

DESAFIOS E ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR SURDO PARA O ENSINO DE LIBRAS

Adriana Alves Novais*

RESUMO

Muitos trabalhos discutem, abordam e problematizam a formação de surdos enquanto estudantes, mas poucos o fazem partindo de sua posição como professor. Enquanto temos uma vasta gama de pesquisas envolvendo formação de professores ouvintes nas mais diversas áreas, muito pouco se explorou sobre a especificidade da formação do professor surdo. Isso é justificável, já que a formação para a docência em Libras no país ocorreu após o reconhecimento da língua de sinais como língua do povo surdo, em 2002. Trata-se de um capítulo teórico de uma pesquisa que discute os sentidos de aprender e ensinar Libras por estudantes surdos de um curso de licenciatura em Letras Libras, cujo objetivo é discutir os desafios que perpassam a formação do professor surdo de Libras. Analisando conforme a perspectiva da Relação com saber (Charlot, 2000), evidenciou-se que a construção da identidade do docente surdo associa-se ao desejo de disseminação da sua língua, da construção de uma educação bilíngue para outros surdos, evitando que sofram as mesmas angústias e dificuldades que marcaram suas trajetórias escolares.

Palavras-chave: Formação docente; Letras Libras; Surdez.

* Doutorado em Educação (UFS); Especialização em Libras e Educação Especial; Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8889-8809>. E-mail: dri.novais94@gmail.com.

CHALLENGES AND SPECIFICITIES IN THE TRAINING OF DEAF TEACHERS FOR TEACHING BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS)

Abstract

Many studies discuss, address, and problematize the education of Deaf individuals as students, yet few do so from the perspective of their role as teachers. While there is a vast body of research on the training of hearing teachers across multiple disciplines, the specificities of Deaf teacher education remain largely underexplored. This gap is understandable, given that formal training for teaching in Brazilian Sign Language (Libras) was only established after its recognition as the official language of the Deaf community in 2002. This chapter presents the theoretical framework of a study that examines the meanings attributed to learning and teaching Libras by Deaf students enrolled in a Licentiate program in Libras, with the aim of discussing the challenges involved in the education of Deaf teachers of Libras. Analyzing from the perspective of the Relation to Knowledge (Charlot, 2000), it was evident that the construction of the deaf teacher's identity is associated with the desire to disseminate their language and to build a bilingual education for other deaf students, preventing them from experiencing the same anxieties and difficulties that marked their own school trajectories.

Keywords: Teacher education; Brazilian Sign Language; Deafness.

DESAFÍOS Y ESPECIFICIDADES DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES SORDOS PARA LA ENSEÑANZA DE LIBRAS

Resumen

Muchos trabajos discuten, abordan y problematizan la formación de personas sordas como estudiantes, pero pocos lo hacen partiendo de su posición como docentes. Mientras existe una amplia producción de investigaciones sobre la formación de profesores oyentes en diversas áreas, se ha explorado muy poco acerca de las especificidades de la formación del profesor sordo. Esto es comprensible, dado que la formación para la docencia en Lengua de Señas Brasileña (Libras) en el país comenzó después del reconocimiento de la lengua de señas como lengua de la comunidad sorda, en 2002. Este capítulo constituye el marco teórico de una investigación que analiza los sentidos de aprender y enseñar Libras por parte de estudiantes sordos de una licenciatura en Letras Libras, con el objetivo de discutir los desafíos que atraviesan la formación del profesor sordo de Libras. Analizando desde la perspectiva de la Relación con el Saber (Charlot, 2000), se evidenció que la construcción de la identidad del docente sordo se asocia con el deseo de difundir su lengua y de construir una educación bilingüe para otros estudiantes sordos, evitando que sufran las mismas angustias y dificultades que marcaron sus propias trayectorias escolares.

Palabras clave: Formación docente; Lengua de Señas Brasileña; Sordera.

1 INTRODUÇÃO

Embora o reconhecimento linguístico da língua de sinais no Brasil tenha ocorrido em 2002, a formação de professores para o ensino de língua de sinais no país remonta à chegada do professor surdo francês Eduard Huet, em 1857, quando fundou o Instituto Imperial de Surdos-mudos, que posteriormente veio a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES. Com a proibição do uso de sinais após o Congresso de Milão, em 1880, houve um hiato nesse processo, retomado somente na década de 80, por meio das pesquisas da linguista Lucinda Ferreira Brito.

Conforme Muttão e Lodi (2018), podemos traçar três momentos específicos na formação do professor para o ensino de pessoas surdas. Após o Fórum Mundial de Educação para Todos, em meados da década de 90, o processo de inclusão educacional foi sendo desenhado e promovido em todos os sistemas educacionais. As primeiras alterações curriculares foram percebidas nos cursos de Pedagogia, com o fomento a cursos de especializações ou de formação continuada para professores, especialmente nas séries iniciais e para atuação em classes da educação especial e salas de recursos multifuncionais.

