



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUANA LUZIA DA SILVA

**O DOCENTE SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** significações sobre ser professor

Maceió  
2020

LUANA LUZIA DA SILVA

**O DOCENTE SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: significações sobre ser professor**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Maceió  
2020

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S586d Silva, Luana Luzia da.  
O docente surdo na educação superior: significações sobre ser professor /  
Luana Luzia da Silva – 2020.  
88 f. : il. color.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de  
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 70-76.  
Apêndices: f. 77-88.

1. Professores surdos. 2. Educação superior. 3. Psicologia sócio-histórica.  
I. Título.

CDU: 378.124



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

O DOCENTE SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SIGNIFICAÇÕES SOBRE SER  
PROFESSOR

**LUANA LUZIA DA SILVA**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 14 de outubro de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof(a). Dr(a). NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES (UFAL)  
Orientadora

---

Prof(a). Dr(a). MARIA DOLORES FORTES ALVES (UFAL)  
Examinador(a) Interno(a)

---

Prof(a). Dr(a). FERNANDA COELHO LIBERALI (PUC-SP)  
Examinador(a) Externo(a)

## AGRADECIMENTOS

Quebrando o protocolo acadêmico que nos ensina que os agradecimentos vão para quem efetivamente contribuiu para a produção do trabalho, eu começarei este agradecimento a DEUS o qual será sempre uma incógnita que jamais a humanidade conhecerá através de suas ciências, filosofias ou religiões.

Agradeço a toda a minha família: Aos meus pais Ana Lúcia e Adailton, aos meus irmãos: Anderson, Karina e Alisson e aos meus sobrinhos.

Agradeço aos meus tios, em especial aos meus padrinhos Lourdes e Abdias, aos meus primos, que não nomearei um a um porque tomariam o restante da página - obrigada por todas as zonas de desenvolvimento saltadas com vocês.

Agradeço imensamente à minha orientadora Professora Neiza, por todo apoio, paciência e companheirismo desprendidos durante este processo.

Agradeço as contribuições da professora Dolores Fortes e Fernanda Liberali que contribuíram significativamente com a qualificação da pesquisa.

Agradeço aos meus colegas do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI) por todo desenvolvimento que provocaram em mim. Desenvolvimento este que posso afirmar ter sido uma “colossal revolução”: Alessandra, Bruno, Viviane, Soraya, Elisangela, Marily, Larissa, Vitória, Quitéria, Ivon e Samaras obrigada por juntos tentarmos construir um Estado mais inclusivo e acessível, juntos somos fortes e faremos revoluções (não importa o tamanho). Em especial, agradeço Sirlene, colega de período de ingresso, disciplinas e conversas, a Raíssa por ter feito a leitura e apontamentos no texto, ao Adilson por me auxiliar com os documentos para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e tantas escutas dos lamentos da vida e ao Nágib por ter me socorrido incontáveis vezes para que o fim deste ciclo fosse possível.

Agradeço pela oportunidade da vivência no Hospital Portugal Ramalho, onde pude conhecer tantas vidas e histórias que me levaram a *perejivanes*. Aqui, em especial agradeço ao, agora, meu amigo de vida Ailton e também a minha companheira de fins de semana no plantão, Vanda, que dedicou sua vida profissional para aliviar os sofrimentos de tantos internos com seus artesanatos e piadas na praça Chiquinho. Agradeço ainda ao Clevisson por ter sempre me dado apoio e proteção naquele ambiente.

Agradeço às minhas amigas de sempre e de qualquer hora Brunna e Bárbara por todos os anos de confidências e apoios mútuos em todos os campos da vida. A Bárbara por ter me cobrado via mensagem de aplicativo alongamento e relaxamento e produzisse ao menos uma lauda por dia.

Agradeço às minhas amigas do Curso de Letras Libras e agora também de vida Charly, Samara, Camila, Flávia e Carol por terem sempre me estimulado a fazer o projeto, passar toda a seleção e período de mestrado me ajudando com as peijas do dia a dia acadêmico e pessoal.

Agradeço ao meu colega de profissão Luiz Eduardo, a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e todos os colegas da Escola Senador Arnon de Melo por terem sido compreensivos comigo neste processo, de modo igual agradeço ao colega Adriano pelo apoio tecnológico neste processo final.

Agradeço aos meus alunos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) por terem sido tão importante no meu crescimento pessoal e profissional.

## RESUMO

O principal objetivo desta dissertação se constituiu em apreender as significações de professores universitários surdos sobre “ser professor/a universitário”. Os objetivos específicos foram: a) analisar a trajetória pessoal, especialmente as vivências relacionadas ao seu processo educacional; e, b) analisar as exigências para ser professor/a na Educação Superior por eles/as indicadas. A pesquisa orienta-se pela base teórica e metodológica da Psicologia Sócio-histórica (PSH), sobretudo em Vigotski, que, por sua vez, é balizada pelo Materialismo Histórico e Dialético (MHD) de Marx e Engels. O instrumento utilizado para produção dos dados foi a entrevista semiestruturada, captada em vídeo, e para a análise dos dados foram utilizados os Núcleos de Significação, que em nossas sínteses geramos e organizamos em dois. A saber: *Oralização, repetência e cola: singularidade e universalidade nas histórias de surdos*; e, *“Aí eu pensei, eles são surdos e estão ministrando estas palestras. Então, eu também posso!”*: necessidades, motivos sobre ser professor. Ainda analisamos os dados no que denominamos de sequência de dialógica e intitulamos o capítulo de *“Ele precisa saber como passar o conteúdo, entender que é um processo”*: significações de professores surdos sobre ser docente no ensino superior. Os dados analisados apontam que estes sujeitos se constituíram enquanto professores por inspiração familiar e/ou por necessidades de melhor inserção no mercado de trabalho, respondendo, através desta formação, às políticas de fomento à formação em nível superior de professores de Libras, com graduação específica (Letras Libras). Refletem que não pensavam em ser professores, mas que aproveitaram a oportunidade de um vestibular e de um curso superior, com acessibilidade comunicacional, além das possibilidades de uma profissão que prometia ser promissora. No que diz respeito à docência, os entrevistados consideravam que para ser um professor da Educação Superior é necessário sempre estar atualizado com seus conhecimentos. Também havia a primazia do saber técnico em detrimento dos saberes pedagógicos da docência. Um dos principais pontos de reflexão se relaciona à educação de/para surdos que deve ser fortalecida para que estes escolham a docência cientes da escolha que estão fazendo e que sejam professores compromissados com uma educação transformadora.

**Palavras-chave:** Professor Surdo; Educação Superior; Docência; Psicologia Sócio-histórica.

## ABSTRACT

The main purpose of this dissertation was to apprehend the meanings of deaf university teachers about “being a teacher in a Higher Education”. As specific purposes, we had: a) to analyze the personal trajectory, especially the experiences related to his/her educational process; and, b) analyze the requirements to be a teacher in Higher Education according to themselves. The research was guided by the theoretical and methodological basis of Socio-historical Psychology (SHP), especially in Vigotski, which, in turn, is marked by the Historical and Dialectical Materialism (MHD) of Marx and Engels. The instrument used for the production of the data was the semi-structured interview, captured on video, and for the analysis of the data the Core of Meaning were used, which in our syntheses we generated and organized in two cores . Namely: *Oralization, repetition and cheat*: singularity and universality in the stories of the deaf; and, *“Then I thought, they are deaf and are giving these talks. So, I can do it too!”*: Needs, reasons about being a teacher. We also analyzed the data in what we call the dialogic sequence and titled the chapter *“He/she needs to know how to transmit the content. Understand that the learning is a process”*: Deaf teachers' meanings about being a teacher in Higher Education. The analysis indicated that these subjects were constituted as teachers by family inspiration and / or needs of better insertion in the job market, responding to the policies of supporting the training of Brazilian Sign Language teachers in a specific graduation. They reflected that they did not think about being teachers, although they considered the opportunity of an entrance exam, as well undergraduate course with communicational accessibility. Besides this, they pondered about the possibilities of a profession to be promising. In related to teaching, the interviewees considered that to be a teacher in Higher Education, it is necessary to always be up to date with their knowledge. There was also the primacy of technical knowledge over pedagogical knowledge. One of the main points of reflection is related to the education of / for the deaf that must be strengthened so that they choose teaching, aware of the choice they are making and that they are teachers committed to a transformative education.

**Keywords:** Professor Deaf; High Education; Teaching; Socio-historical psychology.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNS - Conselho Nacional de Saúde

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

Libras - Língua Brasileira de Sinais

MHD - Materialismo Histórico e Dialético

NAC - Núcleo de Acessibilidade

NEEDI - Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade

PIBIC - Programa de Bolsas de Iniciação Científica

PIBIP-Ação - Programa de Bolsas de Iniciação à Pesquisa

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROLIBRAS - Proficiência para o Ensino de Libras

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSH - Psicologia Sócio-histórica

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos dados dos participantes da entrevista .....	20
Quadro 2 - Sequência dialógica dos entrevistadores e da Professora Pagu.....	56
Quadro 3 - Sequência dialógica 02 com a professora Pagu .....	58
Quadro 4 - Sequência dialógica dos entrevistadores com a professora Tarsila.....	59
Quadro 5 - Sequência dialógica entre os entrevistadores e o Professor Oswald.....	62
Quadro 6 - Sequência dialógica 02 dos entrevistadores com o Professor Oswald.....	64

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 “O CORAÇÃO DA PESQUISA ESTÁ NO MÉTODO”: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE SUSTENTAM A PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
2.1 Os participantes da pesquisa .....	19
2.2 Procedimentos para a produção dos dados.....	21
2.3 Significados, sentidos, significações, núcleos de significação: situando perspectivas e conceitos.....	22
2.4 Procedimentos de análise: os Núcleos de Significação e as sequências dialógicas.....	25
<b>3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS A LUZ DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA .....</b>	<b>30</b>
<b>4 SURDEZ, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES.....</b>	<b>35</b>
<b>5 SIGNIFICAÇÕES SOBRE AS VIVÊNCIAS ESCOLARES E MOTIVOS E NECESSIDADES DE SURDOS QUE SE CONSTITUÍRAM PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>41</b>
5.1 Núcleo 01: Oralização, repetência e cola: <i>singularidade e universalidade nas histórias de surdos</i> .....	41
5.2 “Aí eu Pensei...Eles são surdos e estão ministrando estas palestras. Então eu também posso”: necessidades, motivos sobre ser professor .....	47
5.3 Breve análise internúcleo .....	54
<b>6 [...] “ELE PRECISA SABER COMO PASSAR O CONTEÚDO, ENTENDER QUE É UM PROCESSO”: SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SURDOS SOBRE SER DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>56</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>70</b>
<b>APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>87</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Iniciar a escrita desta dissertação será certamente uma das produções mais desafiantes da minha vida. Não apenas acadêmica, mas em minha trajetória humana. Em 2011, ingressei no curso de Ciências Biológicas – Licenciatura na Universidade Federal de Alagoas – *Campus Arapiraca*. Ainda no segundo período do curso tive a oportunidade de cursar diversas disciplinas voltadas à formação docente, incluindo a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A partir deste contato com a disciplina, busquei fazer cursos de extensão universitária sobre a temática e outras correlatas. Participei como bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Pesquisa - PIBIP-Ação, que visava diagnosticar barreiras comunicacionais e atitudinais (SASSAKI, 2006) e promover suas respectivas acessibilidades. Tive ainda a vivência de um ano com a monitoria de tal disciplina e então alcei voos em busca de profissionalização na área. Hoje, sou formada como instrutora de Libras (SME - Arapiraca) e tradutora intérprete de Libras - Língua portuguesa (MEC-INES-UFSC). Após a finalização destes cursos, comecei a trabalhar como intérprete educacional no Ensino Fundamental e, posteriormente, no Ensino Médio.

Em 2016, iniciei a graduação no curso de licenciatura em Letras Libras e, no mesmo ano também tive a oportunidade de cursar a disciplina de Seminário de Pesquisa em Educação Inclusiva, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL (PPGE-UFAL), que me possibilitou a aproximação do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI), coordenado pela Professora Neiza Fumes. Um pouco depois, me tornei bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.

Numa primeira etapa, pesquisei as significações de alunos com deficiência sobre o Núcleo de Acessibilidade (NAC-UFAL). Para a realização deste projeto de pesquisa, iniciei meus estudos na Psicologia Sócio-histórica (PSH), teoria esta que orienta as pesquisas do grupo de estudos em questão. No ano seguinte, pesquisei as significações de professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos sobre a presença de alunos de alunos com deficiência nesta modalidade de educação. Em resumo, ainda na graduação, tive a oportunidade de conhecer um pouco da realidade das pessoas com deficiência e dos professores que ensinam a pessoas com deficiência.

Neste sentido, realizando meus estudos individuais e participando das discussões do grupo sempre embasadas pela PSH, o contato com meus colegas surdos (na nova graduação) – futuros professores de Libras - a experiência de ser instrutora e futura professora ouvinte de Libras, me cercaram de mediações que me suscitaram o interesse pela figura do docente surdo,

isto é, compreender a estrutura e a dinâmica que movem estes indivíduos que atuam como professores na Educação Superior, pois consideramos que a questão sobre o ser professor necessita ser explicitada e refletida para que se melhore a qualidade dos processos formativos destes profissionais tanto no âmbito da formação inicial quanto continuada, e para que tenhamos professores cada vez mais críticos e cientes de sua importância social.

Esta pesquisa tenta unir-se ao bojo das pesquisas sobre formação de professores com base teórica e metodológica na Psicologia Sócio-histórica, pois esta tem sido primorosa por promover uma radicalidade em seus métodos, processos e análises e, com isto proporcionando que avancemos em busca de novas zonas de inteligibilidade sobre fenômeno educacional.

Cabe, já neste momento de nossa pesquisa, fazer um comentário sobre a concepção de homem para a Psicologia Sócio-Histórica, uma vez que esta concepção se diferencia do Positivismo à medida que se nutre do Materialismo Histórico e Dialético de Marx e Engels. Dessa forma, esta concepção se contrapõe a qualquer tentativa de naturalização dos fenômenos sociais e humanos, tendo em vista que todo fenômeno social é histórico e dialético, podendo o homem apenas ser compreendido em sua inserção no mundo social, como ativo social e histórico em detrimento da concepção de um homem natural dotado de uma essência lhe concedida *a priori* (BOCK, 1999).

Esta afirmação não nega a base biológica constitutiva do homem, no entanto, para a Psicologia Sócio-Histórica as condições biológicas hereditárias são a sustentação apenas de um desenvolvimento sócio-histórico (BOCK, 1999). Isto é, o que esta perspectiva nega é a ideia da existência de uma “natureza humana”. Ao invés, há uma *condição humana*. Neste sentido, o homem é concebido, por excelência, como ser social, pois, conforme aponta Bock (1999, p. 24) “priorizar um homem biológico é reduzi-lo a um homem geral, abstrato”.

Bock (1999) afirma ainda que este desenvolvimento Sócio-Histórico não será captado pelo homem apenas por seu contato direto e imediato com os recursos materiais e espirituais de sua cultura. Este desenvolvimento do psiquismo social será mediado no contato com outros homens, principalmente através da linguagem que, para Vigotski (2001), não é mero reflexo do pensamento, não servindo apenas para comunicá-lo. A linguagem organiza o pensamento que ao transformar-se em linguagem se reestrutura e se modifica.

Quanto à pessoa surda, cabe aqui uma ressalva em relação à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem desses sujeitos. Quadros e Cruz (2011) afirmam que 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes que não conseguem se comunicar em língua de sinais, o que ocasiona atrasos na aquisição de linguagem de crianças surdas. Algumas pesquisas mostram

que este atraso repercute no desenvolvimento escolar destes sujeitos (NADER; NOVAES-PINTO, 2011).

Na perspectiva da abordagem teórica adotada nesta pesquisa, este fenômeno é fruto de um processo histórico e social, de uma condição humana e material a que estes sujeitos foram submetidos, não podendo tal fenômeno ser naturalizado por meio de discursos como os que buscam sustentar a ideia de que os surdos “naturalmente” têm atraso de linguagem e em consequência disso em seu processo de escolarização.

Vigotski (2011) trata o desenvolvimento da língua de sinais como uma via indireta de desenvolvimento, que poderá ser alcançado via desenvolvimento cultural. Acerca disto, o teórico bielorusso diz que o uso das Línguas de Sinais:

[...] consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos. [...] a escrita no ar para os surdos-mudos são tais caminhos psicofisiológicos alternativos de desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011 p. 868).

Ainda sobre o uso da Língua de Sinais, Quadros (2005) e Lacerda (2006) afirmam que esta oferece aos sujeitos surdos as mesmas possibilidades linguísticas que a língua oral possibilita às pessoas ouvintes. No entanto, o uso e o reconhecimento das línguas de sinais nem sempre foi “bem vista” e aceita pela maioria da comunidade científica (principalmente a médica), que acabava por influenciar/definir as orientações pedagógicas e, por isso, a língua de sinais não era incentivada ou sequer aceita nas escolas da maior parte do mundo. Estes percalços sociais vivenciados pelos surdos, devido ao estranhamento da sociedade majoritária diante da surdez e da Língua de Sinais, têm sido entraves na conquista pelos direitos da pessoa surda e pela igualdade de oportunidades.

Como decorrência das lutas da comunidade surda por seus direitos, algumas conquistas importantes foram alcançadas, entre elas, talvez uma das mais importantes, foi a promulgação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A sua relevância consiste em exigir que a formação do professor de Libras seja em área específica e em nível de graduação.

Esse foi o ponto de partida para a criação do curso de Letras-Libras (Licenciatura e/ou Bacharelado), o que alavancou o ingresso e a formação de surdos em nível superior, como ainda fomentou a sua aprovação em concursos e processos seletivos que os levaram à docência, também na Educação Superior.

Diante destas considerações, podemos lançar mão da seguinte problemática de pesquisa: **como foi a constituição docente dos professores surdos de uma Instituição de Ensino**

## **Superior situada no Nordeste brasileiro? Quais significações sobre a docência carregam estes professores?**

*Significações* são aqui entendidas como a articulação dialética entre os significados e os sentidos que são constituídos pelos sujeitos na realidade que vivenciam (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Os significados e os sentidos são categorias Sócio-Históricas fundamentais para chegarmos a compreender a constituição do humano que queremos apreender, neste caso, os professores surdos. Tais categorias formam um par dialético em que um não é sem o outro, sem, no entanto, um se dissolver no outro (BOCK; AGUIAR, 2016).

Os significados são entendidos por Vigotski (2001) como a chave, isto é, o ponto inicial no processo de apreensão do ser humano. São históricos, socialmente construídos e relativamente estáveis, mas não imutáveis. Enquanto os sentidos resultam da soma de todos os eventos psicológicos que uma palavra/sinal despertam em nossa consciência. São instáveis e fluídos e não se esgotam na palavra. Vigotski (2001) afirma que o “significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (p. 465).

Dito isto, esta pesquisa de mestrado se propõe **apreender as significações de professores surdos de uma universidade do Nordeste Brasileiro tem acerca da sua constituição docente**. De modo específico, elegemos os seguintes objetivos: a) analisar a trajetória pessoal, especialmente as vivências relacionadas ao processo educacional, destes sujeitos até a docência na educação superior; e, b) analisar as exigências para ser professor/a na Educação Superior por eles/as indicadas.

Isso posto, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de conhecimentos sobre este grupo de professores surdos, uma vez que o surgimento deles nas instituições de ensino superior está atrelado a promulgação do Decreto 5.626/2005 e a implantação do curso de Letras-Libras na Universidade Federal de Alagoas no ano 2014, sendo por isso considerada recente.

A dissertação foi organizada da seguinte forma:

*Introdução*, indicando os objetivos, a problemática e a abordagem teórico-metodológica norteadora da pesquisa;

No primeiro capítulo, “o coração da pesquisa está no método”: considerações teórico-metodológicas que sustentam a pesquisa”, mostramos com mais detalhes nosso suporte metodológico, pois entendemos o método como o coração da pesquisa e não como algo reduzido a um simples “passo a passo” de produção dos dados. Neste capítulo, fizemos uma exposição dos princípios do método Materialista Histórico e Dialético, em que o próprio Vigotski apoiou suas pesquisas. Também trazemos as categorias próprias da Psicologia Sócio-Histórica buscando assim apresentar uma nova forma de analisar os dados produzidos.

O segundo capítulo, considerações sobre a educação de surdos a luz da psicologia sócio-histórica, buscou mostrar como a Psicologia Sócio-Histórica tem abordado e contribuído para educação das pessoas surdas, como ainda situa histórica e socialmente os modelos de educação que os surdos estão subordinados.

