

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ERICA ALVES BARBOSA

**NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS SURDAS:
UM OLHAR PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA**

**SÃO CARLOS
2022**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ERICA ALVES BARBOSA

**NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS SURDAS:
UM OLHAR PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Profa.Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

SÃO CARLOS

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata, Érica Alves Barbosa, realizada em 16/12/2022

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

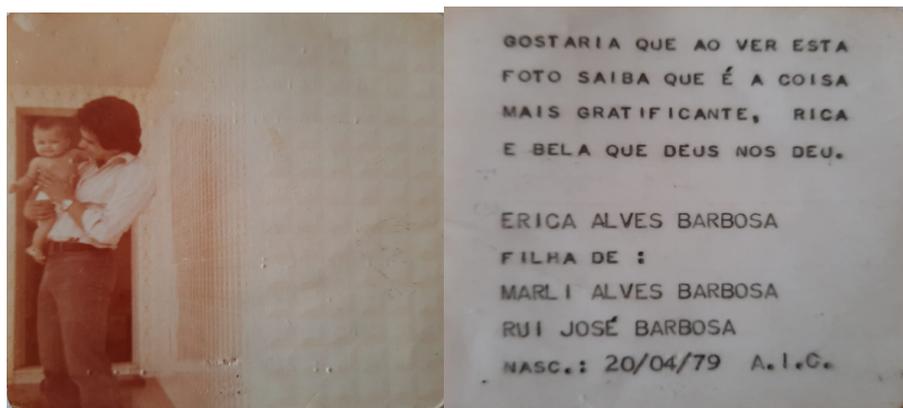
Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato

Profa. Dra. Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva

Profa. Dra. Flaviane Reis

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.



Gostaria que pudesse ver esta dedicatória para
mais uma vez saber, o quanto sou grata por
Deus ter me dado você como pai.

Para Rui José Barbosa, meu pai. Te amo!

(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Deus, obrigada! (Romanos 8:26-27)

À Professora Dra. Aline Rodrigues, entrei no doutorado com uma expectativa e alegria muito grande em ser sua orientanda. Essas expectativas foram superadas em 1000 por cento. Você foi essencial em todo o processo. Sei que todas as orientadoras são essenciais, mas você foi mais que isso. Um exemplo para mim de professora e de pesquisadora. Pegou em minha mão e me ajudou a chegar até aqui. Sou uma pessoa melhor por tê-la conhecido.

À Professora Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato, pelas interações no grupo, por me apresentar e estudar comigo sobre Pesquisas (auto)biográficas e narrativas; pelas aprendizagens na ministração das aulas na graduação; pelos cafés e acolhimentos neste período de tantos aprendizados; pela leitura deste trabalho e participação na banca.

À Professora Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, por me acolher em seu grupo, em suas aulas e na sua vida; pelos conselhos quando esta pesquisa era apenas uma ideia sem forma; pelo incentivo e acompanhamento do meu processo e também pela leitura do meu trabalho e pela delicadeza de suas considerações.

À Professora Dra. Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva, por aceitar participar da banca de qualificação e de defesa. Suas dicas foram essenciais, pela leitura do meu trabalho e pelas considerações.

À Professora Dra. Flaviane Reis, por aceitar participar da banca de defesa. Sou admiradora de seu trabalho. É uma alegria grande compartilhar meu trabalho com você e ter suas orientações.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue (GPSAB - UFSCar), pelas dicas, problematizações, opiniões e pelos questionamentos em minhas apresentações do meu projeto. E por todos os momentos que compartilhamos no grupo e por tudo. Às professoras que conheci no grupo, Lara, Vanessa, Aline, Rosa e Samantha.

À Professora Dra. Ana Paula Gestoso de Souza e aos colegas da linha de pesquisa: Formação de professores e outros agentes educacionais, pelas interlocuções, conversas, incentivo e risadas.

Às amigas do doutorado, Juju, Bruninha, Carol, Mari, Michele, Elenita, Jéssica e Brenda. Vocês são demais!

Ao amigo Prof. Dr. Jeferson Muniz, pelo apoio tão próximo, pelo incentivo e parceria nos trabalhos que compartilhamos.

Às professoras surdas participantes da pesquisa. Vocês são incríveis. Apreendi muito com vocês, Melissa, Claire e Íris.

Aos amigos de alma, Pola (Ana Paula Santos) e Sam (Wanderson Samuel Moraes de Souza), por tudo!! (Vocês sabem do que tô falando). Amo vocês!

Ao Pr. Caio, pelo amparo, amor, pelo que não consigo definir. Amo você!

Ao Prof. Daniel Moraes de Souza, por ser meu interlocutor, meu amigo e revisor durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Você foi essencial neste processo. Te amo!

À minha amiga irmã, Profa. Dra. Erica Machado. Você, desde 1996, tem sido um exemplo para mim de pessoa, pesquisadora e professora, seu apoio foi fundamental em todos os momentos. Te amo.

À minha amiga Profa. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral. Você sabe bem como foi esta caminhada. Seus cuidados, acolhimento em sua casa, as orientações, a torcida, por cuidar do Miles, minha gratidão!

À Renata Lacerda, pelo amparo, cuidado atento e por toda a ajuda indescritível que me prestou. Sem você este relatório final não teria sido possível.

À Tereza Cristina, minha menininha, pelo apoio e por ser tão incrível. Te amo, filha.

À minha irmã Tati, única, linda e muito minha, por acreditar e falar todos os dias: "relaxa, tudo vai dar certo!". Theo, Anne e Iuri, amo vocês.

Ao Gabriel, pelo amparo em tudo e só você sabe o que vivi. Amo você!

À Universidade Federal de Lavras, por me conceder a oportunidade de licença para me dedicar ao doutorado. Aos colegas de departamento pelo apoio tão próximo que recebi.

Até o último suspiro, a vida é um processo
(Lya Luft).

A vida é arte do encontro embora haja tanto
desencontro pela vida
(Vinícius de Moraes).

RESUMO

Partimos do pressuposto de que aprender a ensinar é um processo contínuo, que ocorre, ao longo da vida e não se refere, exclusivamente, a momentos estanques de formação e que a qualidade dos processos educativos está, entre outros fatores, relacionada ao docente e ao seu ensino. No contexto da educação de surdos, o "professor surdo" tem um papel central nessa discussão. Assim, buscamos analisar o processo de aprendizagem da docência de três professoras surdas que atuam com crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. No capítulo um, discutimos questões a respeito do campo da formação de professores, no que se refere aos conceitos de aprendizagem da docência (Mizukami, Marcelo, Vaillant, Tancredi, Imbernón), processos reflexivos (Zeichner, Knowles, Cole e Presswood, Day), experiências formadoras (Josso), entre outros. Associamos a isso a discussão sobre aspectos referentes à especificidade e aos desafios da aprendizagem da docência de professores surdos (Lacerda, Martins, Goes e Lodi). A pesquisa é norteadada, com base na abordagem qualitativa, com fontes (auto)biográficas. As narrativas foram produzidas em quatro fases (narrativas iniciais; aprofundamento; entrevista narrativa e análise). Para a análise, foram estabelecidos três eixos: "primeiros tempos de vida, escolarização e aprendizagens significativas"; "formação profissional, inserção na carreira e aprendizagens significativas" e "Desenvolvimento profissional contínuo e aprendizagens significativas". O processo de investigação possibilitou conhecermos os pensamentos das professoras, suas histórias de vida, seus contextos profissionais e nos ofereceu indícios de suas experiências formativas. As professoras destacaram: a língua de sinais como fundante em todos os aspectos de suas trajetórias; a centralidade dos estudantes surdos em suas ações docentes; a escola como *locus* de formação profissional; a importância do apoio de professores e profissionais experientes durante o período de iniciação à docência; dentre outras experiências significativas para os seus processos de aprendizagem da docência. Quanto a essas considerações, o estudo indica a importância que, nas implementações de processos formativos, em diferentes âmbitos, sejam levadas em conta: as necessidades específicas dos professores surdos, a impossibilidade da separação das dimensões pessoais e profissionais e a potencialidade da pesquisa com fontes (auto)biográficas para a personalização dessas ações.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Professores surdos. Aprendizagem da docência. Narrativas (auto) biográficas. Narrativas surdas.

ABSTRACT

We start from the assumption that learning how to teach is a continuous process, which occurs throughout life and does not exclusively refer to stagnant training moments, and that the quality of educational processes is, among other factors, related to the teacher and his/her teaching. In the context of deaf education, the "deaf teacher" has a central role in this discussion. Thus, we seek to analyze the teaching learning process of three deaf teachers who work with children in kindergarten and the first years of elementary school. In chapter one, we discuss questions about the field of teacher training, with regard to teaching learning concepts (Mizukami, Marcelo, Vaillant, Tancredi, Imbernón), reflective processes (Zeichner, Knowles, Cole and Presswood, Day), formative experiences (Josso), among others. We associate this with the discussion on aspects related to the specificity and challenges of learning to teach deaf teachers (Lacerda, Martins, Goes and Lodi). The research is based on a qualitative approach, with (auto)biographical sources. The narratives were produced in four phases (initial narratives; deepening; narrative interview and analysis). For analysis, three axes were established: "early times of life, schooling and significant learning"; "professional training, career insertion and significant learning" and "continuous professional development and significant learning". The investigation process allowed us to know the thoughts of the teachers, their life stories, their professional contexts, and offered evidence of their formative experiences. The teachers highlighted: sign language as a foundation in all aspects of their trajectories; the centrality of deaf students in their teaching actions; the school as a locus of professional training; the importance of support from teachers and experienced professionals during the period of initiation into teaching; among other significant experiences for their teaching learning processes. Faced with these considerations, the study indicates the importance that, in the implementation of training processes, in different areas, be taken into account: the specific needs of deaf teachers, the impossibility of separating personal and professional dimensions and the potential of research with sources (auto)biographical for the personalization of these actions.

KEYWORDS: Teacher training; Deaf teachers; Teaching learning; (Auto)biographical narratives; Deaf narratives.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Abordagens educacionais da educação de surdos	54
Quadro 2	Fases da construção do trabalho biográfico e seus objetivos.....	77
Quadro 3	Datas de alguns procedimentos da pesquisa.....	78
Quadro 4	Os saberes dos professores.....	82
Quadro 5	Número de páginas da totalidade das narrativas em sua versão na língua portuguesa escrita.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Aspectos que podem ser considerados na formação do ponto de vista do sujeito aprendente.....	31
Figura 2	Ciclo / Espiral de aprendizagem experiencial	35
Figura 3	As quatro etapas na formação do docente.....	37
Figura 4	As cinco etapas importantes para a discussão sobre a formação docente de professores surdos.....	38
Figura 5	Fluxograma das produções de vídeos em Libras na pesquisa.....	80
Figura 6	Roteiro para o vídeo inicial das narrativas autobiográficas.....	81
Figura 7	Exemplo de vídeo de aprofundamento da fase 2.....	86
Figura 8	Níveis de análise experienciados durante a pesquisa.....	89
Figura 9	Exemplo de vídeo de correção conceitual do texto de análise.....	93
Figura 10	Fases da pesquisa.....	94
Figura 11	Características das participantes.....	94
Figura 12	Vídeo com a explicação da escolha do nome Melissa.....	100
Figura 13	Vídeo com a explicação da escolha do nome Claire.....	102
Figura 14	Vídeo com a explicação da escolha do nome Íris	105
Figura 15	Linha do tempo – Melissa.....	109
Figura 16	Alguns livros da Melissa.....	127
Figura 17	Linha do tempo – Claire.....	130
Figura 18	Livro apresentado por Claire - Alphia Couto.....	134
Figura 19	Linha do tempo – Íris.....	150

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAS	Centro de apoio ao Surdo
CT	Comunicação Total
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
GEPES	Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LS	Língua de Sinais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
MEC	Ministério da Educação
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

Sumário

INTRODUÇÃO	14
1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESPECIFICIDADES, CONTEXTOS E REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DE DOCENTES SURDOS	28
1.1 Aprendizagens do ponto de vista do sujeito aprendente.....	28
1.2 Etapas de vida e da formação docente: reflexões e especificidades	36
1.2.1 Primeiros tempos de vida	39
1.2.2 Escolarização e experiências pré-profissionais.....	44
1.2.3 Formação profissional	55
1.2.4 Inserção na docência	62
1.2.5. Desenvolvimento profissional docente	67
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	73
2.1 As narrativas como fontes de investigação	74
2.2 A experiência e a narrativa: retratos limitados	76
2.3 Momentos biográficos e fases da pesquisa	77
2.3.1 Fase 1 - Narrativas iniciais	81
2.3.2 O processo de tradução das narrativas.....	84
2.3.3 Fase 2 - Aprofundamento.....	86
2.3.4. Fase 3 - Entrevista Narrativa.....	87
2.3.5 Análise.....	88
2.4 Critérios e escolha das participantes.....	95
2.4.1 As professoras participantes	97
2.4.2. Melissa	100
2.4.3 Claire	102
2.4.4. Íris.....	104
3. AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DAS PROFESSORAS SURDAS: PROCESSOS DE APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA	108
3.1 Melissa	109
3.2 Claire	130
3.3 Íris.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS.....	183

INTRODUÇÃO

Apresento, neste tópico, parte da minha história, com o intuito de narrar um pouco da relação que tenho com a temática desta tese.

Por meio deste memorial, busco refletir sobre como me constituí professora, como alguns fatos se ancoraram em minhas experiências nos trabalhos com professores e estudantes surdos, em meu processo de aprendizagem da docência ao longo da vida.

Estar no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi um convite a refletir sobre quem sou como professora e pesquisadora, a conhecer outras realidades fora do meu contexto habitual e a pensar sobre formas de “ser” diversas.

As vivências no doutorado possibilitaram a desconstrução de saberes que se juntam aos novos, os quais, por sua vez, relacionam-se com a minha história e as minhas escolhas por ser professora formadora de professores.

Minha formação inicial e o aprendizado da Língua de Sinais

Passei no processo seletivo de ingresso no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 1996 (tinha 17 anos). A prática e a teoria caminharam juntas desde o meu segundo período no curso. Até a minha entrada no doutorado, não tinha analisado o quanto minha formação inicial estava ligada à prática desde o começo. Autores como Vaillant e Marcelo (2012), Marcelo (2010) e Vaillant (2010), Gatti *et al.* (2010), Zeichner (2010), entre outros, destacam a centralidade da articulação teoria e prática para que haja qualidade nos cursos de formação inicial de professores.

Recordo-me de que tinha uma expectativa em aprender a fazer algo na prática, a alfabetizar, a montar um plano de ensino ou um plano de aula, a contribuir com o projeto político pedagógico da escola, entre outras ações didáticas, metodológicas e pedagógico/administrativas. Mas o dia a dia nas aulas não satisfazia meus anseios. Reconheço que a teoria construída nos quatro anos de curso é base para a minha atuação hoje. Acesso vários fundamentos que aprendi no curso, mas percebo lacunas no aprendizado dos aspectos práticos da profissão, e tal percepção auxilia na busca

para preencher essas ausências agora.

Existiam elementos na escola que não poderiam ser aprendidos nos bancos universitários e nem deveriam, pois eram únicos e próprios do cotidiano das unidades de ensino. Essa compreensão da complexidade dos processos educativos foi um grande aprendizado que tive ao relacionar prática/teoria/prática.

Outro fator que auxiliou meu aprendizado profissional, na construção de uma *práxis* reflexiva, foi o estágio remunerado, iniciado no meu quarto período do curso, em uma escola particular de Educação Infantil. Pude conhecer as especificidades dessa etapa e tive a oportunidade de me envolver diretamente com o cotidiano de uma escola durante todo o meu curso¹. Apreendi com professoras com as quais me identificava, pois lembravam-me da minha primeira professora.

Percebia a criatividade e participava dos planejamentos coletivos. Nos meses de julho e dezembro, as professoras da escola entravam em férias e as crianças do período integral continuavam na escola; era a oportunidade que eu tinha de assumir a regência das turmas. Criava a partir das reflexões realizadas nas aulas da graduação. Com um número reduzido de crianças, era possível experimentar e buscar meu jeito de ser professora. Percebo que essas oportunidades de realizar a tessitura prática/teoria/prática me auxiliaram, de forma significativa, na construção de minha identidade. O *feedback* das crianças, as relações estabelecidas com meus pares, a negociação dos combinados em sala e o estabelecimento de uma rotina compartilhada influenciaram, sobremaneira, nas escolhas que faço atualmente. Quando estava no sexto período do curso (segundo semestre de 1998), iniciei meu aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Conheci alguns surdos, em meu contexto religioso, que se tornaram meus amigos; a necessidade de comunicação me apresentou um novo percurso acadêmico. Comecei a ter curiosidade de entender aspectos da educação de surdos. Imergi em novo contexto cultural: fui apresentada às especificidades da visualidade da comunidade surda, envolvi-me com as lutas pelos direitos linguísticos dos surdos e me tornei militante do direito à educação de qualidade para todos e todas. Comecei a perceber que esse era um campo que precisava de educadores para atuar. Conversava com pessoas surdas e escutava relatos semelhantes referentes à exclusão que sofriam em sala, à ausência da língua

¹ Trabalhei nessa escola durante cinco anos. Como estagiária nos dois anos finais do meu curso de Pedagogia (anos 1998- 1999) e, depois de formada, como contratada (anos 2000-2003).

de sinais, interação precária com seus colegas e professores, ao desconhecimento dos ouvintes a respeito das identidades surdas e à falta de representatividade. Tais problemáticas me instigaram a buscar compreender melhor a educação de surdos nas suas diversas matizes (sociais, identitárias, culturais, filosóficas, políticas, epistemológicas e institucionais). A comunidade surda se abria para mim, a princípio, como uma “*outsider*” e, com o tempo, fui me tornando parte, ao aprender a língua, envolver-me com os sujeitos participantes e vivenciar as diferentes formas de ser no mundo.

Início da carreira profissional e o trabalho com crianças surdas

Vou considerar o ano 2000 como ano do início de minha carreira, apesar de trabalhar em escolas desde 1997, quando ainda não era formada. Assim que me formei, a escola de Educação Infantil, na qual atuava como estagiária², contratou-me. Considero essa passagem de estudante para professora como marco de minha trajetória profissional.

Não vivi o choque com o real e nem a angústia que alguns relatam diante de uma dicotomia entre teoria e prática. Tais reflexões foram vividas de forma processual, quando era estagiária, período durante o qual vivenciei o cotidiano escolar intensamente, mas sem a responsabilidade de ser regente de turma. A rotina; as reuniões; e as formas de perceber as crianças, a concepção de infância, de lúdico, do cuidar e do educar eram comuns para mim. Desse modo, quando assumi uma turma como regente, era consciente do caminho que tinha a intenção de percorrer.

Trabalhei por cinco anos nessa instituição (particular) de Educação Infantil. Em 2002, surgiu a oportunidade de ingressar como bolsista no Projeto Veredas – um programa de formação de professores do Estado de Minas Gerais – na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Ingressei no projeto e deixei a escola para iniciar minha atuação na educação a distância.

Inicialmente, minha função era participar como apoio da equipe de coordenação. Envolvia-me diretamente com toda a estrutura do curso: o projeto e sua execução pela universidade e o planejamento com professores, tutores e coordenadores. Fiquei encantada com a possibilidade de poder contribuir com a

² Era um estágio remunerado, não o estágio obrigatório do curso de graduação.

educação brasileira no âmbito da formação de professores. Era recém-formada e, com base pedagógica incipiente, observava, anotava, pesquisava para contribuir de forma que atendesse à demanda da coordenação que me contratou.

Avalio que as professoras que atuavam na coordenação do projeto foram fundamentais, para o meu desenvolvimento profissional, pois eram experientes como formadora de professores e, constantemente, dialogavam comigo sobre as propostas do curso. Durante os colóquios, refletia a todo tempo sobre minha atuação e as professoras tinham o cuidado de me explicar todo o processo e os motivos pelos quais desempenhavam cada função.

Rogers (2002) destaca que reflexão é um processo de construção de significados que move o professor de uma experiência rasa para uma compreensão mais profunda das suas relações e conexões com outras experiências e ideias. A autora afirma também que tal reflexão precisa acontecer em comunidade, em interação com outros. Noto que vivenciei tal processo, nesse período de minha carreira, pois, em vários momentos, conseguia desenvolver e compreender minha ação, a partir do compromisso que as professoras coordenadoras tiveram com minha formação profissional, ao dedicar tempo a fim de auxiliar meu crescimento pessoal e intelectual.

Desde 2002 até os dias de hoje, atuo na/com a Educação a Distância (EaD). Atuei como bolsista, tutora, professora, formadora de tutores e, mais recentemente, coordenadora de curso. Esse caminho pela EaD tem sido essencial para pensar também minha atuação como professora no âmbito da docência presencial. Minha inserção na EaD deu origem à minha dissertação de Mestrado, cujo objetivo foi compreender, a partir do olhar do tutor do Curso de Pedagogia do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o sentido de ser tutor e o significado de tutoria para esses sujeitos (BARBOSA, 2011). Analisar e refletir sobre as diferentes formas de ver dos tutores contribuíram, sobremaneira, para o meu desenvolvimento profissional.

O envolvimento com a EaD propiciou-me outros tipos de atuação. Trabalhei em duas faculdades particulares no Ensino Superior lecionando a disciplina de Libras. Pude perceber a forma como, em uma dessas instituições, os estudantes eram tratados como clientes, percebia o distanciamento de meus colegas de trabalho das questões relativas à escola e senti uma dificuldade das instituições em desenvolver um trabalho coletivo em prol da educação que ofereciam. Participar desses espaços

me auxiliou a perceber que, por mais que tivesse minha base pedagógica de conteúdo fundamentada, o contexto de trabalho e as relações que se estabelecem podem prejudicar, sobremaneira, a qualidade das aulas ministradas.

Tive minha identidade profissional fortalecida, optando por não mais atuar em espaços em que minha autonomia docente estivesse subjugada aos desejos de administradores de empresas que visavam a fins lucrativos. A identidade docente é, sem dúvida, um lugar de lutas e conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (FLORES, 2014).

Ao mesmo tempo em que atuava na EaD, em 2005, iniciei meu trabalho como professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura de Juiz de Fora. Trabalhei quatro anos como professora, em diferentes escolas e, em 2009, comecei minha atuação no ensino de Libras para crianças. A referida prefeitura organizou um projeto que visava a ensinar Libras para crianças ouvintes que tinham um colega surdo na sala. Foram momentos nos quais minha experiência como professora de crianças, com foco na ludicidade, foi somada à minha fluência em língua de sinais; o resultado foi um trabalho bastante prazeroso e desafiador.

Trabalhei três anos, em diferentes escolas da rede municipal, ensinando Libras às crianças e aos seus professores (que também participavam das aulas junto com os alunos). Em seguida, prestei concurso, passei e fui efetivada na rede. Fui convidada, então, a assumir meu cargo em um Centro de Atendimento Educacional Especializado, para trabalhar no ensino de Libras e Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para crianças surdas.

Nesse espaço, trabalhei com uma professora surda e resolvemos que atuaríamos juntas no ensino das duas línguas. Desenvolvemos vários projetos, visitamos as escolas das crianças, ensinamos Libras para as famílias, estudamos juntas a literatura da área e avaliamos, constantemente, o nosso trabalho. Criamos uma proposta para iniciar um trabalho, cuja realização, a nosso ver, beneficiaria os surdos da região sob nossa responsabilidade: a organização de uma escola polo para surdos.

Trabalhamos intensamente: metade da nossa carga horária de trabalho era dedicada a estar no contexto da escola trabalhando junto com os professores num processo de formação conjunta. No ano seguinte, todos os estudantes surdos da região foram transferidos para essa escola. Ensinamos Libras para os funcionários

nos intervalos da merenda. Alguns professores se inscreveram, para aprender a língua duas vezes por semana, na própria escola, no final do turno de trabalho. Tínhamos um professor surdo pedagogo que assumiu uma turma num trabalho de bidocência com uma professora ouvinte. As crianças ouvintes tinham aulas de Libras com outra professora surda. Foram três anos intensos de trabalho.

No final do terceiro ano de atuação nesse Centro de Atendimento Educacional Especializado, fui deslocada para trabalhar em meu segundo cargo com vários professores surdos da rede. Todas as tardes, reuníamos-nos para discutir aspectos da formação de professores surdos e ouvintes das escolas da cidade. Nesse período, desenvolvemos um projeto – financiado pelo Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica – e, com a verba, criamos uma coleção de DVDs ("A imagem da Palavra"), com diferentes gêneros textuais em Libras para serem distribuídos às escolas da cidade³.

Trabalhei na prefeitura de Juiz de Fora até junho de 2014. Depois disso, tomei posse como professora do Ensino Superior na Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Formadora de professores e a atenção especial à formação de professores surdos em Pedagogia.

Meu acesso como professora de uma universidade federal trouxe uma forma diferenciada de ser docente. A UFLA fica no interior de Minas Gerais; é arborizada, com gramados nos quais os estudantes sentam em roda e deitam nos intervalos das aulas. Possui ipês de todas as cores e, por toda a parte, é possível sentir o cheiro do café produzido na própria instituição. Uma nova rotina docente passou a ser estabelecida. Sou responsável pela disciplina de Libras, ministrando aulas em todos os cursos da universidade.

Assumir um cargo em uma instituição federal causava em mim um misto de alegria, ansiedade e senso de gratidão. Tinha metas: contribuir, de forma efetiva, para a implementação da educação bilíngue com/para surdos na rede de ensino pública de Lavras; criar um grupo de estudos sobre Educação de Surdos(as); organizar ações de extensão, a fim de possibilitar uma universidade acessível aos surdos; e aproximar a

³ Durante a pandemia da COVID-19, criamos um canal no Youtube e disponibilizamos os vídeos, para dar acesso a todos ao material: <https://www.youtube.com/channel/UCazs4aPEs5xCwlvjcYmCREQ>

comunidade surda das ações da universidade. Mas como alcançar tais metas? Precisava conhecer os caminhos para que pudesse iniciar o trabalho.

Fui eleita, em 2015, como coordenadora do curso de Pedagogia EaD da UFLA. Outra perspectiva se abriu. Conhecer e participar dos conselhos de graduação e, posteriormente, do conselho universitário, como representante docente da categoria assistente, trouxe novos desafios e formas de pensar a universidade e suas estruturas. Além da docência, passei a atuar também em cargos administrativos, em projetos, em comissões (muitas comissões...) e comecei a me encontrar sobrecarregada diante das inúmeras atividades. Apaixonada pelos novos desafios, muitas vezes, trabalhava em três turnos, sem pausa.

Apesar de todo o envolvimento com a parte administrativa da universidade, minha paixão é dar aula. Separava sempre parte do meu horário da semana para planejá-las e dar retorno aos estudantes das atividades feitas em sala.

Marcelo (2009), ao refletir sobre os desafios constantes da identidade docente, afirma que ela é o resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio em que a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os docentes devem desempenhar. Meu envolvimento com a UFLA me possibilitou (re) encontros que deram significados diferenciados à minha identidade.

Apesar de todo o meu envolvimento, ainda não havia conseguido alcançar as metas que estabeleci ao chegar à instituição. As demandas eram tantas, e o desejo de contribuir de forma efetiva ao desenvolvimento das ações educativas da universidade era tão grande que não percebi que estava perdendo minha saúde e, se não parasse para organizar o tempo e priorizar minha área, poderia me perder – questão para a qual alerta Zeichner (2008).

Consciente de que, como afirma Zeichner (2008), tinha responsabilidades com a melhoria de meu próprio ensino e, por meio do meu exercício, deveria problematizar minhas ações, consegui, durante os três anos de docência no ensino superior, alcançar alguns dos objetivos estabelecidos, quando cheguei: início da criação de uma escola polo para surdos; acessibilidade em alguns espaços da universidade; criação do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos - (GEPES); participação ativa na Associação de Surdos de Lavras.

Tal fator se deve a parcerias com pessoas comprometidas com as reformas educacionais e com as possibilidades de que uma ação coletiva tem de consubstanciar projetos.

Outra conquista foi a efetivação da UFLA como um dos 13 polos⁴ do Curso de Pedagogia, numa perspectiva bilíngue, oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na modalidade *on-line*. Atuei, assim, na mediação dessa parceria e, posteriormente, como coordenadora do polo. Meu contato com os módulos, com a forma de organização das atividades e a proposta pedagógica contribuiu, de forma significativa, para o início de minhas reflexões acerca da formação de pedagogos surdos.

Lacunas percebidas, em minha atuação nas escolas da rede municipal, em relação à atuação em turmas com estudantes surdos – referentes não somente à aquisição da Libras, mas também aos saberes pedagógicos necessários ao desenvolvimento dessa prática – estavam sendo contempladas na formação dos professores daquele curso. Os materiais em Libras, as interações com tutores e professores surdos e o ambiente virtual pensado para surdos, por exemplo, foram diferenciais que percebi. Comecei a refletir sobre as outras licenciaturas, nas quais, em geral, há apenas o oferecimento de uma disciplina de Libras. Pensei nas trocas de saberes e vivências sobre a formação de professores surdos realizados com uma amiga surda pedagoga. Todas essas reflexões contribuíram para o trabalho que desenvolvo nesta tese.

O doutorado

Mudei para São Carlos em março de 2018. A UFLA me concedeu quatro anos de licença para cursar o doutorado em Educação da UFSCar.

Como aprendi a ensinar? Como ensino e ensinarei pessoas a lecionar? O meu (re)pensar sobre meus ex-alunos, minhas experiências como professora, meu percurso escolar têm me atravessado e, desse modo, suscitado muitas emoções sobre o que considero minha paixão: a docência. Vejo-me professora, aluna, formadora de professores, pesquisadora; papéis que se entrecruzam e me auxiliam a refletir sobre a complexidade do ato de ensinar.

⁴ No início, o aludido curso possuía os seguintes polos, de acordo com as regiões: no Sudeste, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); no Nordeste, Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB); no Norte, Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e Universidade do Estado do Pará (UEPA); no Centro-Oeste, Instituto Federal de Goiás (IFG) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); no Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O processo de me constituir pesquisadora e iniciar meu caminhar no âmbito das pesquisas com narrativas⁵ não foi linear. Vivenciei muitas situações delicadas em minha vida pessoal nesse percurso. Em razão de algumas intercorrências familiares, tive que lidar com sentimentos que nunca havia vivenciado antes. Percebi-me insuficiente diante da vida, mas não parei de caminhar; caminhei mais devagar, prossegui.

Reconheci o (meu) inacabamento humano – tão propalado por Freire. Conseguir andar pela consciência de saber que o insuficiente, o inacabado é o sempre; é o que nos move, continuamente, nas veredas da aprendizagem e do *devir*. O movimento de ser quem sou e do querer vir a ser tem sido um exercício interessante, um impulso ao mergulho.

Permite-me ser tocada pelo meu processo de me constituir pesquisadora. Fui tocada pelas histórias que apresentarei neste trabalho, bem como pelo mergulho nos estudos dos pesquisadores da educação com fontes (auto)biográficas.

Sendo assim, a participação na linha "formação de professores", a atuação como professora da disciplina de Libras, a minha formação como pedagoga, o trabalho com crianças surdas, o meu contato com pesquisa com fontes (auto) biográficas e a inserção como pesquisadora, na área de educação de surdos, contribuíram para que meu olhar se voltasse, nesta pesquisa, às professoras surdas.

As histórias das professoras desta pesquisa, as narrativas que se entrelaçam com as minhas pintaram as composições que hoje aqui se apresentam. Espero que, ao serem compartilhadas repletas de vida, possam gerar reflexões que contribuam de forma significativa, para o campo da formação de professores e da educação de surdos.

Apresentação da pesquisa

Este trabalho discute a formação de professores, especificamente, no que diz respeito à aprendizagem da docência de professoras surdas⁶. Para desenvolver e analisar esta temática, foi formulada a seguinte questão norteadora: **a partir da**

⁵ Contarei com mais detalhes sobre a escolha do tema e das narrativas no capítulo: Caminhos Metodológicos.

⁶ Optamos por usar a terminologia no feminino, para caracterizar as participantes da pesquisa, que são em sua totalidade mulheres. Usaremos a terminologia no masculino para nomear os professores, de forma geral, por isso, onde lê-se professores entendem-se professores e professoras.

perspectiva de professoras surdas, que experiências foram narradas como significativas para os processos de aprendizagem da docência?

Dessa forma, o objetivo central foi conhecer e investigar, na perspectiva dessas professoras, as experiências narradas por elas como significativas para o percurso de aprendizagem da docência. Tal objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: (1) refletir sobre a formação de professores em suas diferentes etapas, relacionando com as especificidades do campo da educação de surdos no Brasil; (2) conhecer as trajetórias profissionais de docentes surdas atuantes com estudantes surdos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; (3) identificar e analisar, juntamente com as professoras, as experiências narradas e relacioná-las às aprendizagens da docência; (4) analisar e discutir aspectos potencializados pelas experiências narradas pelas professoras, a respeito da aprendizagem da docência, ao longo de suas trajetórias de vida e profissional.

Para a realização dos procedimentos metodológicos, escolhemos como fonte de pesquisa as narrativas (auto)biográficas. Os dados foram produzidos em quatro fases: narrativas iniciais; narrativas para aprofundamento; entrevista narrativa e análise. Foram selecionadas três professoras surdas nomeadas nesta pesquisa como: Melissa, Claire e Íris.⁷

Partimos do pressuposto de que a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional são processos que se desenvolvem ao longo da vida. Entende-se que a qualidade da educação está, entre outros fatores, relacionada ao docente e ao seu ensino e, no contexto da educação de surdos, o "professor surdo" tem um papel central para o desenvolvimento de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Os professores de profissão possuem saberes específicos, que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Segundo Tardif, o que se propõe:

[...] é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais autores e mediadores da cultura e dos saberes escolares (TARDIF, 2002, p. 228).

⁷ Os caminhos metodológicos serão detalhados no capítulo 3.

Martins (2010) destaca que a presença do professor surdo é imprescindível numa escola para o trabalho com estudantes surdos, pois ele é "o referencial para a conquista da língua de sinais pela criança e para a construção da sua identidade, além de ser um mediador e se comunicar por intermediação de uma língua para outra" (MARTINS, 2010, p. 65). A responsabilidade desse professor, para além de sua atuação em sala de aula, está ligada à representatividade com relação à língua, ao ser surdo, à cultura, ao direito de ter acesso à educação na língua de sinais. Envolve, pois, a sua participação na instituição escolar, numa comunidade profissional com características, normas e culturas próprias.

Seu olhar como sujeito surdo pode revelar aspectos específicos e essenciais, para a investigação da/na área da formação de professores, bem como da/na área da educação de surdos brasileira, pois:

[...] ele pode possuir características peculiares, tais como a sua postura, do seu jeito de ensinar, o modo como ele vivia, suas crenças, e os seus pensamentos, as suas ideias e a sua constituição como profissional são básicas para uma atuação consequente (MARTINS, 2010, p. 48).

Os saberes docentes são constituídos e entrelaçados com a experiência de cada professor. Compreendemos a dimensão pessoal como um fator essencial para entender os modos como os professores aprendem a ser professor e desenvolvem seu trabalho, pois "todo professor transpõe para sua prática aquilo que é como pessoa" (TARDIF, 2007, p. 145). Dessa forma, cabe destacar que:

[...] o professor surdo por possuir a especificidade de suas vivências, bem como experiências comuns àquelas trazidas pelas crianças surdas, pode refletir sobre as diferenças, captar histórias de vida que se apresentam e se comunicam com outras histórias (surdas e ouvintes), já que compartilha marcas inerentes a singularidade da surdez, colaborando com a construção do seu processo identitário como docente surdo (MARTINS, 2010, p. 49).

Nesse sentido, ressaltamos a importância de se pesquisar a formação de professores surdos, tendo em vista que, na grande maioria das escolas brasileiras, há poucos profissionais surdos, e os modelos representatividade do ser docente que têm predominado são, em sua maioria, oralistas, não usuários da língua de sinais, que desconhecem a singularidade linguística dos surdos. Entendemos, por isso, ser

fundamental investigar o processo de aprendizagem da docência desses professores e compreender o que eles próprios têm a dizer sobre como se constituíram professores e sobre quais são os saberes mobilizados por eles para sua atuação na educação básica.

É relevante destacar que, no estudo em tela, os surdos são entendidos numa perspectiva socioantropológica (QUADROS, 2003; STUMPF, 2009; SKLIAR, 2013) e, portanto não como sujeitos com deficiência. Conforme Decreto 5.626/05 – sobre o qual iremos tratar posteriormente de forma mais detida – a pessoa surda é aquela que “(...) compreende e interage com o mundo, por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005).

Ser professor, segundo Reali e Reyes (2009), inclui as responsabilidades sociais e políticas que o seu papel profissional implica, bem como a participação desse profissional numa escola, numa comunidade e em outros espaços. Corresponde, também, ao desempenho de papéis, às responsabilidades, ao pensamento e aos modos de atuação tendo em vista o contexto de atuação profissional. Tais ações supõem aprender a trabalhar em ambientes dinâmicos que se alteram e nos quais novos conhecimentos se constroem a partir de diferentes fontes e perspectivas.

Os estudos da área de formação de professores permitem compreender as possibilidades que esse campo apresenta, para o desenvolvimento das experiências formativas, considerando necessária a função da universidade nesse processo. Entendemos que devemos percorrer caminhos investigativos atentos ao nosso papel social, à relevância da articulação com as necessidades da educação brasileira, à qualidade profissional dos educadores comprometidos com a educação de todos.

Claire, uma das professoras surdas participantes desta pesquisa, foi a responsável pela escolha da temática deste trabalho. A princípio, meu interesse estava voltado ao Curso de Pedagogia, numa perspectiva bilíngue, na modalidade a distância, oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Trabalhei com a Claire durante, quatro anos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de crianças surdas e, mesmo depois da minha saída para iniciar minha carreira no Ensino Superior, sempre conversávamos sobre questões relacionadas à pesquisa, à educação de surdos e ao tema que tinha escolhido para o doutorado.

Estava angustiada, pois iria focar na formação e trajetória de estudantes surdos do Curso de Pedagogia do INES, mas o grupo de alunos estava no segundo período letivo. O percurso era bastante inicial para uma análise de trajetória. Percebi ainda que alguns estudantes estavam em fase de adaptação com relação à metodologia de estudos *on-line*, à organização de horários e a outros aspectos próprios dessa modalidade de ensino.

Por isso, procurei Claire para conversar sobre essas dúvidas, ocasião em que relatou seu percurso como estudante de Pedagogia. Em sua narrativa, fazia relações sobre como o curso auxiliou na sua atuação. Refletia de forma fluida sobre o que era ser docente surda de estudantes surdos e abordava aspectos relativos à ação e formação docentes, sobre os quais eu ainda não tinha refletido de forma sistematizada.

Voltei meu olhar e interesse de pesquisa aos processos de aprendizagem da docência, quando percebi que a temática abordada por ela se relacionava com os estudos que fazia no Grupo de Formação de Professores, com as minhas pesquisas individuais e com o que pretendia pesquisar no curso de Pedagogia EaD do INES com foco nos estudantes. Percebi que a narrativa de Claire apresentava aspectos interessantes sobre a aprendizagem da docência, o seu desenvolvimento profissional e os desafios que enfrentou. A temática me envolveu, e a linha que deveria seguir começou a ser delineada com aquela conversa.

Com os estudos e o amadurecimento do tema, em constante interlocução com minha orientadora, construí a pesquisa aqui apresentada.

No Capítulo 1, "Formação de professores: especificidades, contextos e reflexões sobre a educação de surdos", abordo elementos concernentes à aprendizagem da docência, conceito balizar desta tese e às singularidades da formação de professores surdos.

No segundo capítulo, "Caminhos Metodológicos" discuto questões a respeito da pesquisa com fontes (auto)biográfica. Apresento objetivos, as professoras surdas participantes da pesquisa, a descrição das fases de mediação da construção das narrativas, entre outros. Discorro, ainda, sobre os procedimentos para a análise das narrativas.

No terceiro capítulo, "As narrativas (auto)biográfica das professoras surdas: processos de aprendizagem da docência, à luz do referencial teórico, analisamos e discutimos alguns aspectos potencializados pelas experiências narradas pelas

professoras, a respeito da aprendizagem da docência, ao longo de suas trajetórias de vida e profissional.

Para finalizar, nas "considerações finais", discorro sobre alguns indícios do alcance dos objetivos propostos, bem como - a título de sistematização - nossa percepção sobre como as experiências das três professoras surdas convergem, divergem e/ou se destacam no contexto geral das narrativas. Associamos a isso, algumas reflexões sobre possíveis propostas para o campo da formação de professores e da educação de surdos.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESPECIFICIDADES, CONTEXTOS E REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DE DOCENTES SURDOS

O presente capítulo tem como objetivo discutir algumas questões referentes à aprendizagem da docência, conceito central desta tese. Procura ainda debater sobre algumas especificidades e contextos que permeiam a formação professores⁸ surdos, destacando implicações, desafios e possibilidades.

Salientamos, por isso, que, ao tratarmos da temática aprendizagem da docência, intentamos contribuir para o campo de estudo "Formação de professores". Ademais, destacamos que, ao realizar uma pesquisa cuja temática refere-se aos processos de aprendizagem da docência de professoras surdas, entendemos que assumimos o desafio de tentar contribuir, também, com o campo da educação de surdos.

Cabe ressaltar que nossa escolha foi organizar este capítulo, abordando questões gerais do campo da formação de professores, que se referem também à formação de professores surdos. Por isso, compreendemos que, mesmo ao não mencionarmos de forma explícita os surdos, esse grupo também compõe o quadro de análise geral.

Assim, após apresentarmos tais aspectos gerais, dissertamos sobre as especificidades da formação de professores surdos, pois acreditamos que, com essa forma de organização, as complexidades deste campo podem ser melhor entendidas e problematizadas.

1.1 Aprendizagens do ponto de vista do sujeito aprendente

As aprendizagens dos professores podem ser pesquisadas de diferentes perspectivas. Neste trabalho, nosso olhar está voltado às experiências que foram narradas como significativas para o processo de aprendizagem da docência de professoras surdas.

⁸ Usaremos neste trabalho a palavra professor (ou professores) no masculino, para nos referirmos à categoria de forma geral (homens e mulheres). Declaramos estar conscientes da luta que nós, mulheres, travamos por igualdade de direitos, mas optamos por usar o termo no masculino seguindo a atual norma da língua portuguesa. Quando nos referimos às professoras participantes desta pesquisa, que são, em sua totalidade, mulheres, usaremos o termo no feminino (professora, professoras).

Josso (2004, p. 38) aborda aspectos que se coadunam com a perspectiva deste estudo, pois discorre acerca de uma abordagem das aprendizagens experienciais, por meio do que dizem as narrativas de formação, as quais, de acordo com a estudiosa, “servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”.

Dessa forma, à luz dessa autora, consideramos importante discutir, de forma breve, o conceito de "experiências" e “experiências formadoras”.

Entendemos, tal como Josso (2004), que a experiência pode ser considerada como "vivências particulares". Conforme essa perspectiva, vivenciamos uma infinidade de vivências, as quais “atingem o status de experiência, a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (*ibid*, p. 48). Desse modo, para que a experiência seja considerada formadora, precisa ser vista sob o ângulo da aprendizagem. Essa experiência comporta dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais, constituindo “um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo” (*ibid*, p.49).

Estudos biográficos, segundo Abrahão e Bolívar (2014), mostram que o profissionalismo docente, para além da dimensão do saber e do saber fazer, sustenta-se, diariamente, na dimensão emocional, como, por exemplo, a paixão que o “move” a agir. Os pesquisadores esclarecem que, no trabalho docente, o profissional está imbricado nos aspectos pessoais.

Assim, sinalizamos a relevância das emoções nesses processos, à medida que as experiências docentes comportam diferentes dimensões da aprendizagem. Por isso, sublinhamos nosso entendimento sobre a possibilidade dos estudos sobre a formação docente revelarem aspectos para além dos racionais presentes na profissão (MASSETO, 2018).

Além disso, é preciso compreender que "ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos" (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 150). Essa percepção enfatiza dimensões complexas das relações humanas, bem como, conforme já indicado, envolvimento no âmbito afetivo e emocional.

Para Tardif (2002), o núcleo da profissão docente são as interações humanas; isso significa que “o professor é um trabalhador interativo” (*ibid*, p. 118), porque as relações afetivas, normativas e simbólicas, com os estudantes e/ou com os pares, são aspectos constituintes do trabalho. Tanto o trabalho em si mesmo quanto o âmbito

profissionais estão imbuídos em interações humanas. Nesse sentido, Tardif (2002) afirma que o objeto de trabalho docente são os “seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo” (*ibid*, p. 128).

Em síntese, entendemos por experiências as vivências particulares que, quando submetidas a um processo reflexivo (sobre o que foi observado, percebido e sentido), atingem o *status* de experiência. E, quando as experiências são observadas sob a perspectiva da aprendizagem, podem ser nomeadas por “experiências formadoras”, cuja construção, no âmbito da formação docente, ocorre *na, com e pelas* relações humanas – o que faz com que as complexidades sejam inerentes aos processos formadores. As relações humanas enfatizam, ainda, as dimensões da ação dos professores que não se restringem apenas aos aspectos profissionais e racionais da docência, mas incluem, também, dimensões afetivas, emocionais e pessoais.

Neste trabalho, por nosso foco estar na aprendizagem da docência, concebemos que as experiências analisadas possuem *status* de “experiências formadoras”. Assim, quando mencionamos a palavra “experiência”, suprimimos o termo “formadora” por acreditarmos que tal adjetivo se revela inerente às discussões.

Josso (2004) apresenta três denominações (ou convenções) que podem nos auxiliar a compreender a construção da experiência:

- a) "ter experiência" é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado.
- b) "fazer experiências" são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências.
- c) "pensar sobre as experiências" tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b) (JOSSO, 2004, p. 51).

Essas três modalidades nos permitem reconhecer as experiências construídas *a posteriori* (modalidade “a”) das que foram construídas *a priori* (modalidades “b” e “c”). Tais aprendizagens são apresentadas e organizadas numa história de vida que possibilita entender os diferentes componentes da formação.

À vista disso, ao ter como objeto de observação a formação do ponto de vista do aprendente (em nosso caso, professoras surdas), é preciso observar a articulação do saber fazer e do conhecimento; da funcionalidade e da significação; e das técnicas e dos valores.

Além disso, é importante atentar para o fato de o processo de aprendizagem envolver diferentes aspectos que devem ser considerados no âmbito da pesquisa.

Figura 1: Aspectos que podem ser considerados na formação do ponto de vista do sujeito aprendente



Fonte: Elaborada pela autora, a partir das ideias de Josso (2004).

A Figura 1 ilustra alguns elementos que podem ser observados na análise dos processos de aprendizagem dos professores. Tais elementos podem ser analisados em separado ou de forma relacional. Tais ênfases serão diferentes de acordo com a história de vida e profissional de cada professor.

Entendemos que a formação está inserida na vida desse docente e se faz ao longo dela e, por isso, ele mesmo é o agente principal desse processo. Conforme esclarece Bolívar (2002, p. 8), "no final, o que importa é a maneira como os professores e professoras sentem, pensam e atuam". Essa visão se contrapõe à ideia de que o professor se forma somente sendo um mero consumidor de cursos de formação, para, depois, em sua prática, ser um executor de propostas educacionais criadas por outrem sem sua participação.

Ademais, para compreendermos os processos de formação de cada docente, é fundamental termos encontros com as pluralidades que atravessam essas vidas (MOITA, 1992). Sendo assim, o conceito de formação docente pode ser relacionado ao conceito de "aprendizagem permanente", que se fundamenta na ideia de que os saberes e competências docentes são "resultados não só da formação profissional e

do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola" (MIZUKAMI et.al, 2010, p. 31).