Um longo e desafiador caminho tem sido percorrido desde então, pois com as políticas de inclusão, escolas e espaços nos quais crianças e adultos surdos tinham acesso à língua de sinais perderam apoio financeiro e foram fechados. Coube as escolas de educação básica prover o direito do estudante surdo de ter acesso à língua de sinais bem como garantir que ela adquira a língua oficial do país, na modalidade escrita, conforme Decreto 5.626/2005, que regulamenta a educação de surdos no Brasil. O Decreto prevê, dentre outras especificidades, que a formação docente para atuar no ensino bilíngue desses estudantes deve se dar em cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue (para séries iniciais do ensino fundamental) e em Letras Libras (séries finais do ensino fundamental e médio e em cursos superiores).

Tal demanda tem incentivado estudantes surdos à formação em Letras Libras licenciatura. A oportunidade de trabalho, a experiência de estar no ensino superior e de ocupar os espaços acadêmicos são comumente apresentados como motivos que os levam a optar pelo curso. De acordo com Formozo (2013), para muitos desses estudantes, a busca por tal formação está relacionada ao desejo recorrente de servirem de referência para crianças e jovens surdos, de colaborarem com seu aprendizado e evitarem que enfrentem as mesmas dificuldades pelas quais passaram, representando a figura do professor-modelo à qual eles mesmos não tiveram acesso. Entra em cena a necessidade de representatividade, já que ao mirar-se no professor surdo, o sujeito percebe nele possibilidades até então inimagináveis: do emprego digno, de alcançar níveis de estudo elevados, autonomia financeira e respeito social.

Albres (2016), que analisou os discursos de professores formados no curso da UFSC na modalidade a distância, atesta que o acesso ao curso, especialmente para aqueles cujas experiências escolares foram travadas pela impossibilidade de trocas linguísticas, pode ser ainda mais significativo, pois pode ser o primeiro contato de sua vida com saberes pedagógicos.

Dentre os aspectos que se configuram como desafios, em meio às outras relações que travam no decorrer desse processo, o professor surdo sente-se isolado, já que “a maioria está atuando sozinho no ambiente universitário, poucos têm a oportunidade de trabalhar em conjunto com outros professores

surdos na mesma universidade” (Reis, 2015, p. 57). O encontro com outro professor surdo fortalece a construção de seus saberes de ensino, contribui na internalização de discursos, colabora com a assimilação de práticas novas que complementam as que já possui e o mobilizam para a atividade docente (Muttão; Lodi, 2018).

Infelizmente, ainda “são escassos os espaços acessíveis em Libras para professores de Libras” (Albres, 2016, p. 26), são escassos também os docentes para atuar nessa formação, as experiências de ensino, o acesso a discussões teórico-metodológicas sobre ensino de língua adicional – e não podemos deixar de apontar a falta de espaço acadêmico para tais discussões e debates nos próprios núcleos de pesquisa em Letras, que promovam a reflexão acerca da formação de professores de Libras, surdos e ouvintes, e da epistemologia do ensino de Libras em eventos da área, afirma a autora.

Tal problemática é abordada em nossa pesquisa de tese de doutoramento, a qual trata da formação em Letras Libras de estudantes surdos. Neste artigo, um recorte teórico da pesquisa em questão, o enfoque está nos desafios que perpassam a formação do professor surdo de Libras, apresentando um breve histórico do ensino de Libras no país, a criação da primeira graduação na área, promovida pela Universidade Federal de Santa Catarina e, mais especificamente, os desafios da formação para o professor surdo.

Trata-se de uma revisão de literatura, cujo propósito é o de contextualizar o problema levantado por meio da análise de produções presentes no campo acadêmico, a fim de construir o referencial teórico da pesquisa (Alves-Mazzotti, 2002). O aporte teórico aqui apresentado está fundamentado, principalmente, nas pesquisas de Albres (2016), Quadros e Stumpf (2014), Muttão e Lodi (2018), Formozo (2013), Reis (2015), dentre outros. Compreendemos, a partir desses autores e também mediante os resultados obtidos em nossa pesquisa, que são consideráveis as tensões que permeiam a formação inicial do professor surdo de Letras Libras, que vão além das questões teórico-práticas, pois envolvem percepções de mundo linguística e culturalmente diferentes; é preciso compreender quem é o professor surdo, considerando as vivências e enfrentamentos históricos do sujeito surdo.

2 UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LIBRAS NO BRASIL

Conforme Muttão e Lodi (2018), podemos traçar três momentos específicos na formação do professor para o ensino de pessoas surdas. O primeiro se deu em meados da década de 90, antes do Decreto que regulamenta a Lei da Libras (Brasil, 2002), por meio do processo de inclusão educacional promovido pelo Fórum Mundial de Educação para Todos, ocorrido nos cursos de Pedagogia, de especialização ou de formação continuada para professores atuantes em salas de recursos multifuncionais.

