada em 1959 e atende alunos do Colégio de Aplicação da instituição orientando pais, contribuindo com pesquisas na área e oferecendo atendimento fonoaudiológico com vistas ao desenvolvimento da competência linguística do surdo com a Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita e dentro de uma proposta bilíngue.

Ainda pode-se destacar a importância do papel da DIMO (Divisão médico-odontológica) e da DISOP (Divisão Sócio-Psicopedagógica), proporcionando atendimento nos serviços de saúde e nas questões sociais, familiares e escolares.

Na área acadêmica e científica, o Instituto mantém a DIESP – Divisão de Estudos e Pesquisas – responsável por coordenar e supervisionar estudos e pesquisas no âmbito da instituição<sup>15</sup>, promover intercâmbio com universidades, desenvolver ações de inovações metodológicas e técnicas e manter-se atualizado com informações e novos conhecimentos na área da educação de surdos.

A instituição conta com duzentos e vinte e um professores no total, sendo 27 surdos e 194 ouvintes. Os professores ouvintes são responsáveis pelas disciplinas específicas

---

<sup>15</sup> Todo o processo de autorização para a visita ao Instituto e realização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa foi tratado entre a pesquisadora e o DIESP, que ofereceu agilidade e clareza nas informações, contribuindo substancialmente com este trabalho. (nota da pesquisadora)

(Português, Matemática, Ciências, Biologia, entre outras), e os professores surdos ministram aulas de Língua de Sinais Brasileira em todos os níveis desde a educação infantil.

O INES fica localizado na Rua das Laranjeiras, 232, bairro Laranjeiras, Rio de Janeiro – RJ.

### **4.3 Eixo I – A escolarização: desafios e superações**

Neste eixo serão abordados os desafios enfrentados no processo de escolarização dos sujeitos entrevistados, tais como aspectos relacionados à Língua de Sinais, família, entre outros.

Vinícius (*S1*) nasceu ouvinte e aos cinco anos de idade, como sequela de uma meningite, tornou-se surdo. Filho de pais ouvintes, já havia então nesse período, iniciado seu processo de aquisição da linguagem dentro do mundo ouvinte, articulando palavras e expressando seu pensamento por meio da comunicação oral, ainda que em um estágio inicial.

O sujeito entrevistado aborda em sua fala essa dificuldade em seu processo de aquisição da Língua de Sinais: *“E quando eu fiquei surdo senti dificuldade porque a Língua de Sinais é diferente, eu tinha dificuldade para adquirir a língua...[...]”*. De certa forma, esse sujeito estava vivenciando um processo semelhante ao de um ouvinte que inicia sua aprendizagem da Língua de Sinais. São línguas de modalidades diferentes, que utilizam canais articulatórios diferentes: gestual-visual para a Língua de Sinais e, vocal-auditivo para a língua oral, neste caso, a Língua Portuguesa. (GESSER, 2009)

Victor, o segundo sujeito (*S2*), também foi vítima da meningite, mas diferentemente de Vinícius, o fato aconteceu aos dois anos e oito meses de idade, causando sua surdez. Também filho de família ouvinte, passou a frequentar uma fonoaudióloga e tinha pouco contato com outros surdos. Estudou por um período em uma escola no bairro da Gávea, onde os alunos surdos ficavam em salas de aula separadas dos ouvintes.

Karnopp; Quadros (2001), em seus estudos sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas, afirmam que as crianças surdam precisam ter acesso à educação na Libras, por meio da interação linguística entre professores (com domínio dessa língua) e seus alunos. Esses dois sujeitos iniciaram essa construção por meio da oralização e a surdez trouxe mudanças nesse processo que ainda estava em construção. A comunicação com a família, com as demais crianças e com as situações do cotidiano sofreria mudanças muito significativas a partir de então.

Já para a terceira entrevistada, Luísa (S3), a surdez veio junto com o nascimento, embora a família só a tivesse constatado por ocasião dos seus dois anos de idade. Nesse período, a mãe procurou o INES para receber orientações sobre como lidar com a situação e Luísa permaneceu na instituição até os quatro anos de idade. Mendonça (2007) destaca a preocupação dos profissionais da área da saúde em relação ao diagnóstico precoce da surdez. A autora destaca que o quanto antes essa identificação for realizada, permitirá que as possíveis intervenções contribuam com melhores desempenhos nos desenvolvimentos social, linguístico e cognitivo da criança surda.

As experiências e os desafios relacionados à surdez dos três sujeitos aproximam-se em alguns aspectos e distanciam-se em outros. Vinícius (S1) destaca o início de seu processo de escolarização que aconteceu em escola de ouvintes

*“Eu sempre estudei em escola de ouvintes porque eu nasci ouvinte e quando eu tinha cinco anos, eu me tornei surdo e aí comecei em classes inclusivas na Gávea. Lá era uma escola inclusiva e pela manhã só tem surdos, é como se fosse um reforço; e à tarde eu era incluído com os ouvintes. Isso foi até o fim da minha formação no Ensino Fundamental.” (S1)*

Vale destacar que estamos falando de um sujeito que teve, aproximadamente, aos cinco anos de idade, o início de sua escolarização em um contexto que ele chama de *classes inclusivas*. Se este, na data desta entrevista, contava com quarenta e nove anos, podemos inferir que esse período escolar ocorreu antes de Declaração de Salamanca (1994), a qual, segundo Bueno (1999), embora constitua um avanço significativo no que se refere a uma escola inclusiva até então inexistente, aponta também para a necessidade de aprimoramento, de fato, do sistema educacional.

Por isso, alguns questionamentos se fazem necessários a partir desse diálogo: como foi para uma criança, antes ouvinte, agora surda, o ingresso nessa escola? É possível que o sistema de educação disponível nesse contexto atendesse às necessidades dessa criança?

Vinícius (S1) respondeu da seguinte forma à minha indagação:

*“A minha experiência principal foi com a língua, claro! Isso porque quando eu me tornei surdo, eu senti dificuldade porque eu estava acostumado com a língua dos ouvintes, a oralização. E eu percebi que os ouvintes, quando eu me tornei surdo e fiquei em sala de inclusão<sup>16</sup>, não tinham paciência”. (S1)*

Agora, em uma escola de ouvintes em um período, e *aulas de reforço* com um grupo de surdos em outro, esse sujeito tinha um grande desafio pela frente, o salto no lugar de um passo. Precisava encontrar uma nova maneira de se expressar porque conviveria com surdos e,

---

<sup>16</sup> O que ele aqui chama de escola de inclusão é uma escola regular da qual ele, agora surdo, fazia parte.

por outro lado, continuaria a se relacionar com uma família ouvinte com a qual a comunicação permaneceria voltada para a oralização.

Por outro lado, apesar dos desafios que foram enfrentados por esse entrevistado, há também de se destacar que ele recebeu um importante apoio familiar se compararmos a situações de muitos outros alunos surdos que também viveram nesse mesmo contexto temporal. Ainda se tratava de um período em que a discussão a respeito da integração, inadequadamente chamada de inclusão, e o aprimoramento da educação especial davam seus passos iniciais, mas a convivência com outros surdos, aliada às aulas na sala regular era um tanto mais favorável do que a simples presença dele em uma sala de ouvintes.

Tal afirmação foi feita levando-se em consideração o fato de que esse sujeito foi escolarizado em um cenário em que o oralismo prevalecia e, possuir contato com outros surdos no ambiente escolar, pode ser considerado mais favorável ao desenvolvimento da linguagem de *SI* do que um espaço de convivência somente com ouvintes.

Vinícius vivia essas experiências no início da sua vida escolar em um período que Moura (2015) destaca o princípio de importantes iniciativas voltadas à participação dos chamados deficientes na sociedade, que começaram a se organizar em grupos em prol do rompimento da imagem negativa que os cercavam. Dentre as conquistas citadas pela autora, pode-se destacar a substituição da expressão “pessoas deficientes” pela palavra “pessoa”, numa tentativa de romper com os termos pejorativos que inferiorizavam e desvalorizavam o potencial desses sujeitos.

A experiência de Victor (S2) foi significativamente diferente nesse aspecto, pois logo após a descoberta da surdez, passou a frequentar uma fonoaudióloga e tinha pouco contato com outros surdos. Estudou por um período na mesma escola no bairro da Gávea, onde os alunos surdos ficavam em salas de aula separadas dos ouvintes.

Depois disso, frequentou o INES por seis meses, mas por recomendação da fonoaudióloga e com a concordância de sua mãe, foi transferido para escola regular em sala de inclusão, onde estudou até o fim de sua escolaridade.

*Eu comecei a estudar na Gávea [...], não era inclusão, eram salas separadas e eu também sempre frequentei fono, mas não tinha muito contato com surdo. Depois eu vim para o INES, fiquei seis meses aqui, mas minha mãe não queria que eu ficasse porque a fono havia dito para ela que seria prejudicial para mim só a Libras. Depois eu fui para uma escola de inclusão até o fim da escolaridade. (S2)*

Essa escola a qual se referem os dois sujeitos é uma instituição fundada há cinquenta e oito anos e que atende crianças da educação infantil e ensino fundamental. Campos (2012, p.

38) destaca que a escola parte do princípio de que “existem saberes já postos, e o mais exigido é a língua, um saber construído no núcleo social primário, a família”. No caso de Victor (S2), a língua presente nesse contexto não era a Libras, já que sua família, sob a orientação de uma fonoaudióloga, acreditava que a Língua de Sinais seria prejudicial a ele.

Uma filosofia educacional reparadora ainda prevalecia nas concepções da profissional que acompanhava Victor (S2) e sua família. É o que Perlin (2003) chama de *problema clínico*, em que o *corpo surdo* é pensado a partir da falta da audição e da fala, visto como algo anormal a ser corrigido. Percebe-se que a família de Victor entendia que usar a Língua de Sinais o afastaria mais do que era entendido como normalidade, pois dificultaria sua oralização.

Embora S2, hoje com 36 anos, tivesse vivido seu início da escolaridade em finais dos anos oitenta e início dos anos noventa, período este em que Moura (2015) registra mudanças significativas na área da educação de surdos, a experiência de Victor não aponta para o convívio com essas mudanças. Sua família, ao entender que o melhor era a distância da Língua de Sinais e da convivência direta com outros surdos, corrobora com a fala de Skliar (1998, p. 16) acerca do ouvintismo.

Como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta.

A barreira linguística pode impedir o desenvolvimento do indivíduo, não a surdez. É sabido que o desenvolvimento da fala pelo surdo, embora não seja um processo totalmente impossível, é algo que causa grande sofrimento pelo impedimento biológico articulatório-perceptual, considerando que essa articulação se dá a partir de outra modalidade, a modalidade visual-gestual das Línguas de Sinais. (GESSER, 2009)

Esta forma de buscar outros caminhos para o desenvolvimento, quando pelos caminhos chamados *normais* este não é possível, Vigotsky (2011) trata como caminhos indiretos do desenvolvimento, observados com a máxima nitidez no caso da criança com deficiência. O autor explica que, se não for possível que essa criança se desenvolva naturalmente, isto acontecerá pelas *formas culturais*, que consistem no caminho traçado para organizar psicofisiologicamente o indivíduo com deficiência.

O sujeito surdo busca outro caminho para suprir a necessidade da comunicação. As línguas de sinais, articuladas na modalidade gestual-visual, como aponta Harrison (2011), não

são simplesmente uma versão sinalizada das línguas orais, pois possuem estrutura visoespacial e morfologia próprias. Para a autora,

[...] embora as línguas de sinais sejam produzidas principalmente por movimentos das mãos no espaço (o que em pessoas que ouvem e falam é percebido pelo hemisfério direito do cérebro), esses movimentos são percebidos pelo hemisfério esquerdo das pessoas surdas que usam língua de sinais, justamente porque eles são entendidos como língua, e não como gesticulação ou movimento corporal aleatórios. (*ibidem*, p. 55)

Eis aqui novamente os caminhos indiretos apresentados por Vygotsky (2011) anteriormente. O cérebro do indivíduo surdo se reorganiza a fim de promover a devida condição para que ocorra a comunicação. Em outra obra, o autor ainda descreve a relação entre o pensamento e a linguagem, apontando para, inicialmente, relação desconexa entre o pensamento e as palavras, para depois então, constituírem-se em uma relação de realidade e forma.

O pensamento nas crianças, precisamente porque surge como um conjunto amorfo e indistinto, tem que encontrar a sua expressão numa palavra isolada; à medida que seu pensamento vai se tornando mais diferenciado, a criança vai perdendo a possibilidade de se exprimir por meio de palavras e tem que construir um todo compósito. (*ibidem*, 2001, p. 290)

A criança surda não encontra essa relação nas palavras, pois não é possível aprendê-las em função da surdez. Dessa forma, o caminho encontrado para a construção desse todo passa a ser os gestos, inicialmente, para depois, se houver contato com outros falantes da Língua de Sinais, constituir-se em sinais padronizados. O pensamento egocêntrico, que tende a desaparecer completamente até a idade escolar, ganha uma nova forma, pois a criança ouvinte que se expressava por meio de uma fala explicativa enquanto agia, aprende a pensar nas palavras (VYGOTSKY, 2001); por outro lado, a criança surda, se não encontra referências para seu desenvolvimento, pode então apresentar um certo comprometimento em seu desenvolvimento em função dessa barreira linguística.

Victor (S2) não possuía em seu contexto familiar a presença de uma língua que representasse sua diferença, já que a comunicação ocorria por meios não convencionais: *“Meu pai e meu irmão sempre se comunicavam com gestos comigo, como se fossem sinais caseiros. Eu sempre me comunicava com eles sem o uso da oralidade, eram somente gestos e desenhos”*. As reflexões de Vygotsky (2011) surgem na fala desse entrevistado novamente. A comunicação entre Victor e a família acontecia por caminhos alternativos em função do que o autor chama de *anormalidade* de seu desenvolvimento, centrado, principalmente, em contexto ouvinte. Esse sujeito recebeu, em família, os estímulos ao desenvolvimento dos caminhos

alternativos, o que também se observou na trajetória de *SI* (Vinícius), pois ambos buscaram compensar a deficiência e reconduzir todo o sistema de comunicação a uma nova ordem (*ibidem*).

Muitas famílias ouvintes com filhos surdos ainda acreditam em uma escolarização *reparadora* para seus filhos. Machado (2006) destaca a complexidade da educação de surdos em escolares regulares, em função do não reconhecimento das necessidades particulares de comunicação que esses sujeitos possuem. Os gestos e os desenhos tinham como intuito o *fazer acontecer* a comunicação, já que não havia outra maneira presente nesse contexto familiar: “*eu sempre me comunicava com eles sem o uso da oralidade, eram somente desenhos e gestos. Com a minha mãe eu tinha uma comunicação mais oral*” (*S2*).

Os anos noventa foram marcados por discussões e eventos em torno da compreensão acerca das especificidades linguísticas e educacionais das comunidades surdas brasileiras (ALMEIDA; LODI; ROSA, 2012). Porém, para Bueno (2001, p. 8), quando se trata de acesso à escolarização, “o discurso de ampliação de oportunidades educacionais aos que não conseguem usufruir dos processos regulares de ensino serve para encobrir, na verdade, a real falta de acesso à educação especializada”.

Skliar (1998) trata da questão dos direitos educacionais das crianças surdas destacando, principalmente, a importância da aprendizagem da Língua de Sinais, a convivência do aluno surdo com seus pares e o desenvolvimento de estruturas visuais e de processos culturais específicos. Victor (*S2*), apesar do apoio recebido do irmão e de alguns colegas, mostra-nos em sua fala que sua trajetória estava longe de atestar a existência da chamada *educação especializada*: “meu irmão sempre me ensinava o português escrito e eu pedia para ele me ensinar mais e mais” [...] “mas depois que eu entrei no ensino médio eu sempre me virava sozinho, com o professor e meus amigos me ajudando, fazendo trocas”.

Já Luísa, a terceira entrevistada (*S3*), permaneceu como aluna do INES dos dois aos quatro anos de idade, quando então foi para outra escola pública onde conviveu com algumas crianças surdas. Era uma escola municipal e a família resolveu auxiliar no seu processo de alfabetização. Uma tia que havia se formado em pedagogia, juntamente com a mãe, estudavam com ela em casa e assim ela foi alfabetizada.

Desde então fazia acompanhamento com fonoaudióloga e psicopedagoga, o que também contribuiu com sua alfabetização e oralização. Aos sete anos de idade, mudou-se para uma escola particular, época em que ela relata o surgimento de algumas dificuldades de comunicação: “*no começo eu me adaptei, interagia com amigos e com professor também,*

*mas eu tinha dificuldade de comunicação, às vezes eu não entendia, às vezes eu desenhava ou tentava escrever alguma coisa*". Lacerda et. al. (2012, p. 121) afirma que "qualquer atendimento educacional a ser oferecido aos alunos surdos precisa considerar sua condição linguística e oferecer a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como forma de acesso".