O terceiro capítulo, significações sobre as vivências escolares de surdos que se constituíram professores na educação superior, expõe os principais movimentos do que iremos chamar de docência surda, com este termo estamos nos referindo ao exercício da docência por sujeitos surdos, posteriormente apresentamos algumas problematizações sobre o curso de Licenciatura em Letras Libras.

No quarto capítulo fazemos análise do núcleo de significação *Oralização, repetência e cola: singularidade e universalidade nas histórias de surdos*, neste núcleo utilizamos as categorias historicidade, mediação e significados e sentidos. Dando continuidade nas análises, no segundo núcleo nomeado “*Aí eu pensei, eles são surdos e estão ministrando estas palestras. Então, eu também posso!*”: necessidades, motivos e inspirações de ser professor, neste núcleo, como o próprio título sugere, trabalhamos com as categorias necessidade e motivo, mediação, significados e sentidos.

O capítulo cinco, nomeado com o título “*Ele precisa saber como passar o conteúdo, entender que é um processo*”: *Significações de professores surdos sobre ser docente no ensino superior*, se diferenciou no modo de exposição dos dados produzidos através da mesma entrevista, nossa intenção com esta alteração foi expor com mais detalhes a conversa que desencadeou os sentidos produzidos pelos participantes sobre o ser professor.

Finalmente, fazemos nossas (da pesquisadora e da orientadora) breves considerações acerca deste estudo.

## 2 “O CORAÇÃO DA PESQUISA ESTÁ NO MÉTODO”: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE SUSTENTAM A PESQUISA

A construção da Psicologia Marxista era vista por Vigotski não como o surgimento de mais uma entre as correntes da Psicologia, mas sim como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica (DUARTE, 2000, p. 80).

Entendendo que Vigotski concebia uma Psicologia verdadeiramente científica a partir de princípios marxistas, abordaremos alguns pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1882).

Esta escolha teórico-metodológica considera que a materialidade é o fundamento social que é produzido de forma histórica; assim como também leva a rejeitar qualquer teoria que não tenha como objeto algo que não seja dado pela matéria e pela história, visto que:

Pela concepção materialista nada existe além da matéria; e a matéria da vida humana é o substrato social produzido historicamente. Ou seja, a materialidade da vida humana começa pela existência de um organismo biológico que, entretanto, só se torna humano por meio da produção da própria existência, no âmbito das relações sociais historicamente constituídas, incluindo a produção de bens materiais e imateriais (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p. 32).

Para Netto (2011), a teoria social de Marx extrapola questões teóricas, filosóficas e metodológicas. Na verdade, se mostra como um emaranhado de problemas de cunho ideopolítico, uma vez que está conectada com um ideal revolucionário que incomoda a sociedade burguesa. Tal fato, ainda segundo o autor supracitado, fica evidenciado nas diversas perseguições, prisões, torturas e assassinatos, mundo afora, dos homens e mulheres, cientistas sociais ou não, que se declararam marxistas no século XX.

Acerca disso, à guisa de exemplo, podemos mencionar a atual conjuntura política vivenciada no Brasil, em que se tem predominado uma situação política de polaridade, orquestrada por um governante ultraconservador que, apoiado por alguns segmentos religiosos e pela elite empresarial brasileira, tem feito declarações como: “marginais vermelhos serão banidos da pátria”; “comunistas são o cocô do Brasil”; “fuzilar Petralhada”. Além de declarações como estas e outras, tem insuflando pessoas a irem às ruas que, entre outras práticas, queimaram livros de Paulo Freire, sob a alegação de serem textos comunistas. Estes fatos evidenciam que a teoria de Marx ainda impacta muitas populações, gerando divisões.

Retomando as proposições de Marx e Engels, observa-se que seus estudos partiram do idealismo clássico alemão, socialismo utópico francês e economia política inglesa. Especificamente, os autores realizam uma crítica à dialética hegeliana e ao materialismo mecânico, como também ao idealismo alemão, para proporem a dialética como forma de

compreensão e transformação social, o que provocou uma enorme mudança nos modelos de pesquisa científica (MOLLO; MORAES, 2011).

As mesmas autoras explicam que:

Marx e Engels reformulam a concepção da dialética e de alienação, assim como a concepção de ideologia. Nesta teoria a dialética e o materialismo estão articulados sob a perspectiva histórica. Sendo possível sua superação somente por meio da transformação dessas condições concretas (p. 94).

A dialética é uma lógica de organização do pensamento que se distingue da lógica formal, isto é, destoa da concepção da história como algo linear, com etapas rígidas e controle de variáveis, entre outros aspectos. Ela tem, segundo Mollo e Moraes (2011) três instâncias: uma objetiva, uma subjetiva e uma metodológica.

Sobre cada uma dessas instâncias, as autoras explicam:

[...] O sentido objetivo se refere ao movimento concreto, natural e sócio-histórico da realidade; o sentido subjetivo refere-se à lógica do pensamento, busca conhecer os processos históricos e o sentido metodológico diz respeito à relação entre o objeto de estudo empregado para conhecê-lo (MOLLO; MORAES, 2011, p. 97-98).

Conforme as mesmas autoras, a dialética, enquanto método, nos possibilita captar e descrever os fenômenos empíricos avançando na compreensão das mudanças dos processos históricos por meio da reflexão teórica, levando a compreender o movimento da história como um processo de lutas de classes (MOLLO; MORAES, 2011).

Considerando as dificuldades para estudar e produzir pesquisa tomando por base o MHD, vale salientar que esta tarefa requer do pesquisador(a) atenção na interpretação de tal teoria e de seu método. Netto (2011) menciona algumas dessas dificuldades, destacando que as adulterações dos constructos teóricos das obras marxianas resultaram em uma visão simplória de tal teoria, as quais, tivemos acesso por meio de manuais condensados, cheios de “princípios fundamentais” e aplicabilidade de tais princípios. Se fosse assim:

O conhecimento da realidade não demandaria os sempre árduos esforços investigativos, substituídos pela simples “aplicação” do método de Marx, que haveria de “solucionar” todos os problemas: Uma análise econômica” da sociedade forneceria a explicação do sistema político das formas culturais e etc (NETTO, 2011, p. 13).

Para que consigamos desenvolver pesquisas no MHD, precisamos conceber claramente que o método marxiano não nos oferece explicações monocausalistas ou fatorialistas em que o cerne de todas as coisas está na economia. Tais críticas se tornam ineficazes, pois “é do ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa” (LUKÁCS, 1974, p. 41).

Devido à natureza desta pesquisa, discorreremos de modo sucinto sobre a categoria da **historicidade** (das experiências humanas) que é a referência básica de análise da PSH. Como o próprio termo sugere, a historicidade busca situar o homem no seu momento histórico, pois entendemos que a experiência humana, a produção de ideias, crenças, valores e os conhecimentos constituem a realidade desse momento histórico.

A historicidade expressa toda a complexidade humana (GONÇALVES, 2007), buscando desconstruir ideologias que naturalizam o objeto. Na Psicologia, essa naturalização, de acordo com Kahhale e Rosa (2009), é formatada pelas correntes subjetivistas que postulam a ideia de um sujeito autônomo constituído em sua individualidade. Por sua vez, as correntes objetivistas, que compreendem o objeto a partir do princípio da imutabilidade e da mecânica, consideram o sujeito como algo regido por um modelo de sociedade e de universo definido previamente.

Antepondo-se a estas correntes, a PSH pode ser compreendida como a perspectiva que leva a compreender o sujeito como sujeito histórico e social, reconhecendo nele “[...] sua singularidade a partir da relação entre subjetividade e atividade, fortalecendo ambas as dimensões” (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 50).

Carvalho (2017) aponta uma outra categoria importante para o MHD e também para PSH, trata-se da **totalidade**. Sobre a noção de totalidade, o autor afirma que as partes e o todo contém as mesmas determinações, as quais perpassam e completam a transversalidade do todo. Deste modo, não conseguimos extrair conhecimento nem da parte e nem do todo, se isolarmos as partes entre si. No entanto, o autor ressalta que, para se conhecer a transversalidade conectiva do todo, não é necessário e nem possível “percorrer, como uma listagem todas as inumeráveis partes, elementos, momentos e relações do todo, pois se trata de compreender a lógica que preside a sua conexão” (CARVALHO, 2017, p. 53).

Ainda sobre a categoria da totalidade, cabe ainda salientar, com base em Carvalho (2017), que as contradições são consideradas características precípua para esta categoria, já que as conexões que estabelecem relações de contradição são as mais decisivas para permanência ou rupturas de uma dada totalidade. Como exemplo de contradição, temos o apontado por Kahhale e Rosa (2009), que é o do indivíduo surgido na modernidade. No contexto de uma sociedade neoliberal, este indivíduo é considerado como um ser livre, racional, senhor do seu próprio destino. Contudo, frente ao modo de produção capitalista, este indivíduo deve ser sujeitado, reduzido “[...] à condição de instrumento (da ciência ou da produção em geral), seja objetivando-o” (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 23). Isso, conforme aos interesses da

sociedade que “[...] necessita produzir formas de controle e tecnologias de poder para viabilizar determinado projeto” (Ibidem).

Outra categoria marxiana, de fundamental importância neste trabalho, é a **mediação**. Trata-se de uma categoria ontológica (quando expressa uma característica do real), como também pode ser metodológica (quando orienta um modo de olhar e apreender o real). Por isso, esta categoria é fundamental para conseguirmos chegar a explicação do fenômeno que desejamos conhecer. Concordamos com Kahhale e Rosa (2009) ao afirmarem que “a realidade é uma totalidade contraditória que só pode ser apreendida por meio das mediações (p. 31)”.

O uso da categoria mediação permite romper com as dicotomias que a ciência burguesa prega, tais como: interno/externo, singular/plural, objetivo/subjetivo, significado/sentido. Em perspectiva contrária, devemos entender estes fenômenos expressos como uma teia de relações contraditórias que se imbricam dialeticamente.

Feitas estas considerações sobre o materialismo histórico e dialético, coadunamos novamente com Duarte (2000, p. 82) ao afirmar que Vigotski pretendia fundamentar em Marx a construção da Psicologia, adotando o método do teórico alemão em sua globalidade “sem espaço para retirada do que não convém ou inserção do que convém ao pesquisador, isto é, fazer um ecletismo teórico-metodológico”

## **2.1 Os participantes da pesquisa**

Nossa pesquisa tem como foco os sujeitos surdos que trabalham como professores de Libras em uma universidade pública do Nordeste do Brasil. Nesta Universidade, tínhamos, até o momento da realização das entrevistas, 3 docentes surdos. Além deles, tivemos a presença de um professor bilíngue convidado para aumentar a fluidez do diálogo produzido, uma vez que, também sendo professor da instituição e mesma área, sua participação contribuiu minorando a provável verticalidade entre pesquisadora e participante.

A seguir, temos a caracterização de cada um dos sujeitos implicados neste trabalho de pesquisa. Vale salientar que com a finalidade de preservar a identidade dos participantes os nomes fictícios foram atribuídos a eles, com exceção do nome da pesquisadora. Assim, os sujeitos participantes dessa pesquisa foram: Oswald, Tarsila, Pagu, Van Gogh (professor convidado) e Luana, realizadora dessa pesquisa.

Oswald tinha, na época da entrevista, 36 anos de idade. Ele relatou que nasceu surdo e só veio a aprender Libras com 11 anos de idade. Estudou toda a educação básica em escolas públicas onde vivenciou diferentes métodos, entre eles: o oral-fônico. Antes de ingressar na

docência em nível superior, Oswald fez curso profissionalizante de instrutor de Libras e Proficiência para o Ensino de Libras (PROLIBRAS). Também trabalhou na rede estadual como instrutor de cursos básicos de Libras. Falou em entrevista que tentou vestibular para Contabilidade, mas foi eliminado na prova de redação. Mencionou gostar da área do Direito, mas cursou licenciatura em Letras Libras. Atualmente, é professor efetivo desde 2017.

Tarsila, 40 anos de idade, na época da entrevista; estudou em escolas públicas e particulares tendo experimentado também diferentes metodologias educacionais. Tarsila trabalhou na área de Administração e mencionou ter vontade de trabalhar na área de Artes Gráficas. Cursou Letras Libras na primeira turma que surgiu em seu Estado de origem, juntamente com vários de seus amigos surdos. Começou a trabalhar como professora efetiva em 2015.

Pagu, 53 anos. Tem um irmão surdo, sua mãe era professora e ela acompanhava sua mãe no trabalho. Cursou Pedagogia e trabalhou na Educação Básica por 13 anos ensinando turmas de Jovens e Adultos surdos. Trabalhou também como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Posteriormente, ao surgir o curso de Letras Libras, começou a cursar e almejar a educação superior. Começou a trabalhar como docente do quadro efetivo em 2015.

Van Gogh, 41 anos, professor ouvinte, fluente na língua em questão. Entre outras disciplinas, ministra aulas de Libras em diferentes cursos de licenciaturas da Ufal. Van Gogh fora essencial durante o processo de produção de dados, pois por partilhar vivências semelhantes com relação ao trabalho dos participantes proporcionou um diálogo mais profundo com os demais participantes.

Luana, 26 anos, tem graduação em Licenciatura em Biologia e formação profissional como intérprete de Libras - Língua Portuguesa. Atualmente faz uma segunda graduação em Letras Libras Licenciatura e faz parte do quadro efetivo dos intérpretes de Libras da SEMED-Maceió.

**Quadro 1 - Síntese dos dados dos participantes da entrevista**

<b>Professor</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Início da Atuação na ES</b>
Oswald	36 anos	Letras Libras + Especialização em Libras	2017
Tarsila	40 anos	Letras Libras + Especialização em Libras	2015
Pagu	53 anos	Letras Libras	2015
Van Gogh	41 anos	Professor ouvinte de Libras + Mestrado em Educação Brasileira	2009

Luana	26 anos de idade	Tradutora intérprete de Libras (PROLIBRAS-2015), licenciada em Biologia, graduanda em Letras Libras, mestranda em Educação	-----
-------	------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------

Fonte: as autoras (2020).

Como já comentado anteriormente, a língua utilizada no processo de produção dos dados foi a Libras e o processo de captação foi por meio de vídeos. Salientamos que este modo de captura dos dados empíricos fez-se imprescindível, pois o uso língua de sinais não se dá apenas com o mover-se das mãos, dá-se com o movimento do rosto, com a postura e a movimentação do corpo, entre outros recursos. Neste sentido, o uso das filmagens possibilitou registrar nuances que não capturaríamos sem seu auxílio.

Com estes dados capturados, nosso próximo passo foi o de iniciar o processo de tradução e transcrição, o que demandou um trabalho árduo por parte da pesquisadora, proficiente na tradução e interpretação de Libras para língua portuguesa e vice-versa, e de uma profissional contratada para auxiliar neste serviço.

## 2.2 Procedimentos para a produção dos dados

Conforme rege a resolução n. 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata da ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, conversamos com os participantes, explicamos, em Libras, os objetivos da pesquisa, os procedimentos para a produção e posteriormente a publicização dos resultados da pesquisa. Feito isto, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em português escrito, após sanar todas as dúvidas referentes à pesquisa, os participantes assinaram os termos e iniciamos o processo da entrevista. Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética em pesquisa com CAEE Nº 17427619.8.0000.5013.

Diante dos objetivos pretendidos e da característica linguística dos sujeitos protagonistas desta pesquisa, os dados foram produzidos por meio de entrevistas que foram realizada em Língua Brasileira de Sinais (Libras), por ser essa a primeira língua de todos os participantes e, devido à natureza viso-gestual da língua de sinais, os dados foram capturados em vídeo nas dependências do prédio do curso de Letras Libras.

Para Freitas (2002), a entrevista numa perspectiva sócio-histórica não pode ser um jogo de perguntas, previamente preparadas, e respostas. O pesquisador deve sempre estar atento ao que está sendo dito de forma singular e inseri-lo na totalidade dos acontecimentos (fazer a

mediação individual – social). A entrevista é entendida como uma produção de linguagem, isto é, dialógica e dialética em que são produzidas sempre novas teses, antíteses e sínteses.

Freitas (2002. p. 29) articula ainda que:

Os sentidos são criados na interlocução [entre os partícipes] e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

No processo de produção de dados de nossa dissertação, a entrevista buscou ao máximo construir um diálogo compreensivo dos participantes, levando-se em consideração as características da surdez e, por isso, sendo o mais explicativo e claro possível.

Em síntese, o material foi produzido da seguinte forma:

1. Uma sessão de entrevista com o participante Oswald, mediada pelo professor convidado Van Gogh e a pesquisadora. Essa sessão durou aproximadamente 50min e foi realizada nas dependências do curso de Letras Libras;

2. Uma sessão de entrevista com as professoras Tarsila e Pagu com duração de 45 min que precisou ser interrompida pois a professora Tarsila daria aula naquele momento. Nesta etapa, conversamos sobre a vida de cada uma - com ênfase nas participantes, a descoberta da surdez, a escolarização na educação básica, os bons e maus momentos vividos na escola e a escolha por um curso superior.

Pelo fato da impossibilidade da professora Tarsila, por ter que ministrar aulas, participar da entrevista junto com a professora Pagu, a segunda parte se deu de forma individual, sendo 30 minutos com a professora Tarsila, e, posteriormente, 23 minutos com a professora Pagu. Nesta fase, conversamos sobre o ingresso na educação superior como professora, desde o concurso até a posse e sobre o trabalho de um modo geral.

### **2.3 Significados, sentidos, significações, núcleos de significação: situando perspectivas e conceitos**

Conforme mencionado na introdução, a dissertação aqui apresentada versa sobre as significações de determinados sujeitos sobre a realidade que os cercam. Deste modo, faz-se imprescindível abordar o conceito de Significações ao qual nos referimos. Contudo, antes, pontuamos que o conceito que utilizamos difere do conceito Bakthin (2006) de que

significação é [...] diferentemente do tema<sup>1</sup>, entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos (p. 132)

O conceito pelo qual seremos conduzidos neste texto refere-se “a dialética que configura a relação dialética entre sentidos e significados constituídos pelos sujeitos frente a realidade na qual atuam (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 59).

Feitas tais distinções e considerações, faremos uma explanação das categorias aqui expostas que compõem o par dialético sentido e significado. Para isso, discorreremos inicialmente de categorias consideradas fundamentais para a compreensão do sujeito, são elas: pensamento e palavra.

Para se entender o uso de tais categorias na PSH, lembramos que Vigotski partiu de uma crítica aos estudos realizados por teóricos de sua época que faziam a cisão entre pensamento e linguagem, como forças independentes que atuam paralelamente e se relacionam de modo mecânico. Também sua teoria partiu da crítica às correntes da Psicologia que acreditavam numa fusão inicial entre essas funções, desde o momento da origem do desenvolvimento humano (SARMENTO, 2018).

Para Vigotski (2001), pensamento e linguagem não mantém um elo primário, uma raiz genética comum, mas tal elo:

Surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra[...]. A ausência de um vínculo primário entre o pensamento e a palavra não significa, de maneira nenhuma, que esse vínculo só possa surgir como ligação externa entre dois tipos essencialmente heterogêneos de atividade da nossa consciência (VIGOTSKI, 2001 p. 396).

A linguagem tem sua origem na ação concreta e material dos homens, na necessidade de comunicação no grupo; não podendo ser entendida como simples reflexo do pensamento. Ela, por sua vez, é um “[...] Instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, no qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico” (AGUIAR, 2007, p. 104).

Aguiar e Ozella (2013) explicam que o pensamento, para Vigotski, não pode ser entendido como algo linear, fácil de ser captado - mas sim como um sistema complexo que engloba diferentes processos, como memória, a cognição e o afeto - que, muitas vezes, não desemboca em palavras. Neste caso, “fracassa”.

---

<sup>1</sup> Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu tema. O conceito de “unidade temática” é o que estaria mais próximo do nosso (Nota de rodapé dos tradutores do texto *Marxismo e filosofia da Linguagem* de Bakhtin (2006).

Para Vigotski, o cerne da questão do pensamento e da linguagem está no **significado da palavra**, pois conforme ele mesmo aponta: uma palavra sem significado não é palavra, é um som vazio. Este significado é um fenômeno tanto da fala quanto do pensamento e neste sentido estão relacionados dialeticamente. Nas palavras de Vigotski:

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento na medida em que está relacionado à palavra e nela encarnado; mas é um fenômeno da fala na medida em que a fala está relacionada com o pensamento que é esclarecido por ela (2001, p. 281).

Vigotski explica que todo significado é uma generalização, um conceito e, neste aspecto, um fenômeno do pensamento. Os significados são produções históricas e sociais que propiciam a comunicação e a socialização de nossas experiências. Bock e Aguiar (2016) afirmam que “Para compreender o sujeito precisamos apreender as maneiras como o pensamento se realiza na palavra objetivada na forma de significações” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 51).

Como são produções históricas, os conceitos são mais ou menos estáveis e se alteram ao longo do tempo.

A descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a nossa descoberta principal, que permite pela primeira vez superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 399).

Coadunando com Vigotski (2001), Soares (2011) explica que “Eles [os significados] se modificam, isto é, evoluem em meio às transformações da sociedade, do povo, da cultura” (p. 87). Modificando o significado de uma palavra, modificamos também o processo de pensamento que ela desperta.

Esclarecidos de que os significados são entendidos por Vigotski como uma construção social, comunicável e parcialmente fixo; os sentidos, por sua vez, são compreendidos como inconstantes, instáveis e fluídos. Isto é, a depender da forma e do momento, em que uma palavra for falada, ela pode suscitar diferentes pensamentos e afetos nos sujeitos (SOARES, 2011). Os sentidos, portanto, são para Vigotski como um agregado dos eventos psicológicos que surgem em nossa consciência, sendo isso resultado da palavra (VIGOTSKI, 2001).

Para se entender mais claramente o que são os sentidos precisamos retomar a relação pensamento e linguagem, ao momento em que o pensamento não se converte em palavra, isto é, o momento em que o pensamento fracassa. Neste momento:

[...] O sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304-305).

Aguiar e Ozella (2013) reconhecem a dificuldade de realização de pesquisas que objetivam a apreensão dos sentidos, no entanto, frisam que este é o crucial, pois os sentidos dizem respeito ao sujeito e sua individualidade. É aquilo que está nele mesmo quando não se mostra de modo explícito ou intencional.

Ainda para os autores supracitados:

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido (ibidem p. 304).

Sendo assim, por considerarmos que não há possibilidade de a dimensão semântica expressar a totalidade da realidade concreta, o presente trabalho debruçar-se-á sobre os sentidos e significados produzidos pelos participantes da pesquisa acerca do ser docente surdo no ensino superior.

#### **2.4 Procedimentos de análise: os Núcleos de Significação e as sequências dialógicas**

Como procedimento de análise, para apreendermos as significações dos participantes da pesquisa, utilizamos a formação dos núcleos de significação proposta por Aguiar e Ozella (2006; 2013). Estes núcleos têm como escopo:

[...] instrumentalizar o pesquisador segundo a abordagem da psicologia sócio-histórica, nos procedimentos de análise de material qualitativo, visando apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 223).

A realização das análises dos dados, que foram produzidos por meio das entrevistas, feita através dos chamados núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013) são entendidos por Aguiar, Ozella (2006; 2013) e Sarmiento (2018) como capazes de possibilitar o desvelamento do movimento real do objeto. Este movimento não se manifesta a priori, ou seja, é preciso que sejam feitas abstrações acerca do que é empírico, superando-o. Desta maneira torna-se possível a aproximação da realidade concreta do objeto/fenômeno.

Para Penteadó (2017), espera-se que os pesquisadores que utilizem os NS possam ir além do empírico, tendo sempre em mente a relação Particular-Universal, mantendo a noção de totalidade e dos elementos contraditórios que lhe são inerentes. Para que esta análise seja possível, devemos estar cientes de que não iremos/vamos apreender todos os fatos e conjuntos de relações que a compõem. Neste sentido, a categoria da mediação “é fundamental por

estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. Pois, a totalidade existe nas e através das mediações” (MESSON, 2012 p. 03).

Desta forma, a análise da totalidade se dá pela investigação das conexões entre o Particular e o Universal. Dentre estas conexões, a contradição é entendida como a relação que “promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição” (MASSON, 2012 p. 05). Assim, podemos captar estas relações de contradição quando o sujeito sinaliza/mostra na sua fala uma transformação na sua forma de pensar, seu, comportamento, sua atitude.

É importante ressaltar que os autores do procedimento não propõem uma técnica fechada, rígida. Recorrendo a Penteado (2017, p. 109), para melhor esclarecer isso quando diz:

[...] De maneira alguma, esse procedimento pretende “amarrar” o pesquisador em uma “camisa de força” (...). Ao contrário a pretensão é colocar o processo analítico interpretativo como um movimento em espiral, no qual há de maneira sempre provisória, múltiplas elaborações entendidas como sínteses provisórias.

Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015) propõem a seguinte estrutura de organização:

#### 1. Leitura flutuante e Organização do material

⇒ Os pré-indicadores;

⇒ Articulação dos pré-indicadores em indicadores;

#### 2. Construção e análise dos NS

⇒ Análise intra e internúcleo;

Os pré-indicadores são palavras, trechos ou frases completas, ditas pelo sujeito nas entrevistas, que devem ser tomadas para a análise, tendo como critério de escolha a “[...] importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.230).

Ainda sobre o procedimento de análise dos NS, Aguiar e Ozella (2013) afirmam que não se trata de uma análise do discurso, mas sim uma análise dos sujeitos por meio das palavras com significados. Para Vigotski (2001), o significado é parte inseparável da palavra, pertencendo tanto ao domínio do pensamento como da Linguagem.

Assim, com base nisso, Aguiar e Ozella (2013, p. 308) afirmam:

Partimos dela [palavra] sem a intenção de fazer uma mera análise das construções narrativas, mas com a intenção de fazer uma análise do sujeito. Assim, temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhe atribuí significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constitui.

A análise do sujeito, como dito no excerto acima, está pautada em Vigotski (2001) que chama a atenção para o fato de que estudar a palavra, para além das narrativas, é algo fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no processo da formação da consciência humana que, por sua vez, é construída socialmente.

A escolha de tais palavras ou trechos ditos pelos participantes da pesquisa não se dá de modo aleatório e/ou linear, mas sim, após repetidas leituras, onde se perceberá a carga emocional, a afetividade presente nas falas, as contradições, sobretudo, para que possamos penetrar, através do dito, o que não foi dito. Neste momento, torna-se importante atentar-se às pausas que são dadas, a busca por palavras e sua pronúncia trêmula, as expressões faciais e corporais etc.

Prosseguindo no processo de análise, os pré-indicadores escolhidos serão aglutinados nos chamados indicadores. A aglutinação se dá de forma geral por pré-indicadores que se assemelham, que se complementam ou que se contrapõem. Estes indicadores só farão sentido se estiverem inseridos e articulados no conteúdo temático da expressão destes sujeitos.

A etapa posterior é a de formação dos Núcleos de Significação que será conseguido através articulação dos indicadores compostos na etapa anterior, esta etapa também segue o processo de articular, os já mencionados indicadores, por similaridade, complementaridade e/ou contraposição.

Os núcleos devem ser construídos de modo que mostrem as mediações constitutivas, os aspectos essenciais do sujeito. Retomamos aqui o valor ontológico e metodológico da categoria mediação; em seu caráter ontológico a mediação exprime um sujeito que não se constitui sozinho, mas sim por sua inserção no mundo cultural e simbólico que será sempre mediada.

Para Aguiar e Ozella (2013), os núcleos devem superar tantos pré-indicadores quanto os indicadores, sendo entendidos, portanto, como um momento posterior de abstração atravessado pela compreensão crítica do pesquisador subsidiado pelo aporte teórico que direciona sua apreensão da realidade.

No último capítulo analítico desta dissertação, propomos uma exposição diferente dos dados produzidos nas entrevistas. Optamos por colocar o diálogo suscitado durante este processo e nomeamos esta forma de exposição de sequência dialógica, pois acreditamos que a

configuração permitirá fazer a exposição dos dados produzidos com ainda mais elementos para a compreensão da realidade histórica e social (concreta) que pretendemos trazer à tona.

Deste modo, para fundamentar nossa proposição, nos baseamos em Bakhtin (1997) quando afirma que toda enunciação busca responder algo e que este algo, por sua vez, suscita uma outra resposta. Nas palavras dele: “a palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder a resposta, e assim *ad infinitum*” (BAKHTIN, 1997, p. 357). Também evocamos Vigotski (2001) quando este pontua que “diferentemente do monólogo [...] a comunicação dialógica pressupõe um enunciado emitido de imediato. O diálogo é um discurso constituído por réplicas, é uma cadeia de reações (VIGOTSKI, 2001 p.456).

O pesquisador, que busca a superação das pesquisas positivistas, precisará ter claro que não fará uma *coleta de dados*, ao invés disso, fará uma *produção de dados*. Deverá pensar sua entrevista (grupo focal, sessão reflexiva) numa perspectiva dialógica. Sabendo da unicidade daquele momento, preocupar-se-á em fazê-lo de uma forma profícua, para que os participantes se sintam confortáveis para expressar sua visão de mundo.

Adentrando-se na entrevista, em perspectiva dialógica, sabemos que mesmo elaborando um excelente roteiro, o diálogo toma cursos diversos e alguns elementos entram levando o curso da conversa (entrevista) para novos/outros sentidos. Desta forma, nossa produção de dados, em maior ou menor nível acaba se afastando do roteiro previamente elaborado. Faz-se importante lembrar aqui que cabe ao pesquisador estar sempre atento aos objetivos de sua pesquisa e procurar respondê-los.

Aqui pontuamos sobre como foi realizada nossa entrevista, uma vez que as idealizadoras (Pesquisadora e Orientadora) e o colaborador (Van Gogh) desta pesquisa são ouvintes, como também a complexidade em realizar uma entrevista semiestruturada em Língua Brasileira de Sinais sobre as significações dos professores surdos quanto a ser docente no ensino superior. Desse ponto de vista, entendemos que a presença do colaborador Van Gogh se fez essencial, posto que, além de ser professor de Libras, era conhecedor de aspectos pertinentes à docência no ensino superior por compartilhar do mesmo gênero profissional, além de exercer a profissão na mesma instituição que os professores surdos. Essa partilha colaborou na compreensão de especificidades da docência naquela instituição, o que levaria a não alcançar os objetivos propostos pela pesquisa.

Por tais razões, entendimento de que a “pergunta” pode ter suscitado e deslocado sentidos e que todo este movimento foi provocado pelo diálogo ocorrido, resolvemos, neste momento, retroceder um nível no processo de análise de dados e apresentamos uma sequência

dialógica em que podemos acompanhar os deslocamentos de sentido que no momento da produção de dados ocorreram entre os participantes.

### 3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS A LUZ DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Neste capítulo discorreremos sobre como a Psicologia adentrou no campo educacional, e, a partir da PSH, refletir sobre o processo educacional dos surdos no Brasil.

A Psicologia firmou-se enquanto ciência independente no século XIX (MOLLON, 2018). Desde então, conviveu com uma ambiguidade que é a subjetividade privatizada, individual e, até certo ponto, incomunicável confrontada com a busca pelo rigor científico advindo do Positivismo, em que se tem a necessidade de previsão e modelagem do comportamento.

Este confronto epistemológico, metodológico e ontológico, no final do século XIX, originou duas correntes marcantes na área: a Psicologia naturalista e científica e a Psicologia descritiva e subjetiva (MOLLON, 2018). Ainda sobre esse dilema, a mesma autora explica que:

O projeto de consolidação da psicologia como ciência independente incorpora a dicotomia entre objetividade e subjetividade presente nos cânones científicos, os quais por sua vez, refletiam e legitimavam a hegemônica dicotomia entre objetividade e subjetividade que configurou durante séculos a construção do conhecimento e a busca da verdade[...] com isso o sujeito da psicologia oscila entre uma objetividade observável e uma subjetividade inefável (MOLLON, 2018, p.11).

Com esta dicotomia configurada, a Psicologia adentra e marca a sua atuação no campo da Educação - a abordagem cognitivista tornou-se preponderante. Tal perspectiva busca atrelar o ensino e as estratégias educacionais a um modo organicista, psicologizante e normativo (PATTO, 1999; DORZIAT, 2003).

Para Aquino (2014), esta relação não foi harmônica e a Psicologia se constitui, muitas vezes, como controversa. O autor complementa ainda que:

Este último [educação] quase sempre tomado como uma espécie de canteiro de obras daquele [psicologia] ou, mais especificamente, como zona livre para o espraiamento de diferentes formulações de teor *psi*. Plausível seria, portanto, admitir que há uma incessante investida colonizadora das práticas educacionais pelos discursos *psi*, em especial nas últimas décadas (AQUINO, 2014, p. 06).

Trouxemos aqui um pouco da “invasão” da Psicologia (muitas vezes, normativa e corretiva) na Educação, ainda que possamos ampliar esta “invasão” para diversas áreas, sobretudo as da Saúde. Os atores do campo da Educação parecem aceitar e depender muito de quem não é educador, já que é comum ouvirmos os diferentes atores escolares (professores, gestores, conselheiros) falando que o aluno precisa de medicações porque não fica quieto;

precisa de psicólogo porque não está aprendendo; precisa de um fonoaudiólogo porque tem um vocabulário pequeno para sua idade.

Certamente, existem alunos que demandam do uso dos fármacos e de uma rede de apoio constituída de profissionais da área clínica, mas não se pode ignorar a grande relevância de um trabalho pedagógico junto ao aluno, dando ênfase ao que ele faz e o que é capaz de fazer.

Não se trata aqui de fazer apologia ao descolamento entre a educação e outras áreas de conhecimento humano. Ao invés disso, postulamos que a escola seja autônoma em seu fazer pedagógico e, em parceria com outras áreas, construa redes de apoio que, de fato, possa proporcionar de modo cada vez mais profícuo o desenvolvimento humano.

Tratando-se de modo específico da educação voltada para o público alvo da educação especial, sua interface com outras áreas do conhecimento, tem-se as chamadas redes de apoio que são definidas como:

[...] um conjunto de organizações ou profissionais que prestam serviços sincronizados, em colaboração com os educadores, com a finalidade de apoiar a escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE) em classes comuns” (CALHEIROS, 2019, s/p).

As redes de apoio têm sido pesquisadas e tentativas de sua estruturação têm sido apontadas na literatura como possibilidade de aperfeiçoamento de uma escola mais inclusiva para todos. E, para que seja de fato assim, a escola deve focar nas possibilidades do aluno e não nas suas limitações.

Entretanto, para que isto ocorra, urge que a escola de fato rompa com ideais pautados no modelo biomédico, superando a hierarquia que, ao longo da história da educação tem pautado práticas que tem como escopo mensurar capacidades intelectuais, curar, e reabilitar sujeitos que foram reduzidos a corpos com defeitos. Vigotski (2011, p. 864), acerca dessa redução ao aspecto biológico, considera que é preciso: “[...] romper [com] o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana”.

Tradicionalmente, a educação voltada para a pessoa com deficiência tem sido pautada nos modelos naturais/biologizantes que supervalorizam a relação binária do corpo perfeito versus corpo imperfeito. Assim, pensar na educação especial/inclusiva, a partir da perspectiva sócio-histórica, é romper com esses modelos, buscando superar os aspectos estritamente biológicos, libertando a educação do cárcere imposto pela ideologia do corpo perfeito/sadio.

Destarte, na busca pela superação das visões biologizantes/patologizantes e individualistas do sujeito, a PSH postula que a constituição e o desenvolvimento do psiquismo humano é histórico. Dessa forma, nega a concepção de sujeito como um ser a-histórico e a-

crítico, não sendo o sujeito definido unicamente pelo seu aspecto biológico/patologizante (DORZIAT, 2004; BOCK; AGUIAR, 2015).

Em meio aos grupos compreendidos pela visão patologizante como anormais e/ou defeituosos, estão as pessoas surdas. Isso porque, segundo as normas vigentes, estes fogem do padrão de normalidade por não conseguirem ouvir e, conseqüentemente, “falar” de maneira “normal”. Isto é, por não serem usuárias das línguas faladas pela comunidade majoritária, sendo, portanto, rotulados de “deficientes”. Este rótulo, segundo Sá (2009), deve-se ao fato de as correntes clínicas, que por muito tempo se fizeram presente na área da educação, não considerarem aspectos que vão para além do biológico, isto é, aspectos socioculturais que são provenientes das experiências pertinentes aos surdos.

Tais experiências são construídas pelas pessoas surdas por meio da forma como percebem e interagem com o mundo, a saber: pelas experiências visuais e, posteriormente, através da língua de sinais que tem como característica o aspecto gesto-visual. São, portanto, por estas experiências visuais, que acontecem no seio de sua realidade social, que se forjam os seus significados e sentidos, sendo, no processo de constituição destes, a língua de sinais imprescindível.

Para Vigotski (2001), a palavra tem grande importância na trama das significações próprias da linguagem, mas não qualquer palavra. A palavra com significado, já que para o autor bielo russo “uma palavra sem significado não é palavra, mas um som vazio” (p. 398). O som, mencionado neste trecho da obra de Vigotski, refere-se apenas a uma das formas de amarração do significado que desemboca na palavra. No caso da pessoa surda, a relação entre pensamento e palavra não é estabelecida por meio do acesso ao som, ao invés, pela visão (SARMENTO, 2018).

A este respeito, Sarmiento (2018, p. 48) considera:

[...] uma vez que essas relações foram estabelecidas ao longo da história pelos sinais que possuem a visão como acesso, acreditamos que esses signos estão contidos da mesma maneira na execução dos sinais, já que pessoas surdas não estão alheias ao fenômeno social em que construímos, transformamos e vivenciamos.

Assim, tomando como base os estudos sócio-históricos, é possível afirmar que a língua de sinais oportuniza os surdos a serem sujeitos de linguagem, isto é, por meio da língua de sinais ocorre a chamada *colossal revolução*, representada pela reorganização do pensamento que se estabiliza e se torna mais ou menos constante.

Uma vez imerso, pela linguagem, no mundo simbólico a pessoa surda irá interagir socialmente com os outros sujeitos, e assim, por meio da língua de sinais, terá condições de avançar em seu processo educacional, de forma qualitativa.

Em discussão, embasada na teoria sócio-histórica, sobre a educação dos surdos, Sarmiento (2018) nos convida para uma reflexão sobre a dialética objetividade e subjetividade presente no processo educacional da pessoa surda. A autora tece uma crítica sobre o discurso da naturalização e individualização do fracasso escolar dos estudantes surdos e chama a atenção para que saíamos do imediatismo aparente e busquemos compreender o processo para além dos fenômenos: “a busca aqui é tentar compreender as condições sociais, econômicas, históricas e/ou culturais que vão constituir as significações de um sujeito” (SARMENTO, 2018, p. 36).

As condições de escolarização dos surdos têm se constituído, ao longo da história, com base no uso da oralidade e na crença de que as línguas de sinais são inferiores e menos importantes que as orais. Tal perspectiva resultou em prejuízos significativo no processo educacional da pessoa surda, os quais trouxeram implicações para além da vida escolar desse sujeito. Santana (2007, p. 31-32) trata sobre isso:

[...] Hoje a exclusão profissional e social dos surdos nos faz confirmar, mais uma vez, que a linguagem pode ser fonte de discriminação e de organização social restrita[...]. Assim, os surdos são, não raro situados a meio caminho entre os ouvintes - considerados humanos de qualidade superior, ou humanos em toda sua plenitude- e os sub-humanos, desprovidos de traços que os assemelhem aos seres humanos. Eles não podem ser classificados como sub-humanos porque apresentam traços de humanidade, mas também não conseguem ser aceitos como seres humanos completos. A defesa e a proteção da língua de sinais, mais que a autossuficiência e o direito de pertencer a um mundo particular, parecem significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem.

Diante de tais condições e contradições que estão presentes tanto na realidade objetiva quanto na realidade subjetiva de pessoas e comunidade surdas, a militância surda tem clamado, há décadas, por uma educação bilíngue. Tal luta e perspectiva educacional não será objeto de análise dessa pesquisa, entretanto, é notório que, por parte da comunidade surda, deposita-se sobre a proposta da educação bilíngue muitas expectativas de transformação qualitativa no processo educacional desses sujeitos.

Muito brevemente e apenas com o intuito de contextualizar a educação de surdos no Brasil, segundo essa perspectiva, a língua de sinais é a língua de instrução e interação nas diferentes relações no espaço escolar e a língua portuguesa seria ensinada e utilizada em sua modalidade escrita, como uma segunda língua (LODI, 2013). Ainda para essa proposta, a figura do professor/instrutor surdo é primordial, pois, conforme Santos e Oliveira (2012), este profissional “deve trazer para o espaço escolar os valores, aspectos culturais, emoções e

percepções da ótica da pessoa surda; além disso ele é o representante da língua e da cultura surda no espaço escolar” (p. 61).

Sobre o professor surdo, Quadros (2006) mostra que o número destes, nas escolas de Santa Catarina, era pequeno em relação ao número de professores ouvintes bilíngues. No entanto, conforme Lage e Kelman (2019), estes dados vêm mudando desde a criação da Licenciatura em Letras Libras. Acerca disso, as autoras destacam que, na primeira turma do referido curso, 90% dos estudantes eram surdos.

Assim, levando em consideração as informações contidas no parágrafo acima a respeito do número expressivo de pessoas surdas no curso de Licenciatura em Letras Libras, compreendemos ser relevante discorrer, no próximo capítulo, sobre o profissional docente surdo, isso para fins de suscitar reflexões acerca da sua atuação. Deste modo, daremos ênfase nos docentes surdos que trabalham na Educação Superior, buscando compreender as mediações que atravessam este fenômeno.