Nesse período, afirmam as autoras, ainda não havia diretrizes claras para orientar o processo de formação dos professores para atuação com estudantes surdos e, por isso, muitos cursos de especialização foram construídos sob uma perspectiva generalista, com um currículo mais voltado para a educação inclusiva, restringindo o ensino da língua de sinais a uma carga horária insuficiente para seu aprendizado efetivo. Evidenciam-se dois problemas dessa fase: uma lacuna em relação às especificidades peda-

gógicas relacionadas à educação de surdos e precariedade no domínio da língua, cujo ensino se dava em caráter instrumental, distante de sua condição linguística. Na maioria das pesquisas encontradas pelas autoras, a formação docente estava voltada para a inclusão do surdo no espaço escolar e não no desenvolvimento de práticas bilíngues.

O segundo momento surge ao final da década de 90, quando universidades passaram a contratar TILS para o acompanhamento de estudantes acadêmicos surdos, cumprindo o disposto pela Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, fortalecida pouco tempo depois com a Lei 10.436/2002, que determinou a inclusão de Libras na grade curricular de universidades em cursos de licenciatura e Fonoaudiologia (Brasil, 2005). Um dos aspectos mais significativos desse período foi o espaço dado à Libras, que ganha reconhecimento e valor de língua, e ao professor surdo que, ainda de maneira tímida, surge nos espaços acadêmicos na condição de detentor de um saber. Todavia, de acordo com o levantamento de Muttão e Lodi (2018), em alguns casos, a formação ainda estava limitada ao caráter instrumental, insuficiente para a conversação em contexto.

Além disso, muitos docentes que ministravam a disciplina eram ouvintes e possuíam um conhecimento limitado acerca da surdez e das possibilidades da língua de sinais para o desenvolvimento, não apenas linguístico, mas cognitivo, social e cultural da pessoa surda. Ressaltamos, contudo, que a proficiência em Libras não garante os requisitos necessários para a docência na disciplina e que assim como não é a situação ideal a admissão de profissionais que não possuam a proficiência em Libras, também não é a proficiência condição suficiente para que possam atuar na docência.

Nesse cenário, apesar da inclusão de Libras como disciplina curricular nos cursos de formação docente, um ponto relevante do Decreto ainda estava por se fazer cumprir: a licenciatura plena em Letras Libras:

Art. 42 A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (Brasil, 2005, p. 1).

A proposta prevê uma formação para o ensino de língua de sinais que a compreenda em sua especificidade linguística e natureza visual-motora, bem como da singularidade de ensiná-la (e de aprendê-la) como primeira língua - L1 ou como língua adicional - L2, dependendo dos professores ministrantes, do licenciando em formação e do público-alvo desses futuros professores.

É importante destacar que, até 2005, a FENEIS era o único espaço para formação de professores de Libras (Albres, 2016) e a atuação de TILS estava condicionada à certificação obtida através do ProLibras, órgão vinculado ao MEC.

3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS

O terceiro momento deu-se com a institucionalização do primeiro curso de Letras Libras no país. Conforme Quadros e Stumpf (2014), em 2002, quando a Libras foi reconhecida como língua do povo surdo brasileiro, apenas 344 estudantes surdos estavam matriculados no ensino superior em todo o país. Um cenário desalentador e causado pelas muitas dificuldades já descritas na seção anterior, sobre a inclusão de surdos no ensino superior.

A promulgação da Lei 10.436/2002 deu início a um processo de mudança no cenário educacional e social de pessoas surdas, especialmente com a obrigatoriedade da disciplina Libras nas universidades, o que provocou um aumento na procura por cursos de Libras, abertura de processos seletivos para Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) e concursos públicos para docentes em Libras, dentre outros.

Essa demanda foi profícua para que uma série de ações fossem efetivadas, dentre elas a criação do primeiro curso de Letras Libras do país, que iniciou sua fase de implementação em 2005, na Universidade Federal de Santa Catarina. Nesse mesmo ano da implantação do curso, o percentual de estudantes surdos matriculados no nível superior subiu para 2.428, um aumento de 705%. Embora desenvolvido no espaço de uma Instituição de ensino superior e em atendimento à Lei da Libras de nº 10.436/2002 e à Lei de Acessibilidade de nº 5.296/2004, essa iniciativa não foi de cunho federal, partiu da própria Universidade Federal de Santa Catarina, que foi a única instituição federal a oferecer o curso até a criação do pacto federal que decretou a implantação nas instituições públicas federais do país a partir de 2014. Assim, quase dez anos se passaram até que o Governo assumisse o cumprimento da Lei.

O curso surgiu a partir de uma proposta feita em 2002 pelo Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, sob a responsabilidade da professora Ronice Müller de Quadros, do professor Vilmar Silva e membros surdos representantes da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS (Quadros; Stumpf, 2014). Em 2005, o projeto foi aprovado e, em 2006, teve seu início, na modalidade a distância, diante da extrema necessidade de formação para o ensino de Libras e de multiplicadores entre as diferentes regiões do país. Inicialmente, foram criados nove polos em diferentes regiões, ampliando posteriormente até atingir dezesseis estados do país. O projeto teve apoio do MEC, pois atendia a uma medida legal, estabelecida pelo Decreto 5.626/2005:

Art. 4º: A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (Brasil, 2005).

