



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS OUVINTES EM CONTEXTOS DE
ENSINO BILÍNGUE EM SALAS ESPECÍFICAS PARA SURDOS:**

o que contam sobre a (re)construção do trabalho e da identidade docente?

Jessie Ortiz Marimon

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cleuza Maria Sobral Dias

Co-orientadora: Prof^ª Dr^ª Suzane Vieira Gonçalves

JESSIE ORTIZ MARIMON

NARRATIVAS DE PROFESSORAS OUVINTES EM CONTEXTOS DE ENSINO
BILÍNGUE EM SALAS ESPECÍFICAS PARA SURDOS: o que contam sobre a
(re)construção do trabalho e da identidade docente?

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande –FURG, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cleuza Maria Sobral Dias

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.

Rio Grande

2015

M337n Marimon, Jessie Ortiz.

Narrativas de professoras ouvintes em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos: o que contam sobre a (re)construção do trabalho e da identidade docente? / Jessie Ortiz Marimon . – Rio Grande/RS, 2015.

160 p.

Orientadora: Prof. Dr^a. Cleuza Maria Sobral Dias.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEdU, 2015.

1. Formação de professores. 2. Ensino bilíngue para surdos. 3. Identidade docente. 4. Método autobiográfico. I. Dias, Cleuza Maria Sobral. II. Universidade Federal do Rio Grande. III. Título.

CDD 370.71

CDU 37.08

Catálogo na Fonte
Cintia Kath Blank
cintiadabiblio@gmail.com
CRB-10/2088

JESSIE ORTIZ MARIMON

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS OUVINTES EM CONTEXTOS DE ENSINO
BILÍNGUE EM SALAS ESPECÍFICAS PARA SURDOS: o que contam sobre a
(re)construção do trabalho e da identidade docente?**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores.

Dr^a Cleuza Maria Sobral Dias

(FURG)

Dr^a Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

(FURG)

Dr^a Madalena Klein

(UFPEL)

Dr^a Kamila Lockmann

(FURG)

A Deus, ao Paulo meu marido
companheiro de todos os momentos, e aos
meus colegas professores da Escola de
Educação Bilíngue Prof^a Carmen Baldino pelo
apoio e incentivo na construção desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que a minha história profissional fosse direcionada à docência em contextos de ensino bilíngue, pelos aprendizados que construí e, pelos alunos e colegas (amigos) que encontrei nesse contexto.

À minha mãe que sempre me apoiou nos estudos e esforçou-se para que eu pudesse me dedicar à minha formação acadêmica.

Ao meu marido que sempre me apoiou e suportou carinhosamente os momentos de angústia e nervosismo com a escrita dessa dissertação.

Às professoras Cleuza Dias e Suzane Gonçalves, minhas orientadoras, que foram pacientes com os meus tempos de leitura e escrita e, pelas contribuições e direcionamentos que deram no desenvolvimento desse estudo.

Às professoras Madalena Klein e Kamila Lockmann, que participaram do exame de qualificação, pelas contribuições e sugestões para a realização desse estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG pela oportunidade de cursar o mestrado.

Às amigas de todos os momentos Juliane Alves, Ana Amélia Vianna, Sibelle de Medeiros, Raquel Czarneski e Lis Ortiz que por diversas vezes me escutaram e me apoiaram dando força para a conclusão dessa pesquisa.

Às professoras Betty e Hermínia que aceitaram contribuir com esse estudo, agradeço, terem dividido comigo parte dos percursos e das concepções que construíram ao longo da carreira docente, em especial, no cotidiano de contextos de ensino bilíngue para surdos.

Aos colegas e amigos Albino, Carmen (in memoriam), Cleusa, Cris, Dileta, Dina, Dora, Egmar, Elisete, Neiva, Patrícia e Silvania que me instigaram a pensar a docência em contextos de ensino bilíngue, pelo apoio nos momentos de estudo reorganizando o meu horário de trabalho, pelas conversas, e pelo carinho com que acolheram o meu momento de escrita dessa dissertação.

A todos os familiares e amigos que contribuíram para a escrita dessa dissertação.

Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação. (ARROYO, 2011. p.18)

RESUMO

Essa dissertação teve como objetivo investigar a (re)construção da identidade e do trabalho docente do professor ouvinte a partir dos saberes experienciais construídos no cotidiano de contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos em uma escola da rede pública do município do Rio Grande-RS. Para a realização desse estudo empregamos o método (auto)biográfico e a partir dele analisamos a narrativa de duas professoras ouvintes que atuam como docentes de alunos surdos. O método (auto)biográfico foi empregado como método investigativo e formativo para possibilitar o acesso aos percursos significativos da trajetória pessoal/profissional das professoras sujeitas, importantes para a (re)construção da identidade e do trabalho docente em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos. As narrativas foram produzidas a partir de entrevistas não estruturadas, transcritas e discutidas junto às professoras participantes. O referencial teórico deste trabalho está organizado de acordo com os eixos temáticos que se entrecruzam na problemática, ou seja, ensino bilíngue, identidade e trabalho docente. O ensino bilíngue foi investigado principalmente a partir dos autores que problematizam e defendem o reconhecimento político da surdez como diferença. Assim como os autores que vem problematizando os múltiplos sentidos que atribuídos ao ensino bilíngue. Com relação ao estudo sobre trabalho e as identidades docentes essa pesquisa irá pautar-se especialmente nos autores: que compreendem o trabalho e as identidades docentes como constructos que são edificados ao longo da trajetória de vida dos docentes e transformam, mediante processo reflexivo, as vivências no cotidiano escolar em saberes experienciais. Na análise dos dados selecionamos os percursos pessoais/profissionais significativos a respeito da (re)construção identitária das professoras em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos. A partir desse olhar, identificamos e analisamos as seguintes categorias, em articulação com os percursos narrados: o contexto familiar e a escolha pela profissão, o ingresso no magistério; as condições e motivos que as tornaram professoras de surdos e a docência em contextos de ensino bilíngue. No tocante à docência em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos, emergem das narrativas os seguintes aspectos influentes na (re)construção da identidade e do trabalho docente das professoras: a Libras, o papel do intérprete, a reflexão sobre prática docente, a necessidade de complementação da formação para ensinar alunos surdos com deficiências agregadas, e a relação de pertencimento das professoras ao grupo e à luta pela escola bilíngue, que as identifica enquanto uma categoria diferente dentro da profissão, a de professoras de surdos. Os resultados apontam que os saberes experienciais que influem na (re)construção identitária das professoras sujeitas são produzidos na reflexão sobre a prática, na relação com a língua e na compreensão de surdez e de ensino bilíngue que possuem.

Palavras-chave: Identidade e trabalho docente; Ensino bilíngue para surdos; Método (auto)biográfico.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the (re) construction of identity and the teaching of hearing teacher from the experiential knowledge constructed in the daily of bilingual teaching contexts in specific rooms for the deaf in a public school in the municipality of Grande-Rio LOL. To carry out this study we used the method (auto) biographical and from it we analyze the story of two listeners teachers who work as teachers of deaf students. The method (auto) biographical was employed as an investigative and training method for granting access to significant paths of personal / professional trajectory of subject teachers, important for the (re) construction of identity and the teaching in bilingual teaching contexts in specific rooms for the deaf. The narratives were produced from unstructured interviews, transcribed and discussed with the participating teachers. The theoretical framework of this paper is organized according to themes that cross the issue, ie bilingual education, identity and teaching. Bilingual education was investigated mostly from authors that question and defend the political recognition of deafness as a difference. As the authors coming questioning the multiple meanings assigned to bilingual education. Regarding the study on work and identities teachers this research will be based in particular on the authors: to understand the work and identities teachers as constructs that are built along the path of life of teachers and transformed by reflective process, the experiences in everyday school life in experiential knowledge. In analyzing the data selected personal / career paths significant about the identity (re) construction of teachers in bilingual teaching contexts in specific rooms for the deaf. From that look, we identify and analyze the following categories, in conjunction with the narrated paths: the family context and the choice of profession, the entry into teaching; the conditions and reasons which made them deaf teachers and teaching in bilingual teaching contexts. With regard to teaching in bilingual teaching contexts in specific rooms for the deaf, emerge from the narratives the following influential aspects in the (re) construction of identity and the teaching of the teachers: the pound, the role of the interpreter, reflection on teaching practice, the need for additional training to teach deaf students with disabilities aggregated, and the ratio of teachers belonging to the group and the struggle for bilingual school, which identifies them as a different category within the profession, the deaf teachers. The results show that the experiential knowledge that influence the identity (re) construction of subject teachers are produced in reflection on practice, in relation to the language and understanding of deafness and bilingual education they possess.

Keywords: Identity and teaching; Bilingual education for the deaf; Method (auto) biographical.

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

INES – Instituto Nacional de Educação de surdos

Libras- Língua Brasileira de Sinais

MEC –Ministério de Educação e Cultura

NUPPES- Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para surdos

PNE- Plano Nacional de Educação

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SMEd- Secretaria de Município de Educação

UFPeI- Universidade Federal de Pelotas

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questões norteadoras.....	51
--------------------------------------	----

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
1.1 OS CAMINHOS QUE ME LEVARAM À PESQUISA.....	16
1.2 ORGANIZANDO A PESQUISA.....	30
2 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	33
2.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, QUESTÕES DA PESQUISA E OBJETIVOS..	33
2.2 O ESPAÇO DA INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	36
2.2.1 Professora Betty.....	45
2.2.2 Professora Hermínia.....	46
2.3 SOBRE OS REFERENCIAIS DA PESQUISA.....	47
2.4 O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO E OS PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO.....	49
2.5 ORGANIZANDO OS DADOS.....	53
3 EDUCAÇÃO DE SURDOS: DA INVENÇÃO DA SURDEZ À INVENÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE.....	55
3.1 INVENTANDO A SURDEZ: MÚLTIPLOS OLHARES E COMPREENSÕES.....	56
3.2 ORALISMO E BILINGUISMO: QUE SIGNIFICADOS ATRIBUEM À SURDEZ?.....	59
3.2.1 Alguns flashes do ensino surdo no Brasil.....	69
3.3 BILINGUISMO: NOTAS SOBRE OS MÚLTIPLOS SENTIDOS E AS POSSIBILIDADES DE CONSITUIÇÃO DE UM CAMPO ESPECÍFICO DO CONHECIMENTO.....	77
4. TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE: AMPLIANDO A DISCUSSÃO.....	85
4.1 PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	85
4.1.1 Alinhavando reflexões.....	93
4.2 O SABER EXPERIENCIAL COMO ASPECTO DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE.....	96
5 NARRANDO VIVÊNCIAS E CONSTITUINDO IDENTIDADES: A EXPERIÊNCIA DAS PROFESSORAS OUVINTES EM CONTEXTOS DE ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS.....	102
5.1 IDENTIDADE, MEMÓRIA E NARRATIVA.....	102
5.2 PRODUZINDO A SÍNTESE INTERPRETATIVA... O QUE CONTAM AS NARRATIVAS?	107
5.2.1 Ser/tornar-se professora e o ingresso na profissão: delineando os caminhos que levaram à docência em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos.....	109
5.2.2 A docência em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos: possibilidade de (re) construção da identidade e do trabalho docente.....	124

5.2.3 O pertencimento e o partilhamento das práticas como processo formativo da identidade e do trabalho docente	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	153

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo procura investigar a (re) construção dos processos identitários e do trabalho docente de professoras ouvintes, a partir dos saberes experienciais construídos no cotidiano do contexto de ensino bilíngue - pelas professoras sujeitas desta pesquisa - em salas específicas para surdos, em uma escola pública no município do Rio Grande –RS.

Este trabalho é fruto de questionamentos e reflexões acerca da minha prática enquanto docente no ensino de história para estudantes surdos. Em razão disso, saliento que o objeto de estudo e os referenciais teóricos dessa investigação constituem aspectos fortemente articulados à minha prática e também à minha trajetória de formação e exercício profissional.

Neste capítulo introdutório busco narrar experiências que foram significativas para a minha escolha pela docência assim como para a constituição da minha identidade enquanto professora, e também, como professora de surdos. Em vista disso, apresentarei a seguir pessoas, experiências e as condições que foram influentes para a minha adesão à profissão docente, e para o meu ingresso em contextos e ensino bilíngue para surdos numa escola pública do município do Rio Grande. Assim como, os motivos que me levaram a desenvolver esse estudo.

Por fim, apresento a organização dessa pesquisa elencando os capítulos que compõem essa dissertação, e uma breve contextualização de cada capítulo.

1.1 OS CAMINHOS QUE ME LEVARAM À PESQUISA

Pensar os caminhos que me conduziram à presente pesquisa constitui uma vasta e seletiva busca nas memórias desde a infância ainda no período escolar até a fase adulta passando pela formação acadêmica e pelas experiências profissionais hoje vivenciadas. É por isso uma narrativa intencionalmente construída a partir das experiências significativas/formadoras que me fizeram ser professora de história e,

neste momento, professora de história de surdos em turmas específicas para alunos surdos.

Início elencando aspectos das minhas vivências escolares não apenas por respeitar a ordem cronológica, mas porque estas vivências foram determinantes para a minha opção pelo magistério. Estudei o Ensino Fundamental e Médio na mesma escola, entre os anos 1991 e 2002, e por isso, consegui criar fortes vínculos com o espaço, com os colegas e professores que conheci desde criança. Estudei no Colégio Presidente Emilio Garrastazu Médici, localizado na cidade de Bagé-RS, o mesmo é mantido pelo Banco Bradesco a fim de atender crianças de baixa renda.

Pela prolongada vivência nesta escola foi possível também eleger alguns professores como referência pela postura, pelo conhecimento apresentado e pelos valores defendidos. Vale dizer que já era uma afinidade construída por um olhar, apesar de pouco consciente, com enfoque no exercício da docência em que, para mim, alguns professores se destacavam. Dentre os professores, uma professora se sobressaía, a meu ver, pelo comprometimento que demonstrava com o ensino, pela importância que dava ao nosso desenvolvimento e claro pela disciplina ministrada a qual muito me interessava que era a disciplina de história. Conheci essa professora, chamada Norma Lence, na oitava série e convivi com ela durante todo o Ensino Médio.

Essa professora foi sem dúvida decisiva para minha escolha pela profissão docente, sobretudo na área de história. Para mim, a forma como ela ministrava a disciplina era fascinante, não apenas pelo conteúdo, mas principalmente pela forma como compartilhava o seu pensar e o seu fazer docente, explicando o porquê de cada atividade, os critérios utilizados, a história da prática docente dela. Tudo isso me encantava, o que na época me fez crer que era em razão da disciplina de história. No entanto, como o ato narrativo constitui também um momento formativo, de reelaboração de saberes, percebo hoje que mais do que a disciplina de história, o que mais me encantava era a prática docente da professora Norma, e por afinidade com a disciplina acabei optando pela docência em história. Na época não havia universidade pública em Bagé o que me motivou a mudar para a cidade do Rio Grande onde havia a possibilidade de me hospedar na casa de parentes e tentar o ingresso na graduação na licenciatura em história.

Comecei a graduação em março de 2005 na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Estava empolgada, pois essa área de ensino sempre me interessou. Percebo que foi um período no qual tinha a necessidade de sentir-me professora, mas esta necessidade não foi sanada de imediato. Constituiu um processo gradativo de construção de uma identidade docente, que, foi paulatinamente sendo buscada e (re)construída. E, diga-se de passagem, continua sendo buscada e (re)construída. Voltemos à narrativa! As disciplinas pedagógicas ofertadas na graduação me permitiram tecer importantes discussões que foram se consolidando em concepções que além de fortalecer o meu pertencimento à profissão docente, auxiliaram a organização e serviram de orientação no início da minha carreira docente.

Durante o período de formação inicial a minha motivação foi maior nos primeiros anos quando tivemos disciplinas mais pedagógicas do que relacionadas à análise dos fatos históricos e da historiografia que os estuda. No desenvolver do curso as aulas foram se concentrando no ensino dos conteúdos em si, o que me gerou uma angústia muito grande dada a dificuldade em dar conta de tamanho repertório de informações. No final do curso, ao realizar o estágio supervisionado, me preparei muito, sobretudo, com relação aos conteúdos, mas ao tentar desenvolver as propostas de trabalho fui percebendo que o domínio dos conteúdos não esgotava em si a solução para o bom andamento da aula e a garantia da aprendizagem dos alunos. Percebi de modo mais intuitivo do que reflexivo que faltava algo mais, como um jeito de ser para saber e fazer na sala de aula. Mesmo assim, ainda estava convencida da importância majoritária do domínio dos conteúdos a serem ministrados sobre outros aspectos.

Concluí a graduação em 2009, logo após prestei concurso público para o magistério municipal em Rio Grande. Em março de 2010 fui aprovada e lotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Viriato Corrêa no turno da manhã para atuar nas turmas de 5ª a 8ª série. Foi um período de grande observação no que se refere às posturas dos professores mais experientes na tentativa de construir uma postura própria que me identificasse socialmente e subjetivamente enquanto professora e, num segundo momento, como professora de história calcada em maior propriedade conceitual e didática.

Paralelamente a esse início de carreira, fui aprovada para o curso de especialização em Sociologia e Política na Universidade Federal de Pelotas - UFPel durante o turno da noite, além de assumir uma convocação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Altamir de Lacerda no turno da tarde, a qual apesar de ter sido para trabalhar em setor administrativo, aceitei para melhoria da minha renda. Para mim foi um período de intensa carga de trabalho e de leitura e reflexão no qual novamente, foram tecidas articulações com a área da educação.

A partir das diversas leituras e referenciais teóricos estudados ao longo do curso de especialização foi possível estabelecer um diálogo entre as perspectivas do conceito de *capital social*,¹ elaborado por Robert Putnam (2005) e a educação no ensino público municipal do Rio Grande. A pesquisa que busquei desenvolver concentrou a análise sobre a influência do capital social no desempenho escolar, analisando para isso, a relação causal deste conceito com os índices de evasão e repetência estudantil.

Durante a pesquisa foi feito um estudo comparativo entre duas escolas da rede municipal do Rio Grande, nas quais eu trabalhava na época. Foram usadas entrevistas com perguntas abertas e também, questões de múltipla escolha. Após a coleta de dados foram elaborados gráficos e tabelas, e os resultados destes, foram cruzados com os percentuais de evasão/repetência de cada escola, e também, com os indicadores educacionais divulgados pelos órgãos competentes. O resultado do entrecruzamento dos dados demonstrou que existe uma relação causal entre a construção de capital social e o desempenho escolar nas instituições analisadas na medida em que a escola com maior capital social apresentou, respectivamente, menor índice de evasão e repetência dos alunos e, a escola com menor capital social, por sua vez, apresentou maiores índices de evasão e repetência.

Nessa pesquisa percebi como diferencial o papel dos professores visto que, na escola em que o grupo docente se empenhou em fortalecer as redes de solidariedade e confiança social que caracterizam o desenvolvimento do capital

¹ Capital social na perspectiva apontada por Putnam (2005) pode ser sucintamente aqui compreendido como um recurso potencial capaz de ser construído e mobilizado socialmente a partir das relações sociais de reciprocidade e confiança, com obrigações e expectativas mútuas, além de canais de informações e normas sociais claramente estabelecidas pelo grupo social, resultando em capacidade associativa apta a mobilizar recursos que atendam aos interesses sociais visados pelo grupo. Para maiores informações ver: PUTNAM, Robert (2005). *Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.

social os indicadores de desempenho foram melhores, não se observando o mesmo na outra escola em que os professores não demonstravam o mesmo empenho em construir um capital social capaz de renovar as relações sociais e intelectuais do espaço escolar. Mais uma vez o papel do professor me instigava a refletir mais sobre a constituição identitária tão heterogênea que os professores podem apresentar e as respectivas e distintas experiências que cada identidade docente pode no saber-fazer que dela resulta, modificar o cotidiano escolar ao seu redor.

No entanto, aproveitando que estava frequentando a Universidade Federal de Pelotas, me inscrevi e fui selecionada como aluna especial do curso de mestrado em história. Foi uma experiência positiva e um retorno ao estudo historiográfico, no entanto, percebi que minha vontade maior era desenvolver estudos relacionados à área da educação mais do que a área da história, pois, as discussões apesar de interessantes não mexiam com meus sentimentos, não havia o desejo de um investimento intelectual maior.

Buscando novas experiências pedagógicas em março de 2012 solicitei remanejo na Secretaria de Município de Educação- SMEd e fui lotada para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sant'ana. Sobre essa vivência/experiência gostaria de fazer um esclarecimento. Na primeira versão da escrita desta narrativa, apresentada no projeto que antecedeu à construção dessa dissertação para qualificação da mesma, signifiquei a vivência na escola Sant'ana como fator causal para a constituição de *uma*, senão *a* identidade docente, mais segura e mais consciente da sua historicidade, profissionalidade e por isso mesmo tão expressiva nas minhas memórias pela intensidade de sentimentos, afetos e investimentos na profissão que essa (re) construção provocou em mim.

No entanto, penso que essa narrativa assim se constituiu, por não estar tão afinada com os teóricos que me dispus a dialogar ou mesmo, porque o entendimento desses diálogos ainda fosse superficial naquele momento. Essa nova escrita me levou a elaborar outros sentidos para os processos que vêm (re)construindo a minha identidade, dentre eles esse momento na escola Sant'ana. Isso permite salientar o caráter formativo da narrativa. Digo isto, pois apesar de conversar com teóricos que compreendem a identidade docente como múltipla e em permanente (re)construção, naquele momento, pensava ter construído a identidade

docente, hoje percebo que foi apenas mais uma forma de ser professora. Para essa tomada de consciência foram preciosas as contribuições da banca de qualificação que me instigaram a uma nova leitura, mais densa dos referenciais teóricos, e a construção de uma compreensão mais afinada entre estes, o problema de pesquisa e os significados dos meus próprios percursos identitários que me levaram a este estudo.

A vivência na escola Sant'ana foi significativa para mim, por ter sido um momento em que me permiti maior troca com os pares e, pude então, constituir uma nova identidade docente, calcada na troca de experiências com os colegas, no apoio da direção às propostas por mim elaboradas, no investimento de novas formas de relacionamento com os alunos e na construção de novas formas de viver a relação ensino-aprendizagem. Pude, dessa forma, me sentir mais segura, e mais reconhecida pelos meus colegas e por mim mesma como professora.

Percebi nesse momento que a construção do trabalho e da identidade docente constituem processos que, segundo Arroyo (2011) se aproximam do trabalho do artífice porque os saberes docentes são aprendidos e aperfeiçoados no trabalho e para o trabalho, por isso são saberes singulares que nos são próprios. Ao mesmo tempo, por compreenderem múltiplos saberes e tempos de formação ao longo da carreira, são também “plurais, compósitos e heterogêneos” (TARDIF, 2012. p. 18) e por isso possuem historicidade.

A partir dessa tomada de consciência pude (re)pensar minha prática docente e reinventar a minha postura pedagógica no preparo da aula para que o trabalho pudesse ser objetivamente dirigido a um fim pré-estabelecido por mim. Dessa forma, sinto que consegui compreender melhor meu ambiente de trabalho e também, a lógica das interações entre meus colegas e para com meus alunos e isso me possibilitou maior segurança no exercício da docência porque me permitiu construir concepções capazes de assegurar o andamento da aula nas diversas situações que o cotidiano da sala de aula apresenta. Aqui penso no dizer de Tardif e Raymond (2000) quando afirmam que gradativamente os professores vão conhecendo seus limites, tornam-se mais flexíveis e se abrem para a construção de suas próprias aprendizagens, “abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções” (p.231).

No final do primeiro semestre de 2012 fui convidada a ministrar a disciplina de história para os alunos surdos que estavam incluídos na escola. Considero pertinente ressaltar que esta inclusão deu-se em salas específicas para eles com o intuito de respeitar a língua brasileira de sinais – Libras que marca a diferença surda. Foi um período de grandes inquietações e novamente de adaptações e construção de novos saberes.

Eu ministrava aulas para as turmas ouvintes do 8º ano e da antiga 8ª série e passei a ministrar história também para as turmas de surdos do 6º ao 9ºano o que marcou esse período pela intensa carga de trabalho. Iniciei então as aulas nas turmas de alunos surdos mais com boa vontade do que com entendimento da cultura e da língua da comunidade surda. Em reunião prévia com a coordenadora do grupo de professores dos alunos surdos, fui orientada a elaborar aulas que explorassem o visual, e informada de que contaria com o auxílio do tradutor-intérprete de Libras.

Preparei-me intensamente, e nas primeiras aulas me surpreendi por serem poucos alunos, não entendia porque estavam em salas separadas, e fui experimentando uma relação pedagógica-comunicativa com as tradutoras-intérpretes que me auxiliaram muito no início do trabalho com alunos surdos. Por desconhecer as características da Libras, eu preparava aulas visuais usando programas como power-point, além de vídeos didáticos, mas desconhecia que, por vezes, era necessário parar e convencionar um sinal, explicar o conceito, fui aprendendo aos poucos sobre as características da Libras e dos seus usos pela comunidade surda.

Nesse mesmo período, foi aberto na cidade um curso para formar tradutor-intérprete de Libras e na tentativa de diminuir o abismo cultural entre o meu mundo ouvinte e este novo mundo surdo, me matriculei no curso de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais na Escola São Jorge, em Rio Grande-RS e, nesse momento, mergulhei na cultura surda². Conhecer a cultura surda foi para mim interessante e profundamente angustiante porque o contato com a Libras não se

² Nessa pesquisa o termo *cultura surda* é compreendido como um conjunto de crenças e valores, hábitos que influencia e caracteriza a comunidade surda e, tem como aspecto central, a língua de sinais e a experiência visual. É o elemento que congrega a comunidade surda, que faz com que as pessoas pertencentes à comunidade surda identifiquem-se como parte desta.

resumia na aquisição de uma nova língua, mas também do entendimento da cultura e, da identidade que constitui o povo surdo marcada pela experiência visual. Além disso, foi preciso buscar meios de desprendimento da referência linguística com o português, com a estrutura oral, e me embrenhar na desafiadora e até então desconhecida língua espaço-visual chamada Libras.

No entanto, o curso de tradutor-intérprete de Libras embora imprescindível para o meu entendimento da cultura surda, por si só, não foi capaz de responder qual a melhor forma de trabalhar o ensino de história com alunos surdos. Permanecia a necessidade de pensar um fazer docente para o qual eu não possuía nenhuma referência, nem durante a vivência escolar, nem na graduação. Percebi neste momento que eu teria que construir referências para nortear minha prática docente e que estas teriam como ponto de partida, o diálogo com os professores que, como eu, se encontravam na área de ensino surdo³ a procura de referências, de métodos, de uma nova prática docente.

Muitas questões me chamavam a atenção, tais como a questão da língua, do intérprete, da avaliação, tantos aspectos novos que me instigaram a buscar novas referências e discussões no espaço acadêmico a fim de que me possibilitassem (re)construir uma nova e necessária identidade docente, considerando nesse momento a diferença que envolve a cultura surda.

Para tanto, me inscrevi no processo seletivo para o Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG por este apresentar como área de concentração a Formação do Professor Pesquisador. Com o intuito inicial de pesquisar a construção do trabalho docente no ensino surdo, me inscrevi no programa. Fui aprovada e em março de 2013 ingressei no mestrado. A partir das disciplinas cursadas no programa, das conversas de orientação e da banca de qualificação, pude então, ao longo do mestrado ampliar o meu objetivo para o estudo dos processos identitários e do trabalho docente dos professores como eu, ouvintes, que atuam em contexto de ensino bilíngue para surdos em salas específicas.

³ Adjetivamos aqui o vocábulo ensino como ensino surdo com o objetivo de nos referirmos ao ensino pensado e direcionado para surdos, que difere, nesse sentido, de outras modalidades de ensino. Lopes (2011) explica que no campo dos Estudos Surdos, é comum o uso de expressões adjetivadas, tais como: povo surdo, cultura e identidade surda, currículo surdo entre outras que servem para distingui-las de outras culturas, currículos e identidades.

Iniciei o mestrado trabalhando ainda quarenta horas, vinte horas na Escola Altamir com trabalho administrativo e as outras vinte horas divididas entre as turmas de ouvintes na escola Sant'ana, e as turmas de surdos que embora permanecessem vinculadas a essa escola, haviam sido remanejadas para outro espaço, o Centro de Integração e Diversidade Escola Viva. Por conta dessa situação, tive a carga horária com as turmas ouvintes diminuída para possibilitar que eu frequentasse dois espaços de atuação e não mais apenas a Escola Sant'ana. Diante disso, optei por me desvincular do serviço administrativo na escola Altamir para assim, obter mais tempo para dedicação ao mestrado e à situação de me organizar entre dois espaços de ensino.

Os alunos surdos dos anos finais⁴ e a equipe de professores foram remanejados então, tendo em vista a oferta de um espaço maior e melhor ao desenvolvimento das aulas já que na Escola Sant'ana a infraestrutura não comportava salas para todas as turmas, o que forçou a organização de uma turma multisseriada na qual os alunos surdos do 6º e 7º ano estudavam juntos. No entanto, oficialmente, permaneceram, alunos e professores, vinculados à Escola Sant'ana já que, o Centro de Integração e Diversidade Escola Viva não se constitui como uma escola regular, mas como um centro onde são ofertadas oficinas educativas aos alunos da rede municipal no contra turno das aulas.

No início de 2014 fui remanejada para trabalhar apenas com as turmas de alunos surdos o que me permitiu diminuir a sobrecarga de trabalho e, por outro lado, pelo aumento do contato com os surdos, pude nesse momento experienciar maior imersão no mundo da Libras, além de dispor de mais tempo para partilha com os pares e de maior reflexão sobre a minha prática. Fui gradativamente estabelecendo uma nova relação com as tradutoras-intérpretes, me desafiando a ministrar as aulas em Libras, buscando nessas professoras, colegas e profissionais tradutoras-intérpretes de Libras, uma relação mais de apoio do que de intermediação linguística. Até que passei a ministrar as aulas sem a presença delas, recorrendo apenas quando necessário algum auxílio. Nessa nova relação com os alunos fui percebendo a complexidade presente na tentativa de me (re)construir como

⁴ Aqui pontuamos que se tratam das turmas de surdos dos anos finais atendidas pelo município, pois até o momento desta escrita, as turmas de surdos dos anos iniciais são atendidas pela rede estadual de ensino. Está sendo organizada a migração destes alunos para a rede municipal para serem atendidos na Escola de Educação Bilíngue recém instituída.

professora bilíngue, o que fortaleceu mais ainda o meu desejo de compreender com os meus pares, quais os percursos que delinham os seus processos identitários procurando na partilha das suas experiências, novos sentidos e significados para as minhas.

Cabe ainda, mencionar que o remanejamento das turmas de surdos para um outro espaço foi fruto das lutas e reivindicações empreendidas pelo grupo de professores de surdos preocupados com o respeito à diferença linguística e cultural dos surdos que almejavam melhores condições de organização do ensino, e a possibilidade de instituir uma escola de educação bilíngue para surdos em Rio Grande. Resultante dessa luta e da promessa da nova gestão da SME em criar a escola, em fevereiro deste ano de 2015, foi assinado o Decreto Municipal nº 13.200 de 5 de fevereiro de 2015 que instituiu a Escola Municipal de Educação Bilíngue Carmen Regina Teixeira Baldino. Por ter sido recente a oficialização da escola, foi mantida no problema, e nos objetivos que norteiam esse estudo, a expressão que considera a educação em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos, pois, foi nesses espaços e com essa constituição que se desenvolveu a pesquisa e a coleta dos dados no ano de 2014.

Através dessa pequena narrativa busquei demonstrar que este estudo origina-se da minha trajetória de vida pessoal e profissional como resultado das inquietações que possuo em relação aos saber ser e saber fazer docente no ensino surdo. Em razão disso, elegi como problema de pesquisa a seguinte questão: Como os professores ouvintes vêm (re) construindo suas identidades e seu trabalho docente a partir dos saberes experienciais construídos no cotidiano do contexto de ensino bilíngue em salas específicas para surdos em uma escola pública do Rio Grande?

Entendemos que o ensino bilíngue não é ministrado exclusivamente por professores ouvintes, sendo imprescindível a presença do professor surdo como referência principalmente para o ensino da Libras, assim como, para a construção de identidades surdas entre os alunos. No entanto, fizemos a opção neste trabalho de estudar, conforme já anunciado, exclusivamente os professores ouvintes que atuam em contextos de ensino bilíngue, especificamente, no contexto de ensino bilíngue para surdos em salas específicas da rede pública municipal do Rio Grande.

A escolha pela delimitação de pesquisa em torno da (re)construção dos processos identitários e do trabalho docente do professor ouvinte no contexto ensino bilíngue em salas específicas para surdos na rede pública de ensino do Rio Grande se deu em razão dos aspectos abaixo explicitados.

A primeira justificativa dessa pesquisa está relacionada com a minha trajetória profissional posto que ao me inserir no contexto de ensino bilíngue em salas específicas me deparei com uma cultura e uma língua diferentes das que me eram conhecidas, sendo esta, diferente não somente em sua modalidade de recepção e emissão viso-gestual, mas também na experiência visual que caracteriza a cultura surda.

Além disso, encontrei na sala de aula um outro profissional a colaborar na relação ensino-aprendizagem, o tradutor-intérprete de Libras. Nesse sentido, muitas foram as diferenças e os estranhamentos encontrados no ensino surdo que me levaram a um processo de reflexão sobre a (re) construção dos meus saberes docentes e da minha identidade profissional a fim de viabilizar o ensino de história mais condizente com a especificidade linguística-cultural dos alunos surdos. Diante desse desafio senti a necessidade de aprender a Libras e poder, a partir disso, estabelecer diálogos e questionamentos aos alunos sem a necessidade da mediação do intérprete, o que para mim, permitiria o fortalecimento da relação professor-aluno na relação ensino-aprendizagem.

No entanto, percebi que o desafio exigido pelo ensino bilíngue está para além da questão linguística o que me levou a um esforço maior de imersão e compreensão da/na cultura surda, e ao mesmo tempo a uma maior proximidade com meus pares para, a partir dos seus conhecimentos experienciais, construir a base para a edificação dos meus próprios saberes experienciais visto que, ao longo da minha trajetória pré-profissional e profissional, com exceção do curso de Libras, não tive contato com experiências, leituras e pessoas que me permitissem a elaboração de referenciais para pensar a docência no campo da Educação de Surdos.

Outro fator que, inicialmente, contribuiu para justificar a relevância desse estudo, foi a intenção e a promessa da Secretaria de Município de Educação do Rio Grande- SMEEd em trabalhar na construção do decreto que instituiria a primeira escola bilíngue para surdos no município. Isso porque, acreditava que dessa forma,

essa pesquisa, por ser relacionada ao ensino bilíngue, poderia contribuir para pensar a implementação da educação bilíngue no município. Firmado o compromisso da SMEd e instituída a escola, penso que este estudo poderá chegar no interior desta escola, e ser discutido pelo grupo de professores que nela atua, e quiçá, esse momento possa frutificar novas ideias, e níveis mais conscientes dos processos que constituem a identidade e o trabalho docente de cada um no ensino bilíngue para surdos. Acredito que essa nova constituição escolar irá produzir novos arranjos organizacionais, pedagógicos, curriculares entre tantos outros que com certeza exigirão um (re)pensar e um (re)construir identitário por parte dos professores.

Para o desenvolvimento desse estudo busquei por dissertações e teses no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, além de artigos no SCIELO- Scientific Electronic Library Online, que me permitissem analisar a produção relacionada com as temáticas desse estudo de modo a ver a relevância do mesmo e os possíveis diálogos com outros trabalhos. Para isso utilizei os seguintes descritores: educação de surdos; educação de surdos e trabalho docente; educação de surdos e formação docente; ensino bilíngue para surdos e formação de professores ouvintes; ensino bilíngue, surdos e formação docente.

Da pesquisa com estes descritores com exceção da busca feita apenas com as palavras-chave: educação de surdos; os demais descritores que buscaram investigar a educação de surdos e alguns atravessamentos como trabalho e formação docente ou ensino bilíngue para surdos e formação docente não apresentaram muitas produções, variando de um, a no máximo três trabalhos. Direcionei então a análise para a produção acadêmica selecionada mediante a busca com o descritor: educação de surdos. Como critério de análise, centrei maior atenção nos artigos, dissertações e teses que apresentassem aproximações com o problema de pesquisa desse estudo. Nesse sentido, não realizei uma pesquisa quantitativa com relação a quantidade de trabalhos por temáticas apresentadas a partir do descritor educação de surdos. Selecionei as principais temáticas apresentadas e, dentre estas, trago ao leitor, as que possuem maior aproximação com os estudos realizados nesse trabalho.

Assim, destaco alguns eixos nas produções acadêmicas a partir do descritor: educação de surdos. São eles: políticas educacionais e linguísticas para surdos; inclusão (aqui aparecem trabalhos construídos com base em experiências de inclusão escolar do aluno surdo, sobretudo, no Ensino Médio e no Ensino Superior como também, trabalhos que questionam a inclusão do surdo no ensino regular); outro fator recorrente é em torno do papel do intérprete de Libras; assim como trabalhos relacionados à Libras e alguns desdobramentos ensino-aprendizagem da Libras; formação do professor de Libras; curso de Letras-Libras. Aparecem estudos relacionados à educação bilíngue como um campo específico do conhecimento, e alguns poucos sobre a formação do professor bilíngue para surdos. Há um número expressivo de estudos com relação ao letramento de alunos surdos, assim como pesquisas relacionadas com o desenvolvimento da leitura, escrita e cálculo dos alunos surdos.

