

NARRATIVAS DE VIDA Y FORMACIÓN: UN ESTUDIO CON PROFESORES DE LIBRAS, SORDOS Y OYENTES, DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Lucinara Bastiani Corrêa

lucinara.correa@iffarroupilha.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-4878-8098>

Instituto Federal Farroupilha (IFFar)
Santa Maria, Brasil.

Vantoir Roberto Brancher

vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-2829-7320>

Instituto Federal Farroupilha (IFFar)
Santa Maria, Brasil.

Luana Cassol Bortolin

luana.cassol@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1129-4625>

Rede Municipal de Uruguaiana/RS
Uruguaiana, Brasil.

Recibido: 28/05/2022 **Aceptado:** 20/11/2022

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de conocer los recorridos formativos de docentes de Libras de la enseñanza superior. Para ello, se trabajó con narrativas orales con colaboradores docentes de Libras sordos y oyentes. La investigación parte del hecho de que la temática de la formación de profesores de Libras es relativamente reciente. Se refiere a una profesión que pasó a existir en Brasil con el reconocimiento de la Libras en 2002, y que pasa a ser disciplina obligatoria en los cursos de formación de profesores y Fonoaudiología, a partir del año 2006. Trabajar con las narrativas de vida y formación desafía a repasar memorias formativas y reflexionar sobre ellas (JOSSO, 2004). A través de una metodología cualitativa, fueron entrevistados profesores colaboradores sordos y oyentes, y el análisis de las narrativas fue a través del análisis de contenido de Bardin (2016).

Palabras clave: Trayectos formativos. Docencia de Libras. Educación superior.

NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE LIBRAS, SURDOS E OUVINTES, DO ENSINO SUPERIOR

Resumo

Este artigo tem o objetivo de conhecer os trajetos formativos de docentes de Libras do ensino superior. Para tanto, trabalhou-se com narrativas orais com colaboradores docentes de Libras surdos e ouvintes. A investigação parte do fato de que a temática da formação de professores de Libras é relativamente recente. Refere-se a uma profissão que passou a existir no Brasil com o reconhecimento da Libras em 2002, e que passa a ser disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia, a começar no ano de 2006. Trabalhar com as narrativas de vida e formação desafía a revisitar memórias formativas e refletir sobre elas (JOSSO, 2004). Através de uma metodologia qualitativa, foram entrevistados professores

colaboradores surdos e ouvintes, e a análise das narrativas foi através da análise de conteúdo de Bardin (2016).

Palavras-chave: Trajetos formativos. Docência de Libras. Ensino superior.

LIFE AND FORMATION NARRATIVES: A STUDY WITH LIBRAS TEACHERS, DEAF AND LISTENERS, OF HIGHER EDUCATION

Abstract

This article aims to know the formative paths of higher education Libras teachers. To this end, he worked with oral narratives with faculty collaborators of deaf Libras and listeners. The investigation starts from the fact that the subject of the training of Libras teachers is relatively recent. It refers to a profession that came into existence in Brazil with the recognition of Libras in 2002, and which becomes a compulsory discipline in teacher training and speech Therapy courses, starting in 2006. Working with life and formation narratives challenges to revisit formative memories and reflect on them (JOSSO, 2004). Through a qualitative methodology, deaf collaborators and listeners were interviewed, and the analysis of the narratives was through the content analysis of Bardin (2016).

Keywords: Formative paths. Libras Teaching. Higher education.

Introdução

Esta investigação parte da temática formação de professores de Libras que é relativamente recente. Refere-se a uma profissão que passou a existir no Brasil com o reconhecimento da Libras como língua de comunicação e expressão das pessoas surdas brasileiras através da Lei nº 10.436/2002, que foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, o qual instituiu a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia, a começar no ano de 2006.

Naquele momento, não haviam ainda cursos superiores de Licenciatura em Letras/Libras e o exame de Proficiência em Libras (PROLIBRAS) foi previsto no decreto supracitado e utilizado como alternativa para avaliar as condições dos usuários desta língua para exercer a docência a partir de então, paralelamente à criação dos cursos de Licenciatura. A primeira turma formou-se no ano de 2011, dessa forma, muitos dos docentes de Libras atuantes hoje nas Instituições de Ensino Superior (IES) são frutos desse momento de transição entre a criação de uma nova profissão e a consolidação de cursos superiores específicos para tal formação.

Partindo desse entendimento, a questão orientadora do trabalho de pesquisa buscou verificar através das narrativas de vida como se constituem os trajetos formativos de docente de Libras do ensino superior atuante em duas Universidades Federais no estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, propôs-se conhecer o trajeto formativo dos professores de Libras das IES e

conhecer algumas disposições necessárias para a docência no entendimento dos colaboradores, bem como as significações de docência desses profissionais.

Narrativas de vida e formação: possibilidades para formação de professores

Entende-se o professor como alguém em constante vir a ser. Ele se constitui professor na intrínseca relação entre sua personalidade e sua profissionalidade, que são permeadas por componentes históricos e culturais. Isso sugere que sua formação vai muito além de termos técnicos ou disciplinares, mas como ato de autoria na inter-relação com os pares, com a instituição, com os alunos e com suas histórias vividas.

A profissionalidade é entendida aqui, de acordo com Alves e André (2013), como um signo qualificador de determinada categoria em busca, individual e coletiva, por reconhecimento e desenvolvimento de determinado trabalho, profissão. Em termos de profissionalidade docente, refere-se, embasados em Nóvoa (2009) e Cunha (2010), à cultura profissional, às dimensões do trabalho, aos saberes, ao contexto da prática pedagógica, enfim, às especificidades da profissão docente.