A primeira turma foi composta quase na sua totalidade por estudantes surdos, mas em 2007, após reivindicações de candidatos ouvintes, passou a oferecer o curso de Letras Libras bacharelado para a formação de TILS, uma demanda instituída para garantir a inclusão social e educacional das pessoas surdas em espaços públicos, garantindo o acesso à informação e conhecimento.

Em sua primeira turma, a instituição formou um total de 767 licenciandos e 312 bacharéis e desde então tem formado pesquisadores através da parceria entre departamentos de Linguística, Educação e Estudos da Tradução (Quadros; Stumpf, 2014), muitos dos quais têm sido absorvidos pelas próprias universidades, para atuação nos cursos de graduação e pós-graduação. Isso destaca o reconhecimento da aprendizagem dos estudantes surdos e evidencia a consequência positiva de sua implantação, com a atuação de professores surdos na formação e no processo de tomada de decisões educacionais a eles relacionadas.

Por sua perspectiva bilíngue, o curso proporcionou não apenas a formação profissional para atender a uma demanda específica, mas também a valorização social da língua de sinais, fortalecendo o vínculo do estudante surdo nas questões identitárias e culturais. Para Quadros (2009), se o que se pretende é a inclusão, é preciso romper com visões de mundo do senso comum e promover o acesso às pessoas surdas para a construção de sua identidade, ao reconhecimento social. Para isso, reconhecer a língua de sinais como potencialidade e possibilidade de constituição do sujeito discursivo e social é condição fundamental no processo.

A busca do reconhecimento dos direitos universais foram o advento de um padrão mais democrático de hierarquização que permite a qualquer pessoa, detentora do conhecimento, poder participar da esfera pública e obter reconhecimento social, esse por sua vez, só se desenvolve na esfera da interação que só é possível por meio da socialização linguística (Quadros, 2009, p. 171-172).

É nesse ponto, o da democratização do acesso, que destacamos a característica inclusiva do curso de Letras Libras, pois embora criado enquanto política pública para atender a uma demanda da comunidade surda, o curso não é limitado a surdos. Ele prioriza vagas, mas há uma crescente busca pelo curso por parte de ouvintes, o que sem dúvida é desafiador para docentes e intérpretes que precisam equilibrar metodologias, recursos e línguas utilizadas nas aulas, mas que, por outro lado, promove um intenso processo de interação, socialização e utilização da língua de sinais por interlocutores surdos e ouvintes.

Conforme Ronice Quadros e Marianne Stumpf (2014), a participação efetiva dos sujeitos surdos no processo foi e tem sido fundamental, uma vez que a tomada de decisões em um currículo escolar que se quer inclusivo e bilíngue precisa contar com a presença e a voz dos principais envolvidos no processo, promovendo novas formas de pensar a educação de surdos, evidenciando o jeito surdo de entender e processar conceitos e conhecimentos. O curso inaugurou uma nova etapa, um novo modo de se relacionar com o aprender, com a possibilidade de “olhar o vídeo em língua de sinais, ‘ver’ o conhecimento (ao invés de ouvir)”, facilitando a compreensão, dando maior nitidez ao pensamento, em finalmente encontrar sentido na linguagem (Quadros; Stumpf, 2014, p. 34).

O grande desafio do curso, sem dúvida, foi sua dupla natureza: a de um curso ministrado em Libras como língua primária e pela natureza da oferta, na modalidade a distância, cuja gestão demanda procedimentos específicos, bem como planejamento, formação e produção dos materiais para sua implementação. Destacamos a importância do uso da tecnologia, em qualquer modalidade, para o desenvolvimento do curso de Letras Libras, devido à demanda de tradução dos conteúdos para Libras, o que exige a gravação de vídeos e de uma estrutura midiática para garantir a qualidade destes, sem

falar que a difusão por meio digital conseguiu atingir um maior número de estudantes em diferentes regiões, o que não seria possível na modalidade presencial.

Se, por um lado, o curso foi importante para institucionalizar a Libras, por outro, não podemos esquecer que essas vagas eram restritas, ofertadas via processo seletivo e limitado a um certo número de estudantes cuja formação duraria, em média, quatro anos, enquanto aumentava a demanda por intérpretes e professores que atendessem às exigências para o ensino de Libras (Muttão; Lodi, 2018).