#### 4 SURDEZ, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES

Neste capítulo buscamos apresentar o processo histórico sobre o surgimento da figura do docente surdo no Brasil, trazendo, posteriormente, algumas reflexões sobre o curso de Letras Libras.

Conforme visto no capítulo anterior, a escolarização dos surdos no Brasil tem se constituído como um campo de batalhas com levante de bandeiras. E, apesar das condições materiais insatisfatórias, parte deles tem acessado à Educação Superior, como apontam Sanches e Silva (2019 p. 157):

O número de estudantes surdos que inicia um curso superior é cada vez maior no Brasil. De acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC), **no ano de 2003, 665** surdos frequentavam a universidade; em 2005, houve um aumento desse número para 2.428 nas instituições privadas e públicas (Brasil, 2006). Nos últimos anos houve um crescimento significativo no nível educacional dos surdos, sendo que o Censo da Educação Superior (2013) **aponta um total de 8.676 alunos surdos, com deficiência auditiva ou surdos-cegos matriculados nas instituições de educação superior** (Grifo nosso).

Dentre as profissões que os surdos têm escolhido, o magistério se destaca e as circunstâncias que os levam a isto serão discorridos, de forma geral, neste capítulo, e, de forma particular, nos capítulos que seguirão (FARIAS, 2011; MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015),

A docência, em todas as suas faces - constituição, formação, saberes, práticas, entre outras, constitui uma das problemáticas mais recorrentes em pesquisas no campo educacional (TARDIF, 2014; GATTI, 2010). Segundo Penteado (2017), historicamente, o professorado no Brasil está alicerçado num processo de sacerdócio ou servidão, embora sempre tenha buscado atender às demandas sociais, econômicas e religiosas dos diferentes momentos históricos do país.

A figura do professor surdo, de modo geral, é antiga. Nos remete à França do século XVIII, quando foi criada a escola de surdos de Paris. Nesta escola, os alunos egressos “manejavam bem a escrita, e muitos deles ocuparam mais tarde o lugar de professores de outros surdos” (LACERDA, 1998, s/p). Entretanto, esse protagonismo dos surdos sobre sua escolarização foi retirada quando no Congresso de Milão, que adotou a perspectiva oralista<sup>2</sup> para a educação do surdo.

---

<sup>2</sup> Perspectiva Oralista: Corrente pedagógica centrada no ensino da língua oral para os surdos. Nesta perspectiva língua de sinais, cultura e comunidade surda não são valorizadas (LACERDA, 1998).

No contexto brasileiro, o início da atuação de docentes surdos foi registrado com a presença de E. Huet, provindo do Instituto de Surdo-Mudos<sup>3</sup> de Paris que enviou, no ano de 1855, a D. Pedro II, uma carta relatando suas intenções de fundar no Brasil uma escola destinada a surdos. Após a aprovação do imperador, a escola começa a funcionar no dia 1º de janeiro de 1856 e foi denominada de “Instituto Imperial de Surdo-Mudos”.

Também no ano de 1855 Huet apresentou o programa das disciplinas que deveriam ser ministradas no instituto. Eram elas: “Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã” (ROCHA, 2008, p. 30). Contudo, em 1871, durante a gestão do Dr. Tobias Leite, que se deu início a contratação de ex-alunos dos institutos para trabalhar no instituto. O primeiro aluno contratado para atuar na função de repetidor foi Flausino José da Costa Gama. Sobre a função do repetidor e o contexto em que ele atuava, Rocha (2008) diz do seguinte modo:

A sala de aula [...] era diferente da dos dias de hoje. Não havia carteiras individuais, mas uma mesa longa retangular com capacidade para oito alunos. O repetidor ficava em uma das laterais repetindo as lições dadas pelo professor mais ‘gabaritado’. Este ficava no outro canto da sala, numa pequena mesa, tomando a lição de um aluno por vez (ROCHA, 2008, p. 70).

Apoiando a iniciativa da contratação de docentes surdos esteve o professor Geraldo Cavalcanti. Este docente, no início dos anos 1970, militou, de forma árdua, para que professores surdos fossem contratados para desenvolver atividades pedagógicas com discentes surdos e que, nas reuniões no instituto, representantes dos alunos se fizessem presentes, e que estes pudessem contar com a presença de um tradutor (ROCHA, 2008).

Porém, no ano de 1974, na gestão do Dr. Marino Gomes Ferreira, acontece nas dependências do instituto o I Seminário Brasileiro Sobre Deficiência Auditiva, evento promovido pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC e que teve como principal tema a Formação de Professor Especializado de Deficientes da Áudio-Comunicação. Participaram desse evento profissionais do Brasil, da Venezuela e da França. A partir de um entendimento ouvintista acerca da formação do professor que deveria atuar junto a surdos, uma das recomendações foi:

Que houvesse uma complementação na seleção de candidatos a cursos de Professores de Deficientes da Áudio-Comunicação, no sentido de impedir o ingresso daqueles que possuíssem distúrbios de audição e de linguagem, ficando impossibilitados de exercer adequadamente sua profissão (ROCHA, 2008, p. 112)

---

<sup>3</sup> Surdos-Mudos: Mantemos aqui a terminologia da época. Hoje entende-se que o termo coerente ao se referir a pessoa surda usuária de Língua de sinais é Surdo, pois, além de seu aparelho fonador está em boas condições fisiológicas, eles são usuários de uma língua com estrutura gramatical própria, sendo por isto tirados da condição de “mudo”.

Ainda sobre essa recomendação, Rocha (2008, p. 112), argumenta:

Na medida em que o sentido da educação de surdos, a essa altura, tinha como foco o desenvolvimento da fala, o surdo que desejasse se formar professor de surdos era impedido segundo essa deliberação, já que, como também era surdo, não poderia realizar as etapas preconizadas por esse trabalho.

Quanto à atuação dos surdos, como docentes na Educação Superior, o seu início remete-nos a uma época relativamente recente, mais especificamente a das lutas sociais das décadas finais do século XX, quando os movimentos de diversos grupos minoritários ganharam corpo e várias leis foram sancionadas, como a Lei n.º 8.213 de 24 de julho de 1991 (Lei de cotas para pessoa com Deficiência no mercado de trabalho), Lei nº 10.098, de 17 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade), que previa a promoção de acessibilidade comunicacional, e a Lei n.º 10.436, de 24 de Abril de 2002 (Lei de Libras). Esta última, além de afirmar o reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão oriundos das comunidades surdas do Brasil, prevê em seu artigo IV:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

Esta lei, mais especificamente o artigo acima citado, demandou um decreto de regulamentação, o qual foi publicado em 2005. Trata-se do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que, em seu capítulo II, trata da inclusão da Libras enquanto disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia.

O mesmo Decreto, em seu capítulo III, trata da formação do professor e do instrutor de Libras e especifica os modos de formação destes profissionais. Sobre isso, discorre o Decreto:

Art. 5º § 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**. § 2º **As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (grifo nosso).**

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação. § 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III. § 2º **As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (Grifo nosso).**

O decreto anteriormente citado tem grande significância para a comunidade surda, pois provocou a expansão no ingresso dos surdos nas universidades, com a ampliação do número de

intérpretes, o que tem possibilitado aos surdos acesso às diversas áreas do conhecimento (REIS, 2015).

Apesar do fomento legal para as vagas serem preenchidas preferencialmente por pessoas surdas ter sido algo considerado positivo, a distinção social, laboral e salarial ainda intriga os surdos. A própria nomenclatura “instrutor”, segundo alguns autores (SILVEIRA; REZENDE, 2008; ROCHA, 2017) causa um certo incômodo para os profissionais que ensinam Libras. Corroborando essa ideia, Silveira e Rezende (2008) dizem que o termo instrutor, para alguns surdos, remete a uma posição social inferior ao professor.

[...] Por que o surdo não pode desempenhar este importante papel de professor e não de mero instrutor - palavra com menor *status* profissional? Por que ele não pode explicar os conteúdos curriculares, como já acontece em várias escolas? **Nesse último caso, os surdos já trabalharam com informações importantes apresentadas pela disciplina e mesmo assim não foram considerados, agraciados com o título de "professores" pelos docentes.** Sempre os surdos foram considerados tecnicamente como instrutores, mas na verdade, atuavam como professores, apesar de poucos possuírem licenciatura (SILVEIRA; REZENDE, 2008, p. 66, grifo nosso).

A discussão “Instrutor” *versus* ”Professor” está longe de ser esgotada. De modo amplo, podemos compreender que instrutor de Libras é o profissional que não possui nível superior em Libras, podendo esta formação ser realizada em nível de graduação ou pós-graduação - *lato sensu*, principalmente.

Feitas estas considerações, vamos direcionar nossas discussões para os docentes surdos, formados em Letras Libras, que são professores de Libras na Educação Superior. O Decreto mencionado acima (nº 5.626), estabeleceu algumas diretrizes no que diz respeito à formação do professor de Libras.

Lançado em 2005 e entrando em vigência em 2006, tal decreto estabeleceu que um exame de proficiência em Libras (PROLIBRAS) seria realizado anualmente pelo período de 10 anos ou até que houvessem profissionais com formação específica na área. Tal formação específica é a licenciatura em Letras Libras.

Com esta graduação houve uma reconfiguração no perfil profissional deste professorado, uma vez que, no período anterior a esta graduação em Libras (vinculado ao curso de Letras), os profissionais, em sua maioria, tinham formação em Pedagogia ou outras licenciaturas e trabalhavam/atuavam com questões mais amplas e voltadas aos estudos em inclusão e educação de surdos.

Com a implantação dos cursos de Letras Libras, o foco da formação muda. Há um deslocamento para as questões linguísticas. Albres (2014), em sua tese de doutorado, fez um levantamento sobre a matriz curricular do referido curso e obteve o seguinte resultado:

1 – Núcleo de Estudos Introdutórios[...]: Abrangendo Educação, Psicologia, Estudos Linguísticos, Literatura, Tradução e Educação a Distância (6 disciplinas com 360 horas). 2 – **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos Linguísticos[...]: Disciplinas do campo da linguística** (Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática), Aquisição da Linguagem, Escrita de Sinais (I a IV) e LIBRAS (I a V) (**21 disciplinas com 1.620 horas**). 3 – **Núcleo de Estudos Pedagógicos (teórico-prático)** [...]: Neste núcleo estão as disciplinas de linguística aplicada, didática, as disciplinas de metodologias de ensino (como língua materna, segunda língua e literatura surda). Construindo olhares sobre o cotidiano escolar; problemáticas da profissão docente; e aprofundando relações ensino-aprendizagem no trabalho pedagógico (**10 disciplinas com 750 horas**). 4 – Núcleo de Estudos Integradores[...]: Estágios Supervisionados e Práticas (3 disciplinas com 430 horas) (ALBRES, 2014, p. 87, grifo nosso).

Somando-se às disciplinas introdutórias (360h) e aprofundamentos da área da Linguística (1620h) tem-se um total de 1980 horas de disciplinas com foco na língua de sinais, em detrimento de 1180 horas de disciplinas pedagógicas somadas ao Estágio supervisionado. Percebe-se que na estruturação de tal curso houve uma secundarização dos conhecimentos pedagógicos.

Tal tendência formativa é chamada de tecnicismo e mais recentemente neotecnicismo. Segundo Libâneo (2013), tal tendência está baseada no behaviorismo e seu modo de ação busca garantir a racionalização e o controle do ensino, aproximando-se assim da lógica empresarial. Nesta tendência, Rigolon (2008, p. 4) explica que:

O professor é visto como aplicador da técnica aprendida. Metodologicamente, a formação do professor é pensada em duas etapas: em um primeiro momento o professor aprende a técnica para, depois, aplicá-la em sala de aula de forma eficiente.

Enfatizamos aqui que a tendência não tem se configurado como um desafio apenas para o curso de Letras Libras. Ela está enraizada nos outros cursos de formação de professores, pois se adequa a um ideal burguês em que o professor tem uma visão estreita de seu trabalho e do processo educativo e a educação é descompromissada com a transformação da realidade social. Mas, há um agravante no tocante ao curso de Letras Libras, como assinala Leite (2004, p. 47):

Sem um material teórico-didático no qual possam se apoiar para aprofundar seus conhecimentos sobre abordagens e metodologias de ensino, os professores de línguas de sinais se veem obrigados a recorrer a fontes alternativas de informação; e o que geralmente se observa é que a principal fonte de conhecimento desses professores, sobre “como o ensino funciona” e sobre “como ele deveria ser”, é a **experiência escolar que tiveram como estudantes de língua: presumivelmente experiências oralistas que focalizavam palavras fora de textos e de contextos e que ignoravam a interação como meio natural em que a língua se apresenta ao aprendiz** (Grifo nosso).

Em sentido inverso a esta teoria, encontramos as teorias/perspectivas críticas em educação que criam condições que permitem ao professor enfrentar as contradições da prática exercida na sociedade capitalista, o que demanda a produção de “novos significados e sentidos,

novos padrões culturais, novas estruturas conceituais, novas ações e operações que permitem o desenvolvimento vital da docência” (IBIAPINA; CARVALHO, 2016).

Em suma, neste capítulo apresentamos um panorama sobre a relação dos surdos com a docência, mostrando um pouco deste processo no chão da história, tendo como objetivo contribuir para o entendimento das significações de professores surdos sobre a docência.

## **5 SIGNIFICAÇÕES SOBRE AS VIVÊNCIAS ESCOLARES E MOTIVOS E NECESSIDADES DE SURDOS QUE SE CONSTITUÍRAM PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Este capítulo é destinado às análises dos dados produzidos nas entrevistas com os professores e analisados com o instrumento dos NS. Seguimos os passos recomendados por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), chegando à síntese, sempre provisória, de dois Núcleos de Significação, que nomeamos como: *Oralização, repetência e cola*: singularidade e universalidade nas histórias de surdos e, “*ai eu pensei, eles são surdos e estão ministrando estas palestras. então, eu também posso!*”: necessidades, motivos sobre ser professor.

### **5.1 Núcleo 01: Oralização, repetência e cola: *singularidade e universalidade nas histórias de surdos***

Neste núcleo buscamos apreender as significações dos professores sobre sua infância e, especificamente, sua vida escolar, pois concordamos com Munsberg e Silva (2014, p. 6) quando afirmam que “a escolha profissional remete para vivências desde a infância, destacando-se as influências familiares e escolares”. Por isto, consideramos importante buscar a construção histórico-cultural, permeadas por diferentes mediações, dos sujeitos que, por sua vez, inserem-se no mundo de construção social, econômica e política já postos, participando, transformando e sendo transformados por tal mundo.

Na busca por tais significações, utilizaremos a categoria historicidade, que nos subsidiará no necessário processo de desnaturalização dos fenômenos sociais, uma vez que os conhecimentos e as ideias produzidas pela humanidade, em determinado momento da história, condizem com a realidade pertinente a este momento histórico (GONÇALVES, 2007). Por isso, não devem ser considerados como inerentes à humanidade.

Desse modo, consideramos importante salientar que, quando tendemos a pensar que o surdo tem um dom para ser professor de Libras ou ser pedagogo bilíngue, que trabalhará com crianças surdas na educação infantil e no ensino fundamental I, estamos incorrendo no equívoco, segundo a PSH, de não considerar as determinações histórico-culturais, as mediações e os afetos que constituem o movimento do fenômeno abordado nesta dissertação - a constituição docente de professores surdos que atuam na Educação Superior - levando à sua naturalização.

Neste sentido, Kahhele e Rosa (2009, p. 49-50) afirmam que a historicidade

[...] permite um distanciamento do presente, o que facilita a análise dos fenômenos e a desnaturalização. [...] Ao historicizar as relações humanas e a subjetividade postas no real, analisam-se as condições objetivas (sociais, políticas e econômicas) que engendraram determinadas relações e concepções, mesmo que elas já não estejam mais postas.

No viés teórico epistemológico que nos norteia, compreendemos que esses professores (assim como quaisquer outras pessoas) não nasceram para ser professor, como se a docência seja um dom e/ou um destino para o surdo, em particular. Ao invés, estes acontecimentos foram se constituindo ao longo da vida desses sujeitos, permeados de mediações, tais como: políticas públicas, situação social, entre outros elementos.

Com a finalidade de historicizarmos o processo da constituição docente desses sujeitos, consideramos importante tomarmos como ponto de partida para análise algo que nossos participantes têm em comum: a surdez, as significações sobre tal condição e o momento em que se percebem surdos.

Os pré-indicadores a seguir contém os relatos dos participantes sobre como se perceberam surdos:

*Eu não lembro bem. Você pergunta quando eu senti que era surdo? Lembro que não usava Libras. Comecei a aprender Libras com 11 anos de idade. Acho que foi aí que me percebi surdo (Professor Oswald)!*

*Eu fui crescendo e quando tive acesso a escola, encontrando outras pessoas me vi surda. Não a palavra S-U-R-D-A, mas me via surda.[...] Algumas pessoas apontavam para o ouvido e faziam indicação de negação. Através de gestos e sinais, eu conseguia ter uma melhor comunicação (Professora Tarsila).*

*Logo quando criança brincando eu já sabia Libras. Eu tinha audição em um dos ouvidos. Sempre que encontrava algo novo eu perguntava a minha mãe e ia registrando os sinais e aprendendo. Ela sempre estava comigo interpretando, então eu não me via diferente. Para mim, estava de igual para igual, porque eu sabia me comunicar (Professora Pagu).*

Os pré-indicadores anteriores nos remetem aos estudos de Vigotski e de outros pesquisadores da PSH. Na obra *Pensamento e Linguagem*, o autor bielorrusso (2001) afirma que essas funções psicológicas superiores não compartilham uma origem genética comum, mas que, em dado curso do desenvolvimento humano, surgem e modificam radicalmente o sujeito. Aguiar *et al.* (2009) afirmam que o que está na base da consciência é a linguagem. A respeito da fusão entre pensamento e linguagem, Aguiar *et al.* (2009, p. 56) ponderam que: “[...] O processo é como afirma Vigotski de ‘colossal revolução’ representada pela reorganização do pensamento que se dá pelo desenvolvimento da linguagem”.

Nas falas dos participantes foi possível observar que eles significam a eles mesmos como sujeitos de linguagem, o que coaduna com Padden e Humphries (1988), traduzido e citado por Gesser (2008, p. 225): “Quando os surdos discutem sua surdez, eles usam termos profundamente relacionados com a sua língua, seu passado, e sua comunidade”. Isso se mostra quando Oswald, Pagu e Tarsila apontam para a necessidade do uso de uma língua para que eles pudessem pensar e reconhecerem-se enquanto surdos.

Deste modo, podemos compreender que o reconhecer-se como um sujeito de linguagem só foi possível porque seus pensamentos passaram a ser o que Vigotski chamou de pensamento verbal, isto é, quando pensamento e fala se unem, tornando-se fala com significado (VIGOTSKI, 2008). Para os sujeitos desta pesquisa, isso aconteceu quando eles conheceram a Libras e foram imersos no mundo semiótico dos sinais, que são, assim como as palavras para os ouvintes, signos por excelência.

Apesar do discurso social da surdez estar fortemente presente nas entrevistas dos professores, chamou-nos a atenção os pré-indicadores provenientes da professora Tarsila por nos remeter ao que foi, até pouco tempo, uma discussão muito forte no campo da surdez - a problemática da surdez enquanto deficiência ou diferença: “percebia o fato de usar o aparelho auditivo [...] Algumas pessoas apontavam para o ouvido e faziam indicação de negação”. Vemos que a professora em questão pauta sua surdez a partir do apontamento de pessoas ouvintes que negam sua audição evidenciando a surdez enquanto falta e, por isso, precisando ser corrigido (uso do aparelho).

No momento atual de pesquisas com pessoas surdas e línguas de sinais, entendemos que não podemos reduzir a surdez ao seu aspecto biológico da falta ou diminuição do poder auditivo (BISOL, 2010) e que as línguas de sinais atendem os requisitos linguísticos para serem consideradas línguas. Sendo possível, através destas línguas, o desenvolvimento cultural da criança em questão (VIGOTSKI, 2011). Na mesma obra, o autor afirma ainda que:

Os cegos e os surdos-mudos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. **A fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos**, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil (VIGOTSKI, 2011, p. 868, grifo nosso)

A sociedade capitalista tenta a todo momento individualizar e naturalizar fenômenos humanos, e, portanto, sociais, diferenciando o que é normal do que não é normal. Como diz Vigotski (2011), nos acostumamos e valorizamos o fato de falarmos com a boca e lermos com os olhos, inferiorizando ou até mesmo desconsiderando outras formas de leitura e escrita.