A presença física de um aluno surdo em sala regular de uma escola de educação básica não significa necessariamente *inclusão*. Se não houver a presença da Língua de Sinais, a preocupação com a adequação de metodologias de ensino e uma proposta educacional feita e pensada para o surdo, esta inclusão estará longe de acontecer. Beltrami; Moura (2015, p. 157) contribuem com o pensamento de Lacerda a respeito do aluno surdo em escola regular

O aluno surdo, para compreender os mecanismos que envolvem os usos da Língua Portuguesa escrita e a construção do conhecimento, depende da mediação do professor que, para isto, deve ter uma formação adequada para atuar na educação de surdos, ao passo que o professor para ter êxito na educação precisa entender que a Língua de Sinais é a língua natural do surdo, uma vez que a Libras como uma língua gestual, com toda uma estrutura gramatical específica, é a primeira língua adquirida pelo surdo.

As autoras apontam para a necessidade de uma formação docente que contemple as especificidades do aluno surdo, pois somente dessa forma será possível contribuir com o desenvolvimento desse sujeito e oferecer oportunidades de sua inclusão na sociedade. Luísa ainda não possuía o domínio da Língua de Sinais nesse período e nem encontrou esse apoio na escola em que estudava. Enfrentando seus desafios e dificuldades, procurava interagir com os alunos e professores, aperfeiçoando a oralização, fruto do acompanhamento fonoaudiológico que durou até o fim do ensino fundamental.

Para Moura (2000), vale refletir sobre até que ponto esse treinamento pode ser realizado sem prejudicar o desenvolvimento linguístico-comunicativo da criança surda, a fim de não induzir a uma falsa ideia a respeito da necessidade de correção de sua identidade de surdo. A entrevistada se sentia bem com os atendimentos, eles a ajudavam a interagir melhor com os ouvintes em seu ambiente escolar, embora com o avançar da escolaridade, ela tenha percebido que as dificuldades não foram completamente vencidas.

*Depois disso eu precisei parar de fazer a fono por um problema financeiro [...] eu entrei no ensino médio e comecei a ficar angustiada, era adolescente, comecei a me preocupar e pensar "como vou estudar algumas disciplinas, como por exemplo, matemática, física, cálculo, nossa..." eu não gostava, era muita pressão, perto do vestibular, eu sentia uma pressão muito grande, eu era muito provocada, eram vários professores, várias disciplinas... (S3)*

O processo de aquisição de linguagem de Luísa tinha, até então, apoio na oralidade e na leitura orofacial. Os resultados obtidos com esse quadro agora não eram mais suficientes.

Vygotsky (2001), em seus estudos sobre pensamento e linguagem, aborda a relação entre o pensamento e o significado das palavras. Para o autor, essa relação é um processo, um movimento contínuo, que depende do contexto em que estão inseridos, da necessidade da pessoa e de aspectos como amadurecimento, função e das relações destes entre si. A palavra assume um papel diferente em cada contexto e essa construção de significados é feita com a ajuda da linguagem.

O momento vivido por Luísa exigia mais de sua linguagem e de sua relação com o mundo. O que antes parecia tranquilo e satisfatório, agora já não mais se mostrava assim.

*Do 1º ao 5º ano era só um professor, eu ficava focada só no professor. Quando começou o ginásio mudou, eram vários professores e quando veio o ensino médio piorou, eram muitos professores, muitos jovens, a gente começou a fazer muitos testes um atrás do outro, toda semana tinha um teste, fazíamos provas, simulados o tempo todo, era muita pressão e eu ficava muito nervosa. Além disso, fora da escola minha mãe pagava um professor particular porque eu não conseguia lidar com a matemática, com a física, eu ficava desesperada, queria gritar... (S3)*

As dificuldades relatadas por Luísa nos remetem novamente aos estudos de Vygotsky. O autor afirma que o aprendizado humano é de natureza social, que desperta processos internos quando a criança interage com seu ambiente de convívio. Além disso, chama de nível de desenvolvimento real o resultado de ciclos já completados, aquilo que a criança já aprendeu. Quanto à zona de desenvolvimento proximal, segundo a definição do autor

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97)

Tudo o que Luísa sabia, tudo o que havia aprendido ao longo da vida e de sua trajetória escolar, nesse momento precisava ser utilizado e estimulado (desenvolvimento real e proximal) para que ela chegasse a um novo patamar: o desenvolvimento potencial. Esse processo estava, então, comprometido pela dificuldade de comunicação presente nesse novo ambiente escolar, o ensino médio.

Com o aumento da complexidade dos conteúdos, esse modelo curricular passou a não atender às necessidades de Luísa e de seu desenvolvimento. A angústia diante das cobranças recebidas registra o quanto esse quadro a colocava em uma situação de desigualdade em relação aos ouvintes. Os vários professores provavelmente não a enxergavam com suas particularidades e necessidades linguísticas. A Libras não estava presente nesse ambiente, como a própria entrevistada aponta em sua fala: “*não tinha intérprete, naquele tempo não*

*tinha intérprete, eu me formei em 2011, com dezoito anos*”. A aprendizagem da Língua de Sinais, apenas de forma básica por meio da fonoaudióloga, aconteceu aos oito anos de idade. A fluência só veio depois dos dezoito anos na convivência com outros surdos e na igreja.

*Teve um momento no primeiro ano do ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa teve um conteúdo sobre fonemas e eu tinha que explicar. E como eu ia fazer? Como eu ia responder se era uma coisa muito relacionada ao som e eu era surda? Eu ficava pensando: como eu faço isso? Ficava muito preocupada e desanimei da Língua Portuguesa por conta das perguntas. Eu pensava: pra que eu preciso disso? Eu sou surda! Aquilo para mim foi um choque. Antes minhas notas eram muito altas e com isso elas despencaram. A questão da fonética, da voz... Minhas amigas todas passavam, conseguiam e eu não saía dali. Foi um momento bem difícil para mim. (S3)*

Embora a Libras já havia sido reconhecida como a forma de comunicação e expressão oficial da comunidade surda (LEI 10.436/2002), a escola em que Luísa estudava não contemplava em seu currículo as características necessárias para o seu desenvolvimento. A fonética é “uma disciplina da linguística que se dedica ao estudo e à classificação de todos os sons ou realizações articuláveis pelo ser humano o processo de comunicação” (DICIONÁRIO MICHAELIS ON-LINE). Considerando seu objetivo de estudo (sons), como um surdo poderia lidar com esse tipo de conteúdo, principalmente pelo fato de não receber o atendimento educacional de que necessita no ambiente escolar?

Circunstâncias como esta atestam o objetivo da escola em *normalizar* o surdo, tratando-o como um ouvinte e se utilizando de um currículo homogêneo para esse sujeito. Se a conclusão de ensino médio de Luísa veio no ano de 2011, esses fatos aconteceram no ano de 2009, já na vigência do Decreto 5.626/2005 que regulamentou o uso da Libras e a educação de surdos no Brasil.

O que se pode perceber com isso é que, mesmo com a legislação atestando a necessidade do reconhecimento à singularidade linguística do surdo, o atendimento às necessidades educacionais de Luísa não foi cumprido, levando-a a agir por sua própria conta para resolver essa questão do conteúdo.

*Mesmo assim eu continuava me esforçando, perguntando para os professores, eu sozinha buscava, tentava calcular as minhas médias e eu quase passei, faltou meio ponto para eu passar. Eu pensei: puxa, eu quase consegui, preciso fazer o quê? Recuperação? Fazer o ano novamente? Fazer outra prova? Então o professor marcou uma prova e eu fiquei preocupada, pensando: esse conteúdo é muito difícil pra mim, eu não sei como vou fazer”. E aí eu pedi para outro professor conversar com ele e falei: você me conhece, sabe que sou surda, esse conteúdo é muito difícil pra mim por causa da voz. Se forem outros conteúdos, textos, gramática, tudo bem, eu sempre consegui, mas por causa de meio ponto...não tem como você conversar, pedir para trocar, o que você acha? Ele então me deu razão, falou que eu sempre passava de ano e agora por causa de um conteúdo!! Ele foi conversar com a*

*coordenadora, teve uma reunião e eu passei, graças a Deus, consegui e depois disso fui passando, era uma escola particular inclusiva. (S3)*

Diante desse relato, é possível considerar essa escola como inclusiva? O que se entende, efetivamente, por inclusão? Campos (2011) apresenta algumas considerações importantes para essa discussão

Hoje, o surdo encontra-se em conflito dada a política de inclusão no ensino regular, pois este não é atendido por uma pedagogia da diferença, ou seja, uma prática pedagógica cultural, e sim como uma pessoa com deficiência, com uma necessidade especial, como uma criança com surdez. E, adicionalmente, usa o termo diversidade para definir inclusão. (*ibidem*, p. 32)

Se recorrermos ao dicionário, incluir significa 1. por dentro de; inserir (se); juntar (se) a; 2. conter em si; abranger; compreender; 3. fazer parte de um grupo ou de um todo (DICIONÁRIO MICHAELIS ON-LINE). Luísa esteve dentro do ambiente escolar, foi a ele inserida, mas terá feito parte dele realmente? Havia, em sua história, grande determinação em vencer os desafios que o ambiente escolar lhe impunha, tanto que buscou, sozinha, a ajuda de que necessitava para que suas dificuldades fossem superadas. Lacerda (2000) afirma que a inclusão exige o compromisso da escola com a educação de cada criança.

[...] a proposta de inclusão contempla a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística. Desse modo, para a implementação da inclusão, o modelo que se propõe é inspirado no caleidoscópio, no qual cada peça é importante para garantir a beleza e a riqueza do todo, ou seja, é desejável que na classe regular haja todo tipo de aluno para que o grupo se enriqueça. (*ibidem*, p. 71)

A compreensão da singularidade de Luísa foi respeitada a partir do momento em que ela encontrou apoio em um professor que a ouviu e levou a instâncias superiores a necessidade de atender o pedido da aluna. As adaptações curriculares de uma escola inclusiva já deveriam contemplar essas necessidades sem que houvesse a necessidade de uma intervenção como esta. Os recursos de uma pedagogia a ser usada na educação de surdos devem ser voltados para a

[...] exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos olhares aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o saber e a abstração do pensamento imaginético dos surdos. (CAMPELLO, 2007, p. 130)

Os recursos visuais, presentes na pedagogia visual a ser utilizada na educação de surdos, podem ajudar na compreensão de conteúdos mais complexos e que exigem maior nível de abstração por parte dos alunos surdos. A escola e o professor, ao explorarem essas

nuances, contribuem com o aproveitamento das experiências visuais com as quais o surdo se identifica, facilitando muito a aprendizagem de alunos como Luísa. São os chamados caminhos indiretos de Vygotsky (2011), já abordados anteriormente e que teriam contribuído com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da entrevistada naquele contexto, minimizando as dificuldades de sua trajetória escolar.

Neste aspecto, as experiências dos três sujeitos se aproximam. A Língua de Sinais não fazia parte do contexto educacional destes, pois a proposta curricular em que estavam inseridos não contemplava uma educação bilíngue que, embora esteja atualmente descrita na Lei Brasileira de Inclusão (LEI 13.146/2015), já era descrita no Decreto 5.626/2005 como sendo o ensino de Libras, na modalidade de primeira língua, e o da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua.

Quadros (2005, p. 27), depois de pesquisar o significado da palavra bilinguismo, apresentou a seguinte conclusão: é “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”. Para Vinícius (S1), que agora era aluno surdo em escola de ouvintes, havia o impasse de receber uma educação com preceitos ouvintes e conviver, em outra parte do dia, com crianças surdas, tendo que também por isso, assumir sua nova condição. Quadros (*ibidem*) afirma que, mesmo em muitas escolas de surdos, um direito dessa comunidade vem sendo negado, que é o direito da pessoa surda de usar uma língua que traduz sua experiência visual.

Cabe-nos inserir nessas reflexões alguns aspectos importantes tratados por Quadros (2004) em seus estudos. A autora afirma que uma proposta educacional para surdos deve levar em conta a aquisição da linguagem, pois muitas crianças chegam à escola sem que isso esteja sequer em desenvolvimento; o papel da língua enquanto interação social e como instrumento formal de ensino na língua nativa e, por fim, a Língua Portuguesa como segunda língua. Luísa (S3) apresentou suas dificuldades acerca da comunicação e, se não fosse o apoio que recebia da família, não teria conseguido superá-las.

*Eu aprendi a oralizar, aprendi a ler, tinha sempre um apoio. Não era só fono, tinha também uma equipe psicopedagógica que me acompanhava também, me estimulava na leitura de textos, produção, na criatividade. Eu ficava pensando que futuramente eu queria ser uma jornalista, eu pensava muito alto. Eu gostava muito de português, eu lia muito, minhas notas eram sempre altas. Do 1º ao 8º ano eu continuei assim, sempre fazendo esses atendimentos, eu não reclamava, eu gostava, eu gostava de conhecer as pessoas, de interagir, de conversar, sempre me dei muito bem. (S3)*

O que se percebe é que a família de Luísa lhe oferecia uma assistência diferenciada, proporcionando à entrevistada um importante auxílio em seu processo de escolarização e que pode ser constatado em sua fala.

Vinícius (SI) ainda não era fluente em Língua de Sinais e durante toda a trajetória escolar desse sujeito, até chegar ao ensino médio no INES, ele foi submetido a escolas de ouvintes e, em turno contrário, à companhia de surdos. Lopes (2011, p. 66) chama de condição bicultural a forma de um surdo viver, concomitantemente entre a comunidade surda e ouvinte. Isso porque ambas imprimem “traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos – quando estão na comunidade surda -, ora como ouvintes – quando estão entre ouvintes”.

No caso desse sujeito, tal fato aconteceu de forma muito mais intensa: antes ouvinte, agora surdo, em família e escola para ouvintes, com um processo de aprendizagem da Língua de Sinais depois de um período de aquisição de linguagem dentro na língua oral. As marcas que se estabeleceram por meio dessas experiências são importantes para esse estudo e poderão ser percebidas em outros diálogos desse sujeito durante a entrevista. Para Mendonça (2007), fatores de origem social, linguístico, escolar, familiar e de cultura de ensino dos professores poderão interferir na construção de sua trajetória e é exatamente isso que será observado no caso de Vinícius (SI).

Ao atingir o ensino médio, esse cenário começa a ganhar contribuições importantes de acordo com sua fala:

*“No ensino médio eu entrei no INES, que é uma escola bilíngue só para surdos [...] [...] o professor aqui no INES era sempre oralizado e eu não tinha uma Língua de Sinais clara, perfeita. Já os surdos eram totalmente fluentes, nós fazíamos trocas e comecei a me desenvolver e me senti incluído com meus pares.” (SI)*

SI relata a importância da convivência com seus pares e o quanto isso contribuiu com seu desenvolvimento, o que é ratificado pela fala de Skliar (1998, p. 27) quando afirma que “além das crianças possuírem a potencialidade da aquisição da Língua de Sinais, elas têm o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares, e de construírem estratégias de identificação no marco de um processo sócio-histórico não fragmentado, nem cerceado”.

A identificação com o outro em um ambiente em que iguais podem conviver e ajudarem-se mutuamente é saudável e positivo. A surdez é “uma experiência visual” (Skliar, 1998, p. 28) e essa experiência quando compartilhada com outros sujeitos que participam do mesmo aprendizado pode servir como incentivo para o desenvolvimento e a aprendizagem desses sujeitos.

Vinícius (SI) tinha vivido como ouvinte e sabia da importância de ser aceito e fazer parte de uma comunidade, como acontecia agora dentro do INES. Sua visão e criticidade se aguçaram, pois ele já era capaz de refletir e analisar os benefícios da Língua de Sinais para os surdos. Em um determinado momento na entrevista, quando ele respondia sobre a experiência de estudar no INES com outros surdos, ele destacou a importância do ambiente bilíngue e do professor também ser fluente em Libras: “[...] o professor aqui no INES era sempre oralizado [...] E eu também acho que o professor tinha que ter essa fluência”.

Percebe-se que, mesmo em um contexto em a Libras estava presente, as dificuldades ainda surgiram para Vinícius, pois ele afirma que havia professores oralizados e com pouca fluência na Língua Brasileira de Sinais. Embora esta seja uma importante reflexão a se fazer quando nos referimos à educação de surdos, vale a pena destacar que o INES sempre esteve à frente das mudanças nessa área e foi pioneiro na oferta de práticas educacionais que colocam o surdo em posição de destaque. O fato é que mudanças não acontecem repentinamente e, mesmo em uma instituição como esta, há de se entender que elas também não aconteciam dessa forma.

O entrevistado, de acordo com o percurso educacional vigente no seu contexto escolar, chegou ao ensino médio nos anos 80, em um período que, segundo Beltrami; Moura (2015), o movimento das pessoas com deficiência passou por grande reestruturação.