Essa breve pesquisa me permitiu ver o quão complexo é o contexto das pesquisas na área da Educação de Surdos, que envolvem múltiplos olhares e posicionamentos em relação à surdez e ao sujeito surdo e, ao que se entende por ensino bilíngue. Nesse sentido, gostaria de trazer aqui alguns dos estudos encontrados nesta busca, que se farão presentes também ao longo dos capítulos no diálogo que buscamos realizar na escrita dessa dissertação.

No portal de periódicos do Scielo encontrei autores como Müller et al. (2014); Lodi (2013); Fernandes e Moreira (2009;2014); Machado e Lunardi Lazzarin (2010); Vieira-Machado (2010;2012) e Machado (2009) as quais me permitiram aprofundar o entendimento acerca dos embates contemporâneos em torno do bilinguismo e seus múltiplos significados, assim como contribuíram para a compreensão acerca da relação entre políticas linguísticas e políticas educacionais quando investigamos e desejamos entender mais sobre o ensino bilíngue considerando este a partir do reconhecimento político da diferença surda. Por serem muitos trabalhos não detalharemos aqui as pesquisas de cada uma dessas autoras, mas desde já, anunciamos que elas se farão presente na nossa escrita e ao longo desta serão melhores explicitadas as suas ideias. No entanto, a fim de situar mais um pouco o leitor acerca das discussões na qual esta pesquisa vem se inserindo, gostaríamos de apresentar abaixo algumas dissertações e tese encontradas no portal de periódico da CAPES, que também contribuíram para o desenvolvimento

deste estudo, a partir as aproximações que percebemos, entre as argumentações e problematizações dessas pesquisas, e o nosso objeto de análise.

Trago então o trabalho de Fernanda de Camargo Machado (2009) que discute *A formação docente na racionalidade inclusiva; práticas de governamento dos professores de surdos*, sob orientação da professora Dr^a Marcia Lise Lunardi Lazzarin da Universidade Federal de Santa Maria. Nessa dissertação, a autora aborda os efeitos dos discursos das políticas inclusivas pautadas na diversidade sobre a formação docente. A partir dos Estudos Foucaultianos em Educação, Machado (2009) busca problematizar o governamento dos professores de surdos promovido por estas políticas, as quais, segundo a autora, objetivam “fabricar e governar o professor de surdos interessante à engrenagem neoliberal: flexível, polivalente, engajado, autogerenciado e tolerante” (p.7).

Outro importante estudo a ser destacado é a tese de Lucienne Matos da Costa Vieira-Machado (2012) *(Per) Cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo*, sob orientação professora Dr^a Sonia Lopes Victor, da Universidade Federal do Espírito Santo. Em sua tese a autora defende a educação bilíngue como um constructo elaborado no contexto atual, o qual considera que está sendo forjado a partir dos movimentos de surdos e das experiências dos professores de surdos. Com base nos estudos de Foucault procura discutir “as diferentes formas de constituição e subjetivação dos professores de surdos, observando como a atitude e a contraconduta dão contornos a educação bilíngue” (p. 9).

Gostaríamos aqui de fazer uma ressalva, muitos dos teóricos e estudos escolhidos para auxiliar na investigação empreendida neste trabalho tais como alguns dos estudos citados acima, em especial, os estudos que se inserem no campo da Educação de Surdos, partilham da perspectiva de análise dos Estudos Foucaultianos e dos Estudos Culturais. Sobre isso, consideramos importante salientar que apenas tecemos encontros com as lentes foucaultianas e dos Estudos Culturais a partir do diálogo com estes pesquisadores, sendo assim, não fizemos destas perspectivas a base de análise de nossos dados, permanecemos apenas na posição de encontro.

Após apresentar os caminhos que me conduziram ao estudo da constituição docente no ensino surdo, assim como, ter apontado a direção dos caminhos que foram sendo percorridos por mim no espaço acadêmico, gostaria então, de apresentar a seguir a organização da presente pesquisa para tornar compreensível ao leitor as concepções e as articulações tecidas por nós na escrita desse estudo.⁵

1.2 ORGANIZANDO A PESQUISA

Com o propósito de situar o leitor acerca deste estudo apresento a seguir a organização dessa pesquisa que está estruturada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo **Considerações Iniciais** procuramos situar o leitor a respeito das condições que influenciaram esse estudo. Nesse sentido, apresentamos uma pequena narrativa da história de vida da pesquisadora mostrando como o problema de pesquisa dessa investigação está atrelado à prática e a história pessoal e profissional da pesquisadora. Apontamos ainda alguns aspectos que justificam e permitem demonstrar a relevância desse estudo para a pesquisadora, e para o desenvolvimento de pesquisas no campo da educação de surdos. Por fim, esboçamos uma parte do levantamento bibliográfico realizado durante essa pesquisa, com o intuito de localizar o leitor acerca dos estudos produzidos sobre as temáticas dessa pesquisa e os possíveis diálogos com estas pesquisas.

No segundo capítulo **Os percursos metodológico** explicamos a definição do problema, questões de pesquisa e objetivos. Destacamos também os pressupostos da pesquisa (auto)biográfica e os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados. Apresentamos as professoras sujeitas e, o contexto da escola e do grupo de professores de surdos do qual elas fazem parte para, assim, caracterizar ao leitor o espaço da investigação.

⁵ As palavras deste capítulo foram escritas na primeira pessoa do singular por narrarem aspectos da minha trajetória pessoal e profissional, mas nos demais capítulos a escrita se dará a partir da primeira pessoa do plural, porque este trabalho não se realiza apenas sob o meu olhar, mas conta com a orientação das professoras Cleuza Dias e Suzane Gonçalves e apresenta ainda as considerações da banca de qualificação, constituindo-se em razão disso, em um trabalho de muitas vozes.

No terceiro capítulo **Educação de Surdos: da invenção da surdez à invenção do ensino bilíngue** refletimos sobre as representações acerca da surdez, e articulamos tais reflexões às principais compreensões filosóficas que organizaram/organizam o ensino surdo. Trazemos ainda, alguns momentos da história do ensino surdo que nos ajudaram a pensar a constituição docente no ensino surdo. Ao final desse capítulo, problematizamos os múltiplos sentidos atribuídos ao ensino bilíngue nos textos oficiais com a intenção de refletir sobre os professores que são necessários ao ensino bilíngue quando este é significado de diferentes maneiras.

No quarto capítulo **Trabalho e identidade docente: ampliando a discussão** apresentamos alguns momentos da história da institucionalização da formação docente, enfatizando, em especial, as reformas educacionais de caráter neoliberal, com a intenção, de assim, refletir sobre como a formação docente vem sendo pensada na contemporaneidade. Argumentamos na escrita desse capítulo, que as reformas neoliberais vêm afetando também a educação de surdos e a formação dos docentes que atuam no ensino surdo. No final deste capítulo problematizamos a fertilidade da pesquisa acerca dos saberes experienciais e do método (auto)biográfico para pensar a (re)construção da identidade e do trabalho docente dos professores ouvintes em contextos de ensino bilíngue.

No quinto capítulo **Narrando vivências e constituindo identidades: a experiência das professoras ouvintes em contextos de ensino bilíngue para surdos** tecemos algumas articulações entre identidade, memória e narrativa com o intuito de apresentar ao leitor como entendemos a relação desses elementos na pesquisa (auto)biográfica, e como esse entendimento subsidia a análise das narrativas investigadas nesse estudo. Após trazemos nossa síntese interpretativa, na qual apresentamos os percursos e os processos identitários das professoras identificados por nós nas narrativas, no tocante à (re)construção da identidade e do trabalho docente em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos. Argumentamos durante a síntese interpretativa, que as professoras (re)constróem o trabalho e a identidade docente a partir dos saberes experienciais que emergem das reflexões sobre o fazer pedagógico, da relação com Libras, das concepções que construíram da surdez como diferença e da maneira com significam o ensino bilíngue.

Nas considerações finais dessa dissertação destacamos que os saberes experienciais que influem na (re)construção identitária das professoras sujeitas são produzidos na reflexão sobre a prática, na relação com a língua e na compreensão de surdez e de ensino bilíngue que possuem. Trazemos ainda algumas inquietações e questões que nos parecem válidas para pesquisas em torno da (re)constituição identitária de professores ouvintes de surdos.

2 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo procuramos localizar o leitor acerca do tema e problema que norteia esta investigação. Apresentamos também os objetivos, os sujeitos e o espaço da pesquisa, explicando os critérios que nos levaram a delimitá-los.

Elencamos ainda os referenciais teóricos que respaldam esse estudo, com o intuito de contextualizar o leitor a respeito dos eixos temáticos e os respectivos autores que alicerçam a nossa escrita. Apresentamos, também, os pressupostos metodológicos da pesquisa (auto)biográfica empregada nessa investigação. Por fim, mostramos ao leitor como organizamos a coleta e a análise dos dados extraídos das narrativas.

2.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, QUESTÕES DA PESQUISA E OBJETIVOS

Este estudo apresenta como tema a (re) construção dos processos identitários e do trabalho docente dos professores ouvintes em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos. Sendo assim, pensamos que cabe aqui pontuar algumas considerações sobre a temática dessa pesquisa a fim de situarmos o leitor como os aspectos que compõem o problema desse estudo se entrecruzam nessa investigação.

Falamos em processos identitários porque entendemos que não existe uma identidade docente única, mas múltiplas identidades que se (re)constroem em relação com a prática, com o tempo e com a experiência produzindo, a partir do trabalho reflexivo, saberes experienciais que por sua vez (re)dimensionam a identidade e o trabalho docente, marcando assim o seu caráter processual.

O trabalho docente pode ser compreendido como resultado da construção de um saber-fazer produzido no cotidiano escolar pelo professor que, ao fazê-lo,

também (re) constrói sua identidade docente. Logo, cabe salientar que o saber pedagógico resultante da prática educativa é ao mesmo tempo produto e matéria-prima para a própria prática pedagógica, a qual também é reconstruída de acordo com o contexto e as vivências em que o ensino acontece. (TARDIF, 2012.)

Por se constituir em um conjunto de saberes constantemente (re) construídos no cotidiano escolar, junto aos alunos, comunidade e aos demais professores, a partir de experiências diversas, pode-se afirmar, em razão disso, que o trabalho docente possui uma dimensão temporal, inscrita na história de vida de cada professor. É, por isso, igualmente portador de uma dimensão biográfica, sobre a qual é constituído de forma singular por cada professor durante a sua trajetória profissional e pré-profissional, ou seja, o trabalho e a identidade docente resultam da história de vida de cada professor (TARDIF, 2012).

Neste trabalho, significamos o ensino bilíngue, como o ensino defendido pelos movimentos surdos que considera a dimensão cultural da surdez, e reivindica o reconhecimento político da diferença surda. Nesse sentido, opõe-se aos discursos que narram à surdez a partir da deficiência. A diferença surda tem na língua de sinais e na experiência visual a sua maior expressão. Estas se tornam então o alicerce da chamada cultura surda.

Em razão do exposto, pensar as identidades e o trabalho docente em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos, torna-se uma tarefa mais complexa visto que na maioria das vezes os professores ouvintes não têm vivências prévias acerca da cultura e do ensino surdo que possam transformar em saberes experienciais. No tocante à formação acadêmica é recente a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nas licenciaturas⁶ e, por isso, são poucas as referências que permitem aos docentes tecer articulações entre a docência e a cultura surda. Os saberes docentes passam então a ser construídos majoritariamente durante a docência em contextos de ensino bilíngue, no caso desta pesquisa, em salas específicas para surdos.

⁶ A Libras foi instituída como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura em 2005 a partir do decreto 5.626 de 2005 que regulamenta a lei 10.436 de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Nesse sentido, diante da diferença que marca a cultura surda, acreditamos então ser pertinente e relevante estudar a (re)construção das identidades e do trabalho docente em contextos de ensino bilíngue. Consideramos que são múltiplos os desafios do professor ouvinte que atua no campo da educação de surdos para construir as relações de ensino-aprendizagem tendo como base a perspectiva bilíngue de ensino que considera e valoriza a diferença surda.

Em razão disso, conforme apresentado no capítulo anterior, esta pesquisa tem como problema de pesquisa a seguinte questão norteadora: Como os professores ouvintes vêm (re) construindo suas identidades e seu trabalho docente a partir dos saberes experienciais construídos no cotidiano do contexto de ensino bilíngue em salas específicas para surdos em uma escola pública do Rio Grande?

Essa problemática objetiva compreender como se dá a (re)constituição das identidades e do trabalho docente do professor ouvinte a partir dos saberes experienciais construídos no cotidiano de contextos de ensino bilíngue, neste caso, em salas específicas para surdos. Este objetivo nos remeteu à necessidade de traçarmos alguns objetivos específicos os quais, elaboramos para possibilitar que essa investigação pudesse dar conta da problemática que a orienta, são eles:

- investigar quais os saberes experienciais que o professor ouvinte mobiliza para (re)construir as identidades e o trabalho docente em contextos de ensino bilíngue;
- problematizar esses saberes em relação aos percursos pessoais/profissionais que os formam e são por eles (re)construídos;
- situar a pesquisa no contexto das atuais discussões produzidas sobre o ensino bilíngue

Para dar conta desses objetivos utilizamos o método (auto)biográfico como procedimento investigativo e formativo da prática e das identidades docentes em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos através da narrativa de duas professoras ouvintes de surdos.

2.2 O ESPAÇO DA INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Entendemos que a educação bilíngue defendida pelos movimentos surdos se materializa em contextos bilíngues, nos quais, varia o espaço concedido à vivência bilíngue e bicultural. Em razão disso, delimitamos a nossa investigação tendo como pressuposto que o ensino bilíngue pode se dar sob diferentes arranjos como classes específicas, escolas de surdos entre outros, assim como pode apresentar contextos com distintos níveis de mediações linguísticas que considerem a perspectiva bilíngue. Além disso, nas políticas inclusivas, ainda se destaca o contexto de ensino bilíngue que compreende classes com alunos surdos e ouvintes juntos. Em razão disso gostaríamos de situar o leitor sobre o contexto de ensino bilíngue em salas específicas para surdos em que esta pesquisa foi realizada. Assim, tentaremos caracterizar o ambiente linguístico no qual são desenvolvidas as atividades curriculares/escolares para que seja possível apreender o espaço no qual as professoras sujeitas constroem saberes e produzem experiências identitárias significativas.

Antes, gostaríamos de salientar, mais uma vez, que o grupo de professores e o grupo de alunos surdos pertencia ao quadro da Escola Sant'ana, mas ocupava um outro espaço, localizado no Centro de Integração e Diversidade Escola Viva. Este, portanto, foi o contexto em que se deu a coleta dos dados no ano de 2014. Atualmente, com a criação da Escola de Educação Bilíngue, professores e alunos passaram a pertencer a esta escola, extinguindo-se o vínculo administrativo com a Escola Sant'ana. No entanto, ainda ocupam parte do prédio do Centro de Integração e Diversidade Escola Viva, enquanto aguardam a mudança para um prédio próprio.

Os alunos estudavam no andar superior do Centro de Integração e Diversidade Escola Viva, em salas específicas, nas quais são atendidos os quatro segmentos dos anos finais do Ensino Fundamental. Cada turma tem em média dois a três alunos, e com exceção de uma turma que tem uma aluna surda e um deficiente auditivo que tem como primeira língua o português na modalidade oral, as demais turmas contam apenas com alunos surdos. Ressalta-se aqui que este aluno foi encaminhado para turmas específicas para surdos, por suspeita de ser um

deficiente auditivo, no entanto a sua identidade está vinculada a condição ouvinte, embora esteja se esforçando por aprender a Libras.

O currículo é composto pelas seguintes disciplinas: Geografia, História, Libras, Português como segunda língua na modalidade escrita, Matemática, Educação Física, Artes Visuais, Relações Humanas, Inglês e Ciências. Libras e Português possuem carga horária de 5 horas/aula semanais, as demais disciplinas têm 3 horas/aula semanais. Além das disciplinas são ofertadas oficinas de letramento, oficina de Libras, teatro, xadrez, informática, reciclagem, tênis de mesa, oficina de matemática e culinária. Os alunos permanecem na escola durante o horário do almoço, e ficam sob os cuidados de dois professores sendo sempre, pelo menos um, usuário da Libras. As aulas e oficinas são ministradas em Libras, diretamente pelos professores, quando usuários da língua, ou através da mediação do tradutor intérprete quando os professores não são fluentes na língua. Cada professor organiza os conteúdos e avaliações e, nesse tocante, alguns utilizam instrumentos avaliativos em Libras e outros em português na modalidade escrita.

Além disso, visando o estímulo ao encontro surdo-surdo e o desenvolvimento da Libras para a construção de identidades culturais surdas, o grupo de professores organizou o horário letivo de modo que semanalmente os alunos tenham a oportunidade de convívio com outros surdos. Dessa forma, uma vez por semana, é oportunizado o encontro dos alunos com outros surdos, egressos dos anos finais e surdos adultos que frequentam por vezes a escola. Em geral, nesses encontros se realizam atividades recreativas e esportivas promovidas pelos professores. Também são organizadas, eventualmente, atividades mais pontuais para os pais e para os alunos, nas quais surdos adultos são chamados para palestrar e motivar os alunos para que continuem os estudos, assim como, pais de surdos adultos para troca de experiências com os pais dos alunos atendidos nas salas específicas para surdos.

O grupo de professores que atua nesse espaço com os anos finais é composto por onze professores ouvintes e conta com a presença itinerante de professores surdos contratados emergencialmente para o ensino da Libras. Dos professores ouvintes dos anos finais, sete são usuários da Libras e os demais utilizam a mediação do tradutor intérprete. Com exceção da professora que

coordena o grupo, os demais professores são responsáveis também por ofertar oficinas lúdicas e educativas no contra turno das aulas aos alunos surdos tendo em vista a proposta de ensino em turno integral que alicerça a organização do ensino em salas específicas para surdos. Quando podem contar com a presença de um professor surdo, o grupo de professores procura organizar cursos de capacitação em Libras a ser ministrado por esse, para familiares dos alunos e comunidade em geral.

Os professores se reúnem semanalmente para discutir as questões administrativas e pedagógicas e, nestas reuniões perceberam a necessidade de maior formação com relação a Libras. Em vista disso, teceram articulações com os professores surdos da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, para que por meio de um projeto de extensão, eles possam aprofundar questões pertinentes ao uso da Libras em contextos de ensino bilíngue, assim como, contribuir para que sejam convencionados sinais específicos para cada componente curricular. Estes encontros de formação começaram a ocorrer no final de 2014 e tem tido continuidade em 2015 como parte da formação continuada dos professores da escola. Embora não se constitua num momento específico da reunião, como acontece com a formação em Libras, eventualmente, também são discutidas questões didáticas que envolvem dúvidas, dificuldades e êxitos com relação às práticas pedagógicas.

O corpo docente que atua no contexto de ensino bilíngue em salas específicas para surdos na rede municipal de ensino do Rio Grande, começou a ser gestado em 2004, a partir da iniciativa da SMEd, na época denominada como Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SMEC. Naquele momento a Secretaria estava preocupada em capacitar os professores da rede municipal para o trabalho com diversas deficiências, incluindo nestas, a surdez como deficiência auditiva. Foram feitas capacitações para diversas áreas tais como: deficiência mental, hoje denominada deficiência intelectual; deficiência visual; e outra capacitação na área da surdez. A capacitação na área da surdez iniciou em agosto de 2004 e terminou em dezembro de 2005 totalizando 508 horas de curso. Esse curso foi organizado e ministrado pelo NUPPES - Núcleo de Pesquisas e Políticas em Educação de Surdos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. O curso contemplou entre outros aspectos: o aprendizado da Libras (módulos básico,

intermediário e avançado); currículo na educação de surdos; avaliação na perspectiva bilíngue; história, cultura e comunidade surda; letramento para surdos; sign writing; tradução e interpretação e legislação. Os professores deveriam ao final do curso realizar um estágio docente com os alunos surdos, que na época eram atendidos na rede estadual de ensino e, logo após elaborar um trabalho de conclusão escolhendo o tema que mais gostou no curso, interligando-o com o estágio.

Sobre os onze⁷ professores que integravam o grupo docente em 2014 quando os dados dessa pesquisa foram coletados, sete realizaram essa capacitação e podem ser considerados o núcleo do grupo. Além disso, passaram a ser os multiplicadores das lutas dos movimentos surdos apreendidas durante a capacitação e os principais militantes em prol da criação de uma escola de educação bilíngue para surdos na cidade do Rio Grande. Desses professores, participaram da capacitação: a professora Hermínia, o professor de geografia, a professora de inglês-português, a professora de português. Também participou dessa capacitação, a professora de educação física. Outras duas professoras fazem parte desse grupo inicial, e atuaram mais fortemente na área da interpretação de Libras do que na função docente. Uma das professoras é formada em Pedagogia, possui experiência com os anos iniciais e com tradução e interpretação. Atualmente é professora de alunos surdos dos anos iniciais e tradutora intérprete no contra turno da aula nos anos finais. A outra professora, destaca-se também pelo trabalho de tradutora-intérprete de Libras e por coordenar o grupo de professores de surdos desde 2012. Atualmente é diretora da recém instituída Escola de Educação Bilíngue Prof^a Carmen Regina Teixeira Baldino.

Dos demais professores do grupo que não participaram desta formação, pois, foram incluídos posteriormente, três possuem formação técnica em tradução e interpretação de Libras, são eles a pesquisadora, o professor de matemática e a professora dos anos iniciais que passou a integrar o grupo no início de 2014. Integra o grupo, também, a professora Betty que está buscando cursos de formação continuada na área de Libras e da surdez. Sobre os professores, importa salientar ainda que, apesar da maioria ter realizado cursos de capacitação na área da Libras

⁷ Neste ano de 2015 o grupo conta com 12 professores. Consideramos na análise dos dados apenas os onze professores que integravam o grupo no momento da coleta dos dados.

e do ensino surdo, apenas sete são usuários da Libras, os demais utilizam a mediação do intérprete. Todos os professores atuam, além das suas disciplinas, em oficinas ofertadas aos alunos no contra turno da aula possibilitando o regime de ensino integral aos alunos.

Acerca da capacitação ofertada pela Secretaria de educação mencionada no início dessa seção, cabe esclarecer que a mesma está vinculada a um processo que foi iniciado pela atuação do Ministério Público do Rio Grande, assim como pela pressão da Associação de Surdos da cidade, e também dos pais dos surdos que cursavam os anos finais do Ensino Fundamental. Isso porque até o ano de 2003, os alunos surdos dos anos iniciais que eram atendidos na rede estadual de ensino na Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão de Cerro Largo, viam-se obrigados a ir ao município vizinho (Pelotas) para dar continuidade ao processo de escolarização quando concluíam os anos iniciais. Essa ida ao município vizinho se tornou dispendiosa e cansativa para alunos e familiares, em vista disso, Ministério Público e a Associação de Surdos, pressionaram e foi firmado um termo de ajustamento de conduta entre a prefeitura municipal do Rio Grande e o Estado do Rio Grande do Sul.

Nesse, o município ficaria responsável pela capacitação de professores das diferentes disciplinas curriculares, e o Estado forneceria o serviço de tradutor intérprete de Libras enquanto fosse realizada a capacitação. A partir desse momento, os alunos surdos continuaram a ser atendidos na Escola Barão de Cerro Largo também nos anos finais. Após o término do curso de capacitação começou a ser organizado o processo de mudança dos alunos dos anos finais atendidos na rede estadual para a rede municipal de ensino. Em 2009 os alunos surdos migraram para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Helena Small juntamente com alguns dos professores que realizaram a capacitação ofertada pela prefeitura.

Como a ideia inicial era atender apenas os alunos dos anos finais, conforme já mencionado, o curso abriu vaga somente aos professores da área. Como sobraram vagas, a Secretaria, abriu a possibilidade de capacitar também os professores do currículo. A princípio a Secretaria esperava que os professores das áreas poderiam ministrar aulas para surdos e ouvintes no mesmo ambiente, visto que através do curso aprenderiam a Língua de Sinais também. Mas, com o avançar

do curso, percebeu-se que isso não seria possível visto que atender duas diferenças linguísticas tão distantes, na sala de aula, ao mesmo tempo, prejudicaria sempre algum dos dois grupos. Além disso, devido à carga horária, o curso não foi suficiente para garantir a fluência em Libras aos professores, com isso, foi necessária a formação de tradutores intérpretes de Libras para atuar junto ao professor na sala de aula inclusiva a fim de intermediar a comunicação.

Os professores que realizaram o curso de capacitação foram convocados, mas como muitos já estavam lotados em outras escolas, poucos aceitaram mudar para trabalhar com os surdos. Dos professores que aceitaram, havia professores dos anos finais. As professoras dos anos iniciais que também haviam realizado o curso, e por terem dado continuidade à formação em Libras, foram chamadas para atuarem como tradutoras intérpretes de Libras junto aos professores dos anos finais que necessitavam da mediação linguística. A fim de atuarem como tradutoras intérpretes, essas professoras precisaram obter a formação específica, por isso, realizaram outro curso de 400 horas, as próprias custas, na área de tradução e interpretação de Libras.

Os sete professores que estão no grupo desde a migração dos estudantes surdos para a rede municipal, com base nos referenciais discutidos no curso de capacitação, e com o apoio dos demais professores que passaram a integrar o grupo de professores de surdos, passaram a reivindicar junto à Secretaria de Educação, melhores condições de ensino aos alunos surdos, tais como um espaço próprio e, professores surdos, e que, principalmente, fosse instituída uma escola de educação bilíngue para surdos que reconhecesse a diferença e a especificidade linguística. Estas questões foram produzindo uma identidade e uma causa ao grupo. Sobre isso, a professora Hermínia conta em sua narrativa

nós entramos nessa história meio que sem saber onde estávamos nos metendo, mas o curso de capacitação foi tão bom que mergulhamos de cabeça. Nós entramos numa luta quem nem tinha porque ser nossa, mas a tomamos como nossa.

Estas reivindicações foram impulsionando mudanças com avanços e retrocessos para a história da educação de surdos do Rio Grande. O engajamento dos professores pela causa surda já se fazia presente desde o início. Em razão

disso, reivindicavam mais intérpretes e a ampliação do espaço de atendimento aos alunos que era ofertado na Escola Helena Small. Neste momento, o grupo começou a perceber a distância entre a escola regular e o ensino que deveria ser ofertado aos alunos surdos. Com as divergências que surgiram, a SMEd providenciou a transferência dos alunos e professores para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sant'ana. Na época o estopim para esse remanejamento se deu tendo em vista a iniciativa dos professores em fazer um chamamento aos pais, fora do espaço escolar, solicitando-lhes o apoio às suas reivindicações por melhoria do ensino realizado com os seus filhos surdos, mas,

chamamos os pais dos surdos pra nos apoiar. Foi só começar as aulas e eles foram fazer fofoca na direção da escola. Quem era pra nos ajudar foi exatamente quem nos apunhalou pelas costas. Por aí tu vê.. (Professora Hermínia)

Inseridos, então, na Escola Sant'ana professores e alunos permaneceram por mais dois anos. Mas as diferenças culturais e linguísticas começaram a se acentuar cada vez mais, mesmo com o empenho dos professores, tanto dos estudantes surdos, quanto dos professores dos alunos ouvintes, em tentar diminuir as consequências deste distanciamento. Os professores continuaram a reivindicar um espaço próprio, e o reconhecimento político da diferença surda. Essa luta passou a ter a contribuição dos novos professores que foram sendo incorporados ao grupo, que mesmo não havendo feito o curso de capacitação, foram sensibilizados pela luta e pelos conhecimentos sobre a diferença surda e ensino bilíngue compartilhados pelos professores que haviam realizado a capacitação. O grupo foi se consolidando em prol da causa surda e a força para reivindicar o ensino bilíngue para os seus alunos foi fortalecida.

A nova gestão da SMEd em 2013, compreendendo as solicitações deste grupo de professores e reconhecendo as diferenças linguísticas e culturais dos surdos, iniciou o diálogo necessário para a construção da política de educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa no município. Como uma medida intermediária e provisória, os professores e alunos permaneceram oficialmente vinculados à escola Sant'ana, mas passaram a ocupar um outro espaço. Conseguiram, então, ser remanejados em 2013 para o Centro de Integração e Diversidade Escola Viva, no qual gradativamente foram conquistando por meio de reivindicações junto a

Secretaria, mais salas e mais autonomia para a organização do ensino e do atendimento em turno integral aos alunos surdos.

Nesse espaço os professores continuaram buscando a criação de uma escola bilíngue para surdos. Nas comemorações do dia do surdo daquele mesmo ano, os professores se organizaram e escreveram uma carta que deveria ser lida e entregue na sessão da câmara de vereadores na qual explicitavam as suas reivindicações pelo direito à escola bilíngue para os seus alunos. A carta foi apresentada aos surdos da cidade, alunos e pais que compareceram durante as comemorações pelo dia do surdo, e nessa ocasião colheram assinaturas que respaldaram a luta do grupo de professores. Nessa carta são apresentadas, entre outras coisas, as seguintes ideias/reivindicações:

Pretendemos uma Escola Bilíngue que receba a criança surda desde a tenra idade, ou seja, a estimulação precoce, a fim de que tenha contato com sua língua materna, a Libras, desde cedo, assim como com seus familiares.

Será uma escola que respeita a diferença do 'ser surdo', que reconhece nele um ser capaz, que aprende de forma visual e que adquira a Libras como sua primeira língua.

Essa escola também atenderá aos surdos adultos, que por terem evadido da escola devido à falta de acessibilidade e de um ensino pensado, voltado para eles, estão à margem da educação e da escolaridade, visto que na modalidade da Educação de Jovens e Adultos poderão retornar aos bancos escolares e alcançar a tão almejada inclusão social. (CARTA À CÂMARA DE VEREADORES DA CIDADE DO RIO GRANDE, 2013.)

No entanto, apesar das assinaturas dos pais, e de surdos adultos e surdos professores universitários que compareceram no evento comemorativo, a professora Hermínia nos conta que, que essa luta não foi encabeçada pelos surdos, nem pela associação de surdos. Foi marcante a presença e a luta dos próprios professores ouvintes. Na ocasião foi proposto que todos fossem juntos à câmara entregar a carta e pressionar para que a demanda pelo ensino bilíngue fosse atendida. Mas, mais uma vez os professores se viram sozinhos, segundo a professora Hermínia conta, *“aquela vez da câmara também, ninguém foi com a gente, nós e meia dúzia de alunos”*.

Com a continuidade do diálogo e das reivindicações empreendidas pelo grupo de professores, então, finalmente em fevereiro de 2015, através do decreto municipal 13.200 foi criada a Escola Municipal de Educação Bilíngue Professora Carmen Regina Teixeira Baldino. Mas o grupo continua na luta, porque “*ainda há tanto pra ser feito*” (Professora Hermínia).

Conforme mencionamos, iremos analisar os processos identitários e o trabalho docente de professores ouvintes de surdos em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos dos anos finais em uma escola da rede pública municipal do Rio Grande. Mais especificamente, analisaremos os processos identitários de duas professoras ouvintes. Considerando os níveis variados de conhecimento em Libras que o grupo de professores apresenta, e reconhecendo a importância da língua de sinais como diferença surda, pensamos em delimitar a escolha dos sujeitos pensando no papel da Libras, tanto como um dos possíveis fatores de subjetivação dos professores, quanto como marca da diferença surda que deve estar presente em contextos de ensino bilíngue. Nesse sentido, pensamos em escolher uma professora não usuária Libras, denominada aqui pelo pseudônimo de Betty e uma professora que fosse fluente em Libras nomeada também por um pseudônimo, chamada Hermínia. Essas professoras foram escolhidas dentre os demais professores usuários e não usuários da língua devido a disponibilidade de tempo e pela vontade de participarem da pesquisa. No entanto, pensamos que se faz necessário explicar aqui, que não é a força subjetivadora da Libras o objeto da nossa pesquisa. Este critério só foi formulado porque também permite pensar a (re)construção dos processos identitários e do trabalho docente dos professores ouvintes em contextos de ensino bilíngue, nosso objeto de estudo. Dessa forma, foi delimitado por ser um aspecto que perpassa o nosso objeto de estudo, mas não se constitui nele. Importa, ainda, explicar ao leitor, que apresentaremos melhor as professoras participantes da pesquisa no capítulo em que discutimos a análise dos dados. Aqui foram mencionados apenas os critérios de escolha e o número de sujeitos que compõem a pesquisa.

2.2.1 Professora Betty

Betty tem 43 anos, graduou-se em Química-Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, atua como docente há anos. Trabalha na rede estadual de ensino com a disciplina de química, no Ensino Médio e, na rede municipal, com a disciplina de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental. Iniciou a carreira docente em 2006 na rede estadual através de um contrato temporário a ser cumprido na cidade de Bujuru-RS, município próximo a cidade do Rio Grande, permanecendo lotada nesta localidade por três meses. Nesses meses intermediou uma troca e conseguiu ser remanejada para atuar em escolas estaduais na cidade do Rio Grande. Assim, passou a dar aulas como professora contratada em três escolas estaduais até 2008 quando passou a lecionar, também, na rede pública municipal de educação como professora concursada. Ao assumir o cargo de professora na rede municipal, passou a trabalhar em apenas duas escolas da rede estadual. Dessas destaca a vivência na Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão de Cerro Largo, pois foi nessa escola que teve maior contato com turmas inclusivas, e o primeiro contato com alunos surdos e com as tradutoras intérpretes de Libras na sala de aula. Foi professora de surdos em turmas inclusivas até o momento que os alunos surdos dos anos finais foram remanejados para a rede municipal em 2009. Com a mudança dos estudantes surdos para a rede municipal, a professora Betty permaneceu alguns anos afastada da prática docente com os alunos surdos.

Em 2012 a professora Betty conseguiu ser remanejada na rede municipal para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sant'ana. Neste momento, o grupo de alunos surdos e os professores que haviam feito a capacitação⁸ na área da surdez e que estavam até então lotados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Helena Small foram, também, remanejados para a Escola Sant'ana. Neste mesmo ano, a professora de ciências que havia feito a capacitação e fazia parte dos professores de surdos decidiu sair da escola e, a professora Betty foi então convidada para atuar com os alunos surdos. Nesse momento, diferentemente da experiência inicial com os surdos na inclusão em turmas regulares, a professora Betty encontrou os alunos

⁸ Aqui nos referimos a capacitação na área da surdez apresentada ao leitor anteriormente.

surdos em salas específicas. Sua carga horária estava dividida, então, entre turmas de ouvintes, e turmas para surdos.

Em 2013 o grupo de professores e alunos surdos foi novamente remanejado, conforme já mencionado, para um outro espaço, o Centro de Integração e Diversidade Escola Viva. A professora Betty acompanhou o grupo e passou a ministrar aulas somente para as turmas de surdos na rede municipal, atendendo alunos ouvintes somente na rede estadual. A professora Betty continua fazendo parte do corpo docente que atua com os alunos surdos na recém instituída Escola de Educação Bilíngue Prof^a Carmen Regina Teixeira Baldino⁹. Salienta-se que a professora Betty ainda não é usuária da Libras, embora esteja investindo em formação continuada na área de Libras, por isso, tem a relação com os alunos mediada pelo tradutor intérprete. Em 2014 foi nomeada no concurso da rede estadual, ao assumir o cargo, optou por atuar em somente uma escola estadual, a escola Lemos Jr. e na rede municipal permanece apenas na escola Prof^a Carmen Baldino.

2.2.2 Professora Hermínia

Hermínia tem 47 anos, formou-se no curso de Magistério em 1986, no entanto, iniciou a atuação profissional, na condição de professora concursada, somente em 2000 com turmas de anos iniciais da rede municipal. Também teve experiência docente em turmas de Educação Infantil, exercendo a docência nestas etapas até 2010. Nos anos 2004-2005, foi selecionada para participar do curso de capacitação na área da surdez ofertado pela prefeitura. Inicialmente o curso foi pensado apenas para os professores dos anos finais, mas diante do não preenchimento de todas as vagas, a prefeitura disponibilizou vagas também aos professores dos anos iniciais. Em 2003 graduou-se em Artes Visuais-Licenciatura, e prestou novo concurso público para o magistério municipal. Após ser nomeada em 2010, exonerou-se dos anos iniciais e assumiu o cargo de professora de Artes. Neste momento,

⁹ A Escola de Educação Bilíngue Prof^a Carmen Regina Teixeira Baldino foi instituída em janeiro de 2015 através do decreto municipal nº 13.200.

empreendeu esforços e conseguiu tornar-se professora das turmas de surdos que haviam migrado para a rede municipal, mas para preencher a carga horária de trabalho a professora teve que assumir, também, turmas de alunos ouvintes. Desde o início do seu trabalho com estudantes surdos, a professora Hermínia buscou uma relação direta com os alunos dispensando a presença do intérprete de Libras. Também tinha vontade de atuar como tradutora intérprete, mas por estar em estágio probatório não poderia desviar-se da função docente.