No entanto, estas são apenas uma das formas de ler e uma das formas de se falar. Dentro destas considerações, sabemos que a valorização ou desvalorização de uma ou outra forma faz parte da estrutura histórico-social na qual está ancorada tal sociedade. Neste ponto, concordamos com Santana e Bergamo (2005) ao afirmarem que:

A separação entre grupos humanos é produzida socialmente, bem como sua integração, na medida em que toda forma de preconceito, **toda discriminação, todo comportamento humano está subordinado à cultura que os constrói, propaga, veicula e sedimenta**. São as normas sociais que "autorizam" essa separação, normas que organizam toda a nossa vida social, modos de falar, de vestir-se, de atuar no mundo, de pensar etc. O modo como a surdez vem sendo descrita está ideologicamente relacionado a essas normas (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 566). Grifo nosso).

Outro fator importante para nossas análises foi o de saber mais sobre as vivências com os professores (surdos ou ouvintes) e os métodos educacionais utilizados. Os participantes começaram por falar sobre suas vivências na Educação Básica:

*Era horrível [métodos usados na escola]! Tinha imagens das vogais e eu tinha que oralizar, escrever, fazer atividades. Sempre com imagens, desenhos, praticava a oralização do alfabeto, tinham algumas palavras em papéis na parede para que eu pudesse gravar tudo aquilo, tinha que escrever também (Tarsila)*

*Os professores eram ouvintes. Eles sabiam um pouco de Libras e se comunicavam com a gente. A gente ajudava a eles. Isto nos dois primeiros anos de escolarização [...] aí eu passei de ano e fui estudar no colégio "X", era uma turma só de surdos, mas lá eles utilizavam o método fônico-oral [...] trabalhavam com velas e outras coisas (Oswald).*

Nos pré-indicadores provenientes das entrevistas de Oswald e Tarsila evidencia-se uma clássica situação de segregação e pedagogia corretiva, a que foram submetidas, por bastante tempo, as pessoas surdas. Ainda que utilizassem um pouco de Libras, o intento da escola era fazer a oralização dos surdos (SKLIAR, 1999), sendo que, para isto, agrupavam, separavam e impunham técnicas de habilitação para o desenvolvimento da fala oral.

Já em sua vivência escolar, Oswald manifesta um certo tom de satisfação quando disse que o professor sabia um pouco de Libras e que ele a ajudava, “[...] eles sabiam um pouco de Libras e se comunicavam com a gente. A gente os ajudava”. Pois, sentia-se partícipe do processo. Por outro lado, pudemos constatar que Oswald não passou pela experiência de ter sua língua e cultura valorizada, de modo que ousamos dizer que a valorização da pessoa surda não fez parte do seu processo de constituição da realidade subjetiva. Ao contrário disto, o processo educacional impulsionava para sua “normatização”.

Posteriormente, Oswald, na mesma escola, passou a estudar em uma turma com surdos e ouvintes, sem a presença de um intérprete de Libras. O método de ensino passou a ser pautado

na forma ouvinte de aprendizagem, agravando ainda mais a sua situação de aprendizagem e desenvolvimento. Nas palavras dele:

*Eu sentia que não estava aprendendo, então havia muita “cola”. Eu era visto como coitadinho por alguns professores e outros eram mais rígidos.*

*Eu não entendia o que eles explicavam porque eles só oralizavam! Então, eu “colava”! Alguns [professores] eram rígidos e me reprovavam e tal. Tinha muito isso: muita cola. Não foi muito bom meu aprendizado na inclusão, sem o intérprete. Isso foi antes de 2002 e antes de 2002 a Libras não era reconhecida (Oswald)*

Tarsila teve vivências semelhantes no que se refere à escolarização voltada para o ouvinte e despreparada para o surdo, como mostra o pré-indicador:

*A professora não me oferecia estímulos, as notas sempre eram zero. A professora parecia piorar (Tarsila).*

Podemos ponderar que essas vivências escolares mostram que as práticas dos professores coadunavam com a dimensão objetiva da educação dos surdos - uma educação pautada no ouvintismo<sup>4</sup>, precária de uma política de proteção e valorização da Libras e da Cultura Surda. Uma escola em que os alunos surdos estavam completamente à margem do processo de escolarização e com isso a escola não cumpria a sua função social.

Como Oswald chama atenção, no momento em que os participantes dessa pesquisa estavam na Educação Básica, não existiam a Lei de Libras 10.436 (2002) e o decreto 5.626 (2005), como consequência mais visível, a escola, para eles, não tinha nenhum tipo de preocupação com outras opções metodológicas para o ensino de surdos, muito embora a Declaração de Salamanca (1994), que orientava a política para a Educação Especial no país, recomendar a escolarização para surdos em escolas regulares.

Isto posto, podemos perceber que os participantes vivenciaram um processo de escolarização precário, que não tinha como objetivo incentivar sua língua, sua cultura e a sua formação integral.

Outro aspecto pertinente, neste momento de nossas análises, é a situação da família destes sujeitos mediante as dificuldades em garantir uma educação de qualidade para o/a filho/a com surdez. A seguir, trazemos os pré-indicadores de Tarsila:

*Meu pai não sabia onde me pôr, em qual escola ou local eu deveria ir. Meus pais eram separados e minha mãe tinha que trabalhar. Eu tinha que ficar na escola [Tarsila].*

*A partir do 5º ano ficou bem difícil. Aconteceram alguns entraves por questões financeiras. Fui para outra escola onde só haviam ouvintes e a comunicação era bem complicado, [...] minha família não acreditava na minha evolução naquele local [uma nova escola]. Eles sofreram bastante. Procuraram alguma escola para surdos ou que se adequasse ao meu perfil. Questionava as escolas quanto à metodologia, mas não tiveram sucesso[...] [Tarsila].*

Considerando a historicidade e a mediação enquanto categorias de análise da PSH, podemos compreender as diferentes nuances evidenciadas nos fatos narrados pelos docentes entrevistados, a saber: o desinteresse político dos órgãos responsáveis pela educação, para que as pessoas surdas tivessem sua língua e cultura valorizada; e a predominância, na área da Educação, do discurso pautado na reabilitação, ou seja, na normatização da pessoa com deficiência, e, especificamente, da pessoa surda.

Quando nos debruçamos sobre a história da educação dos surdos, observamos que muitas das decisões sobre estes foram tomadas por ouvintes: o Congresso de Milão de 1880 é um desses exemplos. Com a aprovação do método oralista, surdos foram obrigados a oralizar, portanto, a se adequar aos padrões da comunidade majoritária – a ouvinte. A obrigatoriedade imposta pelo Congresso de Milão perdurou cem anos. No Brasil, o método oralista perdurou até a década de oitenta do século XX.

Mesmo com o fim da obrigatoriedade do oralismo, e tendo o uso da língua de sinais sido reconhecido como relevante no processo educacional das pessoas surdas, a perspectiva normatizadora perdura no meio educacional. Isto é, o modelo a ser seguido é o modelo ouvinte, que não reconhece a surdez enquanto cultura e não valoriza a língua da comunidade surda (LONGMAN, 2007; DORZIAT, 2004).

Valemo-nos aqui de Marx quando diz que o concreto só é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, e que só o encontramos como ponto de chegada e não de partida. Neste momento da pesquisa já temos sujeitos historicizados e analisados à luz de categorias que nos afastaram dos sujeitos abstratos para a noção de sujeitos ativos, sociais e históricos.

Consideramos que a surdez é um fenômeno social complexo que, sem dúvidas, gera um desenvolvimento qualitativamente diferenciado:

[...] exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo **ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos**, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VIGOTSKI, 2011, p. 869, grifo nosso).

Lembrando que a surdez precisa ser posta junto a diversos outros determinantes, tais como: gênero, situação familiar, origem geográfica, período histórico, entre outros. Se não considerarmos estes determinantes, estaremos encarcerando estes sujeitos na sua condição biológica e servindo assim à filosofia burguesa.

Assim, sabemos que nossos sujeitos são oriundos de dois estados do Nordeste do Brasil e que significam a surdez enquanto uma diferença linguística; contudo, ainda carregam em si marcas de um modelo organicista que foca a falta de audição.

Envoltos nessas mediações de entender-se a si mesmo, vivenciaram na infância e na adolescência métodos e técnicas corretivas - com ausência total de um professor surdo - que tinham por objetivo torná-los falantes de Português. Além disso, significaram a si mesmos como sujeitos que foram alvo de misericórdia por parte de suas famílias e de alguns de seus professores: “[...] eu era visto como coitadinho” por alguns professores e outros eram mais rígidos (Oswald) e “[...] eles sofreram bastante [sobre a família por causa da surdez de Tarsila]”.

Assim, por meio do que fora até aqui exposto, apresentamos histórias de vidas singulares que se constroem na universalidade tendo, estas histórias, o poder de denunciar as artimanhas do capital e seu plano devastador para a humanidade. No próximo núcleo, seguiremos as análises centralizando-as no processo de profissionalização dos participantes.

## **5.2 “Aí eu Pensei...Eles são surdos e estão ministrando estas palestras. Então eu também posso”: necessidades, motivos sobre ser professor**

Neste núcleo, prosseguimos nossas análises sobre a constituição docente dos professores universitários surdos investigados neste trabalho. A partir de sua construção, foi possível observar as tensões existentes entre a profissão almejada e a profissão conquistada pelos sujeitos da pesquisa. Aqui direcionamos nossa pesquisa para as necessidades, motivos para a docência.

Sabemos que a sociedade capitalista, pautada no discurso da meritocracia, tem incutido a ideia de estar preparado para ser absorvido pelo mercado de trabalho, e para este fim a educação escolar tem fundamental importância na preparação dos sujeitos para que estes atendam aos requisitos exigidos para tal. Contudo, devido à grande desigualdade social, que é bem característica das sociedades capitalistas, muitos sujeitos ficam aquém da formação escolar ideal exigida pelo mercado de trabalho formal. E entre estes sujeitos, a pessoa surda.

Apesar das iniciativas voltadas para a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, como por exemplo a Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991, mais conhecida como Lei de Cotas, muitos surdos ainda se encontram à margem do que é considerado um trabalho com um salário que supra suas necessidades materiais.

Oswald, por exemplo, narrou que vendia adesivos e não tinha expectativas profissionais para o futuro. Achava até que iria sempre depender da venda dos adesivos para sobreviver, como mostra o pré-indicador a seguir.

*Eu não tinha nenhum objetivo! Eu não pensava em nada. Eu vendia adesivo, viajava vendendo adesivos e eu pensava que faria sempre isto!*

Porém, a sua participação na comunidade surda, as idas aos eventos promovidos por instituições que tem como público alvo os surdos, e nas palestras ministradas por pessoas surdas, fez com que Oswald pudesse vislumbrar outras possibilidades no campo profissional.

*Eu fui numa palestra no INES<sup>4</sup>. Eu vi que era possível ser um profissional, até então eu pensava que não! Mas a partir daí, por meio do contato com outros surdos, eu fui pegando os modelos. Os temas dos eventos eram bem variados. Aí eu pensei eles são surdos e estão ministrando estas palestras então eu também posso. Foi a partir destas viagens para diferentes eventos que eu percebi.*

Esta fala do Oswald faz remeter à literatura que trata sobre a surdez e a relevância da presença do surdo politizado, isto é, um sujeito pertencente à comunidade surda e militante pelos direitos dos surdos, no processo de subjetivação da pessoa surda (SKLIAR, 1999). Sobre essa relação intersubjetiva “eu-outro”, Vygotsky afirma ser constitutiva do humano e faz parte do pressuposto da mediação.

No entanto, a mediação está para além da presença física, pois “não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação” (MOLON, 2015, p. 102). Os signos, ainda segundo Molon (2015), são responsáveis pelo contato do sujeito com a cultura, e se dá por meio da mediação que acontece de inúmeras formas, isso desde criança.

Em sua fala, Oswald expressa como se sentiu ao ver surdos profissionais ministrando palestras e como isso se configurou em um motivo para o encaminhamento para a profissão docente. Contudo, quando questionado se a profissão docente foi uma escolha feita a partir, verdadeiramente, do seu querer profissional, Oswald respondeu:

*Eu lembro que fiz o curso de instrutor e gostei. Em paralelo a isto, eu gostava muito da área do Direito. Achava legal. Mas, eu sabia que era algo difícil, provas muito difíceis, E aí eu pensei: - não vou por este lado não. Vou seguir ensinando, mas eu gosto muito da área do Direito. Saber as leis, os direitos, mas também gosto muito da área da docência. Se eu tivesse tempo, eu faria Direito, mas são 5 anos e ainda tem a OAB, além de exigir muitas leituras e muita dedicação.*

Fazer o curso de Direito era também uma das vontades profissionais de Oswald, entretanto, devido a inúmeros fatores impeditivos, apontados por ele, optou pela docência. A

---

<sup>4</sup> INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos.

*priori*, a escolha pela docência pode ser entendida como simplesmente uma escolha baseada no que Oswald considerava mais fácil, denotando um certo comodismo por parte dele por não querer cursar o tempo necessário para a conclusão do curso (5 anos) e por não se dispor a dedicar-se às leituras exigidas pelo curso de direito.

Porém, existem questões dignas de atenção sobre estas dificuldades apontadas pelo participante. Entre tantas, temos: as dificuldades relacionadas à barreira comunicacional a ser enfrentada pelos surdos, já que em muitos cursos ainda não há profissionais fluentes em Libras e tradutores intérpretes de Língua de Sinais; e a dificuldade que a grande maioria das pessoas surdas encontram em realizar leituras na língua escrita, isso ocorre por esta apresentar estrutura diferente da língua de sinais que, por sua vez, é gesto-visual. Nesta perspectiva Karnopp e Pereira (2015, p. 225) aponta que:

Nossa tradição gramatical como professores de língua portuguesa sempre rejeitou a existência de uma pluralidade dentro de manifestações linguísticas dentro do universo da língua portuguesa por parte de surdos; a própria escola não reconhece a situação bilíngue do surdo e rejeita de forma intolerante qualquer manifestação linguística diferente[...] O ponto de partida é um entendimento da natureza da escrita como um ato político, social, mental e linguístico [...].

Assim como Oswald, as professoras Pagu e Tarsila em suas entrevistas também expressaram seus interesses profissionais, antes de exercer a docência no ensino superior. É o que mostram os pré-indicadores a seguir:

*Às vezes, fico pensando sobre ter feito licenciatura em outra área, mas realmente não tinha vontade... surgiu a vontade de fazer Pedagogia, mas mesmo procurando formação em Pedagogia não tive êxito, naquele momento minha formação ficou apenas no magistério (Pagu).*

*Eu não me imaginava ensinando. Pensava em algo como Desenho ou voltado para Artes, de forma profissional. Mas não imaginava que eu seria professora. Não tinha esses pensamentos (Tarsila).*

A partir do que fora exposto pelos professores Oswald, Pagu e Tarsila, podemos compreender que estamos diante de um conflito: “o profissional que se almejou ser” *versus* “o profissional que foi possível ser”. Assim, a partir deste conflito, restaram-lhe como escolha, para estes participantes, o ser professor.

Ao contrário da perspectiva liberal que caracteriza essa escolha como algo que parte da liberdade do sujeito, como se este fosse detentor e senhor da sua própria vida, a perspectiva sócio-histórica apreende as escolhas como sendo motivos configurados que “[...] impulsionam o querer e o agir em direção a alguma escolha, que, ao mesmo tempo, altera a realidade social e o sujeito” (AGUIAR, 2006, p. 20), tratando-se, assim, de um processo afetivo-volitivo.

Conforme Soares (2011), a compreensão efetiva desse movimento afetivo-volitivo, que impulsiona o sujeito a mobilizar-se na atividade social, é indispensável para que nos aproximemos dos sentidos constituídos. Desta forma, a fim de que esta aproximação seja possível, é precípuo que sejam utilizadas as categorias da perspectiva sócio-histórica: necessidade e motivo. Muito embora elas estejam imbricadas, a distinção entre necessidade e motivo faz-se necessário “[...] para que possamos apreender e iluminar com mais precisão o movimento que leva o sujeito à ação de escolher” (AGUIAR, 2006, p. 17).

A necessidade refere-se ao estado de carência sentido pelo indivíduo e esta carência está mais para as zonas dos sentidos, isto é, não consegue o sujeito ter exatamente ciência do que lhe carece, do que deseja e nem ter o controle sobre o processo que constitui suas necessidades. Contudo, não devemos desconsiderar que esta carência depende dos condicionantes da existência dos sujeitos, por isso não pode ser entendido como natural. Ao invés, segundo Aguiar e Ozella (2006), a gênese das necessidades está no social e “tem a ver, ao mesmo tempo, com o sujeito e o mundo (SOARES, 2011, p. 99)”. As necessidades se constituem histórica e socialmente nos sujeitos.

As necessidades, desse modo, jamais podem ser compreendidas como naturais e a-históricas, mas engendradas no e pelo movimento histórico, social e político. Temos, assim, que as necessidades se constituem e revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo esse que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo (AGUIAR, 2006, p. 16).

Imbricados às necessidades, estão os motivos, que impulsionam, direcionam, mobilizam os sujeitos para a satisfação das necessidades. Destarte, conforme diz Soares (2011), o homem, ao confrontar, comparar e significar a realidade, a partir das condições subjetivas que são mediadas pela realidade social, “constitui motivos e sentidos contraditórios, frágeis muitas vezes, mas que impulsionam e marcam suas atividades” (SOARES, 2011, p. 17).

O processo descrito anteriormente consiste na significação da realidade e, quando isso ocorre, o sujeito não se encontra somente inserido nela, mas passa a atuar sobre ela tendo como objetivo a satisfação das suas necessidades. Acerca disso, Liberali (2010, *on-line*) considera que quando essas necessidades são percebidas:

[...] movem as ações dos diversos participantes (o que realiza a atividade). Esses objetos idealizados para a realização das necessidades são chamados de motivos e são responsáveis pelo desenrolar da atividade.

Portanto, sendo possível realizar uma atividade que leve a satisfazer as necessidades, isso transforma o sujeito e também faz surgir necessidades e atividades novas. Para Leontiev (1978), a atividade consciente é fundamentada em motivos que movem o sujeito para satisfazer

suas necessidades, e, para Vigotski (2007), a escolha da atividade é o fundamento do ato volitivo. Isto é, ela consiste num ato volitivo-afetivo.

A atividade de professor de Libras, no ambiente acadêmico, foi se configurando como uma realidade mediante algumas circunstâncias históricas gerais: a instituição, a partir da aprovação do decreto n.º 5.626, de 22 dezembro de 2005, de cursos de Letras Libras na Educação Superior e a determinação da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de Fonoaudiologia e de Licenciaturas.

O curso de Letras Libras foi, *a priori*, organizado pela UFSC, na modalidade a distância, teve o aporte financeiro da Secretaria de Educação a Distância (SEAD), e da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC no ano de 2006, assim como da CAPES no ano de 2009. A primeira turma titulada na modalidade EAD foi no ano de 2010, e a segunda em 2012, “[...] com alunos espalhados em 16 estados brasileiros. O curso formou um total de 398 alunos licenciados em 2010, 312 bacharéis e 378 licenciados em 2012” (QUADROS; STUMPF, 2014).

As provas de ingresso inovaram por serem realizadas em Libras, com questões sendo sinalizadas por meio de vídeos e com cotas destinadas a surdos. Essas condições favoráveis possibilitaram que muitas pessoas surdas ingressassem nesse curso, levando a uma concentração de universitários surdos no curso de Letras Libras (LACERDA, 2015).

Considerando esse contexto, Oswald e Pagu falam sobre a decisão de fazer tal curso:

*Eu já era instrutor, então, eu resolvi me inscrever no vestibular e passei para fazer uma faculdade. Porque instrutor é de nível médio e aí eu resolvi me profissionalizar melhor (Oswald)*

*[...] O polo era em Fortaleza, na UFC. Meus amigos ficavam falando: - “Vamos o transporte será gratuito, tem o passe livre”. Depois de muita insistência, acabei aceitando e fui estudar LL. Me formei [...] (Pagu)*

Assim, podemos inferir que a atividade da docência em Libras como L2<sup>5</sup>, no caso dos nossos participantes, foi uma escolha na busca de satisfazer a necessidade de ter uma profissão que lhes desse um certo prestígio social, isto é, ser professor de Libras. E, até alcançá-la, muitos foram os percalços. Sobre estes percalços em busca da profissionalização, os participantes discorrem:

*Não eu nunca desisti! Eu reprovei dois anos, mas não desisti [...]; [sobre tentativas de estudar em curso superior] Eu fiz um para Pedagogia, perdi! Perdi duas vezes*

---

<sup>5</sup> No ensino de Línguas L2 significa segunda língua, No caso do ensino de Libras nas Universidades, tal ensino se configura majoritariamente como L2, uma vez que a ampla maioria dos alunos universitários são ouvintes falantes do Português.