A partir do início da década de 80, o movimento das pessoas com deficiências no Brasil passou por um rearranjo político organizacional que caracterizou a divisão do grupo por tipos de deficiência, devido à necessidade de reivindicações específicas incapaz de serem discutidas numa única plataforma. Desde então criaram-se federações nacionais por tipo de deficiência fortalecendo cada grupo em suas especificidades. (*ibidem*, p. 148)

Vinícius tinha nessa nova experiência possivelmente um *divisor de águas* em sua trajetória. Agora ele fazia parte de uma nova comunidade, estava se tornando fluente em Libras e estudava em uma instituição que tinha como base a filosofia bilíngue<sup>17</sup> de ensino para surdos. Ainda que houvesse ali um apontamento sobre a fluência dos professores na língua materna dos surdos, ele havia encontrado um lugar que favorecia seu desenvolvimento e o fazia sentir-se incluído, de fato, em um ambiente escolar.

---

<sup>17</sup> O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso-gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal gestual-visual. (LACERDA, 1998)

Sua formação no ensino superior, ou seja, a graduação em Letras/Libras pela UFSC, foi feita no polo do próprio INES e teve destaque na fala desse sujeito, considerando sua contribuição para a aprendizagem da Língua de Sinais.

*“A minha faculdade foi o primeiro curso de Letras/Libras, então eu não quero julgar negativamente porque foi o pioneiro. Mas o importante foi a Língua de Sinais, quase oitenta por cento foi da relação de surdos e Língua de Sinais e o restante foi o bacharelado, com intérprete de Libras. Então por ser o primeiro houve sim dificuldades, falhas, isso é normal. Mas eu aprendi muito”. (S1)*

Vinícius (S1) iniciou uma pós-graduação em Educação Infantil, mas não a concluiu. Atualmente, cursa outra pós-graduação em Gestão Educacional e tem planos para fazer mestrado também.

*“[...] eu quero fazer o mestrado, preciso fazer um mestrado, tenho interesse em algumas áreas, multidisciplinares, para entender mais sobre como o surdo pode contribuir com os professores de diversas áreas. Agora eu vou finalizar minha pós e depois eu vou entrar no mestrado. (S1)*

Com esse discurso, é possível inferir que o entrevistado se sente muito à vontade para dar sequência em seus estudos, o que nos mostra que as experiências vividas em sua trajetória escolar foram de grande valia para o desenvolvimento de sua autonomia, maturidade e aprendizagem. A crença de que a surdez compromete o desenvolvimento cognitivo-linguístico do indivíduo demonstra uma ideia relacionada ao poder dos discursos médicos.

O surdo pode e desenvolve suas habilidades cognitivas e linguísticas (se não tiver outro impedimento) ao lhe ser assegurado o uso da Língua de Sinais em todos os âmbitos sociais em que transita. Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso à língua. A ausência dela tem consequências gravíssimas: tornar o indivíduo solitário, além de comprometer o desenvolvimento de suas capacidades mentais. (GESSER, 2009, p.76)

Superar todos os obstáculos encontrados desde o evento da meningite e a surdez consequente, coloca nosso sujeito número um em uma posição vitoriosa. É hoje um professor com uma carreira estabelecida e que demonstra estar no caminho certo da aprendizagem de seus alunos e da sua própria satisfação pessoal, embora o processo de constituição de qualquer profissão seja contínuo, permanente.

Para Lacerda (2000), as propostas educacionais de alunos surdos no último século não se mostraram muito eficientes, considerando que muitos deles concluem todo o processo de escolarização sem o devido domínio da leitura e da escrita da Língua Portuguesa. É possível que esse seja mais um motivo para se destacar a trajetória de Vinícius, que teve o apoio possível e necessário da família, e conseguiu, por meio da proposta bilíngue vivida no INES a partir do ensino médio, encontrar o caminho de uma profissão bem-sucedida.

Victor (S2) relatou uma experiência diferente de Vinícius (S1) em sua segunda etapa da escolarização. O ensino médio foi concluído na chamada *escola de inclusão* e somente na fase adulta esse sujeito veio a se aperfeiçoar na Língua de Sinais.

*Depois que eu me formei, comecei a trabalhar numa empresa e tinha uma amiga minha lá, ela também era surda e a gente trocava bastante, conversava bastante e ela me convidou para ir no curso em que ela era instrutora. [...] Ela me ensinava sinais, eu fui me sentindo bem, entendendo bastante [...] (S2)*

Para Stumpf (2008), os estudantes surdos não possuem boas oportunidades no ambiente escolar e isto se deve a aspectos como a falta de professores surdos, professores ouvintes com pouco domínio da Libras e a falta de conhecimento, por parte da comunidade escolar, sobre a surdez e suas especificidades. Embora os estudos da autora tenham sido registrados em um período diferente daquele vivido pelo sujeito em questão, nota-se que não há diferenças relevantes e que possam ser trazidas para essa pesquisa atual.

A educação bilíngue, que surgia nos anos noventa como uma oportunidade de conquista de status de primeira língua para a Língua Brasileira de Sinais, talvez pudesse ter contribuído mais com o crescimento de Victor, já que “onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

Tal fato só veio a acontecer no momento em que este cursou sua graduação em Letras/Libras à distância, pela UFSC, no polo do próprio INES. Ainda assim, S2 registra alguma dificuldade em relação à comunicação, durante o curso.

*[...] como eu fiz um curso à distância, teve algumas disciplinas que foram mais positivas, outras mais negativas, porque quando nós sabemos a Língua de Sinais, nós conseguimos evoluir bastante com o professor sinalizando. Quando não era professor que sinalizava, era intérprete, nós sentíamos um problema na comunicação, não entendíamos tudo. (S2)*

Surge no relato de Victor uma referência à figura do intérprete de Língua de Sinais, cuja complexidade é destacada nos estudos de Perlin (2003), já que estes são intérpretes da cultura, da língua, da história e da subjetividade surda. Quando Victor (S1) aponta para maior facilidade de compreensão quando se tratava de professor sinalizando, registra o quão importante é o trabalho de um bom intérprete. Masutti; Santos (2008) descrevem que esses profissionais realizam processos de desconstrução na forma de ver, pensar e sentir a informação, e que esta desconstrução/tradução não é uma passagem estável e livre de tensões.

Luísa (S3) registrou sua concordância com os outros dois sujeitos ao narrar as contribuições trazidas por sua graduação: “o Letras/Libras me ajudou muito com a questão

*da prática, da importância do visual para o surdo*”. Pode-se inferir que, mesmo ainda com alguns aspectos a serem melhorados, a formação do professor surdo por meio do curso de licenciatura em Letras/Libras corresponde a importante referência para o aprendizado dos futuros docentes.

Embora as trajetórias dos três sujeitos tenham acontecido, na maior parte do tempo, em salas de aula regulares, eles conseguiram conquistar seu espaço profissional e o domínio da Libras. O contato com outros surdos na adolescência e início da fase adulta mostrou ser de grande importância para essas conquistas. Além disso, todos se tornaram adultos atuantes na comunidade surda e propagadores da Língua de Sinais por meio de suas profissões, além de estabelecerem suas identidades como surdos e cidadãos no meio do qual agora fazem parte.

#### **4.4 Eixo II – A constituição da identidade surda: a importância da presença da Libras e a experiência no INES**

Desde muito cedo, a criança entra em contato com o mundo em que vive por meio da linguagem. Trata-se de um processo que acontece naturalmente com os ouvintes, mas que no caso do surdo, necessita de um outro canal, o canal visual, justamente para que essa evolução aconteça com a mesma eficiência. É nesse momento que a Língua de sinais passa a desempenhar seu papel de facilitadora para que o indivíduo surdo possa se apropriar dos sentidos e significados do mundo, observando seu entorno e atribuindo sentido ao que vê (MOURA, 2011).

Na vida adulta, o surdo buscará sua inserção na sociedade de maneira ainda mais efetiva, trilhando seus caminhos em busca de uma colocação no chamado mundo profissional. Mas como isso poderá acontecer sem a possibilidade efetiva de comunicação por meio de uma língua conhecida pela maioria? Como esse indivíduo enxergará a si próprio, considerando suas dificuldades para encontrar uma oportunidade no mercado de trabalho, predominantemente ouvinte?

Sabe-se que a grande responsável pela preparação das pessoas para o trabalho é a escola. É por meio dessa instituição que habilidades, competências e conhecimento técnico serão alinhados às experiências profissionais e constituirão os sujeitos em suas carreiras, consolidando de vez o espaço de cada um nesse ambiente. Nesse caso, a educação de crianças surdas, embora já tenha evoluído e conquistado importante espaço nas pesquisas a partir do

Decreto 5.626/2005, ainda deixa lacunas na escolarização desses sujeitos que dificultam o acesso a esse espaço profissional tão disputado.

Moura (2011, p. 15) afirma que

[...]temos que pensar no papel da língua de sinais no desenvolvimento de linguagem da criança surda. A Libras desempenha todas as funções de uma língua e, como tal, ela poderia ser usada para cumprir o papel que a linguagem oral tem na criança ouvinte. O surdo, mesmo que ele e sua família não saibam de sua surdez, irá usar um canal para ter acesso às informações do mundo: o canal visual. Isso não é ensinado à criança surda. De forma instintiva ela passa a observar o mundo e a inferir sentido do que vê. A língua de sinais tem essa particularidade: ela é totalmente visual, passa sentidos e significados por uma forma que é absolutamente acessível ao surdo. E é assim configurada por ter sido criada pela comunidade surda que, no desejo humano de se tornar ser da linguagem, arquitetou a sua forma especial de comunicação que independe da audição.

As línguas de sinais são consideradas pela linguística como línguas naturais da comunidade surda. Os estudos de Stokoe, nos anos de 1960, comprovaram que a Língua de Sinais atendia a todos os critérios linguísticos necessários para que conquistasse definitivamente o *status* de língua, desmistificando as concepções inadequadas em relação a ela, presentes na sociedade até então (KARNOPP; QUADROS, 2007).

Sendo o homem um ser sociocultural (VYGOTSKY, 2007), que se desenvolve a partir dessas relações sociais, o sujeito surdo, ao fazer uso da Língua de Sinais dentro das comunidades surdas, também se beneficia desse desenvolvimento. Na fala dos três professores entrevistados, a Libras surge como um dos aspectos determinantes na aprendizagem dos seus alunos.

Victor (S2) mostra-se enfático ao abordar a importância do domínio da Língua de Sinais por parte dos demais professores do INES, quando critica a dependência destes em relação ao intérprete. Sua queixa destaca novamente a relevância que atribui à presença da Libras em sala de aula para a aprendizagem dos alunos surdos. Para esse sujeito, a didática não deve ser a única a receber a atenção desses docentes: *“com eles a gente precisa incentivar a questão da Língua de Sinais, não adianta ficar preocupado com a didática se eles não têm Língua de Sinais, então eu fico tentando incentivá-los a aprender Língua de Sinais”*. E Luísa reforça esse pensamento ao afirmar que *“o professor ouvinte não está acostumado com a Língua de Sinais. Então, às vezes, eu vou incentivando, sugiro alguns cursos de Libras, eu não os excluo”*.

Vale destacar que o INES oferece cursos de Libras aos professores ouvintes contratados pela instituição, a fim de facilitar a comunicação entre estes e seus alunos. Mesmo assim, é sabido um indivíduo que não possua nenhum domínio da Língua de Sinais, levará

algum tempo até que se torne fluente e capaz de realizar uma comunicação eficaz para ministrar aulas em Libras.

Por outro lado, o instituto possui um quadro de intérpretes que permanecem à disposição durante o período letivo, com o objetivo de contribuir com a qualidade dessa comunicação e consequente aprendizagem dos estudantes.

A língua natural dos surdos é o instrumento responsável pela estruturação do pensamento desses sujeitos. Sem ela, a aprendizagem e o desenvolvimento destes, possivelmente, estarão comprometidos (BELTRAMI; MOURA, 2015). A aquisição da Língua de Sinais por parte de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, ocorre, na grande maioria das vezes, no ambiente escolar, em contato com outros surdos.

No caso dos nossos três entrevistados, observou-se que esse contato mais profundo com a Libras só aconteceu na adolescência, para Vinícius, e na fase adulta, para Victor e Luísa. No caso de Vinícius, o contato com surdos no INES ao cursar o ensino médio, foi de grande importância: “[...] comecei a me desenvolver e me senti muito bem incluído com meus pares”. Victor apresenta considerações sobre seu contato com a amiga que lhe ensinou a Língua de Sinais que nos parecem muito próximas às de Vinícius: “ela me ensinava sinais, eu fui me sentindo bem, entendendo bastante [...]”. E Luísa, conforme já foi citado no item *escolarização inicial*, aprendeu a Libras com mais profundidade no contato com outros surdos, ao término de seu ensino médio.

Para Skliar (1998, p. 27) a presença da Língua de Sinais no ambiente escolar é de extrema importância para as crianças surdas

Pôr a Língua de Sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo. Mas esse processo não deve ser considerado apenas como um problema escolar e institucional, tampouco como uma decisão que afeta tão somente um certo plano ou um certo momento da estrutura pedagógica e, muito menos ainda, como uma questão a ser resolvida a partir de esquemas metodológicos. É um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas.

Os três sujeitos, que ensinam Libras aos alunos do INES nos diferentes anos da educação básica, acreditam que a presença desta língua garante a identificação do aluno surdo com a sua condição, cultura e identidade. Luísa mostra sua preocupação em *fazer a diferença na vida do aluno*<sup>18</sup>, considerando o fato de que eles *falam a mesma língua* e podem *olhar-se nos olhos*, estabelecendo, com isso, uma importante *conexão* (S3).

---

<sup>18</sup> Palavras da própria entrevistada.

Dizeu; Caporali (2005) afirmam que a criança constrói sua subjetividade a partir da aquisição de uma língua. Isto ocorre porque tal fato oferece ao indivíduo os recursos dos quais ele necessita para inserir-se no processo dialógico de uma comunidade. As autoras validam a fala de Luísa no sentido de que, ao conectar-se com seu aluno surdo por meio da língua, ela contribui com a inserção desse aluno na comunidade surda, principalmente porque tal fato não acontece naturalmente aos surdos filhos de pais ouvintes.

Nesse sentido, Gesueli, (2006) afirma que a competência linguística de um sujeito evolui quando ocorre uma relação íntima com os enunciados do *outro*, o que pode acontecer face a face ou ainda, quando esse *outro* não está presente, mas exerce, mesmo assim, sua influência sobre esse sujeito. A conexão de que trata a fala de Luísa estabelece essa relação, tanto no contato presencial, quanto na influência que ela, enquanto professora, exerce sobre seus alunos, mesmo ausente.

A importância da Língua de Sinais nesse contexto está pautada no que Quadros (1997) chama de necessidades naturais e específicas de comunicação dos seres humanos. Para a autora, essas línguas oferecem aos sujeitos surdos um sistema linguístico de expressão de ideias, sentimentos e ações. Vinícius, Victor e Luísa têm consciência do papel da Libras no contexto educacional do INES, bem como da sua importância para a inclusão destes nessa comunidade linguística e, ainda, no processo de aprendizagem desses estudantes.

Strobel (2008, p. 44) afirma que a Língua de Sinais é o artefato cultural linguístico do povo surdo, a marca de sua identidade, já que é “uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos”, levando-os à aquisição e transmissão de conhecimento universal. Essa importância pode ser percebida na fala de Vinícius (S1) ao ressaltar que a língua foi aspecto de maior relevância no seu curso do Letras/Libras: “[...] *o mais importante foi a Língua de Sinais [...] relação de surdos e Língua de Sinais [...] eu aprendi muito*”.

É possível, em diversos momentos, perceber que nos discursos dos três sujeitos a importância da Libras e do trabalho desenvolvido no INES são razões para reflexões e debates entre professores e alunos, sejam estes professores surdos ou ouvintes. Luísa, em um dos momentos de nossa conversa, afirma dizer para suas turmas: “*vocês têm que aprender Libras*”, em outro, destacou o retorno que recebe deles por seu esforço para atingi-los: “[...] *os alunos me olham, respondem com carinho, me agradecem e eu percebo que consegui alcança-los*”.

A língua constitui uma importante ligação, forma de comunicação e marca de identidade entre os surdos e, dentro do Instituto, há uma grande movimentação entre os professores surdos no sentido de ratificar a necessidade de que essa comunicação aconteça, cada vez mais, em Língua de Sinais, fortalecendo as relações e a constituição da identidade desses indivíduos.

#### **4.5 EIXO III - A docência como profissão possível**

O objetivo deste eixo é apresentar as considerações dos sujeitos desta pesquisa em relação à escolha da docência como profissão, levando em conta suas trajetórias, a participação de outras pessoas nesse percurso e as dificuldades encontradas. A fala desses professores receberá o subsídio de autores como Marcelo, Nóvoa, Sacristán, Tardiff, entre outros, em seus estudos acerca da carreira docente e seus desafios.

Vinícius (*SI*), como já citado anteriormente, nasceu ouvinte e devido à meningite que o acometeu aos cinco anos de idade, tornou-se surdo. Como conseguia compreender bem a Língua Portuguesa, no ensino médio atuava como uma espécie de auxiliar do professor em sala de aula. Nessa época ele era aluno do INES, convivia com estudantes surdos em seu cotidiano e percebia a dificuldade que eles tinham na língua escrita.