Os componentes históricos e culturais referem-se às dimensões relacionais e de construção coletiva na inter-relação entre os pares e os atores do contexto educacional, que envolvem as conjunções sócio-histórico-culturais de todos os envolvidos. Dito de outra forma, remete a vidas que se encontram em determinado espaço-tempo e se colocam em movimento formativo.

Pensar a autoria no fazer docente é um ato cuja relação com os pares se põe com a instituição, com os alunos e com suas histórias vividas em um movimento de construção do protagonismo no processo de formação. É colocar-se consciente e reflexivamente no contexto e no processo.

Nessa direção, metodologicamente, optou-se por uma pesquisa qualitativa, por meio de narrativas orais, considerando que, de acordo com Benini e Brancher (2005, p. 5):

[...] as narrativas estão imbuídas na expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Tais conhecimentos estão inseridos no que de mais sensível foi demarcado em um determinado período histórico, seja pelo viés das potencialidades individuais, seja na construção coletiva dos conhecimentos no plano da consciência.

O processo de narrar-se dá vida às experiências, refazendo caminhos e atribuindo-lhes sentidos a partir do espaço-tempo de hoje. Entretanto, embora sejam narrativas individuais

contextualizadas e (re)significadas hoje, são fruto de uma história vivida em outro tempo-lugar, imbricada com outras histórias narradas ou caladas, tornando-as expressão de um singular-plural (JOSSO, 2004).

Nesse sentido, Oliveira (2005, p. 253) coloca as narrativas como possibilidade de dar:

[...] visibilidade aos processos pessoais, individuais e coletivos de formação do professor e, traz para o cenário da formação continuada os saberes construídos sobre a docência, sobre a escola, sobre a sala de aula, sobre o professor, sobre a avaliação, enfim, sobre as questões pedagógicas e sociais da profissão.

Dessa maneira, o trabalho com narrativas visa dar voz aos atores do processo de formação, partindo do entendimento de que os saberes da docência são construídos individual e coletivamente sem um tempo determinado ou estanque como o da formação inicial, por exemplo. Visa vivificar as experiências de cada indivíduo e transformá-las em oportunidade formativa, tendo em vista que narrativa é condição humana de vida, nos termos de Clandinin e Connelly (2015, p. 480):

[...] a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidade. [...] para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais.

Destarte, buscou-se através das narrativas dos colaboradores da pesquisa dar evidência aos saberes e às significações dos docentes de Libras do Ensino Superior, que se constituem de formas distintas, por caminhos diferenciados, mas convergem hoje em um mesmo momento histórico e social.

Clandinin e Connelly (2015, p. 85) sugerem que a pesquisa narrativa se apresenta em um espaço tridimensional constituído pelos termos “pessoal e social (interações); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação)”. Sendo assim, a experiência dos colaboradores é o que interessa na pesquisa narrativa, por serem temporais, fluidas, fruto de um *continuum* individual, em movimento, em transformação, permeada pelo contexto histórico e social de seu entorno, recriada hoje pela memória, demarcando significações e subjetividades, dado o distanciamento temporal e espacial da experiência vivida.

No contexto da formação de professores, Josso (2010, p. 13) considera a narrativa um elemento significativo, pois “[...] o sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência”.

No processo de narrar suas experiências e refletir sobre elas, os colaboradores se apropriam de suas vidas, de suas vivências, as (re)significam e lhe atribuem sentido. Nesse processo, movimentam também as memórias do pesquisador, podendo ser este um momento formativo para ambos. Nesse viés, utiliza-se mais uma vez Clandinin e Connely (2015, p. 98) ao referirem-se que “[...] como pesquisadores narrativos, trabalhamos no espaço não só com nossos participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas”. Dito de outra forma, de acordo com os autores, não há como o pesquisador narrativo se ausentar ou estar neutro nesse processo. Portanto, o espaço-tempo da pesquisa narrativa estimula a reflexão sobre as vivências lembradas transformando-as em experiências, que, por sua vez, podem ser considerados formativos para pesquisador e colaboradores.

Com esse entendimento, o objetivo desta pesquisa é o expresso por Josso (2004, p. 47), qual seja:

[...] trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como “experiências” significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários sócio-culturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural. Essas “experiências” são “significativas” em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber: o que é a minha formação? Como me formei?

Assim, ao propor que cada colaborador reflita sobre as observações, os sentidos e as percepções vivenciadas em seus trajetos formativos, de acordo com Josso (2004), pode ser uma oportunidade de transformá-las em experiências formadoras. Nesse contexto, recordação é a palavra-chave para esta pesquisa, visto que, ao recordar-se de seu trajeto formativo e compartilhá-lo através da narrativa, tornarão possível, para si e para os leitores, abrir um espaço de reflexão e uma possibilidade de pensar a formação de docentes de Libras.

Durante a realização das entrevistas, os colaboradores foram convidados a visitar suas memórias e trazer para a narrativa suas recordações-referências de seu trajeto formativo. Segundo Josso (2004, p. 40-41):

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, que de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, e representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade.

Nesse ínterim, a pesquisa narrativa possibilita ao colaborador e ao pesquisador entender o conhecimento como construção e reconstrução, como movimento, tempo e subjetividade.

Metodologia

Com o intuito de alcançar os objetivos, através de uma pesquisa qualitativa, foram propostos como procedimentos para a produção de dados a realização de entrevistas individuais, do tipo semiestruturada, guiada com os professores, onde puderam narrar o mais livremente possível sobre seu trajeto formativo, tendo algumas questões-chaves.

Conforme explicitado anteriormente, a proposta de pesquisa versou sobre os trajetos formativos dos docentes de Libras do ensino superior, tendo como referência duas Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul. Desse modo, a população da pesquisa são os professores de Libras efetivos da Instituição, os quais compuseram uma amostra de seis docentes, tendo em vista a organicidade dos dados, orientada pelos estudos com narrativas orais.