*para Pedagogia. Depois eu fiz Contabilidade e passei na primeira etapa do PSS<sup>6</sup> [Processo Seletivo Seriado]. Na segunda etapa, que era de Redação, eu perdi porque antes a gente não tinha direito a uma correção especial! Então, na primeira etapa, eu passei; na segunda etapa eu perdi para o curso de Contabilidade (Oswald)*

*Durante o 6º e 7º ano, eu percebi que precisava me esforçar. Buscar mais; [...] O ensino médio foi muito difícil. Não tinha intérprete. Não tinha nada. [...] [sobre o contato com a Língua de sinais] Por conta própria, fui atrás (Tarsila)*

*[...] quis fazer Magistério. Conversei com minha mãe, mas ela falou que seria complicado e que isso seria um sonho. Algo da minha imaginação. Eu insisti com a ideia do Magistério, até que minha mãe foi na escola conversar com a diretora que falou da possibilidade[...], e eu fui. [...] Quando me formei no Magistério, eu fui atrás de emprego nas faculdades particulares. Só encontrei depois de 12 anos. (Pagu)*

Os pré-indicadores anteriores evidenciam que, apesar das circunstâncias que os levaram a lecionar Libras enquanto L2, os participantes significam esse percurso como um caminho galgado por meio de persistência, conflitos, sofrimentos e conquistas. Em certa medida, há até um ar meritocracia e de uma conquista que superou as situações adversas vivenciadas pelos participantes devido à intolerância da sociedade frente à surdez.

Assim, por ser a profissão docente constituída sócio-historicamente, ela é, conforme Lelis (2014, p. 56), “uma arena feita de um conjunto de histórias que se interpenetram”. E, nessa arena, o sujeito não se faz passivo, ao contrário, o ser humano é ativo, social e histórico. Ele se transforma, ao passo em que transforma o seu meio, dando-lhe significados. Salientamos que tal leitura de sujeito destoa completamente da perspectiva meritocrata, uma vez que não foi possível a estes professores ocuparem esses espaços profissionais por seus próprios esforços, apesar de estarem longes de ser o Barão de Munchausen, mencionado por Bock (1999), que resgatou a si mesmo das profundezas do pântano em que ele e seu cavalo encontravam-se atolados, ao puxar seus cabelos com suas próprias mãos, tendo ainda seu equino preso entre as pernas.

Esta ideia de homem individual, racional, natural e “senhor do seu destino” é típica do liberalismo que, “como produção ideológica da burguesia, expressa essa ênfase no indivíduo. Para o liberalismo, todos os homens são livres e iguais, têm interesses próprios e individuais” (BOCK, 2015, p. 50).

No entanto, ainda segundo Bock (2015), tais ideias são ilusões produzidas pelo modo de produção capitalista, configurando-se assim como uma contradição; já que, enquanto o

---

<sup>6</sup> PSS (Processo Seletivo Seriado) Antiga prova de seleção utilizada em uma Universidade do nordeste. Tal Seleção era composta por questões objetivas, questões dissertativas e redação. Os participantes podiam fazer ao final de cada ano do ensino médio ou ao final do terceiro uma prova geral.

capitalismo exalta o discurso da liberdade do indivíduo, o Estado se fortalece e a liberdade individual, na verdade, é limitada por esse modo de produção.

A concretude desta realidade não é percebida devido a incapacidade de perceber, de imediato, o que está para além do empírico, isto é, a realidade concreta não se manifesta tal qual é. Por isso, segundo Karel Kosik (1976 p. 11), trata-se de uma pseudoconcreticidade. A este respeito, o autor considera:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*.

Deste modo, o que pode parecer, *a priori*, como sendo conquistas individuais dos participantes, de fato, só foram tangíveis graças a várias situações de desenvolvimento social, tais como: os acordos da década de 1990 - Declaração de Jomtien e Declaração de Salamanca; no Brasil, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996); a promulgação da Lei nº. 10.436/2002 (Lei de Libras), sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso; Decreto nº. 5.626/2005, publicado na gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva; e, principalmente, Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - “Viver Sem Limites”, idealizado e oficializado no governo da presidenta Dilma Rousseff, por meio do Decreto nº. 7.612/2011.

A importância deste Plano consistiu em ampliar os direitos da pessoa com deficiência, por meio da implementação de uma série de ações no campo do acesso à educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à Saúde. Dentre suas ações, interessa para a nossa discussão a ampliação de um ensino bilíngue no Brasil, no período de 2011 a 2014, por meio da criação de 27 cursos de Letras Libras - Licenciatura e Bacharelado (BRASIL, 2013). Segundo o site do MEC, foram criadas 600 vagas para professores e 690 vagas para tradutores intérpretes de Libras.

Reconhecemos e valorizamos a importância destas ações e dos dispositivos legais, contudo, vale salientar que estes não foram determinantes, ou seja, não foram monocausalistas no processo de constituição destes docentes, já que não devemos esquecer o fato de que o “eu individual” não se dilui no social, pois o sujeito é ao mesmo tempo histórico e singular (AGUIAR *et al.*, 2009).

### 5.3 Breve análise internúcleo

No intento de finalizar esta etapa do processo de análise ao qual nos propomos, faremos aqui uma breve análise internúcleos que nos permitirá aprofundar as explicações teóricas que nos orientaram em nossas análises. Com a análise internúcleo, de acordo com Aguiar e Ozella (2013 p. 311),

[...] alcançamos uma análise interpretativa mais completa e sintetizadora, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico, à luz da teoria.

A partir desta compreensão de Aguiar e Ozella (2013) e pensando em nossos objetivos de pesquisa e análise produzidas pelos dois NS acreditamos que esses revelam algumas instâncias da historicidade, das mediações e da dialética Singular-Particular-Universal que figuram as significações de Oswald, Tarsila e Pagu.

O NS 01 expressa o movimento das implicações sociais da surdez na família e na escola de modo acentuado, em que pessoas surdas se percebem em uma sociedade ouvinte que não consegue, muitas vezes, atender suas necessidades linguísticas e educacionais, sendo os surdos subordinados a práticas perversas de normatização (LONGMAN, 2007).

Um sistema de ensino austero como este, que esteve presente na realidade objetiva da educação de surdos, gera produções subjetivas de inferioridade e de desvalorização cultural e identitária que podem ser transformadas ou mantidas pelas mediações que ocasionam mudanças qualitativas, suscitando necessidades e motivos que antes do encontro com tais mediações não mobilizavam os sujeitos.

São estas mediações que suscitam necessidades e motivos que analisamos no NS 02. Como vimos, os professores Oswald e Tarsila não manifestavam interesse em ser professor, estas necessidades e motivos emergiram por circunstâncias específicas na história de cada um deles: O encontro com a Comunidade Surda e o perceber do surdo enquanto capaz, no caso do professor Oswald, e o incentivo de amigos surdos de Tarsila para que ela não desistisse de estudar.

Já no caso de Pagu, percebemos que a família continua a desempenhar um papel fundamental na vida dos sujeitos. Ela com sua mãe, que se comunicava e a levava, durante suas férias, para o trabalho, fazia Pagu admirar a profissão de sua mãe e almejar no futuro estar ali, ensinando.

Com isto, confirmamos aqui nossa alegação de que a docência é fruto de múltiplas determinações que são geradas no seio da relação dialética Singular-Particular-Universal a partir de mediações geradoras de motivos e necessidades que mobilizam os sujeitos em busca de algo.

## 6 [...] “ELE PRECISA SABER COMO PASSAR O CONTEÚDO, ENTENDER QUE É UM PROCESSO”: SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SURDOS SOBRE SER DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo optamos por trazer uma exposição mais ampla dos dados produzidos nas entrevistas, apresentamos a(o) leitor(a) o que denominamos aqui de *sequência dialógica*, isto, por termos realizado a entrevista em Libras e por vezes termos que nos deslocar do roteiro inicial para que conseguíssemos alcançar nossos objetivos. Utilizamos as categorias Sentido e Significado e mediações.

### Quadro 2 - Sequência dialógica dos entrevistadores e da Professora Pagu

[Entrevista realizada com Pagu, em novembro de 2019]

**Van Gogh:** Voltando aos questionamentos... na sua visão percebe diferença entre o Professor que é docente em Libras e o instrutor de cursos básicos, intermediário e avançado de Libras? Quais diferenças seriam essas?

**Pagu:** O instrutor, ele é mais prático. A metodologia dele é algo como uma lista de sinais em que ele vai passando. O **professor**. Por exemplo, **tem 50% teoria e 50% prática**. Tem objetivo distinto. Procura passar além dos sinais, **questões que envolvem a história do surdo**. **Trata sobre a gramática da Libras**, tem uma maior contextualização no ensino. **O professor também quebra algumas coisas, como o “surdo-mudo”, explica que é só “surdo”, entre várias outras coisas.**

**Van Gogh:** Ok, ótimo! O Professor, para que ele seja uma bom profissional, quais as características que são necessárias? Falo do docente.

**Pagu:** Ele precisa saber como passar o conteúdo, entender que é um processo, pois, no futuro, o aluno quando entrar no mercado de trabalho, **ele precisa ter conhecimento, experiência**. Eu quando estou ensinando, não sou opressora, pois o aluno não irá ter uma aceitação. **Procuro estimular os alunos para que de fato eles absorvam o conhecimento e tenham um melhor desenvolvimento.**

**Van Gogh:** A disciplina Libras nos cursos de licenciatura, você acredita ser importante? Por quê?

**Pagu:** Sim! É muito importante, porque quando estes alunos forem ensinar terão surdos e ouvintes na turma. O ouvinte tem acesso a escrita, estímulos auditivos, a leitura e o aluno surdo, como eu, como fica neste ambiente? Apenas com as leituras, com o acesso reduzido às informações. **Ensinar a história do surdo, o valor deste sujeito, a cultura. Autores, como Chomsky, Saussure, entre outros que levem a ampliar o conhecimento destes sujeitos.**

Fonte: as autoras (2020).

No diálogo anterior, a professora Pagu aponta para a necessidade de o professor integrar a teoria e a prática no seu fazer docente e que isto é uma característica que o instrutor não tem. Disso podemos depreender que ela significa a docência em Libras como algo que está além do passar vocabulário – prática comum no método gramático de tradução para ensino de línguas (NEVES, 2011). Pagu considera que professor deve fazer contextualizações, um ensino voltado para um contexto situacional, como, por exemplo, no aeroporto, no restaurante e outras situações. Além disso, faz um apontamento de que o professor de Libras, neste caso, é incumbido de quebrar alguns equívocos relacionadas à surdez, tais como “surdo e surdo-mudo”. Neste sentido, Pagu significa o professor como aquele que simula situações que provocam aprendizado e que transforma concepções nos seus alunos, isto é, Pagu significa o professor como sujeito de conhecimento.

No final do excerto, a professora recorre, novamente, à necessidade de teoria, desta vez, além de retomar apanhados teóricos que dizem respeito aos estudos antropológicos da surdez, ela ilustra a importância de levar os autores da Linguística Clássica (Chomsky e Saussure) para a sala de aula. Certamente, os clássicos da Linguística têm importância inquestionável em um curso superior em Letras (Português, Inglês, Libras), no entanto, a menção a eles, no caso da professora, chamou-nos atenção visto que ela disse em outro momento da entrevista que trabalha com a disciplina de Libras em outros cursos [...] *São alunos de diversos cursos* [...] de licenciatura da universidade em que a Libras é uma disciplina única com carga-horária de 60 horas.

Estas significações podem, entre outras vivências, terem sido suscitadas pelos motivos que Albres (2014) teoriza em sua tese fundamentada em Bakhtin:

No espaço educacional, nas instituições onde se formam os professores, os discursos alheios dos teóricos ou dos professores de determinada disciplina podem ser interpretados como um discurso outro, **uma voz científica autoritária e ideológica** [...]. **Há, portanto, a questão do prestígio do que é dito, por quem é dito, com que intenção é dito e como isso afeta individualmente a construção conceitual dos professores em formação** (ALBRES, 2014, p. 131-132, grifo nosso).

Ainda segundo a autora:

O espaço de formação de professores trabalha com esse objetivo, o da apropriação de conhecimento. Todavia, **há conceitos que fazem mais sentido do que outros. Isso depende do contexto discursivo em que foram produzidos e das instâncias discursivas onde ele se produz, das histórias dos sujeitos, de suas experiências enquanto professor**, da sua formação inicial (só ouvir a palavra do outro), da formação em serviço – (ALBRES, 2014, p. 131, grifo nosso)

Em se tratando da relação teoria e prática, sabemos que esta tem suscitado profundas discussões e tem se arrastado, há anos, com diversos desdobramentos. Os cursos de formação

superior voltados para a formação de professores ainda apresentam muitas fragilidades nesta interface. Sobre os professores de Libras como L2, Gesser (1999), citada por Albres, “mostra que estes tiveram pouco acesso às discussões teórico-metodológicas da área de ensino de segunda língua, deste modo, constituíram sua metodologia apenas pela prática” (ALBRES, 2014, p. 31).

Estes sujeitos que constituíram sua prática e didática pela prática se depararam com as teorias linguísticas no curso superior, o que provoca um confronto de forças entre o que já faziam e o que vozes sociais, supostamente dotadas de razão (a academia), disseram-lhes que era desejável fazer.

Pagu chama atenção também para as questões de como, “como passar o conteúdo”, isto é, a didática figura suas significações, como já mencionado anteriormente, a professora disse que busca uma prática de ir além do esquema Sinal-Palavra e/ou Palavra-Sinal (Tradução Gramática). Acerca deste modo de ensino, Gesser (2010, p. 7) afirma que

**A visão de ensino na abordagem gramatical** usualmente se pauta em livros didáticos ou materiais cujo objetivo é **transmitir conteúdos da estrutura gramatical da língua alvo**. Já na abordagem comunicativa ensinar uma língua é promover o desenvolvimento da competência comunicativa (e linguística) sempre partindo da promoção de vivências do uso real e significativo da língua alvo a partir da construção de novos significados na e através da interação com o outro.

A professora afirma também não ser opressora, mostrando que quer manter uma relação menos verticalizada com seus alunos. Sobre sua prática, a professora explica:

### Quadro 3 - Sequência dialógica 02 com a professora Pagu

**Van Gogh:** Você é professora, certo?! Como você se vê enquanto docente, bom? Ruim? Como são suas estratégias de ensino, sua didática? Sente que tem algo que está em falta?

**Pagu:** Quando estou lendo a ementa me sinto provocada, pois parece que só o que está escrito lá [na ementa] não têm um valor de fato. São alunos de diversos cursos, então faço perguntas diretamente em Libras de qual a relação que cada um tem com a Libras, com as respostas eu consigo agregar valor àquilo que estou ensinando e não somente passar conteúdo. Com as respostas consigo percebê-los, o aluno ouvinte que não tem nenhum conhecimento da Libras, eu consigo fazer com que ele absorva a Língua. No caso de um aluno chegar atrasado “Demorou a chegar, o que aconteceu?”, o aluno “Estava no ônibus, tinha uma manifestação”, “Onde isso ocorreu?” **a partir de coisas do dia a dia do aluno também consigo que ele se expresse através da língua de sinais**. Contextualizo as aulas de acordo com os acontecimentos, como o Natal... “O que vocês fazem no Natal?” “Encontram a família?” “Foi nascimento de Jesus”, **eles vão aprendendo e vou corrigindo os sinais com eles, aproveito para mostrar HOMEM, MULHER devido ter aparecido a temática família na aula. Dessa maneira que trabalho.**

Fonte: as autoras (2020).

Por suas falas, a professora Pagu mostra que sua prática se afasta do ensino de língua como estrutura, como língua abstrata em que são abordados os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, entre outros. Ela a ensina como uma prática social em contextos situacionais.

A professora significa que para ser professor é preciso, além de saber o conteúdo, “passar o conteúdo”, entender a processualidade do ensino-aprendizagem. Isto mostra que a professora sabe que, além da competência técnica, o conhecimento da Didática e do próprio Desenvolvimento Humano é essencial para ser professor.

Postas estas análises da Professora Pagu, exporemos e analisaremos as significações da professora Tarsila:

#### Quadro 4 - Sequência dialógica dos entrevistadores com a professora Tarsila

**Luana:** Agora, a última pergunta: para você o que significa ser professor no ensino superior?

**Tarsila:** Eu vejo como algo fundamental **ter consciência quanto ao seu papel**, que é muito importante. **É diferente do instrutor que transmite um conhecimento mais prático, mais básico**, sem envolver aspectos do conhecimento acadêmico; **já o professor precisa estudar de forma mais profunda, pensando em metodologias que alcancem aos diferentes alunos.**

[Pausa]

Tomando como exemplo a disciplina que eu escolhi: Libras. Ensinar Libras, no ensino fundamental e médio, é diferente de ensiná-la no ensino superior, que é ensinada de forma mais complexa. **Então, é muita responsabilidade do professor. Ele tem que conhecer, ter as habilidades necessárias para poder ensinar alunos surdos e ouvintes.**

[Pausa]

Assim como também outro professor: AEE, EJA, Ensino Fundamental... enfim, é preciso ter responsabilidade. Entendeu?

**Luana:** Na sua opinião, qual o perfil do docente no ensino superior? Você acha quais competências ele precisa ter? Quais aspectos o docente do nível superior precisa ter?

**Tarsila:** Então, **eu acho que é muito importante o conhecimento. Conhecer referências, metodologia... conhecimento é muito importante. Saber sobre suas responsabilidades e avaliar se para poder lutar porque se não tem conhecimento nenhum, não tem competência. Não pode ser professor.** Antes, a pessoa deve saber se pode ensinar no ensino superior, deve se avaliar. Aí, uma vez obtendo conhecimentos, pode ensinar no ensino superior, **explicar os conteúdos**, para quando os seus alunos perguntarem poder responder.

[Pausa]

Então, qual o perfil do professor no ensino superior? **Para mim, significa ensinar.** Por exemplo,

**pensar no papel do professor é pensar em qual área vai atuar. Então, significa ensinar e aprender. O professor tem essa função: passar o conhecimento para o aluno. Esse é o papel do professor. É seu perfil. Entendeu?**

**Luana: (NÃO FOI POSSÍVEL VISUALIZAR A PERGUNTA)**

**Tarsila:** Sim, para toda a sociedade: surdos e ouvintes. Isso! são vários os segmentos (caminhos/vertentes/tendências...) **depende se você tem ou não vocação.** Qual vocação deve ter a pessoa. Se tem para ser professor de Libras. Por exemplo, você escolheu o quê? Van Gogh escolheu Filosofia, você... Qual o seu sinal mesmo? Seu nome é L-U-A-N-A... Mas, esqueci seu sinal!

[Luana sinaliza seu sinal]

**Tarsila:** Ah!... Esse! Você, escolheu qual área de atuação: intérprete. Mas, qual sua formação?

[Luana Responde - Biologia]

**Tarsila:** Biologia!!! Você escolheu Biologia com que objetivo, ensinar ou pesquisar? Qual dos dois você escolheu?

(Luana sinaliza uma indecisão)

**Tarsila:** Então, você tem dúvidas! Falta que você se observe, se analise para saber o que falta, pra saber qual perfil combina com você: licenciatura ou bacharelado. Qual dos dois? Entendeu? O Van Gogh escolheu, por exemplo, Filosofia e como tema de pesquisa a surdocegueira. Tem a ver com a educação. O papel dele é pensar na pessoa surdocega, pensar como estimular para que se desenvolva bem. **Minha área de conhecimento é a Libras e quero que as pessoas tenham conhecimento acerca dela. O meu objetivo, como professora de Libras, é ensiná-la, porque comunicação é algo muito importante na sociedade. Eu não posso esmorecer, abandonar esse objetivo. Não posso abandonar! A minha história foi de muito sofrimento! Eu fui prejudicada e eu tenho que mudar isso! Tenho que lutar para que no futuro tenha mais intérpretes. Enquanto professora tenho que ensinar para que cada aluno seja independente, siga seu caminho e isso é muito importante.**

Fonte: as autoras (2020).

No diálogo anterior, Tarsila chama a atenção para o fato do professor “*ter consciência do seu papel*”, isto é, realizar atividade consciente; saber o que ensinar, por que ensinar, para quem ensinar e como ensinar e, já no final da entrevista fala: “Minha área de conhecimento é a Libras, **e quero que as pessoas tenham conhecimento acerca dela. O meu objetivo, como professora de Libras é ensiná-la**, porque comunicação é algo muito importante na sociedade”.