Com a expansão do curso em todo o país e a formatura das primeiras turmas, também foram realizados os primeiros concursos para suprirem as vagas de docentes e intérpretes de Libras nas universidades, o que só fez aumentar demandas por mais profissionais. Além disso, continuaram as reivindicações para que fossem atendidas as demais determinações do Decreto 5.626/2005, como a educação bilíngue e a presença de TILS para atender as necessidades dos estudantes surdos em escolas regulares. Por isso, em 2013, foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, conhecido como Plano Viver sem Limites (Brasil, 2013), que estabeleceu, dentre as metas para o período de 2011-2014, a criação de 27 cursos de Letras/Libras nas universidades federais do país, ofertar 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue (Libras/ Língua Portuguesa) e contratar 690 Professores, tradutores e intérpretes de Libras. A partir de 2014, os cursos foram implantados e muitos polos do curso a distância da UFSC não mais se fizeram necessários.

Todavia, o curso tem sido utilizado como modelo para implantação em universidades estrangeiras, também a distância, como, por exemplo, na Universidade Católica Portuguesa, que em 2010 criou o curso de licenciatura em Língua Gestual Portuguesa (Albres, 2016).

Sendo assim, o curso Letras Libras instaurou um novo *status* ao perfil do docente de línguas, que difere dos demais pela dupla modalidade, exigindo muito mais que o conhecimento linguístico, pois envolve a compreensão de outros saberes, de aspectos culturais, sociais e motores, bem como de parâmetros específicos da língua visual-motora.

Assim como ser falante da Língua Portuguesa não é condição para a escolha pela docência nessa língua, ser surdo e vir a se constituir docente de Libras não é um processo nato. A docência envolve questões de formação, tais como planejamento, recursos didáticos, estratégias metodológicas, currículo, não basta fluência numa língua para constituir-se professor desta. Ou seja: competência linguística não é competência didática; a constituição da identidade docente é permeada de relações, de sentidos e processos que se estabelecem ao longo de sua formação, a partir de suas experiências, dos sentidos, desejos e atividade intelectual (Charlot, 2013).

Considerando as especificidades do curso ofertado pela UFSC, é evidente seu legado na democratização do ensino, tanto pela modalidade a distância quanto, principalmente, para a educação e formação de professores surdos em nível superior, historicamente excluídos devido à ausência de políticas que considerem a sua condição linguística e cultural.

No entanto, a instituição do curso de Letras Libras no país não significou que cursos de aperfeiçoamento em Libras fossem extintos; eles continuam ocorrendo, mas não licenciam para o exercício da

profissão; é preciso uma formação que possibilite a construção de saberes docentes do profissional de línguas em seus aspectos teóricos e práticos e que estabeleça relação entre o uso da língua e da mediação pedagógica (Albres, 2016).

4 A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS LIBRAS

Na contemporaneidade, a formação inicial do professor se dá em cursos de licenciatura, cujo percurso fornece, gradualmente, conhecimentos e vivências que contribuirão para sua atuação futura em sala de aula (Tardif, 2014).

Muito pouco tem sido alterado nessa configuração da formação docente, em quaisquer campos/áreas do saber. Para toda licenciatura, há um núcleo de formação comum, de fundamentos filosóficos, éticos e normativos da educação, os aspectos curriculares, didáticos e organizacionais comuns ao campo educacional e o núcleo específico do campo do saber.

No caso do ensino de línguas, há que se considerarem os aspectos linguísticos, o que vai além do domínio do idioma, seja no ensino da língua vernácula ou de uma língua estrangeira/adicional. A dificuldade em dominar o idioma que se estuda tem sido apontada como um grave problema no que se refere ao ensino de línguas no país, acompanhada de perto pela questão de ordem didática, o que evidencia não apenas o nível de fluência insuficiente do idioma, mas um desconhecimento de aspectos da linguística aplicada ao ensino de línguas, dos aspectos didático-metodológicos que perpassam a ação docente.

O que ocorre, como evidenciaram as pesquisas de Fraga, Diamantino e Barreto (2016), é que muitos ingressam em cursos de línguas acreditando que a licenciatura será suficiente para garantir o aprendizado do idioma e que lhe fornecerá as habilidades necessárias para o exercício da docência. Todavia, outros aspectos estão imbricados nesse processo, que dizem respeito às relações que cada estudante estabelece na busca pelo saber (Charlot, 2000), e isso é o que levará cada um a desenvolver uma aproximação maior ou menor com o curso, implicando diretamente na construção de sua identidade como professor.

Isso se dá porque a construção da identidade com a profissão docente se dá pelos aspectos sociais e individuais do professor enquanto ator individual engajado numa prática partilhada por um grupo com formação em comum e cujo saber produzido é social, assentado em “um sistema que vem garantir sua legitimidade e orientar sua definição e orientação” (Tardif, 2014, p. 12). Os objetos produzidos, por sua vez, são práticas sociais, já que o professor trabalha com outros sujeitos, os estudantes. Por fim, Tardif (2014) destaca que o saber do professor é adquirido através de uma “socialização profissional”, quando é incorporado, adaptado, alterado ao longo da história profissional, destacando o processo evolutivo daquilo que se ensina e de como se ensina, sempre em construção, em progresso. Destacamos o aspecto social para enfatizar a importância da dimensão social das relações do sujeito com o mundo, com o outro e com ele mesmo (Charlot, 2000).