Assim, ao ter acesso ao modo como cada pessoa se forma, deparamo-nos com a singularidade de cada docente, "como ele age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido de que é um processo de formação" (MOITA, 1992, p. 115).

Tancredi (2009) entende que, para o exercício da docência, como o de qualquer outra profissão, é necessário aprendê-la continuamente.

A ideia de processo – e portanto de *continuum* – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas (MIZUKAMI et al., 2010, p. 16).

Dessa forma, percebemos que aprender a ensinar é um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida e não se refere, exclusivamente, a momentos estanques de formação. Gatti *et al.* (2019) reafirmam esse conceito ao destacar que o reconhecimento da docência se baseia em dois princípios básicos: a importância da valorização dos diferentes aspectos da história individual e profissional do docente; e o reconhecimento de que a formação de professores se dá em um *continuum*.

Por isso, quando nos referimos ao conceito de formação docente, entendemos que ele está relacionado ao conceito de aprendizagem permanente, que considera os saberes e competências docentes como frutos de aprendizagens realizadas, ao longo da vida, dentro e fora da escola, sem um estágio final estabelecido *a priori* (MIZUKAMI, 1996; MIZUKAMI *et al.* 2010).

Bolívar (2002, p. 99) colabora com essa discussão, ao apontar que a formação docente está baseada nos processos de formação dentro de uma vida, e, para ser significativa, exige "que cada adulto compreenda, aproprie-se de sua própria formação e a reconstrua a partir de sua história de vida".

Essa aprendizagem permanente por parte do professor é um processo amplo e não linear, ligado diretamente à prática profissional e à organização da instituição educacional em que o sujeito se encontra inserido. Por isso, destacamos a escola como *locus* privilegiado de formação (MIZUKAMI *et al.*, 2010), visto que, "como a

prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas" (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Em síntese, quando nos propormos a estudar as experiências narradas como significativas aos processos de aprendizagem da docência de professoras surdas, apreendemos que as histórias contadas fazem parte do processo singular de reflexão dessas professoras sobre sua trajetória de vida, o qual se relaciona diretamente com seu percurso de formação permanente. Essas experiências, narradas do ponto de vista das professoras, como sujeitos aprendentes, englobam diferentes aspectos que podem compor a análise dessas aprendizagens, tais como: identidades, emoções, conhecimentos e fazeres dessas docentes. Além disso, a referida análise deve ter como pano de fundo, necessariamente, os contextos nos quais os processos de aprendizagens se desenvolvem.

Isso posto, destacamos a reflexão como conceito fundamental, para a formação docente, o qual permitirá ao professor tomar consciência das aprendizagens vivenciadas.

Entende-se por reflexão - ou inquirição - como o processo de analisar e explorar a prática, de modo que possa ser possível ao docente responder às diferentes situações novas e dilemas da sala de aula e da escola (REALI; REYES, 2009).

Porém cabe destacar que empregar o conceito de reflexão:

não significa que os professores estarão refletindo sobre tudo, ininterruptamente, pois sempre haverá grande dose de rotina em sua atividade. Ele deve buscar o equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento, não se entregando a modismos, mas decidindo conscientemente o caminho a seguir como professor que constrói sua própria prática de forma reflexiva (MIZUKAMI *et al.*, 2010, p. 18).

Zeichner (1993) relaciona o conceito de reflexão com a prática reflexiva desenvolvida pelos professores. O autor sustenta a ideia de que reflexão significa "o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor" (*ibid*, p. 17) e, assim, no melhor dos casos, o que podemos fazer, nos contextos de cursos de formação, é preparar os professores para começarem a ensinar. Durante seus anos de pesquisador, Zeichner desenvolveu sua própria posição sobre a ideia de professor como prático reflexivo.

Dessa forma, considerando que as vivências particulares atingem o *status* de experiência, por serem submetidas a um processo reflexivo e que o presente estudo tem as experiências narradas pelas professoras surdas, como objeto de análise, inferimos que as concepções de Zeichner (1993) podem contribuir para expressar perspectivas que assumimos neste texto.

O autor apresenta três princípios que representam sua visão quanto à ideia do professor como prático reflexivo. O primeiro diz respeito à atenção do professor que pode estar voltada tanto para dentro (para sua prática), como para fora (para as condições sociais nas quais se situa essa prática). Tendo em vista esse primeiro princípio, podemos fazer uma relação, inspirada em Clandinin e Connelly (2011), com as quatro direções de uma investigação: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. No caso desta pesquisa associamos ao movimento feito pelo professor em seu processo reflexivo sobre seu percurso de aprendizagem da docência. Os autores apresentam o que entendem por cada um desses movimentos:

Por introspectivo, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectivo, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectivo e prospectivo, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 85).

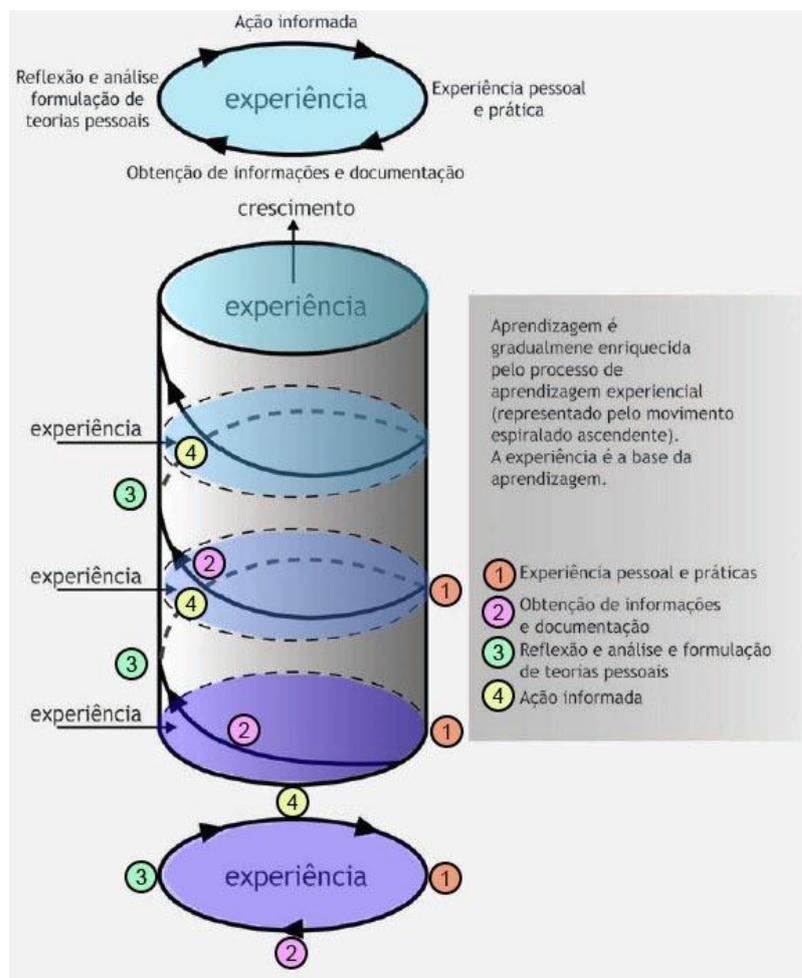
Diante do exposto, associamos ao princípio apresentado por Zeichner (1993) as quatro direções discutidas por Clandinin e Connelly (2011), ou seja, o professor como prático reflexivo pode estar com sua atenção voltada para dentro (introspectivo) e para fora (extrospectivo), atento ao passado, presente e prospectando o futuro.

O segundo princípio apresentado pelo autor diz respeito à inclusão das consequências sociais e políticas do trabalho dos professores no seu pensamento, em sua prática reflexiva, referindo-se à sua tendência democrática e emancipatória, bem como à "importância dada às decisões do professor quanto a questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula" (ZEICHNER, 1993, p. 26). O terceiro e último princípio concerne à importância de se construir "comunidades de aprendizagens, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros" (*ibid*, p. 26), caracterizando a reflexão como prática social. Trataremos mais adiante no texto outros aspectos referentes a esse princípio.

Em síntese, destacamos o processo de reflexão como essencial para a aprendizagem da docência. Nesse sentido, é necessário manifestar um compromisso para a sua ocorrência, ou seja, diferentemente dos pensamentos rotineiros que todos temos, é necessário um modo sistemático, rigoroso e disciplinado de desenvolver o pensamento, que se aproxime dos processos de inquirição científica. Como vimos, o professor, como prático reflexivo, volta sua atenção para dentro (introspectivo), para fora (extrospectivo) e está atento ao passado, presente e futuro. Tais reflexões podem acontecer de forma individual ou coletiva (em comunidades de aprendizagem), não deixando de focar sua atenção nas situações de desigualdades e injustiças que ocorrem na sala de aula e no contexto escolar de forma mais ampla.

Knowles, Cole e Presswood (1994), ao discutirem questões a respeito da formação de professores e, especificamente, sobre professores reflexivos, propõem uma representação em uma "espiral de aprendizagem experiencial".

Figura 2 - Ciclo / Espiral de aprendizagem experiencial



Fonte: Ciclo/ Espiral de aprendizagem experiencial - Knowles, Cole e Presswood (1994, p.10), colorido pela autora desta tese.

Reali e Reyes (2009), no debate sobre como nos tornamos professores reflexivos, explicam e apresentam essa espiral. A parte sombreada de roxo, na base do desenho – que sobe no corpo da espiral e se modifica, à medida que o processo ocorre – representa o papel basilar das nossas experiências profissionais para o andamento de todo o processo reflexivo. As experiências pessoais e práticas (cor laranja) iniciam o ciclo, seguidas da busca de informações e documentação (cor rosa). Conforme destacamos anteriormente, o processo reflexivo se aproxima dos processos de inquirição científica, por isso, a documentação e a obtenção de informações são essenciais, por meio das quais será possível a caracterização da situação a ser analisada.

O número 3 (verde) indica o processo reflexivo em si, a “análise e a formulação de hipóteses sobre as possíveis alternativas de compreensão ou possibilidades de solução do problema, compondo um plano de ação” (REALI; REYES, 2009, p. 35). O número 4 (amarelo) representa uma ação informada, ou seja, a efetivação da resolução da situação analisada, instigando o início de um novo ciclo.

A representação dos autores nos ajuda a pensar o movimento da aprendizagem da docência, pois ilustra sua complexidade e diferença com relação às reflexões que fazemos em nosso dia a dia na rotina da sala de aula. A rigor, a reflexão sistematizada dos docentes inclui um exame refinado da prática e contribui para o seu aperfeiçoamento.

Cabe destacar que, em cada etapa da carreira (socialização pré-profissional, formação profissional, início da docência e desenvolvimento profissional docente), teremos necessidades formativas diferentes. Nos próximos tópicos, iremos nos dedicar ao debate atinente a essas etapas.

1.2 Etapas de vida e da formação docente: reflexões e especificidades

Pesquisadores da área de formação de professores, como Vaillant e Marcelo (2012; 2015), analisam a aprendizagem da docência tendo como referência quatro etapas consideradas fundamentais para a formação profissional desses professores. Segundo eles, mesmo que reconheçamos que há um consenso de que os bons professores são os principais responsáveis, para que tenhamos uma educação de

qualidade⁹, é notório um acordo que se trata de um processo em longo prazo e complexo.

Dessa forma, tal como esses pesquisadores, à medida que conhecemos e analisamos, juntamente com os professores, as suas diferentes etapas de formação, podemos problematizar essa formação e contribuir para a reflexão sobre os diferentes aspectos que compõem os processos de aprender a ensinar.

Especificamente no contexto desta tese, buscamos relacionar com algumas especificidades que podem ser essenciais conhecer e problematizar, questões referentes à formação de professores surdos. Dessa forma, abordamos as quatro etapas da formação docente, apresentadas por Vaillant e Marcelo (2012; 2015) como "A, B, C e D" – antecedente, base, começo e desenvolvimento. Essas etapas são descritas, respectivamente, como: experiências de ensino prévias de aspirantes a docentes; formação inicial em uma instituição específica; iniciação, designada pelos primeiros anos de exercício profissional; e o desenvolvimento profissional e contínuo, tal como representado na Figura 3:

Figura 3 - As quatro etapas na formação do docente



Fonte: Vaillant e Marcelo (2012).

⁹ Entendemos o termo qualidade, no campo da educação segundo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 117-118), "[...] aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino".

Neste trabalho, refletimos sobre esses momentos mapeados por Vaillant e Marcelo e acrescentamos uma nova etapa, cuja inclusão se mostrou essencial à análise das narrativas, como veremos mais adiante. As cinco etapas foram nomeadas da seguinte forma: primeiros tempos de vida; escolarização; formação profissional; início da docência; e desenvolvimento profissional docente, tal como ilustra a Figura 4:

Figura 4: As cinco etapas importantes para a discussão sobre a formação docente de professores surdos



Fonte: Elaborada pela autora

Nessa imagem, tentamos demonstrar o processo de reflexão sobre a aprendizagem da docência. Durante a pesquisa, tivemos a oportunidade de ter acesso aos pensamentos das professoras por meio das narrativas¹⁰. Conforme já mencionado, o processo de aprendizagem da docência é amplo e não linear, o que pôde ser percebido nas narrativas das professoras, em um movimento reflexivo de ir e vir das memórias, em cada etapa descrita e analisada.

A não linearidade foi representada na figura anterior pelas linhas que vão e vêm interligando-se com o contexto formativo de cada etapa vivida. Desse modo, as

¹⁰ A forma como desenvolvemos a produção das narrativas será descrita e analisada no próximo capítulo.

memórias podem ser (re)significadas por meio da reflexão realizada pelas professoras ao narrarem suas histórias. Colocamos cores para representar as emoções, bem como as necessidades formativas diferenciadas em cada momento da carreira.

Destacamos, assim, que a aprendizagem da docência se dá de diferentes formas, em diferentes momentos da trajetória de vida da pessoa e por meio de uma variedade de fontes.

Nas linhas que seguem, discutiremos questões concernentes a cada etapa analisada no âmbito desta pesquisa. Cabe destacar que, ao apresentar e discutir algumas especificidades e desafios da aprendizagem da docência de professores surdos, não temos a intenção de dicotomizar os processos formativos (surdos x ouvintes) e, sim, de problematizar questões importantes para esse processo no campo da educação de surdos. Sendo assim, as discussões gerais apresentadas podem ser vividas por todos os docentes, mas as especificidades lançam luz para os processos de sujeitos surdos.

1.2.1 Primeiros tempos de vida

Os primeiros tempos de vida são entendidos, no contexto desta tese, como o período do nascimento da criança até a sua primeira inserção na escola. Essa etapa foi incluída como importante, para as discussões sobre a formação docente, por entendermos que os saberes profissionais dos professores são provenientes de diferentes fontes, incluindo as histórias de vida individuais e seus relacionamentos com as famílias.

Esses saberes profissionais podem ser acionados em sala de aula, sendo, muitas vezes, difícil identificar de imediato a sua origem. Os saberes são mobilizados, de acordo com o contexto e a necessidade de cada situação e, assim, alguns serão mais ou menos significativos, dependendo dos momentos e das situações em que ocorrem (TARDIF, 2007).

No caso específico dos contextos de estudos sobre a trajetória de professoras surdas, esse recorte é importante, pois é nesse período que se espera que a pessoa inicie o desenvolvimento da linguagem, essencial ao desenvolvimento humano. Quando isso não ocorre, ou seja, quando há restrições a experiências de/para a aquisição da linguagem, há sérias consequências, tal como se vê acontecer em muitas histórias de pessoas surdas.

Além disso, cabe destacar que as questões referentes aos primeiros tempos de vida se relacionam a dois aspectos essenciais para esta pesquisa: a história de cada professor surdo, especificamente, no que diz respeito ao seu processo de aquisição da linguagem, descoberta da surdez pela família e os caminhos até a aprendizagem da língua de sinais; e a importância dos professores surdos no desenvolvimento da linguagem de estudantes surdos na escola.

O conceito de linguagem é utilizado por diversos autores com diferentes sentidos. Nesta pesquisa, baseamo-nos nos conceitos apresentados por Goldfeld (1997), Goes (2012) e Moura (2021), os quais compreendem a linguagem com base nos estudos de Vygotsky.

A criança, em geral, nasce imersa em um meio social, em que são estabelecidas relações que se dão por meio da linguagem. A criança ouvinte¹¹, por exemplo, está cercada pela linguagem, por meio da qual são construídos significados durante toda a vida. Essa linguagem surge da necessidade de comunicação com o outro, como forma de interação social.

Dessa forma:

(...) compreendemos a linguagem na sua acepção mais ampla, que pode ser vista como prática de interação sociocomunicativa e que é responsável pela criação de sentidos. Assim, consideramos fundamental que se perceba que a aquisição de linguagem deve estar fundada em circunstâncias de comunicação e interação verdadeiras nos mais diversos gêneros discursivos. É importante salientar também que o desenvolvimento da linguagem não se dá somente com um interlocutor (...), mas com uma multiplicidade de interlocutores (MOURA, 2021, p. 21).

O contato que as crianças estabelecem com o externo é mediado pela linguagem a qual constitui a maneira como percebem a si próprias e ao mundo. É por meio da linguagem que aprendem a se comunicar e a se organizar interiormente. Sendo assim, segundo Goldfeld (1997), nos estudos de Vygotsky, para além do entendimento da linguagem como uma forma de comunicação, está presente a ideia sobre a sua importância na regulação do pensamento. Dessa forma, a língua, que é a forma de linguagem exclusivamente humana, constitui a consciência dos indivíduos.

À vista disso, a língua é adquirida nas/pelas relações sociais pela criança ouvinte, pois a linguagem chega diretamente a ela por meio da audição, ao

¹¹ Criança ouvinte, neste contexto, é entendida como criança não surda; criança que escuta e que interage com o mundo por meio da oralização.

estabelecer interações sociais, "fazendo com que ela aprenda e apreenda tudo à sua volta" (MOURA, 2021, p. 16).

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que tal como a língua oral é constituinte do sujeito ouvinte, a língua de sinais é do surdo. Por suposto, deve ser:

a primeira língua a que [o surdo] deveria ter acesso para poder se constituir no mundo. Consideramos que a língua de sinais (Libras, no Brasil) é a forma por excelência pela qual a criança surda pode adquirir linguagem de forma natural e que lhe permite um desenvolvimento integral e sem limites (MOURA, 2021, p. 14).

A língua de sinais, então, cumprirá, no desenvolvimento dos surdos, o mesmo papel que a linguagem oral tem na vida das crianças ouvintes. Por isso, o modo e as possibilidades de acesso à língua são cruciais às crianças surdas, para que haja condições mais propícias à construção de subjetividades e ao desenvolvimento pleno da linguagem, possibilitando, assim, diferentes formas de interação social.

Porém, no contexto brasileiro, a maioria das crianças nasce em lares de famílias ouvintes que não conhecem a língua de sinais. Quando seus filhos são diagnosticados como surdos, na maioria das vezes, a reação é de choque e há "sentimento de perda e de desconsolo, além da incapacidade de saber como atuar" (MOURA, 2021, p. 18).

Os adultos cuidadores, além de saberem pouco sobre a Língua de Sinais, conhecem menos surdos adultos e formas de lidar com a situação dos filhos. Em muitos casos, são orientados por alguns profissionais da saúde a se afastarem da língua de sinais, com base no (equivocado) argumento, segundo o qual o aprendizado da Libras é um empecilho para a (desejada?) oralização. Tal informação leva muitas famílias a investirem tempo e dinheiro em terapias da fala, estimulando a criança a oralizar e proibindo o uso da língua de sinais.

Não obstante existirem, atualmente, ordenamentos jurídicos que reconhecem a Libras como tal, isto é, como língua – Lei n. 10.436/02, Decreto n. 5.626/05, Lei n. 13.146/15 e Lei 14.191/21 –, ela ainda é vista como uma língua de menos prestígio social e circula em poucos espaços da sociedade. Mesmo diante dos avanços das últimas décadas, conquistados diante de uma marcante atuação da comunidade surda, não é significativo o investimento em políticas públicas, para dar visibilidade à Libras e, mais do que isso, para que as famílias compreendam a importância da presença efetiva dessa língua no desenvolvimento pleno de seus filhos surdos.

Ademais, a Libras, por vezes, é associada à deficiência, sendo entendida como um “recurso linguístico” – não como uma língua – diante de uma incapacidade (a auditiva); a língua oral, por sua vez, é considerada, dentro dessa ótica, como uma aproximação da “normalidade” desejada pela maioria ouvinte - representada, nos primeiros tempos de vida, pelos familiares da criança surda. Cabe salientar que nem todos os familiares rechaçam a presença da Libras na vida de seus filhos, mas, mesmo quando há consciência acerca da importância do aprendizado dessa língua, os espaços em que a Libras circula ainda são muito restritos, tal como já assinalado.

Dessa forma, a proibição do uso da Libras e falta de exposição da criança a essa língua e de interações comunicativas efetivas, nos primeiros tempos de vida, trazem prejuízos graves ao desenvolvimento linguístico da criança, o que, por sua vez, afeta o seu desenvolvimento de forma geral. A criança surda, sem poder ter suas necessidades satisfeitas “por meio da fala, não compreende as reações dos pais, sente-se frustrada, confusa, brava, agressiva, medrosa e, muitas vezes, desenvolve uma autoimagem negativa” (GUARINELLO; LACERDA, 2007, p. 105). Por isso:

É muito importante que a Libras esteja presente em seu universo da mesma forma que a língua oral está no universo das crianças ouvintes para que ela possa ser adquirida de forma completa, para que a criança surda possa dominá-la e se constituir como ser da linguagem. Dessa forma, a Libras, como uma primeira língua completamente adquirida, lhe forneceria a base para poder aprender a sua segunda língua: a língua portuguesa, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita (MOURA, 2021, p. 17).

Assim, ressaltamos a importância de conhecermos esses problemas enfrentados pela maioria das crianças surdas, em seu processo de aquisição da linguagem, pois, para muitas delas, a aquisição da Libras se dará posteriormente (depois dos primeiros tempos de vida). É essencial, conforme mencionado, que:

[...] o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, nesse caso, por meio da língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais. Será então, por meio das interações estabelecidas com e pela criança, que ela poderá ampliar suas relações com o mundo, desenvolver suas funções mentais superiores e, enfim, constituir-se sujeito da linguagem (LODI; LUCIANO, 2014, p. 34).

Em síntese, a linguagem é uma prática de interação sociocomunicativa, responsável pela criação de sentidos. Por meio dessa linguagem, as crianças se relacionam com o social e constituem a maneira como percebem a si próprias e o mundo. As crianças necessitam de interações diferentes e verdadeiras (com intenções genuínas de comunicação), com diferentes interlocutores, para que o processo flua de maneira significativa. Tal como a língua oral (língua portuguesa) tem um papel essencial, no processo de desenvolvimento das crianças ouvintes, a língua de sinais é essencial para as crianças surdas. O processo de aquisição da linguagem, a descoberta da surdez pela família e os caminhos até a aprendizagem da língua de sinais nem sempre são claros aos familiares, por isso, esse processo precisa de atenção (dos profissionais da saúde e da educação, por exemplo) para que o desenvolvimento social, cognitivo e psíquico dos surdos possa ser realizado como lhes é de direito.

Quando nos referimos à aprendizagem da docência de professoras surdas, sua história, com relação ao acesso à língua de sinais e às suas consequências em suas vidas são essenciais neste estudo, pois geram impactos significativos nas aprendizagens de maneira geral.

Além disso, cabe pensar que, possivelmente, professoras surdas vivenciaram experiências semelhantes às dos seus alunos surdos. E, assim, conforme declara, Martins (2010) – pesquisadora e professora surda – os profissionais surdos podem:

[...] refletir sobre as diferenças, captar as histórias de vida que se apresentam e se comunicam com outras histórias (surdas e ouvintes), já que compartilha marcas inerentes a singularidade da surdez, colaborando com a construção de seu processo identitário como docente surdo. Assim, pode compreender que se trata de um processo único e complexo, no qual nós nos apropriamos dos sentidos da nossa história, de como reconhecemos e nos identificamos e de como somos reconhecidos no contexto social e educacional em que vivemos ou trabalhamos como professores surdos (MARTINS, 2010, p. 49).

Vemos, assim, a importância dos educadores surdos no desenvolvimento da linguagem de estudantes surdos na escola. Como procuramos esclarecer, além de outros aspectos, a relação da criança com a linguagem supõe a relação com o outro e, normalmente, é na escola que a maioria das crianças surdas terá a oportunidade de aprender a língua de sinais. O ambiente educacional passa a ser o principal local por meio do qual se dará o desenvolvimento linguístico dessas crianças; nesse

cenário, o professor surdo terá um papel central. Discutiremos um pouco mais sobre isso no próximo item.

1.2.2 Escolarização e experiências pré-profissionais

Entende-se por escolarização o envolvimento do estudante em processos no contexto da escola até completar seu percurso na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). No que tange às experiências pré-profissionais, elas se referem ao contato com docentes-amigos, familiares-professores, educação informal ou mesmo ações que envolvem ensino e aprendizagem que não acontecem no espaço escolar.

Os saberes construídos, antes do início da formação profissional (graduação¹²), foram nomeados por alguns autores – como Marcelo (2009); Marcelo e Vaillant (2012; 2015); Tardif (2002) – por antecedentes prévios ao ofício de ensinar ou socialização pré-profissional.

Compreendemos que o tempo, em que passamos em sala de aula, como alunos, é importante fonte de aprendizagem da docência. Nesses anos de socialização, deparamo-nos com modelos e antítipos docentes que podem influenciar de forma positiva (ou não) nas escolhas e ações que iremos desenvolver em sala de aula como professores. Garcia e Vaillant (2009) destacam que a docência é a única profissão na qual os professores são expostos a uma carga horária significativa de socialização profissional.

Pacheco e Flores (1999) colaboram com essa discussão ao afirmarem que:

[...] o professor, pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que viu actuar, traz, necessariamente, à sua formação um modelo de comportamento profissional que ora segue, ora rejeita. O longo percurso de aluno permite-lhe o contacto com um elevado número de professores que manifestam um estilo próprio de ensinar, cujos aspectos negativos e/ou positivos do seu comportamento profissional, consciente ou inconsciente, se manifestam no momento em que o aluno se torna efectivamente professor (1999, p. 53).

¹² Embora os autores não mencionem a formação, em nível médio no magistério, nesta pesquisa, consideramos também esse espaço como local de formação profissional.

Além disso, essas aprendizagens podem ter a capacidade de deixar marcas na maioria das pessoas, seja com relação a crenças sobre o ensino, seja com relação a imagens pessoais. Elas podem atuar como:

[...] filtros mediante os quais dão sentido aos conhecimentos e experiências com os quais se defrontam. Mas também podem atuar como barreiras à mudança, limitando as ideias que os alunos [graduandos] podem desenvolver acerca do ensino (MARCELO; VAILLANT, 2012, p. 55).

Ademais, Lortie (1975), precursor dessa discussão, nomeou de "aprendizagem por observação" os saberes construídos durante esse período. Segundo ele:

O "aprendizado por observação", vivenciado por todos que ingressam na docência, inicia de maneira particular o processo de socialização. Familiariza os alunos com as tarefas do professor e promove o desenvolvimento de identificações com os professores. No entanto, não estabelece a base para a avaliação informada da técnica de ensino ou encoraja o desenvolvimento de orientações analíticas para o trabalho. A menos que os professores iniciantes passem por experiências de formação que compensem suas experiências individualistas e tradicionais, a ocupação será composta por pessoas que pouco se preocupam em construir uma cultura técnica compartilhada. Na ausência de tal cultura, as diversas histórias dos professores desempenharão um papel fundamental em suas atividades cotidianas. Nesse sentido, o "aprendizado por observação" é um aliado da continuidade e não da mudança (LORTIE, 1975, p. 67)

Conforme destacamos anteriormente, compreendemos que, apesar desse autor apresentar suas ideias sobre a continuidade das "aprendizagens por observações" nas ações docentes, há possibilidades de rupturas. Nesse aspecto, reiteramos a importância das emoções e dos processos de reflexão, a respeito dessas crenças, fundamentais à problematização de algumas ações diárias em sala de aula.

Outro fator que consideramos importante destacar, quanto a esses momentos de socialização prévia na formação dos professores, é a importância da família. Entendemos que a vida familiar do professor (com a presença de apoio – ou não – nos seus percursos escolares) pode ter influências importantes na sua relação posterior com o ensino. Dessa forma, compreendemos que essa aprendizagem informal é imbuída de emoções, valores, ideias e concepções, provenientes também do ambiente familiar, que pode, em virtude de sua importância, ser considerada na análise desse período escolar.

No tocante às especificidades do período de escolarização de estudantes surdos, é importante destacar algumas complexidades que podem nos auxiliar a entender os contextos dessa educação em nosso país. Salientamos que não abordamos essas questões em sua totalidade, apenas fizemos alguns recortes, a fim de contribuir para o entendimento das histórias de vida e profissionais das professoras surdas deste trabalho.

No item anterior, discutimos alguns aspectos sobre o desenvolvimento da linguagem por crianças surdas e sobre as poucas oportunidades que elas têm para a aquisição da língua de sinais. Destacamos que é por meio dela que os surdos podem ter seu desenvolvimento pleno e sublinhamos a importância da família nesse processo.

Vimos que a escola exerce um papel central no desenvolvimento do estudante surdo, pois, além de ser a responsável pela educação formal, tem a possibilidade de oportunizar o desenvolvimento linguístico desse educando.

Por isso, é importante que a língua de sinais seja contemplada, em todos os espaços educacionais, para que os estudantes possam interagir e também aprender a modalidade escrita da língua portuguesa – língua hegemônica no Brasil (LACERDA, 1998). Tal ação é contemplada em escolas que possuem, de fato, uma abordagem de educação bilíngue de surdos – hoje, como veremos a seguir, uma modalidade própria no contexto da LDB.

Vale esclarecer que, atualmente, os estudantes surdos fazem parte do público atendido pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), a qual, segundo o sítio do Ministério da Educação:

(...) tem por atribuição planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas públicas para educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação de surdos e para o público da educação especial (BRASIL, 2022).

Fazem parte da Semesp a Diretoria de Educação Especial, a Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras e a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos.

Aqui se faz necessário lembrar que a criação de uma diretoria própria, a fim de tratar da educação de surdos, estava prevista no Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014), de

cuja elaboração fizeram parte professores e pesquisadores surdos e não surdos – designados pelas Portarias nº 1.060/2013 e n. 91/2013 do MEC/SECADI. Contudo esse documento não previa a extinção da Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – como aconteceu no governo Bolsonaro –, ao contrário, entendia como um “avanço interessante para a comunidade surda” o fato de as políticas públicas voltadas aos surdos estarem no âmbito dessa secretaria e não no âmbito da Educação Especial (THOMA *et al.*, 2014, p. 6). A ideia, na verdade, era a “reestruturação da organização da SECADI relativa à educação bilíngue de surdos” (*ibid*, p. 7).

O Ministério da Educação (MEC) foi mantido, porém com grandes mudanças estruturais, entre as quais a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Tal fato pode ser considerado um retrocesso, além de representar uma descontinuidade no campo das políticas voltadas à formação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (MACHADO; SERRA, 2022, p. 201). No que se refere à educação de surdos, apesar do predomínio de uma determinada visão sobre a inclusão escolar, houve importantes conquistas da/para comunidade surda (*ibid*, *ibid*), que tem assumindo protagonismo crescente nas últimas décadas.

Assim, é nesse quadro de lutas pelos direitos dos surdos, no qual os movimentos surdos têm apresentado forte atuação, que deve ser localizada a recente aprovação da Lei n. 14.191/21. Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, instituindo a Educação Bilíngue de Surdos como uma nova modalidade de educação escolar:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. (BRASIL, 2021).

Além do conceito de educação bilíngue para surdos, a lei ainda dispõe sobre o serviço de atendimento educacional especializado (AEE) *bilíngue* voltado às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Todavia a Lei 14.191/21 é recente; antes dela, as orientações ao AEE, para estudantes surdos, ocorria dentro dos marcos da educação “inclusiva”. Em documento sobre o AEE voltado à “Pessoa com Surdez” (sic), definia-se:

- Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa (DAMÁZIO, 2007).

Sobre esse tema, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) - referenciada, a partir de então como *Política* - definiu que a educação de surdos deveria acontecer, em escolas comuns, por meio dos “serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa” (aspecto que abordaremos mais adiante), com oferecimento de AEE, “tanto na modalidade oral [sic] e escrita, quanto na língua de sinais” (*ibid*, p. 17).

De acordo com essa diretriz, os sistemas de ensino deveriam proporcionar aos estudantes todas as condições necessárias, para que tenham uma educação de qualidade, dentro da perspectiva da educação para *todos*. Porém essa orientação, a rigor, desconsiderou “os processos educacionais específicos das pessoas surdas”

(LODI, 2013), sobre os quais tratava uma normativa anterior à Política: o Decreto 5.626/05.

No cenário de vigência da *Política*, o Decreto 7.611/11 dispôs sobre o AEE:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

O conhecimento dos objetivos do AEE, no contexto desta tese, é importante, pois temos percebido que muitos professores surdos, habilitados para o magistério atuam nesse espaço. Esses são direcionados pelas prefeituras e secretarias estaduais para o ensino de Libras a crianças surdas, professores e funcionários da escola. Como tem sido a atuação dos professores surdos nesse espaço? Eles têm ressignificado, no cotidiano da escola esse atendimento, focando nas questões sociolinguísticas de seus alunos? Como a atuação nesses espaços tem contribuído para o seu processo formativo?

Os professores surdos, falantes da língua de sinais, fazem circular, no âmbito escolar, a língua de sinais, que, a princípio, pode parecer benéfico para o espaço escolar que prima pela diversidade. Mas, conforme discutimos anteriormente, quando não há o uso social da Libras, corre-se o risco de restringir seu uso ao espaço e ao momento de ação pedagógica do AEE, que limita sobremaneira a sua aquisição pelos alunos surdos.

Ressaltamos que consideramos a docência desenvolvida por professores surdos nesses espaços de extrema relevância para o desenvolvimento da linguagem da criança surda. Isso porque, em geral, será no AEE que os estudantes surdos terão oportunidade de interagir com os professores surdos. Sendo assim, a ação docente e a trajetória profissional desses professores devem também ter visibilidade.

Além disso, alguns professores surdos do AEE atuam na orientação dos professores das salas de aula, em relação às estratégias, que podem ser utilizadas para a aprendizagem das crianças surdas nas escolas comuns, contribuindo para minimizar algumas das barreiras encontradas em sala de aula.

Porém, problematizando de forma breve a educação nessas escolas comuns que atendem surdos e ouvintes, temos percebido que as instituições nem sempre estão preocupadas ou mesmo orientadas, para que as particularidades linguísticas dos surdos sejam atendidas, conforme discutimos anteriormente. Os surdos, muitas vezes, estão dispersos em diferentes escolas e salas, não tendo pares surdos ou ouvintes fluentes em Libras para interação.

Verificamos que, em razão da natureza social do processo educativo, a língua que se fala na escola é fundamental para o estabelecimento das relações e o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Alguns pesquisadores ponderam que a presença de surdos, estudando junto com ouvintes, pode beneficiar a todos, tendo em vista que a presença de duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), nas escolas comuns, poderia contribuir para a aprendizagem de todos os estudantes.¹³

Para que tenhamos equidade nas relações entre surdos e ouvintes, em escolas comuns, por exemplo, é necessário que ambas as línguas tenham o mesmo *status*. Mas o que se percebe é que a Língua Portuguesa é a língua majoritária e dominante nessas escolas e, por isso, usada para a interação e instrução dos alunos. Ademais, muitas vezes, há apenas um aluno surdo que frequenta a escola comum e, nesse sentido, como proceder para que a língua de sinais circule?

No plano legal, em 2005, o Decreto n. 5.626/05 definiu que a “inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva” deveria ocorrer, por meio da organização de (1) escolas e classes de educação bilíngue na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com professores bilíngues; (2) escolas bilíngues ou escolas comuns, abertas a alunos surdos e ouvintes, nos anos finais do Ensino Fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, assim como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras¹⁴ (BRASIL, 2005).

¹³ Entendemos que o aprendizado da Libras, como segunda língua pelas crianças ouvintes, é importante para as interações entre surdos e ouvintes, mas, nesse trecho, referimo-nos aos processos de ensino-aprendizagem mediados pela língua.

¹⁴ É importante destacarmos que o *caput* do art. 22 do Decreto 5.626/05, no qual está indicada essa orientação, faz referência apenas às instituições federais. De todo modo, no âmbito de sistemas de ensino estaduais e municipais, a diretriz também foi apresentada pela comunidade surda como referência para a organização da educação de surdos.

Em relação à primeira forma de organização apontada, é preciso considerar que as políticas de inclusão, levadas a efeito nas últimas décadas, acabaram por desestimular a criação - e a manutenção - de classes e escolas bilíngues.

Observamos que a base do trabalho do professor são as interações estabelecidas na escola, principalmente, na sua relação com os estudantes. E, para que essa relação ocorra, é necessário que tenhamos uma língua compartilhada. Contudo, o que acontece, na maioria dos espaços "inclusivos", são relações que agudizam a impossibilidade de interação efetiva em sala de aula e em outros espaços. É imperativo que as crianças surdas convivam com outros falantes fluentes da língua sinais, para interagir e estabelecer relações que possibilitem o seu desenvolvimento em geral, não apenas linguístico.

Além disso, salientamos também a forma como a Língua Portuguesa tem sido trabalhada nas escolas. Segundo Goes (2012), pesquisas sugerem que, mesmo depois de os surdos terem passado por esse longo período de escolarização, ainda apresentam dificuldades¹⁵ na escrita da Língua Portuguesa como segunda língua.

Atribuímos a isso o fato de as crianças surdas não terem acesso, com qualidade, ao ensino, algo que só é possível se, entre outros aspectos, as aulas forem ministradas por professores bilíngues, cientes das singularidades linguísticas dos seus educandos. De acordo com Botelho (2002), poderia haver uma possibilidade de que outra perspectiva de aprendizado da língua escrita (Língua Portuguesa) fosse efetivada nas escolas, essencialmente com a presença da língua de sinais nesse processo.

Sendo assim, cabe salientar que essas restrições e concepções que não privilegiam as necessidades dos surdos nas escolas podem gerar consequências graves para seu desenvolvimento, além de uma série de crenças pejorativas e estereótipos, os quais, muitas vezes, são associados a características que seriam inerentes à pessoa surda, como, por exemplo: "surdos têm dificuldade em aprender português"; "surdos têm mais limitações que os ouvintes"; "é necessário facilitar o conteúdo para que os surdos possam aprender"; "ele é ótimo em copiar do quadro, a letra dele é linda"; "ele tem o dom de desenhar, por isso, deixo ele desenhando na sala"; "ele tem muita dificuldade, a família não apoia", "os surdos têm dificuldade de

¹⁵ Cada destacar que a autora não atribui essa dificuldade ao estudante surdo e, sim, às formas de ensino de Língua portuguesa como segunda língua, bem como a urgência do aprendizado de Libras pelas crianças surdas.

abstração", entre outras frases que expressam uma visão marcada por preconceitos. Por isso, é importante esclarecer que:

[...] os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GOES, 2012, p. 43).

Botelho (2002, p. 53) colabora com essa discussão, ao afirmar que "as dificuldades de abstração, quando existem, relacionam-se com experiências linguísticas e escolares insatisfatórias".

Mas, quando a escola consegue garantir, por meio de uma educação verdadeiramente bilíngue, o "desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos" na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, "garante-se uma sólida base educacional", propiciando "a possibilidade de se pensar outra organização, para os anos finais do Ensino Fundamental, o ensino médio e a educação profissional". Como vimos, para esses níveis e para essa modalidade, o Decreto n. 5.626/05 previu escolas bilíngues ou escolas comuns, com a presença de intérpretes - tendo esses últimos locais prevalecido no âmbito dos sistemas de ensino.

Verifica-se que, no contexto das escolas comuns com matrículas de estudantes surdos, o intérprete e tradutor Libras¹⁶ vem assumindo um papel central; ele é "o profissional que atua na mobilização de textos escritos, orais e sinalizados de Libras para Língua Portuguesa ou vice-versa" (BRASIL, 2010). No campo da educação de surdos, suas particularidades têm sido destacadas (SANTOS, 2014; SANTOS; LACERDA, 2015), pelo seu papel educador, revelado por sua corresponsabilidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Alguns pesquisadores indicam que a formação desse intérprete educacional e a sua relação com os professores regentes deve ser observada. Na pesquisa de Santos (2021):

Os resultados indicam que criar uma rede de apoio, troca de experiências, e proporcionar experiências de se ver e ver o outro, beneficiam os profissionais, oportunizando maior segurança e flexibilidade para lidar com as adversidades e as pessoas de seu convívio. Todavia, nota-se a carência e necessidade urgente de formação de professores; a relação IE [intérprete de Libras] - professor

¹⁶ Profissão regulamentada pela Lei 12.319 (BRASIL, 2010).

precisa ser cuidada por ambos, para que haja parceria e empatia, e consequentemente um trabalho desenvolvido em equipe (p. 2589).

À vista disso, a qualidade da educação também está relacionada à atuação desse profissional intérprete. Como tem sido a formação desse profissional? Há intérpretes suficientes para atuar em todas as escolas com surdos? Há uma atuação em conjunto com os professores regentes? Não responderemos a essas perguntas neste trabalho, apenas queremos apontar algumas questões que compõem o campo da educação de surdos e chamar atenção para o contexto em que foram formadas as professoras participantes.

Ainda sobre alguns aspectos da escolarização, consideramos importante apresentar características das principais abordagens referentes à educação de surdos no Brasil. Não temos a intenção de fazer um histórico detalhado sobre a educação de surdos, pois muitos trabalhos já fizeram isso de forma bastante competente (GOLDFELD, 1997; LACERDA, 1998; MOURA, 2000). Contudo consideramos relevante sistematizar alguns dos principais pressupostos dessas abordagens.

Para isso, elaboramos um quadro, sobre o "oralismo", a "comunicação total" e a "educação bilíngue para surdos", que traz uma síntese de alguns pressupostos básicos atinentes à forma como cada perspectiva compreende a linguagem e o surdo.

Quadro 1 - Abordagens educacionais da educação de surdos

	Pressupostos básicos	Linguagem	Surdo
ORALISMO	Integração da criança surda na comunidade de ouvintes, tendo como objetivo contribuir para o desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). Visão clínico-terapêutica da educação de surdos.	Restrita à língua oral, essa deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Proibição do uso da língua de sinais. ¹⁷	Considerado uma pessoa com deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva.
COMUNICAÇÃO TOTAL	Processos comunicativos entre surdos e ouvintes. Defende a utilização de recursos-espaco, visto em manuais como facilitadores da comunicação e como meio para o aprendizado da língua portuguesa.	Preocupa-se com a aprendizagem oral, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado. Por isso, a inclusão de outras formas de comunicação.	É visto como uma pessoa que tem uma patologia de ordem médica, que deveria ser eliminada, bem como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo.
EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS	O surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir a língua de sinais, que pode ser considerada língua de conforto para os surdos e como segunda língua, a língua oficial de seu país. Envolve uma forma de organização escolar, pedagógica, curricular e culturais que contemple as especificidades dos sujeitos surdos. Visão socioantropológica da educação de surdos.	A criança surda deve adquirir a Língua de Sinais, nos primeiros tempos de vida a qual deve ser desenvolvida durante toda a vida. Tal aquisição deve ocorrer no convívio da criança surda com os outros surdos que dominam a língua de sinais. O aprendizado do português também é um direito, que deve ser desenvolvido com uma metodologia específica de ensino de segunda língua.	O surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte. Há uma valorização desse sujeito surdo, que tem o direito de ter acesso a todas as possibilidades de desenvolvimento que a escola pode oferecer. A Língua de Sinais é vista como imprescindível nesse processo.

Fonte: Elaborado pela autora

¹⁷ Mesmo com a proibição do uso da língua de sinais em salas de aulas, a Libras sempre foi utilizada pelos alunos surdos (de forma subversiva) nos banheiros, pátios e corredores das escolas.

Embora breves, os apontamentos presentes no quadro apresentam as principais concepções que se configuram como pano de fundo da/na trajetória (nem sempre justa) dos surdos nos espaços escolares¹⁸. Em determinados períodos históricos, uma abordagem pode ter sobressaído mais que outras, mas salientamos que a emergência de uma perspectiva não substitui a anterior e que, na atualidade, podemos notar a presença do oralismo, da comunicação total e da educação bilíngue.

1.2.3 Formação profissional

A formação profissional pode ser entendida como o período em que o professor inicia, de forma sistematizada, seus estudos sobre o ser docente e o ensinar, em uma instituição criada para esse fim. Nessa etapa, os futuros professores têm o primeiro acesso ao desenvolvimento profissional contínuo (VAILANT; MARCELO, 2009).

Nesse sentido, cabe destacar que não estamos restringindo os saberes profissionais¹⁹ dos docentes aos momentos de aprendizagens realizadas nas instituições de formação (como as universidades, por exemplo), mas, sim, salientando que tais *loci* são importantes e podem ser mobilizados no dia a dia na escola, sempre que necessários.

Essa formação, nomeada por alguns autores como “formação inicial²⁰” (VAILLANT e MARCELO, 2012) ou “formação básica” (MIZUKAMI *et al.*, 2010), possui, por meio das instituições, três funções:

em primeiro lugar, a de preparação dos futuros docentes, de maneira que assegure um desempenho adequado em sala de aula; em segundo, a instituição formativa tem a função de controle e certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente e em terceiro lugar, a instituição de formação docente exerce a função de socialização e reprodução da cultura dominante (VAILLANT; MARCELO, 2012).

¹⁸ Temos a intenção também de proporcionar ao leitor um panorama geral para que possam compreender os contextos educacionais vivenciados principalmente pela participante nomeada nesta tese de Íris.

¹⁹ Esses saberes mais gerais abarcam a ideia da aprendizagem profissional relacionada à experimentação de sala de aula, com a aprendizagem desenvolvida na interação com alunos e colegas de trabalho, por exemplo.

²⁰ Podemos problematizar o termo “formação inicial”, à medida em que entendemos que a aprendizagem da docência se dá ao longo da vida, inclusive antes dos cursos de graduação. Porém a palavra “inicial” pode se referir à primeira graduação do estudante.

O papel da formação básica é o de fornecer uma base para construir os conhecimentos pedagógicos especializados (IMBERNÓN, 2011), sendo assim, é nesse momento que os professores terão acesso às teorias de ensino e à inserção em situação de práticas, ainda com supervisão.

Salientamos, porém que esses processos presentes na formação básica, embora importantes, apresentam limites, pois não é possível, nesse período de tempo, apreender ou até mesmo ter acesso a todos os conhecimentos que o futuro docente necessita para o desenvolvimento de sua prática pedagógica (MIZUKAMI *et al.*, 2010). Compreendemos, portanto que:

(...) não há conhecimento pronto disponível para ser usado em todas as circunstâncias. Conceber o ensino como um conhecimento em construção, um compromisso ético com os alunos e não como um conjunto de regras a serem aplicadas em todas as situações e contexto parece ser o cerne do trabalho docente na atualidade. Aprender a refletir sobre as características da docência desde os primeiros anos da preparação formal é importante para que os futuros professores possam aproveitar o tempo que estão sob a supervisão de professores mais experientes e irem aos poucos construindo o seu jeito inicial de ser professor (TANCREDI, 2009, p. 15).

Vaillant e Marcelo (2009) apresentam alguns aspectos a respeito do conceito de “profissão”. Afirmam que não existe uma única definição deste termo, por se tratar de um conceito complexo, multifacetado e construído socialmente.