A profissão docente, nas últimas décadas, tem assumido funções para além da que convencionalmente lhe fora atribuída, no caso dos professores de Libras, ensinar sinais. Esse "deslocamento" se explica por causa da impossibilidade de o profissional ser apartado das relações sociais que o constituem e que são por ele constituídas por meio da sua atividade. Isso nos leva a compreender que a fala "ter consciência do seu papel" é a manifestação do sentido

que a participante configurou sobre a atividade docente. Isto é, o docente tem como papel conscientizar as pessoas [alunos] sobre a língua de sinais e os surdos. Tarsila ainda acrescenta marcas subjetivas de sua decisão ao narrar sua história como de sofrimento e reitera seu papel de difusão da Libras para que outras pessoas não passem por tal sofrimento.

Para Tarsila, há duas características necessárias e não negociáveis para ser professor: Ter conhecimento e saber ensinar. Ela coloca a particularidade da disciplina escolhida por ela e marca a sua importância [Libras, comunicação com surdos] na sociedade. Para melhor explicarmos isto, trazemos aqui novamente as necessidades e os motivos que suscitam e configuram as significações da professora.

Lembramos aqui que ela utiliza do denominado Lugar de Fala, ou seja, trata-se de uma pessoa surda, professora de Libras, e que a usa como primeira língua. Portanto, seus afetos em torno de tal língua são diferentes dos afetos que mobilizam as autoras deste trabalho, que são ouvintes. Isso ocorre porque enquanto sujeito social e histórico, sua consciência é constituída pelas mediações sociais, incluindo a essa, a base afetivo-volitiva que Gonçalves (2007) afirma ser o fator subjetivo proeminente. A partir disso, é possível compreender porque a docência, para Tarsila, mais do que uma profissão, torna-se um objetivo de vida: “Eu não posso esmorecer, abandonar esse objetivo. Não posso abandonar!” (Tarsila).

As relações sociais são convertidas em funções psicológicas no sujeito por meio das mediações semióticas, constituindo-o. Foi, portanto, nesse processo, que as configurações objetivas das necessidades dela a mobilizaram para o ser docente. Profissão significada por ela como uma forma de militância pessoal, assim como social: “A minha história foi de muito sofrimento! Eu fui prejudicada e eu tenho que mudar isso! Tenho que lutar para que no futuro tenha mais intérpretes!” (Tarsila).

A docência, enquanto militância, de acordo com Gadotti (2012), contrapõe-se conforme à pedagogia do opressor, isto é, do colonizador, formando sujeitos insubmissos, desobedientes, cientes de sua autonomia e partícipes na construção de uma sociedade mais emancipada. Emancipada, inclusive de preconceitos ante ao que é considerado anormal. Assim, a professora Tarsila parece significar seu ofício do seguinte modo: fazer com que seus alunos compreendam a importância de promover a acessibilidade à pessoa surda, já que em sua fala menciona a necessidade de mais intérpretes de Libras no futuro.

Observa-se que, por meio da sua vontade de militar enquanto docente surda, Tarsila assume o papel histórico do professor, que é o “[...] de inquietar, de incomodar, de perturbar [...]” (GADOTTI, 2012, p. 76). O ato de inquietar e perturbar, no caso da professora Tarsila, pode ser realizado nas aulas de Libras que ela ministra aos discentes ouvintes dos cursos de

licenciatura da instituição de nível superior em que atua, uma vez que esta disciplina é obrigatória nestes cursos. É nestas aulas que ela pode ter a oportunidade de, com sua presença enquanto professora surda, mostrar aos alunos ouvintes que surdos podem exercer funções consideradas relevantes socialmente, como a de docente no ensino superior. É no momento da aula com os ouvintes que ela pode conscientizar os sujeitos sobre o ser surdo enquanto sujeito social.

Quanto ao professor Oswald, para fins de se aproximar dos sentidos produzidos por este acerca da profissão docente, foi necessário trazemos o diálogo que se segue:

#### Quadro 5 - Sequência dialógica entre os entrevistadores e o Professor Oswald

[Entrevista realizada em outubro de 2019]

**Van Gogh:** O profissional docente do ensino superior quais competências ele deve ter? Ele precisa saber o que?

**Oswald:** [Faz um sinal referente a não saber como responder]

**Van Gogh:** [Na busca de exemplos para tentar facilitar o entendimento da pergunta] Por exemplo, um professor de Matemática do ensino médio para exercer a profissão, quais competências ele deve ter?

**Oswald:** Antes de atuar como professor ele precisa **ler, estudar** para então fazer um concurso para Matemática licenciatura, daí com o conhecimento adquirido em seu percurso acadêmico, **a partir das orientações recebidas de como ensinar, estágio**. Antes tem que ser formado pela UFAL ou em IES particulares.

**Van Gogh:** “M-A-S-S-A!”... “B-E-L-E-Z-A!”... Você lembra que anteriormente você disse que era preciso que o professor da universidade fizesse ensino, pesquisa e extensão?

**Oswald:** Sim.

**Van Gogh:** Então, pensando nesses três elementos (pesquisa, ensino e extensão), a pessoa que quer ser docente no ensino superior, para conseguir passar em um concurso, precisa de quais conhecimentos?

**Oswald:** [Fica pensativo por alguns pequenos instantes, mostrando aparentemente não saber responder];

**Luana:** Qual... [é nesse momento interrompida por Van Gogh]

**Van Gogh:** [Complementando a fala da Luana]... **C-O-M-P-E-T-Ê-N-C-I-A**, na sua opinião, que deve ter o docente do ensino superior?

**Oswald:** [aparentemente querendo compreender a palavra competência, faz a datilologia: C-O-M-P-

E-T-Ê-N-C-I-A] como responder a isso? [com a expressão interrogativa, faz o sinal “como”];

**Van Gogh: [aparentemente impaciente]:** Para ser professor no ensino superior pode ser qualquer professor?

**Oswald:** [De forma enfática] Não!!!

**Van Gogh:** Então, o professor precisa do quê?

**Oswald:** Ler, estudar...

**Van Gogh:** Ler e estudar professores do ensino médio também precisam!

**Oswald:** Claro!! [Para de responder a pergunta e fica reflexivo]

**Van Gogh e Luana [percebendo a dificuldade de Oswald responder]:** É realmente difícil responder.

**Van Gogh:** Quero sua opinião! É sua opinião!

**Oswald:** [ainda com expressão interrogativa]

**Van Gogh:** Exemplo: Se você ver uma pessoa que é professor de Libras e a julga não preparada para essa função, você julga isso com base em que?

**Luana:** Você antes explicou que já trabalhou como instrutor de Libras, agora você é docente no ensino superior. Então, nesse ser docente, quais pontos são próprias desta profissão?

**Oswald:** [mostra dificuldades em responder, por meio de expressão facial que indica que a pergunta é complexa]

**Van Gogh:** Não precisa me responder, tá? Mas você já viu algumas pessoas lecionando e percebeu que essa pessoa não poderia lecionar no ensino superior? Então, porque essa pessoa não tem este P-E-R-F-I-L, uma vez que não seria apta a ensinar? O que falta?

**Oswald:** Não ter Perfil! Tem sim pessoas que não tem perfil. Tem muitos!

**Van Gogh:** Ótimo! Era esse sinal que estava faltando [Se referindo ao sinal de perfil]. Então, na sua opinião, qual o perfil do docente do ensino superior?

**Oswald:** [Ainda sente dificuldades em responder a pergunta. Mostra-se reflexivo]

Fonte: as autoras (2020).

O professor teve bastante dificuldade em responder este questionamento. Ficou, por vezes, pensativo e buscando formas de se expressar. Ele centrou sua fala a atividades genéricas da docência, como é o caso do “ler, estudar”.

Ao ter sua resposta confrontada por Van Gogh, Oswald põe-se de modo pensativo e fica sem ação verbal. Para discutirmos esse processo, recorreremos a Vigotski (2001 p. 475) quando afirma que:

[...] todo pensamento procura combinar uma coisa com outra, tem o movimento, um corte, um desdobramento, **estabelece uma relação entre uma coisa e outra**, em suma, desempenha alguma função, algum trabalho, resolve algum problema. Esse fluxo e esse movimento do pensamento não coincidem direta e imediatamente com o desdobramento do discurso. **As unidades de discurso e as unidades de pensamento não coincidem.** Ambos os processos revelam unidade mas não identidade. Estão ligados por complexas transições, por complexas transformações, mas não se sobrepõem como duas retas sobrepostas. O que melhor nos convence disto são aqueles **casos em que o trabalho do pensamento termina em fracasso, em que se verifica que o pensamento não se converteu em palavras**[...]

Ainda que Oswald não tenha conseguido estruturar seu pensamento em palavra neste momento da entrevista, o professor, em outros momentos, deu pistas sobre os sentidos que a docência tem para ele:

#### Quadro 6 - Sequência dialógica 02 dos entrevistadores com o Professor Oswald

[Entrevista realizada em outubro de 2019]

**Van Gogh:** antes da aula você organiza o seu plano, como você faz esse plano?

**Oswald:** da disciplina?

**Van Gogh:** [SINALIZA FORA DO ENQUADRAMENTO DA CÂMERA]

**Oswald:** Por exemplo, a aula é amanhã, eu entro lá no SIGAA (Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas) e sigo a ementa que está no sistema, eu tenho ele como referência. **Às vezes eu discordo, não concordo muito com a ementa que está disposta no SIGAA, mas eu sempre pego os temas que estão na ementa do sistema. Eu não posso inventar assuntos! Eu não posso!**

[Pausa]

Como assim? Aula é amanhã e você está me perguntando como hoje eu preparo a aula? **Eu tenho segurança pra ensinar Libras.** Eu consulto o sistema acadêmico, geralmente eu sigo a proposta que está lá. **Às vezes, eu não concordo, mas não posso inventar assuntos.**

**Van Gogh:** Qualquer assunto lá, por exemplo, como você pensa os objetivos ao longo da aula, por exemplo você antes explicou que tem o sistema isso o que tem tudo lá! Aí você copia os objetivos do sistema ou você antes pensa o objetivo da sua aula?

**Oswald:** O objetivo da minha aula eu copio do sistema! Algumas coisas eu não concordo de tempos em tempos a gente pode mudar... de quatro em quatro anos o que está no sistema, eu acho! mas... **eu não concordo com ensinar o alfabeto, números. Eu acho que no contexto formal a gente precisa**

**de teorias e explorar as expressões faciais desses professores. Eu não concordo com tudo de lá,** mas eu não posso simplesmente desrespeitar e criar uma disciplina própria

**Van Gogh:** Na ementa tem diferentes temas. O objetivo você pode fazer desde que combine, desde que condiga com essa ementa! Não tem um objetivo pronto na ementa da disciplina só tem os temas que serão abordados, mas o objetivo você pode pensar e colocar

**Luana:** por exemplo, a temática "cores". Exemplo: “eu quero que os meus alunos consigam formar frases com os sinais das cores que eles saibam sinais e também usam esses sinais em contextos, por exemplo”.

**Oswald:** Sim, sim! o contexto é muito importante **na ementa pede o contexto dos sinais**, mas é uma disciplina muito pequena. A gente tem que usar de muitas estratégias **e algumas coisas eu acho que para ensino superior não combina. Trabalhar algumas coisas, como por exemplo sinais de família. Eu acho que não combina com academia! Combina com cursos de extensão, mas com academia não combina**

**Van Gogh:** Por que família não combina?

**Oswald:** Eu acho que combina mais teoria! Essas coisas de alfabeto e sinais básicos assim não combinam. Não, eu não gosto de trabalhar esses sinais de família...

**Van Gogh:** Eu sei que 60hs é pouco, mas precisamos pensar que estamos num curso de licenciatura

**Oswald:** Verdade, no futuro eles vão encontrar surdos

**Van Gogh:** Qual a dica que você poderia passar pra eles?

[Pausa]

Impossível! Impossível! A Carga Horária da disciplina é pequena, se não tiverem contato com surdos logo, vão esquecer tudo. **Pior é não ter nada! Porque aí ele não vai saber nada sobre o surdo! Quando o aluno que é um futuro professor estuda Libras ao se deparar com um aluno surdo ele vai lembrar um pouco da disciplina, saberá!** Eles como futuros professores precisam sempre estar buscando, pesquisando! Impossível uma boa bagagem numa disciplina de 60hs! **Pior é não ter nada**, porque aí ele não vai ter sensibilidade quando se deparar com aluno surdo, com a disciplina ele vai ter conhecimentos básicos

Fonte: as autoras (2020).

Oswald nos fala sobre o que para ele se aplica ao ensino na educação superior e o que não se aplica. Ele compartilha das significações de Pagu e Tarsila ao afirmar a importância da teoria para a docência. No entanto, explicita as condições impostas pelo contexto e mostra que a disciplina está presa a um sistema que contém temas que devem ser trabalhos, os quais, por vezes, ele discorda, mas que reluta para não os transgredir.

De fato, por mais que a universidade seja um espaço de liberdade de ensino e pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, os instrumentos que servem para orientar e auxiliar na organização do trabalho pedagógico também pode servir ao sistema como instrumentos de controle sobre o que deve ou não ser lecionado, estabelecendo, desse modo, uma hierarquização de disciplinas e de conteúdos. Esse controle acontece porque o currículo

[...] tem sido o espaço de mais constantes diretrizes e políticas, normas e controles [...]. Podemos dizer que essa pluralidade de normas, políticas e diretrizes curriculares são dirigidas aos profissionais dos currículos, são ordenamentos disciplinados que estruturam nosso trabalho. São políticas, diretrizes e corpos normatizantes do trabalho dos profissionais do conhecimento (ARROYO, 2013, p. 15-16).

Oswald argumenta também as dificuldades diante da carga-horária pequena de sessenta horas para a disciplina Libras, afinal, essa carga horária é considerada não suficiente para o aprendizado de uma língua. No entanto, mesmo diante dessa queixa, o professor Oswald se conforta falando: “Quando o aluno, que é um futuro professor, estuda Libras ao se deparar com um aluno surdo ele vai lembrar um pouco da disciplina, saberá! [...] pior é não ter nada”.

Para Oswald, mais que o ensino de gramática, vocabulário ou teoria, a importância da disciplina está no conhecimento e na sensibilização dos futuros professores quanto aos alunos surdos que eles venham no futuro ter. Esta fala aponta que a docência não consiste em um fazer meramente técnico e teleológico, no caso, o ensino de uma língua; mais do que isso, ministrar a disciplina Libras é também, para Oswald, evidenciar a pessoa surda e seu processo educacional inclusivo.

Oswald, no percurso da entrevista, falou que gosta de ofertar cursos e eventos de Extensão. Foi possível perceber o orgulho ao falar sobre os eventos que vem organizando no *campus* que trabalha:

*Eles [outros professores] me veem como capaz. Eu acho que estou me desenvolvendo bem: dou as minhas aulas, organizo eventos, cursos de extensão. Antes eles não tinham este tipo de evento nesta área. Eu acho que antes eles pensavam que eu era fraquinho, mas quando viram eu fazendo eventos com auditório cheio, eles me perceberam como capaz [Oswald].*

*Faço muito curso de extensão, curso de Libras I e II e os alunos ficam sempre pedindo pra continuar. Também organizo palestras e encontros em comemoração ao dia do surdo, ao aniversário da Lei de Libras. Eu adoro organizar estes eventos. Chamo surdos de fora pra fazer as palestras e etc [Oswald].*

A história de vida de Oswald mostra muitos dos lados perversos do capital. Ilustra-nos como é ter uma diferença/deficiência, como o capital se apropria da nossa subjetividade, assalta nossos sonhos e nos controla. Percebemos isto na história de Oswald que nasceu surdo, viveu um processo educacional pautado na normatização ouvinte, não tinha sonhos profissionais,

“vendia adesivo, viajava vendendo adesivos e eu pensava que faria sempre isto” e em determinado momento de efervescência de políticas populistas tomou o rumo da docência da Libras em detrimento do Direito. Hoje diz: “Eu amo ser professor, [risos de satisfação] é preciso muita paciência, mas eu amo ser professor!”. Porém, sobre se sentir “pronto” para o exercício da docência, ele considera do seguinte modo:

*Pronto nunca estamos. É um processo constante. Eu sempre vou eventos e palestras e sempre aprendo, sobretudo eventos com outros surdos. Pronto ainda não estamos. Tem sempre coisas novas. [Oswald]*

Esta fala mostra que - enquanto sujeito ativo, histórico e social - Oswald produz novas significações a todo momento, e diz buscar sempre melhorar enquanto docente. Diante disso, lembramos que esse processo de ressignificação não afeta unicamente o sujeito, afeta também o seu meio, transformando-o, pois é na atividade e por meio dela que ele se constitui enquanto sujeito (SOARES, 2011).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que a Psicologia Sócio-Histórica tem subsidiado estudos que objetivam romper pesquisas positivistas e subjetivistas, e, por isso, buscamos orientar-nos pelos pressupostos teórico-metodológicos definidos por tal abordagem. Fizemos esta escolha por acreditarmos que a perspectiva sócio-histórica nos possibilita ir além da aparência - dos fenômenos - conseguindo nos aproximar da essência do fenômeno. Isso com o esforço do/a pesquisador/a e mediados/as pela teoria que, com seu conjunto de categorias ontológicas, metodológicas e analíticas, proporciona olhar o objeto e apreender o seu real movimento, superando o que aparentemente se mostra determinado, cristalizado. Esse movimento deve ser entendido como um devir, isto é, um vir a ser.

Deste modo, analisando os sujeitos surdos, nos traços da totalidade que foi possível alcançar nesta pesquisa, compreendemos a perversidade que ocorreu no processo de escolarização destes - histórias marcadas pela perspectiva oralista de educação, em que a leitura labial, a oralização, as cópias de textos em excesso estiveram sempre presentes, em nome de uma normatização almejada pelo sistema educacional e social.

Também a presente pesquisa nos levou a compreender que a surdez é uma das marcas mais importantes na constituição destes sujeitos, pois, a partir desta, foram construídos caminhos (linguísticos e relacionais) e que não teriam sido acessados se não compartilhassem tal característica.

Consideramos ainda, a partir dessa investigação, a centralidade da família e da Comunidade Surda nas mediações dos professores aqui investigados. Tais mediações proporcionaram mudanças de concepção sobre a busca por formação profissional e emprego, já que as escolhas feitas pelos sujeitos desta pesquisa são oriundas de necessidades e motivos que, por sua vez, têm sua origem no social, que se dá de forma microcós mica na família e na comunidade surda - unidades sociais fundamentais para os participantes dessa pesquisa.

No que tange à docência, dois dos três professores aqui investigados mostraram não tê-la como a profissão que figurava como sua primeira opção laboral. No entanto, mesmo não sendo esta sua primeira opção, os participantes significam o percurso vivido como uma trajetória de sucesso, permeada por dificuldades e persistência da parte deles. Estes aspectos nos levam a compreender que, apesar de todos os percalços, a realização do feito de ser docente da Educação Superior foi possível porque os professores participantes são, como a PSH preconiza, sujeitos ativos, sociais e históricos. Contudo, vale ressaltar, que tal concepção de

homem destoa da concepção liberal, isto é, a do homem livre e autárquico, como se os aspectos sociais não o constituísse.

Assim, uma vez que a PSH nos levou a compreender que os sujeitos dessa pesquisa são constituídos mutuamente da relação dialética singularidade e historicidade, apreendemos com base na análise dos dados produzidos nesta pesquisa que eles orientam suas significações sobre o ser professor para a ação de ensinar. Destacam que, nesse processo, é responsabilidade do professor quebrar conhecimentos sobre a surdez que foram difundidos de forma errônea, atribuindo a eles mesmos, no ato de ensinar a disciplina Libras, a responsabilidade de sensibilização dos alunos e alunas da licenciatura acerca da temática da surdez, já que serão futuros professores.

Contudo, apesar de afirmarem sobre a necessidade de, enquanto professores da Educação Superior, esclarecer aos futuros professores aspectos sobre a pessoa surda, mostrando uma certa militância. Apontaram que põem os conhecimentos dos aspectos linguísticos como eixo central, mas que tomam cuidados para que o ensino da Libras fuja do esquema “Sinal-Palavra”. Isso pode nos revelar que, mesmo compreendendo que é também papel do professor oportunizar aos seus alunos um conhecimento que os levem a exercitar a reflexão crítica sobre a realidade. Ainda os professores mostram preocupação em acatar os conteúdos que estão postos na ementa da disciplina que, por sua vez, lhes chega de forma verticalizada e pronta.