A formação inicial é o espaço-tempo fundamental (mas não o único) para a constituição da identidade do professor e, também, de legitimação, reflexão e fortalecimento dessa identidade (Pimenta; Lima, 2004). Isso porque é na formação inicial que os futuros docentes são introduzidos no contexto da

docência, que estabelecem maior proximidade com a realidade escolar a partir de um novo ponto vista. Por isso, traçamos no tópico anterior os caminhos pelos quais o futuro professor de Libras aprende e que sentidos atribuem a essa aprendizagem, quais as relações com essa formação.

Conforme Lima *et al.* (2019), a identidade do professor é constituída por uma identidade pessoal e uma profissional, construídas ao longo de sua trajetória e a partir dos significados que atribui à atividade docente, do por que e para que aprende e ensina, de seus desejos, representações e angústias, em suma: ao que significa, para ele, ser professor. Para compreender a formação da identidade docente é preciso considerar o processo formativo do professor em sua complexidade e contexto, para isso nos aproximamos da noção teórica da Relação com o saber, que compreende as relações do sujeito enquanto imerso em relações epistêmicas e empíricas, nas experiências com as figuras do aprender, no contato e apropriação com outros discursos, nas tensões e intenções que permeiam a busca pelo saber (Charlot, 2000).

Embora opostos conceitualmente, os saberes epistêmicos e empíricos são intrínsecos na identidade do professor, pois a busca do sujeito por um saber-objeto é determinada pelas relações pessoais, construídas ao longo de sua trajetória. Portanto, o saber do professor situa-se entre o individual (a experiência oriunda de sua trajetória escolar e da prática no exercício da docência) e o social (o que se apropria das vozes dos outros com o quais compartilha conhecimentos); esses saberes não são apenas cognitivos, são mediados pelo trabalho, pelas experiências de outros colegas e também pelas trocas com os estudantes (Tardif, 2014).

Esses saberes não partem de uma única fonte, conforme afirma Tardif (2014, p. 21), mas, antes, mobilizam “uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Por isso, assim como não é possível falar de uma unidade de saber docente, não é possível apontar uma única definição para o termo identidade docente, conforme afirmam Lima *et al.* (2019); trata-se de um fenômeno dinâmico, processual, em constante processo evolutivo, típico da condição humana. Todavia, dialogamos com os autores ao destacarem o conceito de identidade do professor construída e constituída a partir de suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Formar professores de língua de sinais não é apenas formar para o ensino de língua adicional,

[...] é mais que isso - trata-se de adentrar em uma comunidade com restrições sensoriais, que depende desta língua para a constituição de sua subjetividade e depende de interlocutores nessa língua para enfrentar o espaço educacional e constituir-se sujeito – é mais que essencial (Albres, 2016, p. 161).

Essa demanda tem incentivado estudantes surdos à formação em Letras Libras licenciatura. A oportunidade de trabalho, a experiência de estar no ensino superior e de ocupar os espaços acadêmicos são comumente apresentados como motivos que os levam a optar pelo curso. Além disso, Formozo (2013) destaca o desejo recorrente entre alguns de servirem de referência para crianças e jovens surdos, de colaborarem com seu aprendizado e evitarem que enfrentem as mesmas dificuldades pelas quais passaram, representando a figura de professor-modelo que eles mesmos não tiveram em sua trajetória:

de que a pessoa surda pode ter um emprego digno, rentável, de que pode ser bem-sucedida e alcançar níveis mais elevados de ensino. A representação social do professor surdo é muito importante para a construção identitária do sujeito surdo, pois é no desejo de ser como o outro que ele estabelece suas metas e mobiliza-se para alcançá-las.

Então, de um modo geral, as experiências escolares, familiares e sociais das professoras surdas fazem parte da construção de suas identidades docentes, ao ponto de as situações semelhantes ou até mesmo opostas às vividas por elas fazerem com que rememorem suas próprias histórias, materializando-as, por conseguinte, em aspectos de sua prática (Silva, 2017, p. 59).

São esses aspectos e vivências comuns que fazem com que as pessoas surdas desejem estar próximas, trocando experiências, da mesma forma como ocorre com outras minorias culturais. Formozo (2013) afirma que, ao optar pela licenciatura, o professor surdo assume uma missão: a de não só contribuir com o aprendizado da língua de sinais de seus alunos, mas também a de oferecer conhecimento de mundo, informações que de outra forma não obteriam, de prepará-los para que aprendam a cuidar de si mesmos. Assim, além desse papel de modelo de adulto surdo, do vir a ser para uma criança ou jovem surdo e da contribuição no aspecto linguístico, o professor surdo também contribui com sua formação cidadã e política para que reconheçam a importância de pessoas surdas assumirem espaços na sociedade (Silva, 2017).