As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade de horários de cada um, bem como em um local adequado, de acordo com a sua vontade. Tais entrevistas foram gravadas em vídeo com colaboradores surdos e realizadas em Libras, com a autorização de cada um, para que não se perdessem detalhes de suas falas. A utilização desse procedimento se justifica pelo fato de a Libras ser uma língua de modalidade gestual-visual que demanda uma forma de registro distinta (vídeo) daquela utilizada para as línguas orais-auditivas (gravador de voz)

No caso de docente ouvinte, a entrevista foi somente gravada em áudio e seguiu os demais passos dos demais colaboradores: transcrição, devolutiva e análise dos dados produzidos.

Para a interpretação dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, seguindo os pressupostos de Bardin (2016, p. 125), que a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A opção por essa forma de análise se dá em função da busca por uma possível compreensão do que está implícito ou explícito nas narrativas e nas observações, na tentativa de classificá-los em categorias temáticas, relacionadas ao contexto histórico, psicológico, político e social do narrado e do vivido. Dessa forma, ainda Bardin (2016, p. 125) propõe que a análise ocorra “em torno de três polos cronológicos: pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Todos os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberam o Termo de Confidencialidade respaldando o sigilo das informações, bem como o anonimato dos mesmos. No Quadro 1, estão as características dos entrevistados e o respectivo codinome com as letras A, B, C, D, E e F.

Quadro 1 - Colaboradores de pesquisa.

Docente A	Surdo
Docente B	Surdo
Docente C	Surdo
Docente D	Ouvinte
Docente E	Ouvinte
Docente F	Ouvinte

Fonte: Elaborado pelos autores.

Análise das narrativas docentes: resultados e discussões

A intenção é analisar, nas narrativas de vida, a relação estabelecida com as Libras no decorrer do trajeto formativo dos professores colaboradores. Trajetos estes que se volta a salientar, são individuais, mas de alguma forma acabam por se entrecruzar seja através dos espaços de aprendizagem da língua, seja em semelhanças nas vivências. Assim, os excertos serão mais longos para que se possa ter um melhor entendimento do entrelaçamento da temática em suas vidas.

Docente B, Docente C e Docente A são pessoas surdas e para eles a Libras é a primeira língua – L1, mesmo assim, seus encontros com ela se deram de formas diferentes. Para melhor localizá-los, ir-se-á adentrar em suas narrativas a partir da descoberta da surdez.

Na história de vida da Docente B, a suspeita de surdez surgiu por volta de um ano de idade e o diagnóstico foi confirmado um tempo depois após várias tentativas com distintos médicos e em cidades diferentes. Ela narra sua história da seguinte forma:

Meus pais quando eu nasci não sabiam que eu era surda. Mais ou menos quando eu estava com 1 ano de idade, chamavam meu nome e eu não atendia. Decidiram procurar um médico e ele disse que eu era surda. Eles ficaram muito agitados pensando como e decidiram procurar outro médico, esse disse a eles que eu era ainda muito jovem e por isso não prestava atenção em uma única coisa, que tivessem calma, que eu teria atenção com o tempo e ouvia sim, que eu ainda era muito bebê. [...] Descobriram minha surdez, meu pai disse que não tinha problema, mas ela continuava chorando. Daí meu pai disse que seria igual a um filho ouvinte, a educação vai ser igual. Mas ela ainda chorava. - Depois ela foi buscar curso de Libras em São Paulo, e também conhecimento e informações sobre como se comunicar com a filha surda. Voltou e continuou procurando cursos mais próximos e encontrou em Santa Rosa a escola de surdos. Então combinou de me levar lá. A primeira vez eu não queria ir à escola, mas ela disse “vai, vai estudar”, e me levou. Depois do terceiro dia o grupo de surdos da cidade ia sozinho e eu pedi pra ir junto e ela deixou. Eu fui bem feliz porque estava com o grupo de surdos. Eu me apropriei e aprendi muito rápido com a experiência visual. Desenvolvi muito a Libras por causa do contato com outros surdos (Docente B).

O Docente B continua relatando que sempre estudou em escola para surdos, porém, na entrada da faculdade, teve sua primeira experiência com a inclusão:

Minha mãe foi a primeira a me ensinar a Libras, depois a escola. E assim eu desenvolvi minha vida. Meus pais sempre acreditaram que eu podia e me apoiaram muito em meu caminho. Eu cresci em uma escola para surdos, até o Ensino Médio. Depois que finalizei, entrei na faculdade e ali comecei minha experiência com a inclusão. Foi minha primeira experiência, foi diferente. Antes eu estudava em escola para surdos, tudo era muito visual e eu me apropriava disso. Na inclusão, a didática e materiais visuais não tinha, os professores só falavam e tinham textos e como eu ia acompanhar o contexto daquilo? Por exemplo, o surdo entende mais claramente com material concreto. E meus colegas me olhavam com estranheza por que eu era a única surda na sala. Quando tinham grupos de trabalho vinham os questionamentos: surdo sabe escrever? Eu disse sim. Até os professores ficavam chocados em eu conseguir. Eu disse: igual a todos os outros. Todos estavam chocados. E eu era a única surda incluída ali. Mas consegui. Depois no Letras/Libras foi perfeito! Tudo em Libras e muitas trocas com os outros surdos. Bem diferente da inclusão. Minha experiência na inclusão foi boa, mas faltou didática e materiais diferentes. Os ouvintes não entendiam isso (Docente B).

Vários são os pontos a serem destacados nas colocações de Docente B, a começar pela descoberta da surdez ainda enquanto pequena e o posicionamento de seus familiares com relação a isso e ao seu futuro. Após o “choque” ao saber da surdez e do “luto” vivido em decorrência disso, veio a decisão de fazer dar certo. A reação proativa de seus pais certamente fez toda a diferença na constituição da Docente B - tendo em vista que, em princípio, aprendeu Libras com sua mãe - além de proporcionarem a ela a possibilidade de estudar em escola de surdos desde o começo e a incentivarem sempre em suas escolhas e conquistas.

