



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS – PPGCEL**

Janiny Pires Seles Bispo

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS:
a prática Ubuntu como possibilidade à ação pedagógica**

Vitória da Conquista – BA

2022

Janiny Pires Seles Bispo

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS:
a prática Ubuntu como possibilidade à ação pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Linha de pesquisa: Linguística aplicada – educação, culturas e linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

Vitória da Conquista – BA

2022

B621f Bispo, Janiny Pires Seles.

Formação de professores de libras: a prática Ubuntu como possibilidade à ação pedagógica. / Janiny Pires Seles Bispo, 2022.

112f.

Orientador (a): Dr. Kleber Aparecido da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências: f. 85 – 96.

1. Formação docente. 2. Ubuntu- Ação pedagógica. 3. Praxiologia. 4. Ensino superior. 5. Surdos. I. Silva, Kleber Aparecido da. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós -Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 371.12

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS – PPGCEL**

Janiny Pires Seles Bispo

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS:
a prática Ubuntu como possibilidade à ação pedagógica**

Banca examinadora

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
(Orientador – UESB e UnB)

Prof^a. Dr^a. Nanci Araújo Bento (UFBA)

Prof^a. Dr^a. Fernanda de Castro Modl (UESB)

Vitória da Conquista, 29 de agosto de 2022

*A minha alma engrandece ao Senhor, e o meu espírito se
alegra em Deus, meu Salvador; porque contemplou na
humildade da sua serva. Pois desde agora todas as
gerações me considerarão bem-aventurada, por que o
Poderoso me fez grandes coisas. Santo é o seu nome. A
sua misericórdia se estende de geração a geração.*

(O cântico de Maria, Lucas, 1.46-50)

Aos meus amados pais, Rosival e Lucineide, pelo amor e incentivo constantes.

Ao meu amor e companheiro de vida, Yuri, fonte de amor e inspiração.

Aos meus filhos Natan e Louyse, por serem a alegria da minha vida e a razão pela qual permaneço firme dia após dia.

À minha irmã Jamilly e ao meu cunhado Tássio, por nos darem Guilherme, meu sobrinho amado.

Aos meus sogros Josenil e Rubenilda, por me terem como uma filha.

Aos meus cunhados, cunhadas e sobrinhos, em especial à Simone, minha cunhada-irmã, que me ensinou a ver a vida pelos olhos dos surdos e por me permitir aprender com ela.

A cada pessoa que passou por mim e foi luz no meu (per)curso.

AGRADECIMENTOS

Toda a alegria e satisfação em galgar os degraus que me conduziram à realização deste sonho é uma dádiva de Deus, que, com seu amor e misericórdia, permitiu-me trilhar esse caminho para o qual me capacitou, preparando os lugares mais lindos para a minha chegada.

Muitos foram aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram nessa jornada, alguns deles nominados a seguir.

À minha amada família, sem a qual eu não poderia chegar até aqui, especialmente a meu pai Rosival e minha mãe Lucineide, pelo amor e incentivo constantes. Estudo porque ambos me mostraram a importância do aprendizado contínuo e também porque me ensinaram que mudar é um ato de coragem, força e perseverança.

Ao meu amor e companheiro de vida, Yuri, pelo total apoio, por entender cada ausência, sempre me amparando nessa caminhada.

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, fonte de inspiração e de conhecimento na vida e na Academia, pelas contribuições nesta Dissertação e pela forma generosa com que me acolheu, fazendo-me sentir totalmente amparada em sua competência e sabedoria. Pesquisador admirável, aplicado, engajado e preocupado com uma educação humanitária, crítica e reflexiva!

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pela possibilidade de defender meu mestrado em uma instituição pública, universal e gratuita, proporcionando-me uma formação de excelência. Isso só é possível pelo esforço conjunto em prol de uma educação que pensa a diferença como força de seu fazer.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pelos conhecimentos compartilhados e reflexões provocadas durante as disciplinas ministradas no primeiro ano do curso, na pessoa dos professores Kleber Aparecido da Silva, Kanavillil Rajagopalan, Kássio Roberto, Fernanda Modl e Diógenes Lima.

Aos meus colegas de estudo da UESB, especialmente Monalisa, Jademilson, Marta e Cristiane, pela prontidão em ler meus textos e opinar sobre eles.

Às minhas colegas de trabalho Jamile, por ter me alertado sobre a abertura da seleção para o mestrado e pelo apoio constante; Priscila e Aline, pela potência e representatividade na atuação como tradutoras-intérpretes de Libras e pela ajuda nos momentos que precisei.

À querida Valdiceia, pela parceria e amizade.

À colega de longa data Carine Gurunga, pelos bons conselhos acadêmicos e profissionais.

À minha aluna do curso de Libras que veio a se tornar professora, Lizandra, pela paciência e presteza e por debater proficuamente o texto desta Dissertação.

À Prof^a. Dr^a. Nanci Bento, pelos estudos e contribuições nesta pesquisa, desde a qualificação.

Ao Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem (GECAL), pelos encontros em que compartilhamos experiências e bases teóricas – gratidão por fazer parte de um grupo engajado com os estudos da linguagem e tão heterogêneo, tendo em vista que contamos com a participação ativa de professores, alunos da graduação, mestrandos(as) e demais convidados, tornando nossas sextas-feiras um ponto de ancoragem e crescimento.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

(FREIRE, 1996, p. 18)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar os desafios do processo de formação de professores de Libras e as contribuições da filosofia Ubuntu à ação pedagógica. Para atender a essa proposta, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos ouvintes e alunos surdos, professores ouvintes e professores surdos, tradutores-intérpretes de Libras e um aluno egresso do Centro de Formação de Professores (CFP). Os estudos na área de formação de professores são muitos; porém, quando a pesquisa foca os professores de Libras, a escassez de produções nesse campo específico é evidenciada. Os atuais alunos surdos e os ouvintes desse curso serão futuros docentes da área de ensino de Libras, ou seja, multiplicadores de práticas que adquirem na Universidade, o que torna a relevância desta pesquisa ainda maior. A análise dos dados obtidos foi fundamentada em autores como Freire (1985, 1991, 1996, 2001, 2005); Rajagopalan (2003, 2013); Quadros (2002, 2004, 2012, 2020); Ngoenha (2018); Castiliano (2010); Silva (2005); Bento, Bomfim e Costa (2021); Nóvoa(1992, 2007); Ramose (1999) e outros. Este trabalho considera a necessidade de desenvolvermos o pensamento decolonial e mantermos o comprometimento diante da filosofia Ubuntu. O senso de comunidade e empatia abordado por essa filosofia precisa fazer parte dos cursos de graduação, a fim de possibilitar que os docentes – tanto os surdos como os ouvintes – façam dela a sua práxis. Estudos como este ampliam a produção do conhecimento, bem como auxiliam nas discussões para a criação de políticas e de práticas de inclusão culturalmente sensíveis às pessoas surdas no mundo acadêmico. Os resultados demonstram que alunos surdos e alunos ouvintes aprendem mutuamente, quando existe empatia/Ubuntu e vontade em aprender. Os professores ouvintes, apesar de não terem tido acesso à disciplina de Libras em sua formação, criam, sempre que possível, estratégias para ensinar os alunos surdos. Verificou-se que o profissional Tradutor Intérprete de Libras/Português (TILSP) precisa ser também colaborador na construção de políticas linguísticas. Além disso, as políticas linguísticas têm contribuído para o acesso e a permanência dos alunos na Universidade. Os alunos surdos demonstram interesse em aprender, em alcançar autodesenvolvimento profissional e humano e sinalizam para a esperança de ascensão social, principalmente porque têm os professores surdos como referenciais.

Palavras-chave: Formação docente. Ubuntu. Praxiologia. Surdos. Ensino superior.

ABSTRACT

This work aims to investigate the challenges of the process of training Libras teachers and the contributions of Ubuntu philosophy to pedagogical action. To meet this proposal, semi-structured interviews were carried out with hearing students and deaf students, hearing and deaf teachers, Libras translators/interpreters and a student from Centro de Formação de Professores (CFP). There are many studies in teacher training area; however, when the research focuses on Libras teachers, the scarcity of productions in this specific field is evidenced. The current deaf and listeners students of this course will be future teachers in the area of teaching Libras, they will multiply practices they acquire at the University. Which makes the relevance of this research even bigger. The analyzed data obtained was based on authors such as Freire (1985, 1991, 1996, 2001, 2005); Rajagopalan (2003, 2013); Tables (2002, 2004, 2012, 2020); Ngoenha (2018); Castiliano (2010); Silva (2005); Bento, Bomfim and Costa (2021); Nóvoa (1992, 2007); Ramose (1999) and others. This work considers the need to develop decolonial thinking and maintain commitment to Ubuntu philosophy. The sense of community and empathy addressed by this philosophy needs to be part of undergraduate courses, in order to enable professors – both deaf and hearing – to make it their praxis. Studies such as this one expands the knowledge production, as well as help in discussions for creation of culturally sensitive inclusion policies and practices for deaf people in the academic world. The results show that deaf and hearing students learn from each other, when there is empathy/Ubuntu and a willingness to learn. Hearing teachers, despite not have not had access to the discipline of Libras in their training, create, whenever possible, strategies to teach deaf students. It was found that the professional Libras/Portuguese Interpreter Translator (TILSP) also needs to collaborate in the construction of language policies. Furthermore, language policies have contributed to the access and permanence of students at the University. Deaf students show an interest in learning, in achieving professional, human self-development and signal for a hope of social ascension, mainly because they have deaf teachers as a reference.

Keywords: Teacher training. Ubuntu. Praxiology. Deaf people. University education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ASL	<i>American sign language</i> (língua de sinais americana)
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CFP	Centro de Formação de Professores
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONAC	Conselho Acadêmico
Covid-19	<i>Coronavirus disease</i> (doença do Coronavírus)
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
GECAL	Grupo de Estudos Críticos e Avançados sobre a Linguagem
IFBA	Instituto Federal de Educação da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LAC	Linguística Aplicada Crítica
MEC	Ministério da Educação
NUPI	Núcleo de Políticas de Inclusão
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
SARS	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome</i> (Síndrome Respiratória Aguda Grave)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILSP	Tradutor Intérprete de Libras/Português
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO DE PESQUISA	21
2.1	História da formação de professores de Libras no Brasil	21
2.2	História da formação de professores de Libras na Bahia	27
2.3	Principais desafios da formação de professores de Libras	28
2.4	Da formação à ação pedagógica	31
2.5	Objetivos e perguntas da pesquisa	36
2.6	Justificativa da pesquisa	37
2.6.1	<i>A relevância pessoal do estudo</i>	37
2.6.2	<i>A relevância social e científica da pesquisa</i>	38
2.7	Organização da Dissertação	39
2.8	Revisão do capítulo	40
3	REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	43
3.1	Começando pela decolonialidade	43
3.2	Em defesa do Ubuntu	46
3.3	O papel do tradutor intérprete de Libras no Ensino Superior	50
3.4	Políticas linguísticas como “porta de acesso e inclusão” ao mundo letrado	54
3.5	Revisão do capítulo	59
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	61
4.1	Lócus da pesquisa e sua caracterização	61
4.2	A natureza da pesquisa	64
4.3	O contexto e as características dos colaboradores da pesquisa	65
4.3.1	<i>Colaboradores da pesquisa: os entrevistados</i>	66
4.4	Os instrumentos da pesquisa	67
4.5	As notas de campo	69
4.6	Triangulação e resultados esperados	69
4.7	Revisão do capítulo	70
5	ANÁLISE DOS DADOS	71
5.1	Análise da percepção dos participantes	71
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85

6.1	Retomada das perguntas da pesquisa.....	85
6.2	Implicações dos resultados da pesquisa.....	87
6.3	Limitações da pesquisa.....	88
6.4	Sugestões para estudos futuros.....	88
6.5	Revisão do capítulo.....	89
	REFERÊNCIAS.....	91
	APÊNDICES.....	103

1 INTRODUÇÃO

Vinculado ao campo dos estudos da Linguística Aplicada Crítica (LAC), este trabalho tem como foco os desafios da formação de professores de Libras e as contribuições da filosofia Ubuntu à ação pedagógica, cujo lócus de pesquisa eleito foi o Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), única que oferece educação superior pública e presencial do curso de Letras com habilitação em Libras no interior da Bahia.