Com isso, começou a atuar como uma espécie de ajudante do professor, como ele mesmo relata, surgindo assim, seu interesse pela profissão docente.

*“Então dentro da sala eu era sempre um intérprete, eu ficava esclarecendo os conteúdos para os alunos, parecia que o professor toda hora pedia para eu ajudar, parece que eu era um substituto do professor. E eu gostava desse papel, eu tinha interesse, pensava que talvez eu tivesse talento para atuar como professor, então meu interesse surgiu a partir daí”. (SI)*

Vale destacar que “um dos aspectos que caracterizam os estudos sobre a constituição do trabalho docente é a valorização dos diferentes aspectos da história individual e profissional do docente” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 283). Aqui se percebe que *SI*, em contato com a profissão docente de maneira prática, teve o seu interesse despertado a partir das experiências vividas naquele contexto. É possível que, se não fosse por essa experiência, esse sujeito ainda assim tivesse optado pela docência como profissão? Não há como saber certamente, mas o fato é que essa vivência teve papel importante na escolha profissional de Vinícius.

Marcelo (2010, p. 12) afirma que “a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia”. Neste caso, a experiência desse sujeito, vivida enquanto estudante, contribuiu na configuração paulatina desta identidade docente, ainda pouco reflexiva e denominada *aprendizagem informal*.

Vinícius, em seu papel de ajudar os demais alunos em sala de aula, sentiu-se útil e descobriu um possível talento para a docência. Nóvoa (1999), em seus estudos sobre o processo histórico de profissionalização do professorado, aborda o modelo de professor ainda muito próximo do sacerdócio, cuja origem partiu de um protótipo não especializado e de ocupação secundária. É possível que, a partir desse contexto de colaboração, ainda sem vínculo com a profissionalização, esse sujeito tenha visto sua profissão começar a se constituir sem um corpo de saberes e técnicas estruturados.

Sacristán (1999) trata sobre contextos de determinação da prática profissional, afirmando que os professores possuem certo *status social* que, apesar de variar em sociedades e contextos diferentes, configuram o *status* desse grupo profissional. Embora a origem da docência esteja relacionada ao público feminino, às pessoas de classe média e baixa e à pouca qualificação acadêmica, o professor ainda é reconhecido como alguém que possui uma importante missão na sociedade.

Essa visão pode ser identificada na já citada fala de Vinícius: “...parecia que o professor toda hora pedia para eu ajudar, parece que eu era um substituto do professor. Eu gostava desse papel...”. É possível perceber nesse momento, por meio de sua expressão facial, o quanto isso era significativo para ele, o quanto o agradava.

O segundo entrevistado, Victor (S2), relatou sobre sua indecisão acerca da escolha profissional, considerando o fato de pertencer a uma família ouvinte e não possuir fluência na Língua de Sinais em sua adolescência. Foi então que o contato com uma amiga surda, que trabalhava como instrutora de Libras, mostrou-lhe uma possibilidade de atividade com a docência, pois ele a acompanhou durante um ano e meio em suas aulas.

Mesmo assim, ele ainda não pensava em ser professor, o que veio a acontecer somente em uma experiência vivida na cidade de Santos – SP, quando acabou sendo contratado como professor pela Secretaria Municipal de Educação.

*“Eles me chamaram para ser instrutor numa escola. A sala tinha um professor e eu era o instrutor de Libras. Eu era como um modelo, ensinava língua de sinais. Ai a secretaria me perguntou se eu podia dar aula para surdos e eu nunca tinha tido essa experiência, mas eu já tinha feito o curso do AEE. Então depois comecei a fazer o Letras/Libras à distância e até hoje sou professor no INES”.* (S2)

Victor percebeu que poderia ser útil a seus alunos, via-se como um *modelo* que poderia contribuir com a vida desses estudantes que, como ele, enfrentariam o desafio da escolha da profissão. Reis (2007) trata sobre essa questão do modelo que o professor surdo representa para o aluno surdo. Segundo a autora, esse profissional promove uma integração que envolve cultura, língua e identidade.

O processo identificatório dos professores se inicia no momento em que estabelecem seus vínculos com os alunos e passam à construção de uma postura profissional. Estes professores se movimentam para assumir e construir a identidade e cultura como identificação de si mesmos. (*ibidem*, p. 90)

A fala desse sujeito demonstra que ser um modelo foi significativo para ele. Pode-se até inferir que este fato tenha influenciado na escolha de sua profissão, considerando que este ainda era um ponto de dúvida em sua vida: “*eu me sentia um pouco confuso, pressionado porque minha família era toda ouvinte*” (S2). Penin (2009) afirma que quando uma pessoa escolhe uma profissão, define um modo de vida e passa a *pertencer* a um grupo. Esse sentimento de *pertencimento* promove mudanças no desenvolvimento da identidade e do próprio eu.

Nesse momento, é importante refletirmos sobre a relevância que esse sentimento teve na construção do sujeito *professor surdo*. Em que medida esse contato favoreceu a escolha da profissão? Ter vivenciado a experiência de ser instrutor de Libras interferiu na decisão deste sujeito em relação à docência? Sentir-se um modelo, poder estabelecer uma relação de identificação com os alunos surdos fez com que ele se sentisse capaz de exercer a docência como profissão? Se sim, foi somente por isso que essa decisão aconteceu ou ainda houve a incidência de outros fatores?

Para Hall (1997), formamos a nossa identidade por meio das relações com nosso próprio *eu* e entre esse *eu* e a *sociedade*. Ao se projetar como professor, ver-se com um significado de referência para seus alunos, Victor permitiu que sua identidade se costurasse à essa estrutura, transformado pela representação que teve para esses alunos e que mudou a significação que ele tinha de si próprio.

Nesse sentido, o pensamento de Marcelo (2010, p. 19) contribui com as considerações de Hall acerca da identidade, trazendo para o centro das reflexões a constituição da identidade profissional desse sujeito:

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que se corresponde com a ideia de que o desenvolvimento do professorado nunca se detém e que se entende como uma aprendizagem ao longo da vida. Partindo desse ponto de vista, a formação da

identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou (neste momento)?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero chegar a ser?”

Victor apresentou suas angústias sobre a escolha de sua profissão, até o momento que encontrou na docência a possibilidade de *ser* e não simplesmente de *fazer* algo, um horizonte vislumbrado a partir das experiências vividas como instrutor e que contribuíram com o que ele havia se tornado.

Pode-se destacar que há uma relação entre a fala dos sujeitos um e dois. Aparentemente, ambos se sentiram respeitados por seus alunos e esse fato foi apreciado pelo que se percebe no discurso desses entrevistados. Esta circunstância também pode estar associada a dificuldades enfrentadas pelos surdos ao longo dos anos para se inserirem no mercado de trabalho, e que sempre foi motivo de preocupação para esses sujeitos e suas famílias.

A preocupação com o trabalho esteve sempre associada com a possibilidade de independência, de autonomia das pessoas surdas. Nas últimas décadas, principalmente após o Ano Internacional dos Deficientes, promovido pela ONU, no ano de 1981, a questão do trabalho foi inserida num discurso de conquista de cidadania.

As associações de surdos, juntamente com o movimento de pessoas portadoras de deficiência<sup>19</sup> (cegos, deficientes físicos, mentais) iniciaram campanhas intensas no sentido de propagar os direitos dos cidadãos com deficiência.[...] (KLEIN, 2015, p. 85)

Os surdos têm a necessidade e o direito de fazerem parte da sociedade como sujeitos produtivos que buscam e contribuem com seu desenvolvimento, e que encontram no trabalho o alicerce para a sua satisfação pessoal. É por meio do trabalho que o indivíduo comprova sua capacidade igualitária de produção e conquista seu espaço como cidadão produtor. Ser filho de pais ouvintes e possuir uma língua minoritária constitui um cenário de contínua luta para alcançar sua autonomia e seus objetivos. É possível que Victor, em meio ao contexto de dúvidas e pressão familiar, tenha encontrado na docência a ponte para seu processo de crescimento e empoderamento social.

A língua também é um ponto de reflexão na fala de Victor. Até o momento desse contato com a amiga instrutora de Libras, ele ainda utilizava outros meios de se comunicar com a família: “*Meu irmão e meu pai sempre se comunicavam comigo, como se fosse sinais caseiros. Eu sempre me comunicava com eles sem o uso da oralidade, eram somente desenhos e gestos. Com minha mãe eu tinha uma comunicação mais oral*”. Em relação à

---

<sup>19</sup>O termo *peçoas portadoras de deficiências* era utilizado na ocasião, sendo por isso mantido nessa proposta.

forma de os surdos se comunicarem, Quadros (2003) aponta para uma diferença expressiva em relação ao ouvinte

As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos que se garantiram através de movimentos de resistência com a fundação de organizações administradas essencialmente por surdos. (p. 86)

Até aquele momento, possivelmente Victor não tinha conseguido se perceber como sujeito surdo, usuário de uma língua diferente e consciente de suas subjetividades. Bakhtin (1970) afirma que os sujeitos se percebem de maneira diferente, ainda que vivam em um mesmo local ou tempo, por haver uma percepção limitada de si mesmo.

Ao ter contato com um outro sujeito (surdo), a visão do entrevistado sobre quem ele era, suas especificidades em relação à surdez e à maneira de se comunicar começaram a se construir de uma outra forma. A amiga surda passou a lhe ensinar a Língua de Sinais e isso possibilitou a construção de uma percepção do ser surdo. Moraes (1996) nós nos vemos como parte do mundo pela percepção do outro, pois o eu não tem sentido por si próprio, somente na relação social e com os outros.

A Libras teve papel central nessa desconstrução/construção. O papel do outro (a amiga) foi importante para o seu entendimento sobre si próprio, tendo a língua como veículo de transmissão e identificação cultural, além da possibilidade de atuação profissional dentro da docência.

Luísa, a terceira entrevistada, trouxe um relato rico em detalhes que demonstram bem sua trajetória até à docência. As dúvidas acerca da escolha da profissão começaram no primeiro ano do ensino médio: “...*eu estava preocupada pensando qual seria minha profissão, com várias dúvidas porque eu queria continuar para depois fazer a faculdade de jornalismo*”.

É relativamente comum que o momento de escolha da profissão seja cercado de dúvidas, ansiedade e até certa angústia. Neste caso, Luísa, uma surda, tinha o desejo de ser jornalista, o que dentro de um mundo onde reina a hegemonia ouvinte, não seria fácil. E se esse era o seu desejo, como poderia ela conseguir exercer a profissão do jornalismo com as limitações que a surdez lhe impunha?

O poder dos ouvintes surge aqui, ainda que subjetivamente, para dificultar a realização de sua vontade. MACHADO (1998), parafraseando Foucault, afirma que o poder é uma prática social construída historicamente e que se exerce e aplica em toda a estrutura social. Se

Luísa chegasse à faculdade de jornalismo, como seria sua experiência? Em que medida o poder ouvinte a atingiria durante o seu período de formação e também depois disso?

Embora essas perguntas estejam sem respostas, elas nos servem de base para aqui propor uma reflexão acerca do caminho que a entrevistada seguiu em sua vida: tornar-se professora foi uma segunda opção? Quais caminhos a levaram a essa escolha?

“*Eu não pensava em ser professora, mas minhas amigas falavam que eu combinava com a profissão de professora e me chamavam para fazer magistério. Eu falava que não, Deus me livre, sai fora (risos)*”. Valle (2006), ao falar sobre a escolha da profissão aponta para diversos fatores que podem interferir na decisão de uma pessoa nesse momento. O discurso da entrevistada demonstra o pouco interesse que ela tinha em relação à docência e isto pode estar ligado do que Tardiff (2000) chama de crise do poder profissional.

Sendo a profissão docente uma atividade socialmente pouco atraente, é possível que as palavras de Luísa estejam ligadas a aspectos como desvalorização profissional do professor, baixa confiança na profissão e no profissionalismo dos docentes, citados pelo autor como responsáveis pela referida crise.

Em outro estudo, o autor ainda complementa comparando o trabalho do professor ao trabalho industrial, destacando a extensão da complexidade da docência quando se fala em resistência, ambiguidade, heterogeneidade e multidimensionalidade, características presentes na atividade docente.

Ensinar é perseguir fins, finalidades. Em linhas gerais, pode-se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades. Mas, quais são exatamente os objetivos do ensino? No caso do trabalhador industrial – o operário da indústria automobilística, por exemplo – os objetivos do trabalho que ele realiza são, de maneira geral, precisos, operatórios, circunscritos e de curto prazo: ele executa uma determinada ação e pode observar o seu resultado de forma bastante rápida. Noutras palavras, o trabalhador industrial age em função de objetivos precisos e coerentes que ele sabe que pode atingir de forma concreta por meio de processos operatórios. Além disso, os objetivos de seu trabalho estão integrados num conjunto de objetivos relativamente coerentes e hierarquizados que estruturam a tarefa coletiva da fábrica. Comparativamente, o que se pode dizer dos objetivos perseguidos pelos professores? (TARDIFF, 2014. p. 1894)

E para completar, além de todas essas complexidades, a docência não é uma profissão financeiramente atraente para a sociedade, pois a remuneração do professor está abaixo do que ganham muitos outros profissionais, e isto também foi motivo de indecisão para Luísa quando precisou e deixar seu emprego para abraçar a docência: “*o salário era muito bom, eu estava há anos na empresa, já era reconhecida e minha família precisava do dinheiro dentro de casa*”.

Para Day (2001), ensinar é um processo complexo que exigirá do professor destrezas intra/interpessoais, além de um grande empenho pessoal e profissional. Se, inicialmente, Luísa não mostrava nenhum desejo de exercer a docência, alguns fatores, ao longo de sua trajetória, acabaram levando-a nessa direção. As considerações de Vale (2006, p. 179) acerca da escolha da profissão também convergem com essa afirmação

Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais que podem ser cultivados de maneiras diversas -, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definidos por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional.

No caso dessa entrevistada, a surdez e as dificuldades que seriam enfrentadas, caso ela insistisse nessa disposição para o jornalismo, possivelmente tiveram uma influência considerável na mudança de planos que se sucedeu. A sociedade certamente questionaria o fato de uma surda ser jornalista, e como ressalta Bourdieu (1989), as escolhas profissionais não são simplesmente fruto de uma decisão consciente realizada, pois muitas vezes o indivíduo é induzido ou, ainda, impulsionado a fazer essas escolhas. O autor ainda evidencia que outros fatores podem vir a influenciar nessas escolhas, tanto em situações presentes, quanto em decisões futuras.

E ela continuou seu discurso: “*Mas ao mesmo tempo eu me lembrava que dentro de casa eu sempre brincava de escola, eu fazia sala de aula, punha a lousa, ajudava os alunos, meus amigos, explicava as aulas, mas eu também pensava: trabalhar não! Não combina comigo, não tenho essa vontade*”. Schen (1996), em suas pesquisas acerca das etapas das trajetórias profissionais, identifica um conjunto de fases pelas quais um indivíduo passa até chegar à aposentadoria. A fala de Luísa retrata a primeira fase citada pelo autor, que é a aproximação com os afazeres profissionais, cercada de fantasias e exploração.

As fases seguintes vão desde a educação escolar, passando ingresso no mundo profissional, as crises, avanços e recomeços, até efetivo encerramento das atividades profissionais. A brincadeira de *ser professora* foi marcante e provocou registros na mente de Luísa, embora ela admitisse que não escondia nenhum desejo secreto pela docência. Huberman (1992) afirma que o desenvolvimento de uma carreira profissional é um processo, que embora pareça linear, é permeado por momentos de dúvidas, incertezas e desestruturações.

Embora a brincadeira de Luísa tivesse níveis de satisfação interessantes, ela afirma que não se sentia atraída pela profissão docente. Se o resultado final desse processo foi o caminho

da sua formação como professora, podemos estar diante do que Bourdieu (2007) chama de “gosto pelo possível”.

*“Aí o tempo foi passando e como a gente também não tinha dinheiro, não tinha como pagar a faculdade porque antigamente era muito cara, eu não conseguia fazer numa instituição particular e então pensei: vou fazer em uma instituição pública. Acontece que eu sempre reprovava, não conseguia entrar porque era uma prova muito pesada, antigamente não havia cotas e então era diferente. E aí surgiu o curso de Letras/Libras à distância, isso foi em 2008, e meus amigos me chamaram para fazer o curso de Letras/Libras e eu não sabia o que era e eles me explicaram que era uma licenciatura para ensinar Libras. Eu já tinha dezoito anos e comecei a aprender Libras com o contato com algumas pessoas da igreja, fui me desenvolvendo e as pessoas percebiam que eu sempre gostava de ensinar, de ajudar os surdos, eu dava aulas de bíblia, ensinava as outras pessoas, parecia que Deus estava me preparando para ser professora. Ainda assim eu não pensava muito nisso, ser professora ainda não passava pela minha cabeça”.* (S3)

As motivações pela profissão aqui secretamente mostradas, demonstram que Luísa apresentava-se no campo dos valores altruístas, fortemente ancorada na imagem de si e na experiência cotidiana. Nas falas “*gostava de ensinar, de ajudar os surdos*”, pode-se perceber que sua afinidade com a docência vinha sendo alimentada desde a infância, com uma certa contribuição do destino (VALLE, 2006).