Albres (2016) afirma que a formação docente em Letras Libras precisa levar em consideração a prática pedagógica como ação política e didática que se inscreve em contextos sociais e discursivos, pois é a língua que constitui os enunciados, que permeia as relações. Dessa forma, é função do professor promover oportunidades de apropriação dos signos por meio da língua. A autora, que analisou os discursos de professores formados no curso da UFSC na modalidade a distância, buscou compreender a rede de saberes tecida na formação, especialmente a relação entre o conjunto de elementos que utilizaram no processo de ensino. Ela buscou compreender o que aprenderam, onde e com quem e como os utilizaram em seu fazer pedagógico.

Entendemos que o processo formativo confere ao futuro docente a apreensão de saberes que reconfiguram aqueles que trazem consigo quando chegam ao curso, por meio das atividades pedagógicas desenvolvidas. Para o acadêmico surdo, especialmente aqueles cujas experiências escolares foram travadas pela impossibilidade de trocas linguísticas, esse processo formativo pode ser ainda mais significativo, pois pode ser o primeiro contato de sua vida com saberes pedagógicos.

Dessa forma, é fundamental considerar a formação do futuro docente, em como tais aspectos se imbricam em meio às outras relações que travam no decorrer desse processo, especialmente porque, assim como estudantes surdos sentem-se sozinhos e isolados dos demais ao longo de sua vida escolar, com o professor surdo não será diferente: “a maioria está atuando sozinho no ambiente universitário, poucos têm a oportunidade de trabalhar em conjunto com outros professores surdos na mesma universidade” (Reis, 2015, p. 57).

Isso não significa que o professor surdo necessite exclusivamente de trocas com outros professores surdos, pois ele constrói sua subjetividade docente na relação com outros professores; porém, não

podemos esquecer do entrave da linguagem que ainda cerceia as possibilidades de relações surdo-ouvinte. Além disso, as trocas com outros surdos são importantes porque poderão recorrer aos saberes da mesma experiência que tiveram enquanto estudantes, em diálogo com aqueles que passaram pelos mesmos desafios e que podem ter soluções para problemas análogos. O encontro com outro professor surdo fortalece a construção de seus saberes de ensino, contribui na internalização de discursos, colabora com a assimilação de práticas novas que complementam as que já possui e o mobilizam para a atividade docente (Muttão; Lodi, 2018).

Por outro lado, é importante destacar que não bastam motivações externas para que alguém se envolva em uma atividade intelectual, conforme Charlot (2000); há, sempre, um móbil que justifica a tomada de decisão pelo conhecimento epistêmico, que promove a experiência transformadora a partir das diferentes relações, não só com os outros e com o mundo, mas também consigo. A motivação é uma atividade externa ao estudante e não é ela quem promove seu movimento rumo à atividade intelectual, pois ninguém pode aprender no lugar do outro; para isso, o sujeito precisa mobilizar-se, num processo interno, ter desejo.

A formação em Letras Libras é só o início de um processo formativo. É preciso cuidar da formação em serviço, da participação em ações de extensão, na pós-graduação, na formação continuada em ensino da língua como língua primária ou adicional:

Há a necessidade de formação para professores surdos, oportunidades de formação linguística e metodológica que hoje não estão acessíveis; estudos que os permitam ousar em campos novos, como o da elaboração de programas de cursos, de materiais didáticos, além de um caminho de afirmação da identidade surda e literatura em suas peculiaridades, também permeando os cursos de Libras (Albres, 2016, p. 121).

Destacamos principalmente as discussões metodológicas, a linguística aplicada ao ensino de Libras como L1 e L2, além dos campos ainda pouco explorados, conforme apontado pela pesquisadora. O curso de Letras Libras possibilitou a muitos instrutores surdos que já atuavam no ensino de Libras a certificação docente, o título de professor que não possuíam. A formação de professores de línguas para atuarem no processo de aquisição de outros sujeitos, surdo ou ouvinte, porém, não se configura unicamente como o acesso ao direito de ser chamado de professor. Na pesquisa de Albres (2016), que trabalhou com professores surdos graduados pelo curso de Letras Libras a distância da UFSC, as enunciações dos participantes acerca da relação teórico-prática revelam a busca por uma teoria que “[...] subsidie a prática, indicando que o conhecimento proporcionado no curso de formação (licenciatura) deveria dar-lhes condições de enfrentar a diversidade que se mostra em sala de aula. Eles sabem uma teoria, mas não como correlacioná-la com a prática” (Albres, 2016, p. 199).