Nosso interesse em pesquisar essa temática emerge das experiências do trabalho realizado por esta pesquisadora/autora na qualidade de tradutora-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nesse Centro de Formação (CFP) e também como professora-substituta de Libras no Instituto Federal da Bahia (IFBA), além das leituras e discussões acerca da formação de professores desenvolvidos no grupo de pesquisa Estudos Críticos e Avançados sobre a Linguagem (GECAL/UnB). Antes disso, a formação inicial em Pedagogia contribuiu para que esta pesquisadora entendesse melhor o processo formativo, instigando-a a conhecê-lo, a ponto de cursar uma segunda licenciatura em Letras/Libras.

Partindo do pressuposto de que as instituições de formação de professores favorecem o processo de emancipação humana, que, por sua vez, incide diretamente sobre o contexto da escola básica, entendemos o fazer pedagógico como sendo uma habilidade que deve estar em constante processo de aperfeiçoamento, porque a sociedade muda, as pessoas mudam, os alunos mudam, enfim, trata-se de um ciclo inevitável.

Nesse sentido, as transformações são influenciadas pela interculturalidade, advinda do contato entre os povos, exigindo dos professores adequada preparação para a prática pedagógica, pois, de acordo com Schneider (2006, p. 164), “se o professor não está capacitado para atuar com a diferença e a diversidade na sala de aula, não poderá fazer uma ‘aproximação mediadora’.” Referimo-nos à interculturalidade advinda do contato entre duas culturas – a surda e a ouvinte –, cada uma delas com seus desdobramentos.

A interculturalidade permeia a sala de aula o tempo todo, e o profissional que ainda não compreende a cultura surda¹ e o mínimo das especificidades desse alunado precisa buscar meios de fazê-lo. Inspirado nos trabalhos de Paulo Freire, Gadotti (1997, p. 9) considera “a inter e a transdisciplinaridade freireanas não [...] apenas um método pedagógico ou uma atitude do professor. Elas se constituem numa verdadeira exigência da própria natureza do ato pedagógico”. Dessa forma, os surdos sinalizantes valorizam o uso da Libras como legitimação linguística e cultural e enaltecem as “experiências do olhar”, uma vez que a cultura surda é centrada na experiência visual.

Ao pensar na formação docente, a relevância deste trabalho diz respeito à necessidade de aquisição de conhecimento de uma área muito abrangente, porém ainda pouco estudada, no que se refere à área de formação de professores de Libras, em que a atuação do educador consiste não apenas na dicotomia do ensino e aprendizagem (FREIRE, 2001), mas também na formação de profissionais surdos e profissionais ouvintes para atuar na educação.

Nos últimos anos, a presença de estudantes surdos no Ensino Superior vem aumentando. De acordo com dados do Ministério da Educação, segundo o Censo de Educação Superior de 2014, das 7.828.013 matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais efetuadas nessa etapa do ensino, 1.629 eram de pessoas surdas (BRASIL, 2014).

Para o discente ouvinte, o Ensino Superior pode ser desafiador, mas para o surdo esse desafio se torna muito maior; por isso, ter um professor atento às necessidades educacionais desses alunos especiais é realmente importante. Apesar das leis existentes, na prática o que percebemos são professores inseguros delegando seu compromisso de ensinar os alunos surdos para os intérpretes de Libras.

A filosofia Ubuntu, originária da África, constitui um importante posicionamento ético, capaz de agregar os povos. Neste trabalho, aspectos preponderantes dessa filosofia são capazes de ressignificar as relações humanas, em especial no que tange à formação de professores de Libras e à educação de

¹ Na definição de Strobel (2009, p. 27), “Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo, a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.”.

surdos no Brasil. Nosso interesse é colocar essa filosofia em prática, conscientes de que o individualismo tem sido a máxima da sociedade atual. Muito nos interessa entender como os aspectos da filosofia Ubuntu podem e devem estar presentes nas relações e reflexões acadêmicas, para as quais todos são igualmente importantes.

É nessa perspectiva que a Linguística Aplicada Crítica (LAC) trabalha, não como mais uma teoria, mas como engajamento ético e atitudinal diante das novas praxiologias². Nesse contexto, Pennycook (2003, p. 29) apresenta uma prática de pesquisa que “sugere a necessidade de desenvolver tanto uma atitude política crítica quanto uma postura epistemológica crítica, de modo que ambas se comuniquem, não permitindo que nenhuma das duas se mantenha estática”. Esse autor define a Linguística Aplicada Crítica como uma “abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Por isso, faz-se necessário romper com práticas que marginalizam e oprimem. Em consonância com esse pensamento, Nóvoa (2007, p. 16) elucida:

A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo.

Na ausência de uma avaliação crítica, a formação de professores estará sujeita à idéia de uma prática simplista, uma vez que a educação transformadora precisa ser transgressora, crítica e decolonial. Na perspectiva da formação de professores, Jordão (2007, p. 28) afirma:

[...] comunidades diferentes terão que adotar procedimentos diferentes para abordar seus próprios processos de construção/atribuição de sentidos; tais decisões precisam ser tomadas localmente, após uma apreciação dos contextos que se entrecruzam em cada formação discursiva.

A relevância do tema se dá pela difícil realidade de muitos alunos surdos nas escolas regulares, pelo acesso precário ao ensino de Português como segunda

² De acordo com as regras da etimologia, a palavra *praxiologia* ou *praxeologia* vem do grego *práxis* (ação e prática) + *logos* (estudo, discurso) e “significa o estudo da ação, da prática, do comportamento ou da conduta humana. Caracteriza-se “pela análise das ações, das causas e das normas que conduzem as ações humanas” (DICIO, *on-line*).

língua e pela quase-inexistência do ensino de Libras. Entender como tem sido a formação dos futuros professores de Libras merece dedicação e empenho, conforme afirma Freire (2005, p. 39):

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.

O ensino desconexo e descontextualizado tem preocupado os educadores, o que justifica a existência de um movimento no sentido do respeito aos valores culturais dos alunos, de forma que colaborem para “a construção de quem somos em outras bases ao mostrar como somos multiculturais” (MOITA LOPES, 2005, p. 60). Nesse sentido, o entendimento da interculturalidade é indispensável para o acolhimento e a permanência do estudante surdo no Ensino Superior; por isso, faz-se necessário que “o docente reconheça a diversidade existente em sala de aula, perceba que cada estudante é diferente um do outro” (MATOS, 2015, p. 130).

Pesquisadores alertam para os problemas que os discentes surdos enfrentam ao ingressarem no Ensino Superior, sobretudo com a leitura e a escrita. Acrescido a isso, a produção de textos acadêmicos é expressivamente pequena, sobretudo na Instituição em foco.

O campo universitário não pode mais ficar insensível às diferenças linguísticas dos surdos, pois “práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e a resistência com relação à inclusão” (PIMENTEL, 2012, p. 139) podem prejudicar o acesso e a permanência desses alunos na Educação Superior, ainda que a Constituição Federal de 1988 trate, no Art. 206, a “igualdade de condições de acesso e *permanência* na escola” como princípios (BRASIL, 1988, grifamos).

Atento a essas questões, o presente estudo analisou como a formação do professor de Libras consegue preparar o docente para enfrentar os desafios da ação pedagógica e como a filosofia Ubuntu³ pode contribuir para sua formação.

Para a constituição do *corpus*, foram adotados como procedimentos metodológicos seis tipos de entrevistas semiestruturadas, sendo três em Língua

³ Ubuntu é utilizado para enfatizar a necessidade da união entre todos e da busca por consenso nas tomadas de decisão, assumindo-se uma ética humanista (VASCONCELOS, 2016).

Portuguesa, com professor, intérprete e discente ouvintes; e três em Língua Brasileira de Sinais, com professor, discente e egresso surdos. As entrevistas ocorreram no período de 15 de junho de 2022 a 23 de junho do mesmo ano, com registros realizados por meio de videogravação na plataforma *Microsoft Teams*.

Reiteramos o fato de este trabalho se justificar também pela implicação de sua autora com a temática abordada. A experiência em desenvolver estudos e pesquisas sobre esse tema na graduação em Letras/Libras e na graduação em Pedagogia resultou na aprovação no concurso público para Tradutora/Intérprete de Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e na atuação como docente substituta no Instituto Federal de Educação da Bahia (IFBA).

Por fim, consignamos que a inserção da filosofia Ubuntu na formação de professores de Libras abre um leque de possibilidades e discussões para além do cunho filosófico, acessa áreas subjetivas do ser e proporciona uma reflexão profunda do ser professor e do seu papel na construção de ações humanizantes.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO DE PESQUISA

Compreender a história da formação de professores é compreender empaticamente a luta dos surdos; por isso, exige pesquisa e propósito, a fim de aprender com os erros e não perpetuar o que não deu certo no passado.

2.1 História da formação de professores de Libras no Brasil

Neste capítulo, abordaremos a história da formação de professores de Libras no Brasil, especialmente no Estado da Bahia, o que nos ajudará a compreender os desafios e as possibilidades que se apresentam na atualidade para o professor de Libras.

A história da formação de professores de Libras no Brasil está intimamente ligada à criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Aqui, a educação de surdos é registrada com a chegada do professor francês Eduard Huet, que ficou surdo aos 12 anos. Em razão de acontecimentos políticos da época do então imperador D. Pedro II, em 1857, o professor Huet foi responsável por inaugurar o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, primeira escola para crianças surdas no País. Posteriormente, em 1957, com o entendimento de que surdos não são necessariamente mudos, o nome passou a ser apenas Instituto Nacional de Educação de Surdos.

A partir daí, as principais abordagens que marcaram a educação de surdos são: o gestualismo, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo (LACERDA, 1998). Os defensores dos gestos – método francês – compreendiam as limitações dos surdos e criavam estratégias comunicativas usando as mãos, ou seja, sinais metódicos eram a linha de pensamento de Charles-Michel de L'Épée⁴. Contrária aos gestualistas, a abordagem oralista, conhecida como método alemão, foi votada e decidida em um Congresso Internacional, em Milão, no ano de 1880, e constituiu um marco histórico para a educação de surdos no mundo todo. Como resultado, no

⁴ O professor L'Épée ensinava, em uma primeira fase, os surdos. Muitos o consideram criador da língua gestual.

INES, os professores surdos foram demitidos, pois já não eram mais necessários; eles também sumiram das escolas em todo o território nacional.

O livro comemorativo intitulado *O INES e a educação de surdos no Brasil – aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*, de Rocha (2008), registra como se deu a criação do primeiro curso normal especializado para a educação de surdos. Esse curso tinha por objetivo formar professores com metodologia para o ensino de surdos. No segundo ano do curso, a professora uruguaia Ângela de Brienza foi convidada a ministrar aulas de fonética e didática especial, tendo sido responsável por implementar as bases do oralismo puro, metodologia advinda da escola alemã. Brienza defendia que os surdos, cidadãos de direito, deveriam se comunicar na língua de seu país. Como esclarecem Perlin e Strobel (2006, p. 10-11):

Nenhum outro evento na educação de surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos como este que provocou uma turbulência séria na educação que arrasou por mais de cem anos nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda, e se submeteram a uma “etnocêntrica ouvintista”, tendo de imitá-los.

Com o fracasso do método oral (FERNANDES, 1989), a partir de 1960, o linguista americano William Stokoe⁵ publica seus estudos acerca dos sinais e da estrutura gramatical das línguas de sinais. Na década de 1970, inicia-se a fase da Comunicação Total, também conhecida como “a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas” (STEWART, 1993, p. 118). Isso significa que existia uma mistura de sinais, gestos, mímica, pantomima e oralização. Fica nítido que se tratava de um tempo sem direção, apesar de nele se verificar, de certa forma, algum avanço, pois o uso dos sinais começava a ser aceito. De acordo com Goldfeld (1997), a partir da década de 1980, a filosofia bilíngue começa a ser estudada no Brasil.