Em contrapartida, os autores ponderam que a “formação docente” tem desenvolvido algumas características, ao longo da história, que a diferencia das outras profissões e que, de certa forma, influencia na maneira como se aprende o trabalho docente e como esse se desenvolve no decorrer dos anos. Posto isso, destacam que, apesar da variedade de pesquisas sobre essa etapa da formação docente, há uma constante e coincidente necessidade: a “de que a formação inicial docente dote os futuros professores de ferramentas para seguir aprendendo ao longo da vida” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 67).

Pesquisas evidenciam que a formação docente supõe construir, recuperar e gerir conhecimentos e saberes de diferentes origens e formas de expressão (VAILLANT; MARCELO, 2012). A universidade como instituição formadora e a escola (como *locus* privilegiado de formação) devem trabalhar juntas, para que a formação

inicial docente possa contemplar os aspectos práticos, essenciais à aprendizagem dos futuros docentes (VAILLANT; MARCELO, 2009).

Porém encontramos na literatura várias críticas a essa etapa de formação, tais como: falta de relação teoria e prática, aligeiramento da formação, frágil articulação entre a universidade e escola, currículos construídos a partir de uma junção desarticulada de disciplinas, entre outras (GATTI *et al.*, 2019). Isso sugere que:

[...] continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos ou não, visando a atender à diversidade de necessidade de todos os alunos e assim, promover uma educação inclusiva (GATTI *et al.*, 2019, p. 177).

Além disso, Vaillant e Marcelo (2012) destacam a importância de os programas de formação docente terem vínculos com as condições reais das escolas e do exercício da docência. A formação inicial, em grande parte, constrói o saber docente, a partir de conhecimentos teóricos e sem relação com a atividade profissional, e isso precisa ser revisto.

Imbernón (2011) corrobora a importância das práticas para a aprendizagem profissional. Para ele, a relação dos alunos com a realidade escolar precisa ser redefinida no período de formação inicial. As práticas, entendidas como eixo central na formação dos professores, devem contribuir, para que haja a compreensão mais clara da teoria estudada, bem como, para que os alunos interpretem sua experiência passada e presente e de seus processos educativos. Essa formação básica pode possibilitar que os alunos (futuros professores) tenham uma base para iniciar a sua atuação profissional na escola e que tenham elementos que os orientem nessa inserção na docência. Sobre essa temática, Leite e Di Giorgi (2004) apontam que:

[...] é necessário que o aluno dos cursos de formação de professores tenha possibilidade de desenvolver formas de síntese destes dois olhares. Ou seja, é importante que, ao lado de uma convivência rica e reflexiva com o cotidiano da escola e com a perspectiva de seus agentes, o formando tenha também contato teórico e prático com o que atores externos à escola pensam sobre ela (LEITE; DI GIORGI, 2004, p. 143).

Nesse cenário, a formação de professores surdos apresenta algumas especificidades que necessitam de destaque. Primeiramente, temos percebido que alguns surdos, antes de escolherem a docência como profissão, atuam como instrutores de Libras, tanto em cursos de Libras para ouvintes (em instituições privadas ou públicas), como em escolas²¹. No ambiente escolar, eles são vistos como educadores que podem contribuir para que o aluno surdo tenha uma experiência escolar mais significativa.

Porém, em grande parte das escolas, os instrutores são direcionados ao ensino de Libras para ouvintes, familiares de surdos e, raramente, há um trabalho estruturado para o ensino de Libras a crianças surdas nas escolas de educação básica.

Salientamos que temos consciência de que nem todos os professores surdos trabalham como instrutores de Libras antes de sua inserção na profissão. Ao apresentarmos questões a respeito desses educadores, temos a intenção de contribuir, para a compreensão de parte da história das professoras desta pesquisa, que vivenciaram esse tipo de atuação em seu percurso profissional.

Por isso, nesse item de discussão sobre "formação profissional", observamos que seria interessante apresentar as instruções a respeito da formação desses instrutores previstas no Decreto 5.626/05:

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

I - cursos de educação profissional;

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

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

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

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput. (BRASIL, 2005).

Albres (2014) apresenta um panorama interessante desses espaços de formação de profissionais para o ensino da língua de sinais (cursos de formação de

²¹ Na ausência de professores surdos, para atuarem na escola, o educador que ocupa esse lugar é o instrutor de Libras. Percebemos uma distinção entre o instrutor e o professor de Libras – o termo instrutor é usado desde a década de 90 para possibilitar que surdos com formação em nível médio pudessem ensinar Libras (ALBRES, 2005).

instrutores de Libras e cursos de extensão universitária, por exemplo). Segundo a pesquisadora, esses locais proporcionaram aos instrutores momentos para refletir sobre o ensino da língua.

Entendemos que há diferentes aprendizagens docentes nesses cursos de formação e na atuação como instrutor (ALBRES; NEVES, 2014). Por isso, a reflexão sobre essas práticas de ensino pode contribuir para a aprendizagem da docência dos professores que tiveram essa experiência prévia como instrutor.

Cabe destacar que nem todos os instrutores de Libras têm acesso a esses tipos de formação, atuando, por vezes, até sem a conclusão do ensino médio (MARTINS, 2010).

Salientamos, tal como discutimos em tópicos anteriores, que o professor surdo que atua com crianças nas escolas deverá se preocupar com o ensino de Libras para os alunos sob a sua responsabilidade; mas sua atuação não se restringe a isso. Formozo (2013) pontua que o professor surdo é uma figura muito importante aos anos iniciais de escolarização dos alunos surdos e aponta a necessidade de maior qualificação desses profissionais, "a fim de construir estratégias pedagógicas surdas e se apropriar do português na modalidade escrita" (*ibid*, p. 122).

Para Martins (2010), o fato de, muitas vezes, o professor surdo ser encaminhado somente para ensinar somente Libras (para ouvintes ou para surdos):

[...] justifica uma preocupação maior com o processo de aquisição da Libras do que em relação ao ensino de conteúdos pertinentes à escolarização por meio de sua língua, num trabalho voltado para as práticas de letramento, nas quais há uma necessidade urgente de que o professor surdo possa desenvolver o seu olhar voltado para as idiosincrasias e sutilezas da interlocução. Se eles estiverem exercendo seus papéis discursivos durante a dialogia no processo ensino-aprendizagem, isto é, como adulto surdo fluente, conhecedor profundo da língua de sinais e ensinando conhecimentos na língua portuguesa, provavelmente colaborariam mais e melhor para os processos de ensino-aprendizagem de alunos surdos (p. 61).

A formação do professor surdo, para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (perfil das professoras participantes desta pesquisa), deve ser realizada em curso de Pedagogia ou em cursos de magistério nível médio²².

²² Segundo o art. 62 da LDBEN, a "formação de docentes, para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal" (BRASIL, 2022). O art. 60-B, recentemente introduzido na LDBEN pela

Esses requisitos, para dar aula a crianças, mantêm-se os mesmos, tanto para ouvinte como para surdos. Mas é importante registrar que é indispensável que os professores que lecionam para crianças surdas sejam bilíngues, embora esse atributo não seja garantia de ensino qualificado.²³

É necessário apontar que, da mesma forma que algumas pessoas acreditam que basta ter um "dom", para lecionar para crianças, algumas pessoas supõem que basta ser surdo para dar aulas para surdos, como se o fato de duas pessoas compartilharem a mesma língua no espaço educacional fosse suficiente para garantir a aprendizagem. Refutamos essa ideia, pois a docência é uma profissão e, como tal, exige conhecimentos especializados para que o trabalho tenha qualidade.

Questões a respeito da acessibilidade, em cursos de formação profissional, precisam entrar em pauta na política educacional sobre formação de professores. Quando a instituição não tem a Libras como Língua de instrução, é necessária a presença de um tradutor intérprete de Libras. Esse profissional precisa ter domínio da língua de sinais e da língua falada do país, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa, para que possa atuar com a qualidade esperada.

No caso do Ensino Superior – no qual ocorre hoje, de forma majoritária, a formação de professores –, a educação de surdos tem acontecido com a participação de intérpretes (quando esse direito é garantido. Mas somente a presença do intérprete basta para a promoção de uma educação de qualidade, socialmente referenciada pela comunidade surda e pela comunidade em geral? Na verdade, muitas vezes, quando a instituição contrata o intérprete, não sabe qual será sua função e a forma que trabalha. Quais as condições de trabalho desses profissionais? A presença do intérprete não isenta os professores de adotar estratégias pedagógicas diferenciadas para contemplar os estudantes surdos. Há um trabalho em conjunto professor e intérprete de Libras?

Qual tem sido a formação profissional desses intérpretes?²⁴ Quando não há

Lei 14.191/21, passou a estabelecer “professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior” (*ibid, ibid*), para a atuação na nova modalidade, mas sem especificar o que seria tal especialização adequada.

²³ Cabe destacar a necessidade de problematizar as questões pedagógicas trabalhadas nos cursos de pedagogia no que se refere ao trabalho com estudantes surdos. Na maioria das vezes, quando o são, acontecem no âmbito da disciplina de Libras, que, em média, tem uma carga horária muito baixa nas universidades. Onde mais serão problematizadas as estratégias para o ensino de surdos? Onde serão construídas e refletidas?

²⁴ Giamloureño (2018); Santos (2018); Daroque(2021) são exemplos de pesquisa que se dedicaram a discutir a formação do tradutor intérprete de Língua de Sinais.

intérpretes, como cursar Pedagogia (por exemplo) sem ter acesso ao conteúdo em língua de sinais no caso de licenciandos surdos? Em muitos cursos, a presença do intérprete de Libras é negada ao estudante surdo e, em outras ocasiões (como no caso de algumas instituições particulares), responsabilizam os próprios estudantes pela remuneração do intérprete. É essa a qualidade na educação profissional de nossos futuros professores que esperamos? Tais questionamentos podem nos indicar lacunas e agravantes na formação inicial dos professores surdos.

Temos no Brasil algumas iniciativas, para a formação de professores surdos de Libras e de professores surdos pedagogos (numa perspectiva bilíngue), cujos projetos foram pensados, para atender às demandas de formação docente dos sujeitos surdos, considerando suas singularidades. Citamos, a título de exemplo, o Curso de Letras-Libras, modalidade EaD, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina e o Curso de Pedagogia, modalidade EaD, do INES, pela possibilidade de os surdos terem contato e (dialogarem) com conhecimentos, especialmente, por meio de sua primeira língua (Libras), dentro de um espaço virtual baseado na visualidade.

Além disso, os futuros professores surdos, nesses espaços, têm a oportunidade de interagir com outros colegas surdos e ouvintes (fluentes em Libras) para discutirem questões referentes à área de interesse. De acordo com Mizukami *et al.* (2010):

É função da formação inicial ajudar os futuros professores a compreenderem esse processo [de aprendizagem da docência] e a conceberem a profissão não-reduzida ao domínio de conceitos de uma área específica, mas implicando igualmente o desenvolvimento de habilidades, atitudes, comprometimento, investigação da própria atuação, disposição para trabalhar com os pares, avaliação de seus próprios desempenhos e procura constante de formas de melhoria de sua prática em relação a populações específicas com as quais interage (p. 216).

Destacamos que os cursos anteriormente mencionados não atendem a todas as demandas nacionais de professores surdos no Brasil e que, tal como em todos os cursos de licenciatura em nosso país, há necessidade de discussão e estudos sobre suas limitações e potencialidades, em busca de melhor qualidade na formação de professores. Porém trata-se de iniciativas que contribuem para a formação de professores no campo da educação de surdos em nosso país.

Os saberes profissionais dos professores estão relacionados de forma direta com o trabalho que exercem, sendo possível, ao conhecermos seu percurso e aspectos da sua aprendizagem da docência, perceber elementos constitutivos de sua prática de ensino. Dessa forma, no contexto da formação de professores que atuarão com crianças surdas, é importante que sejam contempladas as especificidades pedagógicas referentes à educação dessas crianças. Os desafios, por isso, "aumentam, se a proposta for uma educação em equidade entre surdos e ouvintes" (MUTTÃO; LODI, 2018, p. 53).

Diante da discussão da formação profissional, faz-se necessário pensar a formação inicial de professores surdos, visto que, além dos problemas comuns aos cursos em geral de formação de professores, há elementos específicos concernentes a essa formação que precisam ser problematizados.

1.2.4 Inserção na docência

Vaillant e Marcelo (2009) afirmam que a inserção profissional dos professores é o período que abarca os primeiros anos de docência; refere-se à transição da sua condição de estudante à sua nova condição docente. É, pois, um período de aprendizagem intensivo, bem como de tensões, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais.

Tancredi, Mizukami e Reali (2012) discorrem que:

[...] chegando à escola, posteriormente ou mesmo antes de concluir a formação, como professores, por mais bem preparados que nos sintamos, sofreremos um impacto no olhar, que agora se transfigura de aluno para professor, de alguém que sabe algo para outro que o ensina. Vamos reaprendendo a ser professor e viver no meio deles, compartilhando saberes e práticas e também a aprender com os alunos, durante as interações que ocorrem no contexto das salas de aula (p. 63).

O início da docência pode ser nomeado também de período de indução, possuindo duração variável (de 1(um) ano a cinco anos)²⁵. Porém o primeiro ano

²⁵ Tancredi, Mizukami e Reali (2012) adotam o período do início até cinco anos para se referirem ao início da carreira docente.

normalmente se configura como o mais difícil (TANCREDI, 2009). Destaca-se que há uma concepção ampliada do que é ser "iniciante":

[...] não são iniciantes apenas aqueles que têm menos de 5 anos de magistério, mas também os que começam a lecionar em níveis de ensino, séries [anos] classes ou componentes curriculares diferentes daqueles em que estavam anteriormente e têm menos de 5 anos de experiência nessas novas situações/contextos (TANCREDI, 2009, p. 43).

Isso se deve ao fato de entendermos as aprendizagens e as ações docentes como "contextualizadas", além de compreendermos que o conteúdo lecionado importa nesse processo, pois o professor necessita mobilizar diferentes conhecimentos, de diferentes fontes, para que possa ensinar.

Os primeiros anos de docência foram analisados, a partir das vivências de professoras nessa etapa da carreira, por diversos pesquisadores (PAPI, 2011; FERREIRA, 2014; MASSETTO, 2014; PRÍNCEPE, 2017). Os estudos mostram que, via de regra, esse período é repleto de sentimentos de sobrevivência e de conflitos. Segundo Huberman (1995), o professor iniciante vivência um:

[...] tatear constante, a preocupação consigo próprio ("Estou-me a aguentar?"), a distância entre as ideias e as realidades cotidianas na sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, como material didático inadequado etc. (p. 39).

Muitos professores nessa etapa sentem-se isolados, sem saber como e com quem compartilhar suas dúvidas e incertezas. A profissão docente é repleta de complexidades - conforme discutimos antes - e o lidar com o humano traz à rotina acontecimentos e ações nem sempre planejados. Essa fase poderá durar vários anos e, por isso, o início da docência é basilar para o desenvolvimento da identidade do professor (NÓVOA, 2006), pois esse docente assumirá um papel concreto dentro de um espaço escolar específico (VAILLANT; MARCELO, 2012).

No dia a dia na escola e no cotidiano da sala de aula, o professor vive experiências e defronta-se com situações não conhecidas, com as quais não aprende a lidar nos cursos de formação básica. Há um "choque" (HUBERMAN, 1995) com a realidade, visto que não existe, a rigor, uma relação direta entre os conhecimentos

construídos no curso e os desafios encontrados em seu cotidiano (MIZUKAMI *et al.*, 2010).

Sendo assim, é essencial que os professores iniciantes tenham algum tipo de apoio nessa fase, para que possam continuar a aprender durante seu percurso profissional. Sobre esse apoio, Tancredi, Reali e Mizukami (2012) salientam que:

Para diminuir as dificuldades dessa fase, os professores iniciantes algumas vezes contam com os professores mais experientes, que solidariamente os apoiam em suas iniciativas e discutem com eles seu ensino; outras vezes essas conversas ocorrem entre professores da mesma fase da carreira. Mas, na inexistência de políticas educacionais voltadas para tal apoio, trata-se mais de um trabalho voluntário, feito pela boa vontade e compromisso dos mais experientes ou da partilha das necessidades e dilemas entre os novatos. Nesse vácuo, sem apoio sistemático, os professores iniciantes vão se constituindo professores experientes e desenvolvendo suas competências profissionais num processo de ensaio e erro (p.63).

Todavia esse período de inserção na carreira, para além dos conflitos e dúvidas, proporciona sentimentos de "descobertas" (HUBERMAN, 1995), configurando-se como uma fase de intensas aprendizagens sobre a profissão docente. Os professores encontram satisfação, nas atividades de ensino e no vínculo com seus alunos, de tal modo que, segundo Marcelo (2010), o sucesso pedagógico dos alunos é citado pelos docentes como uma das maiores fontes de satisfação.

Segundo Day (2014), esse período exige que os professores tenham resiliência, uma qualidade que não é inata:

Pelo contrário, é um constructo que é relativo, dinâmico e em desenvolvimento. Neste sentido, a resiliência é mais do que a capacidade de "lidar" com os problemas, o que sugere que é apenas um meio de sobrevivência. Contrariamente, ter a capacidade de resiliência sugere uma capacidade de "gerir" acontecimentos e situações exigentes de uma forma positiva, ao ponto de "recuperar" dificuldades significa derrotá-las (p.103).

Ter uma resiliência diária é importante, para que o docente possa ensinar com qualidade, ao longo do tempo e, conforme afirmou Day (2014), para que, com desejo e energia, tenha um forte sentido de propósito moral - o que significa mais que sobreviver ou lidar com as diferentes dificuldades.

No que se refere aos professores surdos, pelo fato de terem que gerir persistentes tensões (algumas das quais mencionadas nos itens anteriores), são necessários tempo adicional, energia emocional e, portanto uma forma resistente²⁶ de resiliência. É complicado falarmos de uma formação de qualidade ou de uma inserção na docência sem considerar a presença da língua de sinais marcando a existência dessa questão, pois a língua perpassa todas as relações formativas. É possível que a ausência da Libras cause instabilidades, nas áreas pessoal, profissional e situacional, assim como tensões nos tecidos emocionais quanto à identidade dos professores. Esse problema tem dimensões desfavoráveis que podem intensificar outras demandas relativas ao período de iniciação na docência.

Os docentes surdos podem vivenciar sentimentos semelhantes, no início da docência, porém faz-se necessário apresentarmos outras problemáticas que podem ser consideradas agravantes nesse processo.

Primeiramente, podemos destacar o sentimento de solidão. Pelo quantitativo baixo de professores surdos que trabalham nas escolas do Brasil, normalmente, esses docentes não trabalham junto com outros profissionais surdos.²⁷ A responsabilidade de ensinar à(s) classe(s) de estudantes surdos é delegada a ele, como especialista e, dificilmente, há troca com pares ou orientações sobre como esse trabalho deve ser feito. Tendo em vista que todos os iniciantes precisam de apoio, nessa etapa da formação docente, como tem sido o acompanhamento desses professores surdos nas instituições escolares?

Outro aspecto importante refere-se a descrenças sobre a profissionalidade do professor surdo, que pode ser ainda mais intensificada pela associação do ser surdo ao viés da pessoa com deficiência vista como incapaz. Alguns espaços em que os professores surdos são recebidos se revelam repletos de dúvidas com relação à função desses profissionais e até mesmo sobre a sua capacidade de assumir determinados papéis da escola. "Para que serve a Libras?", "Quem é o surdo?", "Que língua é essa que ele usa?", "Coitadinho... é deficiente?". Esses são questionamentos

²⁶ Conforme Perlin (2003, p. 104), "[o] surdo, na experiência do ser surdo, sente-se o outro e as resistências, pela imposição da experiência ouvinte; quando não são acompanhadas de silêncio, são resistências povoadas de significados. Mesmo que com sinais de silêncios ele resiste".

²⁷ Cabe salientar a necessidade de questionarmos e pensarmos sobre os concursos públicos para professores. Esses tem considerado as especificidades dos candidatos surdos? Estão organizados para serem acessíveis a esses profissionais? Temos observado que temos poucos profissionais surdos concursados para atuar na educação básica em nosso país. Seria esse um indício de que as formas como esses concursos têm sido organizados precisam ser revistas?

semelhantes aos vivenciados pelos alunos surdos, no período de escolarização, conforme já aludido.

Algumas escolas, por exemplo, consideram a Libras como uma estratégia para o ensino da Língua Portuguesa. Souza; D'angelis e Veras (2000) esclarecem que:

Com a redução da Libras à mera estratégia de acesso ao português, passa a ser irrelevante a presença de professores surdos na escola para que possam fazer circular as realizações culturais engendradas nas comunidades surdas (as histórias de constituição de tais comunidades; as singularidades que guardam entre si; as narrativas de seus membros, enquanto formas literárias sinalizadas; suas piadas, jogos teatrais, festividades etc. - elementos legítimos de cultura). Quando presente, o professor surdo continuará sendo posto em posição hierárquica inferior à do professor ouvinte, já que será mantido como uma espécie de auxiliar no atendimento das demandas curriculares convencionais (p. 88).

Essas barreiras ideológicas podem afetar o professor. A complexidade do início da docência pode ser agudizada pelos não saberes dos professores-colegas e pelos preconceitos que são revelados no dia a dia da escola.

Martins (2010) apresenta suas reflexões no que diz respeito a alguns desafios que os surdos enfrentam nessa área:

Existem muitas dificuldades ou entraves em relação à formação de professores, pois infelizmente no Brasil, há lugares e estados em que não existem ou não é valorizada a presença do professor surdo ou instrutor surdo no espaço educacional. Há também outros surdos que apesar de terem formação como professores (magistério ou nível superior) ainda não tiveram oportunidades de contato com a língua de sinais, não conhecendo ou ainda sem um domínio fluente nesta língua. Além disso, enfrentam-se outras resistências como, por exemplo, o entendimento no âmbito institucional e educacional de que o surdo é capaz de exercer funções diferenciadas. Uma outra questão é de que poucas escolas contemplam a pluralidade linguística e a presença de professores surdos em seu corpo docente seja para atuação como professores ou instrutores. Por isso, ainda não existe uma identidade docente surda sólida, devido ao desconhecimento da capacidade do professor surdo para atuar como profissional da educação e as poucas experiências conhecidas ou registradas do professor surdo atuando, por vezes, trazem questionamentos sobre a capacidade do mesmo ensinar em sua própria língua (p. 59-60).

A presença do professor surdo pode trazer ao ambiente escolar uma nova perspectiva que pode ser abraçada ou não pelo corpo docente da escola. Podemos dizer que os professores mais experientes já têm uma tradição, um jeito de ensinar,

uma forma de perceber o mundo e a língua, tais costumes e crenças, também, permeiam a escola e, em algumas situações, precisam ser repensados.

1.2.5. Desenvolvimento profissional docente

O conceito de "desenvolvimento profissional docente" (DPD) possui diferentes acepções. Nesta pesquisa, adotaremos o uso do termo DPD com a conotação de evolução e continuidade (VAILLANT; MARCELO, 2009) para nos referirmos a termos usados em contextos semelhantes, tais como: formação continuada, formação em serviço, formação permanente, entre outros.

Vaillant e Marcelo (2012) consideram:

[...] o desenvolvimento profissional dos professores como um processo que pode ser individual ou coletivo, e que opera através de diferentes tipos de experiências, tanto formais quanto informais, no contexto de uma escola (p.168).

A própria natureza do ensino, em sua complexidade, exige que os professores se envolvam em um processo de desenvolvimento profissional contínuo ao longo de suas carreiras. As circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as inclinações atuais determinarão suas necessidades particulares e como elas são identificadas (DAY, 1999). Tais necessidades, como mencionamos em itens anteriores, variam de acordo com o contexto, as fases da carreira, o desenvolvimento dos alunos, entre outras ingerências.

Assim, assumimos, em razão do carácter processual da aprendizagem docente, que os professores "se desenvolvem profissionalmente, mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente" (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 13).

Para apresentamos alguns princípios que podem fundamentar o DPD, selecionamos determinados pilares desse processo nos trabalhos de Vaillant e Marcelo (2012)²⁸, Imbernón (2011) e Mizukami *et al.* (2010).

O primeiro princípio selecionado é o de que a escola deve ser o *locus* do DPD. A formação deve ser construída em torno do dia a dia do professor e de suas

²⁸ Baseados nos estudos de Hawley e Valli (1998) (apud Vaillant e Marcelo (2012)).

demandas práticas. A aprendizagem da docência, assim, poderá estar relacionada com o trabalho realizado pelos professores e com a reflexão para caminhar em direção à resolução de problemas do seu contexto escolar. Mizukami *et al.* (2010, p. 27) complementam alertando que "é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola".

Cabe salientar que não estamos afirmando que os cursos, conferências, eventos no âmbito da universidade (e também em outros espaços) não sejam necessários. Nosso entendimento é que eles, isoladamente, não atendem a algumas demandas específicas dos professores. Porém eles podem ser considerados, juntamente com os saberes específicos, as pesquisas com os professores e o olhar voltado para a escola, "como ponto de partida de um processo de mudança mais amplo" (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 173).

Outro princípio refere-se à centralidade, ao reconhecimento e à valorização dos saberes docentes nesse processo formativo. Essa é uma ideia que se opõe à concepção tradicional da relação teoria (entendida como detentora do saber) e prática (desprovida desse saber ou provida de um falso saber), baseada somente em crenças, ideologias e saberes produzidos fora da prática e sem relação com ela (VAILLANT; MARCELO, 2012)

A complexidade das ações docentes e do processo de aprendizagem da docência exige a mobilização de um leque muito grande de conhecimentos. Dessa forma, é fundamental valorizar todas as fontes possíveis, tanto de conhecimentos teóricos, produzidos pelas pesquisas acadêmicas, quanto das experiências e conhecimentos produzidos pelos professores (PEREIRA, 2021).

O fato de destacarmos os professores como sujeitos do seu conhecimento não significa que eles se desenvolvem somente de forma individual, a partir das suas necessidades formativas particulares. Tal fato se relaciona com outro princípio do DPD: o de "aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar, etc, juntamente com outros colegas ou membros da comunidade" (IMBERNÓN, 2011, p. 73). Relacionamos, também, com a discussão feita anteriormente no início deste capítulo, sobre "comunidades de aprendizagem" e "reflexão como prática social" (ZEICHNER, 1993).

No que tange à essa discussão, Tardif (2002) destaca que:

O trabalho do professor de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e saber fazer específicos ao ofício de professor. Nessa perspectiva, a relação entre pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes (p. 234-235).

Dessa forma, alertamos sobre a importância da "desprivatização das práticas", para o desenvolvimento profissional docente. Tal desprivatização é entendida como fato que ocorre "à medida que professores participam de contextos colaborativos, como nas comunidades investigativas, nas quais podem contar com o apoio mútuo de colegas, gestores escolares e pesquisadores" (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 13).

Day (1999) contribui para o debate ao discorrer sobre atitudes reflexivas de docentes para o exercício de sua prática. O autor apresenta como um elemento desafiador e importante o apoio de "amigos críticos", o qual pode "ser a mais valiosa de todas as comodidades, em termos de tempo e compromisso" (*ibid*, p. 79).

As amizades críticas originam-se de uma tarefa comum, mediante uma preocupação compartilhada; são parcerias práticas que se estabelecem voluntariamente. O amigo crítico exerce um papel de confiança, apoia e questiona as situações em parceria. Essa relação se difere da que é estabelecida com um "mentor", na qual um parece ter uma posição superior em razão de sua maior experiência. Segundo o autor, "[o] amigo crítico possui conhecimentos, experiências e competências que são complementares" (DAY, 1999, p. 80).

As amizades críticas são constituídas, por meio de laços com colegas, tendo em vista a possibilidade de apoio a processos de ensino, aprendizagem e mudanças, que se constituem, por meio da partilha de ideias, percepções, valores e interpretações. Day (1999) ressalta que esse tipo de interação pode possibilitar níveis mais profundos de reflexão, o que, potencialmente, contribui para um padrão mais elevado de ensino e para viabilizar mudanças. O estudioso apresenta ainda uma lista de vantagens dos amigos críticos, os quais, quando "competentes e de confiança", podem:

- 1- reduzir o volume de energia e de tempo necessários para a observação (permitir ao professor continuar a ensinar e manter as suas obrigações profissionais), muitas vezes aliviando o professor do fardo de recolher e analisar seus dados;

- 2- ser usados para verificar e evitar ideias feitas nos relatórios elaborados pelos próprios professores;
- 3- oferecer, quando necessário, comparações com práticas pedagógicas existentes noutros contextos;
- 4- facilitar diálogos críticos no final das aulas;
- 5- agir como um recurso informal, que os professores podem utilizar, quando conveniente, para as necessidades que diagnosticam;
- 6- estimular a reflexão sobre e acerca de contextos, condições e objetivos de ensino e aprendizagem (DAY, 1999, p. 158-159).

Assim, verificamos que o princípio da resolução de problemas de forma colaborativa poderá contribuir para mudanças, não só no âmbito individual, como também, no campo coletivo, considerando que os docentes trabalham juntos para identificação e resolução dos problemas do contexto escolar. Entendemos que "[...] a formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto: como duas faces da mesma moeda" (MARCELO, 1999, p. 27), reiterando o princípio de que o desenvolvimento profissional se liga de forma direta com um processo de mudança mais amplo.

O último princípio que selecionamos para apresentar é a necessidade de garantir a incorporação de múltiplas fontes de informação (VAILLANT; MARCELO, 2012). Segundo esses autores:

[...] o desenvolvimento profissional deveria incluir informações sobre os resultados da aprendizagem dos estudantes, assim como sobre o ensino e o restante dos processos envolvidos na implementação das aprendizagens adquiridas ao longo do desenvolvimento profissional. Deveria estar incluída também a própria autoavaliação, utilizando, para tais efeitos, diferentes recursos: portfólio, observação de professores, avaliação de companheiros, resultados dos estudantes (p.174).

Esse princípio se aproxima das reflexões feitas anteriormente sobre o ciclo de aprendizagem experiencial de Knowles, Cole e Presswood (1994), pois essas diversas fontes de informação poderão contribuir para o processo reflexivo e possibilitar uma investigação da prática semelhante à dos processos de inquirição científica. Por isso, por meio dessas fontes, poderá ser possível: a documentação e a obtenção de informações, assim como a caracterização das situações a serem analisadas.

No que se refere ao foco desta tese, consideramos que o desenvolvimento profissional docente, de forma geral, remete-nos ao processo e ao movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico.

Os olhares das professoras surdas desta pesquisa estão voltados, principalmente, para as crianças surdas, corroborando o argumento de Vaillant e Marcelo (2012), segundo os quais os alunos são vistos como uma das principais motivações profissionais dos docentes.

Assim, o processo de formação permanente buscará suprir as necessidades formativas desses professores, para que as aprendizagens desses alunos possam ser construídas como lhes é de direito.

Ressaltamos a importância do desenvolvimento profissional dos professores surdos contemplarem práticas pedagógicas que não se desenvolvam, exclusivamente, a partir de referencial ouvinte e, sim, a partir de perspectivas que contemplem as especificidades necessárias para que a educação de qualidade seja construída.

Segundo Martins (2010):

O professor surdo conhece a surdez e tem experiências e práticas a partir deste ponto de vista, o que pode favorecer o uso de estratégias pedagógicas mais adequadas aos alunos surdos. A sua atuação na sala de aula conseqüentemente será marcada pela sua singularidade linguística, pelas identidades que marcam a surdez, pelas estratégias peculiares mediadas através das experiências visuais, pela presença da língua portuguesa como uma língua que não será estranha e sim convidada, pois ela será entendida como uma segunda língua e pelas situações vivenciadas entre o professor surdo e alunos surdos, que poderão melhor acompanhar o que será dito ou produzido durante a dialogia com o professor em língua de sinais.(p.52).

O professor surdo contribui para a construção da identidade dos alunos, em um processo contínuo de interação, o que possibilita momentos de identificação aluno/professor (REIS, 2007).

Tardif (2007), em sua discussão a respeito dos saberes docentes, as fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho dos professores, indica ferramentas, livros didáticos e atividades como fontes de aquisição de saberes. Tendo em vista que o desenvolvimento profissional também se relaciona com as rotinas de planejamento, a partir da análise das necessidades dos estudantes e que os materiais didáticos fazem parte desse processo, destacamos a escassez de materiais didáticos (já existentes) pensados para/por crianças surdas e por profissionais surdos.

Dessa forma, o professor surdo precisa, em sua rotina, dedicar um período longo do seu tempo de trabalho à criação de materiais que sejam adequados para suas ações didáticas. Além disso, precisam elaborar e selecionar vídeos, criar apostilas e/ou livros com o foco na alfabetização e letramento (nos primeiros anos do Ensino Fundamental) das crianças em Língua Portuguesa, que exigem uma metodologia específica de trabalho.

Assinalamos, ainda, que as experiências visuais, construídas no ambiente escolar com os estudantes, não se restringem à produção e ao uso de imagens e outros tipos de recursos visuais. Mas esses materiais também devem ser considerados na análise da rotina do professor e nas possibilidades de seu uso, nas aprendizagens dos alunos, bem como no desenvolvimento metodológico do trabalho do professor.

O objetivo deste capítulo foi discutir sobre os principais conceitos que compõem as bases teóricas desta pesquisa. Temos consciência dos limites destas páginas, pois cada assunto abordado possibilita aprofundamentos que se desdobram em outras pesquisas. Nossa seleção foi baseada nas narrativas das professoras e nos caminhos que construímos juntas.

As formas como desenvolvemos esses caminhos serão abordadas no próximo capítulo.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Tal como anunciado na Introdução, esta pesquisa se desenvolveu, com base na reflexão sobre a seguinte questão: **a partir da perspectiva de professoras surdas, que experiências foram narradas como significativas para os processos de aprendizagem da docência?**

Dessa forma, o objetivo central foi conhecer e investigar, na perspectiva dessas professoras, as experiências narradas por elas como significativas para o percurso de aprendizagem da docência. Tal objetivo se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: (1) refletir sobre a formação de professores, em suas diferentes etapas, relacionando com as especificidades do campo da educação de surdos no Brasil; (2) conhecer as trajetórias profissionais de docentes surdas atuantes com estudantes surdos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; (3) identificar e analisar, juntamente com as professoras, as experiências narradas e relacioná-las com as aprendizagens da docência; (4) analisar e discutir aspectos potencializados pelas experiências narradas pelas professoras, a respeito da aprendizagem da docência, ao longo de suas trajetórias de vida e profissional.

Sendo assim, apresentamos as escolhas para a realização dos procedimentos metodológicos deste trabalho. Pudemos experienciar, nesse caminhar, que "método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo" (GATTI, 2002, p. 43). Foi possível, durante a pesquisa, sentir fascínio, tristeza, alegria, ao entrar em contato com as narrativas das professoras pesquisadas e, por isso, estar em constante alerta para não deixar em segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer (ANDRÉ, 2007).

Cabe ressaltar que, apesar de trabalhar com narrativas, não desenvolvemos uma "Pesquisa Narrativa", tal como nos apresenta Clandinin e Connelly (2011), mas foi a partir das suas contribuições que este trabalho foi inspirado.

Nesse sentido, as narrativas são as principais "matérias-primas" desta pesquisa, pois temos como pressuposto teórico o entendimento de que os sujeitos (as professoras surdas) são o nosso principal ponto de referência.

2.1 As narrativas como fontes de investigação

Conforme discutimos no primeiro capítulo deste trabalho, constatamos que a aprendizagem da docência é um *continuum*, um processo de desenvolvimento que se dá durante toda a vida – *career-long* ou *life-long career* (KNOWLES, COLE, PRESSWOOD, 1994). Assim, nos estudos sobre os possíveis caminhos metodológicos e, em especial, na nossa inserção no grupo de estudos da linha: Formação de professores e outros agentes educacionais, da Universidade Federal de São Carlos, começamos a perceber a potencialidade do trabalho com narrativas em pesquisas educacionais. À medida que a temática deste estudo era amadurecida, começamos a entender que o uso de narrativas – como fontes de pesquisa – parecia ser escolha coerente para auxiliar no processo de estudo sobre o *continuum* dessas aprendizagens, pois "não estamos interessados em como a vida é experienciada agora, mas como a vida é ao ser experienciada em um *continuum*" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 50).

Quais os significados que as professoras surdas dão à vida, à carreira, à docência? Esses são, certamente, aspectos relacionados aos seus processos de aprendizagem da docência. Ao narrarem suas biografias e compartilharem conosco suas vivências docentes, pudemos perceber sua relação com o social e como elas entendem as experiências vividas e, assim, estudar as formas construídas por elas mesmas de vivenciar essas experiências (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Ao tratarmos do processo de aprendizagem, na perspectiva do sujeito, por meio das narrativas, percebemos que há possibilidades de a discussão ser abordada de forma integrada ao sujeito e não de forma externa a ele, pois o reconhecimento dos professores como "atores competentes, sujeitos do conhecimento" coloca a questão da subjetividade e da autoria no âmago das pesquisas acerca do ensino e da escola (TARDIF, 2007, p. 229).

"A narrativa narra histórias! Perturbadora evidência e quase-tautologia!" (DELORY-MOMBEGER, 2011, p. 340). Contá-las e narrar eventos passados parece ser uma atividade humana universal (aprendida quando ainda somos crianças) (RIESSMAN, 1993). As professoras surdas que narram suas aprendizagens nesta pesquisa são as protagonistas deste trabalho; elas apresentam a análise que fazem

de seus próprios cotidianos, ao imergir em memórias da sua experiência docente, em um diálogo entre as construções teóricas e as práticas vividas (CUNHA, 1997).

Não demos voz às participantes – pois a/s voz/es, sinais e enunciações pertencem a elas –, mas, sim, vimos suas sinalizações, gravamos/registramos e interpretamos. Galvão (2005) contribui, para especificar o interesse desta pesquisa, a saber: aderir ao pensamento das professoras pelas experiências narradas por elas, para entender os seus processos de aprendizagem da docência. Conforme destaque da autora, a narrativa possibilita a partilha de experiência, a partir da qual nos constituímos e é “uma apresentação simbólica de uma sequência de acontecimentos ligados entre si por determinado assunto e relacionados pelo tempo” (GALVÃO, 2005, p. 330).

Podemos entender a pesquisa com fontes narrativas como um processo de investigação que nos possibilita conhecer os pensamentos das professoras e como elas interpretam suas experiências formativas. Por meio dessas fontes, é possível aderir aos contextos das ações docentes que podem nos oferecer indícios de fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional (GALVÃO, 2005).

Ao narrar suas experiências, considerando suas trajetórias de vida, escolares, profissionais, numa perspectiva (auto)biográfica, podemos entendê-las como locais/tempos de acesso ao "pensamento do professor em momentos específicos de sua vida e fornecem pistas que possibilitam a elaboração de propostas educacionais que auxiliem na melhoria do ensino e na formação de outros professores" (OLIVEIRA, 2011, p. 296).

Lidamos, assim, com a representação da experiência (RIESSMAN, 1993) com a descrição feita pelo sujeito aprendente dos processos que afetaram as suas identidades e subjetividades, com suas "experiências formadoras" (JOSSO, 2004, p. 47).

Ainda esclarecemos que trabalhamos nesta tese com a representação da experiência de pessoas surdas, as quais evidenciam temas importantes e complexos sobre o ser surdo, suas histórias, jeitos de ser e experienciar o mundo. São professoras surdas, protagonistas de suas histórias, que se disponibilizaram a narrar seus processos de aprendizagem da docência. Essa característica foi essencial para o delinear da metodologia descrita neste capítulo.

2.2 A experiência e a narrativa: retratos limitados

O trabalho, na investigação com a mediação do trabalho biográfico, possibilitou acesso a partes das biografias formativas das professoras surdas. As "recordações-referências" das experiências formadoras podem ser descritas numa dimensão concreta e visível – percepção ou imagens sociais – e em dimensões invisíveis – emoções, sentimentos, sentido ou valores (JOSSO, 2004).

As narrativas podem ser entendidas como relatos da experiência vivida. Segundo Clandinin e Connely (2011):

A narrativa tornou-se um caminho para o entendimento da experiência. Nossa excitação e interesse pela narrativa têm sua origem em nosso interesse na experiência. Tendo a narrativa como nossa posição estratégica, temos um ponto de referência, a vida e um chão, uma base de suporte ou para imaginarmos o que é experiência é e para imaginar como ela pode ser estudada e representada nos textos de pesquisa. Nessa perspectiva, *experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar destas histórias se reafirmam*. Modificam-se e criam nossas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades (p. 27).

À vista disso, entendemos que as histórias compartilhadas pelas professoras são enredadas a outros estudos, vivências e discussões. As histórias que viveram podem assumir formas diferentes ao serem compartilhadas e contadas/escritas/sinalizadas para outras pessoas. Ao contar sobre a experiência, também se cria um eu – como eu quero ser conhecido por eles. A narrativa é inevitavelmente uma autorrepresentação (RIESSMAN, 1993).

É nessa subjetividade, enraizada no tempo, lugar e experiência pessoal, na perspectiva que o sujeito manifesta, que está o que valorizamos como objeto de estudo: as narrativas, entendidas não como verdades absolutas e imutáveis e, sim, como a verdade manifesta pelas narradoras, por meio da linguagem naquele momento e naquele lugar.

Podemos entender as formas de representação da experiência como "retratos limitados", pois "tudo o que temos são conversas e textos que representam a realidade parcial, seletiva e de forma imperfeita" (RIESSMAN, 1993, p. 15).

Evidenciamos, portanto a relação dialética que se estabelece entre a experiência e a narrativa: a experiência produz o discurso e o discurso também produz a experiência; ambos se influenciam (CUNHA, 1997).

Conforme discutimos no Capítulo 1, Josso (2004) aponta que a capacidade experiencial pode ser entendida como a capacidade de resolver problemas acompanhada, necessariamente, por uma formulação teórica. A partir da perspectiva do sujeito aprendente, podemos perceber que a reflexão que os professores realizam sobre a aprendizagem faz com que a experiência seja formadora.

Sendo assim, apesar de serem "retratos limitados" de uma realidade, analisar essas fotografias/narrativas permite conhecer situações, acontecimentos, atividades ou encontros. Vemos que "experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito" (CUNHA, 1997, p. 188), revelando-se como contextos para aprendizagens da docência de um grupo representativo de professores que atuam na educação de crianças surdas no país.

2.3 Momentos biográficos e fases da pesquisa

Considerando os objetivos e o referencial teórico deste trabalho, detalharemos as fases, complementares entre si, do desenvolvimento da mediação da construção do trabalho biográfico pelas professoras surdas e da análise: fase 1 - Narrativas iniciais; fase 2 - Aprofundamento; fase 3 - Entrevista Narrativa; e fase 4 - Análise.

Quadro 2 - Fases da construção do trabalho biográfico e seus objetivos

Fases	Objetivos
Fase 1- Narrativas iniciais	Iniciar um diálogo assíncrono com as professoras, que propicie a compreensão dos aspectos importantes vividos por elas em sua trajetória pessoal e profissional.
Fase 2 - Aprofundamento	Aprofundar o diálogo, buscar mais detalhes sobre algumas experiências e suas relações com o processo de aprendizagem da docência.

Fase 3- Entrevista Narrativa	Depreender e analisar, juntamente com a professora, experiências que foram narradas como significativas para os processos de aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional.
Fase 4 - Análise	Analisar as narrativas à luz da teoria e estabelecer um diálogo sobre essa com a professora.

A busca de formas de construir progressivamente uma relação de confiança, bem como de respeito à história de cada uma, foi uma constante, principalmente, porque tivemos no percurso o advento da pandemia da Covid-19, que nos obrigou a realizar alguns ajustes e negociações.

Foi feito um questionário com perguntas estruturadas com o objetivo de coletar informações sobre o perfil das professoras. As questões foram criadas no "Google formulário" e enviadas por *link*²⁹ às professoras pelo *WhatsApp*.

Para todas as professoras participantes, o *WhatsApp* foi aceito como lugar de interação, para informações e acordos de pesquisa, visto que não moramos na mesma região e estávamos em um momento de distanciamento social. Nesse aplicativo, além da interação por escrito, do envio de vídeo em Libras, usamos o recurso de videochamadas, necessárias para interações síncronas em língua de sinais. Todas as interações e mídias compartilhadas foram salvas e arquivadas.

Para localizar temporalmente a produção das narrativas com as participantes, apresentamos o quadro no qual indicamos o período de realização de cada fase.

Quadro 3 - Datas de alguns procedimentos da pesquisa

Evento	Data
Início da busca e contato inicial com as participantes	Setembro/2019
Aprovação pelo comitê de ética	18/12/2019
Aceite de todas as participantes	Fevereiro/2020
Pandemia Covid/19	Março/2020
Produção das narrativas - fase 1 e fase 2	Março - Dez 2020

²⁹ Link para acesso ao formulário - <https://forms.gle/vY4irJuoW9CosgxX9> - as perguntas foram respondidas em língua portuguesa.

Produção das narrativas - fase 2 (continuação) e fase 3	2021
Análise das narrativas	jan - out 2022

Para a construção e o desenvolvimento de todas as fases da pesquisa, houve a participação de Daniel Moraes de Souza, o revisor linguístico das produções em Libras e traduções Libras/Língua Portuguesa.

Daniel é professor surdo, formado em Letras-Libras, mestrando e, atualmente, atua no Ensino Superior e no AEE com crianças surdas em um município de Minas Gerais. Nossos encontros aconteciam semanalmente e, dependendo da demanda, até três vezes por semana.