A inserção em escola para surdos em idade certa possibilitou a construção de sua identidade surda e a escolarização necessária para a continuação de seus estudos. Além disso, o comparativo que tece em relação à experiência de inclusão e de ensino específico para surdos em Libras demarca a importância da educação bilíngue para as pessoas surdas no que tange, dentre outras coisas, às metodologias adequadas de ensino que otimizam a aprendizagem.

Para a Docente, C a história não foi muito diferente no que se refere à descoberta da surdez, contada por ela da seguinte forma:

Minha mãe quando grávida teve rubéola, mais ou menos aos dois meses de gestação. Depois, o médico disse que poderia nascer um bebê surdo ou deficiente. Tudo bem, minha mãe teve uma gestação tranquila/normal depois disso. E eu nasci. A minha saúde era normal. Depois, com um ano e meio, minha mãe percebeu que me chamava, e eu não reagia, parecia não ouvir. Ela insistiu... Chamava, chamava e nada. Então pensou, ficou na dúvida, meu pai também e resolveram procurar um médico e fazer uma audiometria. Aí comprovaram que eu tinha surdez profunda. O Dr. falou aos meus pais que tinham que pensar em meu futuro, na questão da comunicação, como seria, qual caminho a seguir (Docente C).

Ainda, a Docente C relata que, quando maior, foi trabalhar em uma escola para surdos e lá aprendeu Libras e assim consolidou sua identidade como tal:

Aí eu comecei a trabalhar na escola de surdos. Não sabia que trabalhava em uma escola de surdos. Até que um dia veio Jeferson e percebeu que me conhecia. E disse que eu cresci, mudei. E o J. ficou feliz porque pensou que eu tivesse sumido. E eu disse que não sumi, eu não sabia onde vocês estavam e de repente eu voltei e fui trabalhar na escola e aí eu aceitei a minha identidade surda. Porque dentro da escola de surdos eu aprendi a Libras. No contato com os surdos eu fui pegando, pegando, pegando. Em três meses eu fiquei fluente em Libras. E eu amei aprender. Fiquei muito feliz. Aquela escola me ajudou muito e eu me sinto muito agradecida em como eu aprendi Libras ali. E isso é muito importante porque é a primeira língua. O português é a L2. Fiquei muito feliz! Eu comecei a trabalhar na escola com 24 anos. Antes eu nunca havia trabalhado, nunca tive um contrato. Fiz um concurso e passei, então me chamaram pra trabalhar na escola. Antes disso eu havia aprendido alguns sinais básicos (10-11 anos): flor, água, sabe, doctiologia [...]. Porque eu tenho um primo surdo que morava

próximo a minha casa, lá em Boca do Monte. Ele se sentia estranho, agitado sem comunicação com a família e aí ele vinha na minha casa, porque a gente se entendia, era fácil com outro surdo. E a gente fazia trocas em Libras, conversava, ficava calmo, normal (Docente C).

O processo de aprendizagem da Libras e estruturação da identidade da Docente C se deu de forma diferente e mais tardia. Embora tenha frequentado o atendimento no Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial (CACEE), seu aprendizado da Libras se restringiu ao vocabulário básico e inicial, bem como seu contato com surdos adultos nesse período ter sido, de certa forma, limitado ou insuficiente para a apropriação da cultura surda e desenvolvimento identitário. Em contrapartida, embora com ingresso tardio em uma escola para surdos já em atuação profissional (aos 24 anos), o processo de identificação com a língua e a cultura surda no convívio com seus pares proporcionou-lhe sua rápida apropriação (da língua), a formação de sua identidade surda e o desejo de ser docente de Libras.

Já o Docente A não entrou em detalhes sobre sua história de vida, sendo sucinto em suas colocações:

Meu contato [com a Libras] começou aos quatro anos, juntamente com outros surdos no NEPES. Foi lá que eu encontrei meus pares surdos, que possuíam a mesma identidade. Foi no NEPES que comecei a me comunicar com os surdos (Docente A).

Mais uma vez aparece o Núcleo de Ensino e Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEPES) (antigo CACEE) como um espaço importante para o aprendizado da Libras e convívio com os pares surdos que possibilitou a construção da identidade surda, em um período em que não havia escola específica para surdos em Santa Maria/RS. Com isso, verifica-se que esse espaço de pesquisa e extensão se tornou importante, nesse sentido, tanto para os surdos quanto para os ouvintes estudantes de Educação Especial até os anos 2000.

As Docentes D, E e F são ouvintes, portanto suas experiências com a Libras são outras e passaram por cursos específicos e convívio com a comunidade surda, o que ocorreu após o ingresso no curso de Educação Especial, conforme demarcam.

A Docente D comenta que seu interesse pela Libras surgiu na infância ao conhecer dois irmãos surdos que moravam próximos à sua casa, o que lhe despertou o interesse por esta língua e, posteriormente, foi decisivo para sua escolha. Em sua narrativa, não demarca explicitamente como aprendeu a Libras, mas sim o quanto esta língua vem acompanhando-a em seu trajeto formativo:

Eu atuei como a professora alfabetizadora de crianças surdas durante 16 anos. Então eu trabalhei sempre com a LS. A LS nunca esteve à parte da minha formação. De fato, na escola, durante todo esse período, a LS sempre foi a primeira língua. Eu como professora ouvinte, trabalhava e oferecia pra eles um contexto pedagógico pra eles aprenderem a Língua Portuguesa (LP) como segunda língua, mas a nossa língua, a minha língua de instrução, de manuseio naquele contexto é, sempre foi, a LS. [...] A LS vem me acompanhando uma vida inteira, desde que eu tinha 7 aninhos, 8, sabe. Então o encantamento, a magia, o desafio [...]. Tem a formação desde a minha formação básica, da minha formação inicial voltada para a LS, dentro de um outro olhar, um olhar mais pedagógico do surdo, para o surdo; depois as pesquisas de especialização, mestrado e doutorado voltadas pra LS e hoje então, concluindo aí no último ano da faculdade de Letras/Libras. [...] eu acabei construindo, uma relação de proximidade, de amizade com os surdos, com a comunidade surda porque eu passava o dia todo lá na escola com eles e tendo a LS praticamente como minha primeira língua, porque eu sonhava em LS, eu sonho em 72 LS; tudo que eu penso eu penso em LS; eu tô no trânsito eu tô traduzindo as músicas em LS. [...] eu sempre fui uma eterna aprendiz da língua de sinais, e ela sempre foi meu instrumento de trabalho com as crianças na escola (Docente D).

Neste relato, percebe-se o quanto a Libras permeia não só o trajeto formativo de Docente D, mas também a sua vida. Além disso, é possível se aproximar da proporção e do sentido que esta língua tem para ela, qual seja de constituinte de sua identidade pessoal e profissional. No entanto, ela é ouvinte, não surda! E isso fez diferença quando adentrou à docência da Libras, não para si, mas para a comunidade surda, que desconsiderou esse trajeto e os saberes construídos através dele, ao afirmar que aquele lugar – de docente de Libras - não deveria ser ocupado por ouvintes.

As Docentes E e F relatam que seus primeiros contatos com a Libras se deram após o ingresso no curso de Educação Especial a partir de cursos ministrados por surdos.

[...] eu comecei muito com cursos né, o meu curso [Educação Especial] não dava a disciplina de Língua de Sinais então eu precisei ter contato com surdos fora pra poder procurar a língua. Foi na Escola de Surdos que eu conheci a S. e o J. A. S. foi a professora que me introduziu na língua de sinais e foi, durante a graduação, quem acompanhou a gente nos cursos. [...] sempre procurei participar de cursos, de eventos, na verdade de próprios cursinhos de libras tentando me atualizar sempre. Me dediquei em ir focando na língua de sinais, e fui naquele caminho (Docente F).

A Docente E também foi acadêmica da Educação Especial enquanto ainda não havia a disciplina de Libras, porém declara “Quando eu me formei não tinha a disciplina, a gente tinha que pagar cursinho para os surdos fora. [...] a questão da língua sempre foi me permeando”, tendo em vista que se dedicou a pesquisar desde a especialização questões referentes aos sujeitos

surdos, à educação de surdos e à formação de professores surdos, tendo como colaboradores pessoas surdas e, como língua para a produção de dados, a Libras, além de dedicar-se à realização de pesquisas referente à Libras e a cultura surda no decorrer de seu trajeto formativo.

Apesar disso, ambas consideram sua fluência em Libras intermediária e ponderam que:

[...] eu acho que eu preciso muita fluência ainda porque o que me falta, que eu acho interessante, é o contato mais diário com o surdo que faz tu teres a fluência essas coisas muito particulares da língua (Docente E).

[...] atualmente minha fluência é intermediária por um tempo afastada e as mudanças que ocorrem na língua, mas é satisfatória. [...] é uma língua que está em constante movimento [...] o professor precisa estar sempre estudando, se atualizando (Docente F).

Para fins de entendimento do que significa ter fluência na Libras, buscou-se em Pereira (2006):

[...] a fluência em língua de sinais poderia ser relacionada a um encadeamento harmônico entre os movimentos que compõem os sinais, pois se a fluência na fala é caracterizada pelo índice de velocidade, frequência e duração das pausas (TROFIMOVICH E BAKER, 2006), o processo de sinalização pode se guiar, neste caso, pelos mesmos referenciais.

A autora também pondera que a fluência e a proficiência linguística não são sinônimos e demarca que a primeira é “um dos componentes da proficiência linguística” (PEREIRA, 2006), sendo que a última vai além de competência puramente gramatical, compreendendo também a competência “sociolinguística, discursiva e estratégica” (PEREIRA, 2006), elementos que, supõe-se, buscam ser avaliados no PROLIBRAS.

Até o momento, percebe-se a presença do curso de Licenciatura em Educação Especial – Deficientes da Audiocomunicação (DA - terminologia utilizada à época) se presentificando mais uma vez do trajeto formativo dos “fios” dessa trama. Através dele, as Docentes D, E e F se aproximaram da Libras e das questões da docência, conforme explicitado no subcapítulo anterior. E de alguma forma se fez presente também nas histórias das Docentes C e A, as quais tiveram seus primeiros contatos com a Libras naquele espaço formativo – CACEE/NEPES. Assim, considera-se que o curso de Educação Especial se apresentou como importante lugar de formação pessoal e profissional aos professores de Libras que compõem esta pesquisa.

Para cada colaborador da pesquisa, a escolha pela profissão docente se deu de forma diferente: há quem sempre a desejou e quem pensava que a única profissão que não assumiria era a docência.