Para o desenvolvimento do método bilíngue, é necessário cuidado, principalmente no que tange à formação de professores de Libras. De acordo com

⁵ William Stokoe (1920-2000) um dos primeiros linguistas a estudar uma língua de sinais com tratamento linguístico, foi considerado o pai da linguística da língua de sinais americana (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009, p. 18).

esse método, a criança surda deve ter, primeiro, a aquisição da Libras, principalmente na família, a fim de que ocorra uma socialização primária (BERGER; LUCKMANN, 1973), e, posteriormente, na escola, a socialização secundária, na qual ocorre o aprendizado do Português escrito como segunda língua. A finalidade é que a criança surda tenha o desenvolvimento cognitivo e linguístico semelhante ao que ocorre com a criança ouvinte.

Um importante marco para a educação dos surdos foi a criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), nos anos 1970. Após os estudos de Stokoe (1978) sobre a língua de sinais americana (*American sign language* – ASL), vários países que haviam aderido ao oralismo (na época do Congresso de Milão) voltaram a estudar a estrutura das próprias línguas de sinais, o que também ocorreu no Brasil. De acordo com Felipe (2006, p. 9), outros pesquisadores brasileiros passaram a se dedicar aos estudos, como essa mesma autora e Lucinda Ferreira Brito, que, com seus trabalhos e pesquisas, desvendou a estrutura gramatical da língua de sinais. Os surdos mais experientes começaram a se articular. Em 1987, a FENEIDA passa a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS⁶); a partir daí, começou a ser divulgada nas comunidades surdas a importância da educação bilíngue. A luta pela aquisição de direitos culminou no reconhecimento da Libras como língua pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conforme a seguir:

O parágrafo 2º do artigo 12 da Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definiu que ao aluno surdo deva ser assegurado o acesso aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa. (BRASIL, 2001)

De acordo com Kubasaki e Moraes (2009), no bilinguismo, tem-se o reconhecimento da língua de sinais e se considera que ela serve como mediadora da aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita, o que favorece a cognição e a ampliação do vocabulário do surdo.

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão evidenciou a necessidade de disciplinar a atuação de profissionais na área. Foi

⁶ A FENEIS nasceu com caráter estritamente político; luta, em primeiro lugar, pelo direito de autodeterminação dos surdos.

então que o governo sancionou o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a profissão do tradutor-intérprete e do professor de Libras. Na época, ainda não existia o curso de Letras/Libras, e a estratégia adotada foi a criação da prova de certificação de profissionais, conhecida como Prolibras.

O Prolibras foi criado pela parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio da Portaria Normativa MEC nº 29, de 2007, e MEC nº 20, de 2010. De acordo com a normativa, o exame aconteceria com a regularidade de até dez anos, tendo iniciado em 2005 e finalizado esse prazo em 2015.

O primeiro curso de Letras/Libras foi oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2006, na modalidade de Educação a Distância (EaD).

O programa selecionou 500 estudantes, sendo que 447 são surdos e 53 são ouvintes bilíngues. Esses estudantes estão espalhados em nove estados brasileiros: Amazonas, Ceará, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, representando cinco regiões do país. (QUADROS; STUMPF, 2009, p.169)

Para ingressar no curso de Letras/Libras da UFSC, exigia-se como pré-requisito ter conhecimento da língua, pois a prova de vestibular era toda em Libras, bem como as aulas, já que a proposta consistia em oferecer um curso “surdo” (QUADROS; STUMPF, 2009), prioritariamente para surdos, como determina o Decreto nº 5.626/2005.

Não podemos ignorar o acontecimento da Lei de Libras (Lei 10.436/2002) e a sua regulamentação em 2005 (Decreto 5626/2005) como fundamentais para o estabelecimento das pesquisas com Libras no Brasil. Com essa legislação, temos a criação do Curso de Letras Libras, na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2005. Em seguida, temos esse curso criado na Universidade Federal de Goiás e na Universidade Federal da Paraíba. O reconhecimento da Libras como língua nacional impulsionou os estudos sobre essa língua. (QUADROS, 2012, p. 3)

O curso de Letras/Libras da UFSC teve relevância significativa, pois essa escola se tornou pioneira e referência na formação de professores de Libras no País, abrindo portas para que outras universidades passassem a também oferecê-lo. O objetivo era formar profissionais para atuarem na área de ensino (licenciatura) e tradutores-intérpretes (bacharéis) de Libras, formação profissional importante e

que exerce uma função essencial na mediação entre ouvintes e surdos sinalizantes em um ambiente de inclusão. Quadros (2004, p. 27-28) explica que o tradutor-intérprete de Libras é:

[...] o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa (por exemplo, conferências internacionais). Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação.

Conforme apontam Quadros e Stumpf (2015, p. 10), na produção *Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*, antes de as leis surgirem, o ingresso de estudantes surdos nas universidades era muito baixo:

[...] no ano de 2002, eram 344 estudantes surdos/as na graduação; depois da aprovação da Lei de Libras e da regulamentação do Decreto 5.626/2005, o número de surdos/as no ensino superior aumentou para 2.428, no ano de 2005, ou seja, um acréscimo de 705%.

Esse notório e significativo aumento é resultado da implementação dessas leis; porém, há de se analisar as questões a contrapelo, ou seja, o que acontece no interior das instituições que recebem estudantes surdos, nas quais há docentes formados em período anterior a essas leis.

Vale ressaltar que a maioria dos estudantes surdos inseridos na Educação Superior não teve a mesma oportunidade de acesso linguístico dos colegas ouvintes, além de crescer em contexto familiar e social privado do uso efetivo da interpretação comunicativa ou dos livros didáticos, e conseqüentemente encontram-se sem o devido “preparo” para o ingresso na universidade. (RIBEIRO, 2017, p. 47)

A obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de professores nos instiga a investigar como tem sido a recepção pelos futuros professores, que se sentem mais seguros para ensinar alunos surdos em sua iminente prática docente. Trazemos à tona essa questão, pois, em nosso entendimento, o aprendizado de uma língua exige compromisso e continuidade. Corrobora com esse pensamento Martins (2008, p. 195), ao asseverar que não pode ser “superficial o ensino da

língua de sinais, tomando uma única disciplina semestral, como manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade”. Além disso, a oferta de Libras nas universidades em geral como disciplina “geralmente tem uma carga horária insuficiente e este é um fato reconhecido por professores e alunos” (REBOUÇAS, 2009, p. 40).

Vale pontuar também que, com base no decreto mencionado, os surdos têm prioridade para a formação de professores de Libras. Enquanto política pública, esse fato fortalece a comunidade surda, mas nos impõe uma indagação: os surdos estão tendo acesso às instituições de Ensino Superior com possibilidade de escolha de curso ou apenas Letras/Libras?

Como política de acesso aos estudantes surdos, desde o ano de 2017, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem oferecido acessibilidade linguística por meio de prova com opção em vídeo na Língua Brasileira de Sinais. Em edições anteriores, o referido exame já selecionava intérpretes para dar apoio, caso os participantes surdos tivessem alguma dificuldade com palavras do Português e também no momento de transcrever a redação.

Após mais de um século de lutas e enfrentamentos, recentemente foi sancionada no Brasil a tão idealizada Lei da Educação Bilíngue para Surdos, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, da qual ressaltamos:

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 pólos 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. (BRASIL, 2021)

Essa nova lei surge como possibilidade de mudanças positivas para a educação de surdos no Brasil, pois é resultado dos anseios da comunidade surda.

Após este breve histórico sobre como as filosofias de ensino para as pessoas surdas influenciaram a criação do curso de Letras/Libras no Brasil, abordaremos a seguir a oferta do curso na modalidade presencial, no Estado da Bahia.

2.2 História da formação de professores de Libras na Bahia

A Bahia conta com 417 municípios, mas é no pequeno município de Amargosa, com aproximadamente 40.000 habitantes, localizado no Recôncavo, que existe a única instituição responsável por ofertar o curso de licenciatura em Letras com habilitação em Libras na modalidade presencial, pública e, portanto, gratuita em todo o Estado.

O Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi inaugurado em outubro de 2006 e, no ano de 2010, passou a oferecer o curso de Letras/Libras/Língua estrangeira. A Universidade se ocupa das três frentes: ensino, pesquisa e extensão.

O polo do curso de Letras/Libras da UFSC funcionou na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na capital Salvador. Entre os polos selecionados em todo o País, o da Bahia foi o primeiro a iniciar o curso de licenciatura, no ano de 2006. Em 2008, passou a oferecer também o bacharelado, que forma os tradutores-intérpretes para o nível superior. No ano seguinte, em 2009, a UFSC iniciou o curso de Letras/Libras na modalidade presencial. Apesar de ter formado poucas turmas, tendo em vista a alta demanda por profissionais, o curso de Letras/Libras da UFSC baiana forneceu os primeiros professores e intérpretes para participarem da seleção dos concursos que se seguiriam após a formatura. Quando a UFRB começou a receber surdos, foram esses profissionais que participaram das seleções para professores e intérpretes de Libras.

Diverso da forma de ingresso da UFSC na época em que funcionava o polo da UFBA, na UFRB os alunos ingressam por meio do ENEM e não precisam ter, necessariamente, conhecimento da Libras. Atualmente, o curso de Letras com habilitação em Libras vem passando por mudanças no Projeto Político de Curso (PPC), com vistas à melhoria na organização do curso e do currículo.

Por meio do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (BRASIL, 2013), foram realizados concursos públicos para preenchimento das vagas por profissionais especializados em Tradução e Interpretação de Libras/Português (TILSP). Por formar uma quantidade menor de bacharéis, os concursos abrem vagas para tradutores-intérpretes com formação em Letras/Libras (licenciatura), Letras e Pedagogia e, em alguns editais, abrem

para a formação em qualquer licenciatura, desde que haja pós-graduação em Libras. A vaga de tradutor-intérprete pertence ao quadro de técnicos administrativos e, portanto, não possui regulamentação, motivo pelo qual esse profissional pode atuar no âmbito do Ensino Superior, técnico de nível Médio, categoria D, e técnico de nível Superior, categoria E.

Em decorrência da grande demanda por profissionais TILSP no Estado da Bahia, as instituições privadas passaram a oferecer o curso de licenciatura em Letras/Libras na modalidade EaD.

2.3 Principais desafios da formação de professores de Libras

Atualmente, há dois desafios principais no trajeto de formação dos professores de Libras no CFP: o Projeto Político do Curso (PPC) e o desmembramento do currículo do curso de Letras/Libras em percurso surdo e percurso ouvinte.

O Projeto Político do Curso está em processo de mudança e reestruturação, em razão da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino básico; ele precisou ser (re)feito, no que tange à formação de professores, principalmente nas competências e habilidades. Essa reformulação para o Ensino Superior chama-se BNC-Formação e foi criada pela Resolução nº 2/2019, que serve para orientar a formação inicial e continuada de professores em todo o território nacional e tem como base três eixos: conhecimento, prática e engajamento.

Os três eixos dessa base formativa têm o objetivo de auxiliar o futuro docente a exercer com afinco a profissão escolhida. Vale ressaltarmos que este trabalho tem como foco a formação de professores de Libras e que essa formação ainda é muito recente no Brasil. Assim, este novo documento – BNC-Formação – precisa dar conta de vários aspectos: no caso desta Dissertação, a cultura ouvinte, uma experiência baseada no ouvir e no ver; e na cultura surda, a experiência de aprender por meio visual. Por esse motivo, a interculturalidade forma a base desta discussão. Em um ambiente universitário, estão inseridos alunos com especificidades diversas, por exemplo, com surdos e ouvintes coexistindo na mesma sala de aula; portanto, há uma interculturalidade manifesta pela cultura

surda e seus desdobramentos e também pela cultura ouvinte. Desse modo, outro desafio se manifesta, como prediz Gasparin (2007, p. 3):

Essa nova forma pedagógica de agir exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável. Se cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico que dê conta deste novo desafio para a escola.