Por fim, compreendemos que a relevância do nosso trabalho consiste em poder contribuir no apontamento da necessidade de novos formatos de cursos de Licenciatura em Letras Libras e construção de novos significados e zonas de sentido sobre o ser professor surdo e a sua formação, a fim de que tenhamos docentes surdos críticos e comprometidos com a transformação social.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 23, p. 11-25, dez. 2006. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752006000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200002&lng=pt&nrm=iso) acesso em:
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bra. Estu.Pedagog.** [online]. 2013, v. 94, n. 236, p. 299-322.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2006, v. 26, n. 2, p. 222-245.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Julio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56 – 75, 2015.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. *In:* BOCK, Ana Mercês Bahia; MARCHINA, Maria da Graça (Orgs.). **A dimensão subjetiva da Realidade: Uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.
- ALBRES, Neiva Aquino; LACERDA Cristina Bróglia Feitosa de. A produção de conhecimento científico pela lente histórico-cultural e enunciativo-discursiva: contribuições contemporâneas. *In:* WITIKIOSKI-ANDREIS, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (Orgs.). **Educação de Surdos.** 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. p. 19-40.
- AQUINO, Julio Roberto Groppa. O controverso lugar da psicologia na educação: aportes para a crítica da noção de sujeito psicopedagógico. **Psicol. Ensino & Form., Brasília**, v. 5, n. 1, p. 05-19, 2014. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612014000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 jan. 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo, 1997
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. 2006 – HUCITEC.
- BISOL, Cláudia Alquati et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cafajeste. Pesqui.** São Paulo, v. 40, n. 139, pág. 147-172, abril de 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100008&lng=en&nrm=iso). acesso em 07 de janeiro de 2021.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia. São Paulo: EDUC: Cortez Editora, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação.** In AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B (Org.) *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica.* São Paulo: Cortez Editora, 2016. Cap. 2, p 43-60.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria das Graças Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* São Paulo: Cortez, 2015

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em 29 fevereiro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos direitos da Pessoa com deficiência – Plano viver sem Limites

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais e – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) Consultado em: 10 de dezembro de 2018

CALHEIROS, David dos Santos. **Rede de apoio a escolarização inclusiva na Educação Básica: dos limites às possibilidades.** 2019. 204 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2019.

CARVALHO, Edmilson. *A produção dialética do conhecimento.* Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

DORZIAT, Ana. *Diferentes olhares sobre a surdez e suas implicações educacionais.* 26ª reunião anual. Poços de Caldas: ANPED. 2003

DORZIAT, Ana. *Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?.* **Revista Educação Especial**, 2004

DUARTE, Newton. *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar.* **Educação e Sociedade**, p. 79–115, 2000.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. *Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro.* **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 feb. 2020

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.* **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, July 2002. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 mai. 2020

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernadete. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernardete. Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas. **Movimento-revista de educação**, n. 2, 31 ago. 2015.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 223-239, 2008 Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132008000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100013&lng=en&nrm=iso). Consultado em:

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 47, n. 1, p. 223-239, 2008.

GONÇALVES, M. DA G. M.; FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: Uma possibilidade crítica para psicologia e para a educação. *In: A dimensão subjetiva do processo educacional*: Uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. *In: BOCK, Ana Maria Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 47-66.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. *In: Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes M; CARVALHO, Maria Vilanir Cosme. Pesquisa colaborativa no PROCAD: criação de nova paisagem na cooperação acadêmica. *In: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B (Org.) A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez Editora, 2016 Cap. 3, p. 61-88.

KAHHALE, E. M. S. P; ROSA, E. Z. A construção de um saber crítico em psicologia. *In: A dimensão subjetiva da Realidade*: Uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos (p. 125-134) *In: LODI, Ana Clara Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Org.). Letramento, Bilinguismo e educação de surdos*. 2. ed. 2015 - Porto Alegre, 392p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1969, 230 p.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, Aug. 2006. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso). Consultado em: 10 de jan de 2019.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES** v. 19 n. 46, Campinas, set. 1998.

LAGE, Aline Lima da Silveira; KELMAN, Celeste Azulay. Educação de surdos pelo professor surdo, Ferdinand Berthier: encarando desconcertantes paradoxos e longevas lições. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v. 19, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-00942019000100201&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942019000100201&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e050>.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **O ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de Língua de Sinais Brasileira**. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo USP.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. *In: TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. (Orgs.). O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LEONTIEV, Alexei. **Atividade Consciência e Personalidade**. Disponível em: [https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ\\_person/index.htm](https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm). Consultado: 24 de maio de 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed – São Paulo: Cortez, 2013.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais - 1ª edição**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. 93p

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o decreto 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LONGMAN, Liliane Vieira. **Memórias de Surdos**. Fundação Joaquim Nabuco, editora Massagana, Recife, 2007.

LUKÁCS, George. **Existencialismo ou Marxismo?** São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, Dec. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362015000400984&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400984&lng=en&nrm=iso). Acesso em 25 de mar. 2020.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Seminário de pesquisa em Educação da região sul**, v. 9, p. 1-13, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>  
Acesso em: 25 jul. 2020.

MOLLO, Karina Garcia; MORAES, Leandro Eliel Pereira de Moraes. Materialismo histórico e dialético: elementos iniciais. *In*: Padilha, A. M. L.; OMETTO, C. B. C. N. (Orgs.). **Trabalho em educação: Processos, olhares, práticas, pesquisas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. 138p.

MOLLON, Susana Inês. **Subjetividade e construção do sujeito em Vigotski**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2018.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Denise Regina Quaresma. Constituição docente: formação, identidade e professoralidade. *In*: **XIV Seminário Internacional de Educação**. Plano Nacional de Educação: Diálogos Sobre Textos e Contextos da Educação, 2014, Novo Hamburgo. v. 1. p. 1-12.

NADER, Júlia Maria Vieira; NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo. *Estudos linguísticos, são paulo*, 40 (2): p. 929-943, mai-ago 2011

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Sylvania Lia Grespan. **Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PENTEADO, Maria Emiliania Lima. **A dimensão Subjetiva da docência: significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação**. Tese (doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

QUADROS, Ronice Muller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-162, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

REIS, Flaviane. A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RIGOLON, Palma Simone Tonel. Do tecnicismo à reflexão crítica: um panorama. 2008. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4241/1/FPF\\_PTPF\\_01\\_0890.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4241/1/FPF_PTPF_01_0890.pdf) Acesso em: 10 ago. 2020.

ROCHA, Daniele Silva. **Educadores surdos: Reflexões sobre a formação e a prática docente**. 2017. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do instituto nacional de educação de surdos em seu percurso de 150 anos. Vol. 01, 2ª edição. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2008

SANCHES, Isabel Rodrigues; SILVA, Polliana Barboza da. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 32, n. 1, p. 155-172, jun. 2019. Disponível em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872019000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872019000100011&lng=pt&nrm=iso)

SANTANA, Ana Paula. BERGAMO Alexandre. Cultura e Identidade Surda: Encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, mai./ago. 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200013#nt03](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200013#nt03) Acesso em: 23 ago. 2020.

SANTANA, Ana Paula. Surdez e Linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007

SANTOS, Lara Ferreira; OLIVEIRA, Guilherme Silva de. Educação Inclusiva e Bilíngue para surdos: ensino de Libras e construção de identidade em evidência. In: **V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial**, São Carlos. 2012, p. 7489-7503.

SARMENTO, Viviane Nunes. “**Mas agora o processo será diferente do nosso começo lá atrás**”: a proposta colaborativa crítica como possibilidade de transformação de ações e significações para o ensino de Libras. 2018. 271 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

SILVEIRA, Carolina Hessel; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Os discursos sobre a Educação de Surdos na Revista Nova Escola. In: QUADROS, Ronice Muller de (Org). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SILVEIRA, Carolina Hessel; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Os discursos sobre a educação de surdos na revista Nova Escola. In: QUADROS, Ronice Muller de (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. v. 24 (1), p. 15-32, 1999.

SOARES, Julio Ribeiro. *Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula*. 2011, 317p. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – PUC, São Paulo, 2011.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. 2011, 317p. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – PUC, São Paulo, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://dc173.4shared.com/doc/tGFsuC8c/preview.html>. Acesso em: 29 jun. 2019.

VIGOTSKI, Lev S. A defectologia e os estudos do desenvolvimento e da educação da criança. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev. S. 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

## APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A dimensão subjetiva da docência: sentidos e significados de professores universitários surdos de Alagoas

**Pesquisador:** Luana Luzia da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 17437619.8.0000.5013

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.069.909

#### Apresentação do Projeto:

Desenho:

O presente projeto, de abordagem qualitativa, insere-se na área de ciências humanas e busca compreender sentidos e significados sobre ser professor para professores universitários surdos que atuam em instituições públicas do estado de Alagoas. Os dados serão captados por entrevista reflexivas em Libras, traduzidos e transcritos para língua portuguesa

Metodologia Proposta:

Esta pesquisa situa-se teórica e metodologicamente na psicologia sociohistórica de Vigotski (1896-1934) que, por sua vez, está centrada no materialismo histórico e dialético de Marx (1818-1883) que concebe o homem como um ser ativo, social e histórico. Nas palavras de Aguiar (2001, p. 129):[...] Falamos de um homem que se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que ao mesmo tempo é histórico, singular e histórico, um homem que se constitui através de uma relação de exclusivo e inclusivo, ou seja, ao mesmo tempo em que se distingue da realidade social, não se dilui nela, uma vez que são diferentes. Baseada em Vigotski, Aguiar (2009) argumenta que a psicologia não deve ter seu enfoque na análise do produto, isto é, do objeto, mas ao contrário, no processo de sua

**Endereço:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 57.072-900

**UF:** AL

**Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3214-1041

**E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.069.909

constituiu e sua gnese. Para Soares (2011), se faz necessario que o mtodo ento aponte condies para que o pesquisador apreenda tal processo. Ao tratar do mtodo de pesquisas em psicologia Aguiar e Ozella (2013), fundamentados em Vigotski (1991, p. 300), colocam que a tarefa daqueles que pretendem aplicar o marxismo cincia deve ser a de elaborar um mtodo, um sistema de procedimentos mediadores concretos de organizao dos conhecimentos que podem ser aplicados precisamente escala desta cincia. Para Zanella et al (2007, p. 27): [...] o modo como o pesquisador se acerca dos fatos que pretende estudar, elaborando-os em forma de problema de pesquisa, j traz consigo, no olhar lanado sobre a realidade, um filtro metodolgico, um olhar que dever ser refinado para a construo do caminho que se propo trilhar na sua investigao. Assim, a escolha pela Psicologia Sciohistorica se deve por compreender, coadunando com Goncalves (2007), que a realidade pesquisada fruto de um constructo social e historico que, assim como os sujeitos, est sempre em movimento, constituindo-se a partir de inmeras determinaes, dentre elas o pesquisador/orientador.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Apreender as significaes de professores surdos do ensino superior de Alagoas, acerca da sua atividade docente

Objetivo Secundário:

&#9679; Analisar sentidos e significados sobre o processo de formao inicial e continuada dos professores surdos

&#9679; Analisar sentidos e significados sobre o seu processo de insero na profisso docente, em nvel superior, e sobre sua carreira profissional.

&#9679; Analisar, a partir das contribuies da Psicologia sociohistorica, a surdez e a docncia no que tange s mltiplas determinaes que constituem estes sujeitos;

**Avaliao dos Riscos e Benefcios:**

Riscos:

De acordo com a resoluo 510/16 do CNS (Conselho Nacional de Sade) de 07 de abril de 2016, a pesquisa em cincias humanas e sociais deve exigir o respeito e garantia do pleno exerccio dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar

**Endereo:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 57.072-900

**UF:** AL

**Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3214-1041

**E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.069.909

possíveis danos aos participantes. Isto posto, diante da metodologia utilizada os possíveis riscos saúde, física e mental, dos participantes consistem nos mesmos riscos que poderiam ocorrer se no estivessem participando como voluntários pesquisa, uma vez que os procedimentos metodológicos não possuem caráter invasivo às condições físicas ou psíquicas. Pois, mesmo pesquisando o campo da subjetividade, trata-se, nessa proposta de pesquisa a

subjetividade no contexto do desenvolvimento profissional, ou seja, no exercício da docência.

Esta pesquisa utilizará para a produção dos dados o instrumento da entrevista e obedecerá recomendações metodológicas referentes à adequação do local e ao conforto dos participantes, assim como informações esclarecedoras serão repassadas ao participante, voluntário, a pesquisa será suspensa. O voluntário da pesquisa não terá nenhuma despesa com sua participação, assim como não receberá nenhuma vantagem de natureza pecuniária.

Benefícios:

Para os sujeitos participantes desta pesquisa espera-se despertar uma reflexão acerca da sua atividade docente e formação profissional. Para a área científica espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão sobre os cursos de Letras Libras

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Resposta a pendências.

Pesquisa qualitativa.

Busca compreender sentidos e significados sobre ser professor para professores universitários surdos que atuam em instituições públicas do estado de Alagoas.

Serão entrevistados 05 professores surdos, efetivos de universidades públicas de instituições públicas de Alagoas.

A entrevista será em libras, depois traduzidas e transcritas para a língua portuguesa.

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

Documentos examinados para este parecer:

**Endereço:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.069.909

Projeto,  
Informações básicas;  
Declaração de cumprimento de normas;  
Declaração de autorização do local da pesquisa;  
Carta resposta.

**Recomendações:**

1) No documento Informações básicas consta que os riscos

"consistem nos mesmos riscos que poderiam ocorrer se no estivessem participando como voluntários pesquisa" (assim mesmo no texto - "sic").

a) Recomendamos reformular a frase, uma vez que a pesquisadora apontou riscos e suas providências para minimizá-los.

b) Também recomendamos incluir, dentre os riscos, a possibilidade de identificação do participante da pesquisa.

2) No documento TCLE:

a) item 7: o texto precisa ser reformulado. Há, ao mesmo tempo, pronomes em primeira e terceira pessoa.

b) item 9: consta que a assistência ao participante, se for necessária, será "suspensão temporária ou definitiva da entrevista".

Sugerimos incluir a expressão na minimização dos riscos (ao invés de "assistência").

3. Precisa informar, na Declaração da pesquisadora, por quanto tempo serão armazenados os dados da pesquisa (observamos que eles devem ser guardados por, no máximo, cinco anos).

Solicitamos unificar o mesmo texto em todos os documentos: Informações básicas, Projeto e,

**Endereço:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900

**UF:** AL **Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3214-1041

**E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.069.909

sobretudo, TCLE.

Recomendamos incluir no final do TCLE:

"Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UFAL: (82) 3214- 1041. Grupo de avaliadores de projetos de pesquisa científica. com objetivo de avaliação ética inicial e continuada do estudo no sentido de preservação do participante da pesquisa. O COCOMITÊ se responsabiliza pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, respaldado pelas diretrizes éticas brasileiras (Resoluções CNS 466/12 e 510/2016)"

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

A pesquisadora respondeu as pendências, restando apenas observações (acima).

No protocolo não há óbices éticos.

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar

**Endereço:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900

**UF:** AL **Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3214-1041

**E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 4.069.909

510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S<sup>a</sup>. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular n<sup>o</sup>. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1328473.pdf	02/06/2020 14:04:12		Aceito
Outros	CARTARESPOSTAAOCOMITEDEETICACOMAPENDICES.pdf	11/05/2020 14:51:26	Luana Luzia da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	PUBLICIZACAODOSRESULTADOS.pdf	11/05/2020 14:47:04	Luana Luzia da Silva	Aceito

**Endereço:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900

**UF:** AL **Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3214-1041

**E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.069.909

Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAODEAUTORIZACAO.pdf	11/05/2020 14:40:32	Luana Luzia da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/05/2020 14:30:34	Luana Luzia da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	11/05/2020 14:26:13	Luana Luzia da Silva	Aceito
Folha de Rosto	jpg2pdf.pdf	01/07/2019 18:30:08	Luana Luzia da Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACEIO, 04 de Junho de 2020

---

**Assinado por:**  
**Luciana Santana**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa: **A DIMENSÃO SUBJETIVA DA DOCÊNCIA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SURDOS** das pesquisadoras Luana Luzia da Silva e Neíza de Lourdes Frederico Fumes. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. Que o estudo se destina a apreender as significações de professores surdos do ensino superior de Alagoas, acerca da sua atividade docente;
2. Que a importância deste estudo será a partilha de informações sobre a formação e a profissionalização de professores surdos formados em Letras Libras;
3. Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: Promover uma reflexão sobre a dimensão subjetiva dos professores universitários surdos bem como sobre os processos de formação e práticas docente destes sujeitos;
4. A coleta de dados começará em maio de dois mil e vinte (2020) e terminará em junho de dois mil e vinte (2020)
5. O estudo será feito da seguinte maneira: a princípio um aprofundamento das temáticas que permeiam a pesquisa (psicologia sócio-histórica; constituição docente; professor surdo) e posteriormente será organizada uma entrevista semiestruturada com professores surdos da Universidade Federal de Alagoas, participarão da entrevista a pesquisadora responsável, que é tradutora intérprete de Libras e um(a) professor(a) Universitário de Libras que contribuirá significativamente neste processo.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: Participação das entrevistas semiestruturadas e posterior confirmação dos dados;
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: constrangimento ao responder algum questionamento durante a entrevista. Contudo, serão possibilitados meios confortáveis de aplicação das mesmas. Além disso, sei que poderei desistir em participar da pesquisa a qualquer momento que desejar, ou então, pedir esclarecimentos sobre os procedimentos que estão sendo realizados;
8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: a) refletir sobre sua prática pedagógica; b) a partir dessa reflexão poderá modificar certos aspectos dessa prática; e, c) estará contribuindo para a compreensão da atual situação do processo formativo pelo qual e como ele repercute na prática pedagógica;
9. Você poderá contar com a seguinte assistência: suspensão temporária ou definitiva da entrevista, sendo responsável(is) por ela a pesquisadora responsável;

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu ....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO):  
Instituição: Universidade Federal de Alagoas  
Endereço: Av. Lourival Melo Mota - Tabuleiro do Martins,  
Complemento:  
Cidade/CEP: Maceió - AL, 57072-970  
Telefone:  
Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a). Luana Luzia da Silva  
Endereço: Rua Dr. Murilo Cardoso Santana  
Complemento:  
Cidade/CEP: 57.071-150  
Telefone: (82) 9 9654-6581  
Ponto de referência:

*ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões,  
Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: [comitedeeticaufal@gmail.com](mailto:comitedeeticaufal@gmail.com)

Maceió, de

de 2020.

## APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- Idade:
- Com que idade você se percebeu surdo/a?
- Você estudou em escolas inclusivas ou em escolas especiais? Conte-nos um pouco sobre suas experiências escolares (Desistência, reprovação, como eram aplicadas as provas, relação com os colegas e os professores)
- Você teve professor surdo na educação básica?
- Qual a disciplina que você mais gostava quando era aluno da educação básica? Porquê? Você lembra como era o professor que ensinava esta disciplina?
- Quando você era criança você queria ter qual profissão?
- Qual experiência importante na sua vida que lhe fez ser professor?
- Como/quando foi que percebeu que queria ser professor de Libras?
- Como foi a escolha pelo curso de Letras Libras? Você tem outra graduação?
- Neste momento você teve professores surdos?
- Antes de trabalhar aqui você já ensinou em outro local? Fale mais sobre este processo/experiência:
- Conte-nos um pouco sobre o concurso que você fez para trabalhar nesta Universidade
- Como são as turmas na qual você ensina? Turmas compostas apenas por surdos, apenas por ouvintes e/ou turmas compostas por surdos e ouvintes?
- Como você acha que os discentes ouvintes percebem você enquanto profissional docente? Você já se sentiu alvo de preconceito por parte dos discentes por causa da surdez? Se sim, como você agiu?
- Atualmente, quais disciplinas você ministra (Além de Libras)? Já ministrou alguma sem ser Libras? Como foi?
- Como é feita a distribuição de disciplinas no curso que você trabalha?
- Como tem se preparado para elas?
- Quais as disciplinas que você mais gosta de ministrar? Por quê?
- Como você prepara suas aulas?
- Como você elabora os objetivos?
- Quais os recursos didáticos que você mais utiliza?
- Qual aula foi a melhor aula que ministrou? Por quê?
- Nas suas aulas tem intérpretes de Libras lhe acompanhando?
- Como você pensa a avaliação dos seus alunos? Quais formas de avaliação você mais utiliza?
- Para você o que um aluno após a disciplina de Libras precisa saber?
- Como é seu relacionamento com seus colegas de trabalho? Como é o relacionamento com o coordenador
- A instituição que você trabalha tem lhe oferecido cursos de formação continuada?
- Você consegue desenvolver pesquisa ou extensão nesta instituição?
- Para você, qual a diferença entre ser professor da Universidade e ser instrutor de Cursos básicos/intermediários/avançados de Libras?
- Para você qual a relevância da disciplina de Libras para alunos das Licenciaturas?

- Como você avalia sua prática docente/ Como você se percebe enquanto professor?
- Você acha que precisa melhorar? Em que?
- Quais suas maiores angústias enquanto professor?
- Para você o que é ser professor?
- Você acha que o jeito ouvinte é diferente do jeito de surdo no momento de ensinar Libras?
- Como você acha que as suas características de pessoa surda influenciam (se misturam) com sua prática docente?
- Para você, quais as competências necessárias para ser professor universitário? O que um professor universitário precisa ter para ser um bom professor universitário?