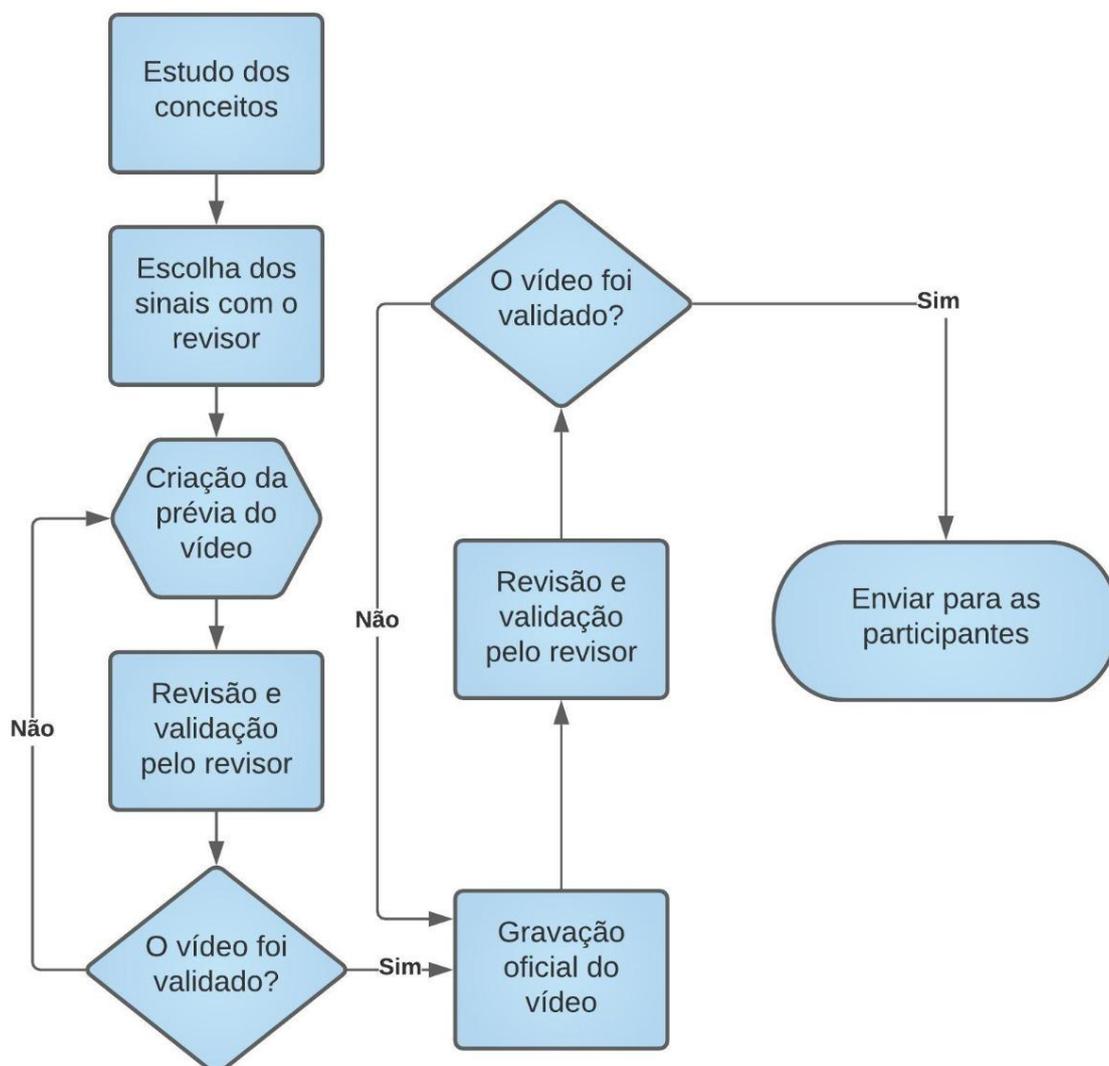
Fizemos um trabalho de estudo dos sinais mais adequados para cada situação e pessoa. Construimos em Libras os principais conceitos estudados e escolhemos os sinais que consideramos melhor se adequar a cada contexto. Esse trabalho foi necessário, pois alguns sinais em Libras precisavam ser construídos dentro do campo semântico da área de formação de professores. Daniel participou da revisão dos vídeos feitos em cada fase da pesquisa – cujo conteúdo e cuja finalidade serão descritos posteriormente. Dependendo da demanda de cada participante, os vídeos em Libras eram refeitos e adequados com sinais daquela região e às idiossincrasias das professoras.

Partimos do pressuposto de que a professora surda bilíngue é um sujeito singular, identitário e cultural e, por isso, conhecê-la, nas condições sociais em que atua, é importante. A língua é de natureza social e emocional, e o ser humano é único e diferente dos outros por suas experiências próprias (TOSTES; LACERDA, 2020). Por isso, ao produzirmos os vídeos, buscamos perceber seus contextos linguísticos, culturais e emocionais.

As primeiras produções que fizemos – na interação em Libras e escrita em nossos canais de comunicação –, o contato com os primeiros registros narrativos, as conversas por videoconferência e as trocas a respeito da pesquisa foram essenciais para criarmos juntos uma rotina de trabalho.

O fluxograma, a seguir, visa ilustrar o caminho trilhado para as produções em Libras da pesquisa juntamente com o revisor.

Figura 5 - Fluxograma das produções de vídeos em Libras na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora e pelo revisor.

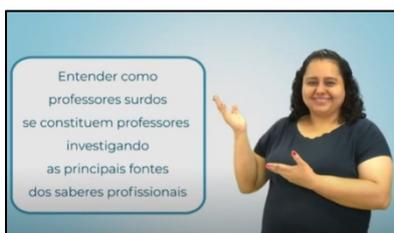
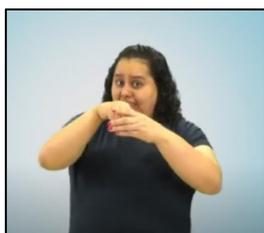
A colaboração do revisor/interlocutor foi essencial, para a qualidade dos vídeos, bem como para as reflexões e escolhas lexicais feitas em cada fase do trabalho investigativo.

Apresentamos, a seguir, cada fase da pesquisa.

2.3.1 Fase 1 - Narrativas iniciais

Para iniciar os momentos biográficos, solicitamos às professoras que desenvolvessem uma narrativa em Libras (vídeo-registro) sobre sua história de vida e vivências profissionais. Foi feito um vídeo-roteiro³⁰ em Libras com algumas orientações para a produção das narrativas.

Figura 6 - Roteiro para o vídeo inicial das narrativas autobiográficas



Fonte: Elaborado pela autora (o vídeo original não tem a versão voz)

As versões em Libras e em Língua Portuguesa escrita foram enviadas por *e-mail* às professoras, bem como pelo *WhatsApp*.

A opção pelas duas versões do roteiro (em Libras e em Língua Portuguesa escrita) deve-se à escolha de contemplar e considerar as professoras em seu cotidiano bilíngue. Ambas as versões podem ser acessadas, nos momentos que lhes forem convenientes e, para o fim que desejarem, visando a contribuir para que o processo de construção das narrativas seja, neste aspecto, o mais confortável possível.

Esse roteiro não teve a intenção de direcionar as narrativas ou aprisioná-las em categorias teóricas pré-definidas, o que se revelaria cerceador do relato

³⁰ Link para acesso ao vídeo roteiro em Libras - <https://www.youtube.com/watch?v=KEOWWgqkyJY>. Esse vídeo foi feito no laboratório do Curso de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais da UFSCar. A filmagem e edição tiveram o apoio do técnico audiovisual do curso. Cabe ressaltar que os objetivos da pesquisa foram ajustados com o amadurecimento e a delimitação do nosso olhar.

espontâneo (CUNHA, 1997). Mas, para que houvesse uma orientação inicial, apresentamos alguns pontos que poderiam auxiliar na produção.

O vídeo-roteiro teve como eixo norteador os estudos de Tardif (2007) sobre os saberes dos professores. O autor criou um modelo tipológico (Quadro 4) para identificar e classificar os saberes docentes (TARDIF, 2007). Esse trabalho auxiliou-nos a pensar o roteiro, tendo em vista um modelo de análise baseado na origem social, ou seja, na associação dos saberes dos professores às suas fontes. No roteiro, convidamos as participantes a narrarem aspectos sobre: sua trajetória como estudante; suas primeiras experiências escolares e, na sala de aula, com suas professoras; as matérias ensinadas; as vivências marcantes; sua escolha por fazer graduação em um Curso Pedagogia (ou magistério superior); sua inserção na carreira; os livros referências de aprendizagens; e suas experiências profissionais.

Quadro 4 - Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2007, p. 63).

Os contos e as histórias da infância também foram incluídos, pois apresentam os primeiros elementos de uma aprendizagem (JOSSO, 2004). De acordo com Cunha:

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão (CUNHA, 1997, p. 189).

Bruner (2004) afirma que um aspecto que varia nas narrativas (auto)biográficas é a perspectiva cultural e linguística ou a forma narrativa na qual é formulada e expressa. Nesta pesquisa, o registro fílmico feito em Libras pôde contribuir, para oportunizar momentos reflexivos, de forma assíncrona, pois a possibilidade de filmar, apagar, fazer de novo e desenvolver um roteiro norteador para a narrativa são ações que podem contribuir para a construção da sua biografia formativa, com respeito ao tempo necessário para reflexão.

A data para a entrega das primeiras narrativas foi acordada individualmente com as participantes. O local de entrega também variou; a princípio, o *e-mail* e o *WhatsApp* pareciam espaços adequados para essa ação. Mas as narrativas, mesmo que divididas em pequenos vídeos, em sua maioria, tiveram um tamanho superior ao permitido pelo *WhatsApp* (maior que 10MB). As participantes encontraram alguns empecilhos no envio pelo e-mail, dependendo da velocidade da conexão, os vídeos demoravam muito tempo para serem enviados e/ou o tamanho não era permitido pelo provedor.

Sendo assim, buscamos, juntamente com elas, formas de envio que fossem adequadas à situação de cada professora. O *Telegram* foi um aplicativo escolhido por uma delas, pois permite envio de vídeo maiores (100MB), porém, diferentemente do *WhatsApp*, o aplicativo exige que o usuário permaneça com a tela aberta. Se a professora quisesse usar o celular ou mexer em outro aplicativo, durante o envio, a transferência seria pausada. Tal fato foi considerado um dificultador.

Algumas escolheram o *We-transfer*³¹, site de compartilhamento que permite enviar arquivos de até 2GB gratuitamente. O site é intuitivo e não exige cadastro prévio para uso. O arquivo fica disponível para *download* durante sete dias.

Uma das professoras (Melissa), percebendo que teria dificuldade com o envio, programou-se para realizar a gravação marcando 3-5 minutos para cada registro. Assim, poderia usar o próprio *WhatsApp*, para a transmissão dos vídeos, os quais,

³¹ <https://wetransfer.com/>

em seguida, foram agrupados, a partir da ordenação informada pela participante, facilitando o processo de tradução e análise.

Outra estratégia utilizada foi a gravação contínua da narrativa e, posteriormente, postagem de forma privada no *Youtube*. Ao receber o *link*, o vídeo era baixado para meu computador e arquivado na pasta da participante.

É necessária uma dedicação extra na organização desse armazenamento das narrativas, pois aconteceu, por descuido da pesquisadora, que, em meio ao volume de informações enviadas, no momento de armazenamento, uma das partes não foi baixada, mesmo depois da professora avisar que deletaria os vídeos de seu celular. Tivemos que, de forma bastante constrangedora, solicitar novamente a produção daquela parte. A professora atendeu à solicitação prontamente.

2.3.2 O processo de tradução das narrativas

A tradução das narrativas em Libras, para a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, aconteceu durante todas as fases da produção de dados. Para o processo de tradução, é importante fazer escolhas refletidas sobre qual vocabulário usar. É necessário que haja um entendimento global do que foi dito, pois, assim, o texto da tradução pode ser redigido respeitando o contexto da fala da professora. Destarte, antes de iniciar o registro da tradução, assistimos ao vídeo em Libras diversas vezes.

No primeiro contato com a narrativa, assistimos, sem realizar pausas, com o objetivo de entender o contexto geral da fala. Na segunda vez, fizemos pausas, para retomar os sinais que não compreendíamos, quantas vezes fossem necessárias para o entendimento daquela parte da narrativa. Quando permanecíamos em dúvida, o trecho do vídeo era enviado ao revisor e, em vídeo-chamada, conversávamos sobre os sentidos das expressões. Após o esclarecimento de todos os trechos, assistíamos novamente ao vídeo, sem interrupções.

Feito isso, a tradução era realizada para a modalidade escrita. Para tanto, usamos duas telas, uma com o vídeo em Libras e outra com o editor de texto para registro da tradução. O processo tradutório não foi uma atividade somente técnica, visto que, ao estar imersa na pesquisa e entrar em contato com as histórias, sentia empatia, tristeza, alegria e muitas outras emoções.

Tal como na escrita deste texto, estávamos mergulhadas em nossas histórias e experiências; por isso, recorremos a palavras que fazem parte do meu vocabulário acadêmico que estão relacionadas ao contexto da narrativa, à teoria da pesquisa, bem como a termos que permeiam os estudos que desenvolvemos.

Riessman (1993), ao pensar sobre a transcrição, auxiliou-nos nessa reflexão. A autora evidencia que "não há ninguém que possa fazer uma verdadeira representação da língua falada" (RIESSMAN, 1993, p. 13). Dito isso, novamente apresenta a "metáfora do retrato" para indicar a não neutralidade da representação de uma fala:

(...) a tecnologia de lentes, filmes, papéis de impressão e práticas de câmara escura também tornaram possível uma diversidade extraordinária de imagens possíveis do mesmo objeto. A forma de representação reflete as visões e concepções-valores do artista sobre o que é importante. Os fotógrafos, como os investigadores (transcritores), fixam a essência de uma figura. Ao negar informações aos telespectadores (leitores), eles paradoxalmente nos fornecem espaço para fornecer as nossas. Podemos inventar um mundo inteiro analisando as figuras (diálogo), embora saibamos muito pouco sobre elas. (...) *Transcrever o discurso, como fotografar a realidade, é uma prática interpretativa. As decisões sobre como transcrever, como as decisões sobre contar e ouvir, são guiadas pela teoria* (RIESSMAN, 1993, p. 13, grifos meus).

Processos semelhantes aconteceram na tradução das narrativas deste trabalho. Tal como em outros momentos da pesquisa, o "eu e o outro" se imbricaram nas relações que estabelecemos. A referida estudiosa afirma que orienta pesquisadores, por esse motivo, a eles mesmos realizarem a transcrição das falas dos participantes da pesquisa.

Após a conclusão da tradução dos vídeos, o texto em Língua Portuguesa foi enviado à professora participante com dois objetivos principais: validação e complementação. As professoras foram convidadas a ler a narrativa em Língua Portuguesa e, assim, validar ou discordar das escolhas feitas naquela versão. Ademais, a retomada da narrativa foi uma oportunidade de "releitura" de suas produções e de complementação, caso necessário, de informações e experiências. Esse momento de leitura do texto escrito provocou emoções, retomada de conceitos, preenchimento de lacunas e se configurou como um momento de proximidade e confiança das narradoras com a pesquisadora.

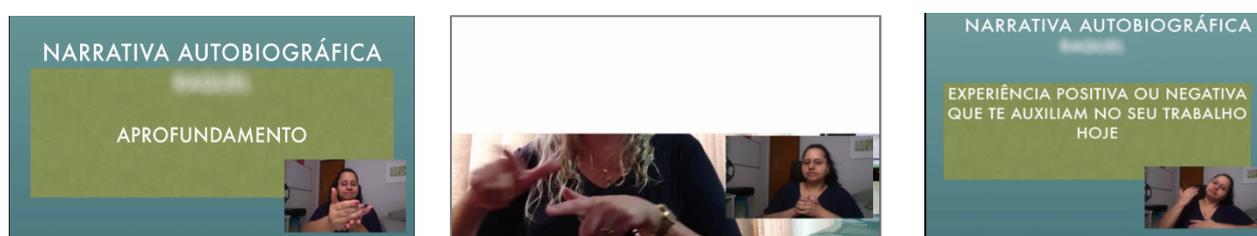
Essa afirmação deve-se ao retorno que tivemos das professoras, após a leitura das traduções e, posteriormente, em depoimentos em Libras, avaliando o processo metodológico de produção das narrativas, não como dados a serem analisados e, sim, como forma de aperfeiçoamento da metodologia de pesquisa.

2.3.3 Fase 2 - Aprofundamento

Com o objetivo de aprofundar o diálogo e conhecer detalhes das experiências formadoras das professoras, fizemos uma pré-análise das narrativas iniciais. Busquei lacunas, incompreensões e destaques que poderiam ser retomados nesse segundo momento de produção.

Após a análise, criamos um vídeo problematizando algumas partes destacadas para aprofundamento. Assim, escolhemos utilizar a narrativa original (e não a tradução em Língua Portuguesa) para dialogar com os trechos das narrativas em Libras.

Figura 7 - Exemplo de vídeo de aprofundamento da fase 2³²



Fonte: Elaborado pela autora, respeitando as questões éticas que envolvem a pesquisa.

³² O vídeo original não tem a versão voz.

O vídeo anterior mostra um recorte da primeira narrativa enviada por uma das professoras com o acréscimo de uma janela, na qual realizamos as problematizações em Língua de Sinais. Para tanto, apresentávamos trechos narrados pela professora e dialogávamos com eles.

Com a pandemia da Covid-19 e o consequente fechamento dos espaços da Universidade, tivemos que improvisar um estúdio em casa, com pano verde para compor o fundo (para a realização do *chroma key*) e luzes. Investimos em equipamento para o dar velocidade à edição e qualidade na imagem. Aprendemos a fazer edição básica dos vídeos no programa "*Camtasia Studio*"³³.

Após a produção em Libras, fazíamos uma versão do texto em Língua Portuguesa escrita e enviávamos ambas as versões para a professora, por *e-mail* e *WhatsApp*. A data de retorno foi acordada individualmente.

O processo de tradução da fase 2 seguiu os mesmos procedimentos relatados no item 2.3.2.

2.3.4. Fase 3 - Entrevista Narrativa

Para finalizar os momentos de produção de narrativas pelas professoras, foi organizada uma entrevista. Tal escolha deve-se ao fato de, dada a sua natureza interativa, permitir tratar de temas complexos que, provavelmente, não poderiam ser investigados adequadamente, por meio de outros instrumentos, visto que "(...), na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Destacamos que o intuito era proporcionar um espaço de construção de sentidos, num processo coletivo de mútua influência:

Mas também é fundamental lembrar que numa provocadora entrevista não diretiva disposta a reconstruir histórias, fatalmente haverá a interferência de quem ouve, especialmente na re-interpretação de significados, o que mostra que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina. De alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado (CUNHA, 1997, p. 102).

³³ <https://www.techsmith.com/video-editor.html>.

Organizamos a entrevista em dois momentos principais. No primeiro, a professora foi convidada a dialogar sobre algumas temáticas depreendidas da análise feita das narrativas anteriores (fase 1 e fase 2). Nesse momento, era estabelecido um breve diálogo com a teoria em relação ao que identificamos no percurso da professora. A conversa foi organizada em torno de algumas experiências narradas por ela.

No segundo momento, o foco central da pesquisa era apresentado para o diálogo: vamos conversar sobre as experiências que você considera terem sido importantes para as aprendizagens da docência? Procuramos, com essa pergunta aberta, proporcionar um contexto facilitador que encorajasse o processo narrativo, entendendo que "desde que os investigadores possam abrir mão do controle sobre o processo de pesquisa e abordar as entrevistas como conversas, quase qualquer pergunta pode gerar uma narrativa" (RIESSMAN, 1993, p. 56).

As entrevistas foram feitas no *Google Meet*³⁴ com duração de 1h-1h30min. Para a gravação, foi necessário utilizar um *software* de gravação de tela (*Open Broadcaster Software- OBS*³⁵), pois o recurso disponível no *Meet* traz, para o centro da tela, a pessoa que discursa e o registro em dois computadores. Como a entrevista foi feita em Libras, os microfones foram fechados. Sendo assim, não era possível capturar a tela do falante e nem as duas janelas simultaneamente, por isso, a necessidade do uso de um software específico para tal tarefa.

O processo de tradução da fase 3 seguiu os mesmos procedimentos relatados no item 2.3.2.

2.3.5 Análise

As escolhas feitas, para a efetivação do procedimento de análise das narrativas desta pesquisa, foram inspiradas nas discussões de Catherine Riessman (1993) – "Narrative Analysis" [Análise narrativa]. Segundo a autora, o objeto de análise da narrativa são as histórias contadas.

³⁴ Serviço de comunicação por vídeoconferências disponibilizado pelo Google.

³⁵ <https://obsproject.com/>.

Nesta pesquisa, conforme descrito anteriormente, a mediação da construção da biografia das professoras foi feita de forma processual. Em cada fase da pesquisa, novos detalhes, relações e histórias eram incluídos no todo das narrativas.

Isso possibilitou que a análise também pudesse ser feita de forma processual. Identificamos, assim, que vivenciamos níveis de análise, tal como apresentamos na figura a seguir:

Figura 8 - Níveis de análise experienciados durante a pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A imagem apresenta os níveis numerados de 1 a 5 para indicar que, à medida que caminhávamos nas fases das pesquisas, nosso aprofundamento, a respeito do

contato, do conhecimento e das reflexões sobre as narrativas das professoras aumentavam.

Nível 1 - Primeiras impressões

Começamos a desenvolver esse nível de análise no primeiro contato que tivemos com as narrativas das professoras. Fizemos aproximações discretas com o objetivo da pesquisa, refletimos e observamos.

Após assistir, pela primeira vez, à narrativa, demos significados a certos fenômenos. Há uma escolha no que percebemos, uma seleção intuitiva da totalidade. Algumas partes podem nos impressionar por causa de interesses e valores teóricos. Construimos, assim, ativamente, a realidade narrada de novas maneiras, em uma forma particular de interpretação, sem nenhum tipo de registro.

Nível 2 - Estudo e conjecturas

Este nível representa os momentos, em que tivemos novos contatos com a mesma narrativa, dessa vez, com registros livres de dúvidas, incompreensões, tanto de sentido, como de léxicos (algumas variações linguísticas, por exemplo). Observamos alguns indícios (ainda com pouca clareza) e registramos suposições.

Após assistirmos ao vídeo de duas a três vezes, anotamos as dúvidas com relação ao percurso da professora, da história em si e de suas percepções. Junto a isso foi registrado o tempo (em minutos e segundos) do início do trecho a ser mais bem compreendido. Para melhor compreensão (fase 2 da pesquisa), criamos vídeos e procedemos a tal como descrito no item aprofundamento.

Quando a dúvida se referia a incompreensões de algum excerto ou léxico, era agendado um encontro com o interlocutor/revisor surdo para, em dupla, entender o sentido que aquele sinal poderia ter naquela frase.

Tais procedimentos nos auxiliaram a compreender melhor a narrativa, iniciar algumas relações com os contextos das narrativas e, assim, após estudos e conjecturas, passamos para o nível 3.

Nível 3 - Tradução

O processo de tradução das narrativas foi apresentado e discutido anteriormente. Neste tópico, apresentamos o processo de tradução como provocador de um aprofundamento de compreensão das narrativas, pois entendemos que, no processo de tradução, somos impulsionadas a refletir de forma aprofundada sobre os sentidos do texto, visto que, ao construirmos uma versão em Língua Portuguesa de uma narrativa em Libras, as escolhas que fazemos podem interferir no sentido do texto.

Com o envio da tradução para a professora (autora da narrativa), foi possível dialogarmos, a respeito de algumas escolhas feitas, sobre algumas lacunas que ainda ficaram incompreendidas, por exemplo. E, quando a professora desejava alterar, complementar e/ou retirar alguma parte da narrativa – versão na Língua Portuguesa – também contribuía para nosso processo reflexivo sobre as suas histórias.

Nesse momento, os registros foram realizados de forma sistemática em um arquivo de texto nomeado: pensamentos ao fazer a tradução (nome da participante).

Nível 4 - Processo de identificação de similaridades

Este nível representa o nosso processo reflexivo, ao ter contato com a totalidade das produções biográficas da professora, após as três primeiras fases da pesquisa. Nesse momento, as narrativas passaram a ser estudadas somente na versão em Língua Portuguesa (já validada pela participante).

No primeiro momento, fizemos a leitura atenta da narrativa completa da professora, sem realizar nenhum tipo de marcação.

A título de informação, apresentamos, no Quadro 5, o número de páginas de cada narrativa.

Quadro 5 - Número de páginas da totalidade das narrativas em sua versão na língua portuguesa escrita.

Participante	Número de páginas ³⁶
Melissa	44
Claire	25
Íris	33

Fonte: Elaborado pela autora.

Fizemos uma segunda leitura com o objetivo de identificar e sublinhar, tendo em vista a base teórica desta pesquisa, algumas situações marcantes (dificuldades, desafios, acontecimentos importantes, necessidades formativas) ou emblemáticas para a identificação das experiências significativas para a aprendizagem da docência das professoras.

Após a identificação, organizamos os trechos por etapas de vida e de formação docente, a saber: primeiros tempos de vida; escolarização; formação profissional; início da docência; e desenvolvimento profissional.

Sendo assim, essa identificação e organização serviram de parâmetro para a escolha dos três eixos de análise: (1) Primeiros tempos de vida, escolarização e aprendizagens significativas; (2) Formação profissional, inserção na carreira e aprendizagens significativas; e (3) Desenvolvimento Profissional Contínuo e aprendizagens significativas.

Nível 5 - Escritas e leituras

Esse último nível de análise indica a construção da parte escrita da análise, que foi organizada tendo como base os eixos apresentados anteriormente.

Após a construção da versão preliminar do texto, enviamos para as participantes com o objetivo de compartilhar o nosso olhar à luz dos autores e estabelecermos um diálogo sobre possíveis partes que pudessem não condizer com a trajetória de vida e profissional das professoras. Quando foi necessário, estabelecemos um diálogo para esclarecermos algumas escolhas e/ou complementar

³⁶ Formatação: fonte Arial 12, espaçamento 1,5.

o texto com as demandas apresentadas por elas. Após os ajustes, chegamos à versão do texto de análise desta tese.

Cabe salientar que, em alguns momentos, após o texto de análise lido e validado pela participante, foi necessário algum tipo de mudança, pela retomada de alguns conceitos e à percepção da necessidade de substituição de termos e/ou excertos, a fim de tornar mais claras nossas ideias. Nesse momento, era feito um vídeo – que não passou pelo revisor, explicando à participante o motivo da mudança e solicitando seu aceite, conforme exemplo apresentado a seguir:

Figura 9 - Exemplo de vídeo de correção conceitual do texto de análise.³⁷

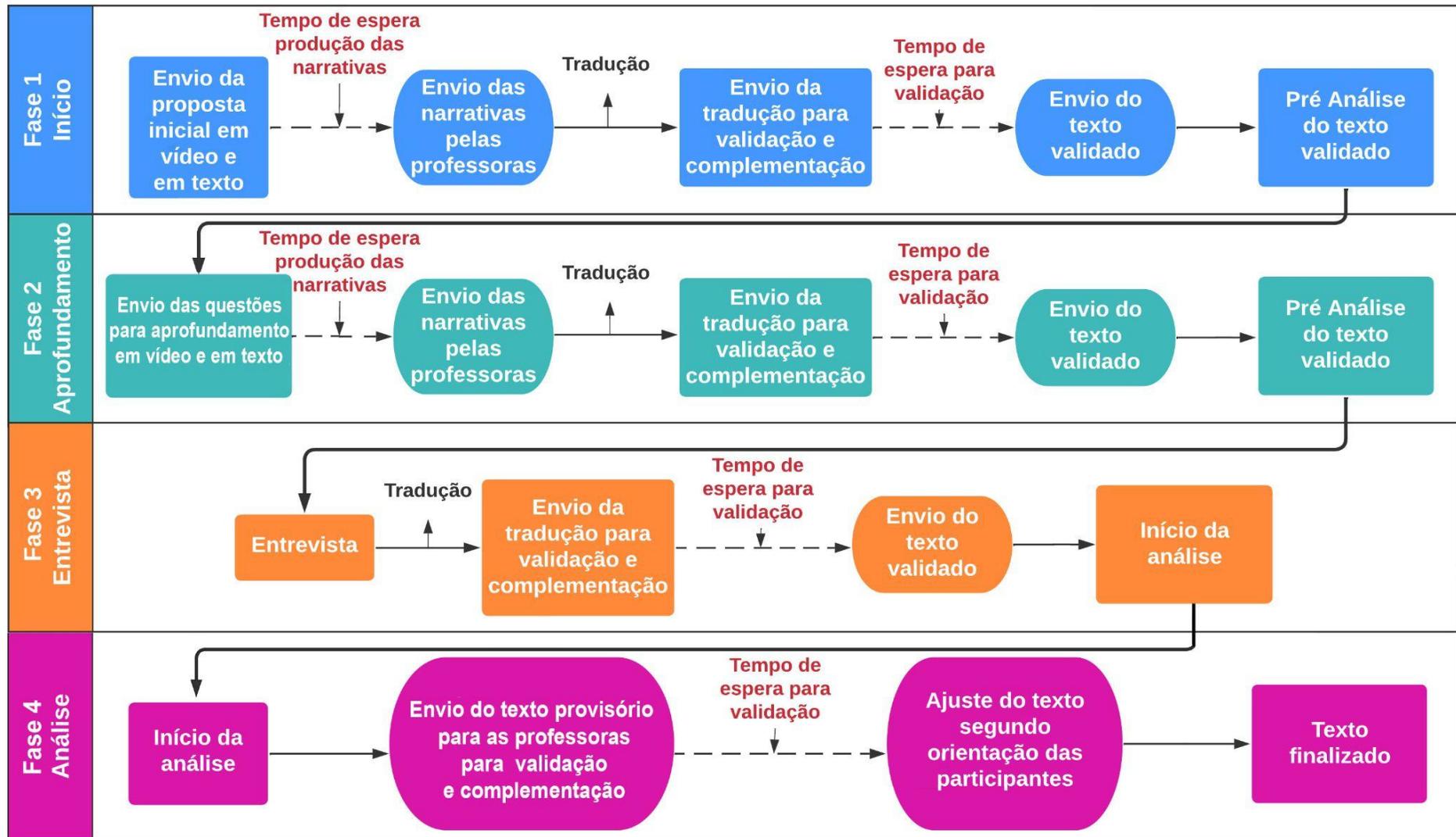


Fonte: Elaborado pela autora (vídeo com cortes por respeito à identidade das participantes).

A seguir, apresentamos uma tentativa de representação imagética das fases da pesquisa.

³⁷ O vídeo original não tem a versão voz.

Figura 10- Fases da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

2.4 Critérios e escolha das participantes

A busca pelos professores surdos para participar desta pesquisa se deu seguindo alguns critérios. O primeiro se refere ao *ser surdo*. O participante deveria ter a Libras como forma principal de comunicação e expressão. Tal opção de inclusão deve-se ao fato de haver alguns professores que possuem perdas auditivas, mas não participam da comunidade surda e/ou não possuem a Libras como língua preferencial (surdos oralizados, por exemplo).

Por ser minha área de formação e campo, no qual atuei durante muitos anos, meu olhar se voltou para a inclusão de um outro critério: *ser formado em Pedagogia, Magistério Superior ou Magistério de Ensino Médio*. Tal critério pode dar indicativos da profissionalidade docente. Para compreender a trajetória profissional do professor, é necessário que ele tenha a docência como profissão. Distinguimos que, em algumas escolas do país, há a presença de instrutores surdos – profissionais da área de educação, mas que, em sua maioria, não tiveram a formação superior para lecionar.

Outro critério, para a inclusão do sujeito na pesquisa, foi *ser professor que atua ou atuou com crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*. Essa ação docente pode ter sido estabelecida não somente no âmbito da sala de aula, em escolas regulares, como também nos espaços de oferecimento de AEE. A formação inicial em Pedagogia, Magistério Superior ou de nível médio não garante que tais professores tenham optado por atuar com crianças. Em uma consulta ao banco de teses e dissertações da Capes, deduzimos que há poucos trabalhos que se dedicam a pesquisar professores surdos que atuam nessa etapa. Muitos tratam de professores surdos no Ensino Superior, em cursos de Libras e em escolas como instrutores, por exemplo. Ademais, como já assinalado, essa é minha área de formação inicial e de trabalho.

O quarto e último critério *foi ser professor há mais de cinco anos*, pois, assim, os sujeitos/professores já passaram pela fase do início da carreira. A fase de inserção profissional, conforme Huberman (1992), é um momento desafiador para o docente, pois pode acontecer o choque do real e algumas dificuldades que exigem uma dedicação do professor e apoio para sua permanência.

Conforme relatado na apresentação desta pesquisa, Claire foi a primeira participante que aceitou participar da pesquisa. Ela, assim, auxiliou-me na busca por

mais participantes, entregando-me uma lista de possíveis participantes. Dessa lista, alguns professores estavam no início da carreira, outros nunca tinham trabalhado com crianças, outros estavam no Ensino Superior. Comecei a perceber uma dificuldade em encontrar profissionais com o perfil delineado.

Na cidade de São Carlos, em que cursei o Doutorado, não havia professores com esse perfil atuando nas escolas. Fiquei intrigada e ainda mais desafiada a desenvolver esta pesquisa, já que entendo e participo da luta e do desenvolvimento da educação de surdos no país. Conforme discuti no capítulo anterior, entendo o professor surdo como essencial nesse processo. Onde estariam esses professores surdos atuantes na docência com estudantes surdos?

Como participo do Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue (GPSAB - UFSCar), perguntei às professoras sobre pessoas com tal perfil. Tive a indicação de uma ex-orientanda de mestrado de uma das professoras: Nancy.

Visitei três escolas bilíngues para surdos de São Paulo; nas três escolas, encontrei apenas dois professores que se enquadraram no perfil desejado. Conversei com os coordenadores da escola e apresentei o projeto. Consegui conversar pessoalmente com um dos professores, mas sem sucesso.

Em minha rede de contatos, consegui outra indicação: Suzan, a qual, por sua vez, indicou-me Íris. Posteriormente, tive acesso à Melissa, indicação de um dos meus contatos da rede.

Porém, pelo fato do envolvimento de Suzan e Nancy, em pós-graduação *stricto sensu* e sua dedicação ao trabalho e estudo, nosso contato ficou mais restrito. Assim, por respeito ao tempo e às necessidades dessas professoras, optamos por refletirmos juntas em outra oportunidade.

Não tive a intenção de selecionar apenas mulheres para participar da pesquisa. Entendo que tal fato é representativo da maioria das escolas brasileiras, nas quais os docentes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental são majoritariamente mulheres.

Foi feita uma versão em Libras do Termo Livre Esclarecido³⁸, por meio do qual foi firmado um compromisso ético entre pesquisadora e participantes. De acordo com a resolução 510:

³⁸ https://youtu.be/_c2qtOHI9Dg - Link para acesso ao Termo Livre Esclarecido em Libras.

Art. 5º O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas, devendo ser consideradas as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa ou grupo de pessoas participante da pesquisa e as abordagens metodológicas aplicadas (BRASIL, 2016).

Clandinin e Connelly (2011) apresentam algumas polêmicas levantadas pelos críticos da pesquisa narrativa, entre elas, está a questão da voz do participante, entendida, por alguns, como "ouvida, roubada e publicada como sendo do pesquisador ou que a voz do pesquisador se sobreponha à do participante" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 113). Estive atenta e preocupada em não falar *por elas*, mas *com elas*, possibilitando, por meio da pesquisa, que suas histórias fossem divulgadas, dando destaque aos aspectos relacionados aos processos de formação docente.

Foi esclarecido que não haveria um apagamento da voz da pesquisadora e que o processo seria desenvolvido no compartilhamento das tomadas de decisão. A validação da tradução dos vídeos, para a Língua Portuguesa escrita, a escolha dos nomes e sinais fictícios e o compartilhamento das reflexões das pré-análises são exemplos de como, no processo, construímos uma relação de confiança mútua, tal como detalhado no decorrer deste capítulo.

Dessa forma, participaram de todas as fases desta pesquisa três professoras surdas: Melissa, Claire e Íris.

2.4.1 As professoras participantes

O grupo participante da pesquisa foi constituído por três professoras surdas. Após a adesão inicial, elas responderam a um questionário de identificação geral para a obtenção de informações básicas. Esse instrumento possibilitou caracterizar o perfil das docentes.

Com o objetivo de apresentar algumas características gerais das três participantes, elaborei uma figura com as seguintes informações: (1) Idade e tempo de experiência docente; (2) Formação acadêmica; (3) Etapas da Educação Básica e outros espaços em que exerceram a profissão (Figura 10).

A escolha do nome fictício das professoras foi uma estratégia de aproximação com as participantes usada após o advento da pandemia da Covid-19. Houve uma diminuição das interações entre nós. As demandas extras de trabalho e reestruturação dos estudos e tempos silenciaram nossas conversas. Era necessário, em função dessa mudança, "negociar relacionamentos" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 108) e criar formas de inter-relação.

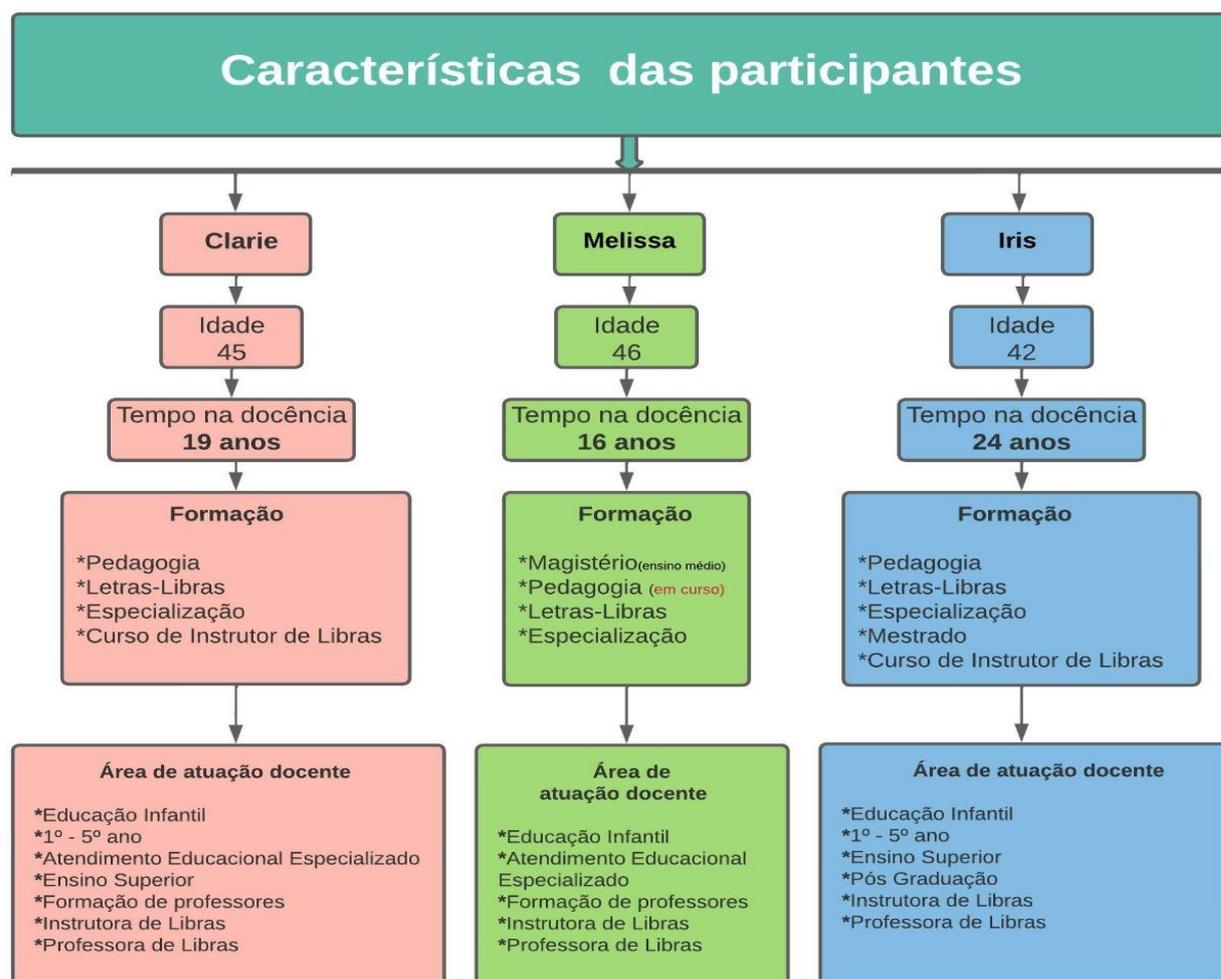
Pesquisei no *site* culturasurda.net artistas surdas de diferentes lugares do mundo e li suas histórias. Analisei possíveis semelhanças com as histórias das narradoras desta pesquisa. Escolhi um nome para cada uma e fiz um vídeo, contando a história da artista; coloquei imagens das obras e o motivo da sugestão daquele nome para representá-las na pesquisa³⁹.

A estratégia de aproximação deu certo. Todas voltaram a interagir e aceitaram a proposta apresentada. Solicitei que cada uma criasse um sinal fictício em Libras para ser usado nas apresentações realizadas nessa língua no presente estudo. Foi feito o registro em Libras do sinal de cada uma⁴⁰.

³⁹ QR Code dos vídeos compartilhados no início de cada apresentação das participantes.

⁴⁰ Sinal fictício - Claire - <https://youtu.be/Y6fBLkiVlrg> Melissa - <https://youtu.be/gAELzu3bP7o>
Íris - <https://youtu.be/A7WHw-aV0C8>

Figura 11 - Características das participantes



Fonte: Questionário preenchido pelas professoras participantes.

Optei por destacar todos os espaços de atuação docentes, para além da Educação Básica, indicados por elas, pois, a despeito de o foco da pesquisa se direcionar para as aprendizagens da docência com crianças (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), a ação das professoras, em outros espaços educacionais, parece-me ter sido significativa à construção de saberes para a atuação profissional.

O trabalho como instrutora de Libras, por exemplo, desenvolvido antes de se formarem em Pedagogia ou magistério superior, foi indicado, em algumas narrativas, como importante para a escolha da profissão, bem como para o início das vivências em salas de aula.

Para além das informações gerais apresentadas neste tópico, considero importante, ainda que de forma breve, apresentar parte das trajetórias pessoais e

escolares das narradoras, visto que busco a compreensão do processo de aprendizagem profissional da docência vivenciado por elas. Entendo que, "quando os participantes são conhecidos intimamente como pessoas, não são meramente representantes categóricos ou fragmentos de categorias" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 188).

2.4.2. Melissa

"Nós, professores surdos, precisamos estudar sobre diferentes temáticas, fazer comparações, analisar, enfim, abrir a mente! Pesquisar o que realmente acontece com os estudantes e diferenciar o que é mito do que é realmente essencial para a aprendizagem. Perceber e conhecer as vivências daquele estudante, o que viveu em sua casa. Paulo Freire fala sobre a necessidade de se trabalhar com a realidade dos estudantes" (Melissa- narrativa, fase 1).

Figura 12 - Vídeo com a explicação da escolha do nome Melissa.⁴¹



Fonte: Elaborado pela autora (vídeo com cortes por respeito à identidade das participantes).

Melissa nasceu no interior de Minas Gerais, aprendeu Libras com 16 anos de idade, em uma igreja evangélica. Quando criança, não teve contato com a língua de sinais e nem com surdos. Em sua família, era estimulada apenas à oralização.

Entrou no primeiro ano do Ensino Fundamental com sete anos e meio. Era muito tímida e envergonhada. Recorda que era difícil fazer leitura labial, algumas

⁴¹ O vídeo original não tem a versão voz.

professoras falavam andando pela fala e ficavam de costas. Havia muito *bullying*; as crianças zombavam muito dela. Sua autoestima foi baixa durante anos. As crianças queriam ensiná-la a pronunciar corretamente as palavras, rodeavam-na e falavam algumas palavras, as quais Melissa tentava copiar, mas a pronúncia saía errada, causando risos.

A aprendizagem da leitura foi um momento bastante significativo em seu percurso:

"Eu lembro que quando aprendi a ler e fiquei muito feliz. Eu lia muito e praticava a pronúncia das palavras. Eu lia e conseguia falar corretamente. A leitura me ajudou na oralização. Minha família ficava muito feliz e me presenteava sempre com muitos livros. Eles pediam emprestado ou compravam livros e me davam com o intuito de me estimular a ler e a aprender português. E também, por perceberem que a leitura me auxiliava a falar corretamente. Amava ganhar livros pois me ajudava na oralização, eu li bastante" (Melissa, narrativa- fase 1).

Melissa estava constantemente sozinha, não tinha amigos. Não recebia amigos em casa ou visitava a casa de alguém. Sentia que as crianças não gostavam dela, pois não conseguiam se comunicar. Conversavam entre si, mas nunca se dirigiam à Melissa. Só uma ou outra colega na escola, às vezes, aproximava-se para tentar conversar, segundo ela, "por pena". Quando isso acontecia, Melissa "grudava na pessoa", ficava sempre junto interagindo por meio da oralização.

Mas Melissa também era colada nos livros, porque eles davam-lhe acesso a informações e estimulavam sua imaginação. Ela relata que parecia que acontecia uma magia que a levava para o mundo da imaginação. Nesse lugar imaginário, interagia com os personagens e inventava histórias.

"Eu amava livro por isso. Porque me ajudavam a imaginar e a solidão diminuía" (Melissa, narrativa- fase 1).

Na infância, brincava constantemente sozinha, não usava a língua de sinais, treinava sempre a oralização, principalmente, por meio da leitura que a auxiliou nessa prática.

No Ensino Médio, tal como no Ensino Fundamental, foi muito complicado. O ensino ainda estava focado na oralidade. Melissa relata ter aprendido com muito esforço pessoal. Após a conclusão do Ensino Médio, tentou vestibular para o curso de Pedagogia, pois sonhava em ser professora. Amava observar seus professores,

admirava sua atuação e sonhava em futuramente ser docente. Após várias tentativas frustradas de aprovação, resolveu cursar o magistério de nível médio.

Trabalhei com Melissa em um Centro de AEE. Na época, conhecíamos-nos pouco e interagimos, principalmente, por questões de trabalho. Claire me indicou Melissa para a pesquisa, pois sabia de sua habilitação para atuar com crianças pequenas. Atualmente, Melissa cursa a graduação em Pedagogia, na perspectiva bilíngue, fato que considerei interessante para auxiliar na compreensão dos elementos que busco neste estudo.

Nossa relação com o decorrer dos estudos se estreitou. Melissa elogiou o trabalho de tradução e relatou que os escritos serão guardados para compartilhar sua história com seus filhos quando crescerem.

2.4.3 Claire

"Quero poder mostrar para os profissionais da escola aspectos que podem auxiliar na melhoria da qualidade da educação dos estudantes. E para isso esses profissionais precisam de um modelo. É necessário que seja apresentado a eles a experiência de quem já vivenciou na pele para que saibam a importância dos alunos surdos" (Claire-narrativa, fase 2).

Figura 13 - Vídeo com a explicação da escolha do nome Claire⁴²



Fonte: Elaborado pela autora (vídeo com cortes por respeito à identidade das participantes).

⁴² O vídeo original não tem a versão voz.

Claire inicia sua narrativa com a expressão "Sou surda!". O ser surda é uma marca que permeia a sua história de vida e que percorrerá as linhas de toda esta pesquisa. A marcação do "ser surda" é realizada, não como uma forma pejorativa, excludente ou seletiva, mas como uma característica que perpassa a constituição do ser professor, que permeia as fontes dos saberes desses docentes, que impõe caminhos nem sempre desejados para o desenvolvimento profissional.

Claire, conforme narrado anteriormente, é a participante da pesquisa com a qual tenho mais intimidade, mas isso não significa que, nas fases deste trabalho, o rigor e formalidades não tenham se feito presentes, pelo contrário: Claire ajudou a verificar se os caminhos escolhidos, para a produção das narrativas, as formas de compartilhar ideias e a validação da tradução estavam adequados aos objetivos da proposta.

Claire nasceu no estado de Minas Gerais, frequentou escolas particulares durante toda a sua infância. Cresceu em uma família que não aceitava a língua de sinais e era a favor da oralização. Fazia aulas particulares com professores especializados para aprender a Língua Portuguesa.

Brincava no quarto dos fundos que tinha em casa com um quadro negro que ganhou de presente de sua mãe. Pegava giz branco e escrevia, fazia chamada e imaginava que era professora, fazendo de conta que estava dando aula. Para representar pessoas, colocava chinelos e o nome da pessoa escrito em cima, usava objetos e imaginava, assumia a identidade de uma professora.

Claire relata que a comunicação com os professores era difícil. Prestava atenção, sentada na carteira da frente, olhava o professor passar mexendo a boca de um lado para outro e fingia que escutava para parecer que era ouvinte:

"...eu fingia. Eu sofri! Quando o professor explicava na aula de Língua Portuguesa, a comunicação e o entendimento era difícil porque minha forma de acesso à informação é visual"
(Claire - narrativa, fase 1).

A interação com os colegas era precária, permeada de provocações e deboches. Estava, constantemente, incomodada, pois se sentia diferente dos outros.