Os desafios de se ensinar uma língua são muitos, entre eles as crenças que cada um carrega consigo, como a de ter mais ou menos facilidade para aprender determinada língua que outros. Para o professor que tem a missão de ensinar uma língua, seja ela na modalidade oral-auditiva ou gesto-visual, é necessário se construir e reconstruir de conhecimento e reflexão em torno das próprias experiências e também das experiências de seus alunos. Como afirma Silva (2005, p. 77), as crenças são

[...] idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são idéias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo.

As universidades brasileiras que ofertam os cursos de licenciatura em Letras/Libras precisam ainda desenvolver laços de afeto com a educação especial, o que pode acontecer por meio do currículo do curso. A esse propósito, Freitas (2006, p. 176) pondera:

Hoje, um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos [...] conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Além disso, sob o viés da educação inclusiva, ao pensar nos alunos surdos e sinalizantes, eles se sentem incluídos quando as suas especificidades linguísticas são respeitadas. Nessa linha de raciocínio, Silva (2009, p. 18) explana:

[...] as necessidades específicas dizem respeito ao reconhecimento e valorização de outros caminhos perceptuais que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de expressão, ampliação da linguagem, o conhecimento corporal e a representação das coisas que suscitem o interesse pela experiência.

O ponto-chave dessa questão está imbricado na experiência: quando positiva, é um ganho para o aprendizado tanto do professor quanto do aluno. O currículo do curso de Letras/Libras do CFP tem seguido essa premissa – desde que começou a receber alunos surdos na graduação, as experiências deles foram orientando professores e gestores a criarem políticas linguísticas inclusivas na Instituição. No entanto, sabemos que, para cada nova conquista de direitos, há também novos desafios, seja para professores ou para alunos, assim como pondera Freire (1996, p. 45):

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem.

Essa coragem gerou o que hoje é conhecido na Instituição como percurso surdo e percurso ouvinte, uma sequência de disciplinas que dizem respeito a cada realidade. Esse desmembramento serve para dar equidade aos alunos surdos e aos ouvintes. Nesse sentido, a Universidade tem um papel ainda mais importante, qual seja, o de fomentar práticas inclusivas e servir de laboratório para desenvolvê-las. A propósito, Machado (2011, p. 57) argumenta:

[...] a formação docente para a inclusão vem se tornando uma necessidade imperiosa no nosso país. Com a educação inclusiva assumindo a centralidade, também a formação de professores toma lugar de destaque. Mais do que isso, ocupa um *status* de “kit salva-vidas” para o sucesso do grande projeto da inclusão educacional.

Esta autora adota uma linha de pensamento que entende a inclusão como uma ação coletiva. Nessa perspectiva, inclusão mencionada é compreendida por Lodi (*apud* BRASIL, 2008, p. 1) como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem

juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Ainda nessa linha, cabe-nos destacar:

[...] nossas universidades têm privilegiado o modelo dos conteúdos culturais cognitivos na formação dos professores, e nesta mesma lógica os cursos de professores de Libras, a formação oferecida ao futuro professor dirige-se para o “saber bem Libras” (domínio e fluência), “saber sobre a Libras” (conhecimento sobre aspectos linguísticos), ter conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem de pessoas surdas e sobre os Estudos Surdos. (LODI; LACERDA, 2015, p. 291)

Além disso, quando possível, as relações devem ser horizontalizadas, pois as estruturas hierárquicas professor-aluno ou ouvinte-surdo não podem se constituir como barreiras para a aprendizagem, mas devem exercer influência direta ao acesso, partilha e construção de valores e atitudes que contribuam na incorporação do papel social.

Para uma ação pedagógica engajada e que tenha resultados de mudança social, são necessárias novas perspectivas para a formação de professores de Libras, que aliem conceitos teóricos com a prática, ou seja, novas praxiologias. Por isso, nossa proposta é oferecer os caminhos da filosofia Ubuntu como possibilidade diante dos desafios da ação pedagógica.

2.4 Da formação à ação pedagógica

A formação de professores é expressa pelo currículo do curso e por aquilo tido como prioridade por aqueles que o elaboram. Assim, “O principal desafio para a formação de professores nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIF, 2008, p. 241). Nesse sentido, ressalta Sacristán (2013, p. 23):

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles), aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos etc.

O entendimento de como a formação teórica dos docentes de Libras irá impactar a sua práxis se faz pertinente principalmente quando se trata de educação inclusiva. A propósito dessa questão, Santos (2016, p. 8) assim reflete:

Nesse debate sobre qualificação docente, a temática da relação teoria e prática tem ganhado relevância, haja vista o potencial formativo de que este binômio se reveste, bem como pela perspectiva dicotômica com a qual o mesmo historicamente tem sido conduzido em configurações curriculares e práticas de formação.

Nesse íterim, precisamos conceituar aqui o que seja teoria:

[...] um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la [...] e prática é um saber objetivo e traduzido em ação. (DUTRA, 2009, p. 2)

Conforme apontam estudiosos, o uso do termo praxiologia é uma forma de evitar o binarismo teoria e prática (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021), já que um conceito não existe sem o outro, ou seja, há entre eles uma interdependência (Souza, 2001, p. 7).

Vale aqui a seguinte indagação: o que deve ser feito quando o professor que atua no Ensino Superior não teve em sua formação conceitos e bases sobre as especificidades da educação de surdos e se vê na posição de formar esses alunos, ou seja, futuros professores, sejam eles surdos ou ouvintes? A grande maioria desses professores reconhece seu despreparo; outros se justificam alegando que não lhes foi oferecida formação adequada, logo, estão totalmente isentos de culpa por não conhecerem tais aspectos. Esse posicionamento corrobora com a seguinte assertiva de Souza, (2001, p. 5):

Os professores foram preparados – pelas instituições de ensino que frequentaram, pelas muitas experiências que vivenciaram enquanto alunos e enquanto educadores – para a subserviência, para a reprodução da ordem social vigente, para a imutabilidade das coisas.

O engajamento com o ensino e com o trabalho dito de qualidade já não aceita mais essa posição de passividade diante das exigências que se impõem. Nesse sentido, os futuros docentes precisam estar atentos e reconhecer seu papel dentro do processo formativo; devem ainda ser exigentes quanto à sua formação,

buscando meios de acessar os processos formativos naquilo que lhes falta, saindo da letargia acadêmica e procurando novas dinâmicas. Nessa senda, Souza (2001, p. 6) afirma:

Reconhecer que a finalidade maior da tarefa educativa não é, apenas, a mera transmissão metódica e ordenada do saber sistematizado pela humanidade, mas que é, fundamentalmente, estabelecer novas formas de produzir e distribuir o conhecimento – orientado para novas formas de conceber o mundo, o trabalho, as relações sociais e de vida – suscita a necessidade de entender a prática pedagógica como um processo que tem como ponto de partida e de chegada a prática social.

A dinamicidade do fazer docente torna-se explícita quando se traduz em uma didática adequada, segundo Libâneo (2011, p. 88):

[...] numa formulação sintética, boa didática significa um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria. Há uma condução eficaz na aula quando o professor assegura, pelo seu trabalho, o encontro bem sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno.

Ainda de acordo com esse autor, “Uma boa didática na perspectiva da mediação é aquela que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos” (LIBÂNEO, 2011, p. 88). No entanto, o aprendizado não se baseia apenas nos conteúdos, mas, sobretudo, na maneira como nos relacionamos uns com os outros e respeitamos as subjetividades. Novas epistemologias surgem quando se abre espaço para novas praxiologias, ou seja, quando a teoria e a prática se fundem. O contrário também é verdadeiro: sabe-se que existe um grande perigo quando a teoria não está atrelada à prática. A esse respeito, Giroux (1988, p. 23) pondera:

[...] as instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm historicamente se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Compreendemos que historicamente esse pensamento foi construído e desmistificá-lo não é tarefa tão simples, embora seja fundamental, principalmente

no que tange ao desenvolvimento de uma visão ampliada de educação, que, na perspectiva de Gatti (1997, p. 57), é

[...] globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica.

Atrelado a isso, a pessoa surda possui uma bagagem, ou seja, conhecimentos adquiridos pela sua experiência visual com o mundo, seja por meio formal ou informal. É importante ressaltar que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 14). Corrobora com esse pensamento Miccoli (2006, p. 213), quando afirma:

[...] não é mais possível perguntar se a experiência decorre do conhecimento ou se o conhecimento decorre da experiência, pois não há mais a separação dos dois conceitos – conhecimento e experiência são uma coisa só, tendo em vista que aquilo que é percebido como exterior desaparece na consciência e nela mesma se constitui como realidade ou conhecimento. Assim, o sujeito que vivencia experiências se insere em um meio que, por sua vez, se encontra em um contexto específico, onde ele interage com outros seres, humanos ou não.

É impossível abordar essa temática sem tratar das ideias freireanas sobre educação, e, quando o assunto é formação de professores de Libras, torna-se necessário muito cuidado, em função das especificidades de um grupo minoritarizado e invisibilizado por tanto tempo. Na concepção de Freire (1985, p. 35-36):

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. [...] Desde logo, qualquer busca implica, necessariamente, numa opção. Opção pelo ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo. Ou opção pelo amanhã, por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos da História. [...] A opção teria de ser também entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

Nesse ponto, a subjetividade e a afetividade precisam se encontrar por um fazer docente empático, de autocuidado, e que reconheça o repertório cultural dos alunos, como afirma Gasparin (2007, p. 51):

Todo o processo ensino-aprendizagem é encaminhado para, explicitamente, confrontar os sujeitos da aprendizagem – os alunos – com o objeto sistematizado – o conteúdo. [...] Os educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento. Os sujeitos aprendentes e o objeto da sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor. É sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo.

Esse reposicionamento pedagógico no que tange à formação do professor, de acordo com Pessoa (2012, p. 4), faz-se necessário porque a Universidade “deveria não apenas preparar os/as professores/as intelectualmente a ensinar uma língua, mas também encorajá-los/as a interpretar a realidade e intervir nela, assim como lutar por melhores condições sociais e de trabalho”. Corroboram com Freire as ideias de Rajagopalan (2003, p. 106), quando este diz que “o que torna a pedagogia crítica distinta é a vontade do pedagogo de servir de agente catalisador das mudanças sociais”.

Em sintonia com essa ideia, Jordão (2013, p. 78) aponta os seguintes desdobramentos em uma perspectiva crítica:

Se entendemos a língua como uma prática social de construção de sentidos, ao ensinarmos língua estamos ensinando formas de entender/construir o mundo – e a contribuição social disso fica evidente. As pessoas, quando aprendem língua e se percebem construindo sentidos para/do/no mundo no processo de aprendizagem, podem desenvolver uma atitude mais respeitosa diante dos sentidos das outras pessoas, as identificações e desidentificações, suas e de outras; as professoras, quando se percebem ensinando processos de construção de sentidos, também podem desenvolver atitude semelhante. Formar professoras com esta concepção, portanto, contribui imensamente para o desenvolvimento produtivo de uma sociedade plural, diversa e irrequieta como a que temos na contemporaneidade.

Portanto, a formação de docentes de Libras deve estar embasada em um enfoque praxiológico que compreenda a interculturalidade presente em sala e na escola como meio de transformação da prática docente e, conseqüentemente, da sociedade.

2.5 Objetivos e perguntas da pesquisa

No cenário apresentado, este estudo tem como principal objetivo pesquisar a formação de professores de Libras sob a perspectiva dos discentes, docentes surdos e docentes ouvintes e tradutores-intérpretes de Libras e as contribuições da filosofia Ubuntu nesse processo formativo, visando à construção de relações acadêmicas mais harmoniosas, a partir de novas possibilidades praxiológicas. Para tanto, foi preciso transitar por objetivos específicos, os quais trataram de:

- estudar o contexto histórico da implementação do curso de Letras/Libras no Brasil e no Estado da Bahia;
- identificar os desafios e possibilidades no processo de formação docente em Libras;
- refletir sobre as contribuições da filosofia Ubuntu para a formação de professores de Libras.

As perguntas de pesquisa que orientaram a busca das evidências para cumprir com os objetivos propostos foram estruturadas como a seguir.