Em 2012 acompanhou o grupo de professores e alunos que haviam sido remanejados para a Escola Sant'ana. Nesta escola passou a atuar somente com as turmas de alunos surdos, e esporadicamente foi exercendo também a função de tradutora intérprete de Libras, quando alguma intérprete faltava, por exemplo. Em 2013 acompanhou o grupo de professores e alunos surdos para o Centro de Integração e Diversidade Escola Viva onde passou a atuar como professora de artes, e tradutora intérprete de Libras. Em 2014 assumiu também a disciplina de relações humanas e a oficina de letramento no contra turno de aula dos alunos¹⁰. A professora Hermínia continua fazendo parte do corpo docente que atua com os alunos surdos na recém instituída Escola de Educação Bilíngue Prof^a Carmen Regina Teixeira Baldino como professora e tradutora interprete de Libras.

2.3 SOBRE OS REFERENCIAIS DA PESQUISA

Os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo desenvolvem-se a partir das temáticas norteadoras – ensino bilíngue; e processos identitários e trabalho docente- em capítulos separados a fim de melhor discutirmos os eixos teóricos pesquisados. Apresentaremos aqui os autores de referência, no entanto suas ideias serão discutidas nos capítulos específicos de cada temática. Portanto nesse capítulo fizemos uma breve retomada das temáticas trabalhadas nos capítulos subsequentes com o intuito de melhor evidenciar a relação dessas com a

¹⁰ A escola de Educação Bilingue Prof^a Carmen Baldino oferta ensino em tempo integral, nesse sentido, além das disciplinas curriculares os professores atuam no contra turno das aulas, também, ofertando oficinas lúdico-educativas. A professora Hermínia oferta a oficina de letramento que busca trabalhar o vocabulário trabalhado nas disciplinas em Libras e em português na modalidade escrita. Leciona também a disciplina de Relações Humanas que aborda temas transversais.

escolha metodológica da pesquisa, ou seja, da investigação narrativa e porque acreditamos que esta se adequa ao tema e problema de pesquisa deste estudo. Além disso, pretendemos evidenciar que essa metodologia está associada ao caráter qualitativo da pesquisa em questão.

O ensino bilíngue foi investigado principalmente a partir dos autores que problematizam e defendem o reconhecimento político da surdez como diferença. Dessa forma, os principais autores que servirão de referência para esta seção da pesquisa são: Skliar (2012; 2013); Lopes (2007; 2011); Lacerda (1998); Klein (2003; 2012); Assim como os autores que vem problematizando os múltiplos sentidos que atribuídos ao ensino bilíngue tais como: Müller et al. (2014); Lodi (2013); Fernandes e Moreira (2009;2014); Machado e Lunardi Lazzarin (2010); Vieira-Machado (2010;2012); Machado (2009) e Dorziat (2011; 2013).

Com relação ao estudo sobre trabalho e as identidades docentes essa pesquisa irá pautar-se especialmente nos seguintes autores: Arroyo (2011); Dias (2002; 2005) Pimenta (2012); Nóvoa (1992; 1995; 2000; 2009) e Tardif (2012), porque compreendem o trabalho e as identidades docentes como constructos que são edificados ao longo da trajetória de vida dos docentes e transformam, mediante processo reflexivo, as vivências no cotidiano escolar em saberes experienciais que por sua vez ressignificam a própria prática docente construindo assim saberes sobre os próprios saberes. A metodologia de pesquisa narrativa irá amparar-se em Dias (2002; 2005); Dominicé (2010); Bolívar (2012a); Souza (2006), Ferrarotti (2010) e Josso (2004).

Estas duas temáticas – ensino bilíngue e identidade e trabalho docente - se entrecruzam na problemática norteadora desta pesquisa e acreditamos que puderam ser investigadas a partir do método (auto)biográfico, também conhecido como investigação narrativa, visto que o uso de narrativas permite que se tenha acesso aos percursos vivenciados pelos sujeitos e, neste processo de evocação/reflexão, também aos sentidos e saberes experienciais produzidos sobre as vivências de cada sujeito. Logo, pensamos que essa metodologia nos possibilitou ter acesso aos percursos e saberes que constituíram e constituem os saberes e as identidades docentes dos professores ouvintes que atuam em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos na rede municipal do Rio Grande.

2.4 O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO E OS PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Como método de pesquisa utilizamos a metodologia (auto) biográfica, a qual acreditamos que se adequa ao tema e problema desta pesquisa na medida em que coloca o sujeito, no caso, o professor, como ator e autor da pesquisa e possibilita, dessa forma, ter acesso às narrativas de vida e, por sua vez, aos percursos da carreira docente que formam os saberes necessários ao trabalho docente e à (re) construção identitária. Logo, também ao problema que se pretende estudar. Em razão disso, pensamos ser importante elencar alguns aspectos do método (auto) biográfico a fim de explicitar as concepções que nortearam a coleta e análise de dados da presente pesquisa assim como, para melhor justificar o uso desta metodologia na investigação do problema norteador desta pesquisa.

De acordo com Ferrarotti (2010) a metodologia (auto) biográfica pode trabalhar com materiais primários ou secundários. São considerados primários as narrativas recolhidas em uma interação entre um investigador e um narrador. Como materiais secundários o autor elenca os demais instrumentos que permitam a análise dos percursos de vida de um determinado ator/autor de uma narrativa, mas que não foram obtidos através da narrativa tais como fotos, documentos oficiais entre outros. No presente estudo, serão utilizados materiais primários, ou seja, narrativas orais obtidas através da interação intersubjetiva (através) da relação entre investigador e narrador. A respeito da interação intersubjetiva presente na investigação narrativa Ferrarotti afirma que “as formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor. Dependem da interação que serve de campo social à comunicação” (2010. p.46)

Acerca disso, e corroborando as ideias do autor sobre a importância da relação de interlocução entre narrador e pesquisador, Bolívar afirma que “la experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, es de hecho creada en el próprio proceso investigador”¹¹ (2012a.p. 33). Vale salientar também que além de ser elaborada numa relação de interação, a narrativa é elaborada a partir do

¹¹ “a experiência vivida não é algo que se possa captar na investigação, é de fato criada no próprio processo investigativo” (tradução livre)

presente, independente se a mesma está evocando o passado ou fazendo prospecções para o futuro. Sobre isso Souza afirma que

A construção do texto narrativo nasce, paradoxalmente, da dialética entre o vivido-passado-, as prospecções para o futuro, mas potencializa-se nas reflexões e perguntas do presente em função das aprendizagens, saber-fazer e conhecimentos implicados na transformação e auto-transformação do sujeito em formação inicial ou continuada. (2006. p. 141-2)

Assim, de acordo com Dias “tanto as histórias como seu sentido vão sendo (re) elaborados ao longo do tempo, a partir de formas distintas de ver as próprias histórias” (2002. p. 47). Segundo a autora, o ato de narrar se constitui num momento de construção de sentidos sobre as experiências consideradas mais significativas, o que modifica a condição passiva do professor de “mero executor de propostas idealizadas por outros” (2002. p.49) para o lugar de sujeito autor de seu trabalho e produtor de saberes. Apoiando-se em Nóvoa (2001), Dias chama a atenção para a “transição da abordagem contextual para a textual” (2002. p.42) decorrente do uso da abordagem (auto) biográfica o que coloca a experiência e os significados a ela atribuídos no centro da investigação narrativa. Desta forma, importa menos o fato em si, do que a importância atribuída ao fenômeno na formação e na construção dos percursos de vida do sujeito (Dominicé, 2010).

A pesquisa (auto) biográfica apresenta então, como objeto principal, a experiência e os significados atribuídos à mesma, nesse sentido, essa característica da metodologia (auto)biográfica é um dos aspectos que permitem associa-la à pesquisa qualitativa pois de acordo com Bogdan e Biklen

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (1994. p. 51)

De acordo com Dias (2005) essa metodologia dispõe de diversos métodos de coleta de dados, na presente pesquisa optou-se pelo uso de entrevistas não estruturadas que foram realizadas com duas professoras da rede pública do Rio Grande que atuam em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos nos anos finais do Ensino Fundamental conforme já foi dito. Segundo Dias

(2005), as entrevistas não estruturadas “constituem-se em um diálogo dinâmico entre os participantes, o qual é transcrito e discutido junto aos participantes para compor os dados da pesquisa” (p. 161). Em razão disso, pensando no diálogo entre investigadora e as professoras participantes, elaboramos algumas questões norteadoras que foram elencadas com a intenção de orientar nosso olhar durante o diálogo com as professoras sujeitas dessa pesquisa. Essa orientação foi pensada como forma de possibilitar que nesse diálogo tivéssemos acesso pela narrativa de cada professora, aos saberes experienciais construídos em relação com a trajetória de vida pessoal/profissional de cada uma. Assim traçamos os objetivos para cada etapa formativa dos processos identitários tais como, vida pré-profissional, formação inicial e continuada e partir disso, traçamos questões que amparassem o nosso acesso aos percursos identitários das professoras considerando-os a partir da dimensão temporal da vida. Organizamos essas questões conforme a tabela a seguir.

Quadro 1 – Questões norteadoras

Temas/Objetivos	Questões
<p>Trajetória pré-profissional</p> <p>*Conhecer quais saberes familiares/escolares contribuíram para a constituição da identidade docente.</p>	<p>O que te motivou a ser professor (a)?</p> <p>Tu teves experiências familiares/escolares que te motivaram a ser professor (a)?</p>
<p>Formação Inicial/Trajetória profissional</p> <p>*Compreender quais os saberes (disciplinares/experienciais/pedagógicos/curriculares) foram mais significativos na constituição da identidade e na construção do trabalho docente.</p> <p>* Analisar os percursos mais significativos para a construção de aprendizagens experienciais.</p>	<p>Como foi o ingresso na profissão?</p> <p>Quais saberes foram mais relevantes para a constituição da tua identidade docente?</p> <p>Tu lembras de momentos/lugares/pessoas que foram importantes para a constituição da tua docência?</p> <p>E quais as mudanças consideras que foram mais significativas na tua trajetória profissional?</p>

<p>Identidade e trabalho docente em contextos de ensino bilíngue.</p> <p>*Entender como foram/são construídos os saberes para a docência em contextos de ensino bilíngue.</p>	<p>O que te levou a dar aula para alunos surdos?</p> <p>Quais as principais dificuldades/aprendizagens encontraste no ensino bilíngue?</p> <p>Como construístes novos saberes para atuar com alunos surdos?</p>
--	---

Fonte: MARIMON, pesquisa de mestrado.

Como mencionamos anteriormente, o trabalho com entrevistas não estruturadas requer do pesquisador um segundo momento, no qual as transcrições sejam discutidas e os sentidos sejam negociados entre investigador e investigado. Diante disso, organizamos a coleta de dados em dois momentos. Em novembro de 2014, com o consentimento das participantes, filmamos as professoras narrando sobre os seus percursos identitários. Após a transcrição das mesmas, no mês de dezembro de 2014 as enviamos por correspondência eletrônica às professoras para que cada uma tivesse acesso a sua narrativa e se sentisse a vontade para modificar ou acrescentar alguma informação e marcamos um segundo encontro para discutirmos as nossas interpretações e as delas.

Nesse segundo encontro, esboçamos nossas interpretações iniciais sobre a leitura da transcrição e ainda fizemos algumas perguntas com o intuito de esclarecer algumas dúvidas resultante da nossa leitura sobre as narrativas. Mais uma vez, nos apoiamos na filmagem para registrar esse momento. Transcrevemos mais uma vez a fala das professoras, e anexamos essa segunda transcrição a narrativa de cada uma das professoras, complementamos a narrativa inicial encerrando assim a coleta dos dados. Nesse sentido, o corpus dessa pesquisa contempla a narrativa das duas professoras sujeitas dessa pesquisa e o que nomeamos como complementação dessa narrativa, resultante da negociação que o trabalho com entrevistas não estruturadas requer entre pesquisador e sujeito da pesquisa.

Em razão disso, e considerando a importância da interação intersubjetiva para a construção da narrativa, pensamos nas questões norteadoras, apresentadas anteriormente, as quais formulamos às professoras, na medida em que foram necessárias para nos possibilitar o acesso às experiências e aos percursos

significativos da carreira docente de cada uma das professoras sujeitas. Em especial, aos percursos que permitiram a construção de saberes sobre o qual se alicerça o desenvolvimento da prática e da identidade docente das professoras ouvintes sujeitas dessa pesquisa em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos.

2.5 ORGANIZANDO OS DADOS

Os dados foram analisados respeitando a organização utilizada por Dias (2002) em pesquisa sobre os processos identitários das professoras alfabetizadoras. Dias (2002) adotou o método (auto)biográfico e utilizou princípios da análise de conteúdo com adaptações de Engers (1987) estruturando a análise dos dados em sua pesquisa em três momentos – análise horizontal, análise vertical e síntese. Considerando a qualidade do trabalho e as articulações possíveis entre a pesquisa em questão, e a pesquisa elaborada por Dias(2002), que também versa sobre a investigação de processos identitários docentes, empregamos, também aqui, a organização adotada por Dias (2002). Para isso, organizamos a análise dos dados em três etapas a fim de construir uma “síntese interpretativa de cada percurso individual e coletivo” (DIAS, 2002. p.59).

Organizamos e analisamos os dados por meio das seguintes etapas:

1. Análise vertical: nessa etapa buscamos nas narrativas os percursos significativos apontados pelas participantes. Direccionamos nosso olhar para os percursos relacionados às fases da vida pessoal e profissional que nos permitisse conhecer como se constituíram professoras, em especial, professoras de surdos. Nos preocupamos também em investigar quais categorias emergiam das narrativas a fim de que nos possibilitassem um entrecruzamento das categorias de cada narrativa entre si.

2. Análise horizontal: a partir das categorias eleitas em cada uma das narrativas na fase anterior, buscamos analisá-las entre si, procurando aproximações entre as categorias que permitam investigar a constituição dos processos identitários.

3. Síntese: Nessa etapa interseccionamos as análises das etapas anteriores, ou seja, construímos uma síntese entre a análise percursos de cada

narrativa e a análise do entrecruzamento das categorias de cada narrativa, produzindo por fim uma análise que resulta na síntese dos percursos identitários de cada professora e das duas entre si.

Com a intenção de facilitar o entendimento do leitor sobre essa forma de organização e análise dos dados, resolvemos esboçar os resultados em um único capítulo, o capítulo 5, para que assim, o leitor possa visualizar melhor as etapas e os resultados encontrados nos dados que compõem a nossa síntese interpretativa.

3 EDUCAÇÃO DE SURDOS: DA INVENÇÃO DA SURDEZ À INVENÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE

Neste capítulo refletimos sobre as representações¹² da surdez, argumentando que se trata de um conceito inventado, e que por isso pode ser entendida como deficiência ou como uma condição cultural. Em razão disso, procuramos problematizá-la em relação aos modelos oposicionais procurando demonstrar que as fronteiras entre um e outro modelo não são fáceis de serem delimitadas. Tentamos, também, esboçar nosso entendimento sobre as compreensões filosóficas que significaram/significam a surdez e o ensino surdo de distintas formas.

Trazemos, também, alguns momentos da história do ensino surdo no Brasil. A partir desses, tencionamos pensar que professores vêm sendo convocados a se constituírem nesses diferentes momentos da educação de surdos. Com base nisso, problematizamos os objetivos que nortearam o ensino surdo e, quais os professores que foram convocados para atender esses propósitos com a intenção de problematizar, também, os saberes que vêm subjetivando e convocando os professores a se constituírem na perspectiva bilíngue.

Discutimos, ainda, acerca dos múltiplos significados atribuídos ao ensino bilíngue, para assim, apresentar como o ensino bilíngue pode favorecer a construção da educação de surdos como um campo específico do conhecimento.

¹² Nessa pesquisa utilizamos o conceito de representação com base nas aproximações teóricas dos Estudos Culturais presentes em alguns dos referenciais teóricos que respaldam esse estudo. Dessa forma, empregamos esse conceito na escrita dessa dissertação compreendendo-o como conjunto de significações socioculturais produzidas acerca de um objeto, evento, fenômeno etc realizada e compartilhada através da linguagem. Nesse sentido, utilizamos o conceito de representações para nos referirmos e problematizarmos os significados produzidos acerca da surdez, e como, a partir dessas representações, as professoras ouvintes de surdos dessa pesquisa elaboram representações – significados- acerca da (re) construção da sua identidade e trabalho docente.

3.1 INVENTANDO A SURDEZ: MÚLTIPLOS OLHARES E COMPREENSÕES

Iniciamos esta seção problematizando a surdez como uma invenção. Muitos fatores nos levam a estabelecer tal relação, a historicidade que acompanha e ressignifica a surdez a partir de diferentes saberes, e por consequência, a compreensão de que por se constituir num conceito inventado, não pode ser entendida a partir de um significado único. Considerando, a surdez como uma invenção, a que são atribuídos muitos sentidos, ela pode ser compreendida tanto como deficiência, falta sensorial, quanto como “*um marcador cultural primordial*” (LOPES, 2011. p. 9), ou seja, como presença de algo, que para Lopes (2011), pode ser entendida como “a presença do olhar” (p. 52) característica da experiência visual que vem constituindo outra forma de narrar a surdez, considerando-a a partir da diferença. Com relação à experiência visual, Perlin (2012) afirma que “os surdos são surdos em relação a experiência visual e longe da experiência auditiva” (p. 54).

Sobre isso, Lopes (2011) afirma que a diferença surda se constitui no âmbito da cultura. Com isso, argumenta que embora não se possa negar a questão do não ouvir inscrito no corpo surdo, esse aspecto não pode ser o elemento definidor do sujeito surdo. Nesse sentido a autora centra a atenção na surdez e não na falta de audição, e salienta que,

convém marcar a diferença entre surdez e falta de audição. Talvez valha perguntar: existe alguma diferença entre surdez e falta de audição? Sim. A diferença está nas noções de normalização e de completude implicadas na ideia de ‘falta’. Não é disso que falo quando digo que a surdez, como algo que se inscreve no corpo, deve ser tomada como a diferença primeira na defesa da cultura surda. (2011, p.21).

De acordo com Lopes (2011) a surdez é construída culturalmente e por isso é gestada “para além da materialidade do corpo” (p.7). Ainda dialogando com Lopes (2011) consideramos importante salientar que as representações sobre a surdez, sejam elas mais próximas do discurso da deficiência, ou da concepção de base antropológica, todas essas se constituem como representações culturais, produzidas em razão disso, a partir dos conhecimentos e dos contextos que as sustentam. No

entanto adverte que nem toda “interpretação feita sobre a surdez está sustentada em uma teorização de base antropológica” (LOPES, 2011. p. 8).

O caráter cultural, em especial o de base antropológica, assenta a problematização tanto sobre o tipo de olhar pelo qual a surdez será significada, quanto sobre a capacidade de tencionar os discursos que a refutam como diferença, quanto os próprios discursos que a defendem. Isso porque a compreensão da surdez como diferença não resulta em uma compreensão monolítica, nem estanque. Compreendemos que a surdez como diferença vem sendo problematizada não apenas nas concepções que negam a sua diferença, mas também, nas que advogam a necessidade do reconhecimento político desta diferença.

Entendemos ainda que a problematização dentro da compreensão que a produziu como diferença, vem sendo desenvolvida pela dificuldade que existe em precisar as fronteiras entre um e outro entendimento, ou seja, entre a visão essencializada arraigada ao fator biológico da perda sensorial, associada à reabilitação e a hegemonia da língua majoritária para a normalização dos surdos; e a visão desenvolvida na perspectiva cultural que investiga as representações que os discursos podem produzir sobre a surdez e o sujeito surdo. Essas compreensões aparentemente tão díspares mostram que a surdez “não está dissociada das regras que a narram e que a fazem aparecer em distintos contextos” (LOPES, 2011. p.20).

Como mencionamos, as fronteiras entre essas representações da surdez não são tão fáceis de serem delimitadas, pois apesar de serem produzidas a partir de duas perspectivas principais que se entendem distintas, e mesmo opostas, elas apresentam atravessamentos, que interseccionam as representações sobre a surdez, produzindo um “território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em ‘modelos de surdez’” (SKLIAR, 2012. p.9).

Skliar (2013) busca discutir a surdez distanciando-se dos “‘modelos conceituais opostos’, tais como clínicos ou sócio-antropológicos” (p.10) ciente da dificuldade que envolve delimitar as representações sobre a surdez. Skliar (2012) explica que problematizar os ‘modelos conceituais opostos’ nos permite evitar incorrer na ideia de que existam modelos corretos e/ou verdadeiros sobre a surdez. Mesmo porque,

essas representações não estão, nem necessária e nem naturalmente, separadas nas práticas discursivas e nos dispositivos pedagógicos. Ou seja, a sua separação resulta artificial quando se trata de objetivar um determinado espaço educacional (SKLIAR, 2012. p.10).

Por isso, o autor justifica que a discussão em torno das representações da surdez, seja como deficiência, seja como construção visual dever ser eminentemente política, considerando assim as relações entre conhecimento e poder. Em razão disso Skliar (2012) propõe, a partir de Wrigley (1996), pensar a surdez num nível epistemológico que, partindo da relação entre conhecimento e poder, possa direcionar a atenção dada aos modelos conceituais oposicionais para o reconhecimento político da diferença. Ao pensar a surdez num nível epistemológico Skliar (2012) estabelece quatro níveis pelos quais a surdez pode ser representada: “a surdez como diferença política, como experiência visual, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso da deficiência” (p.11).

Para o autor, entender a surdez como diferença política significa entendê-la como resultante de conflitos e de movimentos sociais construídos ao longo da história que questionam as interpretações do discurso dominante sobre a surdez (SKLIAR, 2012). Compreendê-la como experiência visual importa considerar não apenas a capacidade visual dos surdos em relação à língua de sinais, mas também todas as formas pelas quais o surdo entende o mundo a sua volta.

Pensar a surdez como diferença política remete também a pensar a surdez distante de modelos essencialistas, em razão disso, o autor afirma que a surdez é caracterizada por múltiplas identidades, as quais se modificam conforme as representações sobre a surdez também se modificam. Skliar (2013) reitera assim o caráter político da diferença surda ao compreender as identidades como múltiplas e dinâmicas, pois traz à tona a questão das relações de poder que “condicionam um certo olhar sobre a alteridade, sobre os ‘outros’ ” (p.11). Conforme o autor, pensar as identidades surdas remete também a pensar as representações sobre a surdez localizadas no discurso da deficiência na medida em que esse discurso procura mascarar a diferença surda através da diversidade, (SKLIAR, 2013) o que leva mais uma vez à necessidade do reconhecimento político da surdez como diferença.

Apesar de propor a análise sobre a surdez em níveis epistemológicos Skliar (2012) admite que as perspectivas oposicionais ainda “caracterizam e governam, na atualidade, todos os discursos e todos os dispositivos pedagógicos” (p. 9). Diante disso, entendemos que se faz necessário, abordar alguns aspectos das compreensões filosóficas atreladas a estes modelos oposicionais porque, produziram representações sobre a surdez, e organizaram dispositivos pedagógicos para a educação de surdos que, ainda disputam poder e saber no que se refere à educação de surdos na atualidade. Desse modo, pensamos que poderemos subsidiar o adensamento da investigação no tocante ao problema que orienta esse estudo, na medida em que, estas compreensões podem estar subjetivando as identidades das professoras sujeitas dessa pesquisa, atribuindo sentidos à prática e à identidade das mesmas enquanto docentes.

Para isso tomo de empréstimo a expressão utilizada por Lopes (2011) quando diz em seu livro, intitulado Surdez e Educação, que irá trazer *flashes* e não a história da surdez e da educação de surdos para trazer aqui, também alguns *flashes* “que permitam pensar o presente da educação e da escola de surdos a partir de leituras e interpretações do passado” (LOPES, 2011. p. 39).

3.2 ORALISMO E BILINGUISMO: QUE SIGNIFICADOS ATRIBUEM À SURDEZ?

A história da educação de surdos é fortemente marcada pela hegemonia dos discursos médico-ouvintistas, os quais, na tentativa de adequação da pessoa surda ao mundo ouvinte, imprimiram na trajetória de muitos surdos, as marcas de uma cultura hegemônica, audista e normalizadora. Nesses discursos os surdos foram tratados ora como surdo-mudo ora como deficientes auditivos, nas duas formas, foram definidos pela falta da audição e pela necessidade de reabilitação. Conforme Soares (1999) inicialmente o ensino surdo desenvolveu-se a partir dos estudos médicos sobre a anatomia humana que no século XVI declararam o sujeito surdo, na época, denominado como surdo-mudo¹³, como um indivíduo capaz de receber

¹³ Gesser (2009) explica que o termo surdo-mudo é inadequado, pois o surdo tem aparelho fonador e pode oralizar se for treinado. Também não é mudo, pois possui a capacidade de falar embora por

instrução. Apoiada em Werner (1949) a autora ainda salienta que alguns médicos “teriam se desviado da medicina para se dedicar a uma prática puramente pedagógica” (1999. p. 13).

Considerando a hegemonia dos discursos médico-ouvintistas, tentaremos demonstrar ao longo dessa seção que a educação dos surdos pautou-se por um longo período, a partir de uma perspectiva clínica-terapêutica, na tentativa de reabilitação do sujeito surdo em que a surdez é entendida como uma deficiência a ser superada pela aquisição da linguagem oral e/ ou da escrita a fim de possibilitar a convivência dos surdos em sociedade. As trajetórias históricas dos surdos foram, portanto, construídas tendo como referência a audição, que alicerçada na legitimidade dos discursos médicos, criou estratégias para fazer do surdo um ouvinte, sobretudo, através dos métodos oralistas que, entre outros aspectos, negaram aos surdos o desenvolvimento do que lhes difere cultural e linguisticamente dos ouvintes, a experiência visual e a língua de sinais. Vale ainda acrescentar que esses processos de “normalização” do surdo com base no paradigma oralista representam a institucionalização do que Skliar denomina como *ouvintismo*, o que nas palavras do autor significa,

um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (2012. p. 15)

Esse processo de assujeitamento do surdo à normativa da audição resultou, em grande parte, dos processos de escolarização aos quais os indivíduos surdos foram submetidos, visto que a instituição escolar foi o lugar privilegiado para a tentativa de reabilitar a surdez. Em razão disso, a história da educação dos surdos constitui, também, significativa narrativa da história das representações sobre a surdez.

Nesse sentido, vale dizer que na tentativa de reabilitação do sujeito surdo, a instrução escolar, inicialmente, buscou produzir um surdo “útil” à sociedade, e em razão disso, procurou desenvolver nos surdos, a comunicação (oral) e a

outros órgãos de emissão e recepção, ou seja, a modalidade viso-gestual. Porém, admite-se que este termo ainda é utilizado nos dias de hoje no senso comum.

profissionalização preferencialmente em ofícios manuais habilitando, dessa forma, o surdo para o convívio na sociedade majoritariamente ouvinte. Prevalecendo assim, uma perspectiva pedagógica-reabilitadora.

Constituiu-se, desse modo, no que Lopes (2011) apoiada em Varela (1996)¹⁴ denomina como pedagogia corretiva na qual o surdo foi percebido como um sujeito que deveria ser reabilitado, um surdo-mudo, um deficiente auditivo, que em razão da sua deficiência deveria ser educado para falar e, se possível, ouvir através dos aparelhos de amplificação, para assim, mostrar-se capaz de viver em sociedade. Essa pedagogia corretiva sustentou-se através de diversas formas de práticas ouvintistas, que Skliar (2012) denomina como formas de colonização ouvintista dos surdos. Dentre elas destacamos os diferentes tipos de currículos produzidos para a educação de surdos, em especial, o “currículo da beneficência laboral” (SKLIAR, 2012. p. 17) no qual a preocupação com a comunicação divide espaço com o ensino de um ofício manual de atividades entendidas como “naturais” para os surdos (KLEIN, 2012). Acerca disso, Klein, alerta que, nessa perspectiva, o ensino de um ofício com o propósito de reabilitação do surdo, não objetiva apenas,

aquisição de conhecimentos considerados úteis e necessários ao exercício de uma profissão, mas atua diretamente no que se refere a um disciplinamento do sujeito para uma melhor adequação às necessidades do mundo do trabalho. (2012. p. 79)

Resultante desse “currículo da beneficência laboral” Klein (2012) discute acerca dos discursos essencialistas que legitimaram a crença de que certos ofícios são mais adequados e naturais às pessoas surdas. Evidencia ainda que, agregados a esses discursos há o entrecruzamento de enunciados que apregoam a necessidade do trabalho para o sujeito surdo como possibilidade de autonomia, de combate ao que é entendido como deficiência através de “uma lógica da deficiência

¹⁴ Julia Varela desenvolveu um estudo acerca dos processos de socialização dos sujeitos nas instituições escolares tendo como foco as relações de poder que instituem saberes e subjetividades. Nesse estudo, destacou três tendências pedagógicas: as pedagogias disciplinares, corretivas e psicológicas. Para maiores informações ver: VARELA, Julia. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo.** In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0038/4452/VARELA_Julia_categoria_espao-temporais_e_socializa_o_escolar.pdf

a ser superada, ao sentido libertador do trabalho, levando o sujeito surdo à conquista da autonomia” (KLEIN, 2012. p.78-9)

Em decorrência desses objetivos pedagógicos direcionados à profissionalização/normalização e, principalmente, ao desenvolvimento da capacidade de comunicação (oral) dos sujeitos surdos, foram sendo tecidas algumas compreensões filosóficas, entre elas o oralismo e seu desdobramento a comunicação total, próximas do modelo clínico-terapêutico. Resultante das resistências à imposição de modelo ouvintista e reabilitador por parte dos movimentos surdos, foi ganhando expressão outra compreensão filosófica denominada bilinguismo.

A partir de entendimentos distintos sobre a surdez, essas perspectivas divergiram e, disputaram e ainda disputam um território de saber/poder sobre os surdos e, por consequência, instituíram possibilidades cognitivo-subjetivas diferentes de ser surdo. Logo, acreditamos na pertinência de analisá-las em suas concepções, e também, em como foram constituindo as práticas de instrução e ensino na história da educação de surdos, para que possamos, a partir disso, traçar alguns limites e ou contribuições que impuseram ao surdo, e à constituição da sua identidade, ou melhor, às múltiplas identidades instituídas por essas compreensões filosóficas.

Ao abordar tais compreensões, buscamos pontuar alguns aspectos que nos permitam pensar a educação de surdos no contexto atual, entendendo que este não está dado, mas é construído e (re)construído politicamente, em especial, pelos movimentos surdos. Mas ao fazermos tal exercício histórico, nos apoiamos em Klein (2003) para salientar que embora apresentemos uma narrativa que considera a cronologia dos fatos, “não significa necessariamente, a pressuposição de continuidade, poderíamos entendê-la como uma marcação dos acontecimentos, remetendo-os as suas condições de possibilidade” (p. 36).

A respeito da história da educação de surdos e das compreensões filosóficas que a constituíram, e ainda a constituem, Lacerda (1998) e Goldfeld (2002) apontam o século XVI como marco temporal, a partir do qual começaram a ser feitos os primeiros esforços de instrução com relação aos surdos, em especial, através dos trabalhos desenvolvidos pelo monge beneditino Pedro Ponce de Leon. Considerado o primeiro educador de surdos, ficou conhecido pelo método que

desenvolveu o qual “incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos” (GOLDFELD, 2002. p.28). Em razão disso, é possível observar os primeiros esforços de sistematização de um ensino voltado para surdos. Mas, foi no século XVIII, na França, segundo Lulkin (2012), ter surgido o ‘berço’ da educação institucional e pública de pessoas surdas, no chamado Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris, criado pelo abade Charles Michel de L’Epée.

É importante salientar que na época do abade Charles Michel de L’Epée havia a preocupação com a educação de alguns surdos, os surdos filhos de nobres, de desenvolver a expressão oral desses surdos, para assim garantir o direito à herança. No entanto, o abade foi o primeiro a desenvolver uma abordagem gestualista com base em uma língua de sinais na educação de surdos, mas “diferentemente da compreensão da língua de sinais estabelecida e utilizada pelos surdos quando estão próximos de outros surdos, os métodos do abade encerravam a operacionalização da aprendizagem” (LOPES, 2011. p.45). Lopes (2011) esclarece que usa o termo gestualista/linguagem gestual em razão da ausência de referências que explicitassem a existência de uma língua surda visto que os gestos eram utilizados para facilitar a aprendizagem dos alunos surdos na escola.

Em oposição à concepção desenvolvida por L’ Epée, Samuel Heinick, contemporâneo do abade, criticou o método desenvolvido por esse, justificando que o ensino da língua oral constituía-se condição e método imprescindível para integrar o surdo na sociedade ouvinte (GOLDFELD, 2002). Ainda conforme a autora, por ter desenvolvido a educação de crianças surdas a partir do método oral, a ele é associada filosofia mais tarde conhecida como oralista.

No início do século XIX, mais precisamente na década de 1820, vale salientar os estudos e os métodos desenvolvidos por Thomas Hopkins Gallaudet em parceria com Laurent Clerc¹⁵ que fundaram a primeira escola de surdos nos Estados Unidos, e ao fazê-la, implementaram um método de ensino baseado na mistura da língua de sinais com a língua oral. Por isso a eles se faz referência quando se

¹⁵ Laurent Clerc foi professor surdo formado no Instituto de Surdos de Paris, convidado por Gallaudet para fundar a escola nos Estados Unidos.

analisa o que ficou conhecido como comunicação total¹⁶, embora a mesma tenha se constituído conceitualmente somente no século XX por Roy Holcom privilegiando a comunicação em detrimento do canal (auditivo-oral ou viso-gestual) utilizado para concretizá-la (GOLDFELD, 2002).

Dessas abordagens foi a oralista que se tornou hegemônica. Isso porque ela foi imposta como o método a ser seguido por todas as instituições de ensino surdo após o chamado Congresso de Milão ocorrido em 1880. Esse Congresso resultou dos diversos debates, na época, a respeito da metodologia ‘correta’ a ser empregada no ensino de surdos. Disputando o cenário educacional estavam, principalmente, a filosofia oralista x a filosofia gestualista. Com a derrota da última, “a oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas” (GOLDFELD, 2002. p. 31).

Sobre o oralismo Skliar (2012) observa que não é recomendável compreendê-lo como “um poder vertical, absoluto” (p.16), pois apesar de ter se tornado hegemônico por muito tempo na educação de surdos, segundo o autor, isso concentraria o olhar apenas nas estratégias aparentes utilizadas por esta filosofia tais como: o ensino da oralização e a proibição do uso da língua de sinais. De acordo com o autor, essa compreensão filosófica só alcançou os efeitos que desejava porque teve o consentimento de vários profissionais tanto da área da saúde quanto da educação, assim como da família, o que leva a reiteração da primeira afirmação, a de que não pode ser compreendido como um poder vertical, justamente, porque segundo o autor, o oralismo “excede largamente o espaço da instituição escolar” (p. 16). Em razão disso, Skliar (2012) defende que o Congresso apenas oficializou o oralismo como sendo a compreensão filosófica legítima para a educação de surdos.

A filosofia oralista destacou-se na história do ensino surdo pela preocupação com a língua oral, a qual deveria ser desenvolvida pelos surdos em detrimento e, mesmo, oposição à língua de sinais. E também, por ter supra valorizado os métodos

¹⁶ De acordo com Goldfeld (2002) a Comunicação Total pode ser compreendida como uma filosofia que foi utilizada no ensino surdo, mais preocupada com o desenvolvimento da comunicação do que com a língua. Nesse sentido a autora afirma que era livre o uso de qualquer recurso linguístico seja oral ou através de códigos manuais para estabelecer relações de comunicação. Por outro lado, Lopes (2011) traz novas discussões que questionam o caráter filosófico desta abordagem e a entendem como um desdobramento do oralismo. Para maiores referências ver Goldfeld (2002) e Lopes (2011).

de oralização em prejuízo dos conteúdos escolares e do desenvolvimento cognitivo dos surdos. De acordo com Goldfeld, “em relação à aprendizagem escolar, a história mostra-nos que houve uma grande queda no rendimento das crianças surdas após a implantação do Oralismo em todo o mundo.” (2002. p.99)

Para Lacerda (1998) a perspectiva oralista não conseguiu desenvolver uma linguagem, capaz de possibilitar o desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo, pois segundo a autora, esse método consistia em desenvolver uma fala artificial, mecânica e descontextualizada das situações dialógicas onde o conhecimento é compartilhado e construído, o que para a autora “restringe as possibilidades do desenvolvimento global da criança” (p.5).

As práticas oralistas dessa filosofia estiveram presentes desde os primeiros esforços elaborados para o ensino surdo e foram gradativamente constituindo um método que desde o século XIX tornou-se hegemônico na educação de surdos o qual, vale dizer, ganhou um novo fôlego no século XX. De acordo com Lacerda (1998) o método oral teve uma grande adesão e desenvolvimento na educação de surdos durante a década de 1950 com o desenvolvimento de tecnologias que permitiram ‘protetizar’ as crianças surdas e desse modo, tentaram potencializar o desenvolvimento

da percepção auditiva e de leitura labial da linguagem falada, surgindo assim um grande número de métodos, dando ensejo a momentos de nova esperança de que, com o uso de próteses, se pudessem educar crianças com surdez grave e profunda a ouvir e, conseqüentemente, a falar (LACERDA, 1998. p 4).