Aprendeu Libras com idade avançada (19 anos), quando começou a ter contato com a comunidade surda da cidade. Nesse momento, tinha parado de estudar

e precisava finalizar o segundo ano do Ensino Médio. Foi convidada por um amigo a lecionar em um curso de Libras

"Um amigo me ensinou como eu deveria ensinar e eu aprendi rápido como ensinar os sinais (metodologia de ensino de Libras antiga). Então trabalhava como instrutora, ensinando Libras, depois de passados dois anos mais ou menos, uma professora de sociologia me aconselhou, me ajudou, ela disse: seria bom que você voltasse a estudar o segundo ano. Eu respondi: ai, não quero. Ela disse: Seria bom. Aquilo me fez pensar, eu já estava longe da escola há cinco anos. Eu trabalhava como instrutora e somente isso"
(Claire - narrativa, fase 1).

Após o incentivo, retomou seus estudos e cursou o segundo ano do Ensino Médio sem intérprete de Libras. Somente no terceiro ano foi contratado um intérprete para atuar em uma escola da cidade. Claire destaca o fato como um evento importante para sua aprendizagem efetiva e interação nas aulas.

Claire escolheu cursar Pedagogia por ser instrutora de Libras e ensinar para pessoas adultas surdas e não surdas (incluindo professores) e crianças surdas. Por isso, entendeu que Pedagogia seria uma boa opção.

Sua mãe é professora e diretora de escola. É uma referência importante nas aprendizagens de Claire e uma inspiração em seu percurso profissional.

2.4.4. Íris

"No início da minha carreira eu sofri, pois minhas ideias sobre a metodologia de ensino, para o desenvolvimento das crianças surdas, não eram aceitas. Mas eu fui insistente, me mantive firme em minhas convicções e continuei fazendo meu trabalho. Depois eu mostrei, provei que minhas ideias eram boas com meu trabalho e o grupo aceitou. Perceberam a melhora no desenvolvimento do grupo de estudantes e viram que houve uma aprendizagem genuína" (Íris-narrativa, fase 2).

Figura 14- Vídeo com a explicação da escolha do nome Íris.⁴³



Fonte: Elaborado pela autora (vídeo com cortes por respeito à identidade das participantes).

Íris nasceu em uma cidade do interior do Paraná. Única surda de uma família ouvinte. Sua família mudou para a capital em busca de uma educação de qualidade. Eles não aceitavam o uso da língua de sinais, por isso, Iris estudou em uma escola com abordagem oralista.

"Todos os dias, em todas as turmas, os estudantes usavam um fone e as professoras falavam no microfone escondendo o movimento da boca com as mãos. As crianças deveriam repetir a palavra que ouviram no fone de ouvido e praticar cotidianamente a articulação das palavras" (Íris - narrativa, fase 1).

Quando Íris tinha cinco anos, a família retornou ao interior do Paraná para ficarem mais próximos dos familiares. Sua mãe procurou escolas que atendessem surdos, mas não encontrou. Por isso, pesquisou, estudou, conversou com o prefeito e, assim, em 1986, foi fundada a primeira escola de surdos da cidade. Sua mãe organizou toda a documentação da escola. A metodologia de ensino era baseada no oralismo e na proibição do uso da língua de sinais.

No intervalo das atividades da escola, Íris interagia escondida em Libras com seus amigos. Os surdos mais velhos ensinavam clandestinamente os sinais para os

⁴³ O vídeo original não tem a versão voz.

mais novos. Ela sempre sinalizava escondida fora da escola e nos passeios na rua. A família continuava obrigando Íris a oralizar; dizia que era “feio” usar sinais.

Mas ela insistia, argumentando que era seu direito sinalizar. Quando sua mãe, depois de tanta insistência, resolveu permitir o uso da Libras, Íris sentiu-se aliviada e livre para conversar com os diferentes grupos de surdos.

Hoje sua família, mãe, irmã e marido (ouvinte) sabem o básico de Libras, o suficiente para que possam se comunicar. A família sente orgulho de seu desenvolvimento.

No que se refere às brincadeiras de infância, sempre interagia com crianças ouvintes. A escola não tinha intérpretes e, para se comunicar com os amigos, era necessário escrever ou fazer gestos. Eles a chamavam para brincar, mas Íris percebia que havia um preconceito nas tentativas de comunicação por meio da escrita.

Na sala de aula, a professora falava, mas ela não entendia. Copiava a resposta dos exercícios do caderno dos colegas, pois não havia comunicação com a professora. A escola não tinha Libras como língua de instrução e a Lei 10.436/02 ainda não havia sido sancionada.

Eu sofri muito, não foi fácil, eu brincava normalmente e, na comunicação por gestos, eu conseguia compreender algumas coisas. Em alguns momentos, eu não me sentia segura, ficava um pouco incomodada, pois percebia que algumas pessoas comentavam sobre mim por conta da diferença cultural do grupo de surdos e ouvintes. Mas eu convivía com o grupo de surdos e também com o grupo de ouvintes, não tinha impedimento com relação a isso, tenho uma identidade híbrida, consigo me comunicar com os dois grupos, com o grupo de surdos e o grupo de ouvintes, não me sentia dividida, eu me sentia segura (Íris - narrativa, fase 1).

Depois de finalizado o terceiro ano do Ensino Médio, cursou o primeiro ano do curso de magistério, mas foi reprovada e, por isso, mudou para um curso chamado "Educação Geral". Vivenciou, nesse período, as mesmas coisas que vivia na educação básica, não tinha intérprete no curso, a interação com os colegas de sala era feita por meio da escrita, a professora falava rápido: "Eu sofri, mas continuei me esforçando".

Quando finalizou o curso de “Educação Geral”, resolveu cursar Pedagogia, por atuar como docente de Libras e como instrutora em uma escola de surdos. Identificava-se com o trabalho e gostava bastante de lecionar.

Meu primeiro encontro com Íris foi em uma videoconferência, para apresentar a pesquisa, juntamente com Suzan (participante que indicou Íris). Foi atenciosa e disponível em todas as etapas do trabalho. Nossa proximidade se constituiu no passo a passo do estudo.

Ela foi a participante que fez mais complementações em Língua Portuguesa e em Libras, nos arquivos da tradução das narrativas, quando enviados para validação. Ao reler sua narrativa, na versão escrita na Língua Portuguesa, lembrava de outros detalhes que não tinham sido narrados por ela.

3. AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DAS PROFESSORAS SURDAS: PROCESSOS DE APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA

As narrativas das professoras desta pesquisa registram memórias significativas – experiências destacadas por elas como significativas em seus percursos de vida e profissionais para aprendizagens da docência.

Diferentes aspectos se relacionam com esse olhar, mas o esforço foi de apresentar a seleção de trechos escolhidos para problematizar a temática proposta neste trabalho. Sendo assim, não houve pretensão de expor todos os temas compartilhados nas narrativas, mas, sim, mostrar parte do vivido e destacar, tal como em retratos que evocam memórias, para além das imagens apresentadas, as reflexões que tais narrativas provocam.

Dessa forma, apresentamos e discutimos as aprendizagens das professoras surdas, a partir de três eixos de análise vertical, ou seja, considerando cada uma individualmente: Eixo 1 - Primeiros tempos de vida, escolarização e aprendizagens significativas; Eixo 2 - Formação profissional, inserção na carreira e aprendizagens significativas; Eixo 3: Desenvolvimento Profissional Contínuo e aprendizagens significativas.

As trajetórias profissionais de uma professora podem ser estruturadas em torno de marcos diferenciados em sua vida. Muitas vezes, tais acontecimentos explicam as mudanças e os impactos causados tanto em sua ação profissional, na carreira, como na teoria e propostas educacionais em cada momento de sua vida profissional (BOLIVAR, 2002). Nesse sentido, em alguns momentos da análise, demos destaque a acontecimentos apontados pelas professoras como importantes para esse processo.

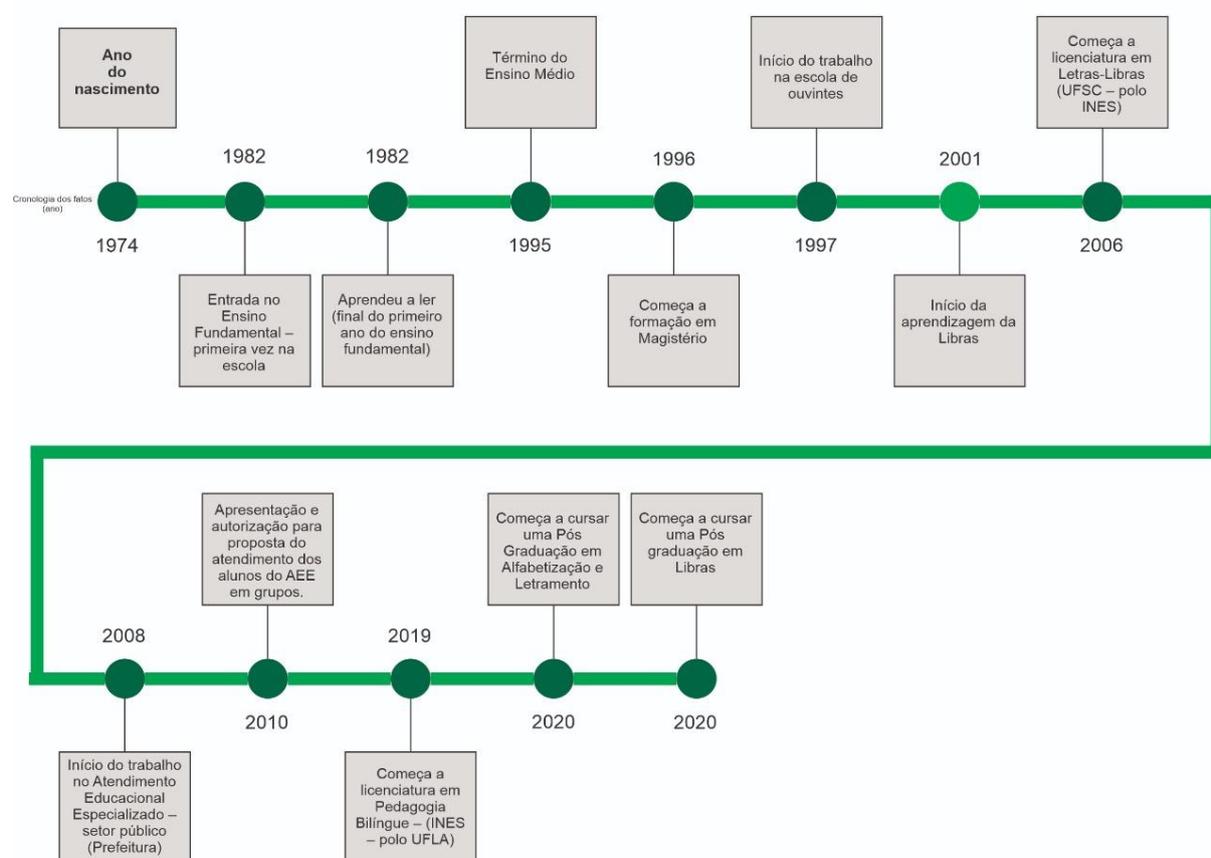
Apresentamos, no início de cada análise, uma linha do tempo da trajetória de vida, escolar e profissional das professoras, visto que as narrativas (re)constroem uma série de acontecimentos que – em sua perspectiva atual (na maioria das vezes, não apresentada de forma cronológica) – contribuíram para o desenvolvimento de sua vida pessoal e profissional. Acreditamos que, por isso, essa linha do tempo pode facilitar o entendimento da cronologia dos acontecimentos narrados pelas docentes (BOLÍVAR, 2002).

Iniciaremos nosso percurso com as narrativas da professora Melissa, em seguida, abordaremos as narrativas da professora Claire e, por fim, da professora Íris.

3.1 Melissa

Figura 15 - Linha do tempo - Melissa

Linha do tempo das trajetórias pessoal, escolar e profissional - Professora Melissa



Fonte: Narrativas da professora Melissa - autoria própria autora

Eixo 1: Primeiros tempos de vida, escolarização e aprendizagens significativas

Melissa é uma professora surda sinalizadora que aprendeu Libras quando tinha 26 anos de idade. Quando criança, nunca teve contato com a língua de sinais e se comunicava por meio da oralização, iniciada aos cinco anos de idade, logo após a descoberta da surdez.

Minhas recordações são de 5 anos de idade em diante, antes disso tenho apenas o relato da minha mãe, de que eu comecei a falar com 3 anos de idade. A fonoaudióloga me explicou que minha fala é bastante semelhante à de uma pessoa ouvinte, o que pode ser um indício de que ouvi bem com o ouvido esquerdo. Eu sou a terceira filha de parentes consanguíneos, minha mãe e meu pai são primos de primeiro grau. A ciência explica que, nesses casos, pode acontecer de nascerem filhos surdos. Então, o fato dos meus pais serem primos, somados a outros elementos, fazem eu acreditar que nasci surda profunda no ouvido direito e fui perdendo a acuidade auditiva no esquerdo com o passar do tempo (Melissa, narrativas – fase 3).

A linguagem é um fator estruturante do indivíduo, que possibilita aspectos fundamentais para que a construção do conhecimento se efetive. É por meio dela que o indivíduo se constitui como humano. Melissa passou por um processo de ensurdecimento e, pelo fato de a língua de sinais não estar presente no seu contexto de interação, enfrentou dificuldades para entrar em contato com o grupo social em que estava inserida (GÓES, 1999), conforme veremos no próximo trecho.

Melissa é filha de pai e mãe ouvintes e teve, a princípio, acesso à língua usada por eles (Língua Portuguesa). No decorrer de sua infância, narrou que houve dificuldade, no desenvolvimento de seus processos discursivos, necessários para as diferentes práticas de linguagem presentes nas situações cotidianas (LACERDA; LODI, 2006).

Dessa forma, a professora relata as consequências emocionais, sociais e cognitivas para a sua vida e seu processo de aprendizagem. Por isso, podemos considerar a ausência da língua de sinais como um fato marcante em seu processo de formação. Não somente em suas interações sociais, como também para os processos educativos relativos à sua escolarização.

Melissa entrou na escola aos sete anos de idade, era uma escola regular de alunos ouvintes, ela era a única surda da sala. A língua de instrução era a Língua Portuguesa; não havia a presença da língua de sinais e, por isso, podemos inferir que

ocorria uma desigualdade entre surdos e ouvintes quanto às oportunidades de desenvolvimento (GOES, 1999).

Minha mãe me levou para a escola, eu era muito envergonhada e fiquei muito espantada ao ver diferentes pessoas conversando. Quando dei conta minha mãe tinha ido embora e eu ficado na escola (Melissa, narrativas – fase 1).

A professora parece sinalizar que não entendia, a princípio, por que estava na escola? Para que servia aquele lugar? A professora narra com tristeza, em seu semblante, suas lembranças dessa etapa da vida e destaca o sentimento de inferioridade que vivenciava nesse contexto:

Cresci numa escola que me tratava como se eu fosse ouvinte. Parecia que eu era burra, pouco inteligente (Melissa, narrativas – fase 3).

Os alunos, constantemente, zombavam dela em sala de aula. Melissa notava a interação dos seus colegas com os professores e, na maioria das vezes, não participava das atividades propostas. Quando tentava interagir, respondia de forma aleatória. Sobre a interação em sala, narra emocionada:

Eu sempre fui oralizada, sentia muita vergonha, porque constantemente as crianças zombavam de mim, me sentia inferior. As crianças interagem, conversavam, respondiam à professora, mas eu não respondia. Às vezes, até tentava responder a alguma coisa de forma aleatória, mas as crianças riam muito de mim. Em outros momentos, até respondia de forma correta algumas coisas. Sempre usando a oralização (Melissa, narrativas – fase 1).

Melissa, apesar de suas tentativas, não conseguia interagir com sua professora e com os colegas; com frequência, havia tensões derivadas de zombarias, por exemplo. Esse trecho pode ser emblemático, no que diz respeito às suas vivências no contexto de uma educação, cujo foco não está centrado na educação para todos, bem como não há menção da adoção de práticas inclusivas pela professora.

Embora a professora de sua escola soubesse que ela era surda, a diferença linguística não era considerada. Melissa narra que a exclusão escolar se manifestava de diversas formas (falta de interação, sentimento de inferioridade com relação aos

seus colegas, sentimento de incapacidade), resultando na aprendizagem parcial dos conteúdos.

Destacamos que o objetivo desta pesquisa, ao analisarmos o período "pré-profissional" narrado por Melissa, não é discutir a educação excludente e integracionista daquela época, porém os contextos apontados anteriormente são o "pano de fundo" de suas aprendizagens e, por isso, optamos por descrevê-los a partir do seu olhar.

No próximo excerto, podemos ter indícios de outra possível forma de exclusão – a "recuperação", a despeito de, desde o primeiro ano, ter sido colocada na cadeira da frente:

Desde o meu primeiro dia na escola sentava na cadeira da frente. Tentava fazer leitura labial, não conseguia. Ficava sempre em recuperação, todos os anos. Apesar dos estímulos de minha família em casa, no primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto anos, fiquei em recuperação. Porque eu não ouvia (*Melissa, narrativas – fase 3*).

Melissa ficou em recuperação em todas as séries dos anos iniciais do ensino Fundamental e atribuiu tal fato ao "não ouvir". Evidenciamos que o não aprender estava, de uma certa forma, relacionado à ausência de uma comunicação adequada com Melissa. Seria o sujeito surdo o responsável pelo fracasso? O estudo realizado anteriormente indica que a análise desse fracasso precisa levar em consideração o sistema educacional e a escola. Em nenhum momento houve o registro, nas narrativas de Melissa, de um trabalho idealizado e realizado, a partir de suas especificidades linguísticas e pedagógicas.

Ao considerar toda a sua trajetória de escolaridade, notamos que estudou em espaços escolares que se mostraram desiguais, em escolas cuja interação e inteligibilidade foram atribuídas mais a ela própria que à escola em geral.

Esses contextos e práticas excludentes influenciaram as futuras práticas profissionais de Melissa? Lortie (1975) assevera, em suas pesquisas, que os professores desenvolvem algumas crenças sobre o ensinar ao passarem por um período prolongado de observação como alunos. O autor aponta que os saberes provenientes da fase de "pré-socialização" indicam mais continuidade que rupturas entre os conhecimentos profissionais e aqueles que marcam a socialização primária.

Porém adiantamos que a professora rompeu com essas práticas de exclusão. Discutiremos alguns aspectos dessa ruptura nos eixos 2 e 3.

Dando continuidade à análise das aprendizagens, referentes à etapa de escolarização básica de Melissa, a professora narra um processo importante para o desenvolvimento – a aprendizagem da leitura: "Eu lembro que, quando aprendi a ler, fiquei muito feliz" (Melissa, narrativas – fase 1).

Tal aprendizagem representou um acontecimento marcante, que levou a mudanças em sua trajetória pessoal. Melissa não descreve o método de alfabetização utilizado pela professora, mas apresenta dois aspectos que podem contribuir para refletirmos sobre os desdobramentos do aprendizado da leitura: a leitura, como apoio para a aprendizagem, por meio da oralização; e os livros, como uma das primeiras fontes de busca de conhecimentos.

Sobre a leitura, como auxílio para seu processo de aprendizagem, Melissa relata em seu vídeo:

Depois que aprendi a ler, eu me apaixonei pelos livros. Estava sempre colada em um. Eu conseguia, por meio da leitura, entender um pouco mais da leitura labial da professora. Mas, em alguns momentos, a professora escrevia no quadro e explicava a matéria, ao mesmo tempo, por estar de costas para mim não conseguia perceber o que ela estava falando. Quando ela virava, buscava entender o contexto buscando no livro a parte que ela estava explicando. Era bastante trabalhoso (Melissa, narrativas – fase 1).

A professora apresenta mais um aspecto do seu processo de aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Melissa estava na escola e desenvolveu uma estratégia de "sobrevivência", para contornar as adversidades, já que não era possível que participasse como os alunos ouvintes. Apesar desse movimento adaptativo às circunstâncias do processo educacional, no qual ela era submetida, apresentou as dificuldades – comuns às dificuldades mapeadas por Lebedeff (2005), em estudos sobre a educação de surdos. Esta pesquisadora evidenciou que estudantes surdos alunos, nas décadas de 1970 e 1980, relataram dificuldades, sentimentos de tristeza e solidão, tal como os narrados por Melissa em alguns excertos anteriores.

Os processos adaptativos construídos por Melissa – com ênfase na leitura labial⁴⁴ – foram essenciais para que minimamente pudesse acompanhar o que ocorria e era ensinado em sala de aula. O saber ler foi fundamental, para que ela entendesse, pelo menos, os assuntos que eram tratados.

Ela precisava, por si só, esforçar-se para conseguir aprender, e a leitura dos livros, que supomos ser os didáticos, que a auxiliavam a entender, ao menos, o assunto da aula.

Melissa começou a narrar sobre essa relação com a leitura e com os livros na primeira fase da pesquisa. Isso nos instigou a querer conhecer como se estabeleceu essa relação. A afetividade e as emoções estavam presentes em sua narrativa e reconhecemos que os sentimentos desempenham um papel fundamental nas vidas e nas ações docentes (BOLIVAR, 2002). Sendo assim, levamos a temática para a segunda fase da produção das narrativas.

Sobre esses sentimentos e emoções, bem como sobre os livros como fontes de busca de conhecimentos, Melissa narra:

Quando eu era criança, sentia-me sempre sozinha, as pessoas conversavam em minha volta, mas eu não compreendia. A minha família sempre me presenteava ou me emprestava livros. Aprendi a ler e isso estimulava minha imaginação e, por isso, sentia-me menos sozinha. Não estava mais só. A leitura teve uma importância grande para mim, durante minha infância, pois eu era imaginativa, inventava coisas, conversava comigo mesma no espelho. Foi importante. Eu imaginava e criava histórias. Lia os livros e isso me ajudava a criar. (...) Então, o livro, naquela época, era como se fosse meu amigo, pois era muito sozinha. À medida que fui crescendo, por ler muito, adquiri o hábito de leitura e isso auxiliou em minha aprendizagem. Tenho vários livros que tratam de diferentes assuntos e, por isso, posso escolher. Por exemplo, se eu quero saber sobre determinado tema eu compro ou pego emprestado. O livro oferece conhecimentos que, às vezes, a família ou amigos não podem disponibilizar, pois não sabem sobre aquela temática. E o livro me explica. Posso dizer que o livro é meu amigo, mas é também uma forma de favorecer a minha aprendizagem. Por isso sou tão apegada e gosto bastante de livros! (Melissa, narrativas – fase 2).

No pensamento narrativo de Melissa sobre a leitura, expressa sua afinidade com a leitura e sua importância para a sua aprendizagem ao longo do tempo.

⁴⁴ Possivelmente, essa ênfase pode ser atribuída ao estímulo da família para o desenvolvimento da oralização.

Relaciona passado e presente, apresentando indícios de continuidade do reconhecimento do livro como essencial em sua trajetória (CONNELLY; CLANDININ, 2011). Melissa revela alguns significados de sua relação afetiva com a leitura, da relação que mantinha com o livro, em seu cotidiano, em sua infância e, também, dos usos nos dias de hoje como professora (trataremos um pouco mais sobre isso no eixo 3).

Melissa não estava mais só; o livro se tornou seu companheiro, em diversos momentos, seu amigo. Ele era disparador de emoções, fantasias e estimulava a sua criação. As narrativas de seu processo educacional, antes cheias de sofrimento e sem significado, passaram a ser criativas com a presença da leitura.

Notamos que Melissa dá centralidade aos livros e à sua leitura como forma de favorecer a sua aprendizagem. A professora narra que as obras oferecem conhecimentos que familiares ou amigos não puderam disponibilizar. Podemos inferir que, diante de um contexto de pouco acesso aos saberes escolares (pela precariedade da comunicação que era estabelecida), Melissa construiu autonomia para suprir suas necessidades formativas e de conhecimentos. Isso aponta para uma das principais fontes de seus saberes profissionais (e pessoais) – o livro, o qual, de um modo consistente, pode ser uma rica fonte de saberes docentes.

Sobre a segunda etapa do Ensino Fundamental e sobre o Ensino Médio, Melissa narra, sem oferecer mais detalhes, que sofreu muito e que não havia, em nenhum momento, a presença da língua de sinais, reforçando a perspectiva de ter vivido um processo educacional no qual suas dificuldades não foram consideradas.

Eixo 2: Formação profissional, inserção na carreira e aprendizagens significativas

Após a conclusão do Ensino Médio, Melissa tentou vestibular⁴⁵ para o curso de Pedagogia, pois:

[...] sonhava em ser professora. Amava observar meus professores, admirava sua atuação e sonhava em futuramente ser docente (Melissa, narrativas – fase 1).

⁴⁵ Na época não havia o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O vestibular era uma das formas tradicionais de ingresso em uma universidade brasileira. O candidato deveria se inscrever e realizar uma avaliação das disciplinas, junto com os demais candidatos em data, local e horários pré-definidos.

Apesar de suas vivências como aluna terem sido excludentes e emocionalmente desgastantes, a escolha profissional foi consciente e atribuída à sua admiração pelo papel dos professores. Podemos inferir, também, que sua escolha possa ter sido influenciada pelo contato com a mãe de uma amiga (quando estava no Ensino Fundamental) que era professora e sua vizinha. Sobre isso, Melissa narra com empolgação:

A mãe dessa amiga era professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eu sempre a observava e enchia de perguntas. Então, minhas idas àquela casa ampliaram meus conhecimentos. Quando tinha alguma dúvida, perguntava e ela, sentava e conversava comigo. Coisas que eu não vivenciava em minha casa. Eu vivia ali (Melissa, narrativas – fase 3).

Apesar de mencionar, em alguns trechos de sua narrativa, que estudou bastante, Melissa não foi aprovada no vestibular. Por isso, teve a ideia de fazer o curso de Magistério (nível médio). Ela não descreve as aprendizagens que teve nesse curso e/ou as reflexões sobre o ser professora que vivenciou, somente narra:

Quando finalizei [o curso], procurei uma vaga para começar a atuar. Fui admitida em uma escola particular. Foi muito difícil dar aula para crianças ouvintes, tentei durante um ano. Ficava muito angustiada (Melissa, narrativas – fase 1).

Podemos considerar que a inserção de Melissa na carreira foi uma etapa importante no seu processo de aprender a ensinar (VAILLANT; MARCELO, 2015). Era uma escola de Educação Infantil e ela ficou responsável por uma turma de crianças de dois anos de idade (a professora nomeou de Maternal 2). Sobre a sua comunicação com as crianças, explica:

Eu falava, as crianças ouviam, mas quando elas falavam eu não ouvia. Acontecia um desencontro nas respostas. Eu não usava aparelho auditivo, ouvia muito pouco em cada ouvido. Só percebia alguns barulhos, mas a voz das crianças não era audível para mim (Melissa, narrativas – fase 1).

Na inserção na docência, os professores passam por um período nomeado por alguns autores como "período de sobrevivência". Em muitos casos, são momentos de tensões, dúvidas e dificuldades. Em contrapartida, essas experiências

profissionais podem possibilitar a construção de uma série de aprendizagens e "descobertas" características dessa etapa da carreira docente (HUBERMAN,1995).

Nas narrativas de Melissa, observamos que havia um agravante: a comunicação dela com os estudantes. Vivia uma situação semelhante à que viveu como aluna da Educação Básica. Porém, naquele momento, era a docente da sala e, como tal, deveria gerenciar sua turma e interagir com os estudantes,mas como fazê-lo sem uma língua que estabelecesse uma comunicação?

Essa foi uma fase importante para o processo de aprendizagem da docência de Melissa, pois experienciou sentimentos controversos e aprendizagens significativas que trouxeram implicações à sua prática docente e ao seu autoconhecimento (ALMEIDA, 2009).

Melissa deparou-se com algumas dificuldades que são apontadas como comuns em diferentes pesquisas sobre início da docência (PAPI, 2011; MASSETTO, 2014), entre as quais, podem ser listadas: a gestão da sala, os processos de avaliação e as formas de estabelecer rotinas, por exemplo. Nessas situações, é essencial que os professores iniciantes tenham apoio no seu dia a dia com os estudantes.

Entendemos a escola como *locus* privilegiado para orientações dos professores para superar essas dificuldades (MIZUKAMI *et al.*, 2010). No caso de Melissa, foi possível contar com um importante amparo nesse período de inserção: o da diretora da escola, que atuava como uma "mentora" de Melissa. Tratava-se de uma profissional ligada à escola, que conhecia seus alunos e, assim, a assessorava didática e pessoalmente no desenvolvimento do seu trabalho.

Elas construíram uma relação de confiança, que possibilitou à Melissa compartilhar suas dúvidas e dificuldades. Isso parece ter contribuído de forma significativa para sua aprendizagem da docência.

Melissa narra algumas aprendizagens que teve sob as orientações da diretora:

Aprendi sobre metodologia, pois a diretora me ensinava aspectos relacionados a percepções sobre a interação dos estudantes. Estava constantemente aprendendo e, assim, construindo conhecimentos acerca da docência com esse momento de interação. Na conversa entre eles, nas respostas que davam uns para os outros. Eu perguntava, eles me respondiam, eu não entendia bem, pois sou surda, mas havia uma resposta deles e entendo, por isso, que eu conseguia auxiliar no processo reflexivo das crianças. E, apesar de não entender bem, esforçava-me para isso. Era interessante! (Melissa, narrativas – fase 2).

Apreendi também sobre a importância das brincadeiras tanto com a minha interação com a diretora, quanto observava o trabalho das outras professoras da escola. Pesquisava e encontrava brincadeiras. Às vezes, copiava as brincadeiras dos meus colegas professores. Em outros momentos, inventava as minhas próprias. Perguntava para os colegas, encontrava algumas outras em livros. Brincava no momento da rodinha ou na fila também. Era muito legal! Eu gostava! (Melissa, narrativas – fase 2).

Primeiramente, chamou-nos a atenção os sentimentos que emergiram com relação às suas novas aprendizagens. A professora relata que "era interessante!", "Era muito legal!" e afirma que gostava daquelas experiências. Destacamos a relevância das emoções, nos processos de aprendizagem da docência, pois atentamos que a formação docente perpassa tanto por sentimentos positivos, quanto por negativos que revelam aspectos para além dos racionais da profissão docente (MASSETO, 2018). No caso de Melissa, podemos inferir que havia um sentimento de satisfação profissional.

Nesses dois excertos, a dificuldade de comunicação não foi sanada, mas, apesar dela e, com o auxílio da diretora, Melissa reconhecia a importância da interação entre as crianças e das brincadeiras, fundamentais às ações docentes com crianças da Educação Infantil. Relata também a troca que buscou com suas colegas de trabalho e a comunicação que foi estabelecida no seu processo de aprender a ser docente.

As vivências iniciais como docente apontam, mais uma vez, para o tema "interação". Sendo assim, isso nos dá indícios de que, possivelmente, essa vivência diferenciada, por meio da qual foi possível a interação entre os estudantes, juntamente com o auxílio da diretora da escola, pode ser considerada como uma aprendizagem significativa.

No próximo relato, Melissa narra parte de sua rotina com as crianças e de sua interação com elas. Apresenta a contação de histórias e sua relação com a leitura (mencionada no eixo 1) como um aspecto importante da sua ação docente:

Em um dos dias da semana, por exemplo, sexta-feira (não lembro o dia exato), era o dia da contação de histórias. Eu os chamava e sentávamos em círculo e contava a história para eles. Eu falava muito bem, antes de contar, eu praticava e depois contava histórias para eles. Histórias fizeram parte de toda a minha vida, eu amava! E por isso, não tinha dificuldade em conta-las para as crianças. Elas ficavam

me olhando e gostavam muito. Quando terminava de contar a história eles me perguntavam algumas coisas e eu respondia de forma aleatória. Às vezes, não entendia, pedia para repetirem a pergunta, tentava ler os lábios, mas era difícil entender. Então, eles respondiam entre si (Melissa, narrativas – fase 2).

Conforme discutido no Capítulo 1, aprender a ensinar é um processo pautado em diversas experiências do professor (MIZUKAMI *et al.*, 2010). A prática profissional de Melissa – manifestada nesse trecho pela contação de história – demonstra parte de suas experiências pessoais com os livros, de suas escolhas (como formas de contar e necessidade de praticar) e da manifestação de uma ação docente consciente e segura (segundo ela, sem dificuldades).

Com isso, foi possível perceber o quanto as dimensões pessoais, profissionais, contextuais e organizacionais se inter-relacionam (HUBERMAN, 1995) na trajetória de Melissa.

Destacamos a dimensão pessoal, pois Melissa recorria à sua afinidade com a leitura para desenvolver seu trabalho. A dimensão institucional, indicada por sua relação com a diretora e com suas colegas professoras. A dimensão de classe, indicada pela sua relação com as crianças, sua observação e seus pensamentos sobre a sua ação (MARCELO, 1999). As dimensões podem ser consideradas um emaranhado complexo de aprendizagens, exemplificadas pelos trechos da narrativa apresentados anteriormente.

Depois de um ano, Melissa pediu demissão da escola; as barreiras comunicacionais sobrepujaram os ganhos das aprendizagens: “Até um dia, por estar muito cansada, com minha autoestima bem baixa, eu saí daquele trabalho” (Melissa, narrativas - fase 2).

Apresentamos algumas aprendizagens significativas narradas pela professora Melissa sobre sua primeira experiência como docente. Acreditamos ser pertinente destacar que as reflexões feitas por ela sobre esse momento foram possíveis depois que ela se reconheceu como surda. Isso aconteceu, temporalmente, mais adiante em sua carreira: “Tempos depois, quando descobri que sou surda, pude entender melhor esses momentos”(Melissa, narrativas - fase 2).

O reconhecimento de Melissa como surda foi fundamental para a continuidade de sua carreira docente e de seus processos de aprendizagem. Na entrevista narrativa, ela explica alguns detalhes de como foi o processo. Como pesquisadora da

área e professora, tinha a percepção acerca da importância desse reconhecimento para a sua aprendizagem da docência e, desse modo, indaguei sobre o assunto:

Melissa: Era isso que você tinha me perguntado? Como percebi que era surda, certo?

Erica: Sim, e isso parece ter auxiliado você em sua aprendizagem da docência e no seu desenvolvimento profissional, quando se reconhece enquanto surda, certo?

Melissa: Quando conheci o XXXX (surdo) na igreja, fiquei observando que ele tinha dificuldades semelhantes às minhas na comunicação e sofria com barreiras semelhantes. Observava e relacionava com minha própria história. E fiquei refletindo sobre como ele conseguia vencer com facilidade e eu não. E fui observando mais surdos e percebendo relações com minha história de vida, por conta da convivência e interação com eles. Pois quando entrei na igreja os surdos colaram em mim. Isso me ajudou a refletir, a me lembrar da minha história. Depois me casei com um surdo, convivendo todos os dias, comecei a pensar: Pera! Ele é surdo profundo, mas tem as mesmas dificuldades que eu na leitura labial, na comunicação, não consegue fazer igual aos ouvintes. Aí fui percebendo que havia diferentes tipos de surdos. E que eu era igual, sofria as mesmas discriminações que os surdos sofriam, as mesmas barreiras, dificuldades na comunicação, dificuldades em não conseguir oralizar... O contato com os surdos me abriu os olhos. É impossível abrir os olhos sem o contato com outros surdos. À medida que fui ampliando meu contato com surdos, fui percebendo que havia em mim muitas semelhanças. Olho para trás e percebo uma vida de muito sofrimento.

Por exemplo, uma coisa que percebi: Libras me dá acesso a 100% das informações. A leitura labial não! Aí percebi, sou surda! Mas existem tipos diferentes de surdos. Não precisa ser igual para ser surdo. Porque antes pensava que eu não era surda, pois falava e os surdos profundos não, somente sinalizavam, sem falar. Não faziam leitura labial, não conseguiam e eu não entendia como... Aí percebi que existem diferentes tipos de identidade surda. Demorou... (Melissa, narrativas – fase 3).

Conforme apresentamos nas discussões no eixo 1 desta pesquisa, a visão do ser surdo, no percurso de Melissa, em muitos momentos, estava ligada a estereótipos negativos. Ela tentava atuar como ouvinte, mas as duas formas de estar no mundo (a dela e a que almejava ser) pareciam ser incompatíveis (GOES, 2012). Melissa associava sua condição com incapacidade, em consequência das insuficientes experiências no uso de sinais (GOES, 1998).

Porém, ao observar os surdos que conheceu e perceber as mesmas dificuldades pelas quais passou e as formas como esses problemas eram resolvidos

por eles, Melissa vivencia momentos importantes de mudança referentes ao modo de perceber a si mesma – estava com seus pares linguísticos.

De todo modo, ainda que se reconheça nas semelhanças, em seu contato com surdos, Melissa afirma: "Não precisa ser igual para ser surdo", referindo-se, assim, à condição linguística semelhante⁴⁶ e não à condição pessoal humana, caracterizada pela pluralidade de formas de ser.

No que diz respeito à identidade profissional docente, a de Melissa, tal como todas as outras, constitui-se na interação entre as pessoas e nas suas experiências individuais e profissionais (MARCELO, 2009). A participante destacou que a Libras lhe dá acesso a "cem por cento" das informações, algo essencial à continuidade do seu processo de aprendizagem da docência. Porém o sentido da presença ou não da língua de sinais não se restringe apenas à comunicação ou acesso à informação e, sim, a um caminhar em direção à identidade surda, permitindo a "urgência de dizer que surdo é sujeito surdo" (PERLIN, 1998, p. 72).

Embora Melissa tenha apresentado uma narrativa repleta de detalhes sobre seu percurso profissional, ao observarmos sua linha do tempo, ela não narrou nenhum fato relevante sobre suas aprendizagens de cinco anos corridos de sua vida (2001-2006). Mesmo quando questionada novamente (na quarta fase - período de análise), apenas conta que teve experiências positivas ao ministrar algumas aulas para crianças surdas na Associação de Surdos de sua cidade.

Após esse período, Melissa narra algumas aprendizagens significativas que construiu na etapa de Formação Profissional. Foi um momento importante de seu percurso: sua entrada, no ano de 2006, na graduação em Letras-Libras⁴⁷. Isso, segundo a professora, teve um impacto significativo em sua vida pessoal e profissional.

Melissa recria as narrativas desses momentos com bastante emoção e isso nos permitiu compreender os novos rumos da aprendizagem da docência da professora. Melissa reinventou a sua vida e nos relata formas de aprender diferenciadas (BOLIVAR, 2002).

⁴⁶ Quando dizemos semelhantes, não estamos ignorando o fato de existirem diferentes formas de ser e de relação com a língua de sinais, mas, sim, referindo-nos à categoria surdo que engloba toda a diversidade de ser surdos.

⁴⁷ Melissa participou da primeira turma do primeiro Curso de Graduação em Letras Libras (Língua Brasileira de Sinais) do país, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade a distância, em vários polos no Brasil. Ela participava do polo do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro.

Sobre sua entrada no Letras-Libras, esclarece:

Depois de um tempo, tinha aprendido um pouco mais de língua de sinais, foi criado pela primeira vez no Brasil o curso de Letras Libras, me inscrevi e fui aprovada. Fiquei admirada quando entrei pela primeira vez no INES. Foi uma experiência diferente das que tive anteriormente. Antes eu chegava aos lugares em que as pessoas estavam conversando oralmente, quando cheguei ao INES todos estavam sinalizando. Fiquei encantada com aquilo, me tocou de uma forma positiva. Eu amei! Minha autoestima, que antes era baixa, melhorou. Isso ficou gravado em minha mente, lembro até hoje, pois foi uma experiência extremamente positiva. As experiências anteriores negativas foram deixadas para trás e aquela experiência positiva, de estar em uma escola de surdos, foi um remédio que me curou. Realmente uma experiência diferenciada! Tenho guardada dentro de mim essa experiência positiva. Quando recordo das experiências anteriores, que tive em escolas regulares, sinto vontade de chorar. Por isso deixei de lado e segui em frente (Melissa, narrativas – fase 1).

A entrada nesse curso de graduação deu a Melissa a oportunidade de ressignificar suas experiências de aprendizagem. Sua narrativa pode nos indicar que houve uma ruptura – "as experiências anteriores foram deixadas para trás" – com parte dos acontecimentos de sua "socialização pré-profissional", mas que essas ainda a afetam emocionalmente.

Essa experiência possibilitou que continuasse seu percurso de aprendizagem da docência – agora na etapa de formação profissional – sem as barreiras linguísticas impostas pelas vivências anteriores. Tais aspectos se coadunam com o que discutimos anteriormente a respeito da identidade docente da professora e a sua identidade surda.

Imbernón (2011) destaca que os docentes precisam desenvolver aprendizagens referentes à convivência e à interação com seus semelhantes e a comunidade, algo que acreditamos estar presente entre as aprendizagens narradas pela professora, cujo relato indicou experiências transformadoras a partir da possibilidade de participação coletiva.

A professora destaca, com veemência, seu sentimento de estar entre "iguais":

Acabou! Agora eu poderia competir em pé de igualdade. Éramos iguais. Antes estava numa posição inferior, sentimento de inferioridade, de baixa autoestima (Melissa, narrativas – fase 3).

Depois de dois anos de estudos no curso (ano de 2008 - vide linha do tempo), Melissa vivenciou uma nova inserção profissional. Começou a trabalhar na prefeitura de sua cidade com o AEE para surdos. Embora não fosse seu primeiro trabalho como docente, era um novo local, com novas necessidades formativas e com novos repertórios para a sua atuação.

Melissa narra algumas dificuldades desse momento de sua trajetória profissional

(...) Depois, quando entrei na prefeitura, fui vendo o comportamento dos alunos surdos e eu não sabia o que fazer.

(...) O começo do trabalho era difícil, mas fui vendo, não sabia como agir (Melissa, narrativas – fase 3).

Conforme relatamos, no início deste eixo de análise, Melissa, em sua primeira experiência docente, teve o apoio da gestora de sua escola. Nesse novo momento de sua vida profissional, em que não sabia o que fazer, demonstra seu protagonismo ao narrar a forma como escolheu mobilizar conhecimentos e minimizar suas dificuldades de professora iniciante nesse contexto de trabalho.

Melissa era licencianda em Letras-Libras e também professora. Podemos, assim, considerar que vivenciava suas aprendizagens como estudante em formação e, concomitantemente, conhecimentos profissionais como professora de AEE.

Sobre esses aspectos, Melissa narra que:

No decorrer do curso de Letras-Libras, ampliei consideravelmente meus conhecimentos. Pois na mesma época que estudava no Letras Libras, também consegui uma vaga para trabalhar na Prefeitura. Pude assim estabelecer um diálogo entre os conhecimentos da prática com os que aprendia no curso. Por exemplo, enquanto estudava linguística no curso também fazia pesquisa em minha prática com as crianças surdas, fiz várias descobertas com isso, aprendi muita coisa. Consegui desenvolver meu trabalho com as crianças surdas, para que houvesse um desenvolvimento e isso foi uma experiência boa para mim. Todas as disciplinas que cursava no Letras Libras eu estudava, lia, via vídeos e estabelecia conexões com a minha prática com os estudantes surdos. Eu analisava os alunos, trocava experiências com os profissionais que trabalhavam comigo. Percebo que é essencial que estudantes de Letras Libras tenham um contato próximo com as escolas, com profissionais que atuam com crianças e adolescentes surdos nas escolas, pois a relação da teoria com a prática é essencial. O Letras Libras foi essencial para minha formação (Melissa, narrativa-fase 1).

Enquanto aluna-já-professora⁴⁸, Melissa torna-se protagonista de uma forma específica de ação docente. Considerando que teve a oportunidade de articular seus estudos, no curso de Letras-Libras (aluna) com suas ações docentes no AEE (professora), pôde articular os saberes profissionais e os saberes acadêmicos (LIMA, 2003). Com isso, além de narrar as diferentes aprendizagens sobre a docência que tinha no curso, a professora relata o quanto essas aprendizagens auxiliaram em sua prática com os estudantes.

Melissa atuava como professora do AEE e, por isso, era responsável pelo trabalho de aquisição da língua de sinais pelos alunos surdos. É bastante significativo o fato de a professora, ao exemplificar algumas de suas aprendizagens, indicar que a temática trabalhada naquele momento abordava, de forma direta, o contexto de aquisição de linguagem por crianças surdas. Isso possibilitou, conforme a professora indicou, que aprendesse com mais facilidade, fizesse relações diretas do seu trabalho com a teoria estudada e, ainda, conseguisse bons resultados com a aprendizagem dos estudantes.

A professora vai além quando afirma que conseguia fazer conexão do seu trabalho com "todas as disciplinas que cursava". As narrativas nos dão indícios de que o processo reflexivo da professora era intencional e isso dirigia suas ações. Melissa parecia ter um fio condutor que auxiliava a produção de sentidos, ao longo do seu percurso como estudante, garantindo uma relação com sua prática docente e suas experiências vividas (MIZUKAMI *et al.*, 2010).

Reconhecemos a importância da reflexão para o processo de aprendizagem da docência. Melissa, ao relacionar aspectos da sua prática docente com a teoria, estudada em sua graduação, demonstrou ter sido capaz de compreender melhor e responder às dúvidas e incertezas do seu cotidiano. Podemos inferir, também, que, ao compartilhar essas experiências com os profissionais que trabalhavam com ela, seu processo de aprendizagem da docência pode ter sido beneficiado.

⁴⁸ Termo usado por Soraiha Miranda Lima (2003) em sua tese de doutorado.

Eixo 3: Desenvolvimento Profissional Contínuo e aprendizagens significativas

Melissa tem mais de dez anos de experiência como professora do AEE. Foi a primeira professora surda a trabalhar na prefeitura de sua cidade.

Em 2019, matriculou-se no curso de Pedagogia⁴⁹, com ênfase na educação bilíngue (oferecido pelo INES). No momento que esta pesquisa estava em fase de escrita, a participante finalizava duas pós-graduações *lato sensu* – uma em Libras e outra em Alfabetização e Letramento. Segundo ela, “[...] tem sido uma experiência positiva, mas sinto a necessidade de sempre buscar mais conhecimentos” (Melissa, narrativa- fase 1).

A professora relata que cada curso foi buscado para atender a uma necessidade formativa específica à sua atuação docente. Acreditamos, também, que possamos relacionar essa busca à cultura de estudos adquirida ao longo do seu percurso profissional (IMBERNÓN, 2011).

A busca de Melissa por novas aprendizagens, sua preocupação com a aprendizagem dos alunos e os indicativos de um processo reflexivo sobre sua prática vão ao encontro do conceito de desenvolvimento profissional contínuo (MARCELO, 2009). Os relatos nos dão indícios de que as experiências positivas, na carreira da professora, parecem ter proporcionado sentimentos de segurança com relação à sua atuação profissional. Sobre isso, Melissa narra que:

Com relação aos alunos surdos, constantemente analisava qual seria a dificuldade específica de cada um. Às vezes, demorava para encontrar uma estratégia de ensino, pois não eram problemas simples. Pesquisava com afinco formas de auxiliá-los. Organizava estratégias, fazia adaptações de materiais e conseguia! Os alunos sempre atentos a mim por eu ser surda, eles apreciavam a interação comigo (Melissa, narrativa- fase 1).

Melissa nos dá indícios de inquietude diante dos problemas encontrados em sua prática docente, provocando, dessa forma, um processo reflexivo que está diretamente associado à exploração da própria prática (TANCREDI, 2009). Esse processo permite colocar em análise a aprendizagem dos alunos e o seu processo de aprendizagem da docência.

⁴⁹ <https://neo.ines.gov.br/neo/index.php/curso-de-pedagogia>.