- Pergunta central – *Será que a formação do professor de Libras consegue dotá-lo de instrumentos para enfrentar as possibilidades e os desafios da ação pedagógica?*
- Subpergunta 1 – *Como o histórico das abordagens filosóficas da educação de surdos ajuda a compreender a implementação do curso de Letras/Libras?*
- Subpergunta 2 – *Quais principais desafios e possibilidades se apresentam na atualidade para o professor de Libras?*
- Subpergunta 3 – *De que forma a filosofia Ubuntu desconstrói a educação hegemônica e dialoga com a formação de professores de Libras?*

Os questionamentos da pesquisa foram elaborados no início do estudo e sofreram um processo de amadurecimento e reelaboração ao longo do percurso da investigação.

2.6 Justificativa da pesquisa

A presente pesquisa em Linguística Aplicada Crítica se justifica pela relevância pessoal do estudo, tendo em vista que foram dedicados anos de trabalho desta autora como tradutora-intérprete de Libras, o que a tornou uma observadora atenta às questões na área de ensino e de aprendizagem. Além disso, sua formação acadêmica nas áreas de Pedagogia e licenciatura em Letras/Libras permitiu o aprofundamento nos conceitos e a reflexão sobre eles, sobretudo no que se refere à língua brasileira de sinais e sua inserção na comunidade de modo geral.

Este trabalho possui relevância social e científica para a área específica, bem como para as áreas que se interseccionam. Além disso, o processo de formação do professor de línguas tem sido bastante enfatizado, no que se refere à formação do professor de Libras, sendo necessário ampliar os estudos.

2.6.1 *A relevância pessoal do estudo*

O interesse pelo tema surgiu em decorrência da trajetória de atuação desta autora como tradutora-intérprete de Libras no Centro de Formação de Professores (CFP), em uma pequena cidade do interior da Bahia, chamada Amargosa. Apesar de já ter atuado em um instituto federal e possuir experiência com o ensino de Libras em cursos livres, no Ensino Médio e no Superior, o CFP chamou-lhe a atenção por seu diferencial em relação à formação humanizada e focada no aluno, por saber que isso é resultado de um longo caminho de debate e ação reflexiva sobre a prática.

Esse Centro atrai surdos de diversas regiões e estados brasileiros, além de “abrir portas” para alunos que vivem em regiões próximas, como a zona rural, e que, de outra forma, não teriam acesso à Universidade, em função de distância, orçamento e outros motivos. A política de interiorização do Ensino Superior possibilitou a ampliação da oferta de vagas nessa Instituição, sobretudo para alunos surdos que podem agora se ver como futuros docentes.

O compromisso social desta autora com a comunidade surda está no papel social que exerce na Academia e em outros tantos espaços sociais. Como tradutora

e intérprete de Libras no contexto universitário, tem lhe sido possível compreender as mais diversas histórias, por meio do contato com os alunos surdos, com os alunos ouvintes, assim como com o corpo docente, sejam os professores surdos ou ouvintes, além de seus pares, as intérpretes de Libras da Universidade. Como professora substituta no Instituto Federal, compreende as questões pertinentes à prática docente e consegue construir-se como pesquisadora, observando esses dois papéis importantes no processo educativo.

2.6.2 A relevância social e científica da pesquisa

A educação é uma das lutas mais constantes das comunidades surdas e dos movimentos surdos. Esses movimentos anseiam por uma educação que os permita serem surdos de direito, que respeite suas especificidades educacionais, sua língua e sua história.

Pesquisar sobre a formação de professores de Libras com base na prática da filosofia Ubuntu significa possibilitar a abertura de novos conhecimentos, bem como contribuir com as discussões realizadas até então. Esta pesquisa revela o agradecimento desta autora à comunidade surda, por ter possibilitado que ela se tornasse o que é hoje, bem como pela responsabilidade social adquirida, enfim, por fazer parte desse lugar e esse lugar fazer parte dela.

O presente trabalho é resultado do compromisso acadêmico exercido por esta autora com o outro – por vezes marginalizado e de minoria linguística –, que almeja a emancipação social. Portanto, as pesquisas na área de formação de docentes de Libras impactam diretamente na educação de surdos, motivo pelo qual precisam ser éticas o suficiente, para que possam promover melhorias ao povo surdo, assim como manter uma discussão participativa, democrática, respeitosa e coesa com os interesses das comunidades surdas e do que diz respeito ao futuro delas.

2.7 Organização da dissertação

Esta Dissertação está organizada em seis capítulos, com o intuito de apresentar o percurso e o contexto da investigação, o referencial teórico da pesquisa, a metodologia utilizada, a análise dos dados, bem como as considerações finais.

O capítulo 1 faz uma apresentação inicial do estudo, justificando a escolha temática.

O capítulo 2 é composto por sucessões, que possibilitarão a compreensão da trajetória percorrida pela pesquisa. Nele, são abordados os objetivos, as perguntas da pesquisa e as justificativas pessoal, social e científica do estudo.

O capítulo 3 explicita o referencial teórico da pesquisa mediante itens com abordagem das teorias que a fundamentam.

O capítulo 4 explana sobre a parte metodológica da investigação, apontando a natureza da pesquisa, o contexto, os participantes e os instrumentos utilizados para a geração dos dados necessários, a fim de cumprir com os objetivos propostos e responder às questões da pesquisa, bem como realizar a triangulação dos dados.

O capítulo 5 dedica-se à análise dos dados das entrevistas semiestruturadas e à degravação⁷ das entrevistas em vídeo dos participantes surdos.

Por fim, o capítulo 6 retoma e alinhava algumas considerações atinentes aos resultados obtidos com a investigação e aponta as implicações praxiológicas encontradas, bem como expõe as limitações que surgiram durante a trajetória investigativa.

2.8 Revisão do capítulo

Este capítulo manteve o enfoque em torno da identificação dos desafios e apontou possibilidades para a formação dos professores de Libras; além disso, trouxe conceitos que servirão para as discussões que se seguirão. Os desafios encontrados fizeram menção à interculturalidade surda e ouvinte e nos conduziram

⁷ A degravação é uma transcrição literal em texto de um conteúdo em áudio ou vídeo.

a refletir sobre aspectos diversos, como o tipo de professor com o qual a Universidade deseja contribuir para formar. Contudo, nossa intenção não é causar interpretações equivocadas, mas sim, proporcionar resultados representativos para o setor educacional.

Compreender os aspectos importantes do currículo dos cursos de formação de professores e refletir sobre ele é, além de urgente, necessário. Corrobora com essa discussão acerca do currículo o pensamento de Silva (2010, p. 150):

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O próximo capítulo trará à baila novos conceitos e seu objetivo será inserir na discussão acerca das políticas linguísticas a filosofia Ubuntu e o papel do intérprete de Libras no contexto universitário, na formação dos professores de Libras.

3 REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Neste capítulo, localizamos os conceitos-chave para a compreensão de como a prática da filosofia Ubuntu pode incidir na política linguística para o ensino de Libras no ambiente universitário. Uma vez compreendido que a política linguística precisa estar imbricada com a ética do cuidado, a formação crítica de professores de línguas insere-se no escopo da Linguística Aplicada Crítica (LAC) e tem como principal objetivo instigar e fomentar a atuação crítica no contexto de educação linguística. Nesse sentido, não há como separar a formação da ação docente; logo, em sua grande maioria, os estudos com foco em perspectivas críticas de educação linguística conectam-se com a área da formação crítica de professores. Ao final do capítulo, apresentamos as peculiaridades da atuação do tradutor-intérprete de Libras, que também é um profissional das Letras e desenvolve uma importante função no processo de formação dos professores de Libras surdos ou ouvintes e na mediação com os ouvintes.

3.1 Começando pela decolonialidade

A decolonialidade é entendida como o caminho inverso ao colonialismo que imperou por tanto tempo no Brasil e deixou uma herança turva entranhada no meio social. Trata-se de um meio de ruptura do pensamento que vai contra qualquer tipo de ideia hegemônica e totalizante que subalterniza e diminui o outro. Essa desconstrução precisa também alcançar o campo da língua, como explica Mariani (2004, p. 74):

[...] estou supondo que um processo colonizador, enquanto acontecimento, não existe sem as línguas. Essa colonização linguística é desencadeada no bojo do acontecimento linguístico que um processo colonizador convoca, qual seja, no ainda irrealizado languageiro que virá a se constituir como língua nacional, há um complexo e tenso jogo entre memórias e apagamentos das imagens produzidas sobre as línguas em circulação.

As pessoas surdas são submetidas à hegemonia dos falantes desde o nascimento, isso porque, quando não se observa condição de fala e comunicação,

acredita-se que a incapacidade de falar seja o reflexo de uma “mente infrutífera”. Sabemos, hoje, que isso não procede. No entanto, a tentativa de submissão de grupos minoritarizados é prática histórica e, por extensão, alcança também os surdos.

No Brasil, os grupos minoritarizados a que nos referimos aqui são aqueles que, apesar de não serem pequenos quantitativamente, passam por uma série de apagamentos, como as mulheres, os negros, os indígenas. A comunidade surda, após as leis vigentes no Brasil, começou a ganhar um novo significado. Diante disso, é necessário pensar outras epistemologias, principalmente aquelas que entendam os caminhos da decolonialidade. Na concepção de Mariani (2004, p. 31), isso:

[...] supõe o estabelecimento de políticas lingüísticas explícitas como caminho para manter e impor a comunicação com base na língua de colonização. Delimitando os espaços e as funções de cada língua, a política lingüística dá visibilidade à já pressuposta hierarquização lingüística e, como decorrência dessa organização entre as línguas e os sujeitos que as empregam, seleciona quem tem direito à voz e quem deve ser silenciado.

Neste ponto, vale salientar que a falta de políticas públicas no que se refere à educação de surdos também constitui uma política, principalmente de invisibilização, sendo, portanto, um tipo de violência institucional. As violências atravessadas são perpetuações do colonialismo, a começar pela relação de poder envolvida na sala de aula, onde se tem a figura do professor como detentor do saber, o que cria uma parede invisível entre ele e o aluno. Somado a isso, o intérprete é a parte sem voz própria, totalmente vulnerável e submissa em relação ao professor, e que só se pronuncia quando e se for solicitado por este, ainda que ambos, professor e intérprete, em alguns casos, tenham a mesma formação acadêmica. Sobre o educador, Freire (1991, p. 32) afirma que “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Leffa (2005), no artigo “O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil”, discorre sobre a alienação dos professores de inglês e a influência deles sobre os alunos. Podemos facilmente usar essa ideia como analogia para nos referirmos aos professores de Libras, quando ele afirma que o professor é

“mentalmente colonizado, agindo como um colonizador dentro de seu próprio país” (LEFFA, 2005, p. 13).

Surge daí o seguinte questionamento: quando a decolonialidade se torna consciente? Não há uma única resposta, pronta e acabada, mas nos arriscamos a responder que isso quando passamos a ter uma consciência crítica confluindo na produção do pensamento. Monte Mór (2013) nos lembra que a criticidade advém da raiz etimológica da palavra crise; é nos momentos de desestabilidade que nos forçamos a pensar possibilidades de mudança e, nesse ponto, a autora afirma que ocorre uma “expansão de perspectivas”. Pessoa (*apud* PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018, p. 192) corrobora com essa ideia ao complementar:

A educação linguística crítica é influenciada por teóricas/os da pedagogia crítica, mas sobretudo pelas/os autoras/es da Linguística Aplicada Crítica (também chamada de Transdisciplinar, Indisciplinar, Transgressiva etc.), que se pautam por teorizações das ciências sociais e das humanidades. Mais recentemente, temos buscado entender as salas de aula de línguas à luz do pensamento decolonial.

Os desdobramentos advindos da criticidade permitem uma ação reflexiva mais contundente, ampliam possibilidades e ajudam na construção de novos sentidos. O ambiente universitário deve ser um local de reencontros e partilhas de experiências por meio das aulas, nas quais cada momento se constitui como uma sessão reflexiva que conflui para um reposicionamento pedagógico, seja para compreender as dinâmicas sociais, seja para obter posturas problematizadoras. Essas reflexões corroboram para desempenharmos com afinco a nossa práxis docente.