Aqui voltamos à velha dicotomia teórico-prática, em como articular a teoria à prática no enfrentamento à realidade escolar. A autora reflete uma preocupação dos professores surdos que em nada difere de professores ouvintes em outras áreas do saber: o frágil apoio que a teoria oferece para a prática em sala, possivelmente por não ter sido consistentemente articulada ou por não ter sido significativo em seu processo formativo. Especialmente porque, nas “situações concretas de ensino-aprendizagem, estão envolvidas pessoas e essas singularidades demandam um caráter de improvisação do professor,

um conhecimento para a ação” (Albres, 2016, p. 200), expertise que a prática cotidiana fornece, desde que os saberes da prática dialoguem com a prática dos saberes (Franco, 2008), que ocorra a transposição didática do conhecimento científico em conhecimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos promover uma reflexão acerca dos desafios que permeiam os processos formativos do professor surdo de Libras, discussão pouco explorada no âmbito da formação docente, aspecto evidenciado por pesquisadores da educação de surdos e da Libras, tais como Albres, Muttão e Lodi, Quadros e Stumpf, dentre outros. São escassos os espaços acessíveis em Libras para professores de Libras, são escassos os docentes para atuar nessa formação, as experiências de ensino, como também é escasso o acesso a discussões teórico-metodológicas sobre ensino de língua adicional.

O fato de a carreira ser institucionalmente nova justifica boa parte desse entrave, mas precisamos refletir sobre o espaço ocupado por esse campo do saber dentro de nossas instituições, de nossos programas de pós-graduação e dos eventos que organizam. E não estamos nos referindo à presença do TILS enquanto um direito constitucional, mas ao espaço para pesquisa, para debates e discussões, para formação de professores de Libras, surdos e ouvintes, que reflitam sobre a epistemologia do ensino de Libras em eventos da área de Letras. As discussões sobre Libras permanecem restritas a eventos específicos de Libras, enquanto os eventos de Letras agregam outras línguas. É preciso, então, levar tais discussões a outras áreas, pois a formação docente diz respeito a todo e qualquer docente, não importa a sua língua de formação ou instrução, suas especificidades linguísticas e culturais. A carreira docente, as problemáticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, as questões curriculares, dentre outros aspectos, permeiam os saberes-fazer de todo e qualquer professor, seja ele de quaisquer áreas, surdo ou ouvinte.

Se são consideráveis as tensões que permeiam a formação do professor, muito mais serão na formação do professor surdo de Letras Libras, pois envolvem percepções de mundo linguística e culturalmente diferentes, uma modalidade de língua que não é só gestual, é visual e corporal. Ao traçarmos as tensões que perfazem a formação inicial, compreendemos que estas também incidirão sobre o sujeito professor surdo. Somem-se essas tensões no campo teórico-prático aos embates entre quem determina os currículos e quem os aplica, aos novos perfis de estudantes das licenciaturas, às perspectivas de novos cursos e demandas emergentes na atuação e formação e será possível perceber a urgência de se compreender quem é esse professor surdo, que surge no cenário da profissão, cujas tensões vão além das teórico-práticas, já que histórica e socialmente enfrentam embates e processos de exclusões e tolhimento de direitos.

Ao falar das tensões, não podemos esquecer do campo de atuação, já que Libras é disciplina obrigatória apenas no ensino superior, ainda é incerto o que reserva o futuro da democratização da educação superior para surdos no Brasil e quais as políticas públicas emergirão dos novos rumos que a recém-aprovada emenda à LDB acerca do ensino bilíngue trará.

Dessa forma, esperamos que esta pesquisa contribua com o debate que trata da obrigatoriedade do ensino bilíngue na Educação Básica como condição para a inclusão do estudante surdo nas escolas

regulares e que a formação do professor, sua atuação e participação no processo pedagógico e curricular das escolas sejam efetivamente legitimados. Para tanto, é preciso ampliar nossa compreensão sobre a formação docente para o ensino bilíngue de surdos, dos desafios e especificidades da profissão e do que há por desbravar nesse cenário educacional.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em 11 out. 2018.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação sobre o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FORMOZO, Daniele de Paula. **Discursos sobre pedagogias surdas**. 159 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.
- FRAGA, Carla Gracielle Ramos; DIAMANTINO, Paula Rodrigues; BARRETO, Denise Aparecida Brito. A formação do professor de línguas adicionais e os saberes envolvidos nas práticas pedagógicas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 12, n. 22 p. 315-336, maio/ago. 2016.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008.
- LIMA, João Paulo Camargo; ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello; NARDI, Roberto. Relação com o Saber e a identidade docente. **Revista de estudos de cultura. São Cristóvão (SE)**, v. 5, n. 14. Mai./Ago. 2019. p. 161-177. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/13257>.
- MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Cláudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018: 49-56. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044>.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).
- QUADROS, Ronice Müller; STUMPE, Marianne Rossi. Letras Libras EaD. In: **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. QUADROS, Ronice Müller (org.). Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.
- QUADROS, Ronice Müller. O primeiro curso de graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: Educação à distância. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.169-185, 2009.
- REIS, Flaviane. **A docência na Educação Superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos**. 278 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2015.

SILVA, Lucas Romário. **Pedagogia surda**: o papel de professoras surdas na construção de identidades de alunas surdas e alunos surdos. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2017.

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