No excerto, a seguir, a professora aponta reflexões que se coadunam com o que Knowles, Cole e Presswood(1994) apresentam como elementos explorados na prática docente por professores reflexivos:

[...] se eu percebo que houve um desenvolvimento no percurso do estudante isso é uma resposta do trabalho. Mas se ele não melhorou questiono, por quê? Pesquiso o motivo, qual é o problema? É uma falha minha ou esse aluno tem uma sequela muito grave? Se ele desenvolveu pouco, por que isso aconteceu? Sempre faço pesquisa na área de linguística, sabe por quê? Porque quando trabalhamos com estudantes surdos precisamos entender que a maioria dos estudantes perdeu o tempo de aquisição natural da Língua de Sinais. E que daí para a frente podem ter sequelas. Mas quais? (...) Quanto mais tarde isso acontecer, pior para o desenvolvimento do estudante. Qual é a consequência? Qual? É preciso esclarecer isso. (...) Por exemplo: já tive um aluno surdo que entrou no CAEE com dois anos de idade. O pai e a mãe dele são surdos, mas ele sabia pouco da língua de sinais. Como você me explica isso? Pais surdos sinalizadores com um filho que sabe pouco da língua? O que aconteceu: mãe e pai matricularam o filho em período integral na escola que não usava Libras. Por isso o professor precisa pesquisar, registrar, para descobrir qual é o problema. Para ver em que pode contribuir, modificar. O registro, os relatórios, as filmagens – fotos não, filmagens – são importantes para explicar essas etapas de desenvolvimento (Melissa – narrativas – fase 3).

A análise que Melissa faz da aprendizagem dos alunos e de sua prática profissional demonstra uma reflexão sistemática, que engloba aspectos como: sua experiência pessoal; a obtenção de informações e documentação, reflexão, análise e formulação de teorias pessoais; e ações em direção à solução dos problemas (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994). Podemos inferir que tais processos podem ter contribuído, para o desenvolvimento profissional contínuo de Melissa, pois apresentam indícios de inquirição científica e atitudes que podem possibilitar seu crescimento pessoal e de seus alunos.

Ao longo da carreira docente, a professora construiu experiências e saberes provenientes de diferentes fontes (TARDIF, 2002). Esses saberes, muitas vezes, servem de recursos para o enfrentamento dos desafios do cotidiano do trabalho docente. Conforme discutimos nos eixos 1 e 2, a afinidade de Melissa com os livros e a leitura é destaque nas aprendizagens docentes mencionadas por ela.

A professora relata como os livros contribuem para esse processo de desenvolvimento profissional contínuo. Em seu vídeo narrativo (na fase 1 da

pesquisa), Melissa seleciona alguns de seus livros fisicamente e os apresenta um a um à câmera, expondo algumas das aprendizagens que cada um proporcionou.

Figura 16 - Alguns livros da Melissa



Fonte: Livros apresentados por Melissa. Imagem feita pela autora.

Após a exposição dos livros, Melissa apresenta a sua percepção sobre a importância de professores surdos estudarem sobre diferentes assuntos

Nós, professores surdos, precisamos estudar sobre diferentes temáticas, fazer comparações, analisar, enfim abrir a mente! (...) Como professores não devemos focar nossos estudos apenas nas questões referentes à língua de sinais e, sim, buscar compreender diferentes temáticas. Assim, teremos elementos para saber como resolver determinadas questões referentes à aprendizagem dos alunos. Mesmo porque há uma diversidade de aspectos e dificuldades que precisamos conhecer para saber como lidar com eles. (...) Nós, como professores, precisamos constantemente pesquisar, proporcionar troca entre pares em sala, perguntar a opinião deles sobre as temáticas trabalhadas e, assim, planejar um caminho para o aprendizado daquele estudante, que pode ser diferente do caminho pensado para outro aluno. Os caminhos não são iguais, é preciso investigar qual o melhor caminho para cada um (Melissa, narrativa- fase 1).

Muitas vezes, é atribuída aos professores surdos a responsabilidade do ensino de Libras; no caso de Melissa, como professora do AEE, essa é sua responsabilidade

principal. Mas o ensino da língua não se restringe aos aspectos linguísticos e, sim, como afirma a professora, é preciso estar atento a diferentes temáticas que surgem a partir da demanda dos próprios alunos.

Martins (2010), inspirada em Skliar (1998), destaca que a educação de surdos⁵⁰ (com o foco na educação bilíngue) não está centrada apenas em um caminho educacional que busca valorizar as duas línguas (Libras e Língua Portuguesa escrita), mas ao início de uma ampla discussão sobre questões referentes a relações de poder, questões sobre práticas pedagógicas ultrapassadas, sobre a formação de professores surdos.

Incluimos nesse debate o destaque dado por Melissa à necessidade de se investir tempo no estudo, a fim de contribuir para a resolução de uma diversidade de dificuldades próprias das atividades docentes.

O acesso a teorias, por meio de leituras, estudos, acesso a vídeos e conversas com colegas de profissão possibilitou que Melissa vivenciasse uma experiência marcante – a mudança da estrutura de seu trabalho no AEE:

A teoria me ajudou a refletir sobre meu plano de intervenção com os alunos. Eu tinha alguns alunos e aquilo me fez questionar se o trabalho individualizado seria bom. Parecia fraco. Eu interagia com ele e ele me olhava sem ânimo, não era suficiente, éramos somente nós dois. Então organizei uma proposta de ensino em grupos de 3, 4 e 5 alunos juntos. Para que eles pudessem interagir, conversar sobre coisas da vida. A teoria me ajudava nisso. Por exemplo: Paulo Freire. A leitura e a análise da teoria me ajudaram muito. Se não tivesse a teoria seria difícil. Porque a teoria explica coisas... (Melissa, narrativa-fase 3).

Destacamos esse evento importante para Melissa, pois reconfigurou o trabalho da professora. Foi uma mudança relevante que mudou o direcionamento das ações e a forma como os estudantes surdos eram atendidos no AEE sob sua responsabilidade. Suas ideias acerca de suas teorias educativas foram questionadas e mudadas (BOLIVAR, 2002).

Melissa, nesse próximo trecho da narrativa, revela o significado que atribui a essa vivência da qual foi protagonista

⁵⁰ A autora, em seu trabalho, trata das questões da educação dos surdos no âmbito escolar e não do Atendimento Educacional Especializado. Porém entendemos que a discussão pode ser ampliada quando falamos de ações de docentes surdos com estudantes surdos.

Então, organizei a proposta de colocar três estudantes juntos. Aconteceu uma situação no começo da minha carreira que ficou gravada em minha memória. Então, com a proposta de atendimento de três alunos surdos efetivada, comecei o trabalho, convidei os alunos para entrarem na sala, eles tinham idades parecidas, em torno de 3, 4 e 5 anos. (...) Com essa experiência, percebi que não adianta a interação individualizada com a criança. O AEE tem outros problemas, mas o principal problema dos surdos é a falta de comunicação social. Não há encontros com outros surdos. Como vou ensinar alguma coisa sem ter uma língua de interação: é impossível! A minha defesa, a base do trabalho é isso. Não tem como ensinar nada se não houver antes a compreensão da língua e depois paulatinamente a produção. Essa é a minha base de trabalho (Melissa, narrativa- fase 3).

Melissa destaca um problema de desigualdade social vivenciado pelos surdos e já discutido nesta análise: a falta de comunicação social. No trecho apresentado, Melissa não ignora essa questão, considerada por ela central para o desenvolvimento da aprendizagem do surdo: o processo interativo em língua de sinais e coletivo.

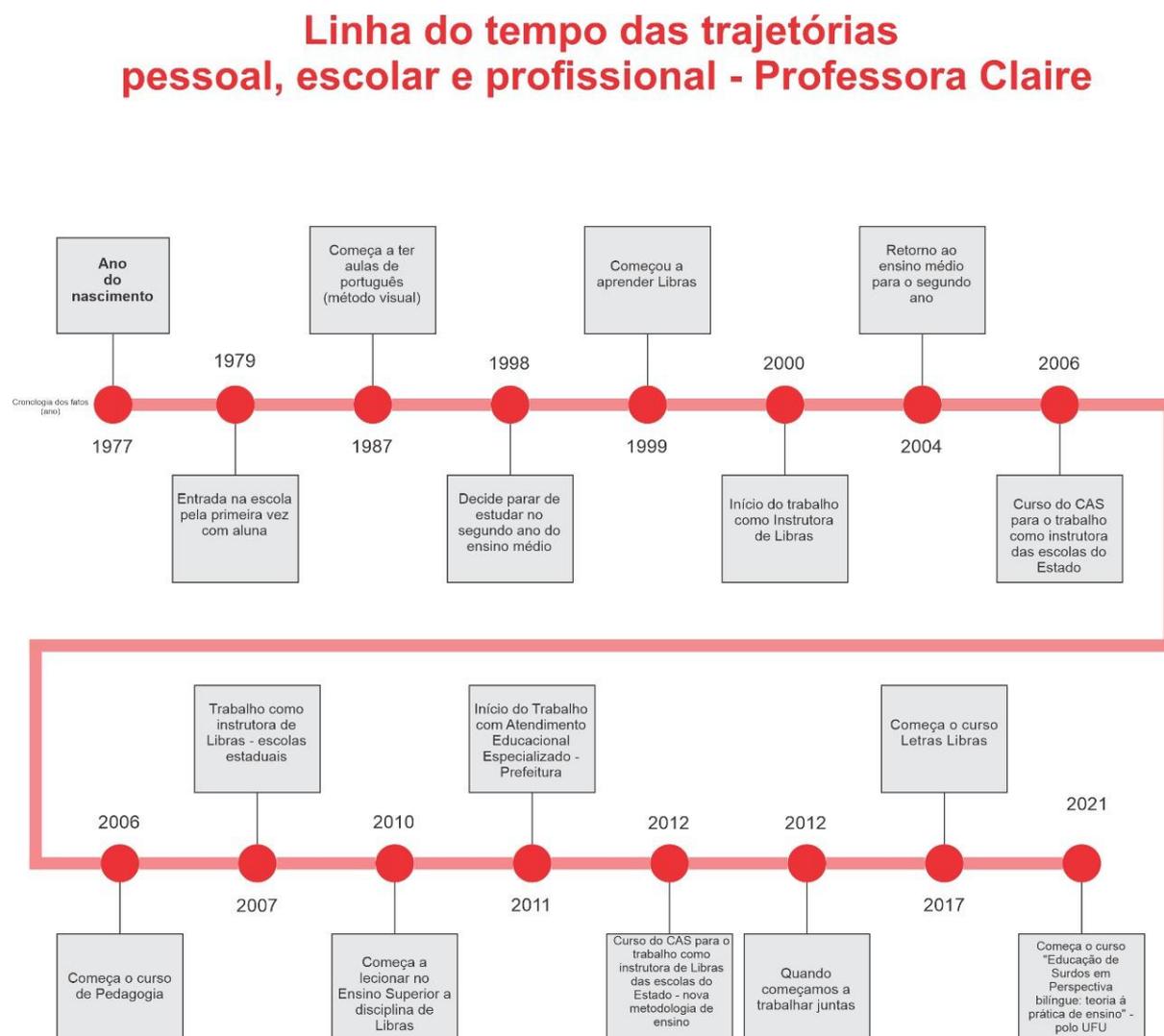
Destacamos, assim, nosso entendimento de que essa mudança proposta por Melissa pode não ter sido uma atitude pontual, mas uma demonstração de seu processo vivido, das construções de suas ideias. Esse evento mostra-se como um reflexo não somente do que aprendeu no curso de Letras-Libras, mas também de suas experiências, por vezes, negativas como estudante, em que não "estava entre iguais".

O trabalho da professora mostra uma clareza sobre a relevância da língua de sinais e da convivência entre pares semelhantes, para a aquisição e o desenvolvimento da língua, a fim de promover a aprendizagem e os objetivos de seu trabalho. Sua atuação reflete, ainda, seu compromisso com o processo pedagógico e as questões sociais de seus alunos.

Podemos relacionar a atitude de Melissa a uma reflexão feita por Zeichner (1993, p. 26), ao afirmar que: "reconhecendo o caráter fundamentalmente político de tudo o que os professores fazem, a reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente".

3.2 Claire

Figura 17 - Linha do tempo Claire



Fonte: Narrativas da professora Claire - autoria própria autora

Eixo 1 - Primeiros tempos de vida, escolarização e aprendizagens significativas

Claire é professora e surda sinalizadora. Nasceu em uma família com pai e mãe ouvinte. Tem dois irmãos, um deles também é surdo. A professora inicia sua narrativa contando um pouco sobre a sua infância:

Antigamente, quando era pequena, brincava de várias coisas, hoje as brincadeiras são diferentes das que tínhamos antigamente. Nós brincávamos de pique-bandeira, esconde-esconde, eram muitas brincadeiras interessantes. Nós brincamos na aula de educação física e também na minha casa. Eu morava em um prédio e combinávamos com os amigos para brincar. Nos encontros da família havia brincadeiras também (Claire - narrativas fase 1).

Claire parece ter vivenciado a sua infância com bastante brincadeira, o que consideramos essencial para o desenvolvimento infantil:

Recordo também que, quando era pequena, brincava no quarto de empregada que tinha na minha casa. Eu tinha um quadro negro que minha mãe me deu de presente. Colocava este quadro no quarto, então pegava giz branco e escrevia, fazia chamada...Imaginava que era professora, fazia de conta que estava dando aula. Para representar pessoas, colocava chinelo e o nome da pessoa escrito em cima, colocava objetos e imaginava, assumia a identidade de uma professora. Eu fazia a chamada e os alunos respondiam "presente", entre outras coisas, brincava muito (Claire - narrativas fase 1).

A narrativa de Claire ilumina o que os estudos apontam sobre o caráter contínuo da formação de professores, que começa antes da entrada em cursos de Formação Profissional (MIZUKAMI *et al.*, 2010; COLE; KNOWLES, 1993). O brincar de “ser docente” pode nos indicar que a participante tinha suas professoras como modelos representativos daquela profissão, o que aparecerá de forma mais explícita no "eixo 2".

Claire entra na escola pela primeira vez na Educação Infantil, quando tinha dois anos de idade. Ao brincar de faz de conta, assume o papel social de "ser professora". Esse conteúdo imaginativo foi, provavelmente, construído por ela em sua convivência no seu contexto escolar. A participante alterava o significado dos objetos (chinelos viravam alunos, por exemplo), dava nome e fazia chamada e, assim, assumia o papel social representado por ela do fazer docente.

Claire estudou, nos primeiros anos da sua escolaridade, em uma escola privada. Havia um investimento financeiro de sua família em seus estudos. Além de frequentar a escola, fazia aulas particulares e tinha sessões com uma fonoaudióloga.

Ao narrar seus sentimentos sobre aquela época, seu discurso revela ações docentes que ainda se fazem presentes no dia de hoje nas escolas comuns com alunos surdos:

Como era quando estudava na educação básica? A comunicação com a professora era difícil, pois eu não ouvia. Prestava atenção no professor, lembro quando estava na segunda série, ficava sentada na carteira da frente, olhava o professor passar, mexendo a boca de um lado para outro e eu sentada fingindo que escutava para parecer que era ouvinte, eu fingia. Sofri! Quando a professora explicava na aula de português, a comunicação e o entendimento era difícil, porque minha forma de acesso à informação é visual. Não tinha interação com os colegas, eles me provocavam, zombavam, faziam brincadeiras (Claire - narrativas, fase 1).

A realidade narrada por Claire mostra uma educação de surdos precária, na qual as especificidades da criança parecem ser ignoradas e os processos educacionais seguem sem que as necessidades da aluna pudessem ser atendidas. A relação com seus colegas de turma não era adequada.

Quando ela diz que “olhava a professora passar mexendo a boca de um lado para outro”, remete-nos a uma história infantil: "Um mistério a se resolver - O mundo das bocas mexedeiras".⁵¹ As “bocas mexedeiras” da professora de Claire não eram inteligíveis.

Em sua narrativa, o sentimento de sofrimento fica explícito, bem como as suas necessidades de aprender os conteúdos. As zombarias e provocações por parte dos colegas de turma também eram constantes.

Claire deu destaque a suas dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa. Durante todas as suas narrativas, essa dificuldade é apresentada de diferentes formas e em contextos de formação diferenciados.

A professora narra um episódio que ilustra sua dificuldade com a Língua Portuguesa:

Outra situação que me recordo foi que, no segundo ano, na aula de português, nós estudávamos "oração" e tinham partes da oração, eu não entendia nada. Mas fui aprovada da segunda para a terceira série.

⁵¹ <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=biblioteca&idt=liv&cat=40&idbib=885>.

Minha mãe, ao ver que eu tinha sido aprovada, não acreditou que eu tinha passado, foi até a escola e conversou com a direção e disse que queria que eu repetisse de ano para melhorar o aprendizado do português. Depois, no ano seguinte, fui direcionada para o segundo ano novamente, cheguei na sala, olhei, vi as pessoas e não reconheci nenhum dos colegas, conhecia os da terceira série (pessoal da minha turma antiga que passaram de ano e estavam na terceira série). Depois conversei com minha mãe e ela explicou e eu entendi, fiquei decepcionada, chateada, mas fiz o segundo ano novamente, estudei, me esforcei e consegui passar para o terceiro e seguir meus estudos (Claire - narrativas, fase 1).

A escola de Claire trabalhava com a Língua Portuguesa como língua de instrução escolar e, por isso, somente as crianças ouvintes tinham acesso àquele conhecimento. O problema parece estar centrado, principalmente, na ausência da língua de sinais no contexto escolar e na vida de Claire. Se a língua de sinais estivesse presente, segundo Botelho (2002), *poderia* haver uma possibilidade de que outra perspectiva de aprendizado da língua escrita se concretizasse.

Destacamos, também, no trecho anterior, o fato de Claire não saber que foi reprovada, e o choque que teve ao ver seus colegas em turma diferente da sua. Isso nos indica a precariedade da comunicação que era estabelecida com ela, tanto na escola, como na família. Como poderia haver um processo de significação do assunto “Claire foi reprovada” se não havia um processo de mediação na/pela linguagem desse fato? A produção de significados é construída nas relações sociais, mediadas pela linguagem, na interação com outras pessoas, produzindo significados sobre si próprio e o ambiente cultural (GÓES, 1999).

Na fase 3 da pesquisa, durante a entrevista, Claire narra que, quando tinha dez anos de idade, ainda sem ter acesso à língua de sinais, sua dificuldade com a Língua Portuguesa persistia. Por isso, sua mãe contratou uma professora particular de língua portuguesa, Claire ia diariamente para a sua casa estudar. Claire conta que usava um livro antigo de uma professora que trabalhava no INES da autora Alpha Couto.

Figura 18 - Livro apresentado por Claire - Alphia Couto



Fonte: Capa do livro apresentado por Claire no momento da entrevista.

Sobre essa aprendizagem da Língua Portuguesa com a professora particular, o diálogo se deu da seguinte forma:

Claire: Tenho saudades de estudar a estrutura do português escrito pelo método apresentado no livro. Havia símbolos: o círculo representava o "sujeito", o quadrado representava o "verbo" ...

Erica: Tinha apoio visual...

Claire: Isso... me ajudou a organizar a estrutura do português escrito (Claire - narrativas, fase 3).

Essa foi uma experiência positiva de Claire no que se refere ao aprendizado da Língua Portuguesa. Foi positivo, pois parecia que, pela primeira vez, poderia compreender aspectos da gramática da Língua Portuguesa. Claire declara que o uso de imagens, formas geométricas, entre outros, auxiliaram na compreensão da gramática. Podemos inferir que a visualidade das ações docentes da professora particular pode ter sido a base para a construção de um espaço de ensino da Língua Portuguesa.

Claire não era uma surda sinalizante naquela época. A sua professora não usava língua de sinais para ensinar. Mas, embora a Libras não estivesse presente, os aspectos visuais foram essenciais para que a aprendizagem fosse considerada significativa para Claire e, assim, aprendesse parte da estrutura da Língua Portuguesa. Não estamos, com essa percepção, apoiando um ensino para surdos no qual a Libras não esteja presente. Destacamos, apenas, a importância do uso de recursos que consideraram a visualidade para a aprendizagem de Claire.

Ao narrar aspectos dessa aprendizagem, Claire aponta um desejo numa projeção de ação futura:

Claire: Tenho um desejo imenso de pôr em prática esse método para ensinar português como Língua 2 para estudantes surdos. Tem

muitos autores que tratam da temática do ensino de português para surdos, mas nenhum deles mencionou o uso de símbolos visuais como apoio. Esta foi uma experiência interessante de aprendizado que tive, pois me ajudou a refletir sobre a estrutura da Língua Portuguesa, sobre a ordem: primeiro o sujeito, depois o verbo, que não poderia inverter a ordem. Na gramática de Libras, nós temos o sujeito, o verbo e o objeto e, às vezes, esta ordem se inverte ou se mistura. Mas isso é a língua do surdo e não poderia trabalhar com o português e com esta forma de ensinar a estrutura dessa língua. Fico pensando, será que vou confundir o aluno? Eu queria muito ter essa experiência no ensino de português escrito, usando esse método, mas eu sou surda e não posso ensinar português como L2 para as crianças surdas. Esse é um assunto polêmico...

Erica: Por que?

Claire: Porque as pessoas vivem dizendo que surdo não sabe português, porque a primeira língua dele é Libras...

Erica: Mas você é formada em Pedagogia...

Claire: É... é um assunto polêmico...

Erica: Mas qual sua opinião pessoal sobre isso?

Claire: Eu quero ter esta experiência primeiro para depois afirmar se eu posso... (Claire - narrativas, fase 3).

Nesse momento da narrativa, Claire revela um desejo: ser professora de Língua Portuguesa para surdos. As aprendizagens parecem ter sido marcantes a ponto de a professora desejar ensinar com base no mesmo método. Claire, atualmente, é professora surda sinalizante (diferente de sua professora na época) e acredita que pode ser capaz de ensinar a disciplina para surdos. De todo modo, permanece uma crença sobre o ensino de Língua Portuguesa por professores surdos: “eu sou surda e não posso ensinar português como L2 para as crianças surdas”.

No AEE, usualmente, os professores responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa a estudantes surdos são ouvintes. Embora a legislação que regulamenta o AEE não especifique – surdo ou ouvinte, os docentes surdos, normalmente, são os responsáveis pelo ensino de Libras e os ouvintes, pelo ensino de Língua Portuguesa.

Todavia Claire é uma professora formada em Pedagogia e Letras-Libras, com mais de dez anos de experiência na área, habilitada, assim, a ensinar para crianças surdas, inclusive, a Língua Portuguesa. A manifestação do desejo de ensinar essa disciplina a alunos surdos, inclusive, para ver se consegue, foi um ponto narrado por ela que consideramos importante destacar.

Cabe esclarecer que a formação profissional pode não ter sido suficiente para que Claire se sentisse segura para atuar como professora de português. Porém demos destaque à sua formação, pois entendemos que ela poderia, se quisesse,

atuar nessa área. Mas parece que outros aspectos a impedem de concretizar tal desejo.

Continuando a caminhar na trajetória de Claire, tempos depois, no Ensino Médio, os desencontros com a Língua Portuguesa, bem como com outras matérias continuavam. Apesar de todo o seu esforço pessoal para aprender, Claire – que não suportava mais – resolveu evadir da escola no segundo ano do Ensino Médio:

Quando estava no segundo ano do Ensino Médio, os estudos eram extremamente pesados, pois tinha disciplinas como Literatura, que eu não conhecia, era a primeira vez que estudava aquela disciplina. Nas provas, minhas notas eram ruins, em história, geografia, era muito difícil, não conseguia tirar nota boa, por isso, eu resolvi parar, eu ainda estava em dependência em uma disciplina do primeiro ano - português. Queria continuar apenas estudando a matéria que estava em dependência. Mas a escola não compreendeu que sou surda e não entendeu a minha dificuldade de aprender, apesar dos meus esforços, as informações vêm pela via da visão, eu não escuto e essa era uma barreira. Então resolvi parar. Conversei com a minha mãe e disse: eu quero parar, chega. Eu cheguei ao meu limite. Eu não aguento, está muito pesado para mim. (...) Definitivamente eu estava convicta que iria parar de estudar, não queria mais. Parei. (Claire - narrativas, fase 1).

Claire apontou essa decisão e atitude como um incidente crítico em sua vida, pois foi um evento que mudou o rumo de sua trajetória escolar (BOLIVAR, 2002). Ela estava exausta por não ter acesso aos conhecimentos construídos em sala pelos professores.

Como o foco desta tese é a aprendizagem da docência que se relaciona com as crenças que temos sobre o processo de ensino e de aprendizagem (VAILLANT e MARCELO, 2015), na fase dois da produção das narrativas (aprofundamento), pedimos para que ela nos explicasse um pouco mais sobre a questão:

Nós, surdos, somos extremamente prejudicados. Mas isso não é culpa da pessoa surda e, sim, do acesso à informação que não chega pelo ouvir. Era necessário buscar outros tipos de conhecimento, por exemplo, eu lia jornais para saber dos acontecimentos atuais, lia gibis com bastante interesse, reconhecia a diferença no jeito de falar do Cebolinha que trocava o R pelo L, aprendia bastante nesses momentos. Eu amava também a coleção "Capricho", uma revista que tratava de assuntos como roupas, perfumes e várias outras coisas, era muito bom (Claire - narrativas, fase 2).

Em nossa convivência com professores de surdos (em sua maioria ouvintes), ouvimos (durante nossos anos de atuação na escola básica), professores afirmarem que os estudantes surdos têm dificuldade em aprender. Discordamos dessa afirmação com veemência, pois estimamos a complexidade do ensinar e do aprender e, por isso, atribuir ao surdo o fato de ele não aprender é desconsiderar todo o processo educacional que envolve a sala de aula, o contexto escolar, o sistema de ensino e, principalmente, nesse caso, a língua majoritária no espaço escolar.

Claire reconhece as barreiras comunicacionais e, como relatamos anteriormente, as consequências para a sua aprendizagem e dos estudantes surdos. Mas não atribui à surdez a culpa do não aprender. Aponta a necessidade de recorrer a outros meios de aprendizagem para além dos que são oferecidos em sala.

O abandono da escola por Claire reforça a desigualdade presente no ambiente escolar e demonstra que não havia garantia de acesso a informações e conhecimentos de forma inteligível para ela (BOTELHO, 1998; LACERDA, 2000). Esse incidente crítico afastou Claire durante seis anos da escola (do ano de 1998 a 2004).

Claire, com vinte e dois anos de idade, iniciou seu aprendizado da Libras. A professora não dá detalhes do processo de aprendizagem, somente menciona que começou a conviver com a comunidade surda. Isso possibilitou a sua atuação como instrutora de Libras:

Depois de um tempo convivendo com a comunidade surda, um amigo surdo me procurou, dizendo que eu seria uma boa instrutora de Libras. Perguntou se eu tinha interesse em trabalhar no curso de Libras. Eu aceitei. Comecei então a trabalhar como instrutora, foi no ano 2000. Esse amigo me orientou sobre como deveria ser o meu papel na sala e aprendi rápido como ensinar os sinais [metodologia de ensino de Libras antiga] (Claire - narrativas, fase 2).

Algumas características de Claire chamaram a atenção das pessoas à sua volta, fator que a incentivou a assumir a função de instrutora de Libras. Um amigo a orientou nos procedimentos e, rapidamente, sentiu-se segura para atuar. A metodologia que a professora menciona é o ensino de “sinais - palavra”. O instrutor surdo fazia um sinal, e os alunos viam a correspondência daquele vocábulo em Língua Portuguesa, na maioria das vezes, registrado nas apostilas dos cursos.

Ainda que, nessa época, Claire não tivesse iniciado sua carreira docente com crianças surdas, ela estava em uma sala de aula, exercia um papel de liderança e compartilhava seus saberes sobre Libras com os estudantes ouvintes. Nessa perspectiva, os saberes experienciais – que não são baseados, exclusivamente, no trabalho em sala de aula com crianças – decorrem, em grande parte, de preconceções do ensino e da aprendizagem herdadas de sua trajetória pessoal (TARDIF, 2002). No eixo de análise dois, Claire mencionará a relevância dessa experiência para sua escolha da profissão.

No ano de 2004, depois de quatro anos de atuação como instrutora de Libras e longe da escola como estudante, Claire, incentivada por uma aluna do curso que ministrava, retornou ao ensino médio. Dessa vez, em uma escola estadual no período da noite. cursou o segundo ano sem intérprete de Libras, com pouca participação em aula e, segundo ela, ainda com bastante dificuldade.

Sobre o terceiro ano, Claire narra que:

Foi a primeira vez que foi contratado um intérprete na cidade de Juiz de Fora. No terceiro ano, interagia bastante com os colegas, respondia à professora, participava das discussões, foi muito bom. Finalizei o terceiro ano (Claire - narrativas, fase 1).

Foi a primeira vez que apareceu uma alusão positiva na narrativa de Claire sobre seu processo de escolarização. Ela destacou aspectos referentes à interação e à participação em sala, os quais foram possíveis pelo fato de ter aprendido a língua de sinais e da presença de um intérprete de Libras em sala. Após essa breve menção, Claire inicia a narrativa sobre a sua escolha pela profissão docente.

Eixo 2 - Formação profissional, início da docência e aprendizagens significativas

Conforme refletimos no eixo anterior, Claire, apesar de todo o sofrimento que vivenciou, em seu período de escolarização e da falta de comunicação com seus professores, possuía admiração e curiosidade a respeito da profissão docente:

Ficava apreciando o jeito dos meus professores darem aula. Enquanto eles me ensinavam, eu ficava fascinada com as expressões faciais, com a forma de ensinar, com o trabalho deles. O que faz um professor? Como era sua atuação com os alunos? Eu observava o

jeito deles, ficava olhando e aquilo alimentava minha imaginação. Mas não pensava que futuramente eu seria uma professora, eu era muito pequena, estava vivendo minha infância. Não pensava que aqueles momentos poderiam me preparar para o futuro (Claire - narrativas, fase 3).

As aprendizagens profissionais são construídas, em diferentes momentos da história de vida do professor e, por isso, uma parte importante do saber profissional advém do início do processo de escolarização (TARDIF, 2002). O papel que os professores exerciam estimulava a imaginação de Claire, que brincava de ser professora e os observava atuar na escola. Além disso, o ambiente familiar foi uma fonte importante de aprendizagem, visto que sua mãe era professora, ex-diretora e um exemplo para Claire.

Tais aspectos foram considerados por ela na escolha da profissão:

(...) À medida que fui crescendo, eu via minha mãe constantemente saindo para trabalhar na escola. (...) Quando chegou o momento da escolha do que eu iria cursar na faculdade, comecei a pensar: O que vou fazer? Estava próxima à minha formatura do ensino médio. Eu via meu pai que era dentista e cheguei até a cogitar a possibilidade de trabalhar com ele, mas ele estava próximo da aposentadoria e eu não tinha experiência naquela área, precisaria que ele estivesse junto a mim. (...) Nessa época, eu trabalhava como instrutora de Libras, pensei que trabalhar com crianças poderia ser uma boa opção, escolhi fazer Pedagogia, pois parecia se adequar à minha atuação como instrutora na época (Claire - narrativas, fase 3).

A atuação de Claire, como instrutora de Libras, foi relevante para a escolha da profissão. O instrutor pode ensinar Libras, em diferentes espaços, um deles é a escola regular, mas não era o caso de Claire. Embora ela ensinasse em um curso livre, para adultos, que difere de ministrar aulas para crianças, considerou essa experiência como primordial para que escolhesse a docência como profissão. Podemos inferir que aquele era um lugar que proporcionou uma aproximação com o que seria uma ação docente com estudantes mais jovens.

Cabe esclarecer que entendemos a ação do instrutor de Libras, como um tipo de docência, porém, nesta tese, analisamos a docência como profissão e, por isso, a formação profissional é imprescindível para que ela se oficialize. Dessa forma, há que se entender que há diferentes aprendizagens docentes na atuação como instrutor, tal como descreve Albres e Neves (2014).

Claire narra, de forma sucinta, seu percurso no Curso de Pedagogia, no qual afirma ter aprendido bastante, reconhecendo a sua importância para ter se tornado professora

Estudei Pedagogia, aprendi bastante com o curso e sobre como ensinar. Isso me transformou em uma professora (Claire - narrativas fase 3).

Claire cita, também, uma vivência que teve durante o período de estágio no curso:

Quando fiz um estágio na faculdade, pude conviver com uma aluna surda e sei que contribuí para que ela fosse protagonista de sua própria história. Ela era pequena, tinha sete anos de idade, ela sempre me observava. Hoje ela é professora. Porque fui um modelo para ela e para a família dela que via a minha capacidade, via em mim um modelo. Hoje ela é formada em Letras-Libras. Fui um modelo para ela da mesma forma que minha mãe foi um modelo para mim sobre como ser professora (Claire - narrativas, fase 3).

Uma das funções da formação Inicial é contribuir de forma efetiva para que os futuros docentes tenham um desempenho adequado em sala de aula (VAILLANT; MARCELO, 2015). Entendemos que o estágio é uma importante fonte de aprendizagem da docência, pois pode ser percebido como um momento do processo de iniciação à prática docente. Consideramos, por isso, positivo para sua aprendizagem o fato de Claire ter tido contato com uma estudante surda em seu período de formação.

A identidade docente se configura paulatinamente. Assim, por meio da reflexão, os futuros docentes se identificam, pouco a pouco, com modelos com os quais convivem e, desse modo, desenvolvem aprendizagens que influenciam em seus aspectos emocionais e racionais (MARCELO; VAILLANT, 2009). Claire, no trecho anterior, ao refletir na entrevista narrativa sobre sua constituição docente, remete à sua própria história e, mais uma vez, afirma que sua mãe foi um modelo para ela e destaca que – num *continuum* forma-se e formar ao outro – ela pôde ser um modelo para aquela estudante.

Durante o período em que Claire cursava a Pedagogia, continuou o trabalho como instrutora no curso livre e em uma escola estadual de sua cidade. A participante aponta algumas reflexões sobre esse período:

Depois, quando fui contratada para trabalhar efetivamente, como professora no setor público, tive um sentimento diferente. Eu percebi

que a responsabilidade seria outra. Porque o instrutor ensina em um curso básico de Libras. Tinham algumas crianças surdas também(...) e, por isso, aprendi um pouco sobre como trabalhar. Era diferente na faculdade, pois lá eu estudava a teoria, e percebi que a relação com a prática era incipiente. São realidades diferentes. No curso que trabalhava como instrutora, comecei a refletir e aprender um pouco mais sobre como o ensino para crianças surdas acontecia na prática e percebi a diferença do que aprendia na faculdade. Percebi também que havia diferenças se comparado ao trabalho realizado pela escola (Claire - narrativas, fase 3).

Nesse trecho, Claire apresenta duas questões importantes para discutirmos a sua aprendizagem da docência. Primeiramente, o depoimento vai ao encontro do que as Souza e Anunciato (2019, p. 1102) assinalam sobre os conhecimentos dos professores; para elas, tais saberes "podem e devem ser ampliados, ajustados, revistos, tendo em vista as características dos diversos contextos de atuação e momentos da carreira" (SOUZA; ANUNCIATO, 2019, p. 1102). Ao diferenciar a atuação do instrutor da atuação do professor de crianças surdas (profissão na qual estava estudando), Claire parece indicar a necessidade de mobilizar outros saberes para o desenvolvimento de sua ação docente.

O segundo ponto que destacamos nesse trecho se refere à lacuna que Claire percebeu, em sua formação profissional: a relação teoria e prática. Segundo Vaillant e Marcelo (2009), na maioria dos países, existe uma insatisfação com a qualidade da formação inicial. Entre as críticas apresentadas está o divórcio entre teoria e prática, problemática que se mostra presente nas reflexões de Claire. Vale salientar que ela não tinha experiência como professora, mas sua ação como instrutora pode tê-la auxiliado a perceber essa lacuna formativa.

Aqui salientamos que o foco desta pesquisa se refere às aprendizagens das professoras, por isso, quando elas apresentam uma lacuna formativa, pode-se relacionar essa condição com atribuição de significado às suas experiências, o primeiro passo para possíveis novas aprendizagens. Isso porque, no processo reflexivo e na formação docente, a continuidade é um fator importante para o desenvolvimento profissional. Em outras palavras, as pessoas atribuem significado às experiências, tendo por base as anteriores (REALI; REYES, 2009), sendo assim, quando apresentamos as lacunas formativas apontadas por Claire, referimo-nos ao seu *continuum* aprender de acordo com a sua perspectiva.

Vaillant e Marcelo (2012) colaboram com essa discussão, ao afirmarem que os docentes devem identificar o que necessitam aprender, pois, assim, estarão abertos a diferentes oportunidades de aprendizagem e poderão traçar o caminho para a sua própria formação.

No próximo trecho, Claire narra sobre sua dificuldade com a Língua Portuguesa no âmbito da formação profissional:

Tenho um problema com a leitura do português. A leitura de livros, de livros didáticos é complicada. Por exemplo: livros do Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e vários outros, não fiz uma leitura desses livros. Eu já li, mas não aprendi com a leitura. Essa é uma grande barreira: a dificuldade com a leitura. Já aconteceu de alguém que conhece o autor fazer uma breve explicação para mim, mas algumas pessoas não explicam, infelizmente.(...) Eu preciso de mais conhecimento, de uma diversidade de textos, reconheço sua importância. Eu sinto falta desse tipo de conhecimento (Claire - narrativas, fase 1).

A dificuldade de Claire com a aprendizagem da Língua Portuguesa, conforme relatamos, acompanha-na desde os primeiros anos de escolarização. Nesse trecho, ela apresenta sua dificuldade com a leitura de livros. Compreendemos a dificuldade de Claire, pois verificamos que "as dificuldades de abstração, quando existem, relacionam-se com experiências linguísticas e escolares insatisfatórias" (BOTELHO, 2002, p. 53).

Claire destaca mais uma necessidade formativa: a de poder ter nos livros uma fonte de conhecimento para fundamentar sua ação docente. A dificuldade com a leitura é identificada como uma barreira para a aprendizagem.

Depois que Claire se formou em Pedagogia, participou de uma seleção para professora de AEE, sua primeira experiência na área:

Quando iniciei meu trabalho no Centro de Atendimento Educacional Especializado, eu não sabia nada sobre a área, sobre o que era para fazer, então resolvi criar desenhos, fazer calendário, organizar as coisas, mas eu não fazia nada pensando diretamente na necessidade dos alunos. Eu estava iniciando minha carreira. Quando começaram os atendimentos aos alunos surdos me senti travada. Procurei então a XXX, que era coordenadora e fluente em Libras. Ela me explicou o que deveria ser feito. Comecei então a entender qual era minha função. Naquela época trabalhava juntamente com o XXX que me apoiava mostrando como deveria ser feito o trabalho. Fui aprendendo sobre como ensinar, como ser professora, cada dia um pouco mais. Percebi que havia especificidade no trabalho, voltado ao Atendimento Educacional Especializado, que era muito diferente

do trabalho feito na escola. O atendimento é individualizado, tenho autonomia em minhas escolhas, preciso perceber o que o aluno precisa, qual a sua dificuldade e, assim, organizar uma estratégia de intervenção, pesquisar na internet e buscar ideias para o trabalho com aquele aluno (Claire - narrativas, fase 3).

A inserção na carreira de Claire possibilitou que ela tivesse algumas novas aprendizagens. No início do trabalho, seu olhar estava voltado para questões externas ao aluno, à arrumação da sala, aos calendários, mas nada relacionado, de forma direta, com o estudante. Ela buscou auxílio da coordenação e de seus colegas de trabalho, e essa inter-relação entre as pessoas auxiliou a promover contextos de aprendizagens que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional (VAILLANT; MARCELO, 2015).

Claire demonstra ter a percepção do caráter contínuo do seu processo de aprendizagem da docência, indicado no trecho da narrativa, quando ela afirma aprender "cada dia um pouco mais". Ao iniciar sua experiência como professora, Claire, que estava no início da carreira, percebeu um aspecto importante, para o desenvolvimento da ação docente: a especificidade dos saberes necessários, a fim de atuar como professora de AEE e sua diferenciação do trabalho feito na escola. Isso nos dá indícios de que ela compreendeu a natureza do trabalho que realizava.

O início da docência é uma das fases na qual dúvidas e inseguranças são comuns (VAILLANT; MARCELO, 2012). Embora no começo de sua narrativa Claire tenha apontado que "não sabia o que fazer", podemos inferir que ela, com o apoio de seus pares e da coordenação, construiu aprendizagens significativas, no contexto prático, em sua relação com os alunos. A participante declara ter autonomia, em suas ações, o que pode nos dar indícios de uma certa segurança para realizar o seu trabalho.

Eixo 3: Desenvolvimento Profissional Contínuo e aprendizagens significativas

Claire é formada em Pedagogia e licenciada em Letras-Libras. Trabalhou como tutora nos cursos a distância com a disciplina de Libras, bem como professora substituta em uma universidade federal. Trabalhou, também, ministrando aulas no Ensino Superior em uma instituição particular. É professora de Libras em cursos

livres. No momento da escrita desta tese, tem 15 anos de atuação como professora de estudantes surdos. Ela, segundo a literatura, pode ser considerada uma professora experiente (HUBERMAN, 1995).

Sua experiência fica evidente, em suas narrativas, ao demonstrar ter consciência do seu processo contínuo de formação, bem como ao declarar que se sente segura, em suas ações docentes, como veremos nos próximos trechos analisados.

Conforme descrito no Capítulo 2 desta tese, Claire foi a professora responsável pela escolha do tema deste estudo. Trabalhamos juntas do ano de 2012 a 2014 no AEE com crianças surdas. Em suas narrativas, a nossa relação profissional foi apontada como relevante para a sua aprendizagem da docência. Segundo ela, os anos que trabalhamos juntas tiveram um impacto importante em sua biografia pessoal e para seu desenvolvimento profissional.

Mesmo conscientes das controvérsias de citar trechos do qual fizemos parte, optamos por fazê-lo, pois entendemos que poderão contribuir para a reflexão sobre a temática da aprendizagem da docência de Claire. A rigor, podemos dizer que ambas – a pesquisadora e a Claire – contribuíram para o desenvolvimento profissional mútuo. Tendo em vista o conceito desenvolvido por Day (1999), consideramos que éramos "amigas críticas".

Desse modo, as narrativas de Claire abriram espaço para que nossa relação profissional pudesse se tornar visível nessa análise. Nessa época, não era cogitada a ideia de que a nossa relação tinha sido significativa para Claire e que faria parte de uma pesquisa de doutorado.

Claire cita a importância da nossa interação em alguns momentos de suas narrativas. Tais trechos nos oferecem elementos para pensarmos o desenvolvimento profissional docente da professora. Sobre o dia a dia como professoras do AEE, Claire narra:

Fui aprendendo, aprendendo, até que num determinado ano você, Erica, chegou. Nesse tempo tive uma clareza ainda maior de como o trabalho deveria ser realizado. Era necessário criar materiais pedagógicos especializados. Então fui percebendo e aprendendo como organizar os materiais e também como fazer um planejamento. Foi surpreendente! Bem diferente (Claire - narrativas, fase 3).

Claire apresenta diferentes aspectos de sua aprendizagem da docência. Para fins de contextualização, a nossa troca tinha como referência principal os saberes que

tínhamos e/ou que precisávamos ter para o desenvolvimento de nossa ação docente com as crianças surdas. Estávamos próximas, existiam necessidades e interesses em comum e entrávamos num consenso sobre o que deveríamos fazer. Isso possibilitava que ambas aprendessem e que, de certa maneira, vivenciassem uma aprendizagem pela experiência (DAY, 1999).

Ao abordar a criação de "materiais pedagógicos especializados", "organização de materiais" e "planejamento", concluímos que as aprendizagens da docência de Claire se faziam no dia a dia, pois são aspectos que se referem ao cotidiano do AEE e à rotina da docente. Esses aspectos apontam, para uma prática discutida e vivenciada com pares, na qual a aprendizagem acontece no cotidiano ao exercê-la (ROLDÃO, 2007).

Destacamos, ainda, que, nesse dia a dia, pela complexidade própria do fazer docente, existem problemas do cotidiano a serem resolvidos pelos professores. Para planejar, é preciso considerar esses problemas e necessidades dos alunos. Esse é um dos princípios para o desenvolvimento profissional, ou seja, a resolução colaborativa de problemas (VAILLANT; MARCELO, 2012). Sendo assim, podemos inferir que essa dupla de trabalho – Claire e Erica – trabalhava junto para a sua solução, o que contribuía de forma efetiva para o desenvolvimento profissional de ambas as docentes.

Os saberes experienciais (TARDIF, 2002), construídos em conjunto, vieram ao encontro de uma necessidade formativa, mencionada por Claire em muitos momentos de sua narrativa: a dificuldade com a leitura. Sobre esse assunto, apresentamos dois trechos de suas narrativas:

Ela [Erica] trazia livros de autores que falavam sobre a educação de surdos sobre o que significa ser uma escola bilíngue. Eu comecei a entender e me reconhecer naquele contexto. Compreendia questões relacionadas ao meu contexto de trabalho. (...) [Ela foi] uma pessoa que, com a nossa interação, contribuiu para que ampliasse meu conhecimento sobre o assunto (Claire - narrativas, fase 2).

Tive uma barreira em minha aprendizagem, por conta da minha dificuldade anterior com a leitura dos diferentes autores da área. A língua dos livros era diferente da minha. Ao ler, não conseguia ter clareza sobre os conceitos tratados. Mas, quando você chegou, pude vivenciar a teoria na prática, isso contribuiu para minha aprendizagem da docência e pude ter mais clareza da teoria. Agora consigo criar, inventar mais coisas, produzir mais, pois sei da importância disso para a aprendizagem do estudante. Mudei meu pensamento, minha

preocupação está voltada para os estudantes surdos. Eles precisam de mim e também da língua que compartilhamos (Claire - narrativas, fase 3).

O dia a dia de nosso trabalho exigia muita pesquisa. Conforme mencionado por Claire, eram feitos vários estudos sobre temáticas referentes à educação de surdos. Interagíamos sobre os temas e organizávamos nossas ações docentes a partir disso. Pudemos perceber, na narrativa de Claire, que a relação prática e teoria que fazíamos possibilitou que houvesse uma compreensão mais clara do seu contexto de atuação.

O diálogo sobre a própria prática entre pares na relação com a teoria promoveu conhecimentos e processos de reflexão sobre ela. Sendo assim, podemos inferir que o apoio da teoria e de pares ajudou Claire a compreender as situações do cotidiano e, assim, por meio do processo reflexivo, aprender com a própria experiência (TANCREDI, 2009).

Tais aprendizagens possibilitaram uma mudança em seu olhar. Anteriormente, conforme apresentado no eixo 2, sua atenção estava voltada para aspectos referentes ao ambiente do AEE (criar calendários e desenhos). Com os estudos e reflexões sobre sua prática de ensino no AEE e das demandas da educação de surdos, Claire traz os estudantes para o centro de suas ações docentes e destaca um aspecto que considera essencial: a necessidade de compartilhar a língua de sinais.

Sendo assim, esse encontro de Claire com uma pessoa que se mostrou importante a seu desenvolvimento profissional proporcionou diferentes aprendizagens, por meio de diálogos, que possibilitaram a reflexão sobre a prática, com apoio da teoria e compartilhamento de saberes experienciais.

Claire foi protagonista de um processo de mudança no qual colocou os estudantes no centro de sua atenção. Essa mudança pode ser interpretada como um processo de desenvolvimento profissional, pois "[...] a formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto: como duas faces da mesma moeda" (MARCELO, 1999, p. 27).