*“Eu já tinha trabalhado como instrutora, mas por pouco tempo porque eu parei, uma empresa me chamou para trabalhar como secretária e era uma vida muito diferente. E meus amigos sempre me chamavam, me incentivavam a fazer Letras/Libras, mas eu não tinha vontade de voltar a ser instrutora. Eles continuavam a insistir, falando “vamos tentar fazer a prova” e eu acabei aceitando a ideia e fui fazer a prova. Antes da prova eu tinha lido alguns textos, comecei a estudar, trocar ideias com meus amigos, eles me explicavam algumas coisas porque eu tinha parado de estudar já há algum tempo. Eu fiz a prova e passei. E foi isso”* (risos). (S3)

A hipótese que surge desse discurso é a de que Luísa sobreviveu ao que Valle (2006), apoiada nas ideias de Bourdieu (1964), chamou de mecanismo de seleção e exclusão, “típicos de um sistema escolar altamente elitizado”, em que as classes menos favorecidas dificilmente têm possibilidade de escolha. Se a sociedade tenta impedir que pessoas que fujam do padrão de sujeito iluminista<sup>20</sup> conquistem seu espaço, a entrevistada precisou oferecer resistência e lutar por uma profissão que, embora não fosse sua primeira opção, seria a que lhe proporcionaria uma construção social diretamente relacionada às oportunidades e aos constrangimentos objetivamente enfrentados. (ALMEIDA; NOGUEIRA; QUEIROZ, 2010)

---

<sup>20</sup> Para Hall (1992), o “sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação...”. Tal conceito volta-se para a ideia de ser humano perfeito, visão esta que não era condizente com a condição de Luísa, de acordo com a ótica social vigente.

Todos os sujeitos entrevistados encontraram na Língua de Sinais o caminho da identificação o *ser surdo*, aqui definida por Lopes; Veiga-Neto (2006, p. 198)

*Ser surdo* pode ser compreendido como a possibilidade de ter uma existência construída sobre marcadores que afirmam a produtividade da diferença, a presença imperiosa do ser sobre o si – um ser que não remete a uma essência, mas a subjetividades construídas e conjugadas a partir do outro surdo.

Vinícius, Victor e Luísa, por meio do contato com o outro, cada qual com a sua experiência, perceberam-se parte de outra comunidade, usuária de uma língua com características próprias do sujeito surdo, que reflete a identidade e a maneira desse ser se expressar. Perlin (1998, p. 7), ao ponderar sobre a força da hegemonia ouvinte sobre o surdo, afirma que “em uma concepção de alteridade, o surdo não é visto de forma subalterna, mas como um sujeito político que se constitui a partir das representações sobre a sua diferença”.

Bourdieu (2007) mostra que a igualdade de oportunidades e a importância do sistema escolar não são, necessariamente, garantia de igualdade social a todos. Luísa inicialmente desejava ser jornalista e essa aspiração não pode se realizar, considerando que o direito a essa igualdade lhe foi retirado pelo sistema escolar e pela própria sociedade que dificilmente ofereceriam a uma surda o apoio que necessário para o exercício dessa profissão.

Em contrapartida, esses sujeitos ao se descobrirem parte de um grupo que luta pelo direito à diferença, encontraram na Língua de Sinais e na identificação com o *ser surdo*, a expressividade necessária para assumirem seu lugar na sociedade. Possivelmente, a profissão docente e o ensino da Língua de Sinais para alunos surdos contribuíram com esse processo reconhecimento do eu, vivido pelos três entrevistados.

#### **4.6 EIXO IV - A constituição da profissionalidade: um olhar sobre o desenvolvimento profissional dos sujeitos**

Neste tópico, serão analisadas as informações obtidas em relação ao desenvolvimento profissional dos sujeitos entrevistados, como buscam ampliar seus conhecimentos acerca da profissão, de que maneira a relação com os demais profissionais contribui com a profissionalidade de cada um, além de contemplar os desafios e dificuldades vividos por esses professores.

Vinícius busca nos amigos professores a ajuda de que necessita. Favorecido por seu ambiente de trabalho, encontra em dois surdos bastante atuantes na pesquisa sobre educação de surdos um alicerce de conhecimento e trocas que engrandecem sua prática cotidiana.

*A minha sorte é que eu tenho muitos amigos aqui no INES. Por exemplo, o ... é meu amigo, ele viaja muito para outros países e traz muitas experiências. Então a gente conversa muito. Aqui no Brasil parece que nós estamos estagnados há muitos anos e eu tenho amigos que trazem esses modelos de fora, de outros países e compartilham comigo, por exemplo a ..., a ..., então eles trazem coisas novas e eu vou aprendendo com as experiências que eles compartilham. (S1) <sup>21</sup>*

Professor no INES há vinte e sete anos, esse sujeito ainda busca novas experiências e procura fugir da rotina, conforme nos mostra Huberman (1992) quando explica a fase de *diversificação* dos professores. Nela, as incertezas cedem lugar a um certo dinamismo e à busca de novos desafios, diversificando o material didático, sequências, programas, métodos de avaliação, entre outros.

Observa-se, no caso de *SI*, a importância atribuída ao contato com outros professores surdos e o quanto isso contribui com sua profissionalidade docente. Essa *aprendizagem na escola* por meio de seus pares, como denomina Lieberman (1996), compõe um dos três cenários em que a aprendizagem ocorre, segundo a autora. Os outros dois cenários são a instrução direta, composta pelas conferências, cursos e afins; a aprendizagem fora da escola, que são as parcerias, centros de desenvolvimento profissional ou grupos informais; e, a aprendizagem na sala de aula, no contato com os alunos.

Sendo o desenvolvimento profissional um contínuo na vida dos professores, é importante considerar que a aprendizagem não acontece somente em processos formais. Debater, refletir, ainda que seja em situações em que algumas dicotomias estejam presentes, é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor. No caso de Vinícius, estamos diante do que Day (2001) chama de *profissionalidade ampla*, pois esse sujeito se preocupa com a avaliação de seu trabalho, interessa-se por teorias e pelo que está acontecendo ao seu redor relacionado ao seu campo profissional, e busca promover seu próprio desenvolvimento por meio de um trabalho contínuo. Tal fato foi ratificado por sua fala quando questionado sobre o que falta em sua formação e respondeu sobre seu desejo de fazer mestrado, já citado anteriormente.

Dentre os apontamentos feitos por Nóvoa (2009) para *validar* o trabalho do *bom professor* está a capacidade para o trabalho em equipe. Para o autor, “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola”. Vinícius demonstra claramente em sua fala essa preocupação que o desenvolvimento de sua profissionalidade e a de com quem se relaciona.

---

<sup>21</sup> Os nomes citados pelo entrevistado serão mantidos em sigilo.

Além do contato com professores surdos, *SI* também possui bom relacionamento com os professores novos e com os ouvintes da instituição

*Alguns professores são tranquilos, são bons para interagir, é uma coisa meio interdisciplinar. A gente discute as relações. Hoje nós temos um grupo de matemática que eu também estou junto com eles. Também com estou com professores de Ciências, de Biologia, então comecei a entrar em grupos de professores dessas áreas e a gente se ajuda. Porque são professores novos que entraram agora, então eles têm a mente muito aberta. (S1)*

Huberman (1992) aborda a fase inicial da carreira docente destacando os aspectos da sobrevivência e da descoberta. O que o entrevistado faz com os jovens professores é ajudá-los com as dificuldades iniciais da carreira, além de investir na sua própria profissionalidade. A energia, o entusiasmo inicial e a exaltação por finalmente ter sua própria sala de aula, faz dos professores iniciantes uma espécie de estímulo para Vinícius. Dessa interação surgem novas ideias, trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional para ambos os lados.

É possível aqui fazer inferências e sugerir que essas ações de *SI* correspondem com o que Tardiff (2014) chama de saber social do professor. Para o autor, o saber do professor é social porque é partilhado por um grupo de agentes, que são os próprios professores, e porque “repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade”, ou seja, as universidades, associações de que participam, grupos, entre outros (*ibidem*, p. 91). No caso do professor Vinícius e dos grupos dos quais ele participa, essa partilha contribui com o desenvolvimento da profissionalidade de todos os sujeitos porque resulta de uma *troca* entre eles. *SI* oferece seus conhecimentos, seu acolhimento e sua experiência; os jovens professores exalam a emoção e a empolgação do início de carreira, além de ajudar na manutenção da motivação do professor Vinícius.

O segundo sujeito aponta aspectos semelhantes aos descritos pelo *SI*. Ao ser questionado sobre o que contribui com o desenvolvimento de seu trabalho, ele responde: “*Aqui no INES nós temos uma boa relação, somos vários surdos, trocamos bastante informação e aprendemos muito uns com os outros*”. Considerando o fato de que, como já foi anteriormente citado, a profissionalidade docente é aquilo que é específico na ação docente (SACRISTÁN, 1999), percebe-se que é entre seus pares que essas especificidades podem se aperfeiçoar e criar novos conhecimentos.

Observa-se na fala dos dois sujeitos a importância dada à relação com outros professores, mas no caso de Victor, a ênfase maior é dada para a relação com os outros professores surdos. No que se refere aos professores ouvintes, *S2* se preocupa mais em ajuda-

los com a Língua de Sinais, fator este que para ele é de extrema importância para o trabalho com os alunos surdos.

*Eu tenho muita paciência e tem alguns surdos que não têm muita paciência. Alguns professores ouvintes não têm Língua de Sinais, então eu tento entender, mesmo a Língua de Sinais meio ruim. Às vezes eles escrevem e eu sempre tenho paciência, tento entender o contexto e vou entendendo e então eu consigo me relacionar bem.*  
(S2)

E novamente a Libras aparece na fala desse professor: “*se eles* (os professores ouvintes, inserção nossa) *entram aqui e querem trabalhar aqui, que aprendam a Língua de Sinais, e não ficar chamando o intérprete toda hora*”. Tardiff (2013) afirma que “os conhecimentos dos professores não são saberes teóricos; são conhecimentos enraizados no trabalho e em suas experiências como professores”. A fala de Victor pode servir como exemplo para a fala do autor: suas experiências, primeiro como aluno, depois como professor de surdos, apontam para a importância da comunicação eficiente com estes sujeitos no contexto escolar. Embora tenhamos aqui apenas uma pequena parte do que pode representar a relação entre experiências e conhecimentos, vale a pena destacar a importância dessa vivência para a constituição da profissionalidade de S2.

Outro aspecto presente na fala desse sujeito e também citado por Tardiff (*ibidem*) é que “os conhecimentos dos professores parecem também profundamente marcados pelo contexto socioeducacional e institucional no qual exercem sua profissão”. O INES é uma escola de surdos e, portanto, deve preocupar-se em oferecer aos seus alunos uma educação voltada para os preceitos do Bilinguismo<sup>22</sup>, o que não poderá acontecer se os professores não forem fluentes em Libras.

A preocupação de Victor em garantir uma boa comunicação com os professores ouvintes demonstra envolvimento com o processo educativo. Para Gatti (1996), dentre muitos outros fatores a serem considerados importantes para o trabalho do professor, estão as características da instituição escolar onde trabalham e o contexto em que se situam. Estamos diante de um professor surdo que valoriza sua condição e a importância da qualidade de seu trabalho. Além disso, por se tratar de um sujeito atuante na defesa dos direitos dos surdos a uma educação de qualidade, seus apontamentos são pertinentes e merecem toda a atenção.

---

<sup>22</sup> Quadros (2005, p.2) afirma que o Bilinguismo é o “uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”. Aqui neste caso, estamos nos referindo à Libras como primeira língua, já que o INES é uma instituição exclusivamente para alunos surdos, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, com a finalidade de garantir o uso social dessa segunda língua.

Com isso, podemos dizer que S2 aprendeu que, para desempenhar bem seu papel de professor, também precisa contribuir com os demais agentes desse processo, neste caso, os professores ouvintes, pois seus saberes profissionais “não se restringem ao mero domínio de um conjunto de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares ou de um conjunto de conhecimentos científicos e metodológicos das ciências da educação” (MORGADO, 2011, p. 5).

O estágio profissional em que Victor se encontra lhe permite uma análise mais profunda de seu papel e dos caminhos a serem percorridos para que a aprendizagem dos alunos aconteça de maneira mais sólida e atraente. Trata-se de um *saber profissional*, que Roldão (2005) caracteriza como sendo um elemento central no exercício da profissão e que pode ser dimensionado, neste caso, como o ensinar fazendo com que os outros aprendam/apreendam.

Neste caso, o professor é visto como um profissional do ensino, capaz de fazer a mediação entre o saber e o aluno, sendo esta uma característica que o distingue de outros atores, que embora possam possuir saberes conteudinais, não são detentores dessa capacidade, que constitui a profissionalidade docente. (*ibidem*, p. 14)

Os saberes de Victor vão além dos conteúdos. Ele compreende a importância de sua ação nas “relações entre o processo educativo, a escola e a cultura” abordados por Moreira (2010, p. 11). Morgado (2011) corrobora essa ideia ao afirmar que a profissionalidade docente contribui para o desenvolvimento da identidade profissional, pois sustenta-se em elementos que o fazem identificar-se com o grupo profissional ao qual pertence: cultura, valores e práticas característicos da profissão. S2 mostra seu envolvimento com todos esses aspectos quando diz que “...nós, professores surdos, sempre estamos em reuniões com os professores de outras áreas, de Ciências, de Biologia, para que possamos colaborar e para que a aula seja melhor”.

Victor demonstra o quanto desenvolveu-se profissionalmente na medida em que ganhou experiência. Sua consciência profissional impulsionou um processo de mudança e aperfeiçoamento de seu trabalho. Marcelo (2009), assim como Gatti (1996), Morgado (2011), Roldão (2005), entre outros, afirmam que o desenvolvimento profissional do professor é um processo contínuo, uma construção ao longo da carreira docente. O que S2 relata sobre suas experiências ratifica o pensamento dos autores.

*Eu tenho uma experiência, que foi trabalhar no CFI<sup>23</sup> e eu tentava me comunicar e sentia que cada um tem um nível no uso da língua: um estava mais evoluído, o outro*

---

<sup>23</sup> CFI no INES corresponde ao ensino fundamental I, de 1º ao 5º ano.

*não. Isso por conta de uma família ser ouvinte, a outra não. Tive alunos com autismo, com algumas dificuldades que me provocam. Então eu procurava incentivar esses alunos e quando eu troquei, fui trabalhar com alunos do 6º ao 9º ano, agora já trabalho com o ensino médio, essa é a experiência, eu gostei de perceber que cada nível de um aluno é um desafio para mim. (S2)*

É possível perceber a aprendizagem do professor Victor com suas experiências. Suas reflexões, provocações e desafios contribuíram para que ele chegasse onde está, para que tivesse o conhecimento que tem, e para que pudesse refletir sobre sua prática da maneira como o faz. Seu sentimento de pertencimento ao grupo e à profissão são visíveis, ostensivos. Ele vai além da transmissão de conhecimentos e mostra-se autônomo em suas ações, pois é capaz de avaliar as necessidades de seus alunos e agir para atendê-las: *“eu falo para os meus alunos: cuidado, com dezoito anos você já pode ser preso, converso sobre criminalidade, homossexualismo e trago esses assuntos sociais mais pesados para a minha sala de aula”*.

Morgado (2011, p.799) chama de *autonomia curricular* essa liberdade assumida pelo professor em sua prática. Para o autor, trata-se de “uma temática que tem dado sentido político aos discursos dos responsáveis educativos e tem vindo a converter-se numa das questões mais importantes no domínio da educação”. Essa autonomia demonstrada por Victor auxilia no reforço do papel da escola e envolve os professores na construção de um currículo que atenda às necessidades dos alunos, por meio da construção de novos caminhos. O compromisso que esse sujeito possui com a educação está expresso em seus valores e ações, assim como retrata Contreras (2002) e já citado no panorama de pesquisa.

É possível perceber que S2 tem construído sua profissionalidade em bases sólidas, críticas e reflexivas, que contribuirão com a qualidade de seu trabalho e que serão de grande importância para seus alunos e toda a comunidade do INES.

Luísa mostra-se uma professora crítica, reflexiva acerca de sua prática e de como melhorá-la. Fala de sua profissão com segurança, demonstra uma visão ampliada dos desafios que enfrenta e de como eles se relacionam ao contexto profissional em que está inserida.