Conforme dito anteriormente, após o Congresso de Milão, a perspectiva oralista se tornou hegemônica no tocante ao ensino surdo. Essa situação só foi modificada na década de 1970 com os novos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais, em especial, os estudos de William Stokoe¹⁷ iniciados ainda na década de 1960, que alteraram o status das línguas de sinais já que, Stokoe comprovou ser ela

¹⁷ William Stokoe foi um importante linguista, que se destacou na década de 1960 por ter sido um dos primeiros pesquisadores a estudar a língua de sinais e, a afirmar que a mesma é a língua natural dos surdos composta por parâmetros e regras que garantem o status de língua à língua de sinais.

uma língua com estrutura e gramática próprias, diferindo da estrutura das línguas orais pela modalidade de recepção e produção viso-gestual.

A partir desses estudos e do fracasso¹⁸ gerado pela proposta oralista em dar conta do desenvolvimento global¹⁹ das crianças surdas pela primazia concedida à oralização, a língua de sinais volta, então, a protagonizar a história da educação de surdos caracterizando-se dessa forma, como parte das referências que permitem pensar o desenvolvimento do ensino bilíngue. Inclusive, no contexto atual, pois esses estudos produziram referenciais que passaram a ser empregados para legitimar a importância da língua de sinais não apenas no ensino, como também na constituição da chamada cultura surda, o que contribuiu, também, com a organização e a luta de movimentos surdos, em especial, aqui no Brasil, pelo reconhecimento da língua de sinais como língua natural e própria dos surdos. Resultante dessa luta, foi instituída a Lei de Libras,²⁰ que estabelece a Língua Brasileira de Sinais- Libras como língua das pessoas surdas.

Nesse contexto, marcado pelo retorno da língua de sinais nas discussões e nos métodos de ensino, que se observa uma nova metodologia pautada na junção da oralização e da língua de sinais como proposta de ensino surdo chamada de Comunicação Total. Essa abordagem destacou-se por ampliar o entendimento sobre a surdez, segundo Goldfeld, “ela ampliou a visão de surdo e surdez, deslocando a problemática do surdo da necessidade de oralização, e ajudou o processo em prol da utilização de códigos espaço-viso-manuais.” (2002. p.100) Contudo, é pertinente mencionar a crítica da autora com relação ao espaço que foi dado à língua de sinais visto que, nessa filosofia o uso da língua de sinais foi significativamente marcado

¹⁸ Segundo Goldfeld (2002) com o desenvolvimento da perspectiva oralista, a oralização passou a ser o principal objetivo do ensino surdo, o que segundo a autora relegou a um segundo plano o ensino das disciplinas escolares e por sua vez promoveu a queda da escolarização dos surdos. Em razão disso, e dos novos estudos sobre as línguas de sinais desenvolvidos na década de 1970 começaram a ser construídos discursos que acusavam o oralismo pelo fracasso escolar dos surdos. Frente a isso a língua de sinais passou a ser defendida como língua de instrução dos surdos, surgindo nesse momento a proposta de ensino bilíngue para surdos, embora ressalve-se que aqui, que não há uma relação direta entre ensino bilíngue e a garantia de que a língua de sinais seja efetivamente a língua de instrução, entendida por sua vez, como a diferença que marca a cultura surda. Sobre isso discutiremos mais na próxima seção deste capítulo.

¹⁹ Lacerda (1998) discute a relação entre oralismo e desenvolvimento global das crianças argumentando sobre os prejuízos entre o método oralista e o desenvolvimento das crianças em razão da incapacidade do método oral oferecer “situações naturais de comunicação” (p. 5).

²⁰ Lei n. 10.436, de 24 de Abril de 2002, Que Dispõe Sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 246, p. 28, 23 de dezembro de 2005. Seção 1.

pelo uso de códigos e gestos espontâneos, de línguas sinalizadas²¹, que não respeitam a cultura surda e nem permitem uma real apropriação da língua. Nessa mesma concepção Lacerda salienta que na comunicação total os sinais

[...] ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo um espaço para seu desenvolvimento. Assim, muitas vezes, os surdos atendidos segundo essa orientação comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais. É que esse acesso é ilusório no âmbito de tais práticas, pois os alunos não aprendem a compreender os sinais como uma verdadeira língua, e desse uso não decorre um efetivo desenvolvimento linguístico. Os sinais constituem um apoio para a língua oral e continuam, de certa forma, "quase interditados" aos surdos. (1998. p. 6)

Acerca da Comunicação Total Lopes (2011) salienta que, em razão do papel secundário que foi dado a língua de sinais, não há consenso em relação ao reconhecimento dessa abordagem como uma filosofia e, apoiando-se em Brito (1993), argumenta que a comunicação total constituiu-se num desdobramento do oralismo. Lopes (2011) ressalta ainda, que não havia clareza em relação aos processos linguísticos que permeavam a comunicação total na medida em que, não era claro qual o investimento “se era sobre o surdo (entendido a partir da marca da surdez como uma diferença cultural) ou se era sobre o deficiente auditivo” (p.64).

Nesse sentido, concomitantemente ao desenvolvimento da comunicação total e, em decorrência do insucesso desta em possibilitar um desenvolvimento linguístico consistente aos surdos, das críticas que vinham sendo feitas ao oralismo, e da continuidade às discussões sobre os estudos das línguas de sinais, surge a abordagem bilíngue como proposta de educação de surdos, que reconhece a surdez através da diferença como significação política instituindo a chamada *cultura surda* (SKLIAR, 2012; STROBEL, 2008). Em razão disso, essa compreensão filosófica passa a advogar a língua de sinais como língua natural dos surdos, e vinculada a ela, a experiência viso-gestual. Em vista disso, a perspectiva bilíngue de ensino entende que o surdo deve ter acesso primeiro a língua de sinais e posteriormente a língua oficial de seu país na modalidade escrita.

²¹ De acordo com Goldfeld (2002) a chamada língua sinalizada compreende o uso da língua de sinais com a estrutura e a gramática da língua oral oficial do país, em razão disso, é possível criar o francês, o português sinalizados, por exemplo, submetendo a língua de sinais à estrutura da língua oral.

A língua de sinais destaca-se como um sistema linguístico que independe da língua oral, com modalidade de recepção e emissão viso-gestual. As línguas de sinais são, dessa forma, parte do que Strobel (2008) denomina como artefatos da cultura surda, pois se constituem em línguas naturais dos surdos e se adequam e são produzidas a partir da experiência visual que lhes é própria.

A cultura surda produzida pelo reconhecimento político da diferença constitui, na perspectiva bilíngue, um verdadeiro divisor de águas na história da educação de surdos, pois, entende o surdo como um sujeito cultural e por isso, não apoia a concepção de deficiência. Ao contrário, procura combatê-la, questionando a hegemonia das representações dominantes, propondo em razão disso, novas interpretações sobre a alteridade *dos outros*, os sujeitos tais como os surdos que não se enquadram no discurso e na norma dominante (SKLIAR, 2012).

Neste momento entendemos que cabe novamente retomar que não foi nosso objetivo estabelecer uma relação linear entre estas compreensões, no sentido de culminarem em processos evolutivos e substitutivos. Mesmo porque nossa compreensão está subsidiada pela ideia da surdez como invenção, nesse sentido, são também invenções as compreensões que as narram, não havendo, nesse sentido, uma concepção que seja mais correta e/ou verdadeira, além de serem difíceis de vislumbrar as fronteiras entre as mesmas conforme discutimos a partir das proposições de Skliar (2012; 2013) no início deste capítulo. Da mesma forma, pensamos que essas compreensões filosóficas não são substituídas na sucessão cronológica que narramos já que ainda hoje disputam politicamente as representações sobre a surdez, e também, porque não tem como serem precisamente separadas em modelos opicionais, “ou seja, a sua separação resulta artificial quando se trata de objetivar um determinado campo educacional.” (SKLIAR, 2012. p. 10).

Essas compreensões filosóficas engendraram propostas para o ensino surdo, compondo a história da educação de surdos a partir de múltiplos olhares. Pensamos que seja necessário, nesse momento, redirecionar os flashes que nos dispusemos a mostrar, para apresentar como as filosofias problematizadas neste estudo, foram compondo a história da educação de surdos no Brasil.

3.2.1 Alguns flashes do ensino surdo no Brasil

No Brasil a história da educação de surdos teve início ainda no período imperial com a criação da primeira escola de ensino surdo no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, fundada em 1857 pelo professor surdo E. Huet. Inicialmente o objetivo primordial do Instituto era o de formar cidadãos úteis à sociedade, nesse sentido, o foco educativo girava em torno de um ensino profissionalizante, direcionado em especial às técnicas agrícolas, pois de acordo com Rocha (2008) isso se adequava mais ao perfil produtivo do país, majoritariamente agro-exportador. Mas, de acordo com Klein (2003), apesar de Huet expressar uma certa preocupação com a formação e a oferta de atividades direcionadas à agricultura, não foram encontrados nos seus relatórios registros que comprovassem a efetividade de atividades nessa área. Segundo Klein (2003) a maior preocupação de Huet consistia no disciplinamento moral dos surdos, separando alunos e alunas, e no controle do tempo e dos corpos “com vistas a manutenção de uma vida saudável e a um melhor aproveitamento de cada um deles” (p.43).

Dando continuidade ao trabalho de Huet, o diretor Dr. Tobias Leite dirigiu o Instituto mantendo a ênfase no ensino profissionalizante, primando pelo ensino agrícola, pois não considerava objetivo do ensino surdo “formar homens de letras”, mas, possibilitar a integração dos surdos na sociedade (ROCHA, 2008). Conforme Klein (2003) essa integração foi pensada tendo apenas os homens como público alvo, já que segundo a autora, Tobias Leite pensava que apenas a falta de instrução e, associada a essa ideia, a falta de uma utilidade dos homens se constituiria num problema às famílias. Desse modo, as surdas foram proibidas de permanecer e frequentar o Instituto. Além disso, a autora cita que o diretor do Instituto, pensava, dessa forma, estar evitando a possível promiscuidade de integrar surdos e surdas no mesmo espaço, considerando o regime de internato vigente na época.

Durante a gestão de Tobias Leite ocorreu o chamado Congresso de Milão em 1880 que impôs o oralismo como filosofia norteadora da prática pedagógica no ensino surdo. Influenciado pelas concepções do Congresso, o Dr. Menezes - professor do Instituto- retornou da Europa para ministrar o ensino da disciplina de

Linguagem Articulada. Porém, após alguns anos de desenvolvimento dessa disciplina, o então diretor Dr. Tobias Leite, considerou a metodologia fracassada justificando que, os surdos submetidos a essa prática pedagógica não haviam adquirido instrução, ao contrário dos demais alunos que aprendiam a língua oficial na modalidade escrita (ROCHA, 2008).

O antagonismo entre as concepções do Dr. Tobias Leite e o Dr. Menezes refletiam as discussões do Congresso de Milão. No cenário educacional surdo estava em disputa a “melhor” forma de integrar o surdo na sociedade tornando-o capaz de comunicar-se e exercer um ofício. A questão central girava em torno da modalidade de comunicação, oral ou escrita, que possibilitaria a integração desse surdo na sociedade em detrimento da língua de sinais. De um lado o Dr. Tobias defendia o ensino profissionalizante, a modalidade escrita de comunicação e para os surdos considerados “aptos” o ensino da linguagem articulada. Por outro lado, o Dr. Menezes considerava,

fundamental o ensino indistintamente dessa disciplina já que, dentre outros argumentos, os exercícios para a articulação oral produziam um melhor desempenho dos órgãos da respiração e conseqüente maior qualidade na oxigenação cerebral. (ROCHA, 2008. p. 46.)

Essa divergência quanto ao método a ser empregado no ensino surdo deixa visível que a preocupação maior do ensino era a definição e a conseqüente produção do tipo de surdo “apto” ao convívio social, ou seja, a normalização do corpo considerado deficiente para sua reabilitação e integração à sociedade (ouvinte).

Na década de 1930 o Dr. Armando Lacerda, conhecido na época pelo trabalho de reeducação auditiva, assume a gestão do Instituto, destacando-se em sua gestão, o desenvolvimento da chamada Pedagogia Emendativa. De acordo com Klein (2003) a Pedagogia Emendativa, associada ao discurso científico da época, “re/inventa uma técnica médico-pedagógica que se dirige a orientar o ensino, a pedagogia emendativa propõe uma ‘cura pedagógica’ ” (p. 43), a qual, embora tivesse como preocupação também o ensino profissionalizante, segundo a autora, não se afastou do objetivo de oralização e treino auditivo dos surdos.

Na década de 1950 assume a primeira diretora do Instituto a professora Ana Rímoli de Faria que se destacou pela criação do Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos. Além disso, a diretora empenhou-se em obter autorização para a mudança do nome do Instituto que passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Conforme Vieira-Machado (2010) até o final da década de 1960 o INES era a única instituição responsável por formar professores de surdos. Em 1969 foi criado o primeiro curso de formação para especializar professores fora do INES localizado no Estado do Espírito Santo. Nesse curso, segundo a autora,

A formação do professor visava ensinar técnicas e métodos de ensino da fala oral, propagando, ainda, uma perspectiva clínica da surdez. O método era considerado 'perfeito'. Por isso, a ideia era de que, se o aluno fracassasse, a culpa seria do professor, que não soube aplicar o método corretamente, ou até mesmo do aluno surdo, que poderia ser considerado 'preguiçoso' (p. 50).

Na década de 1980 sob a gestão de Lenita de Oliveira Viana ocorre a criação dos “primeiros cursos de língua de sinais no INES” (ROCHA, 2008. p. 119). Na década de 1990 acentuaram-se as reivindicações e as lutas políticas da comunidade surda. Com isso, a língua de sinais e, vinculada a essa, a perspectiva bilíngue de educação, passaram a conquistar espaço nos debates e nos centros educacionais surdos. Em razão disso, em 2002 foi aprovada a Lei nº 10.436 – regulamentada pelo Decreto Nº 5.626/2005 – que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como língua da comunidade surda brasileira, e dispõe sobre as classes e escolas bilíngues para surdos.

Além disso, os movimentos surdos estão conseguindo instituir espaços de formação docente que considerem a diferença surda tais como a criação do curso de Pedagogia Bilíngue ofertado no INES e o curso de Letras-Libras organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Conforme Campello e Rezende (2014) os movimentos surdos conseguiram, também, incluir a criação de escolas bilíngues para surdos no Plano Nacional de Educação – PNE sancionado pela Lei 13.005/2014. Ainda conforme as autoras, a luta pela inclusão das escolas bilíngues no PNE foi amparada na defesa da preservação da língua de sinais e na negação da educação inclusiva preconizada pelo Ministério da Educação e Cultura- MEC. Assim

como, na luta pela separação da área da educação especial como espaço de ensino surdo.

Defendendo a importância da Libras, os movimentos surdos, nas mobilizações desenvolvidas para inclusão do ensino bilíngue no PNE reivindicaram segundo as autoras, “que fosse criado um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação em que a FENEIS tivesse maior representação para traçar metas e recomendações para a realização da Política Linguística” (p. 88) que assegure o reconhecimento da diferença surda e em razão disso, desvinculem o ensino surdo da educação especial ou do seu desdobramento, o atendimento educacional especializado²².

O Grupo de Trabalho organizou e publicou o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue-Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa/2014²³. Este relatório demonstra algumas conquistas para os movimentos surdos visto que contempla as metas, concepções e recomendações que estes movimentos vêm reivindicando para o ensino bilíngue. Contempla também, o que entendem como ensino bilíngue, problematizando em razão disso, que deve haver a separação do ensino bilíngue para surdos da educação especial, advogando nesse sentido, a necessidade de que seja criada uma diretoria para a educação bilíngue em articulação com as demais diretorias da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC (BRASIL, 2014). A construção desse relatório resulta das lutas empreendidas pelos movimentos surdos e pesquisadores da área da surdez que a reconhecem como uma condição linguística-cultural.

Percebemos então, que a nossa pequena narrativa histórica, no tocante à educação de surdos no Brasil, apesar de muito contar sobre a imposição do paradigma hegemônico ouvintista, a nosso ver, não exclui nem nega a presença dos movimentos surdos que, em resistência a esse, foram instituindo a surdez como diferença. Não nos exime de pensar em razão disso, que essas resistências tenham

²² Cabe explicar, que estamos apresentando o olhar dos movimentos surdos sobre o ensino bilíngue. É importante destacar que na Política Nacional de Educação Inclusiva o AEE para surdos é apresentado como sendo uma proposta bilíngue.

²³ É importante salientar que este documento apesar de importante para os movimentos surdos devido às recomendações que sugere para a implementação das políticas linguísticas e educacionais bilíngues para surdos, se constitui em uma norma técnica, não tendo dessa forma, caráter normativo do ponto de vista legal.

tanta força para subjetivar o professor que entendem seja necessário à demanda que anunciam no ensino bilíngue, que considere a diferença, quanto as compreensões filosóficas que percebem a surdez como deficiência.

Nesse sentido, não nos atentamos ao que foi narrado com o objetivo de nos prendermos aos fatos, e à periodização histórica. Mas ao potencial que os fatos, como resultado de embates político-ideológicos, apontam para pensarmos os contextos nos quais a formação docente vem sendo (re) construída. Contextos esses caracterizados ainda pelos embates que essas resistências promovem tencionando a norma hegemônica ouvintista. Não deve, dessa forma, ser entendido como um percurso linear, visto que muitas representações estão em disputa. O contexto não está dado, vem sendo construído e (re)construído.

De acordo com Machado e Lunardi Lazzarin (2010) é importante salientar que, ao ser narrada como deficiência pela perspectiva clínica-reabilitadora, a surdez passou a ser pensada e organizada no campo da educação especial. Segundo as autoras, “a educação especial constitui-se como uma *expertise*, um aparato de saber pedagógico emergente no contexto da modernidade para equacionar e continuar produzindo os estranhos – entre eles, os surdos” (p. 23). Na educação especial a surdez entendida como deficiência fez do surdo um sujeito patológico, aquele que apresenta uma falta que deve ser tratada e normalizada. Com relação ao papel do professor e aos modos como foi sendo subjetivado para atender às demandas reabilitadoras que essa compreensão produziu, pensamos ser produtivo para o problema desta pesquisa, apresentar o nosso entendimento acerca das implicações que a localização da surdez na educação especial efetuou sobre as identidades e o trabalho docente, em especial dos professores ouvintes.

Problematizar a surdez como deficiência no espaço da educação especial permite entender que o professor, nessa concepção, foi sendo preparado para trabalhar sobre o que era entendido como falta, investindo como afirma Lopes (2007) na “compensação dos ‘prejuízos’ ”(p. 30) que essa falta produzia atribuindo aos professores a função de audistas necessária para a produção de uma pedagogia corretiva. Segundo Vieira-Machado (2010) a formação docente nessa compreensão filosófica tem por função especializar os professores para a “superação e até mesmo cura”(p.36) da surdez, inibindo e, se possível, eliminando o

uso da língua de sinais. Nessa compreensão os saberes e o trabalho docente concentravam-se na reabilitação do sujeito surdo, deixando os conteúdos curriculares em segundo plano.

Lopes (2011) afirma que a ciência inventou a surdez, e que a produção cultural a reinventou para além da materialidade do corpo. Nesse sentido, pensamos que também instigou a reinvenção dos professores para que se tornassem capazes de ensinar com base na filosofia bilíngue considerando a surdez como diferença. Isso porque de acordo com Fernandes e Moreira (2009) o bilinguismo não se constitui como uma metodologia substitutiva do oralismo e da comunicação total, dessa forma, não requer apenas novos métodos de ensino dos professores, requer que os mesmos construam novos saberes e novas identidades para si no ensino bilíngue para surdos.

Vieira-Machado (2012) ao defender o ensino bilíngue como uma invenção cultural do nosso tempo afirma que “o que antes fazia parte dos movimentos de resistência passa ser regra, ganha políticas educacionais ‘maiores’ e leis que afirmam o surdo bilíngue” (p.117). Considerando então as compreensões filosóficas sobre a surdez como invenção, e neste caso o bilinguismo como uma invenção contemporânea, pensamos que também são inventadas e re/inventadas as identidades docentes que lhe são necessárias. Ainda de acordo com a autora, parecem estar sendo engendrados perfis aceitáveis de professores de surdos, sejam eles surdos ou ouvintes. Segundo Vieira-Machado (2012), o professor surdo vem sendo idealizado como o surdo militante, acadêmico e forte defensor da Libras.

A partir desse mesmo princípio, a autora, explica que o professor ouvinte de surdos, deve “ser fluente em Libras, saber manejar bem as questões teóricas e ser um ativista dos movimentos surdos” (VIEIRA-MACHADO, 2012. p. 162). Reforça ainda que não basta aprender Libras. É preciso ser militante. Conviver e buscar na comunidade surda a sua aceitação como profissional. Em razão disso, Vieira-Machado afirma que

a formação, as experiências e as práticas vão sendo subjetivadas de acordo com as verdades que dispomos como modelo de educação bilíngue e como modelo de professor. Ambos os modelos são pontos de partida para a discussão de uma possível formação (2012. p 162).

Considerando então a situação atual que parece estar elegendo modos ideais de ser professor surdo e professor ouvinte de surdos no ensino bilíngue, pensamos que a Educação de Surdos esteja tendo outros processos normalizadores deslocados das práticas de reabilitação para a diferença surda. Em que emerge a necessidade imperiosa da fluência da Libras e da militância política em prol da diferença surda. Embasamos nossa percepção no conceito de normalização proposto por Silva no qual normalizar significa

eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar, significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (2013. p.83).

Em razão disso, pensamos que tanto oralismo como bilinguismo constituem compreensões filosóficas com muitos significados semânticos que, por sua vez, permitem subjetivar diferentes formas de ser surdo e, nesse estudo, distintas formas de ser professor de surdos. As diferentes subjetivações não se circunscrevem em suposta antítese oralismo /bilinguismo, pois nem estas fronteiras são tão fáceis de precisar. E, dentro de cada filosofia, há muitas formas de se constituir, como no caso do bilinguismo, que tem nesse constructo um rótulo sobre o qual também podem ser veiculados interesses audistas conforme apontaremos melhor na próxima seção desse capítulo.

Em relação às conquistas dos movimentos surdos, vale salientar ainda, que as reivindicações asseguradas em lei, que passaram a garantir, não apenas o reconhecimento da língua de sinais, como também, as condições para a gradativa expansão e consolidação dos direitos dos surdos repercutem, a nosso ver, na (re)construção da identidade e do trabalho docente do professor ouvinte no ensino surdo. Direitos como: a necessidade do intérprete, a inclusão da Libras como disciplina nos cursos de licenciatura e o reconhecimento do ensino bilíngue para surdos explicando que,

são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005)

Entendemos, nesse sentido, que essas conquistas possibilitam novos arranjos e maneiras de organizar o ensino surdo. Em razão disso, a formação docente nessa perspectiva passa a reivindicar e instituir novos saberes interessada em engendrar novas mediações linguísticas e pedagógicas, inclusive novos profissionais. Vieira-Machado (2010) enfatiza a assunção de dois profissionais no ensino surdo “o professor bilíngue e o professor de português como segunda língua” (p.36)²⁴ que passam a ser reivindicados no ensino bilíngue e, segundo a autora, substituem a figura do professor especialista em deficiência auditiva.

Importa dizer ainda que essas reivindicações e conquistas foram fortemente amparadas nas pesquisas desenvolvidas a partir da década de 1990 pelos denominados Estudos Surdos²⁵ que podem ser entendidos como campo de pesquisa em educação direcionado a problematizar o discurso hegemônico centrado na normalização dos surdos e a reconhecer a surdez como diferença política.

Os Estudos Surdos se destacaram e, continuam a ter expressividade teórica, principalmente por constituir um campo de estudos preocupado em problematizar os discursos e a norma hegemônica pautadas na audição²⁶, dando assim, visibilidade ao viés antropológico da surdez, o que contribuiu para a produção de representações sobre a surdez pautadas na ideia da identidade e da cultura surda. (SKLIAR, 2012). Essa transformação que redefiniu as representações sobre a surdez e a educação de surdos é, conforme Skliar, decorrente da “divulgação dos modelos denominados de educação bilíngue e bicultural” (2012. p.8) os quais, como se vê, têm promovido conquistas e impulsionado pesquisas consistentes *para e sobre* a comunidade surda. Em vista disso, Skliar (2012) adverte que para além de uma mudança metodológica o que está sendo alterado são as concepções sobre o sujeito surdo, e por consequência, o ensino surdo.

²⁴ Entendemos aqui o significado de ser professor bilíngue e professor de língua portuguesa como segunda língua, respectivamente, como sendo o professor que teve formação bilíngue ao longo da formação inicial e que dispensa a mediação do tradutor intérprete no ensino para surdos, e professor de português como segunda língua, o profissional formado em curso específico para o ensino do Português como segunda língua que procura desenvolver o ensino contrastivo do português para surdos.

²⁵ Os Estudos Surdos foram instituídos no Brasil através do Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES), sob a coordenação do professor Carlos Skliar, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e sua nomenclatura resulta da tentativa de tradução dos *deaf studies* impulsionados por William Stokoe (LOPES, 2011).

²⁶ Para saber mais acerca da norma hegemônica da audição ver: Lopes (2011) onde a autora discute os termos ouvintismo x audismo.

Conforme mencionado, há muitas mudanças em curso acerca do sujeito e do ensino surdo. No ensino surdo, o bilinguismo vem se destacando como proposta educacional, mas vale ressaltar que o bilinguismo vem sendo narrado com significados distintos nos discursos que disputam formas de educar e incluir o surdo na sociedade. Entendemos, dessa forma, a pertinência de ressaltar que o ensino bilíngue compreendido como um modelo que se opõe às práticas ouvintistas hegemônicas pode ser igualmente conservador e guardar, mesmo que de forma velada, práticas ouvintistas que não reconhecem de fato a diferença surda. Por isso, tendo como objetivo nesse estudo investigar a (re)construção da identidade e do trabalho docente do professor ouvinte em contexto de ensino bilíngue em salas específicas para surdos, consideramos, também, que seja pertinente para pensar a problemática de pesquisa, discutir os múltiplos sentidos atribuídos ao bilinguismo, tendo em vista, que as diferentes formas com que o bilinguismo é significado, produzem e reivindicam, também, diferentes formas e saberes para o ser professor.

3.3 BILINGUISTO: NOTAS SOBRE OS MÚLTIPLOS SENTIDOS E AS POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO ESPECÍFICO DO CONHECIMENTO.

O bilinguismo vem sendo significado tanto a partir da diversidade quanto da diferença²⁷. Em razão disso, anunciamos a multiplicidade de sentidos que o termo comporta com relação ao sujeito surdo, e ao status que a língua de sinais, e a língua oral majoritária apresentam em uma ou outra forma de significar o ensino bilíngue. Asseveramos que não temos a pretensão de esgotar aqui as discussões e os diferentes sentidos que são atribuídos ao bilinguismo. Pretendemos neste momento, esboçar o nosso entendimento sobre essa problematização por considerar que essas discussões auxiliaram a delimitar os contornos da nossa pesquisa, e ao mesmo tempo, contribuíram para o esclarecimento que o uso de termos como bilinguismo compreende.

²⁷ Nesta pesquisa nos pautamos na compreensão de diversidade como um conceito que esvazia a diferença apagando as hierarquias de poder/saber e que tem a tolerância como eixo norteador (LOPES, 2007). A diferença por sua vez, é entendida nesse trabalho como a força que rompe com as identidades e discursos instituídos, que busca não ser o mesmo que o outro.

Nesta seção do presente capítulo contamos com o auxílio de pesquisadores como Müller et al. (2014); Lodi (2013); Fernandes e Moreira (2009;2014); Machado e Lunardi Lazzarin (2010); Vieira-Machado (2010; 2012) e Machado (2009) pela problematização que estas autoras realizaram acerca dos sentidos atribuídos ao ensino bilíngue. Em comum na escrita destas autoras, guardadas as especificidades que cada uma construiu nas suas argumentações, há uma preocupação em problematizar os textos oficiais pelos quais a educação de surdos vem sendo engendrada, e como esses textos significam o ensino bilíngue. Não significa aqui que iremos abordar os textos oficiais que tratam do ensino bilíngue. Traçaremos, a partir das pesquisas e das argumentações construídas por essas autoras, apenas alguns aspectos que elas consideram pertinentes para entender como o bilinguismo vem sendo significado com diferentes sentidos. No geral, as autoras problematizam também a relação entre políticas educacionais e políticas linguísticas no ensino bilíngue e sobre isso também tentaremos esboçar a nossa compreensão.

O ensino bilíngue criado como uma perspectiva de oposição aos discursos ouvintistas esteve até pouco tempo centrado na consolidação de suas concepções e no afastamento da perspectiva ouvintista. No entanto, o atual debate redimensiona as discussões para além da tradicional divisão entre percepção clínica x antropológica. Dessa forma, direciona a análise crítica para o próprio bilinguismo e, a partir dele, passa a verificar que para além do reconhecimento da surdez enquanto diferença e, da aceitação da língua de sinais, as políticas e práticas bilíngues necessitam ser investigadas na forma como vêm sendo construídas, pois muitas vezes afastam-se teoricamente das concepções ouvintistas, mas pouco se aproximam de fato de perspectivas antropológicas e culturais.

Acerca disso, Skliar (2012) e Dorziat (2013) atentam que é necessário cuidar não apenas o afastamento das concepções clínicas que negam a língua de sinais, mas principalmente para o quanto realmente as propostas bilíngues de ensino se aproximam de uma perspectiva antropológica e cultural. Nesse sentido, Dorziat afirma que,

não basta usar a língua como instrumento, mas torna-la símbolo de uma cultura diferente. Se essa ideia não for assimilada adequadamente, corre-se o risco de, mesmo usando a língua de sinais, a cultura ouvinte e a forma de pensar ouvinte serem colocadas como centro do processo educacional e,

portanto, a concepção de normalização ser dominante, mesmo que de forma camuflada. (2013. p. 30)

Acerca disso, Souza e Goés (2013) acrescentam que o uso meramente instrumental da língua de sinais configura-se senão como um retrocesso, mas como uma estagnação no desenvolvimento da concepção bilíngue em torno da diferença, pois quando usamos a língua de sinais como subsídio para desenvolver os conteúdos programáticos dos componentes curriculares “silenciamos as lutas dos surdos por uma educação digna” (2013. p.185). Nesse tocante Skliar (2013) é pontual quando diz que as práticas ouvintistas, outrora calcadas na oralização, renovam-se no contexto atual através da escrita e da leitura da língua oficial.

A partir das problematizações elencadas pelas autoras referenciadas no início dessa seção, percebemos que o ensino bilíngue vem sendo significado a partir de diferentes compreensões nos textos e documentos oficiais. De acordo com Lodi (2013), a diferença de sentidos que existe nos textos oficiais com relação ao ensino bilíngue e a inclusão demonstra que ainda existem

inconsistências e um olhar para a educação de surdos que não se desloca do plano discursivo, na medida em que se reproduz, na proposição de práticas inclusivas, o passado que excluiu as pessoas surdas dos processos educacionais/sociais. (p.61)

Lodi (2013) analisa em especial dois textos oficiais o Decreto 5.626/2005²⁸ que regulamenta a Lei 10.436/2002 e, a Política Nacional de Educação Especial/2008²⁹ e procura, a partir desses textos, defender o quanto diferem em relação aos sentidos com que usam a expressão ensino bilíngue. De acordo com a autora, embora esses documentos tenham sua origem em discussões contemporâneas umas às outras, eles apresentam significados diferentes porque “os movimentos sociais que as subsidiaram partiram de princípios político-ideológicos distintos” (LODI, 2013, p. 51). A partir dessa argumentação Lodi (2013) procura contextualizar os princípios que fizeram com que permanecessem nesses

²⁸ BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n °10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

²⁹ BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

documentos os embates entre as reivindicações da comunidade surda e às ações do Estado localizadas nas políticas de inclusão que consideram a diversidade e não a diferença.

O Decreto tem sua origem na reivindicação dos movimentos surdos e privilegia a Libras como a língua capaz de garantir o desenvolvimento educacional e social dos surdos por isso, de acordo com Lodi (2013), o Decreto significa a educação bilíngue como uma questão social intrinsecamente vinculada a questão cultural que envolve o uso das duas línguas. Já a Política, nas palavras da autora, “reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma o seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam” (p.49). Lodi (2013) argumenta que este significado atribuído ao bilíngue, instrumental e localizado na escola regular, foi forjado com base nos princípios democráticos da educação orientados pela influência de documentos e organismos internacionais.

Esses princípios reposicionam, segundo a autora, a educação especial antes realizada em instituições especializadas e paralelas à educação regular, para que a mesma seja integrada na proposta pedagógica da escola de modo a “possibilitar um currículo comum a todos, que contemple a diversidade e as necessidades específicas dos alunos” (LODI, 2013. p.52). Desse modo, a Política dispõe que para atender os surdos na escola comum, a educação bilíngue deve contemplar nessa política que o ensino seja realizado na língua portuguesa e na língua de sinais, além do ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Diferentemente o Decreto dispõe que a educação bilíngue tenha a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa como línguas de instrução. A esse respeito, Lodi (2013) problematiza as diferenças aparentemente sutis, presentes na forma como cada documento define o que seja ensino bilíngue.

Nesse sentido, em relação a estas sutis diferenças Lodi (2013) argumenta que elas correspondem à complexas diferenças porque remetem a distintos entendimentos sobre o sujeito surdo e a língua de sinais como própria da cultura e da identidade surda. Em razão disso, salienta que na definição de educação bilíngue exposta pela Política não fica claro qual deva ser a língua de instrução, permitindo inferir que o português na modalidade oral seja a língua de instrução. Por outro lado,

no Decreto o ensino bilíngue assume outros contornos já que institui a Libras como a língua de instrução, e o português com segunda língua na modalidade escrita. Cada definição comporta assim, distintas formas de ver e entender o sujeito surdo e as formas de sua inclusão social. A análise da autora nos permite, em razão do exposto, verificar que muitos sentidos vêm sendo atribuídos ao ensino bilíngue conforme anunciamos no início desta seção, e que o embate gerado por essa multiplicidade de significados tem instigado a reivindicação por parte dos movimentos surdos, em prol do desenvolvimento de políticas linguísticas articuladas às políticas educacionais bilíngues para surdos.

Müller et al. (2014) apontam que as dissonâncias entre os direitos linguísticos e as propostas educacionais bilíngues resultam, em parte, da perspectiva monolíngue que pauta muitos dos textos oficiais que não evidenciam “o status e o uso da Libras” (p.1) e por outro lado, da necessidade de maior aprofundamento teórico sobre a concepção de bilinguismo. As autoras, argumentam em razão disso, que para implementar a educação bilíngue de modo que seja condizente com as reivindicações dos movimentos surdos, deve ser necessário vincular a reflexão em torno do ensino bilíngue ao campo da linguística. Müller et al. afirmam que

os estudos em linguística não só contribuíram para o reconhecimento da Libras como sistema linguístico, como também têm nos possibilitado pensar acerca do que entendemos por prática bilíngue no uso de duas línguas (Libras e Língua Portuguesa, neste caso) em um contexto de ensino (2014. p. 2).

Com o intuito de aprofundar a argumentação, as autoras apoiam-se em Karnopp (2012) para explicar que a educação bilíngue comporta “duas grandes áreas: Educação e Linguística” (p. 3). Ainda com base em Karnopp (2012), Müller et al. (2014) explicam que a expressão ‘estar sendo bilíngue’ se adequa mais, pois remete o bilinguismo “à condição de uso ou de contextos de uso de duas ou mais línguas em contato” (p.4). No tocante aos contextos de ensino bilíngue, as autoras explicam que estes vêm sendo delineados em alguns textos oficiais de modo que o status da língua portuguesa permaneça hegemônico, e a Libras seja deslocada para um espaço/momento específico como o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Acerca disso, Müller et al. (2014) explicam que o ensino bilíngue assim significado, acaba por se constituir num pseudobilinguismo. Nessas circunstâncias, as autoras entendem que o bilinguismo disposto nos textos oficiais vai de encontro às reivindicações dos movimentos surdos e das investigações dos estudos da linguística e do campo dos Estudos Surdos, - que salientam a importância do contato surdo-surdo e do reconhecimento da Libras como língua de instrução dos surdos –, quando os incluem no ensino regular. Isso porque, essa circunstância – inclusão em classes regulares - não garante “uma educação bilíngue/bicultural, porque as práticas não contemplam duas línguas em uso, muito menos questões culturais” (MULLER ET AL, 2014. p. 9). Em vista disso, por problematizarem os múltiplos sentidos que envolvem o ensino bilíngue e, as contribuições da linguística no sentido de permitirem evidenciar tal multiplicidade, as autoras argumentam, por fim, que se faz necessário ampliar a discussão do ensino bilíngue articulando para isso políticas linguísticas e educacionais.

Fernandes e Moreira (2014) contribuem para essa discussão - na qual figuram os interesses do Estado pela inclusão de todos no ensino regular, assim como, a subordinação da Libras à Língua Portuguesa no ensino que se diz bilíngue e, os múltiplos sentidos do bilinguismo - quando salientam que “esse desvio de foco (derivado de um desvio na concepção de sujeito surdo)” (p.51) deriva do fato da inclusão ‘bilíngue’ dos surdos estar “diluída ao, não menos complexo, processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola comum” (p.51). Nesse sentido, as autoras apontam que há uma ambígua representação dos surdos nos textos oficiais já que ora os classificam como um grupo cultural, ora os colocam sob os princípios da educação especial hoje viabilizada pelo AEE.