Mudar dinâmicas educacionais é um dos caminhos para o reconhecimento e a valorização de novas experiências de ensino e aprendizagem. Nesse ponto, a filosofia Ubuntu emerge como possibilidade viva de que o diálogo crie outra prática civilizacional, possível e enriquecedora na desconstrução hegemônica. Essa filosofia traz a noção de pertencimento, não exclui o eu, mas o inclui em uma ação coletiva que evoca a participação em comunhão de uns para com os outros.

3.2 Em defesa do Ubuntu

A filosofia Ubuntu é originária da África Subsaariana, advém da interação sociocultural dos grupos Bantu e surge como possibilidade de união comunitária. A palavra *ubuntu* não possui um significado literal na tradução para o Português, mas, em linhas gerais, expressa a existência definida pela presença de outras existências – nós existimos porque você e os outros existem. Observamos aí um sentido colaborativo de humanidade, ou seja, nossa existência está conectada uma à outra. O Ubuntu ganha importância principalmente como oposição ao individualismo imbricado no seio social como produto de tradição ocidental, em especial nas sociedades industrializadas pautadas pelo consumo. O Ubuntu, portanto, caminha na contramão do colonialismo.

Nessa filosofia a comunidade e suas relações sociais são fundadas na tradição, na ética social e no reconhecimento de todos como indispensáveis (RAMOSE, 1999). A identidade e a personalidade dos indivíduos são parte do Ubuntu e, na filosofia, traduzem-se como a aplicação da totalidade das relações humanas e das sociedades existentes.

Por outras palavras: não basta a existência do Ser (humano) para ser reconhecido como humano. É necessário que o Ser se torne, portanto que apareça como humano para termos o Ubuntu. Porque o juízo ético sobre alguém é que determina a sua posição social e legal. A pessoa deve estar constantemente, através do seu comportamento, a provar que possui Ubuntu. (CASTINIANO, 2010, p. 158)

Nascimento e Botelho (2010) ressaltam a importância do estudo da filosofia Ubuntu, que pode oferecer conceitos capazes de nos permitir entender realidades em movimento. Nesse sentido, Kashindi (2015) observa:

[...] negligenciar o Outro é, na perspectiva do *Ubuntu*, desumanizar-se. Urge, pois, sair ao encontro desse Outro, reconhecê-lo e construir com ele uma solidariedade afetiva, calorosa, como a própria etimologia da ética indica.

Em grande parte do continente africano, um dos valores sociais mais importantes para o conhecimento é a “palavra falada”. Essa palavra proferida cria nas sociedades africanas um dom transformador. Uma criança nasce e, de

imediatos, é classificada na categoria de Kuntu, como modalidade ou como os atributos de inter-relação de categorias, como uma força que permite a ligação entre dois significados (KAGAME, 1956). Dessa forma, não se é um ser humano até que, por meio da palavra falada, alguém lhe dê um nome e o pronuncie; só então será chamado de Mutum, classificação para seres dotados de inteligência.

A palavra transforma o ser inanimado em um ser com potencial humano, passível de inteligência humana a ser desenvolvida durante a vida. O ato da fala envolve muitos meandros interessantes em muitas sociedades africanas (CUNHA JUNIOR, 2007). Nesse contexto, devemos estruturar o pensamento no sentido da endoculturação, fenômeno que Laraia (2001) trata como o constante processo de aprendizagem e de assimilação do conhecimento; essa etapa inicia-se na infância, quando ocorre uma socialização primária (BERGER; LUCKMANN, 1973), e tal processo diz respeito aos primeiros contatos sociais da criança. É nesse contato que ela começa a significar os elementos culturais presentes na sociedade em que está inserida, fazendo parte desse processo a família e as pessoas mais próximas.

Quando se atinge a idade escolar, dá-se início à segunda fase (BERGER; LUCKMANN, 1973), na qual, por meio do contato com professores e colegas da escola, ocorre o processo de socialização secundária. Por esse motivo, Rossi (2000) afirma ser na infância que se constrói a realidade social, podendo a criança descobrir a si própria por meio da comunicação, ou seja, com as interações sociais é possível perceber-se e identificar-se com seus pares.

Os aspectos que determinam a permanência do aluno na Universidade estão diretamente ligados ao que o sociólogo francês Coulon (2008, p. 32) aborda como “tempo de estranhamento”, um período novo, em que o estudante depara com a transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior. Logo após, temos o “tempo da aprendizagem”, no qual ocorrem as adaptações e acomodações de forma crescente. Em seguida, há o “tempo de filiação”, em que as regras e os costumes do ambiente universitário já estão internalizados, e o estudante então já constitui um membro ativo desse lócus (COULON, 2008, p. 32).

À semelhança do que acontece em muitas sociedades africanas, ou mesmo em outras sociedades mundiais, os povos surdos só são socialmente aceitos quando passam por determinadas fronteiras e rituais. Podemos dizer que, quase por “milagre”, ingressam nas universidades e habitam os espaços sociais, onde,

por intermédio do trabalho do profissional tradutor-intérprete de Libras, fazem-se ouvidos. E essa palavra proferida pelo intérprete “em nome” da pessoa surda legítima, de certa forma, a participação social do surdo. Nesse sentido, Lopes (1998, p. 23) explica:

Quem tem surdez parte de uma condição narrada como diferenciada em relação a quem tem audição. Muito além de um corpo, aqui estão implicadas formas de se relacionar, formas de se identificar com alguns e se distanciar de outros, formas de se comunicar e de utilizar a visão como um elo aproximador entre sujeitos semelhantes.

Como agravante, para os surdos que não terminam os estudos ou não concluem a educação superior, os cargos e trabalhos disponíveis são muito limitados, o que conduz a maioria a fazer trabalhos braçais, principalmente em supermercados e fábricas. Em muitos casos, a escola erra por reproduzir as desigualdades, ao não oferecer metodologia e didática de ensino que favoreçam o aprendizado para o aluno surdo, repelindo-o, em vez de aproximá-lo. Isso ocorre quando o próprio currículo das escolas regulares não contempla essas interfaces ou quando elas não oferecem avaliações condizentes com a interculturalidade presente na sala de aula. A propósito, Botelho (2003, p. 65) alerta:

[...] as políticas denominadas inclusivas, bem como os programas que advogam a integração dos surdos no ensino regular, privilegiam sua interação com ouvintes, dada mínima ou nenhuma ênfase à construção do letramento. São contexto onde os surdos não compartilham plenamente a língua oral que circula na sala de aula e na Escola, tampouco o letramento foi estabelecido como objetivo.

Assim sendo, essa prática permeia o currículo do curso de Letras/Libras, causando o que Mariani (2004) retrata como “colonização linguística”, referindo-se às línguas orais. Todavia, há entendimento de que algo semelhante acontece também entre línguas orais ante as línguas de sinais:

[...] sobre essas línguas constitutivas de povos culturalmente distintos que se defrontam em condições de produção tais que uma dessas línguas, chamada de língua colonizadora, visa impor-se sobre a(s) outra(s) colonizada(s). (MARIANI, 2004, p. 74)

No Brasil, especificamente, referimo-nos à Língua Portuguesa e à Libras na grande maioria dos cursos de formação de professores. O enfoque maior é sempre

na Língua Portuguesa, em detrimento da Libras, conforme o seguinte trecho da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002: “Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, p. 01), quando o recomendável seria que ambas tivessem o mesmo peso, a mesma carga horária e a mesma importância nos currículos das licenciaturas.

É pertinente destacarmos que o Ubuntu para a formação de professores não se constitui apenas como uma filosofia, apesar da definição etimológica de filosofia remeter a sabedoria, sendo muito mais profundo; trata-se de um posicionamento que vai além, ao ponto de se tornar uma prática. Comungamos da visão de Njeri (2018), quando a autora diz existir uma pluriversalidade na sociedade brasileira; isso significa que não podemos estabelecer a supremacia de uma filosofia, entendendo-a como um ramo do saber, que não pode sobrepujar outra, seja ela ocidental, indígena ou africana, principalmente quando são hegemônicos e totalizantes. Posto isso, precisamos ampliar nossas visões filosóficas, percebendo cada filosofia como uma possibilidade para o pensamento global e que ela irá conduzir nossas atitudes como seres sociais.

Portanto, manter uma atitude reflexiva ante a formação de professores de Libras é compreender de que forma a filosofia Ubuntu, pensada aqui servindo como base da prática pedagógica na formação de professores, pode auxiliar nesse processo. Em analogia a um antigo provérbio africano, bantu, segundo o qual “é necessário uma tribo inteira para educar uma criança”, consideramos ser necessária uma instituição inteira, a começar pelos nossos docentes, para educar nossos discentes surdos ou ouvintes. Quadros (2020, p. 147) problematiza essa questão, ofertando uma resposta:

Qual é a sociedade, qual é a comunidade que educa uma criança surda? As que partam de relações de pertencimento, de identidade, de troca. A comunidade começa com pares que se identificam, que comungam e partilham uma língua.

Nessa esteira, explicitamos que abrir caminho para posturas humanizadoras, com o afeto como forma de pertencimento, compreender que precisamos uns dos outros para otimizar nosso bem-estar físico e mental e, acima de tudo, contribuir para o bem viver da comunidade como um todo – isso equivale a colocar o Ubuntu em prática.

3.3 O papel do tradutor-intérprete de Libras no Ensino Superior

O tradutor intérprete de Libras/Português (TILSP) é o profissional que faz a mediação entre a pessoa surda que sinaliza e a pessoa ouvinte, transitando entre ambas as línguas, Libras e Português. “O intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação. É a área de interpretação mais requisitada atualmente” (QUADROS, 2004, p. 51).

Esta seção destina-se a tratar desse profissional, por ser ele o principal agente da política linguística dentro do espaço educacional, na maioria das vezes invisibilizado e silenciado. No Ensino Superior, esse profissional desempenha diversas funções e precisa ter habilidades tradutórias e discursivas para uma mediação coesa e de fácil entendimento entre os usuários das línguas em questão.

A formação do TILSP ainda é muito discutida. De acordo com o estabelecido pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a formação do TILSP deve ser feita por meio de Ensino Superior, embora a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, permita também em nível Médio. No entanto, o ideal seria a formação na área em que esse profissional atue, ou seja, se ele interpreta aulas de Biologia, essa deveria ser a sua formação. Na maioria das vezes, no entanto, o TILSP, quando tem Ensino Superior, graduou-se em Letras (licenciatura), em Letras/Libras ou em Pedagogia. Busca-se formação continuada em cursos formativos e capacitações. Na concepção de Rodrigues (2010), para que os surdos matriculados no Ensino Superior tenham acesso às aulas, reuniões e demais atividades acadêmicas, faz-se necessário que o intérprete possua curso superior.

Em razão disso, a Lei nº 10.436, que “trata do direito das pessoas surdas ao acesso às informações através da Libras, do direito dessa comunidade a uma educação bilíngue, da formação de professores de Libras e de intérpretes de Libras entre outras providências”, foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Sobre o intérprete, Lacerda (2009, p. 24) ainda explica:

[...] o Capítulo V do Decreto nº 5.626/05, que trata da formação do tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa. O artigo 17 afirma que essa formação do tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em Libras-língua portuguesa. Esse artigo indica o reconhecimento da profissão em igualdade com os tradutores e intérpretes de outras línguas e o reconhecimento da importância dessa

formação ser realizada por meio de curso superior, até então pouco frequente na área.

Apesar de ter sido extinto o cargo técnico de tradutor-intérprete de Libras, nível Médio, categoria D, ainda existem tradutores-intérpretes atuando nas universidades, nos cursos superiores, com remuneração de cargos de ensino Médio e Técnico, não tendo sido feita a mudança para a categoria E, como seria de direito. Essa falha na legislação desqualifica esse profissional, por não oferecer a ele um plano de carreira condizente. A valorização deve ser digna do exercício da formação do tradutor-intérprete de Libras, uma vez que a qualificação adequada está intimamente ligada a condições adequadas para a realização da atividade tradutória.