Durante toda a entrevista manteve o sorriso no rosto, buscou na mente as melhores respostas, as palavras que melhor representariam seu pensamento. Por diversas vezes mencionou sua paixão por estudar, conhecer coisas novas, investir em sua qualificação profissional. Quando questionada sobre o que mais contribui com seu desenvolvimento profissional, a resposta foi imediata

*“... o Letras/Libras me ajudou muito com a questão da prática, da importância do visual para o surdo. Eu fico pensando: amanhã vou dar aula de quê? Ai fico imaginando o que pode facilitar, o que as crianças desejam, o que um adolescente pensa, o que ele quer. Eu estou sempre procurando livros aqui mesmo no INES, ou*

*vou na biblioteca e fico pensando o que combina com a faixa etária, com a série”.*  
(S3)

A professora demonstra a preocupação de seu papel no contexto de sua profissão. Percebe-se que o desenvolvimento profissional de Luísa acontece como descreve Marcelo (2009, p. 9): como “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura por soluções”. Essa ideia converge também com os estudos de Contreras (2002), representando o terceiro aspecto da profissionalidade, a competência profissional, que surge da conciliação entre experiência e formação.

Os saberes dos professores provêm de fontes diversas, tais como formação inicial e contínua, o contato com outros profissionais, suas experiências, entre outros (TARDIFF, 2014). No caso de Luísa, todos esses aspectos contribuíram e contribuem muito para que ela se desenvolva profissionalmente, já que, como se pode perceber, estão presentes em sua fala. A qualidade de seu trabalho ocupa lugar de destaque em sua lista de preocupações: *“Eu assumo, eu quero melhorar minha didática, quero pensar como eu vou fazer para a turma, para que eles possam entender, para facilitar e isso é muito pesado, é uma coisa muito difícil”*.

Seu compromisso e responsabilidade em relação ao que tem a oferecer para seus alunos servem de combustível para a construção do que Gatti (1996, p.89) chama de “vias pelas quais as experiências traduzidas em conhecimentos estruturados e organizados circulam interpessoas e intergerações”. A professora Luísa edifica esses caminhos a partir de sua vivência e ainda oferece essa contribuição a outros professores: *“Eu gosto de interagir bastante, estou aberta a me relacionar e trocar experiências, coisas que eu descubro, uma novidade, eu mostro pra eles, a gente troca. Às vezes, alguns professores são mais resistentes, não aceitam e eu me sinto um pouco frustrada [...]”*.

Sacristán (1999, p. 74) afirma que o professor “é responsável pela modelação da prática, mas esta é a interseção de diferentes contextos”. Para o autor, o docente não define a prática e sim o papel que ela ocupa. A entrevistada coloca a prática no centro de suas preocupações e por isso trabalha para aperfeiçoá-la por meio de cursos, conversas com pares, reflexões e pesquisas. Suas ações sugerem que Luísa se sente motivada por sua profissão, ainda que consciente dos desafios que ela lhe impõe.

*“Quanto ao professor ouvinte, posso dizer que também existe troca. Às vezes eu conto o que aconteceu com o aluno surdo, pergunto se elas concordam com a minha atitude ou não. Mas é bem diferente, acho que por conta da língua. O professor ouvinte não está acostumado com a Língua de Sinais, então às vezes eu vou incentivando, sugiro alguns cursos de Libras, eu não os excluo. E o professor*

*surdo...às vezes parece que eles acham que já estão prontos, que não precisam de nada. Mas alguns professores eu percebo, ajudo, outros não querem, são mais resistentes, depende". (S3)*

O contexto em que a professora atua funciona também como um espaço de desenvolvimento de sua profissionalidade. Para Ludke; Boing (2004, p. 1174) “não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino”. Segundo o autor, “existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente”, pois é na escola que o professor é considerado profissional. As relações construídas nesse ambiente entre os sujeitos que ali atuam, constituem uma *via de mão dupla* para o desenvolvimento profissional de todos.

Luísa mostra em sua fala uma grande preocupação com as tarefas cotidianas de sua profissão e que são abordadas por Sacristán (1999) como manifestação de sua profissionalidade: ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, entre outros. Essa multiplicidade de tarefas educativas, segundo o autor, pode ser desempenhada no interior e fora da sala de aula. A professora entrevistada demonstra claramente essa variedade de tarefas as quais é capaz de fazer, além de compreender a importância delas para sua prática.

Cada tarefa do docente exige conhecimentos específicos, sendo diferente o grau de apoio e a influência do componente pessoal face à do fundamento científico. Quer isto dizer que, para cada função, se pode colocar uma forma específica de relacionar conhecimento e ação. O apoio do conhecimento à prática é precário, convertendo-se numa das causas que levam muito professores a agir de acordo com as suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente por meio da socialização, mais do que com o suporte do saber especializado, de tipo pedagógico. (*ibidem*, p. 77)

S3 revela uma boa consciência sobre sua prática, mas não desvaloriza a importância das contribuições teóricas, as quais busca como apoio ao desenvolvimento de sua profissionalidade. Quando questionada acerca dos cursos que fez, *ela* respondeu que havia feito vários: “*didática, Libras, poesia, literatura surda, às vezes viajo, peço para o INES me liberar, e se eles me liberarem (aqui ela sorriu e disse obaaaa!), eu vou estudar. Os cursos de extensão me ajudam bastante*”.

Luísa não se permite agir somente de acordo com suas convicções, embora busque na socialização um importante apoio para suas decisões. Suas dificuldades são enfrentadas com a segurança de quem conhece bem seus objetivos e percorre caminhos seguros para conquistá-los. Ela afirma em sua fala que as dificuldades não acabam, que continuam durante o desenvolvimento de seu trabalho e que procura enfrentá-las com diálogo e reflexão.

*“Primeiro eu penso como preparar uma prova para cada aluno e também na falta de respeito dos alunos porque sou surda. Às vezes os alunos me olham e me confundem com uma amiga ou tia. Então eu fico mostrando, explicando, pergunto: eu estou fazendo o que aqui? Estou dando aula pra vocês, vocês têm que aprender Libras, e eles não sabem por que aprender Libras. Eu explico que é uma disciplina como Matemática ou qualquer outra e eu vim aqui para ensinar. E aí eles começam a entender gradualmente, tem que trabalhar isso todo dia e então eu consigo que eles me respeitem [...], mas é uma coisa que eu vou construindo todos os dias”. (S3)*

Essa fala de Luísa harmoniza-se com Marcelo (2009), quando este trata do desenvolvimento profissional docente e suas características. Ela aprendeu, no exercício da docência, que é preciso buscar recursos que potencializem a sua ação sobre seus alunos, a fim de contribuir com a aprendizagem desses sujeitos. Para o autor, o desenvolvimento profissional docente “baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão” (*ibidem*, p.10).

Com base nessas concepções, o bom professor interessa-se por teorias, lê muito acerca do seu campo de atuação, além de contribuir com a promoção de seu próprio desenvolvimento profissional contínuo. As ações de Luísa mostram essa preocupação e o quanto isso a auxilia no enfrentamento de seus desafios no exercício profissional. Sacristán (1999) complementa esse pensamento quando afirma que “os procedimentos de autoanálise, de observação crítica da prática e a investigação na ação procuram favorecer uma compreensão crítica da atividade docente, e não uma mera reprodução de esquemas preestabelecidos”.

A professora entrevistada não se limita a reproduzir práticas pedagógicas descritas em suas leituras. Por sua vez, suas ações caminham na direção da análise, da coerência, da progressão e do equilíbrio, buscando não somente “o quê” e “como” ensinar, mas principalmente o “porquê” do que será ensinado. (DAY, 2001)

Fica evidente que, por meio das contribuições oriundas do discurso desses sujeitos, a profissionalidade de cada um se faz em suas vivências, no contato com o outro, nas reflexões, nos desafios e oportunidades de aperfeiçoamento profissional que estes vivem, considerando a particularidade e o percurso de cada um e ratificando a fala dos autores trazidos para as considerações aqui apresentadas no que se refere a cada um desse aspectos.

#### **4.7 Eixo V – A identidade do professor surdo: construindo e re-construindo a identidade por meio da relação com o outro**

O objetivo deste item é apresentar algumas reflexões acerca do conceito de identidade, tomando-se como base as falas dos sujeitos entrevistados e suas relações com os autores apresentados no *panorama de pesquisa*.

Embora os três sujeitos tenham nascido em famílias ouvintes, cada um deles apresentou trajetórias e experiências diferentes que constituíram suas particularidades. A fala dos três se aproxima quando descreve seus contatos primeiros com outros surdos. Vinícius relata que o período em que estudou no INES foi de grande valia para o seu desenvolvimento: “*nós fazíamos trocas e comecei a me desenvolver e me senti bem incluído com meus pares*”.

Esse sujeito viveu como ouvinte nos cinco primeiros anos de sua vida, quando então tornou-se surdo em função da meningite. Nesse momento, Vinícius e os outros sujeitos viveram o que Perlin (2015, p. 53) chama de “subordinação em vista da alteridade cultural”. A família e o contexto ouvintes em que viviam, ainda que subjetivamente, exerciam sobre esses indivíduos a supremacia de uma cultura ouvinte já constituída e disfarçada sobre o discurso da fala, da integração e do colonialismo (*ibidem*, 2105).

Segundo Ciampa (1989), a família é o primeiro grupo social do qual fazemos parte, a nossa primeira noção de identidade. Na medida em que vamos nos relacionando com outros grupos sociais, essa identidade vai se construindo nas múltiplas relações, como é o caso do surdo nascido em família ouvinte. Por isso, nesse ponto faz-se necessária uma reflexão um pouco mais aprofundada trazendo as contribuições dos estudos de Dubar (2005) para esse contexto.

Para o autor, “a identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática” (p. 135). No caso dos três entrevistados, essas identidades são inseparáveis porque estes não sabiam exatamente quem eram sob o olhar do outro, um outro ouvinte, ou seja, a família. E problemática porque “a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu... de modo que contamos com nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui” (DUBAR, 2005, 135), o que implica dizer que o olhar dessas famílias sobre esses indivíduos é constitutivo da identidade que estes atribuem a si.

Questões como “de que maneira sou visto por minha família? Em que medida minhas individualidades são percebidas e respeitadas? O que é necessário para que eu faça parte do contexto em que vivo?” poderiam surgir para Victor, Vinícius e Luísa, considerando o fato de que suas identidades são construídas e reconstruídas em incertezas, às vezes maiores, às vezes menores, e que se constituem em um processo de socialização.

Moura (2000) também trata dessa questão relacionada ao papel da família no processo de construção da identidade dos surdos, definindo-a como “núcleo formador inicial de identidade”, ainda que dificuldades surjam nesse caminho.

Os surdos, podendo realizar a sua identidade, não como meramente atribuída, mas construída por modelos, pela linguagem e posteriormente pelas suas próprias transformações, servirão, por sua vez, de modelos que também reconstituirão a identidade-mito construída sobre eles e conservada pela ação social. Esta mudança da realidade será acessível à família que poderá, também, reorganizar suas construções. (MOURA, 2000, p. 143)

As considerações da autora são convergentes com a concepção de Dubar (2005) e sua definição de identidade como sendo “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (*ibidem*, p. 136). Esses sujeitos demonstraram em suas falas as instabilidades no processo de construção de suas identidades e as influências que sofreram por meio das relações que viveram ao longo de suas vidas. O constante exercício do “quem sou eu para mim e para o outro” se deu durante essa caminhada e contribuiu com o que cada um se tornou.

Nossos entrevistados demonstraram que, ao longo de suas vidas, estabeleceram relações que foram significativas para a construção de suas particularidades, ou seja, para se tornarem o que hoje são. Nesse sentido, Dubar (2005) apresenta duas categorias para o constante processo de identificação vivido pelos seres humanos: os atos de atribuição, que caracterizam a identidade que definimos para o outro (quem eu sou para esse outro), e os atos de pertencimento, que representam a identidade que criamos para nós mesmos (quem eu sou para mim).

*“[...] eu fiz um curso de formação para instrutor e lá foi a primeira vez que eu vi uma professora surda, a ...<sup>24</sup> e ela foi meu modelo, até hoje é. Eu olhava e ficava pensando, mesmo sem saber que ia ser professora: “será que um dia eu vou ser igual a ela?”. Eu ficava pensando sobre isso porque uma coisinha pequenininha ela transformava em algo claro, simples. Às vezes, eu ficava insegura e ela vinha e me explicava, e eu ficava segura. Ela me transmitia muita segurança”. (S3)*

*“Aqui no INES nós temos uma boa relação, somos vários surdos, trocamos bastante informação e aprendemos muito uns com os outros”. (S2)*

*“Seu eu fosse um surdo isolado, eu não saberia qual caminho ia seguir, o que eu ia fazer. Mas nessa convivência com os surdos eu consigo desenvolver uma educação melhor para a sala”. “A criança precisa de um modelo para se identificar [...]”*

---

<sup>24</sup> O nome da professora não será aqui mencionado, a fim de preservar sua identidade, pois trata-se de pessoa muito conhecida no meio acadêmico dos Estudos Surdos.

*quando o aluno surdo encontra um professor surdo ele vê o modelo, vê que tem um adulto surdo e pode acreditar no modelo dele [...]”. (S1)*

O ser visto pelo outro mostra-se um aspecto importante para esses professores. Contribuir com a formação de seus alunos, com ensinamentos que vão além dos conteúdos escolares e que podem, inclusive, fazer parte da construção da identidade desses outros, é, também, significativo e importante para esses sujeitos.

Victor, ao ser questionado sobre experiências que foram marcantes para sua constituição docente, destacou sua passagem pelos vários níveis da educação básica, a responsabilidade do professor diante das dificuldades do aluno surdo e apontou temas importantes que permeiam a relação entre professor/aluno na construção de suas identidades.

*E agora eu trabalho muito a questão do preconceito do surdo negro. Nós precisamos lutar com a questão da cultura, do negro, da etnia e não trabalhar com o preconceito dentro da sala de aula. Eu falo para os meus alunos: cuidado, com dezoito anos você já pode ser preso, converso sobre criminalidade, homossexualismo e trago esses assuntos mais pesados para a minha sala de aula. (S2)*

A história que cada indivíduo conta para si sobre si, ou seja, suas trajetórias reais, são fundamentais para que essas definições sejam feitas. Dubar (2005, p. 141) chama de negociação identitária a articulação entre as diferentes identidades e afirma que ela ocorre em “um processo comunicativo complexo, irredutível a uma rotulagem autoritária de identidades predefinidas com base nas trajetórias individuais. Ela implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e um elemento importante da dinâmica das identidades”.

Os sujeitos desta pesquisa construíram suas identidades nessa dualidade citada por esse autor, pois ao mesmo tempo que estes se preocupavam com o olhar do outro, eles também se constituíam sujeitos com identidades que expressavam o que eram para si próprios. Claramente, temos aqui os já citados atos de atribuição (o que eu sou para o outro) e de pertencimento (o que eu sou para mim).

*“Então, nesse momento, quando o aluno surdo encontra um professor surdo, ele vê o modelo, vê que tem um surdo adulto e pode acreditar no modelo dele, que ele pode crescer e se desenvolver, melhora a autoestima”. (S1)*

*“A sala tinha um professor e eu era o instrutor de Libras. Eu era como um modelo, ensinava Língua de Sinais”. (S2)*

*“Às vezes os alunos me olham e me confundem com uma amiga ou tia. Então eu fico mostrando, explicando, pergunto “eu estou fazendo o que aqui? Estou dando aula para vocês, vocês têm que aprender Libras, e eles não sabem por que aprender Libras”. (S3)*

Pode-se perceber que a relação entre surdos tem aqui a sua importância destacada, contemplada também por Perlin (2015, p. 54) quando afirma que “o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”. Victor, ao falar de sua relação com os outros surdos da instituição, reitera a afirmação de Perlin quando diz “*temos muito a questão da troca com o olhar, de troca entre professores e alunos*”. Esse mesmo processo de identificação foi descrito por Luísa quando esta citou uma ex-professora pela qual possui grande admiração: “[...] *ela foi o meu modelo, até hoje é. E eu olhava e ficava pensando [...] será que um dia eu vou ser igual a ela?*”

Ciampa (1989, p. 64) também fala a respeito da constituição da identidade, corroborando essa fala de Luísa acerca do seu *modelo*

Para compreendermos melhor a ideia de ser a identidade constituída pelos grupos de que fazemos parte, faz-se necessário refletirmos como um grupo existe objetivamente: por meio das relações que estabelecem seus membros entre si e com o meio onde vivem, isto é, pela sua prática, pelo seu agir (num sentido amplo, podemos dizer pelo seu trabalho); agir, trabalhar, fazer, pensar, sentir etc, já não mais substantivo, mas verbo.

O caráter temporal a que se refere Ciampa (1989) complementa a ideia de Perlin (2015) e de Hall (1997, p. 16), quando este afirma que “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado”. O ouvinte que se tornou surdo, como é o caso de Vinícius e Victor, bem como Luísa que, embora tenha nascido surda, também é filha de ouvintes, atestam que esses sujeitos quando estão em seus contextos familiares, por exemplo, assumem outros papéis e estes também os identificam. O *ser filho, ser pai, ser professor* são exemplos dos diferentes em que essas identidades atuam, e exemplificam a ideia de Ciampa quando este cita o *ser-posto*.