Diante dessa ambiguidade que ronda o ensino bilíngue e por sua vez, as representações sobre a surdez e o surdo como um sujeito cultural, concordamos com Fernandes e Moreira (2014) quando as autoras afirmam que é imprescindível articular os objetivos da educação escolar aos princípios de organização das comunidades linguísticas, para fomentar propostas educacionais bilíngues nas quais os surdos consigam construir identidades linguístico-culturais que considerem a sua diferença.

Machado e Lunardi Lazzarin (2010), problematizando a “inclusão de todos” sob o viés da diversidade, ressaltam o quanto as ações do Estado vêm sendo forçadas *pela* e *para* a lógica neoliberal. Nessa argumentação as autoras explicam que a diferença é naturalizada e, em razão disso, passa a exigir tolerância tanto dos demais alunos da escola regular onde os tolerados³⁰ estão incluídos, quanto dos professores que nela atuam. Sobre esses é exigido também que sejam polivalentes, flexíveis e, claro, altamente tolerantes.

Contudo, as autoras ressaltam que embora a polivalência seja um forte requisito da racionalidade neoliberal, “a vigilância operada pela *expertise* continua sendo uma forte aliada na ingerência dos sujeitos da diversidade” (MACHADO E LUNARDI-LAZZARINp. 31) já que é preciso dar conta de todos e de cada um ao mesmo tempo (MACHADO, 2009). Em relação à educação de surdos, em especial, no ensino bilíngue, é possível perceber que, quando esse assume uma perspectiva monolíngue como tem sido evidenciado em alguns textos oficiais, a formação generalista é posta em xeque, pois não consegue dar conta da complexidade do uso da Libras, reduzindo assim, o ensino dos alunos surdos à sua permanência na sala de aula (VIEIRA-MACHADO, 2010). Diante disso, somos levadas a argumentar a favor da articulação entre políticas linguísticas e educacionais, considerando que decorrente dessa articulação, institui-se a possibilidade de separarmos a educação de surdos, dos princípios e do campo da educação especial, deslocando-a para o aspecto cultural da Libras, contribuindo assim, para a formação de identidades linguísticas e culturais surdas.

Gostaríamos de salientar que a investigação empreendida para nos apropriarmos da discussão em torno dos múltiplos sentidos do ensino bilíngue e, da necessidade de articulação entre políticas linguísticas e educacionais com o intuito de (re) definir o ensino bilíngue, nos levou a perceber como a relação do ensino bilíngue com a linguística pode contribuir para que o ensino bilíngue se constitua como um campo específico do conhecimento. Sendo assim, separado da educação especial. Segundo Lodi (2013), a educação de surdos vem se constituindo num campo onde os embates em torno das representações sobre a surdez produzem

³⁰ MACHADO e LUNARDI-LAZZARIN (2010) argumentam acerca da funcionalidade da tolerância no governo de professores para a diversidade. Nesse sentido, explicam que os discursos da deficiência tornam-se mais sofisticados evitando termos como ‘normal’ e ‘deficiente’, “mas criam um novo binarismo, tolerante/tolerado” (p. 32).

olhares que por um lado “defendem a educação para surdos como um campo específico de conhecimento e aqueles que a consideram *como domínio* da educação especial” (p. 51).

Ainda conforme a autora, a comunidade surda e pesquisadores da área da surdez defendem a expressão Educação de Surdos porque a reconhecem como um campo do conhecimento que se distancia da educação especial por reconhecer e valorizar a surdez como diferença e, a partir dessa, passa a constituir-se em um campo específico do conhecimento. Quando usamos na escrita desse estudo a expressão Educação de Surdos é porque concordamos que a mesma se constitui num campo específico, e ainda, porque está associada a uma concepção de bilinguismo que luta pelo reconhecimento político da diferença surda. Sob essa expressão, acreditamos que estão as reivindicações que, no campo da política, disputam poder e saber sobre as representações da surdez a favor da diferença.

Por fim, reiteramos que é preciso compreender os múltiplos sentidos apregoados ao ensino bilíngue para que possamos investigar a (re)construção da identidade e do trabalho docente em contextos de ensino bilíngue, pois para cada significado há um conjunto de saberes docentes a serem articulados. O professor convocado no ensino bilíngue significado na diversidade necessita de uma formação polivalente, pois além dos surdos, necessita atender os demais alunos e, as necessidades impostas por esses. Além disso, conta com a presença do intérprete, por isso, não necessita, nesse contexto, aprender e sistematizar a relação ensino-aprendizagem com base na língua de sinais e na cultura surda. Por outro lado, o professor necessário ao ensino bilíngue que compreende a diferença surda, precisa considerar a Libras como língua de instrução, o que nos leva a pensar que, desta forma, também necessitará considerar novas metodologias didáticas que tenham a Libras como língua de ensino-aprendizagem.

4 TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE: AMPLIANDO A DISCUSSÃO

Neste capítulo pretendemos refletir sobre a formação docente com base nos percursos históricos que a constituíram. Em razão disso, tentaremos pontuar abaixo alguns aspectos da gradativa (e múltipla) institucionalização da profissão docente para, a seguir, ampliar a discussão agregando a esse estudo as análises sobre as reformas contemporâneas desenvolvidas a partir da década de 1990 que influenciam diretamente na formação e na constituição de identidades docentes.

Após isso, pretendemos estabelecer algumas articulações com o capítulo anterior argumentando que os múltiplos sentidos que o ensino bilíngue para surdos assume na contemporaneidade, são perpassados pelas influências da reforma neoliberal, a qual vem reformulando também a educação de surdos principalmente quando tenta inseri-la na inclusão regular. Ressignificando assim, o bilinguismo a partir da diversidade. Defenderemos ainda, que a reforma neoliberal, ao submeter a educação de surdos ao discurso da diversidade, redimensiona também as identidades docentes necessárias para atender essa demanda.

Abordaremos também os saberes experienciais em relação à formação docente argumentando que o estudo desses saberes institui uma outra perspectiva para (re)pensarmos a formação do professorado. Tencionamos demonstrar a fertilidade dos saberes experienciais à investigação da (re)construção identitária dos professores ouvintes em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos, a partir da pesquisa narrativa.

Por fim, pretendemos articular nas considerações finais deste capítulo, as possibilidades da pesquisa narrativa para o estudo dos processos identitários dos professores ouvintes, que atuam em contextos de ensino bilíngue em salas específicas, tendo como ênfase os saberes experienciais.

4.1 PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.

O desenvolvimento do magistério como profissão ocorreu mediante a ação dos sistemas estatais de ensino que desvincularam o professorado do controle religioso. Até então responsável pelo ensino, e promoveram o reconhecimento social

da profissão através da definição de um perfil de competências técnicas específicas dos professores. Acerca disso é importante frisar que foi “o enquadramento estatal que instituiu os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa de ofício” (NÓVOA, 1995. p. 16-7).

É importante salientar também que a profissionalização do magistério iniciada pela ação do Estado, se desenvolveu vinculada ao aumento da instrução popular visando o atendimento da educação escolar a essas camadas sociais. Em razão disso, pretendemos refletir abaixo um pouco sobre como se deu essa relação entre a profissionalização e a expansão do sistema de ensino. Para isso nos embasaremos principalmente em Saviani (2009) e Vicentini e Lugli (2009) aproveitando os estudos produzidos por esses autores acerca da história da formação do magistério no Brasil dialogando com as contribuições de outros autores.

De acordo com Saviani (2009) a preocupação com a formação docente e com as instituições por ela responsáveis surgiu apenas no século XIX, após a Revolução Francesa. A instrução popular exigiu a criação de Escolas Normais a fim de preparar professores para o atendimento dessa nova demanda escolar. Conforme o autor, no contexto brasileiro é somente com o advento da independência que se observa de forma mais explícita aspectos relativos à formação docente, sem contudo, evidenciar um processo de institucionalização para a vivência formadora do professorado.

Sobre a criação de instituições formadoras de professores no Brasil Vicentini e Lugli (2009) afirmam que essas não foram objeto de uma preocupação inicial, pois havia os chamados “professores adjuntos” que “formavam-se” acompanhando e auxiliando o professor regente da disciplina/conteúdo que pretendessem ministrar. Dispensando assim a necessidade de um espaço específico para a formação docente. Ainda conforme as autoras, a licença para o magistério concedida no período colonial e imperial estava vinculada ao atestado de moralidade e conhecimento, os quais já serviram inclusive para substituir uma formação específica para a docência. Essa multiplicidade de possibilidades de obter a licença com ou sem formação específica para o magistério perdurou com outros formatos de formação até o período republicano no qual foi desenvolvida uma estrutura burocrático-administrativa de controle e organização dos sistemas estatais de

ensino, marcada por reformas educacionais que também se refletiram na formação docente (VICENTINI e LUGLI, 2009).

A formação de professores adjuntos na qual os futuros professores acompanhavam os docentes mais experientes não prosperou, em detrimento do Ensino Normal (Saviani, 2009). A criação das Escolas Normais se desenvolveu, sobretudo, com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo em 1890 quando o Ensino Normal se tornou referência nacional para a formação docente.

A respeito do Ensino Normal Vicentini e Lugli (2009) salientam que a história da profissão docente no Brasil não se constitui numa trajetória linear e evolutiva. Nesse sentido, as autoras evidenciam a variedade de cursos e licenças para o exercício do magistério observadas nos percursos históricos da formação do magistério nacional. Citam, por exemplo, a transformação do curso primário complementar em um curso voltado para a formação de professores, sobre o qual a mudança específica para a docência a ser destacada foi a exigência um período anual de práticas na escola modelo junto à Escola Normal. Isso porque o custo das Escolas Normais era elevado devido a “necessidade de professores especializados e edifícios próprios” (VICENTINI; LUGLI, 2009. p. 39). Diante da necessidade de formar professores para atender as novas demandas escolares, os complementaristas formavam-se ao mesmo tempo em que as Escolas Normais se desenvolviam, mas com custos e tempo de formação menores, corroborando a ideia de que os processos de profissionalização não compuseram uma trajetória linear evolutiva.

Saviani (2009) afirma que o período em que a Escola Normal serviu de referência para a formação docente foi curto, pois não gerou os avanços esperados em relação à qualidade do ensino. Visto que, enfatizava os conteúdos em detrimento do preparo didático, não conseguindo bons resultados no ensino das crianças pertencentes às camadas menos favorecidas³¹. Diante disso, a reforma na década de 1930, realizada por Anísio Teixeira, modificou o foco da formação no Ensino Normal antes marcado pela preocupação com os conteúdos de cultura geral para o desenvolvimento profissional dos professores (Saviani, 2009).

³¹ Cabe salientar que nesse período não havia a universalização do ensino primário e poucas crianças das camadas menos favorecidas economicamente frequentavam a escola.

Dessa reforma resultou também a organização e criação dos cursos de Pedagogia³² e licenciaturas organizados sob o chamado esquema 3+1³³ no qual prevaleciam os conteúdos (cognitivos e ou das matérias específicas de cada licenciatura) sobre a formação didática reduzida a um ano. Acerca disso, Vieira afirma que,

o modelo de formação das licenciaturas no Ensino Superior ficou marcado pelo trabalho com conteúdos culturais e cognitivos; já os aspectos pedagógicos e didáticos assumiram um caráter inferior no âmbito da formação, caracterizando-se como um apêndice de menor importância representado pelo curso de Didática, que era visto apenas como uma exigência formal para obtenção do diploma de professor. (2012. p. 37).

Percebemos, dessa forma, a continuidade da tensão entre a primazia dos conteúdos x primazia do preparo didático presente no Ensino Normal, também no Ensino Superior. Além disso, consideramos pertinente a reflexão tecida por Vicentini e Lugli a respeito da história da formação docente no Brasil quando afirmam que,

A história da formação do magistério no Brasil desde o século XIX caracteriza-se pela transformação de práticas mais difusas em experiências cada vez mais sistemáticas, realizadas em níveis mais elevados do sistema escolar. É inegável a heterogeneidade das instâncias de formação, desde o preparo para os concursos de ingresso na carreira durante o Império, passando pelas Escolas Normais, os Institutos de Educação, as HEMs, os CEFAMs, a Pedagogia e as licenciaturas. (2009. p. 65).

Observamos nessa breve e seletiva recapitulação de alguns momentos históricos da formação do magistério no Brasil que o desenvolvimento da profissionalização docente foi fortemente organizado pelo Estado em tipos de formação distintos para níveis diferenciados de ensino. Marcando assim, a heterogeneidade das instâncias formadora apontada por Vicentini e Lugli (2009) e também, das identidades docentes por elas fomentadas.

Conforme dito anteriormente, o papel do Estado na sistematização da formação docente contribuiu para o início da profissionalização dos professores, principalmente pela institucionalização da formação, pois de acordo com Nóvoa (1995), os espaços de formação promovem a produção e, disseminação de saberes,

³² O curso de Pedagogia não formava o professor do Ensino Primário, os egressos do curso é que formariam os professores primários nas instituições de Ensino Normal.

³³ Essa expressão “esquema 3+1” significa que a organização dos cursos de licenciatura e o curso de pedagogia estavam organizados da seguinte maneira: três anos de conteúdos específicos de cada disciplina e ou de conteúdos cognitivos no curso de pedagogia, mais um ano no curso de didática.

normas e de uma cultura profissional importantes para a constituição docente do professorado. Contudo, o autor argumenta que a continuidade da tutela do Estado sobre o corpo docente necessita ser revista, pois “o princípio de um profissionalismo docente *licenciado* pelo Estado, que constituiu uma das mais importantes conquistas históricas do professorado, é uma ideia a rever” (NÓVOA, 1995. p. 25. grifo do autor) isso porque, de acordo com o autor, a ausência de outras instâncias reguladoras, principalmente a nível local e profissional pode inibir o desenvolvimento profissional dos professores pela intensificação da regulação da prática e da identidade docente.

Brzezinski contribui com a discussão ao ressaltar que o Estado promoveu “o enquadramento ao padrão estabelecido oficialmente com características mais funcionais do que profissionais” (2002. p.11) limitando com isso as margens de autonomia do professorado. Em razão disso, Oliveira (2010) afirma que a luta pela profissionalização da categoria empreendida pelos professores tem esbarrado nas limitações do estatuto funcional, que dificultam o controle sobre a profissão quanto ao recrutamento, estatuto, entre outros aspectos da organização do magistério que caracterizam essa ocupação como uma profissão.

Acerca do enquadramento estatal, Freitas (2003) menciona que a intensificação da regulação do Estado sobre a categoria docente se intensificou a partir das reformas estruturais implementadas pelo Estado, para atender às políticas neoliberais impostas a partir da década de 1990. Scheibe corrobora essa ideia afirmando que o “professor, tido como agente de mudança, emerge, pois, cada vez mais, como o *responsável* pela realização do ideário do século XXI” (2010. p.987. grifo do autor).

Nessa direção Evangelista e Shiroma (2007) argumentam que a reforma da formação visa reduzir a capacidade de oposição dos professores às reformas do Estado o qual busca através da profissionalização e do gerencialismo, impedir que o professorado obstaculize a implantação das reformas, seja por ideologia, ou mesmo pelo não entendimento das condições necessárias na sua prática para a implementação da reforma.

Ampliando a discussão, Shiroma alerta para o aspecto global das reformas e, apoiando-se em Dale (2001) sobre o que esse autor nomeia como agenda globalmente estruturada para a educação, defende que “está em curso um processo baseado na mudança do que significa ser professor, das capacidades e atributos do ser professor” (2004, p. 114) que transita e está presente do nível global ao local.

Fundamentada em Teodoro (2003), a autora afirma ainda que esse caráter global se dá via “poder político por meio da linguagem utilizada para justificar e dar legitimidade às medidas reformadoras por eles [os organismos internacionais] sugeridas para as diversas regiões do planeta” (2004. p. 114). De acordo com a autora, estão em curso novos processos e significados do *ser professor* porque as reformas estruturais do ensino buscam o controle do professor procurando homogeneizar sua prática através do discurso “forjado sob a designação de novos rótulos: profissional, responsável, competente e competitivo” (SHIROMA, 2004. p. 119) e de novas formas de regulação docente, principalmente, mediante a justificativa da construção de condições de maior competitividade na economia globalizada resultante da melhoria da educação através da profissionalização docente, que se dão via avaliação de desempenho e qualidade.

Por outro lado, o discurso da profissionalização docente também atende a demandas dos próprios professores, embora, utilizadas com outras finalidades que não a valorização propriamente dita do corpo docente. Conforme Shiroma,

Se tomarmos a ação de profissionalizar do ponto de vista do senso comum atrelada à de capacitar, à de ganhar status, à de deixar de ser amador. O termo “profissional”, pois, alude à noção de competência, de credencial, de autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; ademais, remete à experiência prática e altos salários. Nessa perspectiva, poder-se-ia aventar a ideia de que corresponde a uma demanda da categoria do magistério. No entanto, da forma com quem vem sendo implementada, a política de profissionalização tem produzido o inverso. Seu caráter polissêmico a transforma num terreno minado, em que as mesmas palavras são usadas para significar coisas diferentes. (2004. p.116).

Nesse sentido, a autora demonstra que o discurso pautado no profissionalismo alude a promessa de maior reconhecimento da categoria e agregado a esse, melhores condições salariais e de trabalho além de oportunidades e maior incentivo à qualificação da formação necessária para o exercício da docência. Condições essas requeridas historicamente pelos professores, mas que, no entanto, são empregadas pelo Estado com o intuito de promover a meritocracia e com ela, salários e condições diferentes (SHIROMA, 2004).

Shiroma (2004) apoia-se em Popkewitz (1997) para defender que as práticas reformistas organizadas sobre o discurso da profissionalização têm subjacentes a esses esforços de racionalização do ensino no que tange ao controle, tanto dos

conteúdos, quanto da formação de professores para a instrução escolar ofertada, sobretudo, às camadas populares. Nessa linha de raciocínio, Freitas (2002) argumenta que a ênfase na instrução e aos conteúdos a elas pertinentes tem modificado a organização dos processos da formação docente em prol da valorização dos conteúdos socialmente compartilhados, trazendo mais uma vez a questão da dicotomia entre os conteúdos e o preparo didático. Esse aspecto merece destaque posto que tem resultado dessa discussão modelos de formação de caráter técnico-profissionalizante nos quais prevalecem os aspectos metodológicos e, o controle estatal sobre os conteúdos. Isso, associado ao processo de diversificação dos espaços de formação docente cada vez menos caracterizados como universitários, tem negado, segundo Freitas, “a identidade do professor como intelectual e pesquisador da educação” (2003. p. 1106-7). Sobre essas políticas de formação técnico-profissionalizantes vale destacar que associadas a elas estão as novas formas de regulação profissional.

De acordo com Nóvoa (1992; 1995) essas reformas educacionais de caráter neoliberal estão implementando uma nova forma de tutela estatal realizada através do controle científico-curricular, tornando a regulação mais sutil e, acreditamos que, proporcionalmente mais intensa sobre o professorado. Ainda de acordo com o autor, a história da formação de professores está fortemente marcada pela dicotomia entre a formação centrada nos conhecimentos acadêmicos e culturais e a formação prática-profissional, sobre o que o autor argumenta ser necessário superar. Salientando para isso, a participação coletiva do professorado para “a emancipação profissional, e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992. p. 15).

Sobre as políticas reformadoras que buscam controlar a prática docente através de modelos formativos técnico-profissionalizantes Oliveira afirma que os professores estão sofrendo “processos de desprofissionalização por diversos fatores que variam desde a padronização dos meios de trabalho e introdução de tecnologias educativas em larga escala nas escolas, até a deslegitimação dos seus saberes específicos” (2010. p. 26) o que segundo a autora está desvalorizando o saber docente obtido na experiência visto que, essas reformas visam homogeneizar a prática docente sob o amparo dos discursos decorrentes dos resultados das avaliações externas nos quais responsabilizam o baixo rendimento dos alunos argumentando que esse é produzido pelo desempenho docente e seus saberes.

Frente a isso, as políticas reformadoras encontram pretextos para desenvolver um determinado tipo de profissionalização, mais próximo da certificação outorgada pelo Estado do que pelos saberes experienciais docentes (OLIVEIRA, 2010).

Diante disso, entendemos que os discursos centrados na profissionalização docente - que de acordo com Evangelista e Shiroma (2007) colocam o professor ora como protagonista, ora como obstáculo à reforma - , apresentam como objetivo intensificar o controle sobre a categoria docente a fim de garantir que as finalidades da reforma sejam consolidadas. Por essa razão, contraditoriamente à retórica da valorização profissional do professor, o desqualificam mediante o controle exercido sobre a formação e a prática docente ao buscar homogeneizá-las.

Conforme, Evangelista e Shiroma as reformas neoliberais, no tocante ao ensino, têm estabelecido a “primazia da docência como ação em detrimento do professor como sujeito” (2007. p 536) tanto na formação inicial como na continuada. Em vista disso, argumentamos sobre a necessidade de pensarmos a formação docente a luz dos teóricos que a compreendem a partir da valorização dos saberes experienciais, refletindo sobre as potencialidades deste estudo para o desenvolvimento de outras formas de ser professor, mais distantes das políticas neoliberais. A favor dessa proposta trazemos as palavras de Nóvoa

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (1992. p. 13).

Em vista disso, gostaríamos de discutir a formação docente por um viés que valorize o professor enquanto sujeito produtor de saberes sobre sua prática. Prática essa que compreende, para além de problemas instrumentais, questões complexas e singulares que merecem ser investigadas. (NÓVOA, 1992).

Corroborando com essa concepção Garcia (2005) salienta que, apesar da docência ser entendida como uma característica comum aos professores, quando pensada em seus processos de significação no cotidiano escolar, só demonstra diferenças. Isso porque a docência compreende processos formativos que acreditamos ser singulares visto que “a formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à

construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992. p.13).

Da formação resulta a construção de uma identidade que é também profissional, conforme afirmamos no parágrafo anterior. No entanto, é importante sublinhar que essa construção não encerra o sujeito em uma identidade estanque. Para Nóvoa (2000), a identidade é (re)construída constantemente defendendo por isso o uso da expressão “processos identitários”. Segundo o autor, esses processos são complexos e exigem do sujeito que o mesmo se aproprie do “sentido da sua história pessoal e profissional” (NÓVOA, 2000. p.16), pois para o autor a formação está relacionada à produção de sentidos sobre as vivências de cada um. A reflexão consciente sobre as vivências buscando construir sentidos para essas, as transforma então em experiências de formação (ABRAHÃO; PASSEGGI. 2012). Segundo Dias (2002) o processo identitário se faz no duplo movimento de construção da identidade para si e para o outro. Constitui-se dessa forma, em uma trama de processos complexos que rompe com uma concepção estática de identidade.

4.1.1 Alinhavando reflexões

No início deste capítulo nos propusemos a abordar aspectos relativos à formação do magistério no Brasil visando articulá-los à discussão sobre as atuais políticas neoliberais, as quais têm modificado o ensino e os processos de formação docente, com a intenção de localizar o estudo dos saberes experienciais como um outro caminho, pelo qual a formação docente pode andar. Sobre isso gostaríamos de tecer algumas considerações e, na medida do possível, articulações com o capítulo anterior.

Percorreremos alguns momentos da formação docente no Brasil e a partir disso, pudemos compreender como o discurso da profissionalização pode assumir diferentes significados dependendo de quem o emite. Além disso, foi possível entender que a organização estatal, ao mesmo tempo em que, sistematizou a formação docente e lhe concedeu a legitimidade para exercício da docência, a engessou sob sua tutela, inibindo e mesmo limitando a autonomia dos professores acerca da organização do ensino. Dessa forma, vem se constituindo o que muitos

autores denominam de desprofissionalização tendo em vista as ações do Estado na tentativa de homogeneizar, instrumentalizar e forjar a formação docente para que nessa se forje também novos jeitos de ser professor, compatíveis com a racionalidade neoliberal da reforma.

Aqui pensamos que existe uma possibilidade de articulação com o capítulo anterior, na medida em que, dependendo do que se entende por ensino bilíngue, varia o que se entende como professor competente e profissional. Mas não parece deixar de haver uma preocupação com a competência e, com a profissionalidade, pois a educação de surdos não se engendra à parte do sistema educativo regular, mas como parte desse sistema. Estando por isso, sob influência dessa mesma racionalidade da competência, da flexibilidade e, dos múltiplos sentidos que a profissionalização vem assumindo como forma de subjetivação docente.

Nesse caso, se o ensino bilíngue compreender a Libras como um recurso, e reduzir o bilíngue a uma convivência pouco precisa de duas línguas no mesmo espaço, com a subordinação da Libras à Língua Portuguesa, inserindo-se assim no discurso da diversidade, a noção de competência será distinta do bilinguismo que reconhece a diferença surda. Nesse sentido, para o ensino bilíngue que não considera a Libras como primeira língua, a competência passa a ser construída através da formação generalista e flexível para dar conta da diversidade que não deve contemplar apenas os surdos. Aproxima-se no máximo do “mito a ser vencido por gestores de órgãos públicos em geral e por grande parte da população, de que se aprende Libras com oficinas, que se formam profissionais nos simples cursos de 120 horas de Libras” (VIERIA-MACHADO, 2012. p. 164). E dessa forma, atende a lógica neoliberal ao fazer da formação continuada mais um espaço de certificação de competências do que propriamente de formação no sentido desta promover a (re)construção identitária e conceitual (saberes docentes) do professor.

Por outro lado, pensar o ensino bilíngue a partir da diferença, remete a pensar a competência docente com base na fluência da Libras, e do entendimento (militante) sobre as causas e reivindicações dos movimentos surdos como já problematizamos. Quando o ensino bilíngue é entendido a partir da diferença, a lógica da competência permanece, mas adquire outras características já que exige uma formação específica, uma expertise para que a diferença seja reconhecida e contemplada nas práticas docentes em contextos de ensino bilíngue. Nesse sentido,

entendemos que os princípios da reforma atravessam de uma maneira ou de outra a formação dos professores de surdos.

Pensamos, ainda, que dependendo do que se entende por ensino bilíngue, o professor pode ser “obstáculo ou o protagonista da reforma” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007). Se compreendermos o ensino bilíngue para surdos como proposta educacional que preza a surdez como diferença, no qual o professor que atua nesse ensino vem sendo subjetivado pela luta em prol do respeito a essa diferença em detrimento do discurso da diversidade, o professor seria, nesse sentido, mais um obstáculo do que um protagonista da reforma.

Esses aspectos nos levam a crer que a história da educação de surdos e a história da formação do magistério desaguam nas atuais políticas educacionais afinadas com as políticas neoliberais onde a inclusão via educação especial (na qual a educação de surdos ainda se inscreve), servem para movimentar essa racionalidade eficiente, generalista, flexível e também competente, profissional na qual todos devem fazer parte.

A partir dos referenciais estudados percebemos também que o desenvolvimento da formação institucionalizada e sistematizada do professorado esteve associada ao desenvolvimento da instrução pública, em função disso questionamos porque as questões e direcionamentos sobre a organização do ensino não advêm desses espaços em interlocuções do Estado com os professores? Porque o ensino precisa ser pensado sem os professores? Traçamos algumas pistas a fim de refletir sobre essas questões. São elas: a preocupação do Estado em controlar e conter a autonomia docente e a preocupação em atender às necessidades impostas pelo capitalismo.

O discurso docente em prol da sua profissionalização parece estar sendo reconstruído pelo Estado que procura reorganizar os sentidos nele contidos afastando com isso as reais possibilidades de melhoria do status social da categoria dissolvendo-a na lógica meritocrática para então desqualificar a categoria impedindo-a de alcançar margens mais alargadas de autonomia. Com isso, a impossibilita a intervenção nos objetivos e concepções do ensino fora dos limites da sala de aula. Como resultado o Estado consegue inibir o aumento do status social

dos professores e com isso, controla o recrutamento e o valor salarial que julga adequado.

A diversidade de formatos das instâncias formadoras presente desde a organização inicial da formação docente efetuada pelo Estado até o momento presente, no qual permanecem múltiplos os espaços e tempos para a formação do professor, nos permitem inferir sobre a preocupação do Estado em cuidar da acumulação do capital mesmo que para isso tenha que ofertar distintas e aligeiradas experiências formativas, em detrimento da qualificação profissional para elevação da qualidade no ensino ofertado.

No recorte histórico elaborado, mencionamos também a tensão entre os conhecimentos culturais e o conhecimento técnico-profissionalizante presente nas discussões sobre a formação docente. Sobre isso esperamos nos afastar dessa dicotomia ao estudar os saberes experienciais na medida em que não pretendemos limita-los a um caráter instrumental, mas situando-os na intersecção entre teoria e prática, possamos contribuir para a produção de saberes que demonstrem a importância e a possibilidade de construir processos formativos, que reforcem a pertinência de pensar a prática educativa como lugar de formação.

4.2 O SABER EXPERIENCIAL COMO ASPECTO DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE.

Esta seção irá tratar sobre os saberes experienciais que compõem o trabalho docente para que possamos mostrar o entendimento construído até o momento, o qual norteou a nossa pesquisa sobre a (re) construção dos processos identitários e do trabalho docente do professor ouvinte em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos. Para isso consideramos pertinente informar que este estudo se pautará principalmente nos estudos de Tardif (2012); Nóvoa (1992; 1995; 2000), Pimenta (2012), Dias (2002;2005) e Arroyo (2011) por considerarem o trabalho e a identidade docente como constructos que são edificados ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional do professor considerando, principalmente, os saberes experienciais.

Conforme dito anteriormente, não podemos afirmar a existência de *uma* identidade, mas de *processos identitários* que revelam que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NOVOA, 1995, p. 16). Por isso, compreendemos que o estudo das identidades e dos saberes docentes sobre os quais esta se alicerça não pode dissociar-se do estudo do saber experiencial produzido *na* e *para* a prática que compõe o trabalho docente, na medida em que, estes saberes resultam e produzem o trabalho e a identidade do professor constituindo assim, um processo de retroalimentação. Em razão disso, analisaremos abaixo as concepções sobre trabalho docente e suas relações com a constituição da identidade do professor.

Segundo Tardif (2012) os saberes que compõem o trabalho docente constituem um amálgama oriundo de quatro eixos: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. De acordo com o autor, os saberes da formação profissional são construídos nas instituições de formação inicial e continuada de professores. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento que nas escolas são reformulados e produzem os chamados conhecimentos curriculares que podem ser entendidos como os saberes necessários ao professor, quanto à organização dos saberes sociais elaborada pela instituição escolar na qual atua. Por fim destacamos os saberes experienciais que neste trabalho farão parte do nosso objeto de estudo e podem sucintamente ser compreendidos como os saberes apreendidos e produzidos na prática e para a prática docente. Não negamos com isso a importância dos demais saberes, apenas, delimitamos a nossa pesquisa ao estudo do saber experiencial, pois acreditamos na fertilidade do estudo desses saberes para a investigação da constituição docente em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos.

Em termos gerais o trabalho docente se constitui e pode ser entendido como resultado de um saber-fazer obtido *na* e *para* a prática educativa. É por isso, um saber singular e ao mesmo tempo plural, edificado durante a carreira docente na medida em que o professor se apropria de sua prática, dos saberes disciplinares, e reorganiza-os na forma de saberes que passam a ser os seus saberes, os saberes experienciais que, por sua vez também se traduzem em saberes pedagógicos (TARDIF, 2012). Nesse sentido, Azzi afirma que “a prática docente é,

simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.” (2012, p.49).

Esses saberes, conforme mencionado anteriormente são plurais e ao mesmo tempo singulares. São temporais e, por isso mesmo, experienciais e pedagógicos. Em suma, são biográficos (TARDIF, 2012). Os saberes docentes são singulares porque se constituem a partir do individual, ou seja, dos percursos de vida dos professores tanto a nível pré-profissional, quanto na carreira profissional onde se apropriam e reorganizam os saberes construídos na formação inicial ao contexto da sala de aula.

Dessa forma, o saberes da docência são também temporais, pois não constituem um saber estanque e acabado, pelo contrário, por ser edificado *na* prática esse saber-fazer *para* a prática compõe,

um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante da sua “consciência prática” (TARDIF, 2012, p.14).

A singularidade do saber docente pautada na história de vida e na carreira individual de cada professor, nesse sentido, é responsável também, pelo seu caráter plural na medida em que, esse saber provem de fontes variadas e de distintas naturezas resultantes da história de vida, e da forma como o professor individualmente se apropria do seu saber-fazer no contato com os educando e os demais educadores (TARDIF, 2012).

Para Tardif (2012) é imprescindível considerar a dimensão temporal sobre a qual os professores, através da experiência da prática da profissão, adquirem habilidades e competências que lhe possibilitam construir uma identidade docente. Para isso, Tardif procura analisar também a experiência de vida pré-profissional. Para o autor, as vivências anteriores à vida profissional, como a vivência escolar, influenciam na escolha pelo magistério como também no trabalho do professor no início de sua carreira visto que para o autor “os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula,

decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.” (2012. p.72)

Por outro lado, de acordo com Tardif (2012), a dimensão temporal contempla também as experiências construídas na vivência profissional. Na medida em que o tempo vai compondo a profissão, a forma de pensar e, trabalhar sua identidade enquanto docente e dessa forma, aponta que “a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão” (p.89) constituindo-se em vista disso em processos singulares nos quais ao longo do exercício da profissão o docente vai tecendo relações e atribuindo sentido a sua prática e as experiências que vivencia no espaço escolar com os atores educativos que dele fazem parte.

Logo, é possível verificar que os saberes docentes, em especial os saberes da experiência possuem historicidade dessa forma, pode-se concluir, a partir do exposto acima, que a profissão docente é, sobretudo, biográfica porque leva em consideração as vivências pré-profissionais e profissionais próprias de cada sujeito, que individualmente se apropria e se constitui enquanto profissional ao longo de sua carreira (profissional) a partir das interações que estabelece. Sendo por isso, também, um processo social.

A relevância da prática pedagógica como objeto de análise traz à tona outro aspecto igualmente importante para a compreensão da construção do trabalho e da identidade docente a partir dos saberes experienciais. Aspecto esse revelado pela necessidade de “conferir-lhes estatuto epistemológico” (PIMENTA, 2012, p.29), ou seja, produzir um novo equilíbrio entre o valor do conhecimento acadêmico e o valor do conhecimento pedagógico construído pelo professor no cotidiano escolar. Isso torna possível romper com a relação de exterioridade dos conhecimentos que o professor utiliza, quando esses resultam de determinações do Estado ou da academia, os quais ditam os parâmetros educacionais muitas vezes sem relação com a realidade escolar vivenciada pelos professores que deles têm que se apropriar.

Em suma, pensar a profissão e o trabalho docente que a identifica revela demandas importantes sobre a forma como a educação é pensada e a distância que existe dessa para a forma como é realizada, construída, gestada no cotidiano

escolar. Os professores diante do complexo ambiente de sala de aula, “obrigam-se” constantemente a (re)construírem suas identidades enquanto docentes.

Revela também a necessidade que o professor tem de “habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho” (TARDIF, 2012, p. 149) considerando a centralidade de seu lugar e da sua ação visto que, é na aprendizagem experiencial construída durante a carreira docente que, o professor vai organizar o *como* e o *que* os alunos irão aprender. Fato importante, se considerado a busca pela qualidade no sistema escolar de ensino como meta a ser atingida. “Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (PIMENTA, 2012, p.27.).

A partir disso, Pimenta (2012) defende que será possível ressignificar os saberes e a formação dos professores, pois é na prática docente que, segundo a autora, ocorrem experimentações metodológicas, são feitas escolhas, enfrentamentos e se constroem saberes, os quais são capazes de produzir explicações acerca do processo de ensino aprendizagem que muitas vezes não são encontradas nos saberes instituídos externamente pela academia e ou pelo Estado.

Nesse sentido, concordamos com Arroyo quando afirma que é importante pensar “como fortalecer os professores no que eles e elas têm de mais seu, seu fazer-pensar, suas escolhas” (2011. p.150), pois acreditamos que assim será possível estimular o sentimento de autonomia docente e por consequência a possibilidade de fortalecimento da sua identidade pela conscientização e, maior domínio dos saberes docentes construídos no cotidiano da sala de aula. De acordo com Tardif “a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional” (2012. p.86).

Partindo do entendimento do trabalho docente como um amálgama de saberes construído na prática educativa e, da possibilidade de nesta própria prática ressignificá-los em conhecimentos pedagógicos com capacidade formativa para (re)construir a identidade do professor, busca-se também, relacionar a importância do estudo desses saberes no que se refere à educação de surdos. Isso porque acreditamos que esse campo educacional vai exigir do professor que o mesmo igualmente, (re)construa seus saberes a fim de conseguir as condições de “ensinabilidade” que Tardif (2012) menciona tais como: a capacidade de usar os

conhecimentos acadêmicos, experienciais, pedagógicos e curriculares e, a partir destes, conseguir fazer deles a base de sua competência docente.