O TILSP no Ensino Superior precisa estar sempre estudando, preparando-se para as aulas que irá interpretar. Além disso, precisa realizar pesquisa de sinais-termo e ter conhecimento de técnicas interpretativas, para prestar o melhor trabalho possível. O ideal seria que os docentes encaminhassem materiais como textos, poemas, músicas, *slides*, enfim, tudo o que utilizaria na aula para que os intérpretes pudessem estudá-los previamente (GUARINELLO, 2007). Na prática, porém, isso não ocorre, e o intérprete chega para a aula “às escuras”, sendo obrigado a improvisar toda a interpretação.

A recomendação é que a atuação seja realizada em duplas, com revezamento de 20 em 20 minutos. Com isso, enquanto um está no turno de interpretação, o outro está no apoio. Russell (2011, p. 1) explica que a interpretação em equipe se organiza da seguinte maneira:

Equipe de interpretação refere-se à interpretação de situações em que dois ou mais intérpretes estão trabalhando juntos com o objetivo de criar uma interpretação, aproveitando os pontos fortes de cada um, e apoiam um ao outro para a consistência e sucesso do trabalho.

A interpretação em duplas – ou mais participantes – é de extrema importância para garantir melhores condições de trabalho para o TILSP, gerando benefício cognitivo e favorecendo o *feedback* do parceiro. Além disso, o Código de Ética dos Intérpretes de Libras, no artigo 13, recomenda o seguinte:

Reconhecendo a necessidade para o seu desenvolvimento profissional, o intérprete deve agrupar-se com colegas profissionais com o propósito de dividir novos conhecimentos de vida e desenvolver suas capacidades expressivas e receptivas em interpretação e tradução. (QUADROS, 2004, p. 33)

A equipe de TILSP da UFRB também alimenta o *drive* compartilhado com o glossário de sinais mais usados em cada disciplina, bem como autores, termos da área técnica e específicos, tudo isso a fim de catalogar e rememorar sinais, facilitando, assim, pesquisas futuras.

Os intérpretes, além das demandas de sala de aula, também se ocupam de interpretar reuniões, eventos, formaturas, acompanhar alunos surdos em estágios, a fim de proporcionar a acessibilidade linguística dos discentes nos espaços pertinentes à vida acadêmica. No entanto, é necessário que a Universidade tenha pessoas preparadas, além dos intérpretes, para prestar atendimento ao público surdo, possibilitando que ele goze de maior autonomia. Por isso, é necessário que espaços como restaurante universitário, biblioteca e guarita tenham pessoas preparadas com conhecimento básico da Libras, para fornecer informações e tornar o ambiente acadêmico o mais acessível possível a esses alunos.

Quadros (2002) destaca vários problemas que ocorrem quando esse profissional ignora a postura ética de sua função na sala de aula, principalmente, na intermediação de relações. A autora salienta que, muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula é confundido com o papel do professor, o que se verifica quando os alunos comentam e travam discussões da aula com aquele profissional e não com o educador. A estudiosa ainda ressalta que é o próprio professor quem delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos, sendo de praxe o professor consultar o intérprete sobre o desenvolvimento do aluno surdo. Quando o profissional tradutor e intérprete assume todos esses papéis, sua função no processo educacional do surdo pode ser confundida.

Seria incoerência dizer que um espaço é inclusivo se só quem sabe a língua do surdo são os intérpretes. Sabemos que o profissional sozinho não faz a inclusão, mas sem ele tampouco essa inclusão ocorre. No entanto, registramos que todos são capazes de aprender a língua de sinais e que seu aprendizado deve ser estimulado e valorizado, sobretudo na Universidade, um espaço que deve estar a todo tempo “promovendo o respeito à diversidade, a convivência social e a

formação para a cidadania, mediante ações que garantam o acesso e permanência de todos os indivíduos na Educação Superior” (MATOS, 2015, p. 9).

Se pensarmos em um tabuleiro de xadrez, poderemos fazer uma analogia, na qual o professor é o rei, e os alunos são os peões, sempre impulsionados a ir para a frente. Os TILSP seriam os bispos, pois são os grandes articuladores da partida, ou melhor, da sala com alunos ou professores surdos; também são as pessoas que estão inteiradas dos processos e, com a convivência, passam a conhecer o perfil de cada professor e de cada aluno surdo. Todo o resultado, porém, depende do esforço conjunto entre o professor, o intérprete e o discente surdo.

Outro grande obstáculo é que nem sempre há entendimento do professor em relação ao papel do intérprete, fato que culmina em microviolências, as quais, por sua vez, constituem ações de desrespeito com o intérprete. Alguns docentes veem o intérprete como um intruso em “sua” sala de aula; outros consideram que o dever de ensinar o aluno surdo é do intérprete, de quem depende o êxito do aluno; outros, ainda, enxergam no TILSP uma espécie de tutor do surdo; e há também o professor que reconhece o despreparo do profissional, mas “fecha os olhos” para a situação de aprendizado do surdo, agindo apenas para que este vá passando ano após ano sem nada aprender. Enfim, trata-se de posturas retrógradas e inaceitáveis no ambiente acadêmico.

O intérprete deve ser visto como um profissional qualificado e parceiro de trabalho na sala de aula. Quando cada “peça” sabe posicionar-se, esse ambiente torna-se muito favorável para o aluno surdo compreender seu espaço e sentir-se um participante ativo dele.

Há lacunas no tocante à atuação do TILSP educacional que demandam reflexão e devem ser alvo das políticas públicas e institucionais; por exemplo, o tempo de atuação em aulas seguidas é altamente exaustivo e solitário (LACERDA, 2009), pois o trabalho, na maioria das vezes, ocorre sem revezamento, sem troca entre pares, revelando que o quantitativo de profissionais nas instituições de ensino é insuficiente. Trata-se também de uma forma de microviolência a falta de respeito em relação à carga horária do intérprete. São perceptíveis os privilégios do professor: cada um tem seu tempo de preparo, estudo e ministração de aula, ao passo que o intérprete tem toda a sua carga horária destinada à sala de aula, sem tempo para se dedicar ao estudo prévio para cada aula ou atividade da Instituição.

A não observância dessas questões culmina, na maioria das vezes, em desgaste físico e mental. Falta um olhar empático e solidário em relação ao TILSP. É, pois, imperativo ter professores aliados à causa desses profissionais, a fim de ecoar essas necessidades na Universidade.

Esta seção foi dedicada exclusivamente à atuação do tradutor-intérprete de Libras, principal mediador da política linguística na escola no que diz respeito aos surdos. Por isso, propomos aqui uma reconciliação entre docentes e técnicos especializados – os TILSP –, a fim de que as relações sejam harmoniosas e horizontais, e que a esses profissionais técnicos sejam garantidas condições dignas de trabalho.

3.4 Políticas linguísticas como “porta de acesso e inclusão” ao mundo letrado

Compreender o papel das políticas linguísticas e como elas impactam a prática da vida acadêmica e cotidiana traz benefícios individuais e coletivos que ajudam a superar dificuldades, preconceitos, e a refletir sobre melhorias em nossa sociedade. A propósito, Rajagopalan (2013, p. 22) pondera:

[...] a política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão – todos eles, sem exceção – tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante.

Para que o acesso dos surdos à Universidade aconteça, é necessário antes haver uma política de inclusão, a qual só acontece com a permanência desses alunos. A palavra permanência “deriva do latim *permanentia* e se constitui no ato de permanecer; significa, portanto, perseverança, constância, continuidade” (REIS; TENÓRIO, 2009, p. 3) e pode ser compreendida também como “ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência com seus pares” (REIS; TENÓRIO, 2009, p. 4).

As políticas linguísticas que regulamentam o uso de Libras, por sua vez, norteiam os anseios da oferta da educação bilíngue e da consolidação de culturas, de políticas e de práticas inclusivas na escola “regular”, com professores surdos, professores bilíngues e, em último caso, com intérpretes da língua de sinais, qualificados e devidamente contratados para o exercício da função. (TAVARES-SANTOS; BISPO; LEAL; SILVA, 2021, p. 438)

Pelo fato de, em termos linguísticos, a Libras só ter sido reconhecida em 2002, com a já mencionada Lei nº 10.436, e de as pesquisas científicas acerca dessa língua serem também muito recentes, podemos considerá-la uma língua jovem, apesar de estar em uso bem antes disso. É após a criação dessa lei que surge a Política Linguística de Educação Bilíngue para surdos. O relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa elucida:

Política linguística representa um tipo de intervenção social em uma determinada comunidade. Uma política linguística vai determinar decisões quanto ao uso das línguas em um determinado país ou comunidade linguística. A partir disso, instaura-se um planejamento linguístico que objetiva implementar a política linguística traçada. Os idealizadores de um planejamento linguístico conduzem as decisões a respeito do uso das línguas em uma comunidade específica, podendo ou não coincidir com os interesses da própria comunidade, assim como já observado, por exemplo, com as comunidades surdas. (BRASIL, 2014, p. 8)

Perlin e Strobel (2008) salientam que os surdos percorreram uma longa trajetória de sua história nas práticas de oralização e em outras práticas educativas discriminatórias e inapropriadas. As autoras pontuam que os discursos produzidos com relação à pessoa surda idealizavam propostas educacionais para os surdos e esclarecem como se deu o desequilíbrio educacional dos sujeitos surdos.

Este discurso sobre a educação de surdos estava fora do contexto, pois muitas vezes os sujeitos surdos eram vistos como “retardados”, sendo poupados dos conteúdos escolares mais complexos, empurrados de uma série para outra série e também foram proibidos de compartilhar uma língua cultural do povo surdo, sendo tratados como débeis mentais com a eternização da infância. (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 40)

Ao considerar o difícil histórico dos indivíduos surdos no Brasil e no mundo, as injustiças sofridas pela comunidade e suas lutas para alcançar uma efetiva inclusão, podemos afirmar que esse grupo só agora vem conquistando espaços nunca antes frequentados, como os cursos superiores, entre eles o de licenciatura

em Letras/Libras, que surge como forma de pensar a política bilíngue de educação para surdos, pessoas que foram submetidas, historicamente, aos modelos educacionais com intenção de normalizar o ser.

A graduação para os surdos representa certo empoderamento da comunidade e funciona como uma política de inserção social no que diz respeito ao mundo do trabalho e ao combate do capacitismo. De acordo com Dias (2013, p. 2), “capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a própria vida”. A visão capacitista é mais uma forma de colonizar e oprimir ainda mais os surdos.

Os cursos de Letras/Libras também se fazem importantes pela presença de professores surdos nas instituições de ensino, nas quais ingressam por meio de concurso público, ampliando, por isso, a representatividade surda e fazendo com que os alunos surdos percebam em seus pares a motivação necessária para permanecer e concluir o curso. Reis e Tenório (2009, p. 92) corroboram com esse pensamento, ao afirmarem:

A entrada de professores surdos concursados no ambiente universitário fortaleceu a comunidade surda, mostramos a que viemos, provamos que podemos ser mestres e doutores, temos professores e orientadores bilíngues em algumas disciplinas e em outras utilizamos intérpretes de Libras bem qualificados.

Contudo, para os discentes surdos, o “imperialismo do português” é ainda muito forte, apesar do reconhecimento legal da Libras como língua das comunidades surdas, o que não exclui a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita; no entanto, não é dada a devida oportunidade ao aluno surdo de aprender o Português, quando comparado ao ouvinte. Assim, os alunos surdos passam ano após ano como copistas profissionais, uma vez que falta metodologia, adaptação e conhecimento dos professores e das instituições que recebem esses alunos com a premissa de incluí-los.

No ambiente universitário, por sua natureza pluricêntrica e intercultural, ao menos na teoria, espera-se a materialização das políticas públicas na forma de política linguística como agente de inclusão e acessibilidade. Nesse sentido, Guimarães e Orlandi (1996, p. 13) defendem:

A Língua, a Ciência e a Política estabelecem entre si relações profundas e definidoras na constituição dos sujeitos e da forma da sociedade. Ao mesmo tempo em que a linguística vai-se constituindo como ciência, a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado e as políticas gerais de um país manifestam essa inter-relação de que a forma mais visível é a formulação específica da Política Linguística.