As trajetórias, experiências e construções sociais corroboram as identidades dos três professores entrevistados. A maneira como lidaram com a surdez, como se relacionam com a família, os amigos ouvintes, surdos e seus alunos, imprimem cada uma de suas peculiaridades, o modo como se veem e como veem o outro, seja esse outro ouvinte ou surdo.

Cabe-nos aqui uma certa reserva quando tratamos da atribuição da identidade feita por grupos como a família, por exemplo, pois há de se ressaltar que os indivíduos podem endossar ou recusar essas atribuições que recebem. A operacionalização desse processo de aceitação somente se dará se esse indivíduo aceitar a identidade atribuída, exemplificando aqui, o teorema sociológico de Thomas: “quando os homens tomam determinadas situações como reais, elas são reais em suas consequências”.

A aceitação e a incorporação dessas atribuições identitárias compreendem processos, muitas vezes, antagônicos, já que poder haver desacordo entre a identidade social virtual, que é *conferida* a uma pessoa, e a identidade social *real*, que é aquela citada por Goffman (1982) como sendo a que a própria pessoa lhe atribui (DUBAR, 2005). Novamente, torna-se necessário trazer à discussão a questão da negociação identitária, que implica em construir e reconstruir, a partir do contato com o outro, sua própria identidade. Ciampa (1989) compara esse movimento identitário à descrição de um personagem de novela. O indivíduo constrói sua “personagem” como numa narrativa: possui enredo, personagens, cenário etc. Daí a pergunta: que é o autor da construção desse personagem chamado “minha identidade”? No caso dos entrevistados, qual seria a resposta dada a essa pergunta?

É possível entender, a partir das falas desses três sujeitos, que o processo de construção identitária se dá no cruzamento das múltiplas situações e relações que permeiam a trajetória desses sujeitos; mas observam-se também nesse processo movimentos de condução, aceitação e resistência desses indivíduos, aceitando ou recusando as atribuições propostas e agindo, assim, como autores de suas próprias histórias.

Reis (2007) defende a ideia de que esse sujeito se transfigura em um elemento de identificação e não propriamente em um modelo. Isto ocorre porque, segundo a autora, esse processo de identificação não é linear e acontece em determinados momentos, auxiliando na construção da subjetividade e no modo singular de ser de cada um.

Modelo implica dizer que há cópia dos objetos, por exemplo, roupas, utensílios, carros, jeitos pessoais, entre outras coisas, é como se houvesse o retorno do mesmo. [...]. Nesse sentido, se o professor surdo fosse modelo para o surdo, ele iria repetir a mesmidade, iria copiar todo o aspecto do ser surdo de forma mecânica. (REIS, 2007, p. 92)

Os vários professores surdos apresentam diferentes olhares, histórias, jeitos de ensinar e, por isso, não provocam as mesmas representações em seus alunos. Victor (S2) confirma essa informação quando justifica que “*o professor não é só um transmissor de conhecimentos, ele precisa estar envolvido na aula*”. Em sua fala, Luísa (S3) corrobora o pensamento de Victor quando diz que espera *continuar fazendo a diferença na vida do seu aluno*.

“[...] *O aluno se identifica com o professor e acho isso muito importante, o aluno percebe que o professor dá atenção para ele, pensa: o professor se preocupa comigo. O aluno sente isso, sente falta do olho no olho*”. (S2)

Dessa forma, pode-se dizer que, na sua individualidade, esses sujeitos refletem algo comum a todos eles, impresso pelas experiências vividas e pelos papéis sociais que assumiram ao longo de suas trajetórias.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de realizar esta pesquisa foi valiosa para o conhecimento acerca da importância que esses professores possuem no contexto escolar em que atuam, como também para ampliar a visão desta pesquisadora no que se refere ao que as escolas pesquisadas têm feito para contribuir com a aprendizagem de alunos surdos.

Por meio das entrevistas, os sujeitos tiveram a oportunidade de descrever suas experiências, dificuldades, os caminhos percorridos em busca de seu desenvolvimento profissional e, principalmente, de expor o quanto consideram importante a presença de um adulto surdo para uma criança que chega à escola sem uma língua.

As narrativas aqui presentes abriram espaço para que as trajetórias de Vinícius, Victor e Luísa mostrassem que a docência não era o sonho profissional desses sujeitos. Os caminhos percorridos por esses três professores, à primeira vista, não se mostram distante daqueles percorridos por muitos outros professores ouvintes. O diferencial que permeia as trajetórias aqui descritas está pautado no tipo de dificuldades vividas pelos entrevistados, pois um surdo, em uma sociedade predominante ouvinte, não tem muitas oportunidades de desenvolvimento profissional.

O reconhecimento da LIBRAS como a língua oficial da pessoa surda trouxe mudanças importantes para essa comunidade e, conseqüentemente, para a escolarização de crianças surdas. Muito se tem estudado e discutido por diversos autores da área da educação e da surdez a respeito do que se pode fazer para inserir essas crianças no contexto escolar, com reais oportunidades de desenvolvimento intelectual, social e emocional.

A figura do professor surdo surge nesse contexto pautada, essencialmente, pelos artigos 4º, 5º e 6º do Decreto 5.626/2005, que proporcionaram importante oportunidade de trabalho para muitos surdos com dificuldades para ocuparem seu espaço profissional na sociedade.

A realidade docente vivida por esses professores aponta para a busca por metodologias que contemplem a necessidade dos surdos na escola, a relação com professores ouvintes que não possuem domínio da Língua de Sinais e a dedicação para oferecerem a seus alunos uma formação capaz de torná-los seres humanos autônomos, conscientes de seus deveres e direitos, além de mais capacitados para o mercado de trabalho. As práticas pedagógicas utilizadas por esses sujeitos seja, talvez, um ponto de possível aprofundamento para as pesquisas relacionadas a esse tema, já que muitas crianças surdas, filhas de ouvintes, chegam

à escola sem o conhecimento e domínio da Língua de Sinais, dificultando seu processo de aprendizagem nos anos iniciais da escolarização.

A docência surgiu na vida desses sujeitos por meio da oportunidade do ensino da Libras para ouvintes, realidade esta comum a muitos outros surdos. No caso de Vinícius, Victor e Luísa, o grande diferencial foi a conclusão do curso de licenciatura em Letras/Libras pela Universidade de Santa Catarina, selando de vez a profissão docente em suas vidas profissionais.

Muito surdos iniciam no caminho do ensino da Libras como instrutores e acabam não concluindo a formação necessária para o exercício da profissão docente. Essa realidade pôde ser constatada por esta pesquisadora quando, no início do desenvolvimento desta pesquisa, encontrou muitas dificuldades para conseguir professores surdos com a formação exigida pela legislação.

A opção pela profissão docente com esses sujeitos aconteceu de maneira progressiva, quase como um processo casual e com a interferência de outros sujeitos nas oportunidades que se sucederam. Suas identidades docentes foram se constituindo na medida em que as experiências vividas promoviam reflexões e os impulsionavam a buscar mais conhecimento para vencer os desafios presentes no cotidiano da profissão.

Todos os entrevistados se dedicam ao aperfeiçoamento profissional por meio de cursos de pós-graduação e/ou extensão, sempre demonstrando grande preocupação com a qualidade do que precisam oferecer a seus alunos no exercício de suas profissões. Além disso, foi possível perceber pelos relatos desses sujeitos que a relação professor-aluno é amálgama: eles ensinam e aprendem uns com os outros. Isto porque para o professor, na medida em que ele oferece ao seu aluno seus conhecimentos, sua cultura e sua vivência, também recebe isso deles na mesma proporção.

Pode-se dizer que é nessa relação e nas necessidades por ela geradas que está pautado o desenvolvimento da profissionalidade docente desses professores, pois no discurso dos três sujeitos, a aprendizagem de seus alunos aparece no centro das preocupações.

Os professores entrevistados também descreveram a importância de auxiliar os professores ouvintes a se relacionarem com os alunos da instituição de maneira mais próxima e eficiente. Isto porque esses sujeitos ministram aulas de Língua Brasileira de Sinais em todos os níveis da educação básica na instituição, deixando a cargo dos ouvintes o ensino das demais disciplinas que compõem o currículo escolar.

Vale destacar que não há professores surdos responsáveis por disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Biológicas, entre outras na instituição. O papel do professor surdo no INES, na ocasião da realização desta pesquisa, voltava-se somente para o ensino da Libras. É fato que isto acontece porque não existem outras licenciaturas que contemplem um currículo voltado para a diferença surda e, caso algum surdo tenha como objetivo tornar-se professor de uma dessas disciplinas específicas, deverá cursar sua graduação em cursos feitos para ouvintes.

Até o momento, a formação do professor surdo pode ser feita pelo curso de Letras/Libras e pelo curso de Pedagogia Bilíngue para surdos oferecido pelo próprio INES. Isso ratifica a imagem que se tem desse indivíduo como profissional especialista e difusor da Língua Brasileira de Sinais, mas ainda sem que se possa vislumbrar, em um horizonte próximo, surdos ministrando as outras unidades do currículo da educação básica.

Atualmente, a inserção de crianças surdas em salas de aula regulares juntamente com ouvintes, é o modelo que atende a maioria desses alunos, tendo em vista a pequena quantidade de escolas bilíngues presentes em nosso país. Algumas dessas instituições foram citadas neste trabalho no item *delimitação do estudo*, comprovando a necessidade de que mais instituições possam oferecer um ensino que tenha a Libras como língua majoritária em seu contexto.

Muitas vezes, em função da necessidade de percorrer grandes distâncias para frequentar uma das escolas municipais que venham a oferecer o ensino bilíngue, ou pela falta de recursos financeiros para matricularem seus filhos em uma dessas instituições na rede particular, as famílias acabam optando por manter as crianças nas salas regulares de ensino.

Outra possibilidade que nem sempre se mostra eficiente para esse público, são as salas de recursos multifuncionais, que oferecem atendimento educacional especializado (AEE) no turno contrário ao do aluno na escola e cujo principal objetivo é a eliminação de barreiras que impeçam a aprendizagem desse estudante. Infelizmente, esses espaços ainda estão longe de atender às necessidades do surdo no âmbito escolar, considerando o simples fato que a principal barreira de aprendizagem para esse aluno é linguística, e que a superação dessas dificuldades vai além de materiais pedagógicos diferenciados.

As escolas da rede estadual de São Paulo oferecem aos alunos do ensino fundamental e médio o acompanhamento do chamado professor interlocutor<sup>25</sup>, cuja função é atuar como intérprete em sala de aula, acompanhando o docente em todas as atividades previstas. Vale

---

<sup>25</sup> Esta é a denominação que consta na Resolução SE 8, de 29 de janeiro de 2016, que dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/ qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino.

destacar que a formação mínima exigida para esse profissional é de curso com cento e vinte horas de carga horária mínima, o que é considerado insuficiente para alguém que deverá dominar uma língua como a Libras e conseguir utilizá-la em toda a sua potencialidade.

Já no município de São Paulo, a secretaria de educação regulamentou por meio do Decreto 52.785/2011 a contratação de instrutores<sup>26</sup> de Língua Brasileira de Sinais, exigindo destes a certificação mínima em nível médio, além da certificação em proficiência no uso e ensino da Libras (PROLIBRAS). Nos polos de educação bilíngue, a aquisição da Libras deverá ocorrer na interação entre instrutores, os professores regentes das salas – que também necessitam de domínio da Língua de Sinais – e os alunos surdos.

Ainda assim, é possível perceber que os surdos *carregam* para os anos subsequentes da escolarização grandes dificuldades na Língua Portuguesa na modalidade escrita, inclusive quando chegam ao ensino superior. A Lei Brasileira de Inclusão (LEI 13.146/2015) ratificou a obrigatoriedade da presença de um intérprete de Libras também para os cursos de graduação, sendo de responsabilidade da instituição privada ou do poder público, quando se tratar de instituições educacionais públicas, os custos decorrentes da contratação destes profissionais.

Apesar dos avanços da legislação nos últimos dez anos e da atuação das federações e movimentos conduzidos por pessoas surdas, ainda há muito a se conquistar. Para que o surdo tenha, de fato, seu lugar na sociedade, a difusão da Libras precisa caminhar a *passos largos*, já que garantir a presença dela em um currículo de cursos de licenciatura e com uma baixa carga horária está longe de colocar o docente ouvinte em uma situação de adequado preparo para atuar com um grupo de alunos surdos.

O professor surdo é, possivelmente, a melhor possibilidade de oferecer às crianças de ensino fundamental e médio, principalmente, a educação que poderá garantir o acesso desses estudantes à língua escrita e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, além de contribuir com uma futura colocação profissional que garanta o atendimento de necessidades como realização pessoal e efetiva participação na sociedade.

Investir na qualificação e formação de professores surdos também em outras áreas do conhecimento pode ser uma forma de contribuir para esses indivíduos conquistarem um sistema educacional, de fato, inclusivo e que potencialize a participação deles na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

---

<sup>26</sup> Denominação utilizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pois estes acompanham o professor em sala não só como intérpretes, mas como coadjuvantes na construção pedagógica que será destinada aos alunos surdos dentro dos polos de educação bilíngue.

O INES, instituição que abriu suas portas para esta pesquisadora para a realização desse trabalho, tem cumprido seu papel social no oferecimento de uma educação que se aproxime da realidade e das necessidades que um aluno surdo possui, trabalhando para eliminar as barreiras de comunicação e proporcionando um ambiente que favoreça o desenvolvimento desses alunos de maneira efetiva.

Espera-se que o conhecimento do processo de construção e desenvolvimento da profissionalidade desses professores, de suas trajetórias, desafios e identidade contribua com outros sujeitos que estejam trilhando caminhos similares em busca da efetivação da docência enquanto profissão.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. (Orgs.). **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: FENEIS, 2013.

\_\_\_\_\_. **Libras em estudo: formação de profissionais**. São Paulo: FENEIS, 2014.

ALMEIDA, Elomena Barboza; LODI, Ana Cláudia Balieiro; ROSA, André Luis Matioli. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVel**, v. 10. N. 19, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/0cfd4d051631c1ba66ec76d39d537ac8.pdf>. Acesso em: 22 Maio 2017.

ALMEIDA, Flávia Juliana; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; QUEIROZ, Kelly Aparecida de Souza. A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. **Vertentes**, v. 19, n.1, 2010. Disponível em: [http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Claudio\\_Nogueira\\_e\\_outros.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Claudio_Nogueira_e_outros.pdf). Acesso em: 25 Maio 2017.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2016.

ALMEIDA, Simone D'Avila. **A utilização da pedagogia visual no ensino de alunos surdos: uma análise do processo de formação de conceitos científicos**. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Anais, Londrina, 2013, p. 3626-3635. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT16-2013/AT16-014.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2016.

ALVES, Emiliano Rivello. Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 179-184. jan./abr. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922008000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922008000100009). Acesso em 27 maio 2017.

ARAÚJO, Isabela Rosália Lima; VIEIRA, Adriana da Silva; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: sentidos e significados. **Debates em educação**. Maceió, v. 1, n. 2, jul./dez., 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/44>. Acesso em: 23 Fev 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. (1970-1971). Apontamentos. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000c.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2012.

BASSO, Idavania Maria de Souza; MASUTTI, Mara Lúcia. A mediação do ensino de Português na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. In: MASSUTTI, Maria Lúcia;

RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia (Orgs.). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009.

BARBOSA, Heloiza; CERNY, Roseli Zen; QUADROS, Ronice Muller. Formação de professores de letras-libras: construindo o currículo. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, jun 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3230>. Acesso em: 23 Fev 2017

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BELTRAMI, Caroline Moraes; MOURA, Maria Cecília. A educação do surdo no processo de inclusão no Brasil nos últimos 50 anos (1961-2011). **Revista Eletrônica de Biologia**, v. 8, n. 1, 141 – 161, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/reb/article/view/19930>. Acesso em 02 out. 2017.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: um introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Minuit, 1964.

\_\_\_\_\_. **La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Minuit, 1989.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/CENESP, 1974.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2016.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2016.

BRASIL. Decreto 52.785/2011, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: [http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11112011D%20527850000](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11112011D%20527850000). Acesso em 17 mar 2018.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 10 jan 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, Linguagem e Cultura. In: **Cadernos CEDES, n. XXX. A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Unicamp, Campinas, 1998, p.41-55.