Sendo assim, no final da entrevista, quando perguntamos se ela teria algo mais a dizer, apontou inquietações com relação aos estudantes surdos de sua rede de ensino em vista de seu ponto de vista bastante crítico sobre a atuação docente em geral:

Percebo que muitos profissionais fazem isso: não percebem e nem trabalham em prol do desenvolvimento dos estudantes. Às vezes, até percebem o que eles precisam, mas não fazem nada para melhorar. Deixam a criança largada sem orientação enquanto satisfazem apenas os seus próprios desejos e vontades. Neste momento de crise que estamos vivendo muitos aproveitam a oportunidade e trabalham com Libras. Mas não participam dos cursos de formação oferecidos pela prefeitura. Há uma boa divulgação dos cursos na rede, mas os professores não aparecem. Como iremos melhorar a educação das crianças surdas se temos esse perfil de profissionais? Há muitas falhas. Não somente os professores ouvintes, mas alguns professores surdos também não têm perfil, falham na metodologia de ensino. Infelizmente tenho percebido muito isso na rede, é uma dificuldade grande que temos na área...metodologias e didáticas incipientes. Eu também tenho falhas, mas estou sempre em processo de aprendizagem e mudança para que os alunos não sejam prejudicados (Claire - narrativas, fase 3).

Claire demonstra uma importante capacidade de autocrítica, ao reconhecer seus limites, reafirmando a necessidade de um processo contínuo de formação, assim, inferimos que isso pode contribuir para a busca de novas aprendizagens.

Em contrapartida, Claire não percebe a mesma atitude em seus colegas. Ao apontar contradições sobre o descaso com os estudantes surdos e a falta de conhecimento sobre metodologias e didáticas de ensino, ela reafirma a necessidade de formação com os pares. A docente indica a centralidade do professor no processo de mudança no âmbito da educação de surdos ao questionar: "Como iremos melhorar a educação das crianças surdas se temos esse perfil de profissionais?".

Claire posiciona-se com relação à sua responsabilidade e de seus pares no desenvolvimento do aluno e da área da educação de surdos. Podemos inferir que ela manifestou um compromisso político, permeado por valores éticos e morais, embora o cenário que ela apresenta retrata um contexto que pode ser similar a um "beco sem saída". Todavia ela parece considerar a colaboração entre professores como essencial, para o seu desenvolvimento profissional e nos dá indícios de que a mudança e a incerteza fazem parte do seu trabalho (IMBERNON, 2011).

Outro aspecto destacado por Claire refere-se à sua análise sobre a atuação de alguns professores. Como professora do AEE, tem a responsabilidade de visitar escolas e orientar professores e, por isso, tem contato com diferentes docentes de surdos da rede (ouvintes e surdos). Podemos inferir que sua experiência profissional gerou segurança e possibilitou que tivesse aprendizagens nas quais se fundamenta

e que servem de parâmetro para analisar como incipientes ou não as ações de outros professores.

No próximo trecho da narrativa de Claire, sua segurança para tratar das temáticas da educação também se manifesta:

Atualmente converso com minha mãe, trocamos opiniões sobre o trabalho com as crianças. Faço isso com meu irmão, que também é surdo e professor. Nós interagimos bastante, sinto-me segura, argumentamos, nos posicionamos, às vezes, concordamos, às vezes, não. Isso porque ele conhece minha história, ele a vivenciou comigo, tem a experiência "na pele". Ele sabe o quanto eu sofri no passado. Agora ofereço para as crianças o conhecimento necessário para que não sofram como eu sofri. Por isso é importante que eu ensine da melhor forma possível para eles. Para que eles possam aprender e, assim, no futuro, possam escolher seus caminhos (Claire - narrativas, fase 3).

Podem-se entender os saberes profissionais dos professores como plurais, compósitos e heterogêneos (TARDIF,2007). Assim, os saberes pessoais dos professores, que são construídos no âmbito familiar, também, fazem parte dessa composição, como podemos observar no trecho da narrativa de Claire.

A história de vida de Claire, que é conhecida pela sua mãe e seu irmão, é citada como elemento importante do diálogo sobre a educação. No que se refere ao irmão surdo, a professora aponta uma característica em comum, ele também vivenciou "na pele" experiências semelhantes às suas. Ao refletir sobre a docência, essa liga-se com sua biografia, reiterando o que Bolivar (2002, p. 7) afirma: "a dimensão pessoal é fator de monta nos processos pelos quais os professores constroem e dinamizam seu trabalho".

Claire, como protagonista de suas ações, relaciona a qualidade do seu ensino, sua história de sofrimento no passado e o desenvolvimento dos estudantes. O desejo que as crianças não sofram como ela sofreu se liga ao esforço de desenvolver um melhor ensino. Em outras palavras, as experiências de vida de Claire e suas ações profissionais se convertem em objetos de reflexões e apontam para o desejo de ensinar cada vez melhor. Podemos entender, assim, que é possível perceber, nas narrativas de Claire e que o desenvolvimento profissional inclui as experiências da professora, mesmo as informais e podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação (DAY, 1999).

O anseio de contribuir, para a qualidade da educação de surdos aparece, mais uma vez, no final da entrevista narrativa, na qual Claire compartilha seu desejo:

Pensando no futuro, penso que não permanecerei como professora, tenho desejo de trabalhar na gestão escolar para observar e propor mudanças. Gosto muito desta função administrativa. Porque, enquanto professora, já fiz tentativas de modificar as ações que acontecem na escola. Acredito que, como gestora, posso incentivar a mudança de uma outra forma (Claire - narrativas, fase 3).

No tripé passado, presente e futuro dos aspectos que normalmente são contemplados em uma narrativa, Claire indica seu desejo de ser gestora de escola futuramente, o qual demonstra a importância conferida pela participante a uma boa gestão, para a efetivação de alguns aspectos pedagógicos, para além da sala de aula. A posição isolada da gestão pode não modificar uma escola, mas acreditamos que seja uma grande incentivadora de mudanças, tal como Claire expõe.

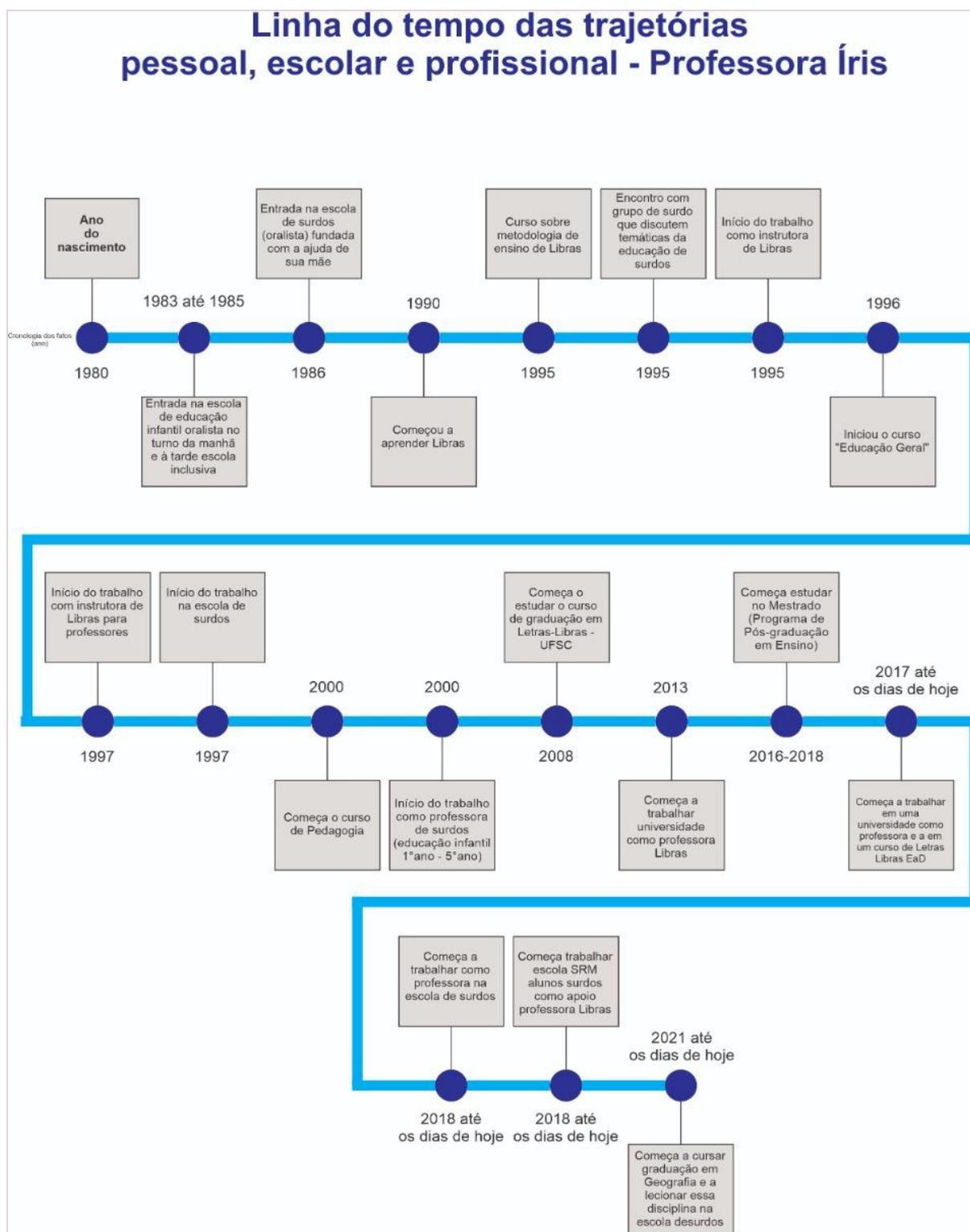
Esse desejo pode indicar que a professora, com base em seus sentimentos e desejos, em suas aprendizagens atuais, projeta os sentidos construídos sobre a educação e se vê em um lugar de liderança para contribuir com mudanças. Esse movimento ilustra o que Clandinin e Connelly (2011) apresentam com as quatro direções de uma investigação: introspectivo, extrospectivo, retrospectivo e prospectivo⁵².

Assim, tendo em vista que o desenvolvimento profissional se caracteriza, entre outros fatores, por uma atitude permanente de buscar solução aos problemas (MARCELO; VAILLANT, 2009), Claire nos dá indicativos de que tem trilhado esse caminho com maestria.

⁵² "Por introspectivo, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectivo, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectivo e prospectivo, referimo-nos à temporalidade - passado, presente e futuro" (CLANDININ; CONELLY, 2011, p. 85).

3.3 Íris

Figura 19 - Linha do tempo - Íris



Fonte: Narrativas da professora Íris - autoria própria autora

Eixo 1 - Primeiros tempos de vida, escolarização e aprendizagens significativas

A família de Íris descobriu que ela era surda aos dois anos de idade. Onde morava, não havia escolas especializadas para surdos, por isso, mudou-se de cidade em busca de melhores condições educacionais.

Íris foi matriculada, na nova cidade, em duas escolas, no ano de 1983 (com três anos de idade). Um turno em uma escola inclusiva e, no outro, em uma escola de surdos. Destaca, em sua narrativa, como era a metodologia de ensino da escola de surdo:

Gostaria de explicar alguns aspectos da metodologia utilizada pela escola [nome da escola]. Os pedagogos estavam preocupados em praticar o oralismo com as crianças. Todos os dias, em todas as turmas, os estudantes usavam um fone, e as professoras falavam no microfone escondendo o movimento da boca com as mãos. As crianças deveriam repetir a palavra que ouviram no fone de ouvido e praticar cotidianamente a articulação das palavras (Íris, narrativas - fase 1).

Íris relata algumas técnicas para a oralização dos estudantes surdos trabalhados pela escola, em sua época de estudante. Apesar de ser muito jovem, ela se recorda de alguns momentos.

Ao visitar essa mesma escola, mais recentemente, Íris apresenta suas impressões sobre a metodologia observada e vivenciada por ela. Cabe destacar, conforme tratamos no capítulo 5, que o tempo das narrativas não é linear, porque as formas como as experiências humanas são (re)significadas não têm essa natureza. As vivências de Íris como professora se entrelaçam com o que lhe afetou no passado, rememorado nos dias de hoje, com implicações no amanhã. Podemos perceber esse movimento na narrativa de Íris que, ao descrever sobre sua vivência como estudante, retoma sua visita recente à escola e reflete sobre a metodologia.

Sobre a visita a sua primeira escola Íris narra:

Eu fui visitar esta escola e até hoje eles têm como prática a metodologia focada no oralismo puro. As salas possuem imagens com as formas [orofaciais] das vogais, as crianças fazem gestos com o corpo simulando a forma de cada uma. Elas são obrigadas a praticar isso todos os dias.

A escola deveria ser um lugar de prazer e de satisfação. Percebi nos alunos um comportamento diferente, estavam nervosos, não tinham vontade de realizar as atividades e demonstravam uma atitude artificial. Pareciam robôs, pois eram obrigados a copiar atitudes de

outras pessoas, não demonstravam sentimentos e nem prazer naquela prática. Os ouvintes, por exemplo, sentem prazer ao ouvir algo agradável. No caso dos surdos a mesma coisa acontece com o uso da Língua de Sinais. (...)

Nessa visita, vi as crianças em um cantinho sinalizando escondido. O prazer que o uso da Língua de Sinais proporciona não acontece com a oralização, as crianças sentem-se entristecidas (Íris, narrativas - fase 1).

Como pudemos observar, a narrativa de Íris nos dá indicativos de que a escola priorizava a linguagem falada na educação dos surdos, como é próprio das concepções de educação oralista. Podemos depreender de sua fala que a linguagem oral era vista como indispensável, para o desenvolvimento das crianças (LACERDA, 1998), pois ela afirma que essa prática era desenvolvida "todos os dias".

Íris associa esse tipo de educação aos sentimentos de desprazer e desânimo. Faz referência também a uma tentativa de ensino que desconsidera os sentimentos genuínos por parte das crianças, no sentido de que "devem" copiar um "modelo ideal": o ouvinte. Pelas suas observações, podemos inferir que a expressão da linguagem oral, no contexto da sala de aula, parece ser vista como algo artificial e difícil (LACERDA, 1998). Há uma desconsideração da Língua de Sinais.

Diferentemente do realizado por essa escola, Íris destaca o prazer que a língua de sinais proporciona aos alunos. Ao contrário da oralização, a presença da língua de sinais possibilita que os estudantes se comuniquem de forma confortável e, no caso da narrativa de Íris, de forma subversiva, à medida que as crianças sinalizavam em um cantinho às escondidas.

Podemos inferir que, no processo de aprendizagem da docência de Íris, a língua de sinais ocupa um papel central na educação das crianças, tendo em vista as suas contraposições observadas, nas práticas oralistas da escola em questão. Ela nos dá indicativos também de como entende que a escola deveria ser: "um lugar de prazer e satisfação" e associa a isso a possibilidade de interação por meio da Libras.

Íris estudou nessa escola até os cinco anos de idade, após esse período, sua família retornou ao seu local de origem, pois queriam estar juntos dos seus entes queridos. Como toda a sua família morava em sua cidade natal, sua mãe resolveu voltar.

Tendo em vista que, naquele município, não havia escolas especializadas, para a educação de surdos, a mãe de Íris investiu tempo e esforços, a fim de que ela

pudesse ter uma educação adequada, segundo a sua concepção. Sendo assim, participou da fundação da primeira escola de surdos da cidade:

A minha mãe então buscou, pesquisou, estudou, conversou com o prefeito e assim foi fundada a primeira escola de surdos da cidade. Minha mãe organizou toda a documentação da escola e, em 1986, foi criada a primeira escola de surdos que tinha sua metodologia de ensino baseada no oralismo e na proibição do uso da Língua de Sinais (Íris - narrativas, fase 1).

Íris, nessa época, também tinha uma atitude subversiva com relação à proibição do uso da língua de sinais: quando tinha em torno de 10 anos de idade (vide linha do tempo), aprendeu Libras com os surdos mais velhos, nos intervalos das aulas e fora da escola:

No intervalo das aulas, nós, surdos, usávamos a língua de sinais escondidos. Alguns deles, maiores que eu, me ensinaram alguns sinais, mas a minha família não aceitava e continuavam me obrigando a oralizar. Mas, fora da escola, na rua, eu usava a língua de sinais escondida. Minha família proibia o uso da língua de sinais e me obrigava a falar. Minha mãe dizia que era feio sinalizar, que não podia, porque eu precisava aprender a falar. Mas eu insistia em continuar usando a Libras, por ser um direito meu sinalizar. Ela continuava dizendo que não podia de forma insistente, mas eu continuava a usar a língua de sinais. Até que ela cansou e me permitiu usar a Libras, foi um alívio. A partir daí comecei a sinalizar livremente com diferentes grupos de surdos (Íris, narrativas, fase 1).

Íris foi insistente; pôde escolher entre a oralização e o uso da Libras, como língua no dia a dia, pois teve contato com as duas modalidades de comunicação, respectivamente: uma imposta pela escola e pela família, com um viés normalizador e outra, que, embora considerada "feia" e "proibida", no contexto em que vivia, era a língua que lhe dava mais conforto na comunicação. A insistência por usar a língua de sinais livremente pode indicar um desejo intenso de poder se comunicar com seus pares, sem precisar se esconder.

Íris destaca essa memória como um evento importante da sua vida pessoal e, posteriormente, profissional, pois, com o aprendizado da língua de sinais, passou a se envolver com duas modalidades de línguas diferentes, marcando, assim, sua condição bilíngue e sua vivência em dois contextos sociolinguísticos, transitando entre eles. Sobre isso, Íris narra que:

(...) convivía com o grupo de surdos e também com o grupo de ouvintes, não tinha impedimento com relação a isso. Tenho uma identidade híbrida, consigo me comunicar com os dois grupos, com o grupo de surdos e o grupo de ouvintes, não me sinto dividida, eu me sinto segura (Íris, narrativas, fase 1).

Nesse cenário social, para além de ser uma pessoa usuária de duas línguas, Íris, como uma surda bilíngue, afirma sentir-se segura nos dois grupos sociais, nos dois contextos sociolinguísticos, culturais e afetivos (TOSTES e LACERDA, 2020).

Porém, apesar de no seu dia a dia Íris se sentir bem nos dois grupos, durante seu percurso escolar, as atividades comunicativas, no contexto educacional da escola inclusiva, causavam sofrimento e sentimento de solidão. Tal como era na Educação Infantil, Íris continuava a estudar em duas escolas: a escola oralista de surdos, em um turno e, na escola inclusiva, em outro.

Com 15 anos, no nono ano, em 1995, a escola de surdos iniciou o processo de transição para a concepção educacional baseada na Comunicação Total. Íris, assim, podia conversar com seus amigos em Libras nessa escola. Em contrapartida, os sentimentos negativos com relação à escola inclusiva continuavam.

Ela descreve como era estar nas duas escolas, os sentimentos e as barreiras que enfrentava:

Na escola inclusiva, a professora usava metodologia de ensino para ouvintes. Tinha algumas disciplinas que eu tinha muita dificuldade, as barreiras eram grandes, os professores falavam rápido e havia dificuldades na interação.

À tarde, a professora era ouvinte, mas sabia Libras, ela me explicava o conteúdo e eu conseguia entender. Me esforcei bastante para desenvolver meus estudos, nesse turno, estudavam outros alunos surdos comigo, nós interagíamos em Libras.

Na escola inclusiva, a interação era mais difícil, havia uma barreira por conta da diferença entre as duas línguas, os ouvintes não sinalizavam, apenas trocávamos bilhetes escritos e falávamos algumas poucas palavras de forma simplificada. Eu não tinha amigos com os quais tivesse afinidade, a maioria me discriminava, provocava, zombava de mim e não havia uma interação próxima com eles. Não era fácil estar numa escola inclusiva, eu sofri muito. Não tinha intérprete, os colegas me desprezavam, eu ficava sozinha. Me esforçava para permanecer estudando, me sacrificava, era uma luta diária.

Na escola de surdos, havia interação, eu usava minha língua livremente, estava com meus pares que tinham sentimentos parecidos com os meus (Íris, narrativas, fase 1).

A escola, dita inclusiva, na qual Íris estudava, parecia não oferecer condições diferenciadas de ensino para estudantes surdos (como, por exemplo, a presença de intérpretes de Libras, instrutores e professores surdos). Isso fazia com que ela estudasse com muita dificuldade. Além disso, sofria com os estereótipos nomeados pelos colegas sobre ser surda.

Por outro lado, na escola de surdos, ela destaca que podia usar livremente a língua de sinais e que seus pares tinham os mesmos sentimentos que ela. Para além da possibilidade de comunicação, Íris afirma que conseguia entender a explicação da professora e aprender o conteúdo ensinado.

Íris pôde vivenciar os dois espaços educacionais, cada um deixando marcas diferentes em sua história. Mais uma vez, a centralidade da língua de sinais, na qualidade da educação de Íris, ficou evidenciada nos sentimentos positivos, na possibilidade de aprender o que era ensinado e na interação com seus pares surdos.

Eixo 2 - Formação profissional, início da docência e aprendizagens significativas

Com 15 anos de idade, Íris teve sua primeira experiência como instrutora de Libras na escola de surdos que estudava, na qual ensinava para famílias e também para os surdos na escola.

Nessa época, participou de um curso para instrutores de Libras, oferecido na capital de seu estado. Além disso, conheceu um grupo de surdos, com o qual mantém contato constante até o momento da produção das narrativas desta pesquisa. Sua interação com esse grupo tem sido importante para seu desenvolvimento profissional desde essa época. Trataremos mais sobre essa interação no eixo 3.

O fato de trabalhar como instrutora colaborou para a escolha de Íris por matricular-se, em 1996, em um curso técnico, promovido pelo estado (tipo magistério), nomeado de "Educação Geral". Sobre o curso a professora narra:

Vivenciei, nesse período, as mesmas coisas que vivi na educação básica, não tinha intérprete no curso, a interação com os colegas de sala era feita por meio da escrita, a professora falava rápido e, por isso, tinha que levantar a mão para reclamar, fazia alguns gestos, falava que não tinha entendido a explicação. Eu sofri, mas continuei me esforçando (Íris, narrativas, fase 1).

Íris estudou durante três anos no curso "Educação Geral". Ainda que ela tenha salientado as dificuldades enfrentadas nesse período, optamos por enfatizar uma característica da professora que se evidencia, não somente nesse trecho, mas em muitas partes da sua narrativa: a resiliência.

Infere-se que, em cada fase da vida e da profissão, os professores encontrarão seus próprios desafios em termos de adaptação e comprometimento. Íris parece ter tido a capacidade de resiliência nesse trecho, pois sugere que teve a necessidade de "gerir" as dificuldades e não desistir (DAY, 2014). Tendo em vista que, no ambiente escolar, os cenários previsíveis e imprevisíveis que os professores experienciam e as demandas do exercício da docência são repletos de complexidades e dificuldades, a capacidade de resiliência diária é uma característica desejada.

Dessa forma, podemos inferir que tal capacidade pode contribuir de forma significativa à aprendizagem da docência, pois, tal como vimos no trecho anterior da narrativa, os processos de aprendizagens nem sempre são isentos de dificuldades e desafios.

Com a habilitação em "Educação Geral", Íris, em 1997, iniciou seu trabalho em sala de aula como professora de surdos, na mesma escola em que atuava como instrutora. Nessa época, a escola adotava a metodologia de ensino, baseada na "Comunicação Total", ela relata também que os estudantes surdos e suas famílias poderiam escolher se queriam o sistema oral ou o uso da língua de sinais. Mas Íris trabalhava somente com a Libras.

No mesmo ano em que iniciou o trabalho como professora da escola de surdos, em sua cidade, começa a estudar no Curso de Pedagogia:

Quando finalizei o curso de educação geral, resolvi cursar Pedagogia, porque atuava como docente e como instrutora na escola de surdos. Eu me identificava com o trabalho e gostava bastante de lecionar (Íris, narrativas, fase 1).

As aprendizagens advindas de sua experiência como instrutora de Libras, bem como do início de sua atuação como professora de crianças surdas, parecem ter contribuído para que Íris se identificasse com a profissão docente. À vista disso, ela expressa seu entusiasmo pela docência.

Ao narrar a influência de sua ação como instrutora e professora, Íris apresenta a sua perspectiva sobre os dois papéis que exerceu e diferencia um do outro:

*O instrutor tem um trabalho interessante. Ele interage com os alunos, ensina sinais e seus contextos. Mas sua função é diferente da função do professor. Me sinto melhor atuando como professora, pois **minha maior preocupação é com as crianças surdas e com as questões visuais que permeiam sua educação**. Pois percebo que há barreiras na atuação de alguns professores ouvintes.*

*Deixo a vaga de instrutor de Libras para outros surdos. Sempre assumo a vaga de professora na escola, pois **é melhor para meu desenvolvimento profissional, pois vou adquirindo experiência em como trabalhar em sala de aula**. Que é diferente do instrutor que precisa estar em diferentes salas, em diferentes etapas de ensino.*

*Prefiro estar fixa em uma sala, a do terceiro ano, por exemplo, dirigir minha atenção para aquela turma **pois minha preocupação maior está no ensino e estimulação das crianças surdas, para que elas tenham um modelo e estímulos visuais para que possam se desenvolver e aprender verdadeiramente**. Por isso, escolho atuar como professora de crianças, pois me sinto bem em poder **contribuir para uma mudança de vida dos estudantes por meio do ensino. E também, para que eles possam aprender Libras, português e os diferentes conteúdos**.*

Sendo assim, opto por trabalhar como professora e não como instrutora de Libras (Íris, narrativas, fase 2, grifo nosso).

Apesar das duas funções serem exercidas em sala de aula, Íris percebe diferenças nas suas ações como instrutora e como docente. Não mais trabalha nas duas funções e declara, no trecho apresentado, sua predileção por atuar como professora. Cabe salientar que Iris trabalhava em uma sala só de surdos. Nesse espaço, todos se comunicavam em língua de sinais.

Íris apresenta alguns elementos, destacados em negrito no trecho, que podem ser importantes para a compreensão de como ela percebe os alunos e o ensino. Essas narrativas se relacionam diretamente com o processo de aprendizagem da docência, pois observamos que cada professor detém conhecimentos diversos sobre o ensinar, que advêm da sua experiência escolar e, também, entre outros aspectos, das reflexões que faz ao exercer a docência como profissão (TANCREDI, 2009). Tais conhecimentos podem ser consequência do seu processo de aprendizagem da docência.

O primeiro ponto destacado por Íris é a centralidade dos alunos surdos, no desenvolvimento de sua ação docente e a necessidade de estar atenta às suas necessidades educacionais, no que diz respeito às questões visuais que permeiam sua ação. Ela produz muitos materiais didáticos para o trabalho com as crianças (trataremos mais sobre isso no eixo 3) e percebe que, quando usa figuras, fotos, filmes, vídeos em geral, modelos anatômicos, entre outros recursos, a compreensão

dos alunos sobre os conteúdos flui com mais facilidade. Tal centralidade nos remete a Tardif (2007), ao afirmar que os saberes oriundos da experiência do trabalho parecem constituir a base da prática educativa e das competências profissionais. Esses saberes são mobilizados para e pelo trabalho, no caso da Íris, para e pelo trabalho com os estudantes surdos.

O segundo ponto que destacamos refere-se à percepção da professora sobre a importância de sua experiência em sala de aula para seu desenvolvimento profissional. Íris parece compreender que a sua formação está diretamente relacionada com sua atuação como professora. Imbernón (2011) aponta que a aquisição de conhecimentos por parte do professor está ligada à prática profissional e destaca que a prática educativa é pessoal e contextual. Tal apontamento corrobora a indicação dessa professora sobre o que é importante a seu desenvolvimento profissional, o que, no trecho apresentado, é caracterizado por sua experiência no percorrer do tempo em sala de aula.

O terceiro trecho destacado em negrito, na citação de sua narrativa, Íris novamente menciona os alunos, mas acrescenta uma consideração nova: a questão do "modelo" que o professor surdo pode ser para os alunos. Problematizando esse assunto, Reis (2007) discute que o conceito indicado pela palavra "modelo" remete à cópia, sem algum tipo de produção, mas, no caso do trecho da professora Íris, podemos inferir que o significado parece se aproximar mais do termo proposto pela autora: a identificação.

O professor surdo, segundo Reis (2007), contribui, para a construção de um processo contínuo, na interação com seus alunos, em momentos de identificação com eles. Sendo surda, Íris, possivelmente tem um entendimento de algumas vivências dos seus alunos surdos no que se refere ao que sentem e demandam. E, assim, é possível, por sua experiência como surda, valorizar e encontrar as soluções para as dificuldades do dia a dia das crianças. Cabe esclarecer que não estamos dicotomizando as ações de professores ouvintes e surdos e, sim, dando destaque às vivências narradas por Íris como aluna, estudante e professora surda. Entendemos que tais experiências possibilitam a mobilização de determinados saberes, que podem, de certa forma, ir ao encontro de demandas dos estudantes surdos.

A língua de sinais é o ponto de partida para a possibilidade de contribuir para a construção da identidade dos alunos. Dessa forma, a autora discute a importância da identificação dos alunos surdos com seu professor surdo.

Podemos notar, portanto que Iris destaca a importância da identificação dos estudantes surdos com ela própria e complementa, afirmando que assim (juntamente com os recursos visuais), os alunos surdos poderão aprender "verdadeiramente". E, complementando essa ideia (no quarto trecho destacado em negrito), contribuir para a mudança na vida dos estudantes, por meio do ensino, no que se refere a Libras, à Língua Portuguesa e aos diferentes conteúdos.

Há a identificação dos estudantes surdos com a professora surda e também da professora surda com os estudantes surdos. Ela dispõe de conhecimentos que possibilitam o estabelecimento de relações de empatia com maior facilidade. As dificuldades e experiências podem ser parecidas e isso pode contribuir para a ampliação da empatia mútua. Portanto tal reciprocidade pode ser considerada um facilitador da aprendizagem dos estudantes, bem como da sua aprendizagem da docência.

Cabe destacar que evidenciamos que professores ouvintes possam ter condições de serem empáticos com os estudantes surdos. Mas, no caso da professora Íris, suas experiências, certamente, favoreceram esses processos.

Sobre o início da carreira, Íris relata que teve uma experiência que foi considerada por ela como negativa:

Uma experiência negativa que tive (sofri muito) aconteceu tempos atrás no início da minha carreira. Os professores discutiam e não aceitavam minha opinião sobre a metodologia de ensino, não aceitavam minhas sugestões. Eu já tinha experiência no ensino de crianças surdas [no ensino de Libras], mas o grupo não aceitava. Pois estavam focados no ensino fundamentado nos princípios da Comunicação Total, ainda não tinham trilhado outros caminhos, muitas professoras tinham a mente fechada, não aceitavam e discutiam bastante.

(...)

No início da minha carreira, eu sofri, pois minhas ideias sobre a metodologia de ensino para o desenvolvimento das crianças surdas não eram aceitas. Mas fui insistente, me mantive firme em minhas convicções e continuei fazendo meu trabalho. Depois mostrei, provei que minhas ideias eram boas com meu trabalho e o grupo aceitou. Perceberam a melhora no desenvolvimento do grupo de estudantes e viram que houve uma aprendizagem genuína.

Naquela época, então, um ponto negativo foi o sofrimento com a falta de apoio, união, troca de ideias e opiniões com meus colegas professores (Íris, narrativas, fase 2).

Íris indica, em suas narrativas, que sofreu muito no início do seu trabalho como professora das séries iniciais com crianças surdas na escola. Conforme pudemos perceber na literatura (HUBERMAN, 1992; MARCELO e VAILLANT, 2009; MIZUKAMI *et al.*, 2010), os estudos sobre os primeiros anos de docência apontam que, via de regra, os iniciantes passam por esse momento, a maioria com sofrimento e dificuldades, como pudemos observar no trecho da narrativa de Íris. Nesse período, é importante que o professor seja reconhecido pelo grupo no qual irá pertencer: o corpo docente escolar. Ainda que essa necessidade não seja percebida somente em professores iniciantes, para eles, ela se apresenta com maior intensidade.

Conforme apontamos no início desse eixo de análise, a escola, em que Iris trabalhava, apoiava-se no ensino baseado na Comunicação Total. A participante explica que a falta de apoio dos colegas se referia à sua proposta de ensino que não estava fundamentada nessa concepção. Ao se contrapor aos professores com mais tempo na escola, suas ideias foram ignoradas e rechaçadas. Nessa época, Íris era a única professora surda na escola, sua experiência e concepções enquanto surda podem ter contribuído para essa perspectiva diferenciada de ensino.

Íris, nesse trecho, demonstra mais uma vez sua capacidade de resiliência. Apesar da oposição, estava segura em suas convicções a respeito da educação de seus alunos. Ainda que fosse uma professora iniciante, demonstrou seus conhecimentos na área por meio da sua prática pedagógica e do desenvolvimento dos estudantes. A partir disso, Íris parece ter sido essencial, para a mudança de concepções daquela escola, pois hoje a escola é reconhecida como uma escola bilíngue de surdos. Íris parece ter sido a pioneira nesse processo de mudança de concepção.

Apesar de iniciante naquele ambiente, a segurança demonstrada pela participante pode ser entendida como uma característica de uma professora experiente, pois, apesar da oposição dos colegas com relação às suas ideias, manteve sua escolha e "provou", com seu trabalho, que o que apontava como um bom caminho estava adequado, tendo em vista o desenvolvimento satisfatório de seus alunos.

A despeito de dificuldades com alguns colegas, no início da carreira, Íris relata algumas aprendizagens da docência que construiu com o auxílio de outros professores experientes daquela escola:

Meu início de carreira foi difícil, professores mais experientes me ajudavam explicando os processos de raciocínio, organização, o planejamento das aulas, aspectos do conteúdo, metodologias, entre outros assuntos, eles me explicavam e aconselhavam. A partir da explicação das questões metodológicas criadas e pensadas para ouvintes, organizava e estruturava os conteúdos com as adaptações necessárias. Faço pesquisas e vejo o que se adequa melhor ao contexto do aluno surdo (Íris, narrativas, fase 1).

Íris demonstrou, em suas narrativas, conforme analisado anteriormente, que estava segura do seu posicionamento quanto à educação que queria construir com seus alunos. Suas experiências anteriores, sua vivência enquanto aluna, podem ter sido relevantes para que ela pudesse desenvolver suas ações pedagógicas na escola. Todavia Íris, no trecho apresentado, relata que teve o auxílio de professores mais experientes para que pudesse compreender algumas ações que ainda não estavam claras.

Tal declaração da professora nos remete a Roldão (2007), quando afirma que:

Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de saber interpares (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Dessa forma, podemos notar que Íris, ao ter contato com a dinâmica da nova escola e com o auxílio de alguns professores experientes, teve seu processo reflexivo alavancado, visto que a reflexão pode ser entendida como prática social "através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros" (ZEICHNER, 1993, p. 23). Sendo assim, como professora surda e de surdos, ao ter contato com metodologias criadas para estudantes ouvintes, pôde organizar e estruturar suas práticas pedagógicas, considerando as especificidades de seus alunos e das estratégias que considerava mais adequadas para que o processo de aprendizagem pudesse acontecer de forma efetiva.

As narrativas de Íris, sobre o início de sua carreira, coadunam-se com os estudos de autores da área sobre algumas vivências dos professores iniciantes (HUBERMAN, 1992; MARCELO e VAILLANT, 2009; MIZUKAMI *et al.*, 2010), pois demonstram o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, apesar das dificuldades e barreiras encontradas.

Eixo 3: Desenvolvimento Profissional Contínuo e aprendizagens significativas

Iris é uma docente experiente, trabalha como professora de surdos (da educação infantil até o quinto ano) desde o ano 2000. É formada em Educação geral (curso de magistério do ensino médio), fez graduação em Pedagogia e também em Letras-Libras. Fez mestrado em Ensino e, atualmente (no momento da escrita desta tese), faz graduação em Geografia. Trabalha também em uma Escola Bilíngue para Surdos como professora de Libras nas turmas do 6° ao 9° ano.

Iris vivenciou – estudando e/ou atuou como docente – em escolas com concepções "oralistas" de educação de surdos, outras de "comunicação total" e, mais recentemente, escolas com foco na educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa). Além disso, estudou em escolas inclusivas na Educação Básica. Ela experienciou, portanto todas as principais abordagens para o ensino de estudantes surdos.

Para além das vivências dessas concepções nas escolas, pudemos perceber que Íris, ao compartilhar sua história conosco, expõe, em diferentes trechos, princípios de um "professor prático reflexivo", que se coadunam com o que Zeichner (1993) desenvolve em seus estudos no campo da formação de professores.

Creemos que a complexidade da ação docente não se refere apenas às questões voltadas à relação professor-aluno, mas englobam também a reflexão desse professor sobre seu processo de ensino e de aprender a ensinar. Essa reflexão se dá tanto no âmbito individual como no coletivo. Nesta pesquisa, Íris, em vários momentos de sua narrativa, compartilhou suas reflexões sobre essas vivências.

Sendo assim, por entendermos a reflexão como um conceito fundante, para que o desenvolvimento profissional aconteça, destacamos, nesse eixo, alguns trechos da narrativa de Íris que nos auxiliam a conhecer, sob sua perspectiva, parte do seu processo de aprendizagem da docência, principalmente no contexto da escola.

No decorrer da análise de suas narrativas, o processo de formação docente de Íris parece ter estado, muitas vezes, atrelado a necessidades práticas vinculadas ao contexto escolar. Conforme citamos anteriormente, começou seu trabalho como instrutora de Libras, na escola que estudava, pela necessidade de ensinar Libras para os estudantes.

Essa atuação possibilitou que ela participasse de cursos de capacitação de instrutores de Libras e, depois, de cursos de curta duração relacionados à sua

atuação como professora de surdos. Esses foram mencionados por ela como essenciais para seu desenvolvimento profissional até os dias atuais:

Fiz o curso de instrutora, depois de professora de surdos, de professora bilíngue... Os cursos eram oferecidos de três em três anos, às vezes, de quatro em quatro anos, nos chamavam para participar. O curso era oferecido para todas as escolas estaduais, eram duas vagas para cada escola, uma para surdo e outra para um ouvinte. Participávamos do curso e depois compartilhávamos o que aprendemos com os outros professores da escola, tanto os surdos como os ouvintes. Falamos sobre o que tinha acontecido no seminário e nos cursos para que todos pudessem ter acesso àquelas informações (Íris, narrativas, fase 3).

Então, pensando no meu percurso profissional, do início até os dias de hoje, percebo muitas mudanças e diferenças. Porque no começo tinha acesso a conhecimentos básicos, faltavam muitas coisas, faltava buscar outras fontes de conhecimento, havia poucos materiais disponíveis. Por isso participava de cursos e, com isso, paulatinamente, minha prática docente foi mudando. Depois comecei a trabalhar em sala de aula com crianças da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental tive novas experiências (Íris, narrativas, fase 3).

Iris parece indicar que os cursos de formação foram desencadeadores de aprendizagens, no que se refere à forma de ensinar para as crianças surdas. As aprendizagens possibilitadas pela participação nesses cursos, segundo ela, são significativas e acessadas até os dias atuais.

Ainda sobre a importância dos cursos de formação, Íris, no momento da entrevista narrativa desta pesquisa, apresenta alguns aspectos que podem ser relacionados com seu desenvolvimento profissional:

Erica: Então, lembra dos vídeos, das narrativas do seu percurso de vida profissional, dos vídeos complementares e da tradução que fizemos?

Íris: Sim, lembro

Erica: Qual seria o objetivo da pesquisa? Autores explicam que a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional se dão num continuum. E o objetivo da entrevista de hoje é que você possa falar livremente sobre sua aprendizagem da docência e seu desenvolvimento profissional, experiências marcantes, pessoas, leituras que você considera que foram essenciais nesse processo. Entendeu?

Íris: Entendi. Verdade...no começo do meu percurso profissional trabalhava como instrutora de Libras. Comecei a me sentir bem atuando nesse cargo, pois sabia da necessidade das crianças aprenderem Língua de Sinais, pois, naquela época, elas não tinham acesso. Estava preocupada com o desenvolvimento daquelas crianças de 1a - 4a série. Trabalhava também com surdos adultos no turno da tarde nas salas de apoio com o ensino de Libras. Pois aqui é uma cidade bem pequena, precisávamos avançar no ensino da Libras.

Nessa época, comecei um curso sobre o ensino de Libras nas escolas que é diferente do ensino de Libras em cursos para ouvintes. São metodologias diferentes. Nesse curso aprendi questões relacionadas a estratégias de ensino e metodologias. Esse aprendizado contribuiu para o aprimoramento do meu jeito de ensinar Libras. Por exemplo, o ensino de sinais a partir de um contexto e não só o ensino de sinais básicos.

Quando comecei a lecionar, ensinava os sinais descontextualizados, então participei de um curso em [nome da cidade] ministrado pela SEED (Secretaria de Estado da Educação). Nesse curso aprendi diferentes metodologias de ensino e, com isso, mudei minha forma de ensinar aos surdos. Percebi a importância do contexto no ensino de Libras. Pois alunos surdos já sabiam o significado dos sinais, o problema estava em não conhecerem o contexto de cada um.

Percebo que falta para os surdos aquisição de vocabulário, falta adquirir conhecimento para que haja desenvolvimento, falta perceber os contextos dos sinais. Eles sinalizam sem exercitarem uma autopercepção. Percebendo isso, notei que seria essencial que eu mudasse minha metodologia de ensino, os surdos precisam avançar e não estagnar naquela mesma faixa de desenvolvimento, sem ter perspectiva de futuro. Era necessário mudar a estratégia metodológica (Íris, narrativas, fase 3)

Nesse trecho, Íris aponta a importância da qualidade do ensino de Libras para o desenvolvimento dos estudantes surdos. Para além do "contato" com uma professora surda, a metodologia de ensino de Libras, segundo Iris, deve ser pensada de modo a trabalhar os vocabulários, em seus diferentes contextos de significado, que são construídos com os alunos. Essa percepção foi construída em sua participação nos cursos mencionados.

A participante percebeu, então, que deveria mudar, pois seu ensino era incipiente no que diz respeito a essa relação entre o vocabulário e os contextos. Pôde olhar para si mesma e para sua atuação profissional e trilhar caminhos diferentes.

Iris destaca, também, a necessidade de os alunos analisarem sua produção em língua de sinais ("*Eles sinalizam sem exercitarem uma autopercepção*"). Na continuidade do trecho anterior, apresenta com mais detalhes seus saberes sobre a produção dos alunos em língua de sinais:

Usava figuras e revistas para estimular a produção dos estudantes, eles contavam histórias. Histórias de diferentes temáticas, de violência, por exemplo. Às vezes, um aluno não consegue sinalizar, sentia-se envergonhado, não conseguia ficar em pé para contar a história. É importante que o estudante sinta-se livre para sinalizar, que ele entenda que não precisa ter vergonha e que não zombarão dele. Com isso, percebi que os alunos começaram a gostar das aulas, contavam histórias livremente.

Depois da contação, mediava momentos de interação sobre as histórias, porque antes percebia que os surdos não conseguiam interagir sobre o que sinalizavam. Aí, tive essa ideia de interagir com eles sobre as histórias que eles contavam. Eles gostavam muito e percebi um avanço no desenvolvimento da turma.

Depois daquele momento, a professora de português chegava, aproveitava a atividade para trabalhar português, porque os surdos precisam aprender português de forma contextualizada também. Era feito um trabalho de letramento com eles. Eu mostrava as imagens e perguntava o nome delas para os alunos, usava o alfabeto manual, também aproveitava para usar "classificadores" [descrição de objetos, pessoas e formas por meio de expressões corporais e faciais] (pois o grupo não conhecia) e, com isso, a interação era intensa, era muito gostoso, os surdos gostavam bastante (Íris, narrativas, fase 3).

O trabalho das diferentes temáticas com o uso de imagens, a construção de histórias e interação da professora com os alunos parecem ter sido significativas para Íris. Ela demonstra relacionar suas ações bem-sucedidas com a reação positiva dos estudantes ("eles gostavam muito") que pareciam ter prazer em aprender, bem como com o avanço no desenvolvimento da turma.

A professora desenvolve uma abordagem bilíngue, que se configura em oferecer oportunidades, para que os estudantes aprendam a língua de sinais, para que, assim, tenham condições de aprender também a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Essa aprendizagem, segundo a professora, tem como principal fonte sua interação com os estudantes. Iris narra parte de uma ação em conjunto com a professora de Língua Portuguesa, com o foco no letramento (no ensino de segunda língua) das crianças. Ela parecia estar comprometida com a aprendizagem dos estudantes e nos dá indícios de seu prazer em ensinar.

Podemos notar, portanto que os cursos de que Iris participou, antes como instrutora e, logo depois, como professora de surdos, contribuíram de forma significativa para o seu desenvolvimento profissional. As mudanças conscientes de suas ações pedagógicas, impulsionadas pelas reflexões e possibilitadas por esses cursos, parecem ter contribuído para melhor desenvolvimento dos alunos, de acordo

com a visão de Íris. A sua interação com os estudantes ganhou destaque, não só com relação à qualidade do ensino, mas também ao prazer dos estudantes em aprender e no seu, de ensinar.

Outra questão, considerando os processos formativos, nos âmbitos dos cursos oferecidos pela SEED, destacada pela professora, refere-se ao início da construção de uma rede de apoio de professores surdos:

Erica: Entendi... agora minha última pergunta. Você fez vários cursos, certo? Estudou sobre questões referentes à educação de surdos... Você então passou a atuar como professora na escola e parece que ali seu processo de desenvolvimento profissional avançou. Os alunos contribuíram de forma significativa para sua aprendizagem da docência, certo?

Íris: Isso primeiro aprendi com os alunos. Depois, sobre as estratégias de ensino, sobre como usá-las, busquei em leituras e também conversando e perguntando para professores surdos de outra cidade, como eles trabalhavam. E eles me orientaram em como poderia proceder. Eu voltava pra sala de aula e conseguia desenvolver. Mas estou permanentemente interagindo com eles, sempre com o mesmo grupo de [professores] surdos. Grupo dos que estudaram Letras Libras ou Pedagogia, e outras cidades. Nós interagimos bastante, trocamos ideias, eles me mandam atividades, mando dúvidas sobre como trabalhar e eles interagem comigo sempre. Esse grupo tem sido importante até hoje, pois ali surgem várias coisas novas. Eles me avisam sobre seminários que vão acontecer, combinamos de ir e lá discutimos bastante sobre várias temáticas. (...)

Nós nos conhecemos há muito anos, desde 1995. No primeiro curso que teve em [nome da cidade], esse grupo de surdos se conheceu. Nos encontramos em seminários e conversamos bastante. Eles vêm passear em [nome da cidade de Íris] nos encontramos também. Vamos para vários lugares, até hoje nos encontramos. O mesmo grupo! É muito bom, legal! Porque aqui na minha cidade tem poucos surdos com a mesma formação que a minha. Então interajo com surdos de fora, pois na minha cidade não tem esse tipo de interação. Conversamos por webconferência, por mensagem, conversamos em grupo pelo Instagram. Interagimos bastante. Nos encontramos em seminários também (Íris, narrativas, fase 3).

Esse trecho da narrativa de Íris nos remete ao conceito de "professor reflexivo", mais especificamente, a um dos princípios nos quais Zeichner (1993) desenvolve seu trabalho. Para o autor, práticas de formação de redes de apoio, como as apresentadas por Iris, sugerem um compromisso com a reflexão enquanto prática social, pois podemos perceber que há a construção de uma comunidade de aprendizagem, na

qual professores surdos se apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros (ZEICHNER, 1993).

O fato desse grupo interagir, há mais de 27 anos, chamou nossa atenção, já que entendemos que a ajuda mútua foi estabelecida, desde o princípio da carreira de alguns professores, no caso de Iris, desde quando atuava como instrutora de Libras. Esse apoio perpassou muitas fases da carreira docente de Iris – o início de sua carreira, a formação em dois cursos de graduação (Pedagogia e Letras-Libras), entre outros. Ter esse apoio constante parece ter contribuído significativamente para o desenvolvimento profissional de Íris.