Para a Docente D, ouvinte, foi assim:

Eu tinha cinco anos quando eu decidi que queria ser professora. Eu já brincava de ser professora. E naquela época não tinha giz para brincar de escrever. Eu lembro que tinha uma porta de um galpão velho em casa e tinha carvão. Eu riscava naquela porta com carvão, imaginando ser professora. Eu tinha cinco anos, eu estava querendo ir para a escola e já tinha o imaginário constituído de que lugar era aquele. Talvez aos 8-9 anos eu tive vizinhos surdos [...]. Naquela época eu ia pra escola e pegava o ônibus na parada do ônibus e eles conversavam muito em Língua de Sinais (LS) e eu ficava encantada com a LS. Olhando aquilo, já imaginando que aquilo era a forma de comunicação deles. Lá pelos 12-13 anos caiu em minhas mãos um daqueles papeizinhos de alfabeto. E aí eu treinava a noite, muito, pra ficar rápida no alfabeto dactilológico, porque eu acreditava que LS era aquilo. Até eu tomar coragem, numa determinada ocasião, na parada do ônibus, e tentar me comunicar por meio das letras do alfabeto. E foi minha primeira frustração com a LS. Porque eles fizeram uma expressão muito estranha, porque eles não compreendiam o que eu estava tentando sinalizar, tipo M-E-U- N-O-M-E... Isso despertou em mim a vontade e não foi difícil pra mim, pra eu fazer a decisão do vestibular. Então quando eu fiz a decisão para o vestibular, o que tratava de surdez era o curso de educação especial, que era o que nós tínhamos (Docente D).

Por vezes, as motivações são claras desde o início, como vê-se com Docente D, e, mas por outras surgem de forma “inesperada” ou até mesmo difíceis de descrever, quando se vê, se está em um lugar que não se havia planejado de antemão. Como salienta Josso (2004, p. 42), “É, no entanto, fácil lembrarmos dos momentos de conflito interior ou exteriorizados em relação a passagens obrigatórias, ou, ainda, evocar momentos de escolha intuitiva, sem outra justificção senão a de que ‘isso impunha-se’ ou ‘era evidente’”, conforme se percebe com outros colaboradores.

Bom, a graduação em Educação Especial foi aquilo: a gente é jovem, não sabe muito... eu como tive a mãe, tenho ainda, que é professora, está aposentada, eu sempre dizia que nunca iria ser professora. E cá estou! Entrei como todo mundo entra pela questão, eu acho que é pelo exotismo da língua. Eu fiz a formação que ainda era na época direcionado, tinham as habilitações nos cursos, então a minha habilitação foi toda na área da surdez. Quando eu me formei [durante o curso] não tinha a disciplina [de Libras], a gente tinha que pagar um cursinho para os surdos fora (Docente E).

Para a Docente F:

Sou uma pessoa que não se imaginava como professor de Educação Especial porque quando eu escolhi fazer, ainda na época do PEIES para fazer a escolha, qual curso

eu escolheria, eu conheci uma pessoa que estava fazendo a Educação Especial e ela me trouxe para fazer um laboratório de férias que tinha na época em 1997 aqui na Universidade como se fossem cursos de férias e ela fazia DM - Deficiência Mental e foi aí que eu descobri que existia esse curso. Quando eu vi que na grade dava pra optar pela Audiocomunicação, na época, e Deficiência Mental, eu achei que eu me encaixaria melhor na Surdez e eu optei por isso, foi dessa forma que eu encontrei o curso. [...] mas eu lembro muito de coisas bem infantis de brincar de ser professora. Eu lembro de brincar de ser professora assim como eu lembro de brincar de ser bancária, eu não sei te dizer porque eu não escolhi fazer outra coisa. Mas assim como muitos, brincava de ser professora de fazer aulinha com minhas irmãs e depois lembro muito dessa mulher que eu morava de falar que eu tinha muito jeito com criança e ela me falava muito dessa menina que ela conhecia. E eu conheci essa menina através dela, que ela fazia um curso que trabalhava com crianças com deficiência e ela dizia “porque é o teu perfil” [...] então eu não sei te dizer um ponto que me fez escolher a docência ou ser docente (Docente F).

Embora essas três professoras tenham se aproximado da docência por questões diversas, elas trazem algo em comum em sua formação inicial: o curso de Licenciatura em Educação Especial – DA, ou seja, optaram por serem professoras de pessoas surdas. Além disso, todas estudaram na mesma instituição entre a segunda metade da década de 1990 e primeira da década de 2000.

De acordo com Marostega (2015, p. 79), a organização curricular do curso de Educação Especial – DA desse período estava vigente entre 1984-2004 e se organizava da seguinte forma:

O número de horas aula computado a cada departamento didático dá a conotação dos conhecimentos que constituem o futuro professor para surdos. Observamos que o currículo se constitui por 330h/a do campo de saber da área médica e 3.000h/a centradas no campo da educação, distribuídas da seguinte forma: 270h/a aos discursos legais (de ordem da regulamentação e de ordem da regulação); 750h/a aos discursos advindos dos fundamentos da educação, saberes sobre quem é o sujeito da educação e como ele se desenvolve; 810h/a dispensadas aos discursos que constituem as disciplinas de metodologias de ensino, ou seja, objetivam o professor quanto ao modo como ele deve ser conduzido e como deve conduzir seu aluno. Por fim, a maior carga horária, correspondente a 1.170h/a, está localizada no campo de saber da Educação Especial, cuja centralidade dos discursos está na produção do sujeito da deficiência. É importante salientar que, apesar de o currículo do curso de Educação Especial, acima apresentado, manter oficialmente a mesma estrutura curricular no período de 1984-2004, essas duas décadas foram marcadas por grandes movimentos surdos e uma vasta produção acadêmica trazendo outros discursos, outros olhares sobre o sujeito surdo e sua educação, e novos conhecimentos sobre ser professor de surdos foram sendo gerados nos cursos da UFSM.

Ainda de acordo com a autora, desde o ano de 1988, novas discussões e práticas foram sendo incorporadas na formação dos professores da Educação Especial – DA, em forma de Disciplinas Complementares de Graduação (DCG) e nas práticas pedagógicas realizadas no

Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial (CACEE), o qual atendia os alunos surdos das escolas de Santa Maria, no sentido de promover uma nova forma de perceber e reconhecer os sujeitos surdos (MAROSTEGA, 2015). Ou seja, desvencilhar-se da concepção clínica, normalizadora e reabilitadora (clínico-terapêutica/ouvintista) e promover a concepção de que os sujeitos surdos compõem uma comunidade com língua e cultura próprias (sócioantropológica).