\_\_\_\_\_. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. In: **Revista Brasileira de Educacional Especial**. ABPEE, vol.3, n.5, 7-25, 1999. Disponível em: [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista5numero1pdf/r5\\_art01.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf) f. Acesso em 01 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Contrapontos socioeducacionais da surdez: para além da marca da deficiência. In: GRIESER, Annelise; GONÇALVES, Daniel; MARQUES, Paulo Roberto F.O. **Cadernos Tramas da Memória**. Memorial da Assembleia Legislativa do Ceará Deputado Pontes Neto; Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará, n. 3, mai. 2013; Fortaleza: INESP, 2013. Disponível em: <https://producoeseconhecimentos.files.wordpress.com/2016/07/08-tramas-da-memc3b3ria-3.pdf>. Acesso em 21 out 2017.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual/Sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice; PERLIN, Gladis. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2007.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: uma introdução**. Coleção UAB-UFSCAR, 2011. Disponível em: <[http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/690/1/PE\\_LinguabrasileiradesinaisLibrasumaintroducao.pdf](http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/690/1/PE_LinguabrasileiradesinaisLibrasumaintroducao.pdf)> Acesso em: 02 jul. 2016.

CAMPOS, Sandra Regina Leite. O papel da Língua de Sinais na constituição do surdo como estudante. In: GIROTO, Cláudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto; BERBERIAN, Ana Paula. (Orgs.). **Surdez e educação inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Marília: Oficina Universitária, 2012.

CARVALHO, Daniel Junqueira. **Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Espírito Santo, ES.

CASTRO, Fernanda Grazielle Aparecida Soares. **A formação docente e a constituição do professor surdo que atua com a Libras no ensino superior**. 2016, 112 f. Dissertação (Mestrado), PUC-MG.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

CHAMON, Edna Maria Querido. **Escrevendo sobre o “estado da arte” em um tema de dissertação**. Taubaté, 2016. Universidade de Taubaté.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Sílvia T.M.; CODO, Wanderley. **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

DALCIN, Gladis. **Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo**. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

DALL'ALBA, Carilissa. **Movimentos surdos e educação: negociação da cultura surda**. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Maria, RS.

\_\_\_\_\_; SARTORI, Cláudia de Arruda. **Letras/Libras: curso superior inédito na América Latina**. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1%C3%82%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%2014%20de%20autoria%20de%20CARILISSA%20DALL'ALBA%20e%20CL%C3%83%C2%81UDIA%20SARTORI.pdf>. Acesso em 01 jun. 2017.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMO, P. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2000.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CARPORALI, Sueli Aparecida. A Língua de Sinais constituindo o sujeito como surdo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>. Acesso em 02 out. 2017

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Trad.: Andréa S.M.da Silva. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

ELIAS, Norbert. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FARIA, Juliana Guimarães. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, n.1, p.87-100, jan.-abr., 2011.

FARIAS, Isabel Maria Sabino et. al.. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREITAS, Ernani Cesar; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

FURTADO, Luciana Andréia Rodrigues. O assistente educacional e sua atuação numa turma seriada no município de Duque de Caxias: a construção da identidade surda. **Fórum**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 93-114, jul/dez. 2015. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/47/53>. Acesso em 25 fev. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p.85-90, ago.1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798/809>. Acesso em 02 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, set/dez.2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/449/454>. Acesso em: 31 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista brasileira de formação de professores**. Vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(em) e identidade: a surdez em questão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf>. Acesso em 19 nov. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Natália Arantes. **História, Educação e Trabalho: uma análise bakhtiniana sobre a constituição do ser professor surdo**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

GOFFMAN, Erving. **Stigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, Cláudia Ap. Valderramas. A audição e a surdez. In: **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

GOMES, Viviane da Silva. **Docente surdo: o discurso sobre sua prática**. 2015. 146 f. Dissertação (Doutorado)-Universidade Federal da Paraíba, PB.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª edição, tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 1997, 12ª ed.

HARRISON, Kathryn Marie Pachedo. Língua Brasileira de Sinais (Libras): apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: uma introdução**. Coleção UAB-UFSCAR, 2011. Disponível em: < [http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream, /123456789/690/1/PE\\_LinguabrasileiradesinaisLibrasumaintroducao.pdf](http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/690/1/PE_LinguabrasileiradesinaisLibrasumaintroducao.pdf)> Acesso em: 02 jul. 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Atendimento ao aluno**. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/atendimento-ao-aluno>. Acesso em: 27 maio 2017.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, Erilda Dias; STEYER, Viviam Edite. (org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, 2001.

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKILIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno do Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: uma introdução**. Coleção UAB-UFSCAR, 2011. Disponível em: < [http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/690/1/PE\\_LinguabrasileiradesinaisLibrasumaintroducao.pdf](http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/690/1/PE_LinguabrasileiradesinaisLibrasumaintroducao.pdf)> Acesso em: 02 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. A prática pedagógica mediada (também) pela Língua de Sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr./00. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a06v2050.pdf>. Acesso em 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. et. al. A “Surdez” e o “Lixo” podem ser extraordinários: a escola aprendendo com as diferenças. In: GIROTO, Cláudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; BERBERIAN, Ana Paula (Orgs.). **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012.

LIEBERMAN, A. Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. W. McLaughlin & I. Oberman (Eds.), **Teacher learning: New policies, new practices**. New York: Teachers College Press, 1996.

LIMA, Ana Ignez Belém. **A identidade das professoras alfabetizadoras: caminhos e descaminhos na construção de uma identidade**. 1995. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento. In: GIROTO, Cláudia Regina

Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto; BERBERIAN, Ana Paula. (Orgs). **Surdez e educação inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Marília: Oficina Universitária, 2012.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, v. 24, n. Especial, p. 81-100, jul./dez./2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541/10078>. Acesso em 02 nov. 2017.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set/Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em 10 ago. 2017.

MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira. Formação de professores surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 45 - 68, maio/agosto 2010. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1600/1483>>. Acesso em 30 abr. 2016.

MACHADO, Paulo Cesar. Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, Ronice Muller. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, 2009. Disponível em: [http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo\\_Desenv\\_Profissional.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf). Acesso em: 01 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MASUTTI, Mara Lúcia; SANTOS, Silvana Aguiar. Intérprete de Línguas de Sinais: uma política em construção. In: QUADROS, Ronice Muller. **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

MENDONÇA. Suelene Regina Donola. **Trajetórias Sócio-Educacionais de adultos surdos: condições sociais, familiares e escolares**. 2007. 210 f. Tese de Doutorado (Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2007.

MICHAELIS Dicionário On-Line. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro>.

MIORANDO, Tania Michelini. Formação de profissionais – mais professores para a escola sonhada. In: QUADROS, Ronice Muller. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos. 2007. 152 f. Dissertação (Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman**. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>>. Acesso em 01 ago. 2016.

MORAES, M. **Bilingual education: a dialogue with the Bakhtin Circle**. New York: State University of New York Press, 1996.

MOREIRA, A.F. Currículos e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: PARAÍSO, M. (Org.). **Antônio Flávio Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2010, p. 199-216.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out/dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo – Caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

\_\_\_\_\_. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: uma introdução**. Coleção UAB-UFSCAR, 2011. Disponível em: <[http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/690/1/PE\\_LinguabrasileiradesinaisLibrasumaintroducao.pdf](http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/690/1/PE_LinguabrasileiradesinaisLibrasumaintroducao.pdf)> Acesso em: 02 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Atendimento educacional especializado: Estudante surdo – reflexões sobre a identidade, cultura e comunidade. In: GIROTO, Cláudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; BERBERIAN, Ana Paula (Orgs.). **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. A educação do surdo no processo de inclusão no Brasil nos últimos 50 anos (1961 – 2011). **REB**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 146-161, abr. 2015. Acesso em 10 fev. 2015.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote: IIE, 1992, p. 13-43.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: < [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em 01 ago. 2016.

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

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Profissão docente**. Ano XIX, n. 14, 2009. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. 1998. 51 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

\_\_\_\_\_. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. 156 f. Dissertação (Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

\_\_\_\_\_. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais. **ETD Educação temática digital**, Campinas, v.7, n.2, jun. 2006, p.135-146.

\_\_\_\_\_. Identidades Surdas. In: SKILIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

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

\_\_\_\_\_. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de vista**, Florianópolis, n. 05, p. 81-111, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C.de A. (Orgs.). **Temas em educação especial IV**. São Carlos: EduUFSCAR, 2004.

\_\_\_\_\_. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, p. 26-36, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

\_\_\_\_\_. QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_; PERLIN, Gladis. (Orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Saulo Xavier. Aspectos da tradução/encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras. In: \_\_\_\_\_. **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

\_\_\_\_\_; STUMPF, Marianne Rossi, QUADROS, Ronice Muller. Estudos Surdos IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

REIS, Flaviane. **Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

\_\_\_\_\_. Professores surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

ROCHA, Solange Maria. **O INES e a educação no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROLDÃO, M.C. **Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise**. Porto: Porto Ed.: 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coord.). **Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão**. Coimbra: Edições Almedina, 2005. p. 13-25.

SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA O ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DE ALUNOS SURDOS. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, TOMÁS TADEU (Org.). **Aliénigenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SARTURI, Cláudia de Arruda. **Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/Libras – Polo UFSM**. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

SCHEN, Edgar. H. **Identidade profissional: como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho**. São Paulo: Nobel, 1996.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Traduzido por Leda Beck. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. Acesso em: 31 de jul. 2016.

SIMÕES, Elis da Silva et. al. **Menos do mesmo: a pedagogia visual na construção da L2**. Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/332-2011.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

SKILIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, 7. ed.

STROBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações marcadas das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice; PERLIN, Gladis. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2007.

\_\_\_\_\_. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice Muller. **Estudos surdos III**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). **O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente**. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

TARDIFF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf)>

\_\_\_\_\_. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. ISBN 978-85-326-4428-2 Edição Digital.

\_\_\_\_\_. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 28 jul. 2016.

TAVEIRA, Cristiane Correia. **Por uma didática de intervenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado). 2014, 365 f. PUC-RJ, Rio de Janeiro, RJ

TOLFO, Suzana da Rosa. **A carreira profissional e seus movimentos: revendo conceitos e formas de gestão em tempos de mudanças**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/6847>. Acesso em 27 Maio 2017

UFSC **Projeto Político Pedagógico do Curso Letras Libras**. Florianópolis, 2012. Disponível em: <[http://letraslibras.grad.ufsc.br/files/2013/04/PPPLibras\\_Curriculo\\_2012\\_FINAL\\_06-03-2014.pdf](http://letraslibras.grad.ufsc.br/files/2013/04/PPPLibras_Curriculo_2012_FINAL_06-03-2014.pdf)>. Acesso em 31 jul. 2016.

VALLE, Ione Ribeiro. **Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?** R. bras. Est. Pedag., Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/792/767>. Acesso em 27 Maio 2017.

VIGOSTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. eBook, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em 05 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011 (tradução). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em 27 maio 2017.

WILCOX, Sherman; WILCOX Phyllis Perrin. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

WOLCOTT, H. **Transforming qualitative data: descriptions, analysis and interpretation**. London: Sage Publication, 1994.

## APÊNDICE I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Professor  
Robison  
Baroni

UNITAU - UNIVERSIDADE DE  
TAUBATÉ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PROFESSOR SURDO: um estudo sobre a constituição de sua profissão docente.

**Pesquisador:** Rosana Passos Quiterio de Carvalho

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 60677916.7.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.818.317

#### Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa tem o objetivo de estudar de que maneira os professores surdos se constituem em sua profissão. Serão consideradas questões como formação acadêmica, trajetória escolar e profissional, escolha da profissão, dificuldades encontradas, superações, além de aspectos como relacionamento com outros profissionais, condições de trabalho, ingresso na profissão, entre outros (transcrito do projeto)

#### Objetivo da Pesquisa:

Conhecer os desafios enfrentados pelo professor surdo em sua formação e de que maneira esse profissional superou seus desafios para se constituir em sua profissão docente.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende as recomendações da Resolução 510/16.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema da pesquisa relevante como subsídio à política pública na área de Educação.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 510/16.

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210

**Bairro:** Centro

**CEP:** 12.020-040

**UF:** SP

**Município:** TAUBATE

**Telefone:** (12)3635-1233

**Fax:** (12)3635-1233

**E-mail:** cepunitau@unitau.br



Professor  
Robison  
Baroni

UNITAU - UNIVERSIDADE DE  
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 1.818.317

**Recomendações:**

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Atendida a solicitação do parecer anterior.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 11/11/2016, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_799375.pdf	13/10/2016 18:41:11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tlcerosana.pdf	13/10/2016 18:38:12	Rosana Passos Quiterio de Carvalho	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostocorrigida.pdf	13/10/2016 18:37:28	Rosana Passos Quiterio de Carvalho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodissertacaoines.pdf	29/09/2016 19:39:37	Rosana Passos Quiterio de Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuenciarosanapassos.pdf	28/09/2016 23:06:58	Rosana Passos Quiterio de Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	oficoedna.pdf	28/09/2016 23:05:35	Rosana Passos Quiterio de Carvalho	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



CEP Professor  
Robison  
Baroni

UNITAU - UNIVERSIDADE DE  
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 1.818.317

Não

TAUBATE, 11 de Novembro de 2016

---

**Assinado por:**  
**Maria Dolores Alves Cocco**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210

**Bairro:** Centro

**CEP:** 12.020-040

**UF:** SP

**Município:** TAUBATE

**Telefone:** (12)3635-1233

**Fax:** (12)3635-1233

**E-mail:** cepunitau@unitau.br

## APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



S E R V I Ç O P Ú B L I C O F E D E R A L  
M I N I S T É R I O D A E D U C A Ç Ã O  
I N S T I T U T O N A C I O N A L D E E D U C A Ç Ã O D E S U R D O S  
D E P A R T A M E N T O D E D E S E N V O L V I M E N T O  
H U M A N O , C I E N T Í F I C O E T E C N O L Ó G I C O

Rua das Laranjeiras, 232 – Laranjeiras – CEP 22240-003 – Rio de Janeiro – RJ

### Declaração de Anuência

Declaramos que esta instituição, INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - INES, tem interesse em participar do projeto **“O PROFESSOR SURDO: um estudo sobre a constituição de sua docência”** proposto pela pesquisadora **Rosana Passos Quitério de Carvalho**, autorizando sua execução.

Declaramos ainda, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição para trabalho de campo da pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Esta autorização está condicionada à aprovação final da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, responsável por sua avaliação e encaminhamento de seu parecer ao INES.

Rio de Janeiro, 21 de setembro de 2016.

Gabriella Rizo

Diretora do Departamento de Desenvolvimento Humano,  
Científico e Tecnológico

## APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### Parte I

#### Dados Gerais

Profissão/Formação: \_\_\_\_\_

Grau de instrução: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Tempo na Instituição: \_\_\_\_\_

Área de atuação: \_\_\_\_\_

### Parte II

#### Eixos Norteadores do Estudo

1. Como você define sua Formação Docente?
2. Como você define a Valorização Profissional Docente Surdo?

#### Roteiro de entrevista:

1. Qual sua formação?
2. Durante a educação básica e ensino médio você estudou em escola de surdos ou ouvintes? Fale um pouco sobre sua trajetória.
3. Desde quando você percebeu que queria ser professor?
4. Quais motivos influenciaram nesta sua decisão?
5. Onde e como foi sua primeira experiência como professor? Como se sentiu no ingresso da profissão?
6. Quais as principais dificuldades que você encontrou no exercício da docência? Como conseguiu superá-las?
7. Existe algo que facilita seu trabalho? Se sim, o que e por quê?
8. Como é sua relação com os outros colegas de trabalho surdos e ouvintes?
9. Como você considera suas condições de trabalho nesta instituição?
10. O que você acha que faltou em sua formação que poderia ter lhe ajudado mais em sua trajetória?
11. Fale um pouco sobre sua rotina de trabalho.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa: “O PROFESSOR SURDO: um estudo sobre a constituição de sua profissão docente”**

**Orientador:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Suelene Regina Donola Mendonça.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

### **Informações sobre a pesquisa:**

**Título do Projeto: “O PROFESSOR SURDO: um estudo sobre a constituição de sua profissão docente”**

**Objetivo da pesquisa:** Identificar os fatores que contribuíram com o professor surdo na constituição da docência enquanto profissão

**Coleta de dados:** a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a pesquisa semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas. O estudo será realizado com três professores surdos do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Suelene Regina Donola Mendonça.

**Destino dos dados coletados:** o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio das entrevistas, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevistas serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

**Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa:** o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de pesquisas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem de que maneira o professor surdo constitui sua formação docente. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

**Garantias e indenizações:** fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

**Esclarecimento de dúvidas:** a investigadora é mestranda da Turma 2016 do Mestrado em Educação: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Rosana Passos Quitério de Carvalho, residente no seguinte endereço: Rua das Palmeiras, 170, ap. 62B – Vila Augusta – Guarulhos (SP), podendo também ser contatado pelo telefone (11) 99682.6626. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profª. Drª. Suelene Regina Donola Mendonça, a qual pode ser contatado pelo telefone (11) 99682-6626. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre como o professor surdo constitui sua profissão docente.

#### **DECLARAÇÃO:**

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
ROSANA PASSOS QUITÉRIO DE CARVALHO

Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Testemunha

\_\_\_\_\_  
Testemunha