Além disso, considerando que os saberes da docência modificam-se ao longo do tempo pela trajetória de vida pessoal e profissional do educador, assim como em relação ao contexto em que o ensino é construído. É possível reiterar e corroborar a ideia acerca da necessidade de estudar os processos identitários e o trabalho docente no campo da educação de surdos visto que

Sempre que mexemos com currículos, métodos e regimentos, até com a parte física da escola, mexemos com os educadores e as educadoras. Mexemos com suas práticas e com sua autoimagem, com suas possibilidades de ser. (ARROYO, 2011, p. 13).

Nesse sentido, mexer com a língua, a cultura e a identidade (ouvinte) do professor e lhe conferir uma cultura marcada pela experiência visual, pela língua de sinais (visual-espacial) pela necessidade do intérprete e pela diferença como significação política, a chamada *cultura surda* (DORZIAT; 2011; SKLIAR, 2012; STROBEL, 2008) é mexer com a (re)construção dos saberes e das identidades docentes do professor de surdo, em especial, do professor ouvinte de surdos. Em razão disso, pontuamos aqui a nossa compreensão de que os saberes experienciais são melhores investigados quando damos a voz aos professores. Por isso nos pautamos na pesquisa narrativa para investigar como a aprendizagem experiencial vem (re)construindo a docência dos professores ouvintes em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos.

5 NARRANDO VIVÊNCIAS E CONSTITUINDO IDENTIDADES: A EXPERIÊNCIA DAS PROFESSORAS OUVINTES EM CONTEXTOS DE ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS.

Neste capítulo iremos tecer algumas articulações entre identidade, memória e narrativa. Argumentando sobre o caráter interpretativo e dinâmico que envolve esses conceitos, ressaltando a narrativa, e os percursos identitários por ela apresentados - como construções elaboradas a partir da relação entre memória e identidade.

Num segundo momento apresentaremos a síntese interpretativa das narrativas, por meio da qual tentaremos compreender como as professoras sujeitas nos parecem estar (re)construindo a identidade e o trabalho docente em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos a partir dos saberes experienciais. Para isso, organizamos as análises dos dados em três seções nas quais elencamos as categorias que emergiram das narrativas e as problematizamos em articulação com os referenciais teóricos dessa pesquisa para responder a problemática desse estudo. Por fim, fazemos uma retomada acerca dos percursos, saberes e condições influentes apontados pelas professoras sujeitas nas suas narrativas como sendo importante para a (re)construção da identidade e do trabalho docente em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos.

5.1 IDENTIDADE, MEMÓRIA E NARRATIVA

Falar de identidade é falar também de memória e das vivências através das quais esta é produzida. Por isso algumas palavras sobre memória, identidade e, também, temporalidade, visto que a memória e a identidade são (re)construídas ao longo do tempo. A identidade constitui-se num espaço subjetivo que o sujeito constrói para si, inclusive, em relação aos outros, no qual a memória assume importância, na medida em que localiza no tempo as vivências e as negociações

subjetivas entre a identidade individual e social que por sua vez, a (re)constrói. Conforme Pollack,

Podemos, portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (1992. p. 204).

Por possibilitar um sentimento de identidade e continuidade, a memória se caracteriza também por ser uma construção visto que só possibilita esse sentimento de coerência subjetiva, de que temos algo que nos identifica para nós mesmos e em relação aos outros, porque nós a produzimos. Em razão disso,

Passamos assim o tempo a arquivar nossas vidas: arrumamos, desarrumamos, reclassificamos. Por meio dessas práticas minúsculas, construímos uma imagem, para nós mesmos e às vezes para os outros. (ARTIÈRES, 1998. p. 10).

Nesse processo de organização das nossas memórias vamos atribuindo sentidos às nossas vivências. A partir disso, intencionalmente, vamos selecionando na memória o que desejamos lembrar e o que desejamos esquecer, assim como o que a nossa memória vai contar sobre quem somos. Por isso, “arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (ARTIÈRES, 1998. p. 11). A memória, dessa forma, pode também ser entendida como “interpretacion del pasado y preyeccion em um horizonte futuro”³⁴ (BOLÍVAR, 2012a, p. 56).

Pensamos então que estes aspectos: memória e identidade devem, pois, ser considerados enquanto constructos, quando se pretende investigar processos identitários a partir do que as narrativas dizem sobre esses. Nisso, a própria

³⁴ “interpretação do passado e projeção de um horizonte futuro”. Tradução Livre.

narrativa, por buscar na memória a coerência de uma vida, torna-se também uma estratégia para construir uma identidade, na medida em que produz uma interpretação sobre as vivências, não se constitui assim como um simples registro dos acontecimentos no tempo (BOLÍVAR, 2012a).

Por se constituir em uma interpretação, a memória, quando narrada, produz então “uma interpretação da interpretação” (CUNHA, 2012. p.100). Nesse processo de produção de interpretações o trabalho reflexivo se destaca porque transforma determinadas vivências em lembranças e experiências formadoras da identidade do sujeito. O caráter interpretativo da narração permite entender que ela “no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la própria experiencia³⁵” (BOLÍVAR, 2012a. p. 34).

De acordo com Josso (2004) o caráter reflexivo destaca-se então por transformar a vivência em experiência. A vivência nesse sentido torna-se uma recordação-referência mediante trabalho reflexivo e por isso, traduz-se numa experiência, num saber experiencial. Por isso “as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2004.p.43). Por contar o que se aprendeu experiencialmente, ou seja, pelo valor da narrativa como ato reflexivo, ela também se destaca como ato formativo. Apoiada em Couceiro(1997), Dias (2005) afirma que “além de uma metodologia de investigação, esta abordagem [(auto)biográfica] tem ainda um caráter formativo no sentido de que leva o sujeito a produzir um conhecimento a ‘partir de si’ e ‘para si’” (p. 153).

Tendo em vista o caráter reflexivo e interpretativo que a narrativa apresenta sobre a memória e a identidade, escolhemos a pesquisa narrativa, ou a abordagem (auto)biográfica como também é conhecida, para podermos investigar os processos identitários das professoras ouvintes de surdos que atuam em contextos de ensino bilíngue em salas específicas. Nesse sentido, a nossa pesquisa se ampara nesse olhar, que considera a memória e a identidade como categorias construídas, ou melhor,(re)construídas.

³⁵ “ não só expresa importantes dimensiones da experiência vivida, senão, mais radicalmente, medeia a própria experiência”. Tradução Livre.

Além desses pressupostos, nosso olhar ampara-se também nos referenciais teóricos apresentados nos capítulos anteriores nos quais observamos que as principais compreensões filosóficas que produziram representações sobre a surdez, oralismo e bilinguismo, produziram, também, diferentes saberes e modos de organizar o ensino surdo. Ao longo da escrita dos capítulos anteriores, entendemos que o bilinguismo por sua vez, guarda muitos significados e por isso, nem sempre compreende a surdez como diferença. Percebemos ainda que cada compreensão filosófica pode subjetivar diferentemente os professores elencando saberes e objetivos distintos para o ensino surdo.

Além disso, buscamos problematizar nos capítulos anteriores, a relação da formação docente dos professores de surdos, não apenas em relação ao desenvolvimento do oralismo e do bilinguismo, mas também, em relação com as atuais políticas de profissionalização do magistério decorrentes das reformas neoliberais que visam homogeneizar as práticas docentes desvalorizando os saberes experienciais dos professores. E, ao processo de institucionalização da formação profissional do magistério, por entendermos que para analisarmos os percursos identitários das professoras ouvintes de surdos, importa relacioná-los com a história da profissão docente, pois com base nos referenciais deste estudo, percebemos que a trajetória profissional individual de um professor guarda, também, parte da trajetória da categoria docente materializada em diferentes aspectos que caracterizam uma cultura profissional docente que, dessa forma, a diferencia de outras profissões. Vale destacar ainda, que nos capítulos anteriores buscamos problematizar o entendimento sobre identidade e trabalho docente considerando-os como constructos produzidos ao longo da trajetória pessoal/profissional de cada professor.

Nesse sentido, considerando o que as professoras escolheram narrar, apresentaremos na síntese sobre os percursos apresentados por elas, interlocuções com os referenciais que respaldam esse estudo apresentados nos capítulos anteriores. Pois, segundo Bolívar (2012b) trabalhar com a abordagem

(auto)biográfica “pude ser uma empresa intelectual frustrante, si no se tiene algún tipo de marco teórico y propuestas metodológicas para resolverlo³⁶” (p.87).

Segundo Bolívar (2012a) as histórias de vida devem se assentar numa “genealogia del contexto’ que las dote de un sentido mas extenso, y – al tempo – otogar toda la relevância a lo que dicen y sienten [os professores]”(p 61). Em razão disso, apresentamos no capítulo metodológico o contexto do ambiente de ensino bilíngue desenvolvido em salas específicas para surdos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal do Rio Grande no qual as professoras sujeitas dessa pesquisa trabalham a fim de compreendermos melhor os percursos por elas narrados.

Bolívar (2012) afirma também que as narrativas devem ser inseridas no contexto social de ensino. Sobre isso pensamos que contemplamos o contexto socioeducativo mais amplo nos capítulos anteriores, nos quais evidenciamos as discussões em torno dos significados do ensino bilíngue e problematizamos os objetivos das reformas educacionais de caráter neoliberal, pois pensamos que o contexto e os percursos percorridos pelas professoras não se encontram a parte deste contexto mais amplo. Sendo assim, estão inseridos nele. Entendemos que as reformas educacionais de caráter neoliberal que proclamam a diversidade, a formação continuada, prescritiva e generalista também afetam as professoras sujeitas dessa pesquisa, assim como os significados que o bilinguismo vem assumindo na contemporaneidade, os quais problematizamos em capítulo anterior.

Acreditamos que a discussão em torno do que seja o ensino bilíngue também interfere na (re)construção dos processos identitários visto que, a mesma exige a necessidade de um posicionamento, de uma significação sobre o que é o ensino bilíngue, e por consequência, do que as professoras participantes da pesquisa devem ou querem ser para atuar em contextos de ensino bilíngue para surdos. Feitas essas observações, apresentaremos as professoras sujeitas e a história do grupo de professores de surdos do qual fazem parte.

³⁶ “pode ser uma empresa intelectual frustrante, se não se tem algum tipo de marco teórico e propostas metodológicas para resolvê-lo”. Tradução Livre.

5.2 PRODUZINDO A SÍNTESE INTERPRETATIVA... O QUE CONTAM AS NARRATIVAS?

Nessa seção, pretendemos esboçar nossa síntese interpretativa, a qual resulta de dois movimentos de análise: análise individual dos percursos narrados e, do entrecruzamento entre as narrativas a partir das categorias que emergiram em cada narrativa. Nesse sentido, a partir da intersecção dos dois movimentos analíticos, dialogando com os autores, buscamos compreender como as professoras ouvintes vêm (re)constituindo as suas identidades a partir dos saberes experienciais em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos.

Procuramos organizar as categorias que emergiram nas narrativas sobre a (re) construção identitária das professoras sujeitas, mantendo-as em estreita relação com os percursos pessoais e profissionais narrados pelas professoras. Assim, apostamos que as categorias emergem e se explicam na dimensão do tempo e da memória presente na narrativa das professoras, por isso não foram, aqui, analisadas à parte dos percursos narrados como temáticas norteadoras, mas em relação a esses.

Direcionamos nosso olhar às fases da vida pessoal e profissional que nos permitissem conhecer como se (re)construíram professoras, em especial, professoras de surdos. A partir desse olhar, identificamos e analisamos as seguintes categorias, em articulação com os percursos narrados: o contexto familiar e a escolha pela profissão, o ingresso no magistério; as condições e motivos que as tornaram professoras de surdos, a docência em contextos de ensino bilíngue, em especial no tocante aos desafios e dificuldades com relação a diferença linguística e à questão didático pedagógica nessa área de ensino. Por fim, inferimos uma relação de pertencimento das professoras, ao grupo e à luta pela escola bilíngue, que as identifica enquanto uma categoria diferente dentro da profissão, a de professoras de surdos.

Organizamos a síntese interpretativa apresentando a seguinte estrutura: escrita narrativa sobre os percursos das professoras e, na sequência, nossas análises e inferências, seguindo sempre essa sequência. Logo, a nossa escrita foi

sendo construída em dois momentos, o tempo de narrar, e o tempo de analisar. Mantivemos essa estrutura para que o leitor tivesse acesso ao que as professoras contam sobre sua trajetória, pensando que aí reside a representatividade e possíveis generalizações a serem feitas na investigação narrativa. Conforme Bolívar (2012a) as narrativas são generalizáveis, não porque a amostra seja representativa, mas porque dependendo da forma como a experiência é narrada, ela gera “la implicacion personal del lector, de tal modo que cualquier persona – en esa situacion – podría haber vivido (o sentido) essas experiencias. Y, en ese sentido, la experiencia humana es ‘generalizable’ ”³⁷ (p. 49-50). Pensamos, assim que oportunizaremos ao leitor, identificar-se com as narrativas, inscrevendo a representatividade dessas narrativas, na reflexão sobre os processos identitários de professores de surdos, que como as professoras sujeitas dessa pesquisa, buscam (re)construir-se.

A seguir, gostaríamos de expor as nossas inferências sobre as narrativas, elencando algumas aproximações que percebemos entre os percursos narrados pelas professoras os quais, a nosso ver, foram (re)construindo as identidades docentes, principalmente enquanto professoras de surdos. Consideramos também que nossas inferências se fazem sobre narrativas que foram elaboradas a partir das questões que lhes colocamos durante a pesquisa, que buscou investigar a (re)construção das identidades e do trabalho docente na condição de professoras de surdos. Assim, estamos cientes, que se a narrativa fosse direcionada à condição de professora de artes ou de ciências apenas, talvez os percursos narrados fossem bem distintos, perpassassem mais pelo espaço acadêmico, por exemplo, pouco mencionado nestas narrativas. As professoras falam do lugar de professoras de surdos, as memórias foram, então, selecionadas e interpretadas, desse lugar. Aqui concordamos com Souza (2006) quando nos diz que a narrativa potencializa-se nas questões do presente, e com Dias (2002) quando diz que as histórias de vida são (re)elaboradas “a partir de formas distintas de ver as próprias historias” (p.47). Com base nesses pressupostos, gostaríamos então, de apresentar nossas inferências, as quais foram analisadas com base nos referenciais teóricos que respaldam esse estudo.

³⁷ “a implicação pessoal do leitor, de tal modo que qualquer pessoa – nessa situação – poderia ter vivido (ou sentido) essas experiências. E nesse sentido, a experiência humana é ‘generalizável’ ” (Tradução Livre).

5.2.1 Ser/tornar-se professora e o ingresso na profissão: delineando os caminhos que levaram à docência em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos.

Conforme Nóvoa (2000) "a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (p.16)", em razão disso, pensamos que seja importante conhecer como se deu a escolha pela profissão docente por parte das professoras sujeitas, na tentativa de compreendermos, no *por que* se tornaram professoras, o *como* se (re)construíram professoras de surdos. Iniciemos então, pelos percursos que narram como se deu a escolha, por parte das professoras sujeitas, pela profissão docente.

Ao falar sobre os motivos que a levaram a docência, Betty vai trazendo aspectos da sua vida pessoal, familiar e escolar. Ela nos informa que na família o estudo sempre foi muito valorizado, e que sempre foi ótima aluna. Conta também que sempre gostou de ajudar os colegas, e que costumava dar aula para as crianças da vizinhança. Betty vai contando que sua opção pelo magistério está ligada a percepção de que tem um dom para ensinar, diz ela, "*eu acho que um pouquinho de dom assim, eu acho que desde cedo eu vi que eu tinha esse jeito pra... pra ser professora*".

Betty ressalta que o fator determinante em sua escolha profissional foi em razão de uma professora de química que conheceu no Ensino Médio. Nos conta ela que houve uma empatia muito grande, e uma afinidade com o jeito de ser da professora, parecido com o seu. Gostava do jeito da professora dar aula, do jeito que lidava com os problemas em aula, afirmando que também se posiciona em alguns aspectos como se posicionava essa professora na sala de aula.

Eu acho que é muito parecida com o que sou, ela era sempre muito direta, não discutia com aluno, também não gosto de discutir, não gosto, nunca gostei de professor que ficava discutindo, discutindo com aluno (...)muito franca (...)muito brincalhona..

Betty relata que esta professora lhe oportunizava pequenas vivências docentes na sala de aula a exemplo,

Ela também deixava eu passa matéria no quadro, explica a matéria né, as vezes ela tentava explica e alguns não aprendiam, ela dizia, 'vai lá Betty explica pra ele né', então eu gostava disso ela deixava eu te autonomia e coisa assim né, ela viu esse meu lado de se professora foi o que me marcou.

Betty menciona o sentimento de bem estar quando se refere ao magistério, localiza na docência parte da sua identidade pessoal.

Eu sempre me senti bem desde que eu me lembro assim por gente eu sempre, acho que sempre fui professora. Assim desde pequena que eu dava aula metida pros meus amigos, pras crianças da quadra, eu sempre me senti professora.

Betty conta sobre a sua situação de recém formada, com três meses de exercício da profissão e destaca a vivência na escola Barão de Cerro Largo como uma das mais significativas da sua carreira devido a experiência com turmas inclusivas, em especial, as turmas que tinham alunos surdos. Sobre isso, ela diz que teve que descobrir por conta própria como eram os alunos, o funcionamento da escola, o saber lidar com a inclusão, e que foi nessa escola que teve o primeiro contato e as primeiras experiências com alunos surdos. Betty ministrava aula nos anos finais do Ensino Fundamental, e ensinava aos alunos surdos tendo estes incluídos nas salas regulares de ensino. Sobre isso, a professora Betty narra que,

no Barão não sentavam e faziam uma reunião pra te apresenta os alunos não, tu entra na sala e descobre por ti mesma. Depois eu acho que de uns dois anos, eu acho, que na chamada tinha um asterisco, então assim, se tivesse um asterisco o aluno tinha uma deficiência, se tivesse dois ele tinha bolsa família, mas isso eu custei a descobri o que era aqueles asteriscos né

eu nem sabia o que que ia.. o que me esperava né, eu fui pra da aula de ciências, e cheguei assim né e esbarrei eu tinha três alunos surdos né, e aí? (risos)

Hermínia começa nos contando que não queria ser professora. Desejava fazer desenho técnico, mas por imposição da mãe fez magistério para obter uma profissão. Diz ela, “*eu queria desenho técnico por gostar muito de desenhar. Acho que teria me dado bem nessa profissão. Sou desenhista desde que me lembro*”. Contudo, ao iniciar o magistério, por imposição da mãe, Hermínia conta que sentiu

que tinha jeito para ensinar remetendo esse sentimento às brincadeiras na infância “achei que tinha jeito para ensinar, já fazia isso quando brincava com as minhas irmãs menores e as crianças da vizinhança.”

Apesar do exercício do magistério não ter sido uma escolha de foro íntimo, que em geral tem em alguns professores a motivação para a docência, Hermínia conta que duas professoras foram influentes em sua profissão.

A primeira influência que eu tive eu tava na quinta série né, com essa professora e ela estava, ela era estagiária e ela era uma professora que fugia a todo parâmetro de professora, de rigidez, nos levava para passear, nos levava pra lugares assim diferentes, isso foi uma coisa. Depois no Ensino Médio eu tive uma outra professora, que depois ela foi até minha supervisora de estágio na universidade que também foi uma boa influência que eu tive, embora tenha tido alguns professores marcados assim de forma negativa, essas duas professora me marcaram positivamente.

No período de aproximadamente dois anos após a realização do concurso, Hermínia foi nomeada para atuar nas séries iniciais na rede municipal de ensino. Ela vai nos contando que precisou construir gradativamente, e (re)construí-la outras vezes, uma identidade docente, pois não se via como professora, nem se sentia pronta, totalmente preparada para ser professora.

Tu sabe que a primeira vez que me chamaram de professora eu levei um choque (risos) é foi muito estranho foi assim “poxa eu sou professora nunca ninguém tinha me chamado de professora eu levei um choque” é foi uma construção né, porque tu não aprende aquilo só porque tu recebeu o canudo e ta lá formada, graduada naquilo, não eu acho que foi uma construção. Quando eu trabalhei com os pequeninhos mesmo era bem difícil, assim porque tu não faz só o trabalho de ensina né, tu tem toda uma afetividade com eles né..

Hermínia conta que iniciou o magistério em turmas de alfabetização e que aos poucos foi gostando da experiência de lecionar.

Eu alfabetizei crianças ouvintes, mais ou menos nos moldes em que eu fui alfabetizada, uma mudança ou outra, a gente trabalhava na escola com o projeto Escuna..

Nas séries iniciais explica que sempre procurou explorar os trabalhos artísticos e a música em suas aulas. Comenta ainda, que se sentiu melhor na profissão quando concluiu a graduação em Artes Visuais e pode então direcionar

mais as aulas para o ensino de artes. *“Quando terminei a graduação, sentia que essa seria a minha praia”*.

Observamos nos percursos que contam sobre a escolha da profissão, que as professoras, apesar de apresentarem motivações distintas em relação a opção pela docência, guardam em comum, “o mestre que tantos foram” (ARROYO, 2011. p. 17). Ao narrarem acerca da influência de determinadas professoras da escola como fatores influentes na escolha pela profissão, estão também, narrando um pouco da imagem que construíram como professoras para si mesmas. Conforme Arroyo (2011) repetimos, em parte, os traços e os saberes dessa profissão, ou nas palavras do autor, desse “ofício de mestre” (p.18), posto que há saberes, formas de ser e fazer da profissão que foram internalizadas na dimensão do tempo e se perpetuam, de acordo com o autor, de geração em geração de mestres desse ofício. Nas palavras do autor, “nosso ofício carrega uma longa memória” (ARROYO, 2011. p. 17).

Nesse sentido, é possível inferir que algumas características das professoras influentes na escolha pela docência, se fizeram presentes, e talvez ainda se façam, nas crenças e atitudes que apresentam em sala de aula, em especial, nos primeiros anos da carreira docente. É provável que a professora Betty também não discuta com os alunos, e que a professora Hermínia, opte por aulas menos tradicionais, com mais passeios e maior diálogo com os alunos.

Conforme Tardif (2012) os saberes que vão compondo a prática e a identidade docente, tem também, raízes nas vivências pré-profissionais, através das quais os professores, nesse estudo, as professoras, vivenciam as primeiras experiências de socialização e institucionalização da profissão e constroem os primeiros saberes com relação à docência. Esses, em geral, alicerçam o início da carreira docente, como percebemos na fala de Hermínia, por exemplo, ao contar que alfabetizava os alunos com base nas suas experiências escolares.

O início da carreira docente se constitui num momento em que saberes de diferentes fontes são mobilizados com o intuito de desenvolver o fazer pedagógico. De acordo com Tardif (2012) o início da carreira profissional do professor é marcado pela presença dos saberes construídos nas vivências pré-profissionais e pessoais, assim como, dos saberes edificados durante a formação inicial. Com relação a essa,

o autor argumenta que os cursos de formação não dão conta de um docente acabado visto que, as interações presentes no ambiente escolar são impossíveis de serem precisadas a priori e, por isso mesmo, exigem do professor uma constante e diversa mobilização de saberes que lhe permitam construir ao longo do tempo uma “consciência prática” (TARDIF, 2011, p. 14) capaz de possibilitar o progressivo domínio de seu ambiente de trabalho. Nesse sentido, destaca também, a importância do objeto de trabalho docente que é o próprio ser humano imprevisível e interacionista. Assim, percebemos que a formação docente é marcada por um inacabamento, nunca se está inteiramente pronto, pois o cotidiano escolar nunca se repete, e tem latente um forte viés de imprevisibilidade.

Diante disso, segundo Tardif (2012), o professor necessita, ao longo do tempo, produzir seus próprios saberes através dos quais, compreende e organiza a prática docente. Esses saberes somatizam os saberes da formação inicial, os saberes das vivências pré-profissionais e os próprios saberes experienciais construídos na carreira profissional, produzindo uma amálgama de saberes que se transformam em novos saberes experienciais.

Com relação ao início da carreira, escutamos nas narrativas das professoras sujeitas, aspectos que vão contando como alicerçaram a organização da prática pedagógica no início da carreira, em muitas lembranças das experiências pessoais e da formação inicial, trazendo professoras influentes, memórias de situações de aprendizagem que gostaram de vivenciar, afetos e sentimentos com relação a professores marcantes que serviram de base para que pudessem ir forjando as primeiras imagens docentes para si mesmas e para os outros.

Percebemos nas falas das professoras sujeitas que o início da carreira foi marcado por um período de intensa aprendizagem no qual tiveram que internalizar e conhecer as regras da escola, e também, construir modos de ser e fazer docente. Betty menciona que não recebeu orientação sobre o contexto das turmas que trabalharia, nem mesmo com relação aos aspectos acordados entre os demais colegas, por exemplo, com relação ao uso dos asteriscos no caderno de chamada. Teve, segundo ela, que descobrir por si mesma o funcionamento, as regras e valores da escola. Essa situação parece comum a muitos professores em início de carreira, visto que, se constitui num “processo de marcação e de incorporação dos

indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso.” (TARDIF e RAYMOND, 2000. p. 217).

Hermínia conta que não se sentiu professora de imediato após a conclusão do curso de magistério, precisou construir-se e identificar-se como professora. Nas narrativas percebemos que o início da carreira é, também, marcado pela sensação de despreparo em relação aos conhecimentos sobre o cotidiano da escola e, à prática na sala de aula por parte das professoras sujeitas. Mais uma vez reiteramos que a formação inicial, embora se constitua em importante espaço de socialização profissional, não dá conta de antever o cotidiano escolar. Muitos e significativos aspectos são conhecidos e enfrentados na própria prática, o que para nós, ressalta a importância dos saberes experienciais.

A professora Betty mencionou que sempre se sentiu professora, desde criança quando brincava e mesmo, quando ensinava os amigos da vizinhança e os colegas de aula. A professora Hermínia que embora não desejasse, inicialmente, ser professora, mas já cursando o magistério, fala que também viu nas lembranças da infância, ao brincar de professora, que tinha “*um certo jeito*” para ensinar. Sobre este aspecto gostaríamos de dialogar com Dias (2002), pois encontramos aqui um atravessamento com os dados da autora, embora, esta tenha estudado os percursos identitários de professoras-alfabetizadoras, quando diz que, “viver insinuações da docência, sem exercê-las sistematicamente, é o que emerge como principal identificação com o querer ser professora” (p. 133).

Analisando os percursos narrados, inferimos que as vivências interpretadas pela memória de cada professora, também interferem no sentimento de identidade delas enquanto docente. Betty nos fala da docência como um dom, uma vocação que ela tem. Hermínia conta que foi um choque quando foi chamada de professora pela primeira vez, e que teve que gradativamente de (re)construir e se identificar enquanto professora.

Podemos aqui, inferir que a memória, como interpretação das vivências, esteja subjetivando a percepção das professoras quanto ao sentimento de auto identificação como professoras já que, algumas memórias parecem ter se solidificado de tal forma, como nos aponta Pollack (1992), que seja difícil percebê-

las como construção. Expliquemos melhor. A professora Hermínia narra como lembrança importante, o sentimento de não querer ser professora, talvez, a memória deste sentimento a tenha feito perceber que precisou se construir e (re)construir como professora. Por outro lado, Betty nos conta muitas memórias onde vivenciou insinuações tão significativas da docência, que a fazem interpretá-las como um dom, uma vocação. Sobre este aspecto, encontramos mais um atravessamento e uma contribuição da pesquisa de Dias (2002), na qual ressalta que,

Embora o discurso da vocação e do dom para o magistério tenha se manifestado nas narrativas, ele foi logo problematizado pelas professoras, trazendo as condições influentes nessa decisão, suplantando, assim, tal discurso ao mostrar a profissão como uma construção (p.188).

Nesse sentido, percebemos que, embora a questão da profissionalização e a luta pelo reconhecimento e valorização da profissão docente sejam aspectos fortemente discutidos na contemporaneidade como vimos no capítulo 4 e, tenhamos diversos espaços e modalidades de formação profissional, o discurso associado ao dom e a vocação, se faz presente na fala das professoras sujeitas, assim como em parte da categoria docente, que ainda perpetua esse discurso. Ao problematizarmos essa questão, percebemos que ao mencionarem as condições influentes com relação a opção pela docência e os percursos que foram influenciando na (re)construção da prática e da identidade docente das professoras sujeitas, as professoras estão, conforme Dias (2002), suplantando a ideia do dom, embora, façam isso em níveis diferentes de consciência. Betty não explicita em sua narrativa a problematização da sua prática como um dom, por isso a entende como extensão de uma característica pessoal inata, de uma vocação. A professora Hermínia, diz ter tido a necessidade de construir uma identidade docente, mas por outro lado, fala em “*ter um certo jeito para ensinar*” atribuindo, também, à sua personalidade parte das suas habilidades e saberes docentes. Dessa forma, as professoras

buscam dar sentido ao gostar da profissão e a ter habilidades para ensinar, apropriando-se de um discurso posto no imaginário social acerca da profissão docente que, por algum tempo – ainda hoje – tem disseminado a ideia de que, para ser professora, é preciso nascer professora, isto é com o dom de ensinar (DIAS, 2002. p. 127).

Pensamos, então, que as professoras significam o gostar e o ter jeito para ensinar como um dom, uma característica pessoal, mas entendemos que ao narrarem sobre as pessoas/professoras influentes na escolha pela profissão docente, assim como, as experiências escolares e as insinuações de docência vivenciadas durante a infância, estão mostrando as condições que as fizeram ser e sentirem-se professoras, ou seja, como os processos de socialização foram (re)construindo as identidades docentes. Além dessas, entram, também, as questões familiares que influenciam na escolha do magistério pela profissão, tal como aconteceu com a professora Hermínia.

Esses saberes e essas experiências resultantes dos processos de socialização da profissão docente desde a vivência escolar/familiar se prolongam e se reformulam durante a formação inicial e, na nossa opinião, principalmente, durante a vivência na carreira docente. O ingresso na carreira docente necessita que os professores construam saberes que os permitam se adaptar às rotinas e práticas da escola, o que implica em novas (re)construções identitárias. Vamos percebendo, assim, que os saberes docentes vão sendo (re)construídos em diversos tempos e através de diversas fontes (Tardif, 2012). O excerto da professora Betty quando menciona que levou dois anos para descobrir o significado dos asteriscos, demonstra o quanto “saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (TARDIF e RAYMOND, 2000. p. 217). De acordo com os autores, nesses processos de socialização nos quais os processos identitários vão sendo (re)constituídos durante a carreira, tem-se mais uma vez os condicionantes que demonstram que o saber e o ser professor não é algo natural, mas construído e ao longo do tempo.

Os percursos acerca das vivências e aprendizagens experienciais durante a formação inicial foram pouco narrados pelas professoras. A professora Betty, quando menciona, apenas relata as vivências docentes que vivenciou concomitantemente à graduação na forma de estágios. E a professora Hermínia, aponta a graduação como o espaço de formação docente no qual se sentiu mais confortável na profissão. Sobre o ingresso na profissão e a carreira docente, percebemos que as professoras sujeitas selecionaram, na maior parte, as vivências/experiências com os alunos surdos (inclusão em sala regular e sala específica de surdos), a vivências com alunos ouvintes, anteriores a docência em

contextos de ensino bilíngue, foram mencionadas em caráter comparativo e ou explicativo das continuidades e mudanças entre o ensino para ouvintes e o ensino para surdos. Desse modo, respeitando na narrativa das professoras os percursos por elas escolhidos, passaremos a conhecer e analisar, as condições e os motivos que as tornaram professoras de surdos em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos.

Ao falar sobre a sua relação de ensino com os surdos Betty nos fala que, inicialmente foi uma surpresa quando os encontrou na escola Barão e que não sabia como preparar aulas para eles. Ela nos conta que aos poucos foi estabelecendo uma parceria pedagógica com as intérpretes. Relata que foi experimentando e reavaliando a sua prática de modo a possibilitar aos surdos melhores condições de ensino-aprendizagem.

Ai eu fui, quando eu fui da a primeira matéria e eu sempre fui muito desenhista assim né, sempre expliquei muita matéria por desenho, não por causa dos surdos, mas eu acho que o desenho facilita a explicação, principalmente na área de química e de física que é o conteúdo da oitava série. Ai eu peguei e desenhei tudo muito grande no quadro (risos) ai explicava né, e a Penélope me disse: Betty eles são surdos, não cegos! (risos) então ta, vamos reavalia.

Ela comenta que os demais professores que ministravam aula para as turmas nas quais os surdos estavam incluídos costumavam reclamar muito. Segundo ela “*porque eles não entendem que a aula tem que ser diferente*”. Betty explica que planejava a aula para os alunos surdos e, deste modo, os ouvintes é que seriam incluídos. Assim como fazia em outras turmas com alunos que apresentassem alguma necessidade diferente, déficit de aprendizagem entre outros.

Eu sempre pensei desse jeito, e isso... assim desde o momento que comecei a da aula, eu sempre me preocupei com isso, de tenta faze a aula praquela pessoa, e ai eu incluía os outros. Porque é mais fácil tu inclui uma pessoa que não mostra nenhuma necessidade, nenhuma deficiência né, nenhum déficit de aprendizagem.

Sobre a inclusão dos surdos, comenta ainda que

Sempre tive uma clareza assim bem grande, se eu vou ser professora e se vou te um aluno né, com uma necessidade diferente eu vo torna ele igual aos outros, como é que eu faço ele igual aos outros, eu faço ele compreende, se ele compreende, se ele tem aquele entendimento, os outros vão te é o suficiente. Eu nunca baixei, ah eu vou tira a prova deles, a prova deles vai ser menor, eu não vou dar tal coisa pra eles, não eu fazia

pra todo mundo. Claro tinha coisas que eu adaptava, mas se adaptava pra eles dava pros outros também.

Betty nos fala que deu aula por três anos aos surdos incluídos em salas regulares, já que depois eles foram transferidos para a escola Helena Small devido ao convênio firmado entre a rede municipal e a rede estadual. Por não ter vínculo com a rede municipal, na época não pode ser contemplada com o curso de capacitação oferecido aos professores para atuarem com alunos surdos. Mas, por sentir a necessidade de complementar a sua formação, ingressou num curso de especialização em educação especial, para obter conhecimentos acerca da diversidade que a escola Barão de Cerro Largo incluía, inclusive com relação aos surdos. Conta também, que se sentiu triste com a separação dos alunos surdos e das intérpretes com as quais foi estabelecendo uma forte relação não apenas de mediação comunicativa, mas, sobretudo, pedagógica.

Betty foi contando que sempre usou muitos recursos visuais em suas aulas, que costuma desenhar bastante por acreditar que isso facilita a explicação das aulas. Diz também que nunca gostou de textos longos, e que acredita que isso tenha facilitado (re)construir seu trabalho no ensino de ciências para alunos surdos.

Ela explica que sua relação com as intérpretes foi se tornando uma relação mais pedagógica, à medida que ia perguntando e conhecendo mais sobre a especificidade linguística dos surdos, ela ia reformulando, reavaliando a organização das suas aulas, mas sempre percebeu que o seu jeito de dar aulas, visuais e com textos enxutos, lhe facilitou quando teve que dar aulas para os surdos. Betty crê que a sua relação com as intérpretes foi facilitada, também, por causa da personalidade dela, Betty se diz muito tranquila e muito segura em relação a sua prática, e que por isso não viu problema nessa relação, e na influência da intérprete em sua prática. Pelo contrário, sempre procurou o auxílio dessas *“desde a primeira aula eu sempre trabalhei junto com as intérpretes, sempre pedi, e eu acho assim, na sala de aula... a pessoa que mais te ajuda é a intérprete”*.

O reencontro com os alunos surdos e a sua inserção no grupo de professores de surdos, deu-se com o remanejamento da professora Betty para a escola Sant'ana, escola para onde os alunos e professores de surdos também haviam sido remanejados. Mais exatamente, quando a professora de ciências, que havia feito a

capacitação ofertada pela Smec, optou por sair da escola. Então, a professora de ciências saiu da escola e a professora Betty foi convidada para ministrar aulas novamente para surdos. Segundo ela,

ao final do ano a professora de ciências saiu e eu fui convidada pra trabalhar com os surdos de novo né, apesar de eu não ter Libras, eu tinha essa caminhada da inclusão né, e elas sabiam que eu gostava de da aula pra eles (risos) acho que essa é a palavra né, e tinha um bom relacionamento com elas né, e aí eu fui convidada a entra pro grupo e eu não pensei duas vezes né.

Betty salienta que continuou atuando em turmas de ouvintes, mas que na escola Sant'ana, diferentemente da experiência na escola Barão, onde os surdos estavam na inclusão regular, ali ela ensinava ciências em turmas específicas apenas para surdos, condição essa, que para a professora, facilitou a relação de ensino-aprendizagem com os alunos,

porque antes eu tinha que torna eles parte de um meio que eles já são excluídos né, então eu tinha que me desdobra né, pra tenta fazer uma aula homogênea né, pra que eles se sentissem mais incluído possível, mesmo sabendo que muitas vezes eles eram excluídos..

é muito mais fácil da aula só pra eles, muito mais fácil, porque na inclusão se torna o grupo deles com a intérprete né, tanto que eles sentam juntinho, é uma turma excluída dentro duma sala..