Com isso, buscaram introduzir, mesmo que através de mecanismos alternativos, a Libras na formação dos futuros educadores especiais, bem como no trabalho com os alunos surdos, promovendo os primeiros passos rumo à educação bilíngue. Retomando o foco da escolha da docência enquanto profissão a ser assumida, destacam-se os trechos que demonstram que, para os professores Docente B, Docente A e Docente C, a escolha pela profissão docente surgiu de outras formas, como pode-se verificar a seguir.

A Docente C formou-se em Bacharelado em Educação Física e em Licenciatura em Letras/Libras e pondera sobre sua escolha profissional da seguinte forma:

Antes de eu me formar em Educação Física eu pensava que era difícil. Onde eu iria trabalhar. Ensinar onde? Porque eu me formei em bacharelado. Eu aproveitei para estudar Licenciatura em Letras/Libras para poder trabalhar na escola [escola de surdos de Santa Maria], pois faltava algo. Aí eu passei no Letras/Libras e eu aproveitei. Eu estava estudando Educação Física, entrei no Letras/Libras e segui fazendo os dois. Eu me formei em Educação Física e continuei no Letras/Libras. Aprendi muito! Muitas coisas. Junto com os surdos também. Com o passar do tempo senti que queria ensinar Libras. Ser professora (Docente C).

Para melhor entendimento dessa colocação, pensa-se que é importante contextualizar a situação profissional da professora naquele período de sua vida, sendo que ela relata ter começado a trabalhar na referida escola em setor administrativo (secretaria), após ter sido aprovada em concurso público estadual. Sobre isso relata o seguinte: “*Eu comecei a trabalhar na escola de surdos, mas não sabia que trabalhava em uma escola de surdos. Até que um dia veio o J. e ele percebeu que me conhecia*”. Sendo assim, parece que a opção pela docência de Libras se estabelece em função do trabalho exercido naquele lugar e pelo desejo de permanecer nele, em um primeiro momento. Um pouco mais adiante na narrativa a professora relata:

Na verdade eu sempre sonhei/desejei ser professora. Eu gostava da Educação Física, mas era bacharelado. Eu passei aqui na UFSM em licenciatura em Educação Física. Eu estava estudando Letras/Libras e passei em Educação Física. Eu iria me

matricular, mas não era possível fazer dois cursos concomitantes em uma instituição federal, as regras dizem que não pode dois cursos na mesma instituição. Então eu resolvi cancelar a matrícula em Educação Física e continuar no Letras/Libras, seguir esse caminho de formação (Docente C).

A Docente A retoma sua história sucintamente para “localizar” a escolha da docência:

Relembrando minha história, penso em como surgiu a vontade, a decisão de ser professor. Eu tive aulas de Kung Fu por muito tempo, durante as aulas eu observava o perfil dos meus professores. O tempo foi passando, quando iniciei a graduação em educação física [ano de 2005], eu ainda não havia me decidido ser professor. Aos poucos essa vontade foi crescendo em mim, até que decidi: queria ser professor. Aí comecei a estudar, fazer cursos e me assumi como professor. Escolhi o caminho certo. Passei a entender quem é o Bege, esse surdo: É alguém com competência, que buscou conhecimento, resolveu ser professor e continua nesse caminho até hoje. Venci nessa escolha, esse caminho foi muito acertado (Docente A).

Embora a Docente A diga que, ao iniciar o curso de Licenciatura em Educação Física, ainda não havia decidido ser professora, encontra-se em outros trechos de sua narrativa evidências de que já vinha desenvolvendo a docência de Libras, o que faz desde 2003, após a participação em curso de instrutor de Libras e curso de magistério, conforme explicita:

No ano de 2001 fiz um curso para instrutor de Libras, lá me preparei para ser professor. Aprendi a fazer plano de aula, compreendi a importância do currículo aprendi a escrita de sinais na escola e posteriormente, com um professor que veio ensinar sobre isso no curso de instrutor que eu participava. Além das outras aprendizagens que tive nesse curso de instrutor, como a preparação para atuar como professor de Libras. Tive um estágio para que futuramente pudesse trabalhar com alunos surdos. [...] tenho o curso de magistério, lá aprendi para ensinar os alunos, trabalhar utilizando a didática e todos os elementos que estão ligados a ser professor (Docente A).

Para a Docente B, a docência surgiu de forma não planejada, ainda na adolescência:

No passado, enquanto crescia eu não pensava em nenhuma profissão. Com o tempo na escola em que eu estudava uma professora/diretora ficou doente, e minha mãe era a professora das crianças lá. Então pensaram em me chamar para auxiliar com as crianças, um trabalho voluntário. Eu não queria muito, mas me incentivaram a ter esta experiência e eles estavam precisando. Então eu aceitei. Fiquei lá seis meses. A diretora melhorou de saúde e retornou. Me perguntaram se eu gostei da experiência e eu disse que sim, bem diferente. Depois disso a diretora perguntou se eu gostaria de auxiliar na secretaria da escola e eu fui. Mais tarde a diretora perguntou se eu gostaria de fazer curso de instrutor de Libras e eu aceitei. Então fiz o curso de instrutor da Feneis em Porto Alegre. Quando finalizei comecei a trabalhar como instrutora de Libras, aos 19 anos (Docente B).