Dessa forma, esse grupo, por ter conhecimentos, experiências e competências que são complementares, pode ser considerado "amigos críticos" (DAY, 1999). Nessas "amizades críticas" de Íris, foram construídos laços com colegas que se apoiam nos processos de ensino, aprendizagem e mudanças, por meio da partilha de ideias, percepções, valores e interpretações.

Outro destaque refere-se à forma de contato desse grupo. Apesar de distantes fisicamente, a constância da interação é possibilitada pelas redes sociais. Marcelo e Vaillant (2018) destacam que, a partir dos anos 2000, a aprendizagem dos docentes se associa com as redes sociais em virtude do auge dos recursos tecnológicos disponíveis. Desse modo, a aprendizagem docente pode acontecer em qualquer momento, lugar e companhia. Tanto em contextos formais de educação como em situações informais. Essa aprendizagem pelas redes sociais ocorre, como no relato de Íris, porque as comunidades de prática profissional são conectadas possibilitando a participação de diferentes professores, originários de diferentes lugares (MARCELO; VAILLANT, 2018).

De acordo com Iris, não seria possível criar uma rede de aprendizagem semelhante em sua cidade, pois não há surdos com a mesma formação que ela, destacando ainda mais a importância delas para que essas relações se estabeleçam.

Íris, ainda analisando seu desenvolvimento profissional, destaca que iniciou sua carreira, em uma escola de surdos, na qual trabalhou durante 20 anos. Menciona que suas aprendizagens iniciais sobre a profissão se deram nesse contexto e, em específico, seus alunos. Sendo assim, narra que as suas ações desenvolvidas servem como base, para apresentar como ela concebe o ensinar, bem como que conhecimentos construiu a respeito dos processos envolvidos.

Conforme mencionado anteriormente, a reflexão é um elemento essencial ao desenvolvimento profissional. Podemos perceber esse processo reflexivo, em outro trecho da narrativa de Iris, no qual ela compartilha parte do seu pensamento sobre alguns processos relacionados ao ensino e das intenções de suas práticas docentes. Nessas análises, destacam-se a relevância que atribui aos seus conhecimentos sobre as características de seus estudantes e às estratégias e recursos adotados:

Inicialmente, em sala de aula, observo os estudantes, para que eu possa perceber as suas dificuldades, seu ritmo, as barreiras que enfrenta. Posteriormente organizo minha metodologia e os conteúdos. Depois do ensino efetivado, observo se houve o aprendizado, caso não, mudo minha estratégia e organizo de outra forma.

Para as aulas, utilizo bastante os recursos visuais e interajo em língua de sinais. Por exemplo: vamos supor que eu esteja trabalhando um conteúdo de ciências: o corpo humano. Eu pego um boneco e aponto alguns órgãos e os nomeio. O "sistema respiratório", por exemplo, com ele nós respiramos e temos acesso ao ar, essencial para a vida, o sistema digestivo, entre outros. O coração é um órgão essencial para que tenhamos vida, explico um a um.

Depois trabalho, por exemplo, cada órgão e suas funcionalidades e cuidados que precisamos ter, com o coração, pulmão, de onde vem o ar, os processos de fotossíntese, o vento, explico que o ar é essencial para a vida, inclusive para a vida dos animais. Vou explicando com detalhes cada conteúdo. Em alguns momentos, utilizo fotos projetadas em slides, mostro as imagens e os seus sinais específicos, contextualizo a explicação e depois interajo com eles e faço perguntas: "onde está o coração?" Uso datilologia C-O-R-A-Ç-Ã-O, após a resposta dos alunos, faço os sinais indicando a resposta correta. Faço perguntas para que eu possa perceber se os estudantes conseguiram compreender. Considero essa interação com a turma importante, pois assim os estudantes conseguem entender.

Somente depois trabalho com textos escritos, explico as palavras e seus respectivos significados, formulo questões para que eles respondam.

Destaco que é essencial a presença de recursos visuais. Mostrar fotos, vídeos, imagens, pois percebo que há uma falta de acesso dos alunos à informação (Íris, narrativas, fase 1).

Nesse excerto, Íris nos apresenta indicativos de que a sua atenção está voltada tanto para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as características e necessidades de cada estudante. Ao assumir essa postura, revela um princípio importante do processo reflexivo que é a análise cuidadosa das experiências de ensino promovidas com os estudantes e sua reformulação sempre que necessário.

A atuação da professora aponta, também, para o uso diário de estratégias e recursos que valorizam a especificidade linguística dos estudantes surdos. Nesse contexto, os recursos visuais ganham um espaço importante em suas ações.

Esses recursos parecem ganhar centralidade, também, na produção de materiais didáticos, visando à aprendizagem de todos seus alunos:

Os livros didáticos que eu uso são os feitos para crianças ouvintes, pois não temos livros específicos para o trabalho com surdos. Então pego esses livros e faço adaptações. O foco do meu trabalho está em selecionar os conteúdos que possuem informações relevantes e que possam possibilitar maior interação. Muitos dos conteúdos dos livros não condizem com meus objetivos em aula, por isso, escolho um tema, faço seleções nos livros disponíveis e adapto para o trabalho com os alunos surdos. Uso qualquer livro didático, seja do estado ou da prefeitura, não tem uma temática específica ou mais importante, não temos um livro específico para o trabalho com surdos (...).

Por exemplo, ano passado estava numa turma de alfabetização, então peguei um livro feito para crianças ouvintes e fiz uma adaptação, criei uma apostila, com sinais, alfabeto manual, imagens, dei destaque aos aspectos visuais. No livro de alfabetização de crianças ouvintes, o enfoque estava em textos e sons que não se adequam ao ensino para surdos. Por isso, na apostila para os estudantes, fiz as adaptações visuais, criei esse material há alguns anos para o primeiro ano e também para o segundo. Quando usava a apostila, percebia que os estudantes conseguiam compreender e o processo de aprendizagem acontecia. Para o terceiro, quarto e quinto anos não temos livro, nosso foco está principalmente na alfabetização dos alunos do primeiro ano, para que do segundo ao quinto possam estar familiarizados com a escrita. Isso é muito importante, pois a escola bilíngue precisa dos aspectos visuais que estimulem o desenvolvimento das crianças, bem como na aquisição da Língua de Sinais, necessária e importante para seu desenvolvimento. (...) A questão principal é o visual, alguns surdos chegam à escola com "atrasos", outros não sabem língua de sinais e é preciso estratégias para que todos possam aprender de forma igualitária. Por exemplo: num grupo de quatro alunos, um não sabe Libras, o outro tem bastante dificuldade, o outro está atrasado e um outro mais adiantado, é preciso então efetivar estratégias para que haja um desenvolvimento igualitário na turma. É preciso interagir com eles, não posso focar apenas em um aluno e deixar os outros de lado, é preciso que eles fiquem juntos e interajam entre si. Se não houve compreensão, sinalizo (e gestualizo), me comunico com eles. É possível perceber o desenvolvimento de cada um. Os estudantes surdos são espertos, inteligentes, aprendem rápido e vejo a interação na sala como o fator principal desse desenvolvimento (Íris, narrativas, fase 1).

A professora apresenta nesse trecho como ela organiza os livros (ou apostilas), para o trabalho com seus alunos e destaca que, contrariamente ao que é observado

para desenvolver um trabalho com crianças ouvintes, não são encontrados, com facilidade, livros pensados para o trabalho com as necessidades educacionais dos estudantes surdos. Assim sendo, é necessário que ela desenvolva seus próprios materiais.

Essa produção dos materiais didáticos parece ser fonte da aprendizagem da docência de Iris, à medida que, para organizá-los, é necessária uma pesquisa sistemática das necessidades de seus alunos, bem como dos conteúdos e objetivos de aprendizagem que podem atender a tais necessidades.

Acreditamos que o conhecimento, para a realização dessas atividades, seja aprendido na e com prática profissional, no contexto de sua sala de aula, na interação com seus alunos e na análise de suas necessidades, além de ser um conhecimento idiossincrático, pois se relaciona de forma direta com as necessidades que os estudantes possuem naquele momento e com o que ela considera essencial para seu ensino.

Os conhecimentos profissionais de Íris não se resumem apenas aos saberes relacionados ao ensinar, mas ao seu compromisso com a aprendizagem de cada um de seus estudantes em vista do currículo a ser desenvolvido.

Ainda sobre a forma como a professora pensa sua prática pedagógica, no próximo trecho, podemos perceber outros elementos que apontam para a atenção dada por Íris às necessidades dos estudantes em suas ações pedagógicas:

Não adianta eu simplesmente ensinar o conteúdo de forma aligeirada, e no outro dia iniciar outro conteúdo e pronto. Tem conteúdo que eu fico uma semana ensinando para que haja uma compreensão real. Por exemplo: hoje eu trabalho ciências, no outro dia retomo o trabalho que foi feito no dia anterior, aproveito o momento para trabalhar outras questões relacionadas ao mesmo tema e, quando percebo que houve uma aprendizagem efetiva, aí, sim, eu mudo de conteúdo e assim sucessivamente. Não posso ensinar uma coisa em um dia e no outro dia mudar de assunto e no outro mudar novamente, os estudantes surdos não conseguem compreender nada desta forma, há uma diferença no ensino dos ouvintes que conseguem alternar de um conteúdo para o outro. No grupo de surdos é necessária a paciência, buscar estratégias, organização, estímulos visuais, tudo com bastante detalhe. Pois na família não há comunicação efetiva com aquela criança, eles não conhecem a língua de sinais, não sabem como auxiliar o filho surdo, por isso, a escola tem a responsabilidade de contribuir para que o estudante não fique prejudicado. Não posso simplesmente jogar o conteúdo rapidamente, é necessário pensar e focar na organização, em estratégias metodológicas. É preciso focar nas necessidades dos estudantes surdos, e não apenas ensinar um

conteúdo preparado para crianças ouvintes, isso não é certo. Por isso, é essencial pensar, perceber os alunos, conhecer o jeito de aprender de cada um para depois planejar o ensino. Às vezes, funciona, às vezes não, se não conseguirem aprender, reorganizo as estratégias e crio outras. Considero isso essencial, planejar estratégias com as adaptações necessárias (Íris, narrativas, fase 1).

Iris demonstra nesse trecho que parece reconhecer e considerar, em seu dia a dia, os diferentes tempos de aprendizagem de cada estudante.

A professora associa a isso a importância de se conhecer o processo de aprendizagem da Libras de cada estudante e, com isso, aponta o histórico de aprendizagem tardia da língua de sinais da maioria de seus alunos. Esse processo, de acordo com Íris, parece influenciar diretamente, no tempo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes surdos, que, antes de conseguirem compreendê-los, precisam significar os sinais utilizados para que a comunicação se estabeleça. É preciso saber a língua de sinais.

A professora, mais uma vez, aponta que o ensino de Libras para os discentes é a base para todo o seu processo de aprendizagem. Sendo assim, é muito provável que a professora tenha que lidar com alunos, em diferentes níveis de aprendizagem de Libras, tendo em vista que a história de aprendizado da língua de cada estudante é diferente e, muitas vezes, não se dá no ambiente familiar. Dessa forma, Íris destaca a necessidade de ajustar seu ritmo e as estratégias de ensino, aos diferentes tempos e às características de aprendizagem de cada aluno, a fim de oferecer um ensino adequado a cada situação, conteúdo e necessidades educativas de cada um deles.

Podemos inferir que as práticas de Iris estão centradas nos estudantes, com ênfase em seus processos de aprendizagem e com o uso de recursos visuais, levando em conta seu tempo e características de cada um, como imprescindíveis para a sua ação docente. A professora indica que havia um diálogo com as crianças por compartilharem a mesma língua e também pelo incentivo da professora para que houvesse interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tornamo-nos professores, ao longo da nossa vida, dentro e fora do espaço escolar (MIZUKAMI *et al.*, 2010). Aprender a ensinar e a ser professor (REALI; REYS, 2002), portanto é um processo no qual os saberes profissionais estão imbricados aos aspectos pessoais (ABRAHÃO; BOLIVAR, 2014). Nesta pesquisa, trouxemos para o centro das discussões três professoras surdas – Claire, Melissa e Íris – para refletirem conosco sobre seus processos de aprendizagem da docência ao longo de suas trajetórias de vida e profissionais.

Esse percurso teve como referência a seguinte questão: a partir da perspectiva de professoras surdas, que experiências foram narradas como significativas para os seus processos de aprendizagem da docência?

Assim, apontaremos, nestas considerações finais, indícios do alcance dos objetivos propostos, haja vista que contemplamos nossas aspirações de compreender as diferentes experiências que foram significativas, para essas professoras surdas, no que se refere ao processo de aprendizagem da docência, a partir da análise das interfaces entre seus percursos de vida e profissionais, por meio da reflexão conjunta (pesquisadora e professora) das narrativas (auto) biográficas.

A proposta é iniciarmos com a apresentação de alguns aspectos dos caminhos metodológicos, seus limites, desafios e possibilidades. A seguir, embora tenhamos discutido, no Capítulo 1, que o processo de cada professora é único e pessoal, a título de sistematização das discussões apresentadas, vamos compartilhar nossa percepção sobre como as experiências das três professoras surdas convergem, divergem e/ou se destacam no contexto geral das narrativas. Associaremos a isso a algumas reflexões sobre possíveis propostas para o campo da formação de professores e da educação de surdos.

Consideramos a pesquisa com fontes (auto)biográficas, construída com narrativas, coerente com o nosso referencial teórico. Esse processo de investigação possibilitou conhecermos os pensamentos das professoras, suas histórias de vida e seus contextos profissionais, oferecendo indícios de suas experiências formativas.

Encontrar professoras surdas, com o perfil desejado para participação nesta pesquisa – ser surda (sinalizante), com formação profissional, para atuar com crianças surdas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e

com experiência de mais de cinco anos como docente – foi desafiador. Porém foi também um indicativo da escassez desses profissionais, em nosso país e da necessidade de investimento na formação de professores surdos e ampliação de seu campo de trabalho, nas instituições educacionais – algo que, certamente, será necessário no contexto no marco da educação bilíngue de surdos: a Lei 14.191/21.

A princípio, tivemos o aceite de cinco professoras, as quais participaram da primeira fase da pesquisa. Porém, pelo envolvimento de duas delas, em pós-graduação *stricto sensu* e às suas demandas de estudo, o contato necessário ao andamento das outras fases foi limitado. Assim, por respeito ao tempo e à necessidade de cada uma, optamos por refletirmos juntas em outra oportunidade. Cabe ressaltar que o tempo, para a construção conjunta (professora/pesquisadora) das narrativas, foi desafiador. Em todas as fases houve negociação e respeito ao tempo, forma e desejo de cada professora, o que tornou as veredas da pesquisa idiossincráticas, exigindo disponibilidade da pesquisadora e criatividade, para adequar as intenções metodológicas às demandas para a sua efetivação real.

Além das necessidades e desejos das participantes, tivemos também o advento da pandemia da Covid-19, e muitas intercorrências pessoais na vida da pesquisadora. Tais fatos exigiram a reestruturação do cronograma proposto inicialmente e também empatias mútuas entre as professoras e a pesquisadora.

Os relatos de Clandinin e Connelly (2011) sobre a pesquisa narrativa inspiraram as escolhas pelas quatro fases da pesquisa. As interações foram feitas, majoritariamente, em língua de sinais, bem como com sua versão escrita em Língua Portuguesa. Essa escolha foi feita, intencionalmente, a fim de contemplar as participantes surdas e seu cotidiano bilíngue (TOSTES; LACERDA, 2020).

Josso (2004), Bolivar (2002), Clandinin e Connelly (2011), Delory (2012), Galvão (2005), Oliveira (2011) e Riessman (1993) foram alguns autores que subsidiaram a construção do percurso metodológico desta pesquisa.

Ao selecionarmos os aspectos, para a apresentação de nossas considerações sobre esses caminhos metodológicos, escolhemos algumas dificuldades operacionais, que tivemos nesse percurso, pois elas podem ser dicas interessantes para a realização de pesquisas com metodologias bilíngues. Selecionamos, também, alguns conceitos que subsidiaram as nossas escolhas, mas estamos cientes de que cada passo que demos poderia possibilitar diversas discussões e justificativas, que não caberiam nos limites de um relatório de pesquisa. Por isso, registramos nosso

compromisso de ampliarmos a divulgação de nossas experiências, em artigos em revistas, livros, eventos acadêmicos, entre outros mecanismos.

Na primeira fase, "narrativas iniciais", criamos um vídeo-roteiro que teve como referência o modelo tipológico de Tardif (2007), que orientou as professoras na produção das narrativas de suas experiências formativas. Destacamos um desafio ocorrido, nas fases 1 e 2: a forma de envio dos vídeos. Via de regra, eles excediam o limite de tamanho permitido para encaminhamento pelo *WhatsApp* (espaço acordado para a interação síncrona com as participantes). Apresentamos, como possibilidade, várias formas alternativas de envio, permitindo que as professoras escolhessem a que lhe fosse mais confortável e acessível.

O cuidado com o armazenamento dos vídeos e a forma como foi organizado – por pastas em nuvem (com *backup* externo *off-line*) assegurou que as produções não fossem perdidas. Mesmo assim, tivemos um evento em que um dos vídeos da fase 1 de Melissa, que não foi baixado no computador, no momento do envio pelo *WhatsApp*, se perdesse. Nossa sugestão é que o processo de armazenamento das narrativas seja feito com atenção plena e verificado, com cuidado extra, como aconteceu em todas as outras fases do trabalho.

O outro desafio foi a produção dos vídeos em Libras pela pesquisadora e tradução das narrativas (enviadas pelas professoras) em Libras para a Língua Portuguesa. Nesses momentos, a participação do revisor e interlocutor surdo profissional da área, foi essencial. Todos os vídeos em Libras foram pensados, levando em conta o que conhecíamos sobre cada participante, as variações linguísticas de sua região, entre outros aspectos que atendessem ao pressuposto de que o sujeito bilíngue deve ser conhecido em seu cotidiano, nas condições sociais em que atua e, especialmente, em suas formas de produção de sentido, que se relaciona de forma direta com seus espaços sociais (TOSTES; LACERDA, 2020).

Além disso, todos os arquivos com os textos traduzidos foram enviados às professoras para a validação, complementação e sugestões de correção. Destacamos essa ação, como uma potencialidade da metodologia construída, pois, além de atender ao nosso viés de fazer pesquisa junto com as participantes, possibilitou a retomada pelas professoras das narrativas sinalizadas em uma versão em texto na língua portuguesa. Essa estratégia potencializou a possibilidade de novas reflexões sobre suas trajetórias de vida e profissionais, contribuindo para que o nosso objetivo principal da pesquisa fosse alcançado.

Na "fase 2 - aprofundamento", criamos uma estratégia para a problematização das narrativas de forma assíncrona. Isso possibilitou a retomada de algumas experiências das professoras em interação com seus vídeos originais. Além disso, enviamos a versão em Língua Portuguesa, com as principais questões a serem retomadas e aprofundadas, com o objetivo também de possibilitar que o texto pudesse ser usado (caso necessário), como um roteiro, para a produção das narrativas dessa fase. O desafio foi a gravação dos vídeos, a edição e o envio para as professoras.

Na "fase 3 - entrevista", como foi realizada virtualmente, tivemos que nos organizar para a gravação do encontro. Para isso, foi necessário o uso de um aplicativo de gravação de tela. Isso exigiu bastante atenção, pois as interações daquele momento, caso não fossem gravadas, demandariam mobilizações extras não desejadas. Desta forma, gravamos a tela, usando dois computadores, para termos duas opções de acesso, caso alguma falhasse.

Na "fase 4 - análise", discutimos aspectos potencializados pelas experiências narradas pelas professoras, a respeito da aprendizagem da docência, ao longo de suas trajetórias de vida e profissional (objetivo específico 4). Como realizar essa tarefa, respeitando os sentidos das professoras e os que me suscitaram durante esse processo? Após a primeira versão da análise, o texto foi enviado a cada professora, que fez a leitura e, posteriormente, pôde oferecer suas impressões, sentimentos e necessidades de ajustes e/ou complementações. Consideramos que esse pode ser considerado o início de uma possível construção de um relatório de pesquisa coparticipativo.

À medida que caminhamos juntamente com as professoras pelas diferentes fases da pesquisa, pudemos, de forma processual, conhecer e analisar, juntamente com elas, as suas experiências consideradas significativas para o processo de aprendizagem da docência. Pudemos problematizá-las e, assim, contribuir para a reflexão e registro processual das narrativas sobre os diferentes aspectos que compõem os processos de aprender a ensinar.

Coerentes com a ideia de que a aprendizagem da docência é um processo contínuo, apresentamos os percursos, numa sequência de acontecimentos ligados entre si por etapas de vida e de formação profissional (VAILLANT; MARCELO, 2012; 2015), tendo em vista, à luz da teoria, conhecer e analisar as "aprendizagens do ponto de vista do sujeito aprendente" (JOSSO, 2004). A análise dessas narrativas

proporcionou reflexões, em diferentes direções (CLANDININ; CONNELLY, 2011), na inter-relação entre as narrativas e a escuta/atenção; e com os processos de reflexão individual (pesquisadora, Íris, Melissa e Claire) e coletiva (pesquisadora - professora e interlocutores).

Nas análises do eixo 1, "primeiros tempos de vida, escolarização e aprendizagens significativas", as três professoras relatam que tiveram acesso restrito à língua de sinais. Com a descoberta da surdez pela família, todas caminharam em direção ao processo de oralização. Iris é a única que estudou em uma escola oralista exclusiva para surdos. Tal fato auxiliou, para que tivesse contato com surdos sinalizantes, nos intervalos das aulas e, nessa interação, aprendeu a língua de sinais. Iris pôde, então, ter consciência de que a Libras era a língua que desejava para interagir de forma efetiva.

Isso não aconteceu com Claire e Melissa, ambas aprenderam a língua de sinais, quando tinham mais de 15 anos de idade. Tal fato interferiu na forma como viam a si mesmas – "incapazes" e "burra" (Melissa) – e como viam o mundo e interagiam com ele. Algumas experiências narradas pelas professoras, tais como a de não ter amigos para brincar, o sentimento de solidão, o grande esforço para aprender, as tentativas de comunicação, muitas vezes, frustradas, o sentimento de não pertencimento aos espaços sociais, são exemplos das possíveis consequências do não acesso à língua de sinais nesse período de vida dessas professoras.

Todas ressaltam a apropriação da Libras como essencial para sua trajetória de vida e profissional. A Libras se constitui fundante das identidades surdas e, conseqüentemente, de suas identidades profissionais.

Ao narrarem e "pensarem sobre a experiência" (JOSSO, 2004) da privação do uso da Libras, essas memórias se relacionam com o papel social que ocupam atualmente: o ser docente de estudantes surdos. Essas professoras lutam, militam, refletem, analisam e agem – não necessariamente nessa ordem, para que seus alunos não vivam as mesmas experiências de privação que viveram, para que eles aprendam não só a língua e o conhecimento escolar, mas também o conhecimento de mundo.

A escolarização das professoras ocorreu em período no qual a abordagem oralista estava bastante presente nas escolas e no âmbito das famílias. A proibição do uso da língua de sinais foi vivenciada por todas as participantes, que relataram sentimentos negativos sobre esses momentos de privação e vários episódios de

incompreensões no e sobre o espaço escolar. Discorreram, também, sobre sofrimento, discriminações por parte de seus colegas de turma e dificuldades para entrar em contato com o grupo social em que estavam inseridas (GÓES, 1999). A língua de instrução era a Língua Portuguesa, o que reforça que havia uma desigualdade entre surdos e ouvintes quanto às oportunidades de desenvolvimento (GOES, 1999).

As três professoras narraram, também, o esforço das famílias, para investir em sua educação escolar, com aulas particulares (Claire), organizando escolas de surdos (Íris), comprando e emprestando livros para incentivar a leitura (Melissa). Porém, apesar de importante, enquanto um antecedente afetivo, decorrente das histórias de vida, tal empenho não era suficiente para que elas aprendessem os conteúdos escolares, exigindo esforços individuais e tempo extra de estudo.

Nesse período, as participantes viveram situações que se tornaram significativas, mas sem ter a intenção de provocá-las ("ter experiência") (JOSSO, 2004). Essas narrativas nos provocam a olhar para a educação das crianças surdas nos dias de hoje. Ainda há estudantes passando por experiências semelhantes, em nossas escolas, estamos normalizando a dor, a exclusão e as memórias dolorosas recorrentes nas narrativas surdas? Afirmamos que existem diferentes grupos (comunidade surda, pesquisadores, familiares) empenhados para que os direitos dessas crianças sejam efetivados. Esperamos que esta tese possa ser mais um instrumento de reflexão que ajude no caminhar para melhores condições educacionais para surdos.

Nas análises do eixo 2 - "formação profissional, inserção na carreira e aprendizagens significativas", todas as professoras relatam que a escolha da profissão foi baseada na admiração que tinham pelo papel social desenvolvido pelos professores e/ou pelas suas experiências anteriores como instrutoras de Libras (Íris e Claire).

Ressaltamos a relevância da "formação inicial", para a construção das bases dos conhecimentos pedagógicos (IMBERNÓN, 2011) e desse período, para fornecer aos futuros professores ferramentas para seguir aprendendo ao longo da vida (VAILLANT e MARCELO, 2012). Entretanto, como em todos os processos formativos, há lacunas que precisam estar sob constante análise e ressignificação, para caminharmos em direção dos objetivos estabelecidos em cada curso (GATTI, *et al.* 2019).

Tivemos um quantitativo menor de experiências relatadas sobre esse período nas narrativas das professoras desta pesquisa. Inferimos que isso se deve ao fato da distância das discussões feitas, no âmbito dos cursos sobre o campo da educação de surdos – salvos os cursos que foram criados, pensando nas especificidades dos estudantes surdos.

Todas relataram os limites dos cursos de graduação e algumas barreiras que enfrentaram: com relação à acessibilidade, à falta de intérprete de Libras durante o curso (Íris); à compreensão das teorias por meio das leituras acadêmicas (Claire), etc. Entretanto as atividades do curso, como estágio (por exemplo), foram mencionadas como importantes, para seus processos formativos, haja vista a importância das relações que eram estabelecidas entre prática e teoria.

Melissa apresentou um relato diferenciado sobre essa etapa de formação. Como tinha cursado magistério, no período que iniciou sua primeira graduação (Letras-Libras), ela já atuava como professora de crianças surdas no âmbito do AEE, além de realizar um curso de graduação, que contemplava as especialidades dos estudantes surdos, o que contribuiu para que pudesse estabelecer uma relação direta com a prática.

Sua ação docente era constantemente problematizada e pesquisada, na relação com o acesso que tinha aos conteúdos e discussões feitas, no âmbito do curso. Isso contribuiu para que diferentes aprendizagens fossem construídas, a saber: a importância das interações entre pares para a aprendizagem da Libras; as diferentes estratégias de ensino de português como segunda língua; a importância de conhecer o contexto de vida dos estudantes sobre sua responsabilidade, entre outras. Esses aspectos contribuíram para reflexão sobre a importância da escola, como *locus* de formação profissional, além da relevância da formação docente ter um vínculo com as condições reais dos espaços educativos (MARCELO; VAILLANT, 2012).

No que se refere ao início da carreira docente das professoras desta pesquisa, todas vivenciaram o que a literatura indica, como um período repleto de sentimentos de sobrevivência e de conflitos, mas também de intensas descobertas e aprendizagens (HUBERMAN, 1995). Destacamos a narrativa de Íris, pois sua experiência é emblemática, para ilustrar alguns enfrentamentos de professores surdos, nos espaços escolares.

A professora narra um momento marcante do início de sua carreira, nas reuniões de professores, suas ideias a respeito das formas como a escola deveria

abordar o processo de ensino dos estudantes surdos, eram ignoradas. Essa resistência às ideias de Íris pode ilustrar a recorrência do desconhecimento de colegas de trabalho (no caso de Íris, ouvintes) da capacidade do professor surdo em atuar como profissional da educação (MARTINS, 2010). Destacamos, assim, a relevância de conhecermos e refletirmos sobre esse evento narrado por Íris, para que possamos contribuir, a fim de que tais atitudes e crenças possam ser ressignificadas nos espaços sociais e formativos de professores.

Íris demonstrou o que entendemos como uma forma "resistente de resiliência". Resistente (PERLIN, 2003), pois, diante das atitudes preconceituosas de seus colegas, não desistiu de suas convicções e seguiu com suas ações docentes. Resiliente (DAY, 1999), pois teve a capacidade de gerir esse acontecimento de uma forma que pode ser considerada positiva, apresentando a esses colegas o desenvolvimento efetivo de seus alunos, o que indica que sua abordagem contemplou o que era esperado no quesito aprendizagem.

Destacamos, ainda, a importância do apoio de professores e profissionais experientes durante o período de iniciação à docência (TANCREDI, MIZUKAMI e REALI, 2012). Todas as professoras desta pesquisa indicaram esse apoio como essencial para seus processos de aprendizagem da docência.

Indicamos, tal como pesquisadores da área (MARCELO e VAILLANT, 2009, 2012; TANCREDI, MIZUKAMI e REALI, 2012; FERREIRA, 2014; MARCELO, 2010; MASSETO, 2014, 2018; MIZUKAMI, 2010), a importância de programas institucionais de acompanhamento de professores surdos, no início da docência, tendo em vista não só as recorrentes dificuldades próprias desse período, como também os enfrentamentos com relação à falta de acessibilidade, às crenças limitantes dos espaços escolares, à dificuldade de terem pares (profissionais surdos) trabalhando na mesma escola; ao predomínio das concepções e metodologias que desconsideram as especificidades dos surdos, entre outros. Tal ação, além de contribuir de forma efetiva, para a aprendizagem da docência desses professores, pode ainda colaborar para que o espaço escolar acolha e considere as diferenças humanas.

No eixo 3 "Desenvolvimento profissional contínuo e aprendizagens significativas", destacamos que as três professoras atuam como docentes de estudantes surdos da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, há mais de 15 anos, são, portanto professoras experientes (HUBERMAN, 1995).

Um primeiro aspecto que gostaríamos de destacar refere-se ao fato de todas investirem tempo em suas formações permanentes. Isso pôde ser evidenciado no fato de todas terem cursado duas graduações (Claire, Pedagogia e Letras Libras; Íris, Pedagogia, Letras- Libras, e Geografia [em curso]; Melissa, Letras-Libras e Pedagogia [em curso]), além de pós-graduações em diferentes áreas da educação. Esse fato não garante o desenvolvimento profissional dessas professoras, porém as narrativas evidenciam as diferentes aprendizagens que tiveram nesses espaços formativos e, por isso, esse é um investimento importante para o desenvolvimento profissional dessas professoras (FIORENTINI; CRECCI, 2013).

As três professoras indicaram o estudo da teoria (leitura de livros e artigos, pesquisas acadêmicas, entre outros) como importante para o seu desenvolvimento profissional. Essa importância se manifesta, em cada narrativa, em diferentes âmbitos: como fonte de conhecimento para suprir necessidades formativas (Melissa); como essencial para compreender melhor seu contexto de trabalho (Claire) e para inovação de práticas e metodologias de ensino (Íris).

O estudo dessas teorias com as práticas de ensino narradas pelas professoras se relaciona com os seus saberes e suas necessidades formativas. As ações docentes das três professoras se entrelaçam com a busca pelo saber, nas bases teóricas, em livros (Melissa e Íris), em discussão com colegas de trabalho (todas) e em estudos na pós-graduação (todas), como fontes consideradas importantes.

Todas narram experiências que nos remeteram ao conceito desenvolvido por Zeichner(1993), a respeito do professor como "prático reflexivo". O compromisso com a reflexão, enquanto prática social, em redes de apoio (Iris), a possibilidade de interação com "amigos críticos" (DAY, 1999) (Claire) e cultura de estudos adquirida, ao longo do percurso profissional, compartilhada com colegas de trabalho (Melissa), são indicativos de que as professoras estão compromissadas com a "desprivatização das práticas", à medida que evidenciam sua participação, em contextos colaborativos, nos quais contam com apoio de colegas, gestores escolares e pesquisadores (FIORENTINI; CRECCI, 2013),

Todas as professoras narram experiências que nos deram indícios de seu processo de desenvolvimento profissional, no que se refere à incorporação, em sua rotina docente, das múltiplas fontes de informação sobre os resultados da aprendizagem de seus estudantes (VAILLANT; MARCELO, 2012). Podemos citar a autoavaliação (todas), a observação do trabalho de outros colegas (Melissa e Íris), o

interesse de que outros companheiros avaliem e contribuam, para o desenvolvimento de suas ações (todas) e a análise cotidiana desses resultados, a partir de diferentes formas de registro do processo de aprendizagem dos estudantes (todas).

Esses aspectos contribuem para o processo de aprendizagem experiencial (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994), à medida que a reflexão sistematizada dessas docentes inclui cotidianamente um exame refinado de suas práticas, o que contribui para que haja um aperfeiçoamento de suas ações docentes.

Por fim, destacamos que a centralidade dos estudantes surdos para o desenvolvimento de suas ações docentes aparece em todas as narrativas. Os alunos são destacados, como o centro da motivação das professoras, a qual se liga, fortemente, à satisfação de vê-los desenvolver e aprender.

Todas as professoras apresentam como essencial o aprendizado da língua de sinais pelos alunos. Demonstram que, nesse processo, estão atentas para a importância da interação com as crianças, dos registros fílmicos do seu desenvolvimento linguístico e da sua análise, tanto no planejamento de ações como no trabalho com os alunos, como nas conversas sobre suas produções em Libras nas aulas.

As narrativas nos dão indícios de que as vivências pessoais das professoras, suas histórias de vida (muitas vezes, semelhantes à de seus alunos), a necessidade de contribuir, para o conhecimento de mundo de seus estudantes, a importância de uma metodologia própria para o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua e o uso de recursos visuais e de diferentes tipos de materiais, são importantes para a qualidade de suas ações docentes.

Um fator essencial, que se apresenta em todas as etapas de vida e de carreira das professoras, é a relevância das relações de parceria estabelecidas, ao longo da vida, que auxiliaram de forma única o desenvolvimento de todas as professoras. A relação com parceiros surdos e ouvintes, professores experientes, coordenadores, colegas de trabalho possibilitam a criação de uma rede de apoio, que auxilia no dia a dia em sala de aula, nos processos de ensino, aprendizagem e mudanças. Por meio da partilha de ideias, percepções, valores e interpretações pode possibilitar níveis mais profundos de reflexão, o que, potencialmente, contribui para o processo de desenvolvimento profissional.

Sendo assim, ao retomar ao objetivo central da tese – conhecer e investigar, na perspectiva dessas professoras, as experiências narradas por elas, como

significativas para o percurso de aprendizagem da docência – notamos que conseguimos alcançar, ainda que cientes de essas considerações são recortes – retratos (RIESSMAN, 1993) – de uma infinidade de possíveis olhares para o mesmo objeto de estudo. Entendemos que o trabalho com narrativas, ao mesmo tempo é fonte de pesquisa, tem potência para ser um dispositivo de formação de professores. Destacamos que o trabalho metodológico, feito em conjunto com as professoras surdas participantes desta pesquisa, tem potência para inspirar outras investigações.

Ao compartilharmos as reflexões desta tese, desejamos que as percepções sobre os processos de aprendizagem da docência das professoras surdas participantes desta pesquisa possam ser compreendidas, como um exemplo de um referencial de como são vistas, sentidas e experienciadas algumas trajetórias de vida e profissionais, no campo da formação de professores.

Desejamos também que possamos somar forças, tendo em vista a centralidade dos professores, na qualidade dos processos educativos, com as lutas da comunidade surda e de pesquisadores da área, pela efetivação do direito à educação bilíngue para surdos ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H. M. B; BOLÍVAR, A. **La investigación (auto) biográfica en educacion**: miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

ALBRES, N. de A. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. Tese (doutorado), Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEES) São Carlos: UFSCar, 2014. 305 f.

ALBRES, N.de A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. (Dissertação de mestrado) Programa de Pós Graduação em educação da Universidade Federal de MatoGrosso do Sul - Campo Grande, MS.2005.

ALBRES, N. de A; NEVES, S.L.G. Formação de instrutores de libras surdos: Relatos sobre a apropriação de modos de conduzir uma aula. **Libras em Estudo**: Formação de Profissionais, FENEIS-SP, 2014, p. 63-89.

ALMEIDA, L.R. de. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação.**Educação & Linguagem**. v. 12.n. 19 • 181-200, jan.-jun. 2009.

ANDRÉ,M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. São Carlos, **Revista Eletrônica de Educação**.v. 1, n. 1, 2007.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1946.

BARBOSA, E. A. **Olhares e Vozes de Tutores sobre o ser tutor**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLIVAR, A.(org) **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BOLIVAR, A. ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol.4, n.1, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
Acesso: 20 de nov. 2020.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na interpretação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL, **Resolução 510**. 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. **Lei 14.191**. 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.. Diário Oficial da República Federativa, Brasília, DF, 04 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha de Atendimento Educacional Especializado Deficiência Auditiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2007.

BRUNER, J. Life as Narrative. **Social Research**: An international Quartely, v. 71, n. 3, Fall, 2004, p. 691-710.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p

COLE, L., & KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, 30(3), 473-495, 1993.

CUNHA, M.I.da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**v. 23. n. 1-2,São Paulo,Jan./Dez.1997. GALVÃO, C. Narrativas em Educação. Revista Ciência e Educação, v. 11, n.2, p. 327-345, 2005.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora Porto, 1999.

DAY, C. **Pasión por enseñar**. Madri: Narcea S.A. Ediciones, 2007.

DAY, C. A resiliência, os professores e a qualidade da Educação. In: FLORES, M.A.; COUTINHO, Clara. **Formação e trabalho docente**: diversidade e convergências.Portugal: De Facto Editores, 2014.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Espaço formativo partilhado entre professores e intérpretes educacionais no contexto da Educação Inclusiva Bilingue de surdos** Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEs, Câmpus São Carlos, 16/12/2021.

DELORY, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira.Revisão técnica de Fernando Scheibe. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga; Maria da Conceição Passeggi; Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 27, n. 1, p. 333-346, Apr. 2011 . Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100015&lng=en&nrm=iso>. acesso em 27 Mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015>.

DÍAZ, P. M. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO, Carlos (Ed.). **La función docente**. Local: Editorial Síntesis, 2001. p. 85-102.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural em início de carreira: narrativas se si e desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 30 jun. 2013.

FLORES, M. A. **Formação e Desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Almedina, 2014.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. Porto Alegre: **Revista Educação**, v.38, n.1. p. 138-146, jan-abr, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15973>>. Acesso em: mai. 2018

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FORMOZO, D. de P. **Discursos sobre pedagogias surdas**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013. 159 f.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327- 345, 2005.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: 1999.

GATTI, B.A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. (série pesquisa em educação, v.1)

GATTI, B. A et al. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, n. 1, mai. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M. E. D de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de S. ANDRÉ, M. E. D., ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GÓES, M.C.R. Subjetividade, linguagem e inserção social: examinando processos de sujeitos surdos. Trabalho apresentado **VII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico** – ANPEPP, Gramado-RS, 1998.

GOES, M. C. R. de. Subjetividade, linguagem e inserção social: examinando processos de sujeitos surdos. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Edição Especial Temática, p.43-59, 1999

GÓES, M.C.R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 4a edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo. Revista de ciências da educação**, n.o 8, jan/abr, 2009. pp. 23-36.

GUARINELLO, Ana Cristina; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e possibilidades de mudança. In: SANTANA, Ana Paula; BERBERIAN, Ana Paula; GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI, Giselle (org.). **Abordagens grupais em Fonoaudiologia: contextos e aplicações**. São Paulo: Plexus, 2007. cap. 5, p.105-120.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. M. **Tradutor e Intérprete de Libras: construção da formação profissional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

GURGEL, TMA. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no Ensino Superior** [Tese]. Piracicaba (SP): Universidade Metodista de Piracicaba; 2006.

HAUTRIVE, G. M. F. **Aprendizagem docente do professor surdo: a produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v.14).

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KNOWLES, J.G.;COLE, A.L. PRESSWOOD, C.S. **Through Preservice Teachers' Eyes: Exploring Field Experiences Through Narrative and Inquiry**. New York, McMillan College Publishing Co, 1994.

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

LACERDA, C.B.F. O intérprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de aula de alunos Ouvintes: Problematizando a Questão. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M.C. R. de (orgs.). **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p.51-84.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, 26(69), 163-184, 2006.

LACERDA CBF, GURGEL TMA. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Rev Bras Educ Espec**. 2011; 17(3): 481-96.

LACERDA, C. B. F. de, GRÁCIA, M. e JARQUE, M. J. Línguas de Sinais como Línguas de Interlocução: o Lugar das Atividades Comunicativas no Contexto Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2020, v. 26, n. 2 [Acessado 8 Junho 2021] , pp. 299-312. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0162>>. Epub 08 Jun 2020. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0162>.

LACERDA, C.B.F de; LODI, A.C.B. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto do grupo e a importância da língua de sinais. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.15.p. 85-86, p. 45-53, 2006. Acesso em julho de 2022 <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=205>>

LACERDA, C. B. F. de e LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: **Uma escola, duas línguas** : letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LEBEDEFF, T. B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdo**. 2005, p.47-62.

LEITE, Y. U. F; DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Revista Centro de Educação**, Santa Maria, Laboratório de Pesquisa e Documentação (LAPEDOC), v. 29, n 2, p. 135 – 145, 2004.

LIBÂNIO, José C.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, S. M. de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores. 2003. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

LODI, A.C.B; LACERDA, C.B.F. de (orgs) **Uma escola , duas línguas** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4a ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LODI, A.C.B;LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. in: LODI, A.C.B; LACERDA, C.B.F. de (orgs) **Uma escola, duas línguas** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4a ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LODI, A. C. B.; FEITOSA DE LACERDA, C. B. Formação de Professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. **Educação e filosofia**. v. 29, n. n.ESP, p. 279-299, 10 maio 2016.

LODI, A.C.B.; PELUSO, L. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Revista Pro-Posições** v. 26, n. 3 (78), p. 59-81. set./dez. 2015

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**: a sociological study. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

LUCENA, M.I.P. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2006.

MACHADO, A. M. **Esta força estranha**: trajetória de uma autora. São Paulo: Atual, 1996.

MACHADO, E; SERRA, E. Educação de surdos e iniciativas governamentais no Pós-Golpe (2016): contribuições ao debate. In: SOUZA, A. L.; ANJOS, H. P. dos; SILVA, R. M. da (Orgs.). **Políticas educacionais e diferenças**. Rio de Janeiro: Boa Vista/Editora da UFRJ, 2022, p. 191-218.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARCELO, C. **Formação de professores** - para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. A identidade docente: constante de desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. 109 Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, 2009a.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

MARCELO, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas da aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio**. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, 2018.

MARQUES, R. R. Os vídeo-registros e suas implicações na área de tradução em língua de sinais, In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, 5. **Anais**. Florianópolis, 2014.

MARTINS, M. A. L. **Relação professor surdo/ alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações**. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, 2010

MARTINS, R. M.; ANUNCIATO, R. M. M. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educação em Revista**, [s.i.], v. 34, p.1-25, jan./ 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698172625>>. Acesso em: novembro de 2022

MASSETTO, D. C. **Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco**. 2014. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MASSETTO, D. C. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no Programa de Formação Online de Mentores**. 2018. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MIZUKAMI, M. da G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFScar, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-91

MOITA, M.da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

MOURA, M.C. de. **O surdo**: caminhos para uma Nova Identidade. Rio de Janeiro: Livraria e editora Revinter Ltda, 2000.

MOURA, M.C. de. Surdez e linguagem. In:LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2021.

MUTTAO, M. D. R; LODI, A. C. B. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 49-56, 2018.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vida de professores**. 2a ed. Portugal: Porto, p.11-30, 1992.

OLIVEIRA, R.M.M.A.. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 43, Cuiabá, Maio/Agos. 2011. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/307/275>

PACHECO, J.A. e FLORES, M.A. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto, Portugal, Ed. Porto, 1999.

PAPI, S. de O. G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas**: um estudo sobre o seu desenvolvimento profissional. 2011. 300f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PERLIM, G.T.T. Identidades Surdas.In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação,1998.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

PEREIRA, A. G. **Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na READ**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002a. p.15-34.

PRÍNCEPE, L. M. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: < <http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/quadros.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

RAMOS, J. **A imagem familiar: memória, tempo e fotografia**. Verso e reverso, São Leopoldo, v.24, n.72, 2015, p. 175.

REALI, A. M. de M. R.; LIMA, S. M. de. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.) **Práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-235

REALI, A. M.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos:EdUFSCar, 2009.

REIS, F. Professores surdos: Identificação ou modelo?. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. T. T. (Orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 86-99

REIS, F. **Professores Surdos na Educação Superior**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

RIESSMAN, C. K. **Narrative analysis: qualitative, research, methods**. London: Sage University Paper.v.30. 1993.

RODGERS, Carol. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002

ROLDÃO, M. do C. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ROLDÃO, M. C; ALONSO, L. **Ser professor do 1 ciclo construindo a profissão**. Coimbra: Almedina, 2005.

ROLDÃO, M. C. Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, 12(34), 94-181, 2007a.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007b.

ROLDÃO, M. do C. A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 50-118, set. 2007b. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

RONCATTO, C. C. ; LACERDA, C. B. F. de . Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da educação infantil. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. v17, n.2, p. 215-223, 2005. Acesso 02 de nov. de 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/download/11715/8439/28099>

SANTOS, L.F.; LACERDA, C.B.F. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**,v.35, n.2, p. 505-533, 2015.

SANTOS, L.F. **O fazer do intérprete educacional:práticas, estratégias e criações**. 2014. 203f. Tese (Doutorado em Educação Especial)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, L. F. Relações mediadas: a formação do intérprete educacional no contexto da educação de surdos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2578-2592, out./dez.2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.13485>

SANTOS, C. P. **Políticas inclusivas e a formação do Trabalhador Intérprete da Libras (TILS) atuante no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SKLIAR, C.B. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: ____ (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 7-14.

SHULMAN, L. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J., TRIMBLE, K., AND DESBERG, P. Ed. **The case for education**: contemporary approaches for using case methods. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1996, p. 197-217.

SOUZA, R. M. de; D'ANGELIS, W.; VERAS, V. Entre o dizer e o fazer: o discurso oficial sobre a inclusão e suas contradições. **Revista Estilos da Clínica**, Universidade de São Paulo, p. 82-95, 2000. Disponível em: < >. Acesso em: 20 jul. 2021.

SOUZA, A. P. G. de; ANUNCIATO, R. M. M. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1090-1109, set./dez. 2019.

STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Müller; STUMPF, Mariane Rossi (Orgs.). **Estudos Surdos IV**. Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009, p. 425-450.

TANGREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G.; REALI, A. M. de M. R.; Mentores e professores iniciantes em interação: possibilidades formativas da educação online. **Revista Cet - Contemporaneidade, educação e tecnologia**, v. 1, n. 2, p. 62-71, abr. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

THOMA, A. da S. et al. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue** – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e n. 91/2013 do MEC/SECADI. 2014. Disponível em: Acesso em: 10 mai. 2022.

TOSTES, R. S.; DE LACERDA, C. B. F. Surdo bilíngue: para além de um sujeito usuário de duas línguas. **Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 541–553, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p541-553. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/6152>. Acesso em: 14 jan. 2022.

VAILLANT, D. Iniciativas Mundiales para Mejorar la Formación de Profesores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 543-561, set/dez. 2010.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. G. **El ABC y D de la formación docente**. Narcea, S.A de ediciones: Madrid, 2015.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, 2008.

ZEICHNER, K.M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set/dez. 2010.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. EDUCA, Lisboa 1993.

ZEICHNER, K.M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, K.M.(orgs). **Justiça social**: desafio para a formação de professores. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.