Hermínia conta que enquanto estava trabalhando nos anos iniciais, a Secretaria de Educação ofertou um curso de capacitação para trabalhar com alunos surdos aos professores dos anos finais. Hermínia diz que queria muito participar, mas como na época, não havia a intenção de que os surdos dos anos iniciais, que estudavam na escola Barão, vissem para a rede municipal, a Secretaria não disponibilizou, inicialmente, vagas aos professores do início do processo de escolarização. Somente com o não preenchimento total das vagas, é que a Secretaria resolveu permitir a participação dos professores dos anos iniciais conforme relata:

como sobrou vaga, e eu era do currículo, a gente fazia uma cartinha de intenção porque tu quer trabalhar com o surdo e tal. E aí eu fiz a cartinha dizendo que eu gostaria de conhecer esse grupo, gostaria de conhecer, trabalhar, aprender a língua deles e tal e no enviar da cartinha fui aceita.

Então abriu-se as vagas pras series iniciais também, os professores do currículo.

Nesse momento então, ela nos conta que concluiu a graduação e prestou novo concurso para o magistério municipal, para o cargo de professora de Artes Visuais.

Então eu tinha o desejo assim, tanto é que quando eles migraram pro município, eu quis ir pra lá de tudo que foi jeito, eu falei com fulana que era casada com fulano, eu falei com outra, e com outra. Fui na Secretaria e ninguém deixou porque não era a minha área de concurso, então eu tive que fazer um outro concurso pra poder ir trabalhar com os surdos né, porque eu queria, eu queria mesmo.

A professora Hermínia nos conta que o atrativo inicial para ensinar artes para alunos surdos se deu em razão do encantamento com a Libras “*essa língua que é meio misteriosa*”, mas que aos poucos foi se tornando mais motivada, também, por conhecer as lutas e as dificuldades enfrentadas pelos surdos, “*assim como o modo como eles se veem e se identificam, me fez conhecer um universo que até então, me era completamente desconhecido*”. Ela nos conta que nesse aspecto a formação ofertada pela Secretaria foi fundamental, pois, através desta, teve o primeiro contato com professores surdos e suas histórias de vida, e da luta dos movimentos surdos, “*tivemos bons professores que nos ajudaram a entender o porquê dessa luta, mesmo que eles não sejam os protagonistas nessa batalha [pela escola bilíngue para surdos na cidade do Rio Grande], eles têm sim algum mérito*”.

Ainda sobre a motivação que a fez buscar e permanecer sendo professora de surdos, a professora Hermínia nos conta que ver as dificuldades que os alunos enfrentavam na escola, foi algo que mexeu com ela,

por exemplo a Lucita, a Jeane e a Penélope foram pra sala de aula traduzir, elas viram as barreiras dos alunos em relação ao aprendizado e, a carência que havia no ensino dos surdos. Isso é algo que mexe mesmo com a gente né, acho que elas viram e sentiram na pele isso ao irem traduzir, e por isso, esse movimento foi tomando mais força e consistência.

Mas, para a professora, ver o potencial deles, foi também um fator motivacional, segundo ela, “*eles também foram motivacional assim, porque tu vê que eles têm condições de ir adiante, ai tu incentiva, tu vê que eles vão pra frente*”.

Segundo ela, esses fatores motivacionais contribuíram para que ela aderisse à luta pelo reconhecimento político da diferença surda,

às vezes a gente trabalha sozinha né, a gente vai, e coloca a nossa cara a.. da a nossa cara a tapa por uma luta que é pra eles, que é deles, mas que eles não participam né, então por todos esses percalços que eles vem enfrentando e alguns chegam lá né, eu acho que é por isso que eu gostei de vir por esse caminho.

Além disso, a professora Hermínia nos conta que, o grupo de professores que se formou também foi um fator que contribuiu e motivou para que ela e cada um dos demais professores continuassem engajados na luta, segundo ela, “o grupo que a gente formou quando fez o curso foi muito bom, foi muito bom, era todo mundo voltado pra que a coisa desse certo”. Em outro momento da narrativa, acrescenta que o grupo se constituiu como um coletivo que se move pelo “desejo de colocar em prática algo que ainda não existe que fica só no sonho”, o sonho de implementar um ensino bilíngue que considere a diferença surda. Em razão disso, aponta a iniciativa da Secretaria em realizar o convênio e a formação oferecida como fatores fundamentais que possibilitaram que a luta fosse reconhecida e iniciada pelos professores. Mas, salienta que foi o grupo de professores quem deu continuidade e extraiu da formação um sonho a ser buscado.

Observamos que condições e fatores motivacionais distintos possibilitaram que as professoras sujeitas se tornassem professoras de surdos. A professora Betty, inicialmente, foi surpreendida no contexto de turmas inclusivas, com alunos surdos. Por outro lado, a professora Hermínia, sabedora da existência das turmas específicas para surdos, empreendeu ações para atuar com os estudantes surdos que haviam migrado para a rede municipal. Mas, inferimos que as duas têm em comum, a motivação e a força que as impeliu para a docência em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos no querer ser professora de surdos. A professora Betty, inicialmente, não optou por ter alunos surdos, posto que foi convocada a assumir as turmas inclusivas sem maiores esclarecimentos sobre os alunos que encontraria, mas a partir dessa experiência, num segundo momento, optou também, conscientemente, por ser professora de surdos.

Nos percursos narrados pelas professoras, o querer, e o gostar de ser professora de surdos, assim como dos alunos surdos, destacam-se, a nosso ver, como um aspecto-chave, pois esses sentimentos, (re)orientam a trajetória profissional das professoras, instigando-as a dialogar com uma cultura diferente, e nesse diálogo, (re)constituírem-se, também, de modo diferente. Depreendemos em suas falas que o querer ser professora de surdos está fortemente ligado à especificidade linguística-cultural dos surdos, manifesta na preocupação em atender e respeitar essa diferença. Subjacente a esse sentimento de identificação com a diferença surda, inferimos também uma concepção do surdo com um sujeito cultural, que possui uma especificidade linguística. A diferença surda parece, nesse sentido, atrair as professoras sujeitas, e a exigir delas (re)construções identitárias na profissão. O desafio de (re)constituírem suas práticas de modo a possibilitar que a relação de ensino-aprendizagem se efetive na diferença, parece ser um forte elemento motivacional para o trabalho em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos.

Outro aspecto que nos parece explicar a opção das professoras por ensinar em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos situa-se nos dilemas que a relação diferença surda x diversidade provoca. A partir de caminhos diferentes, as professoras acolhem a luta pelo reconhecimento político da diferença surda. A vivência da professora Betty, mesmo sem ter cursado a capacitação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, a fez perceber, que o surdo, quando incluído, sob o discurso da diversidade em turmas regulares, é prejudicado em relação a sua aprendizagem porque as aulas são pensadas para os ouvintes. A professora Betty percebeu também que o ensino de surdos em salas específicas, institui a possibilidade de que as práticas pedagógicas e linguísticas possam ofertar um ambiente linguístico mais afinado com a educação que se pretende bilíngue na diferença surda. Condição que não era possível, como a professora menciona, na inclusão em turmas regulares. A professora Hermínia, por outros caminhos, também compreendeu que a diferença surda não é respeitada na diversidade. Através do curso de capacitação, em especial, através do contato com professores surdos, sensibilizou-se com a luta pela diferença surda, e ciente da capacidade dos surdos, se sentiu motivada a trabalhar com estudantes surdos.

Acreditamos que a crença das professoras no potencial dos alunos surdos está amparada numa concepção que percebe o surdo como um sujeito cultural. Além disso, entendemos que essa compreensão é perpassada por questões que giram em torno da relação diferença x diversidade, perante a qual assumem um posicionamento a favor da diferença surda. Inferimos que ao assumirem tal posicionamento, as professoras vão mostrando os motivos que as tornam professoras de surdos.

Dentre os percursos narrados, entendemos que alguns aspectos podem ser problematizados retomando algumas discussões dos capítulos anteriores tais como: a forma como a inclusão dos surdos é encarada na diversidade, e o professor necessário para nela atuar. Entendemos que os processos identitários das professoras não se constituem, em vista disso, a margem, das concepções de diferença e diversidade, assim como, dos interesses neoliberais que preconizam a educação para todos, na qual nem todos são realmente incluídos. As identidades parecem estar sendo (re)construídas tendo como cenário as lutas que perpassam o reconhecimento político da diferença, e também, a autorreflexão sobre a formação e a responsabilidade/capacidade em dar conta da relação diferença x diversidade.

Sobre a inclusão dos surdos em turmas regulares Fernandes e Moreira (2009) alertam que, no ensino dito bilíngue ofertado em escolas comuns, em geral, os surdos,

(...) constituem um incômodo em sala de aula por falarem uma língua que ninguém entende (e não buscam entender), demandando metodologias e critérios de avaliação diferenciados que a escola não quer, ou não sabe como realizar. (p. 232).

Essa afirmação é corroborada pela fala da professora Betty ao mencionar as reclamações dos demais professores que ministravam aula para os surdos, pois, segundo ela, estes não desejavam modificar sua prática. Sobre a inclusão de surdos em turmas inclusivas regulares Fernandes e Moreira (2009), explicam ainda que esse contexto de ensino não possibilita a “identificação linguística com a Libras pelos estudantes surdos” (p.232) já que segundo as autoras, a Libras se faz presente através das intérpretes, não sendo, por isso a língua de instrução.

Com relação ao professor necessário para a diversidade Machado e Lunardi Lazzarin (2010) mencionam, em relação à diversidade, a necessidade de uma formação polivalente, a qual, em geral, recai sob a responsabilidade do próprio professor que deve “conhecer e educar ‘todos e cada um’ ”(p.26).³⁸ Esse aspecto pode ser observado na fala da professora Betty, quando a mesma explica que buscou um curso em educação especial para aprender um pouco sobre cada uma das deficiências incluídas nas turmas regulares da escola Barão de Cerro Largo.

5.2.2. A docência em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos: possibilidades de (re) construção da identidade e do trabalho docente.

As narrativas das professoras vão trazendo também, aspectos importantes sobre a docência em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos tais como: a Libras, o papel do intérprete, a reflexão sobre prática docente, e a necessidade de complementação da formação para ensinar alunos surdos com deficiências agregadas, os quais, nos parecem influir nos processos de (re)construção do trabalho e da identidade docente das professoras. Passemos aos seus percursos e dialoguemos com eles!

Betty não é usuária da Libras, mas nos explica, que quer aprender Libras, e que vem participando dos encontros promovidos com professores universitários surdos pelo grupo. Explica que sente falta de uma formação mais sistematizada para se apropriar da Libras. A respeito da língua, pensa que sua comunicação seria facilitada. Entende que sua essência enquanto professora não mudaria ao tornar-se usuária da Libras. Para ela, mudaria a forma de dar aula, todavia, reitera que sua essência docente permaneceria.

³⁸ Entendemos que a diversidade se faz presente em muitos contextos, não podendo, dessa forma, ser associada apenas à inclusão. Por desenvolvermos nesse trabalho um estudo acerca da identidade e do trabalho docente em contextos de ensino bilíngue para surdos, e por sua vez, por discutirmos os múltiplos sentidos do ensino bilíngue que podem estar associados, tanto à diversidade quanto à diferença, analisamos o conceito de diversidade dando ênfase aos contextos inclusivos sobre os quais vem sendo feitas algumas discussões acerca dos múltiplos sentidos do bilinguismo para surdos, mas conforme mencionado, somos sabedores que não há uma correspondência direta e exclusiva da diversidade ao ensino inclusivo.

Por não ser usuária da Libras a professora Betty necessita da mediação linguística da tradutora intérprete para explicar os conteúdos, e diz que, as vezes, preocupa-se com a tradução, pois nem sempre tem certeza se o sentido que ela queria dar ao conteúdo foi o sentido que foi traduzido, pois *“eu entendo que o intérprete não é um professor de ciências, ele é um conhecedor da língua”*.

Além disso, sente que *“tem coisas que ta dentro de mim, que eu queria... e até eu passa a ideia pra um outro transcreve aquilo, muda né, muda o sentido, muda o tempo”*. Acredita também que muita coisa se perde na explicação, pois *“às vezes nem é o sentido, é o momento, passa alguma coisa na minha cabeça, mas até eu repassa, e o outro passa, eu acho que se perde”*.

Por isso, a professora Betty diz que seria fundamental ela saber Libras. Relata que às vezes se sente frustrada por não saber Libras. Mas assevera que,

é determinante tu sabe Libras, mas eu acho que a questão pessoa é mais importante, não adianta tu sabe Libras se tu não tive claro pra ti que uma aula pra alunos surdo é diferente (...) se tu, se tu... sabe Libras não é o suficiente, eu acho que pra ti ser professor tu tem que ter os dois

A professora Hermínia nos conta que, por ter realizado cursos de formação na área de Libras, desde o início, quis trabalhar sem o apoio do intérprete. Ela nos fala que, no começo, a aula dela foi facilitada por ser muito prática, e muito visual, e dessa forma, quando não conseguia sinalizar, conseguia demonstrar o que queria. Nesse sentido, vai nos contando, que aos poucos foi ficando mais fluente e foi se sentindo mais confortável para sinalizar a parte teórica da sua disciplina.

Em sua narrativa, a professora Hermínia, nos diz que considera importante a comunicação na relação professor-aluno, e que por isso, também não quis trabalhar com o auxílio do intérprete. Ela acredita também, que para ensinar um aluno surdo, o professor tem que saber se comunicar com ele, embora explique, também, que apenas saber Libras não seja o suficiente.

eu acho que o ideal é o professor se comunicar com o aluno sem ter intermediação eu acho que é o ideal. E tem essa coisa da empatia que o professor tem que ter com o aluno né, conseguir se comunicar com ele é o básico. Claro, talvez na hora de uma explicação mais detalhada se tiver um

intérprete que vá me apoiar, isso não vai me atrapalhar, isso vai ser acréscimo pra mim, pra minha aula, mas assim no dia a dia o professor tem que ter esse contato com o aluno né, porque senão fica sempre assim, o aluno vai se referir, vai te perguntar alguma coisa, mas ele vai fazer isso se referindo pro intérprete, e eu entendo que isso não é legal, não é confortável pro professor, o ideal é que tenha... que seja esse contato assim oh.. direto.

A professora Hermínia, explica também que nem sempre o intérprete consegue passar o sentido do que o professor quer dizer, mas mesmo assim, entende que o intérprete pode ser importante, quando, o professor, embora não seja usuário da Libras, entende que a metodologia de ensino deve ser diferente. Segundo ela, *“se houver entendimento da metodologia do ensino dos surdos, a falta da Libras pode ser amenizada pela presença do intérprete. A interação ficará filtrada, mas o aluno terá um bom entendimento do que será explicado.”*

A relação das professoras com a Libras em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos parece ser um elemento que congrega muitos desafios. Os desafios não parecem resumir-se à fluência na língua, mas, mais do que isso, inferimos que compreendem, também, o desafio de não fazer da Libras um recurso didático, e por conta disso, exige das professoras a capacidade de adaptar as suas práticas à experiência visual da língua de sinais e da cultura surda. As professoras mencionam também a relação com o tradutor intérprete, e nesse tocante, asseveram a importância da metodologia de ensino adequada mais do que a fluência na língua. Esses aspectos estão vinculados ao valor de instrução e de interação que a Libras assume no contexto de ensino bilíngue em salas específicas para surdos para as professoras sujeitas.

Percebemos que a Libras constitui um aspecto importante a ser considerado na (re)construção identitária das professoras pois, é vista como língua de instrução e de interação na relação professor-aluno o que provoca reflexões sobre a prática, e o (re)construir de sua imagem docente. As identidades docentes das professoras sujeitas parecem estar sendo subjetivadas pelo modo como compreendem a surdez, a partir da diferença, perante a qual tentam ajustar imagens e autoimagens docentes condizentes com a compreensão da surdez como diferença e de ensino bilíngue que defendem. De acordo com Vieira-Machado (2012), não apenas as identidades, mas, as práticas dos professores em contextos de ensino bilíngue “vão sendo

subjetivadas de acordo com as verdades que dispomos como modelo de educação bilíngue e como modelo de professor” (p.162). A professora Hermínia, através do curso de capacitação teve contato com professores surdos, e pode conhecer importantes estudos sobre a surdez como diferença, marcada pela língua de sinais e pela experiência visual. E a partir dessas experiências, a nosso ver, foi construindo um entendimento que alicerçou a (re)construção identitária da professora de modo que, empreendeu esforços em aprender a Libras, e fazer dela a língua de instrução e interação em sua prática pedagógica sem a mediação do intérprete.

A professora Betty ao mencionar que, por vezes, se sente frustrada por não ser usuária da Libras, também corrobora, que sua identidade vem sendo subjetivada pela compreensão que tem acerca da surdez como diferença e de ensino bilíngue. Por isso, sente a necessidade de adequar-se ao modelo de professor que vem sendo convocado para atuar em contextos de ensino bilíngue, o qual, quando ouvinte, “deve ser fluente em Libras, participar e saber manejar bem as questões teóricas e ser um ativista dos movimentos surdos” (VIEIRA MACHADO, 2012. p.162). Betty, busca na figura das professoras intérpretes, subsídios para (re)pensar sua prática, pois inferimos que compreende que adequações se fazem necessárias ao planejar as aulas para os alunos surdos. Talvez aí resida um dos motivos que a fez construir uma relação de parceria pedagógica com as intérpretes, o que por sua vez, respalda a nossa percepção de que busca respeitar a diferença surda e, a partir desta, (re)construir sua prática e sua identidade docente.

Acreditamos ainda, que a relação com a intérprete não está calcada apenas na preocupação da tradução dos conteúdos, mas também, no quanto essa mediação filtra a relação entre professor-aluno. As narrativas nos permitem problematizar também o que Nóvoa (2009) denomina com “tacto pedagógico” (p.3) pois, quando a relação é mediada pela intérprete, de uma certa forma há uma interferência no ato de educar, pois a comunicação se dá entre alunos surdos e intérprete. Com a comunicação, parte do ato educativo passa a ser dividido com o intérprete, embora não seja este o responsável pelo ensino. De acordo com Nóvoa (2009) o ato de educar acontece numa relação que envolve comunicação e conquista dos alunos, num jeito de ser que leva os alunos a compreenderem determinados conhecimentos, por isso, envolve também dimensões pessoais. Para o autor, “no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente,

com as dimensões pessoais” (p. 3). É nesse sentido, que inferimos e consideramos, que a relação com a intérprete perpassa, também, aspectos identitários das professoras, pois interfere nas dimensões pessoais da relação educativa.

Percebemos ainda nessa relação das professoras com a Libras, uma certa continuidade com a primeira tomada de consciência sobre o ser professora. Para uma permanece a ideia de essência docente, para a outra, o processo de (re) construção identitária para uma identidade que não é vista como natural. A professora Betty afirma que saber Libras melhoraria sua comunicação, mas não modificaria a sua essência. Por outro lado, a professora Hermínia, explica que teve que se desconstruir para (re)construir suas práticas calcadas na experiência visual, conforme mostraremos a seguir.

Pensando a sua prática pedagógica, a professora Betty salienta que o professor de surdo, além de saber Libras, deve ser questionador. Deve estar sempre reavaliando a sua prática, se os alunos estão aprendendo e, em decorrência disso, estar disposto a modificar a sua prática, considerando a melhor forma de dar aula para que o aluno aprenda.

Não adianta ter uma aula planejada pra mim desse ano, ah e o ano que vem eu já tenho pronta. Não vai funciona com o outro grupo de aluno e, às vezes, nem com aquele mesmo grupo se um determinado, um determinado horário. Eu acho que tu tem que ta sempre preparado pra muda. E eu acho que isso é uma das características que eu tenho assim, eu to sempre a mil, eu tenho que... eu sempre mudo as ideias, eu chego, eu filmo a turma, eu vejo que aquilo não vai dar certo, eu já mudo o plano pra outra coisa, eu acho que isso é importante.

A professora explica que o caráter visual das suas aulas foi um aspecto que facilitou adaptar os métodos de ensino-aprendizagem para os alunos surdos, e por isso, acredita não foi preciso modificar tanto o seu jeito de dar aula para surdos em relação ao trabalho que exercia com ouvintes. A maior dificuldade que encontrou foi nos conteúdos que envolviam os sentidos, “*a parte da audição né, explica a parte dos sentidos né, ou então a parte da vibração quando entrava na parte da luz né*”.

Hermínia vai explicando que teve que fazer adaptações curriculares com base na sua experiência docente e, também, com base no que fora estudado na capacitação. Ela explica que a maior dificuldade é explicar assuntos relacionados de artes que envolvam a audição, ela cita, por exemplo, que no sexto ano faz parte dos

conteúdos trabalhar com os cantores da MPB, ela diz que frente a isso só pode fazer é apresentar os cantores e sua importância para a época, mas não pode aprofundar o estudo das canções. Além disso, ressalta que em suas adaptações, ela buscou sempre explorar o visual, pois considera que, *“qualquer estratégia que tu tem como bagagem de professor, porque qualquer estratégia que tu vá usar, ela não vai ser eficiente se ela não for visual.* Conta ainda que muito pouco do que preparava para os ouvintes pode, dessa forma, aproveitar com os alunos surdos, como ela diz, o professor tem que se desconstruir, e ter como ponto de partida a experiência visual.

Percebemos nesses percursos narrados pontos e contrapontos. Há aspectos que se aproximam, e outros que se diferem. As duas professoras parecem considerar a dimensão visual como característica importante no fazer docente para surdos em contextos de ensino bilíngue em salas específicas. Assim como, ambas enfrentam dificuldades em explicar conteúdos relacionados à audição. No entanto, percebem de forma diferente as adaptações curriculares e o fazer docente no que estes aspectos implicam para a (re)constituição das práticas e da identidade docente. Conforme mencionamos acima, a professora Betty não percebe grandes modificações no seu fazer docente, ao contrário da professora Hermínia, que pouco aproveitou de materiais e métodos de ensino com os alunos ouvintes. Acreditamos que aqui é possível retomar a relação de continuidade com a tomada de consciência sobre o querer e o tornar-se professora, pois, inferimos que a ideia de essência versus a ideia de construção da identidade docente, direciona o olhar das professoras para os seus percursos, fazendo-as perceber suas práticas, através dessas mesmas lentes, ou seja, ora como extensão de uma essência que pouco se modifica, ora como uma construção.

Ainda com relação à prática pedagógica, percebemos nas narrativas, a importância dada pelas professoras à reflexão sobre a prática, em especial, o fazer pedagógico tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Nesse tocante, destacamos em suas narrativas a preocupação com relação à metodologia de ensino e de avaliação da aprendizagem. Elencamos também a preocupação das professoras em

atender alunos surdos com deficiências agregadas³⁹ conforme apresentaremos abaixo.

Em sua narrativa Betty reitera diversas vezes a importância do professor de surdos estar sempre reavaliando a sua prática. Ela mesma afirma que está sempre analisando e modificando a sua prática com o intuito de que o aluno aprenda os conteúdos ensinados. Também percebemos que ao avaliar a aprendizagem dos alunos, avalia também a adequação e a validade de seu método de ensino.

(...) agora mesmo eu dei pra aluno A e pro aluno B são dois tipos diferente, animais invertebrados. Eu mandei eles pesquisarem os animais, dei as principais características, dei o nome do grupo, dei coisa, dei a parte escrita, chegaram na prova eles rodaram tudo. Ai que que eu fiz, levei eles lá no museu, mostrei um por um né, então eu perguntei o que que eu faço mais? Não, tu fez tudo que tu tinha que faze, eles tinham que te estudado.

Ao refletir sobre a sua prática, a professora Betty explica, também, que tem dificuldade em avaliar o entendimento dos alunos e a adequação de sua prática frente a surdos que tenham deficiências agregadas. Cita o exemplo de uma aluna com baixa visão, e diz não ter certeza se a aluna não compreende o conteúdo por ter algum problema intelectual, ou se é porque não enxerga o que está sendo sinalizado. A professora Betty se mostra bastante preocupada com essa questão, e acredita que ter uma sala de recursos e um professor que auxiliasse a trabalhar com as deficiências que os estudantes surdos podem apresentar, seria de suma importância para poder oferecer um ensino mais adequado às necessidades de cada aluno.

Refletindo sobre sua prática, Hermínia comenta que o professor deve conhecer os estudantes e trabalhar conforme a necessidade de cada um, inclusive, readaptando o currículo. Ela exemplifica que muitas vezes, ao tentar contemplar os conteúdos em um determinado segmento dos anos finais, percebe que a necessidade do aluno é outra, que precisa por isso, desenvolver primeiro os pré-requisitos necessários, para depois adentrar no conteúdo propriamente dito.

³⁹ No momento da coleta dos dados, verificamos que as turmas compreendem, também, alunos surdos que possuem deficiências agregadas tais como motora, visual e intelectual.

(...) tu tem que partir do princípio que o surdo não tem pré-requisito nem conhecimento anterior daquele assunto que tu vai inserir no conteúdo. Então tu tem que partir como se fosse do zero, um ou outro aluno já viu, já conheceu ou alguém explicou, mas a maioria não tem esse repertório né, então tu tem que partir como se fosse do zero.

Considerando a importância da experiência visual e da especificidade linguística dos estudantes surdos, Hermínia nos conta que não costuma fazer provas escritas, avaliando os alunos a cada aula na realização das atividades, pois considera que, para fazer uma prova escrita, ela precisaria filmar o conteúdo trabalhado em Libras para que os alunos pudessem estudar em casa, mas como ainda não conseguiram os recursos tecnológicos necessários para a realização da filmagem, não realiza provas teóricas. Por outro lado, aponta que essa não é a regra, embora seja um ideal, ou melhor, entendam que o ideal seja realizar as avaliações em Libras, aponta que muitos professores do grupo ainda realizam avaliações em língua portuguesa na modalidade escrita. Sobre isso, ela comenta,

eu não realizo provas e não me deparo com esse dilema, mas sei que isso é o calcanhar de Aquiles no nosso grupo. As aulas são em Libras, mas o material pra estudo é em Português. Precisamos oferecer aos nossos alunos o material gravado em Libras, para que haja o reforço em casa e posteriormente, a realização da avaliação. Não é justo ele contar somente com a sinalização em sala de aula e na hora da prova, com a memória. É necessário que haja durante as aulas, e no momento da prova, imagens que o ajudem a lembrar da explicação do conteúdo, assim como vídeos das aulas pra estudo e reforço. Não há como ele aprender na sua língua e responder somente em Português escrito, língua que ele não é usuário fluente.

Assim como a professora Betty, Hermínia comenta que vem sentindo a necessidade de complementação da sua formação para trabalhar com surdos que tenham deficiências agregadas “*a gente não ta trabalhando só com surdos, ta trabalhando com surdos que tem DI, com surdos que tem outros comprometimentos e ai como é que eu vou dar conta? Eu só sei trabalhar com surdo que usa língua de sinais e não que tem outros acréscimos né*”.

Em relação a sua prática ela nos disse que a (re)construiu, em parte, amparada no curso de capacitação e, em parte, através das suas experiências

pessoais e profissionais, pois, com base nas suas experiências, foi fazendo as adaptações curriculares, e testando estratégias de ensino, a partir

das lembranças enquanto fui aluna, daquilo que se teoriza na universidade, mas que na prática só se vivência quando na sala de aula, das trocas entre os colegas docentes, dos cursos que se vai fazendo ao longo da carreira, enfim... e um pouco daquilo que a própria experiência na sala de aula te oportuniza. Digo isso porque se tu tentas algo que dá certo uma vez, pode não dar certo com a próxima turma, então tens que tentar outra estratégia. E vice-versa, algo que deu errado, na próxima turma dará certo. O professor precisa estar aberto pra essas tentativas.

Sobre isso a professora Hermínia acrescenta que,

A experiência diária do professor o leva a esse saber empírico. Da teoria até a prática. Às vezes existe uma lacuna, que somente com a prática pedagógica isso pode se estreitar. Nem tudo e quase tudo não se aprende nas salas acadêmicas. Por exemplo, se aprende como ensinar uma determinada técnica, mas não se aprende a lidar com o aluno que tem comportamento inadequado ou indisciplinado na sala. A gente aprende a lidar com isso na prática.

Mas a professora Hermínia não deixa de salientar que o retorno dos surdos adultos sobre suas experiências escolares, poderia contribuir para que se pudesse ir (re)construindo uma metodologia melhor de ensino surdo. Ela considera que a sua prática ganharia muitas contribuições se isso acontecesse.

Com relação às práticas e as percepções elaboradas acerca dessas pelas docentes, podemos inferir que as professoras Betty e Hermínia, consideram necessário refletir constantemente sobre sua prática, e que percebem e buscam nessa, grande parte dos saberes que empregam para serem, e se (re)construírem, professoras. Nesse sentido, inferimos que a professora Betty buscou nas suas experiências com os alunos ouvintes, e com os alunos surdos na inclusão em salas regulares, as suas aprendizagens experienciais para ressignificá-las no ensino de ciências aos alunos surdos em salas específicas. A professora Hermínia, por sua vez, buscou, nas suas lembranças enquanto aluna, nas discussões acadêmicas, na experiência em sala de aula, e na formação continuada a base para a (re)construção do seu trabalho e da sua identidade docente.

Percebemos na narrativa das duas professoras, que os saberes experienciais vem alicerçando a (re)construção do trabalho e da identidade docente das professoras. Ora reformulando os saberes acadêmicos, ora reformulando os próprios saberes experienciais, produzindo assim, mais saberes experienciais. Aqui nos remetemos a Azzi (2012) quando nos diz que “a prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento” (p.35). Ao refletirem e (re)construírem suas práticas, as professoras, nos permitem ver, que o seu saber não é estanque, é experiencial. É construído ao longo da vida, com os atravessamentos dos percursos profissionais, mas também os pré-profissionais e pessoais, conforme Tardif e Raymond (2000),

Nessa perspectiva, a cognição do professor parece ser largamente interpretativa e linguística, e não ‘computacional’: ela é menos um sistema cognitivo de processamento da informação do que um processo discursivo e narrativo enraizado na história de vida da pessoa, história essa portadora de sentido, de linguagens, de significados oriundos de experiências formadoras. (p. 235-6)

Ainda com relação às práticas, as professoras ressaltam a importância dos recursos visuais, para atender à experiência visual que caracteriza a diferença surda. Aqui nos permitimos mencionar uma forte influência da capacitação ofertada pela Secretaria, mesmo sobre a professora Betty que não realizou o curso. Depreendemos, que a continuidade das discussões sobre diferença e cultura surda pelos professores do grupo que haviam realizado a capacitação tenha sensibilizado a professora Betty a mobilizar-se na luta pelo reconhecimento político da diferença surda, e também, a (re)construir a sua prática tentando adequá-la a esta. Entendemos, nesse sentido, que as narrativas das professoras, não estão dissociadas da história do grupo que as constituíram professoras de surdos, nem estão desvinculadas das discussões em torno dos sentidos que o ensino bilíngue pode assumir, assim como, das questões que a relação diferença x diversidade estabelece. Consideramos, possível, inferir também, que a compreensão das professoras sobre a importância da Libras, e mais, de que o professor necessita entender que a metodologia necessita ser diferente, também encontra na capacitação ofertada pela Secretaria aspectos significativos para a (re)construção dos processos identitários das professoras.

Contudo, consideramos importante aqui, dialogar com Nóvoa (2009) quando esse nos fala que a (re)construção dos saberes docentes, não se limita a uma transposição de saberes, mas numa “transformação deliberativa” já que a (re)construção dos saberes implica, segundo o autor, deliberar sobre os dilemas pessoais e profissionais com os quais o professor necessita lidar. Aqui, ressaltamos que também inferimos que as práticas das professoras têm sido (re)construídas a partir de uma transformação deliberativa, que lhes exige (re)pensar constantemente as adaptações curriculares e as estratégias de ensino. Acreditamos que seja um processo dinâmico e complexo, para além da tradução dos conteúdos. Há um conjunto de estratégias e elementos que são reorganizados para o ensino em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos de modo que o fazer docente consiga (re)fazer-se na diferença.

A reflexão e as tentativas de (re)construção da prática docente das professoras, nos permitem, assim, ver que há uma transformação deliberativa e que por isso, não se constitui num processo mecânico. Não se reduz, nesse sentido, ao simples uso de imagens e da Libras como língua de instrução. Implica construir novas intersecções entre o eu pessoal e profissional dos professores e a cultura surda. Exige, desse modo, um novo território subjetivo que forneça um novo embasamento de certezas que (re)orienta o trabalho docente. As professoras participantes desse estudo nos apontam que, apesar da luta a favor do reconhecimento da diferença surda e de um ensino bilíngue que a considere, muitos colegas, ainda não conseguiram desprender-se da necessidade da avaliação em português escrito. Para nós, essa questão nos revela o quanto de entrecruzada com a vida pessoal do professor a docência está assentada. Pressupomos que a força da tradição da avaliação escrita, seja tal, que pareça válida mesmo em outra cultura de língua espaço-visual. Nos mostra também que muitos e múltiplos são os limites e compreensões acerca do ensino bilíngue na sala de aula, e para cada professor.

Inferimos e percebemos nas narrativas das professoras que, os dilemas com os quais se deparam no cotidiano escolar, seja na relação com a língua ou com o fazer pedagógico, refletem a busca por um caminho que aproxime as suas práticas ao caráter cultural da surdez e evidenciam o quanto é difícil estreitar no cotidiano escolar a surdez como diferença e o ensino bilíngue quando há uma terceira variável a influir nessa relação, a cultura ouvinte dos professores. A luta pelo reconhecimento

político da diferença surda e pelo ensino bilíngue que a considere interfere na (re)construção dos processos identitários visto que, a mesma exige, também, a necessidade de um posicionamento, de uma significação sobre o que é o ensino bilíngue, e por consequência, do que as professoras participantes da pesquisa devem ou querem ser para atuar em contextos de ensino bilíngue para surdos. Nesse sentido, refletem, avaliam e tentam adequar-se e adequar o trabalho docente à experiência visual e à língua de sinais.

A reflexão das professoras sujeitas com relação aos aspectos didáticos, à Libras, à avaliação, à experiência visual entre outros, mostram a complexidade do ensino em contextos de ensino bilíngue, e nos leva a problematizar, em especial, a relação formação docente x Libras. As professoras sujeitas graduaram-se em momento anterior a criação do decreto 5.626/2005, por isso, não tiveram a disciplina de Libras incluída na grade curricular do curso. A formação com relação ao ensino bilíngue e à Libras que possuem foi construída através da capacitação ofertada pela Secretaria de Educação da cidade do Rio Grande, das discussões empreendidas no grupo de professores de surdos que integram, e também das experiências com alunos surdos na inclusão. Acerca disso, percebemos que a prática e a formação realizada por elas nos instigam a problematizar a inclusão apenas da Libras como disciplina obrigatória dos cursos de formação inicial de professores, visto que, apesar de ser um avanço para o reconhecimento e a difusão da Libras como língua da comunidade surda, não nos parece ser suficiente para preparar e dar conta do cotidiano de ensino que tenha alunos surdos, sejam eles incluídos em turmas regulares, ou em classes, ou em escolas bilíngues para surdos. Parece-nos importante questionar a simples inclusão da disciplina de Libras instituída pelo decreto, pois os percursos narrados pelas professoras sujeitas nos permitem apontar a necessidade de incluir a discussão em torno das práticas pedagógicas quando se tem como aluno um sujeito surdo. Escutamos nas suas narrativas, muitas dúvidas e dificuldades em adequar a didática à diferença surda. Percebemos dessa forma, que não basta, apenas saber Libras, embora seja imprescindível sabê-la, é preciso conhecer e articular a Libras à prática docente (re)inventando a relação de ensino-aprendizagem, preferencialmente, em cada uma das disciplinas que compõem o currículo da educação básica.

Outro aspecto que nos chama a atenção na narrativa das professoras se refere à relação da avaliação entre, a aprendizagem dos alunos e, a prática das professoras. A avaliação parece assumir duas dimensões nas narrativas, uma dimensão diagnóstica que busca diagnosticar a aprendizagem dos alunos, e, uma avaliação reflexiva, na qual cada professora visa analisar a própria prática docente em relação ao desempenho dos alunos. A atitude da professora Betty de questionar-se perante o desempenho dos alunos e com base nisso, reformular a sua prática levando os alunos ao museu, por exemplo, e, da professora Hermínia ao avaliar os alunos durante as atividades das aulas sem a preocupação do uso de provas em português na modalidade escrita, demonstram para nós, que priorizam o entendimento dos alunos. Em razão disso buscam diagnosticar o que foi aprendido e também, refletir sobre sua prática docente em relação ao que não foi aprendido ou que necessita ser estudado pelos alunos. Entendemos aqui a avaliação diagnóstica como propõe Luckesi (2011) a qual “subsidiar um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido” (p.45) pois, nos parece ser essa concepção que norteia o fazer pedagógico e a avaliação da aprendizagem dos alunos por parte das professoras sujeitas.

Luckesi (2011) também defende que a avaliação quando diagnóstica possibilita a transformação da prática educacional e explica que para isso é necessário que as ações pedagógicas sejam definidas por meio de reflexão, que sejam ações deliberadas pelo docente. Esse aspecto parece corroborar mais uma vez, a ideia apresentada acima, de que o trabalho docente realizado em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos pelas professoras sujeitas, passa pela deliberação, não se trata de uma simples transposição de conteúdos, mas sim da tomada de decisão consciente e reflexiva sobre a relação ensino-aprendizagem.