De acordo com Albres (2016, p. 62) “o termo instrutor começou a ser usado desde a década de 90 para permitir que surdos com formação em nível médio pudessem ensinar Libras”. Para tanto, os cursos eram promovidos pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) que, desde o ano de 1997, optou por construir um material didático denominado Libras em Contexto, focando no ensino da Libras como L2 para ouvintes. A ênfase dada a essa formação, ainda de acordo com Albres (2016, p. 82) “eram de que os cursos de Capacitação de Instrutores deveriam primar pela prática pedagógica e pela aplicação das aulas contidas nas seis unidades do Livro”.

Todavia, o livro do professor/instrutor Libras em Contexto demarcou alguns pré-requisitos para esse profissional, sendo eles: domínio pleno da Libras; domínio razoável da LP; a conclusão do ensino médio; conhecimento de pesquisas da Libras e aspectos culturais, sociais, políticos e educacionais da comunidade surda; conhecimento referente a como ensinar uma língua; como planejar e avaliar; e sensibilidade para perceber as necessidades dos alunos. Embora se estruture de forma a fornecer planos de aula extremamente detalhados – objetivos específicos, recursos materiais, conteúdos e estratégias – contendo um passo a passo minucioso de como desenvolvê-lo, o que levou Albres (2016) a ponderar que “as implicações desse perfil de curso são a formação de professores executores, de professores que seguem um material sem muita reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre as diferenças (de alunos) em sala de aula e como lidar com elas”.

Apesar disso, em função de a presente autora ter sido aluna de cursos de Libras em uma fase anterior à essa proposta metodológica (1994-1996), acredita-se que tal iniciativa tenha os qualificado, tendo em vista que se aprendia basicamente o vocabulário de forma descontextualizada, o que dificultava muito sua utilização em contexto real de comunicação.

Por fim, percebe-se que a escolha da docência se constituiu de diferentes formas e para cada um dos colaboradores: há quem sempre a almejou; e há quem ela “impôs-se” no trajeto de vida. Todos eles se formaram professores em cursos de Licenciatura, em um momento em que ainda não havia formação específica para a docência de Libras e vêm se constituindo nesse profissional ao longo do tempo, por caminhos distintos. Os professores surdos, em sua maioria, participaram de cursos de formação de instrutores de Libras e iniciaram sua atuação nessa área antes mesmo de ingressarem nas Licenciaturas; já os professores ouvintes se aproximaram das questões da comunidade surda, da cultura surda e da Libras através do curso de Educação

Especial. Contudo, percebe-se em suas narrativas, de todos os professores entrevistados, que se colocam na condição de aprendentes em busca de qualificar sua prática.

Conclusão

Trabalhar com narrativas de vida e formação, em um primeiro momento, em seus pressupostos teóricos e, posteriormente, desafiando-se a revisitar memórias formativas e refletir sobre elas foi muito significativo para todos os envolvidos, pessoal e profissionalmente. Encontrar-se com as narrativas dos colaboradores foi igualmente significativo, logo formativo. Tem levado a perceber na prática que se tratam de singularidades-plurais, ou seja, individualidades que são também coletivas devido à historicidade e à cultura que formam e transformam. Além disso, propor essa metodologia de pesquisa com colaboradores surdos foi desafiador, colocar-se em contato com um universo linguístico diferente que levou em busca de distintos mecanismos para garantir a fidelidade da narrativa na produção de dados.

Nesse sentido, buscou-se nas palavras de Soares (2001, p. 15-16) o seguinte excerto que descreve as significações que este trabalho vem trazendo:

Muitos leram esse memorial e descobriram/descobrimos: éramos companheiros de travessia, nossa história tinha sido/vinha sendo a mesma. Como se cada um de nós fosse bordando a sua vida, mas, sob diferentes bordados, o risco fosse sempre o mesmo... Descobri/descobrimos: os meus dias não são meus, são nossos. Sob meus dias, parece estar a vivência de toda uma geração que se educou e educou nas últimas década.

Referências

- ALBRES, N. A. **Ensino de Libras**: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. Curitiba: Appris, 2016.
- ALVES, C. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BENINI, M. M. G.; BRANCHER, V. R. **Saber ser, saber fazer**: a formação de professores num complexo processo de conhecimento de si. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 16 mar. 2022.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 06 mar. 2022.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. Tradução: Narrative Inquiry Group and Teacher Education ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES; CNPQ, 2010.
- JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MAROSTEGA, V. L. **Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM**: a educação especial como campo de saber (1962-2009). 2015. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/Tese-Final-Vera-Lucia-Marostega.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, V. **Imaginário social e a escola de ensino médio**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- PEREIRA, M. C. P. Proficiência linguística e fluência em Língua de Sinais: uma necessária revisão teórica. *In*: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, 6., 2006, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Unifor. 2006. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=9&idart=64>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- SOARES, M. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

Autores:

Lucinara Bastiani Corrêa

Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela UFSM. Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) – Júlio de Castilhos. Tem experiência em Educação Inclusiva, educação de surdos, formação de professores e Libras.

Correio eletrônico: lucinara.correa@iffarroupilha.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4878-8098>

Vantoir Roberto Brancher

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Educação Especial AH/SD pela UFSM, Mestre e Doutor em Educação pela UFSM. Atualmente é professor Mestrado Profissional em Educação Profissional (PROFEPT) do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores do IFFar. Tem experiência na formação de professores e na área de Pedagogia.

Correio eletrônico: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2829-7320>

Luana Cassol Bortolin

Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Norte do Paraná (Unopar), Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela UFSM. Atualmente é professora da Rede Municipal de Uruguaiana/RS. Tem experiência na área de Artes.

Correio eletrônico: luana.cassol@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1129-4625>

Como citar o artigo:

CORRÊA, L. B.; BRANCHER, V. R.; BORTOLIN, L. C. Narrativas de vida e formação: um estudo com professores de Libras, surdos e ouvintes, do Ensino Superior. **Revista Paradigma**, Vol. LXIV, Nro 1, Enero 2023 / 23-42. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p23-42.id1244