A narrativa da professora Hermínia aponta, também, outra dimensão de análise da relação entre avaliação e fazer pedagógico que está fortemente vinculada à questão da língua, quando afirma que o fazer pedagógico deve ser pensado considerando a possibilidade do aluno não ter conhecimentos prévios sobre determinado assunto, e que a avaliação da aprendizagem quando é realizada através de provas e testes deve ser feita em Libras. Pensamos que a professora Hermínia ao planejar sua aula considera a possibilidade de que o surdo não tenha

pré-requisitos, pois, em geral, a aprendizagem da língua de sinais não ocorre no meio familiar. Nesse sentido, o acesso aos conhecimentos acadêmicos resulta em uma aprendizagem tardia, pois inicia no meio escolar, após a aquisição igualmente tardia da linguagem.

Por conta dessa especificidade, o espaço escolar amplia sua finalidade primeira de garantir acesso à educação formal, estendendo-a para os domínios da educação linguística das crianças surdas, suprimindo (e, por vezes, substituindo) a lacuna deixada pela família (ouvinte) na promoção de um ambiente favorável à apropriação da linguagem. (FERNANDES e MOREIRA, 2009, p.227)

Acreditamos que a aprendizagem da língua de sinais por parte dos alunos surdos, quando iniciada no contexto escolar, exige do professor um novo jeito de dar aula, com tempos de planejamento diferentes para o aprendizado dos conteúdos, que necessitam conjuntamente, passar pelo aprendizado da língua. Pensamos que essa condição de uso da língua de sinais, exige também que o professor repense constantemente a própria língua, pois precisa estar preparado para explicar palavras que usa no dia a dia, as quais não costuma pensar o significado já internalizado. Necessita, dessa forma, estar preparado para explicar palavras e conceitos, e a partir disso, explicar os conteúdos da disciplina que ministra. Isso nos remete a segunda questão elencada pela professora Hermínia, ou seja, que a avaliação dos conteúdos necessita ser feita em Libras, já que, a nosso ver, é preciso avaliar o quanto o aluno sabe na sua língua e, também, da sua língua. São dois processos que a nosso ver necessitam ser considerados na avaliação. Essa possibilidade, inclusive, está assegurada em lei no decreto 5.626/05 que institui a adoção de mecanismos avaliativos feitos em Libras, desde que registrados mediante filmagens.

Conforme afirmamos anteriormente, pensamos que a avaliação assume duas perspectivas para as professoras sujeitas a de diagnóstico da aprendizagem e a oportunidade de reflexão sobre a própria prática no sentido da adequação dos métodos e das propostas de ensino dos conteúdos que cada professora elabora. Em razão disso, percebemos mais um viés de análise em comum na narrativa das professoras, qual seja, a preocupação com o ensino de surdos que tenham deficiências agregadas, pois não conseguem, ou não se sentem seguras e preparadas para avaliar a aprendizagem e, por isso, apresentam dificuldades em

deliberar sobre o fazer pedagógico no atendimento de alunos surdos com deficiências. Aqui intuímos que há um choque com a concepção de surdo como sujeito cultural que construíram e buscam defender, pois no cotidiano da sala de aula, passam a defrontar-se com surdos que podem apresentar deficiências motoras e ou intelectuais, por exemplo.

Diante desses dilemas e desafios vivenciados no cotidiano docente, as professoras buscam reavaliar constantemente as suas práticas, e apontam a validade do retorno de professores surdos e dos surdos adultos sobre as vivências/experiências escolares como fonte importante para a (re)construção das práticas docentes afinando-as mais com a diferença surda. Sobre isso Silva (2012) comenta que,

Na educação de surdos é necessário ter referências de professores surdos que possibilitem o acesso do aluno a estratégias visuais de leitura e escrita. Essas estratégias ganham significado quando esses professores dão sentido às mesmas, ou seja, quando esses profissionais criam estratégias com ênfase nos aspectos que revisam as lembranças de suas experiências. Por consequência, vai se constituindo uma prática pedagógica em conformidade com as necessidades e peculiaridades do ser surdo. (p. 82)

Consideramos, assim, que o retorno dos professores surdos, em especial, sobre os saberes experienciais por eles construídos, contribuiria para que as professoras ouvintes pudessem usar de base, também, para reformular seus próprios saberes experienciais.

Em suas narrativas, as professoras nos permitem inferir que seus processos identitários são (re)construídos principalmente a partir da (re)construção do fazer pedagógico e da relação com língua que perpassa, por sua vez, o próprio fazer pedagógico. Diante disso, nos contam que sentem falta de (re)construir suas práticas tendo como referência, também, o grupo de professores do qual fazem parte, e o compartilhar da própria prática. Vejamos o que narram sobre isso!

5.2.3 O pertencimento e o partilhamento das práticas como processo formativo da identidade e do trabalho docente

Betty nos conta que sente falta de reuniões pedagógicas nas quais cada professor pudesse apresentar algumas de suas práticas e discuti-las no coletivo. Esse momento seria para ela uma espécie de formação continuada, realizada com base na realidade vivenciada pelos professores considerando os êxitos e as dificuldades de cada professor. Segundo ela,

acho que faltava de repente umas reuniões, por área de conhecimento, até ouvir opiniões, os próprios professores fariam sugestões um pra o outro, acho que não precisa ser uma 'capacitação' (...) eu acho que dando sugestões de aulas que deram certo, assim como a gente vê ai, vários grupos que mostram o que deu certo, eu acho que isso poderia ajuda (...) porque ai tu pode te questiona, até que ponto a tua aula ta indo bem, até que ponto aquela aula do professor funcionaria na tua, porque sugestões não significa que tu vai cumprir ne, mas é um tipo de formação

A professora Hermínia nos fala que sente falta de reuniões mais pedagógicas para que questões como a avaliação, o trabalho com surdos que tenham deficiências agregadas e outros aspectos pertinentes ao trabalho docente dos professores possam ser discutidos no grupo. Diz ainda que sente necessidade de contar e compartilhar suas experiências docentes com os demais colegas. Salienta que gostaria de poder trocar experiências, inclusive, com outra professora de artes que tenha alunos surdos, pois considera que o trabalho dos professores de surdos ainda é isolado, segundo ela “*ter uma rede de partilhamento diminuiria esses sentimentos e quem sabe, seriam sentimentos comuns a todos nós, que trabalhamos nesse meio*”. Comenta, assim, que gosta de conversar com os colegas, pois considera que cada um passou também por um processo de adaptação, mas mesmo assim, sente falta de trocar experiências com professores da sua disciplina.

As professoras apontam a necessidade de terem reuniões que sejam mais pedagógicas, do que administrativas. E a necessidade de terem formação continuada para trabalhar com surdos que tenham deficiências agregadas. Podemos inferir aqui, articulações com dois aspectos, que Nóvoa (2009) aponta como formativos. A partilha das práticas, e a importância do coletivo no plano da ética, os

quais, segundo o autor, remetem “a ideia da escola como lugar da formação” (p.7). Segundo o autor, a partilha das práticas consiste em transformar as experiências, em saber profissional e a partir destes produzir projetos voltados para a escola. O plano da ética se refere à discussão e deliberação coletiva dos conflitos do contexto da escola, para o próprio contexto da escola. Inferimos, nesse sentido, através dos processos identitários narrados que as professoras estão reivindicando a necessidade de tornar a escola como local de formação através da partilha das práticas e do plano da ética. Depreendemos que esse desejo de partilhar e de obter maior formação para (re)construir seus saberes, derive das adaptações necessárias entre a cultura ouvinte dos professores, e a cultura surda dos alunos. E também, das necessidades que vão surgindo no contexto escolar, tais como, a necessidade de aprender a lidar com alunos surdos que tenham deficiências agregadas. O que por sua vez, nos remete à importância do coletivo no plano da ética tendo em vista a necessidade de responder às questões e conflitos que emergem no cotidiano de contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos e que não possuem soluções prontas, necessitam ser pensadas e validadas no e pelo grupo no contexto real de ensino.

Aqui pensamos que cabe problematizar a relação identidade/formação docente associada ao sentimento de pertencimento e, à importância da prática e do contexto real de ensino na formação dos processos identitários das professoras sujeitas. Entendemos que os processos identitários são (re)construídos mediante processos formativos que consideram o trabalho reflexivo, pois conforme Nóvoa (2000) a identidade “é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”(p.16) que envolve a apropriação por parte do professor dos sentidos e das experiências formadoras a nível pessoal e profissional. Nesse estudo, percebemos nas narrativas que as professoras vem buscando (re)construir suas identidades docentes através de processos formativos construídos no coletivo, a partir do contexto real de ensino e trabalho por elas vivenciados. Imbernón (2011) contribui para analisarmos a (re)construção identitária por esse viés quando defende que a formação docente deve partir de situações problemáticas considerando que “a prática educativa é pessoal e contextual”(p. 17), ou seja, deve partir do contexto real de ensino tentando solucionar os dilemas que dele emergem.

A importância dada à reflexão sobre a prática e o contexto real de ensino a ser problematizada no coletivo nos remete a pensar a importância do coletivo e da escola como lugar de formação e pertencimento das professoras enquanto professoras de surdos. Pensar e fazer da escola e do coletivo lugar de formação é, segundo Imbernón (2009), possibilitar a inovação institucional que segundo o autor, “pretende que inovação resida no coletivo, faça parte da cultura profissional e se incorpore aos processos educativos como processo normal de funcionamento” (p.63). Além disso, pensar a escola como lugar de formação permite desenvolver o que Imbernón (2011) denomina como “paradigma colaborativo entre os professores” (p. 85) que implica, entre outras coisas, no envolvimento pessoal e o sentimento de pertença. Cruz e Aguiar (2014) explicam que,

A pertença a um grupo se efetiva pelo compartilhamento do sistema de crenças, expressões e relações permeadas de valores que indicam a referência e essa vinculação e para o sujeito, este grupo ou categoria profissional tem implicações tanto na perspectiva da prática profissional, quanto na dimensão simbólica que diferencia do próprio grupo, em relação aos demais (p.100).

Para nós o sentimento de pertencimento pode ser compreendido nas narrativas das professoras em razão de aspectos como o querer e o gostar de ser professora de surdos, no compartilhar de ideais e valores em torno da diferença surda e do ensino bilíngue que a considere, assim como na necessidade de partilha das práticas com o grupo. Acreditamos que essa relação de pertencimento sustenta a (re)construção identitária das professoras porque “ a autoimagem se relaciona com a imagem do grupo de pertencimento e seus valores” (CRUZ e AGUIAR, 2014. p. 105). Nesse sentido, corroboramos aqui, a ideia que apresentamos anteriormente quando dissemos que as professoras buscam (re)construir a sua identidade, também, baseada no que entendem como ideal de professor no contexto de ensino bilíngue que considere a surdez como diferença, qual seja, professor bilíngue, fluente e militante pela causa surda.

Percebemos, em suma, que a identidade e o trabalho docente das professoras ouvintes vêm sendo (re)construídos no cotidiano do contexto de ensino bilíngue em salas específicas para surdos, a partir dos saberes experienciais que emergem, em especial, da relação das professoras com o fazer pedagógico e com a Libras, articulados com a compreensão de surdez como diferença e de ensino bilíngue para surdos que defendem. O sentimento de pertencimento ao grupo de

professores de surdos, e o desejo de partilha das práticas entre os pares também influem na (re)construção da identidade e do trabalho docente.

No cotidiano de ensino vão experimentando modos de ser e fazer docente e, nesse experimentar vão experienciando a vivência em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos atribuindo sentidos aos elementos, questões e vivências que lhes permitiram/permitem considerarem-se professoras de surdos. Nesse mesmo cotidiano desenvolvem e participam de novos processos de socialização na profissão, que as diferem de outras categorias, e as destacam como professoras de surdos para si mesmas e para os outros. Inferimos, que a compreensão de surdez como diferença e o modo como significam ensino bilíngue para surdos, e por sua vez, a preocupação em organizar o trabalho pedagógico adequado a essa concepção sejam elementos distintivos importantes para que se percebam e desenvolvam o trabalho docente como professoras de surdos.

Entendemos que novos processos de socialização da docência, pautados na surdez como diferença, vêm convocando as professoras sujeitas a (re)constituírem-se não apenas como professoras, mas como professoras de surdos em contextos de ensino bilíngue. O trabalho em contexto de ensino bilíngue para surdos em salas específicas parece, dessa forma, reivindicar novos jeitos de fazer e de ser professora, das professoras sujeitas. Inferimos ainda que esses novos jeitos de fazer e de ser professora, sejam edificados tendo como alicerce, os próprios saberes experienciais e, o desejo de compartilhar e dialogar com os demais colegas acerca dos saberes experienciais por eles produzidos. Os saberes experienciais têm sido parte importante das condições influentes na (re)construção da identidade e do trabalho docente das professoras ouvintes em contextos de ensino bilíngue para surdos em salas específicas, compreendendo os próprios saberes produzidos individualmente, e a troca/busca dos saberes experienciais compartilhados entre os pares.

Sabemos que há muitos fatores que podem ser problematizados, outros entrecruzamentos possíveis, mas encerraremos aqui a nossa análise, salientando que, talvez a seleção destas inferências e não outras, derive da nossa própria experiência investigativa efetuada ao longo desse estudo, entendendo experiência no sentido que nos aponta Larrosa, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que

nos toca” (2002. p.21). Talvez, essas inferências apontem, também, a inevitável relação de investigação reflexiva que, segundo Dias (2005), ocorre tanto para pesquisado, quanto para o próprio pesquisador. Nesse sentido, pensamos que ao investigar os processos identitários das professoras ouvintes de surdos, a pesquisadora tenha também, refletido sobre os seus próprios processos, talvez desta reflexão, derive um outro entrecruzamento que tenha constituído a síntese que apresentamos, o entrecruzamento dos percursos identitários da professoras, com o da pesquisadora. Mas isso é algo que fica no plano das inferências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo nos propusemos a investigar como os professores ouvintes vêm (re)construindo suas identidades e seu trabalho docente a partir dos saberes experienciais construídos no cotidiano de contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos em uma escola pública do município do Rio Grande. Em razão disso, buscamos na narrativa de duas professoras ouvintes de surdos, possibilidades de pensar a (re)construção dos processos identitários dos professores ouvintes que assumem o lugar de professores de surdos em contextos de ensino bilíngue.

Ao percorremos os caminhos investigativos desse estudo buscamos identificar quais os saberes experienciais que as professoras participantes mobilizam para (re)construir as identidades e o trabalho docente em contextos de ensino bilíngue. Por se tratar de saberes que são experienciais, organizamos nossa análise em estreita relação com os percursos pessoais/profissionais narrados por entendermos que os sentidos que lhes atribuem valor experiencial podem ser melhor compreendidos quando contextualizados em relação a trajetória pessoal e profissional. Tendo em vista que foram investigados saberes experienciais em contextos de ensino bilíngue para surdos, procuramos pontuar, também, nossas análises em articulação com as discussões produzidas em torno dos significados do ensino bilíngue a fim de refletir acerca das implicações dessas, na constituição da identidade e do trabalho docente das professoras. Nesse sentido, considerando à importância concedida nessa pesquisa aos saberes experienciais, e aos percursos significativos da trajetória pessoal/profissional que influem na (re)construção identitária das professoras, utilizamos o método (auto)biográfico para ter acesso a esses percursos, e aos saberes experienciais docentes construídos ao longo da vida das professoras participantes, entendendo que a pesquisa narrativa dá voz aos professores, colocando-os no lugar de ator, mas também, de autor de seus saberes.

Destacamos nas narrativas os seguintes aspectos significativos: o contexto familiar e a escolha pela profissão, o ingresso no magistério, as condições e motivos

que as tornaram professoras de surdos e, a docência em contextos de ensino bilíngue. Através desses momentos significativos as professoras nos contaram a importância de professores influentes, das experiências escolares, as insinuações da docência vivenciadas durante a infância, o contexto familiar, e os sentimentos que contribuíram para que ingressassem na profissão. Mencionaram as vivências do início da carreira docente a partir da quais precisaram aprender as rotinas e valores da escola, e concomitantemente ir aprendendo e constituindo um jeito de ser professora. No que concerne à docência em contextos de ensino bilíngue foram selecionando na memória os percursos significativos que nos permitiram ver as condições e os motivos que as tornaram professoras de surdos, destacando o querer e o gostar de ser professora de surdos, assim como a preocupação em respeitar a diferença linguística-cultural dos mesmos na prática docente. Os percursos narrados acerca da docência em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos nos permitiram inferir que as professoras mobilizam, no cotidiano docente, os saberes experienciais que emergem, principalmente, da relação com a Libras e com o fazer pedagógico.

A Libras foi narrada como aspecto importante e influente na (re)construção identitária das professoras pois, está associada a um ideal de professor bilíngue que vem sendo produzido pelos movimentos surdos, e por diversos referenciais teóricos que advogam o ensino bilíngue para surdos que respeite a surdez como diferença. Dessa forma, as professoras buscam se aproximar desse perfil docente e, ao mesmo tempo (re)construir o fazer pedagógico a partir de mediações linguísticas que envolvam a Libras. Mas, reconhecem que, tão importante quanto saber a língua de sinais é, saber que a metodologia de ensino necessita ser diferente. A relação das professoras com a Libras perpassa, também, o trabalho docente na medida em que se constitui na língua de instrução e interação entre as professoras e os alunos. Acerca da relação Libras e fazer pedagógico, as narrativas nos permitem inferir que apesar da existência de um ideal de professor bilíngue, fluente e militante, com o qual as professoras se identificam, não é possível encerrar neste, as características e saberes necessários ao professor de surdos. Os percursos mostram que as professoras negociam formas identitárias, também, a partir de um perfil ideal, mas ao mesmo tempo, as condições do contexto real de ensino, demandam novas características e saberes tais como saber lidar com surdos que tenham deficiências

agregadas, desenvolver novos métodos de ensino e de avaliação da aprendizagem que não são contemplados sob o simples rótulo de professor bilíngue, porque entendemos que o ensino bilíngue comporta mais do que a presença de duas línguas, necessita saberes e a capacidade de deliberar sobre os conteúdos adaptando-os a experiência visual e à língua de sinais.

As narrativas nos deixam ver a necessidade de novos saberes docentes, também, tendo em vista as mediações linguísticas pautadas na língua de sinais, como os saberes da avaliação, nos quais as professoras mobilizam distintas formas para diagnosticar a aprendizagem dos alunos, e mencionam, ainda, o quanto essa questão é complexa para elas e para os demais colegas. Além disso, relatam a necessidade de formação continuada para diagnosticar a aprendizagem dos alunos com deficiências agregadas, e também, em construir estratégias de ensino que contemplem as adaptações necessárias para o entendimento desses estudantes.

O contexto de ensino bilíngue para surdos que as professoras trabalham envolve a presença do intérprete. A respeito disso, as professoras entendem que o intérprete é importante quando o professor não é usuário da Libras, pois permite o acesso dos alunos aos conteúdos, embora, por vezes, ressaltam a preocupação com a capacidade dos intérpretes em traduzi-los mantendo o sentido elaborado por elas. A relação com a Libras exige também que as professoras saibam ensinar não apenas os conceitos acadêmicos, mas também, conhecimentos sobre a própria língua de sinais, compreendendo que o aluno surdo na maioria das vezes aprende a sinalizar no espaço escolar. Essa situação pressupõe o desenvolvimento de estratégias de ensino que considerem estratégias linguísticas, adaptações curriculares e avaliativas diferentes.

Ao analisarmos os percursos significativos narrados pelas professoras, e apresentarmos ao leitor nossas considerações em diálogo com os teóricos que respaldam esse estudo, percebemos que os saberes experienciais docentes construídos no cotidiano de contextos de ensino bilíngue para surdos, são saberes que vem instituindo um conhecimento que pode ser considerado, também, de referência para a prática docente nesses contextos. Inferimos ainda que esses saberes podem ser comuns a muitos professores ouvintes de surdos, assim como as dificuldades apontadas pelas professoras sujeitas podem, também, ser as

dificuldades de outros professores de surdos. Além disso, os percursos narrados nos fazem pensar em novos processos de socialização da profissão, nos quais novos modos de ser e fazer são exigidos do professor de surdo que, ao (re)construir-se, produz novos conhecimentos experienciais, dos quais destacamos em nossa investigação, em especial, os que decorrem da relação com a Libras e com o fazer pedagógico. As professoras sujeitas ao se tornarem professoras de surdos passam a vivenciar novos processos de socialização da profissão docente que envolvem a Libras, a presença do intérprete, novas mediações linguísticas e estratégias pedagógicas baseadas na experiência visual que vão contribuindo para que novas constituições docentes sejam forjadas. Nesse movimento de (re)construir-se as professoras vão modificando as práticas e passam a produzir saberes experienciais a partir da reflexão empreendida em relação a prática e as concepções que acreditam e buscam concretizar acerca do ensino bilíngue que considere a surdez como diferença.

Entendemos que a nossa pesquisa poderá contribuir para compreendermos e (re)pensarmos a formação e a constituição da identidade e do trabalho docente do professor de surdos em contextos de ensino bilíngue que vise o respeito a diferença surda. Além disso, cremos que o presente estudo encontra pertinência, também, na possibilidade de contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento do ensino surdo na cidade do Rio Grande, pois, conforme já anunciado, a gestão municipal está trabalhando na criação e implementação de políticas educacionais bilíngues para atendimento dos estudantes surdos na cidade.

Desse modo, pensamos que essa pesquisa, ao investigar a (re)construção da identidade e do trabalho docente dos professores ouvintes em contextos de ensino bilíngue para surdos a partir dos saberes experienciais, pode colaborar para o delineamento de cursos de formação continuada que atendam a demanda de aspectos da prática docente, apontados nas narrativas analisadas, que carecem de maior discussão e influem, significativamente, na identidade e no trabalho docente dos professores de surdos, principalmente, quando são ouvintes.

Percebemos que os saberes experienciais se destacam nas narrativas como saberes importantes para a (re)construção identitária das professoras sujeitas, e que esses, são produzidos pela reflexão sobre a prática, a língua e pela compreensão de

surdez e de ensino bilíngue que defendem. Estes saberes experienciais são também produzidos, a nosso ver, pelos saberes acadêmicos dos Estudos Surdos compartilhados na formação continuada ofertada pela Secretaria, que possibilitaram ao grupo e às professoras sujeitas um conjunto de referências que, validadas na prática cotidiana da docência, permitiram a criação de um senso de partilha, de pertencimento, de uma identificação comum que as mobiliza em busca da concretização dos ideais bilíngues defendidos pelo grupo, a (re)construírem suas práticas e sua imagem docente, de modo que seja condizente com esses ideais.

O curso oportunizado pela Secretaria de Educação, quando olhado a luz da trajetória das próprias professoras sujeitas, nos permite concordar com Nóvoa (1992) quando nos diz que formar-se não é acumular cursos, é necessário ter um investimento pessoal, ter um trabalho de reflexividade, pois percebemos nas trajetórias das professoras sujeitas de surdos desse estudo, um grande investimento e uma grande reflexividade, sobre sua prática. É forte a implicação pessoal e emocional em suas falas, o querer, e o gostar de ser professora de surdos constituem-se fatores importantes para o senso de pertença e o comprometimento com uma prática que necessita ser diferente.

Os processos identitários das professoras parecem, nesse sentido, também, estar sendo subjetivados pelas concepções de ensino bilíngue que defendem, o que nos remete a discussão empreendida em capítulos anteriores acerca das representações sobre a surdez e como estas podem subjetivar os professores de surdos em contextos de ensino bilíngue. Embora, cada uma ainda signifique o que entende por ensino bilíngue de forma relativamente diferenciada.

Ao longo desse estudo observamos que as diferentes compreensões filosóficas produziram distintas representações sobre a surdez. O oralismo significou o surdo pela falta sensorial como um deficiente, em razão disso, desenvolveu uma pedagogia clínica-terapêutica para reabilitá-lo ao convívio social através da linguagem oral ou escrita da língua majoritária. Por outro lado a concepção de base antropológica do bilinguismo reinventou a surdez e o surdo como sujeito cultural com uma especificidade linguística caracterizada pela língua de sinais e pela experiência visual. Vimos também que cada uma dessas compreensões organizou dispositivos pedagógicos diferentes e, conforme Skliar (2012), no que se refere à educação de

surdos, as mesmas continuam caracterizando e organizando o ensino surdo na atualidade.

Ao analisarmos essas compreensões filosóficas percebemos, também, que cada uma exige diferentes saberes e oferta distintas formações aos professores que entendem que sejam necessários para atender às demandas que cada uma impõe no tocante à educação de surdos. O oralismo organizou os saberes docentes, principalmente, com base nos saberes e técnicas reabilitadoras, que visavam o desenvolvimento da comunicação oral e escrita dos surdos. O bilinguismo, por sua vez, propôs novos arranjos e saberes docentes que tem a língua de sinais como a língua de instrução. Com isso institui a necessidade de novas identidades docentes que considerem o saber Libras e um fazer pedagógico que considere a experiência visual.

Percebemos a partir das discussões empreendidas pelos teóricos que alicerçam esse estudo, que os textos oficiais podem dizer coisas distintas com as mesmas palavras. Nesse sentido, o bilinguismo pode ser utilizado para incluir na diversidade, com a presença de duas línguas vivenciadas em paralelo, mas que não possuem o mesmo status, em que a língua de sinais costuma ser secundarizada. Assim como pode ser significado como o ensino em que a língua de sinais seja a língua de instrução, e a língua majoritária seja ensinada como segunda língua na modalidade escrita.

Nessa direção, as narrativas apontam aspectos que nos permitem compreender a complexidade que envolve a (re)construção do trabalho docente em contextos de ensino bilíngue dos professores ouvintes. Pois, não há métodos a seguir, eles necessitam, e são experimentados e experienciados no cotidiano da sala de aula. Os percursos narrados, dessa forma, corroboram o quanto é preciso, e difícil, aproximar o ensino que se propõe bilíngue da concepção antropológica que não considere apenas a língua como instrumento pedagógico, mas que consiga incorporar a experiência visual como eixo norteador das práticas pedagógicas. As professoras entendem, assim, ser fundamental saber Libras, mas reconhecem que, organizar o fazer pedagógico afinado com a diferença surda seja tão importante quanto ser usuária da Libras.

Escutamos nas narrativas e extraímos delas, um ideal de ensino bilíngue, e conseqüentemente, de professor, que conforme analisamos, parecem influir na (re)construção identitária das professoras. Há um modelo de professor que deve ser bilíngue e militante que parece engendrar modos de ser professor de surdo. As professoras reconhecem os saberes que caracterizam esse modelo, e inferimos que buscam adequar-se a esse, que a nosso ver, sustenta, também, práticas e impulsiona a busca por saberes e modos de ser professor de acordo com esse modelo. A trajetória das professoras em contextos de ensino bilíngue em salas específicas também nos faz ver que os saberes que constroem na própria prática, e na troca com os pares sobre os demais saberes experienciais, influem significativamente na (re)construção do trabalho docente pois, validam e ou refutam saberes empregados no cotidiano da relação de ensino-aprendizagem com os alunos. Inferimos, ainda, uma relação de pertencimento das professoras, ao grupo e à luta pela escola bilíngue, que as identifica enquanto uma categoria diferente dentro da profissão, a de professoras de surdos, que perpassa a reflexão das professoras sobre a prática e a identidade docente.

A partir da análise dos percursos narrados em diálogo com os autores que respaldam esse estudo, buscamos problematizar, também, a força do discurso em torno da vocação docente, mesmo em tempos de forte discussão em torno da valorização profissional do professor, mediante o qual as professoras buscam explicar, conforme vimos, as habilidades que possuem para ensinar. Da mesma forma, refletimos sobre os processos de profissionalização docente na contemporaneidade, que nas últimas décadas têm sido reformulados por meio de diversas modalidades de formação inicial e continuada, pois buscam homogeneizar as práticas docentes desvalorizando os saberes experienciais, e ao mesmo tempo, aumentar o controle sobre a categoria na tentativa de impedir que esta se torne um obstáculo às reformas neoliberais que vêm sendo empreendidas. Nesse caminho discutimos acerca das políticas de formação docente resultantes das políticas neoliberais que preconizam uma formação generalista e flexível para dar conta da diversidade presente no meio escolar que não se adequam à educação de surdos e visam suprimir a surdez como diferença, inserindo os surdos como “iguais” aos ouvintes na diversidade. Respaldados por essas reflexões, observamos que a relação diversidade x diferença mobiliza as professoras a favor do reconhecimento

político da surdez como diferença e as instigou a lutarem pela escola de ensino bilíngue para surdos na cidade do Rio Grande, e em razão disso, a se (re)construírem como professoras de surdos.

Logo, quando falamos que as professoras se (re)constroem é porque estamos concordando com os autores referenciados nesse estudo que afirmam a inexistência de uma única e imutável identidade docente. Compreendemos que a identidade docente é continuamente (re)construída pelas tentativas das professoras em se apropriar dos sentidos da sua história, assim como, das reflexões sobre a prática que empreendem, e das quais produzem os seus saberes, que são experienciais. Por serem experienciais, são também, temporais porque são construídos ao longo da vida. Nesse sentido, as trajetórias das professoras participantes, ao serem narradas, vão esboçando os saberes experienciais que emergem e mobilizam no cotidiano do contexto de ensino bilíngue em salas específicas para surdos e, ao mesmo tempo, vão mostrando as fases e contextos da vida pessoal/profissional em que esses saberes foram construídos. Dessa forma, concordamos com Tardif (2012), quando afirma que o trabalho e a identidade docente se (re)constroem a partir de saberes experienciais que são temporais, e por isso singulares já que se pautam na história individual de cada professora. Ao mesmo tempo são plurais, pois como observamos nas narrativas, os saberes experienciais das professoras provêm de diferentes fontes e de distintos momentos da trajetória profissional de cada uma.

Além das reflexões empreendidas até aqui gostaríamos de mencionar também que os percursos identitários analisados nos despertaram algumas inquietações, pois, considerando as complexas adaptações que se fazem necessárias no currículo dos anos finais apontadas pelas professoras e a necessidade de complementação para ensinar alunos surdos com deficiências agregadas, pensamos que se faz necessário pensar o ensino bilíngue para surdos elaborando saberes específicos por disciplina que sirvam de referência aos professores de surdos respaldando, assim, novas práticas e adaptações curriculares no cotidiano de contextos de ensino bilíngue, que contemplem a produção de glossários e recursos didáticos. Além disso, é preciso pensar o ensino surdo considerando que os estudantes surdos podem apresentar deficiências e que é

preciso discutir e produzir conhecimentos pedagógicos que sirvam de referência para os professores que necessitam atender esses estudantes.

Outro aspecto que não foi mencionado na narrativa, mas que nos inquieta, é a concepção legal de ensino bilíngue disposta no Decreto 5.626 “aberto a alunos surdos e ouvintes”, e que foi adotada pela Secretaria de Educação ao instituir a escola no município do Rio Grande. Pensamos se há espaço no cotidiano docente para formar surdos e ouvintes, considerando que a Libras seja a primeira língua de instrução. Terão os professores tempo e condições para formar competências linguísticas com estruturas diferentes de emissão e recepção de forma aprofundada de modo a respaldar a formação condizente com a identidade surda para os surdos e a formação condizente com a identidade ouvinte para os alunos ouvintes que estudem nesses espaços, mais ainda, condizente com a formação bicultural que essa situação exige? Essas e outras inquietações nos deixam com vontade de continuar a investigação, mas é chegado o momento de encerrar a escrita, tomar novo fôlego e quem sabe recomeçar mais a adiante. Por hora, apenas algumas palavras finais.

Para realizar esse estudo foi preciso vencer a força da inércia, vencida esta força, o corpo, segundo as leis da física, tende a permanecer em movimento. Aqui nos deparamos com mais uma e talvez a última inquietação desse estudo, a vontade de continuar em movimento, mas é chegado o momento de entrar em repouso, mesmo que provisório, pois o cotidiano, sobretudo, o docente, nos exige (re)pensá-lo constantemente, nos trazendo questões mais ou menos inéditas, mas com certeza significativas e impregnadas de tal força que nos colocam novamente em movimento. Quem sabe, umas das inquietações acima, não nos coloca, novamente em movimento? Há com certeza, muito ainda a ser dito e investigado.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. As narrativas de formação, a Teoria do Professor Reflexivo e a autorregulação da Aprendizagem: uma possível aproximação. In: SIMÃO, Ana, Margarida Vieira da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Autorreguação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre:EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica ∞ Educação.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARTÈRIES, Philippe. Arquivando a própria vida. In: **Estudos Históricos**. vol. 11, nº21, 1998. Disponível em; <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto Editora:Porto-Portugal.1994

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. PASSEGGI, Maria da Conceição.(orgs.) **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**:Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012a

BOLÍVAR, Antonio. Metodologia de la investigación biográfico-narrativa: recogida y analisis de dados. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. PASSEGGI, Maria da Conceição.(orgs.) **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**:Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012b

BRASIL. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de Abril de 2002, Que Dispõe Sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 246, p. 28, 23 de dezembro de 2005. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI.** Brasília, fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>>. Acesso em: jan 2015.

BRASIL, **Lei nº 13005/2014.** Institui o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

CAMPELLO, Ana Regina. REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2/2014, p.71-9. Editora UFPR. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/nnumeroesp02/nnumeroesp02a11.pdf> Acesso em jan.2015.

CARTA à Câmara de Vereadores da cidade do Rio Grande. Rio Grande-RS, 2013.

CRUZ, Fátima Maria Leite. AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Reflexos dos professores-formadores na identidade profissional de docentes universitários. In.: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n.24, 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/959> Acesso em: fevereiro 2015.

CUNHA, Jorge Luiz da. Pesquisa com (auto)biografias: interfaces em tempos de individualização. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. (orgs.) **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica;** Tomo I. Natal:EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. **Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

_____. Possibilidades e limites no uso da abordagem (auto) biográfica? In: GALIAZZI, Maria do Carmo. FREITAS, José Vicente de. (Orgs.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NOVOA, Antonio; FINGER, Matthias. (orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In SKLIAR, Carlos. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 2013. Vol.I

DORZIAT, Ana.; ARAÚJO, Joelma Remigio de.; SOARES, Filippe Paulino. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, Ana. (Org.) **Estudos surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Otto. Professor protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3> Acesso em : julho- 2013.

FERNANDES, Sueli. MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. In **Revista “Educação Especial”** v.22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/275/134>. Acesso em jan. 2015.

FERNANDES, Sueli. MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69 Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600005&script=sci_arttext Acesso em jan.2015.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NOVOA, Antonio; FINGER, Matthias. (orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf> Acesso em: junho 2014.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho- 2014

GARCIA, Maria Manuela Alves et al. As identidades docentes como fabricação da Docência. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v31, n.1 jan/abr.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf> Acesso em: julho 2014 Acesso em: julho 2014

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

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie Christine. **Experiencias de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIN, Madalena. **Tecnologias de gerenciamento na formação profissional dos surdos.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3696/000391351.pdf?sequence=1> Acesso em: dezembro 2014

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2012. (4^a.ed.)

LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. In: **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, Set. /1998 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007 Acesso em 31/07/13.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1 p. 49-63, jan/mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004 Acesso em jan. 2015.

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

_____. Inclusão escolar currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini. DAL'LGNA, Maria Claudia. (Orgs.) **In/Exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governo dos professores de surdos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2009.
http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2759

MACHADO, Fernanda de Camargo. LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise. Formar, tolerar, incluir: tríade de governo dos professores de surdos. In: **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel Pelotas [36]:19-44, maio/agosto 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1599>

MULLER, Janete Ines. Et. al. Educação bilíngue para surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. In: **Nonada** : letras em revista, v. 2, p. 1-15, 2014. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/viewFile/797/524>

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António, (org) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33 Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf Acesso em: junho de 2014

_____. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. (org.) et.al. Vida de professores. Portugal: Porto Editora: 2000.

NOVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Revista de Educación**. nº 350 set/dez 2009. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re350.pdf?documentId=0901e72b811e2f17>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf>
Acesso em: junho – 2014.

PERLIN, Gladis T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

POLLACK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro. vol. 5, nº 10, 1992. p.200-212.

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**. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>
Acesso em: agosto - 2013

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17> Acesso em: julho 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. In: Trabalho & Educação – vol. 13, nº2, - ago/dez 2004. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1175/926>

SILVA, Bianca Gonçalves da. **Memória e Narrativas surdas: o que sinalizam as professoras sobre sua formação?**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2012. 128f

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.); HALL, Stuart.; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2012. (4ª.ed.)

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. (Apresentação). In SKLIAR, Carlos. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 2013. Vol.I (4ª. ed.)

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do Surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Salvador, BA: EDUNEB; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Maria de.; GOÉS, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 2013. Vol.I

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. In: Educação e sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **Historia da profissão docente no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **O sentimento de pertencimento na formação do pedagogo:** o curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2012.

VIEIRA MACHADO, Lucyene Matos da Costa. Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas. In: **Cadernos de Educação.** FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [36]: 45-68, maio/agosto 2010. Disponível em:<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1600> Acesso em [jan.2015](#)

VIEIRA MACHADO, Lucyene Matos da Costa. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo.** Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.