Durante muito tempo, no Brasil, existiu uma “integração vestida de inclusão”. De toda sorte, a inclusão não é um favor, portanto, a pessoa surda que utiliza a língua de sinais tem o direito de ser assistida em sua língua natural, conforme aponta Rubio (2014, p. 3), ao assinalar que “as línguas de sinais são naturais, pois surgiram do convívio entre as pessoas. Elas podem ser comparadas à complexidade e expressividade das línguas orais”.

Contudo, na maioria das vezes, os surdos não encontram o apoio necessário, precisam dar conta da leitura de longos textos em Português (às vezes, também em Espanhol e em Inglês), com pouca ou nenhuma adaptação. Por não terem adaptação metodológica, os textos são de difícil compreensão, pois apresentam termos muito técnicos, o que aumenta a dependência do surdo, que precisa se amparar em um ouvinte com boa vontade para compreender tais conteúdos. Essas práticas fazem muitos surdos desistirem dos estudos. Por esse motivo, é necessário um ambiente bilíngue, com pedagogia bilíngue para proporcionar a verdadeira inclusão dos surdos. Quadros (2020, p. 180) coopera com essa visão, quando afirma:

Os alunos surdos não estarão incluídos no sistema educacional se não contarem com professores surdos, professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras e língua portuguesa na rede regular de ensino. Será fundamental a solicitação imediata para suprir as demandas dos alunos surdos na escola.

As ações afirmativas, assim como as políticas de permanência do aluno na escola, devem antecipar-se em relação a esses processos. Para o discente surdo, ter um professor que lhe dirija o olhar e esteja atento às suas necessidades educacionais é realmente raro. Apesar da existência de leis, na prática o que se percebe são professores inseguros delegando seu compromisso do ensino dos alunos surdos para os intérpretes de Libras. As reflexões em torno da formação de professores devem pautar-se por tudo isso, a fim de contribuir com as discussões

e difundir a informações para que o docente reconheça seu papel na educação inclusiva, pois, como destacam Nicolaidis e Tílio (2013, p. 288):

[...] é papel do linguista aplicado, sim, interferir, opinar e agir diretamente em políticas linguísticas, desde as que dizem respeito a políticas linguísticas para a preservação e/ou reconhecimento de línguas minoritárias (como as indígenas, imigrantes, LIBRAS etc.), até em políticas de ensino de línguas.

Todas as *nuances* em torno dessa soma de culturas – a ouvinte e a surda – , presentes em um mesmo ambiente, precisam ser mediadas, compreendidas e articuladas pelo professor, a fim de evitar violências e preconceitos, principalmente linguísticos, como os que aconteceram por muito tempo por desconhecimento ou por manutenção de práticas sem nenhum tipo de ação reflexiva. Ademais, as políticas linguísticas, destinadas a melhorar o acesso e a inclusão dos estudantes ao Ensino Superior, precisam caminhar no sentido do diálogo e de ações propositivas, visando evitar o retorno de condutas típicas do período colonizador da educação de surdos.

Instituições que ofertam o curso de Letras/Libras, por meio da junta diretiva responsável pelo currículo, precisam se questionar a todo tempo se estão condizentes com a necessidade educativa dos profissionais que desejam formar e remodelar, caso necessário. Em consonância com esse argumento, Nóvoa (2007, p. 16) disserta:

A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo.

A atenção a esses aspectos fará toda a diferença para a inclusão e a permanência e permitirá maior acesso dos alunos ao mundo letrado e ao aprendizado de línguas, neste caso, principalmente, da Libras. Faz-se necessário discutir, problematizar e argumentar acerca das políticas linguísticas que norteiam a educação linguística. Assim como sugere Giroux (1997, p. 163), é primordial “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”.

Portanto, as políticas linguísticas que regem a inclusão e a permanência das pessoas surdas em todos os espaços sociais devem ser delineadas conforme o entendimento a seguir:

A sociedade precisa garantir a essas pessoas a possibilidade de ter uma participação ativa nesses espaços, dentre eles as IES, sem obstáculos que os impeçam acessar, permanecer e concluir seus estudos nesse nível de ensino. (MATOS, 2015, p. 8)

3.5 Revisão do capítulo

Ao pensar o ponto-chave da difusão e manutenção do ensino de Libras nas escolas, é necessário primeiro formar professores conscientes de seu fazer pedagógico, sobretudo no tocante à inclusão. Estes, por sua vez, terminada a formação inicial, precisam dedicar-se à formação continuada e fazer da sua filosofia uma praxiologia, ou seja, a prática e a teoria aliadas o tempo todo.

A consolidação do curso de Letras/Libras reconheceu e pôs em prática os direitos linguísticos e educacionais dos surdos. A implementação de cursos de licenciatura em Letras/Libras (BRASIL, 2013) foi impulsionada após o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites (BRASIL, 2013). O reflexo dessa política foi o aumento significativo de discentes surdos na Universidade, como previsto no Decreto nº 5.626/2005 ao dispor que “as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação” (BRASIL, 2005, p. 1).

No entanto, de fato, a permanência há de ser algo pensado de forma pessoal; nesse ínterim, cada um tem aquilo de que necessita para manter-se, seja na seara metodológica, relacional ou social. A política linguística cumpre seu papel quando incide nas necessidades do grupo minoritarizado tratado neste trabalho: os surdos. Ao analisar o papel da educação básica para esse grupo, BENTO, BOMFIM E COSTA (2021, p. 106-107) alerta:

[...] a necessidade de se (re)pensar o papel da educação básica no ensino para surdas e surdos, pautados na ótica da implementação de políticas linguísticas bilíngues (Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda) que regulamentem currículos inclusivos direcionados ao ensino de português escrito e Libras como língua primeira, que rompam com grades curriculares engessadas, engendradas em perspectivas

coloniais e que não respeitam as singularidades linguísticas do povo surdo.

O interesse pela investigação do tema que intitula este trabalho abre uma janela para o infinito de possibilidades e caminhos a percorrer, que conectam a formação de professores de Libras a políticas linguísticas vigentes e apontam a necessidade de novas posturas, com vistas a uma política de ubuntização da relação professor-aluno, surdo-ouvinte e professor-intérprete.

A compreensão da sabedoria africana, vinda da filosofia Ubuntu no seu âmago, é capaz de impactar uma instituição e seus partícipes, com o alcance de todos, incluindo a mudança de realidades de exclusão de alunos surdos por humanidade e participação ativa e reflexiva. É imperativo que essa mudança comece pelo currículo do curso de formação de professores de Libras até alcançar a realidade do “chão” da escola, onde, de fato, os docentes em formação irão atuar.

Ubuntu na formação de professores de Libras implica aceitar o outro diferente, aceitar a sua língua, respeitar a sua história, não repetir os erros de um passado colonizador e opressor; é congregar no lugar de dispersar. Ubuntizar é fazer e praticar uma política linguística na Academia, não apenas para o outro, mas com o outro.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico desta pesquisa e detalharemos os procedimentos e instrumentos para análise e coleta de dados.

4.1 Lócus da pesquisa e sua caracterização

A presente pesquisa foi realizada em uma Instituição pública de Ensino Superior, o Centro de Formação de Professores (CFP), localizada no município de Amargosa, no Estado da Bahia. O referido Centro é um dos *multicampi* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A Instituição nasceu do desmembramento da escola de agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no ano de 2006. Criada pela Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005, a UFRB surge como política de interiorização e expansão da educação superior (BRASIL, 2005).

No âmbito da UFRB, é importante mencionarmos a Resolução nº 14/2009, do Conselho Acadêmico (CONAC) da UFRB, por tratar da inserção da Libras como componente curricular obrigatório para os cursos de licenciatura e optativo nos cursos de bacharelado e superiores de tecnologia, atendendo assim ao estabelecido no Decreto nº 5.626/2005, que dispõe sobre a Libras em nível nacional.

A UFRB, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que compreende o período de 2019 a 2030, compromete-se com o favorecimento de ações que garantam espaços e instalações acessíveis, entre elas, mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado à altura e à condição física de pessoas em cadeira de rodas, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); serviços de atendimento para pessoas surdas, prestado por tradutores-intérpretes de Libras, e para pessoas surdo-cegas, prestado por guias-intérpretes; pessoal capacitado para prestar atendimento às pessoas com deficiência visual (UFRB, 2020).

Faz parte da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFRB o Núcleo de Políticas e Inclusão (NUPI). Além de favorecer e promover a permanência de estudantes com deficiência, esse núcleo tem como principal meta:

Fomentar e apoiar iniciativas relacionadas à educação inclusiva na UFRB, promover ações, pesquisas e debates que propiciem o acesso, permanência e sucesso de pessoas com necessidades especiais no contexto acadêmico da UFRB. (UFRB, 2011, p. 10)

No ano de 2013, foi aprovada a Resolução nº 40, do Conselho Acadêmico (CONAC) da UFRB, que dispõe sobre as normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos da Instituição e descreve as ações que deverão ser garantidas pela Instituição:

Recurso pedagógico adaptado; recursos de Tecnologia Assistiva; acesso às dependências acadêmicas; pessoal docente e técnico capacitado; serviço de apoio específico (adaptação de materiais; tradutores/intérpretes de Libras; guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento); adoção de uma modalidade de bolsa discente, para apoio específico aos estudantes com deficiência. (UFRB, 2013)

Em relação ao acesso aos cursos de graduação, destacamos, no âmbito da UFRB, a Resolução nº 017/2014, do CONAC, a qual “Dispõe sobre a reserva de vagas no Curso de Licenciatura Letras/Libras/Língua Estrangeira para estudantes surdos na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia” (UFRB, 2014). Foram ofertadas 10% das vagas a cada ano, o que se iniciou em 2015, chegando a 50% em 2019, o que potencializou a entrada também de docentes surdos para atuarem no curso de Letras/Libras e demais licenciaturas, por meio de concurso público.

Inicialmente, a pesquisa havia limitado a amostra a 18 participantes da comunidade acadêmica do Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB: 3 alunos surdos matriculados no curso de Letras com habilitação em Libras, 3 alunos ouvintes que já estudaram com colegas surdos, 3 professores surdos, 3 professores ouvintes que já tiveram alunos surdos, 3 tradutores-intérpretes de Libras e 3 alunos surdos que já haviam concluído o curso de Letras/Libras. Depois, por fatores como desencontros e timidez, a amostra foi ajustada para 16 participantes (3 professores surdos; 3 professores ouvintes que ministram disciplinas para alunos surdos; 3 alunos surdos do curso de Letras/Libras; 3 alunos

ouvintes que estudam com surdos; 3 tradutores-intérpretes de Libras/Português (TILSP); e 1 aluno surdo egresso do curso de Letras/Libras da UFRB). Trata-se de uma proposta de pesquisa de caráter qualitativo e interpretativo.

Lakatos e Marconi (2001) esclarecem que o problema da pesquisa surge com a imersão do pesquisador no contexto da população. De acordo com Celani (2005, p. 109-110), em pesquisas desenvolvidas no âmbito da pesquisa educacional crítica, “os pressupostos e os procedimentos do paradigma qualitativo interpretativista têm implicações que merecem ser explicitadas”. Para Flick (2009, p. 25), a metodologia qualitativa é parte de um processo subjetivo:

Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento. Em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa.

A geração dos dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada. Foram utilizadas perguntas diferentes para cada grupo de participantes, conforme o Apêndice desta Dissertação. A pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que os direitos dos participantes da pesquisa sejam respeitados. O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceitaram a participação na pesquisa; além disso, estavam conscientes de que os dados gerados seriam utilizados durante o estudo e que, mesmo assim, as suas identidades seriam mantidas em sigilo, com a intenção de reduzir a probabilidade de qualquer tipo de constrangimento. Ademais, nossa análise certamente observa padrões que podem ser encontrados de forma parecida em situações de atuação profissional em contextos semelhantes.

As perguntas abertas possibilitaram-nos analisar a trajetória dos alunos participantes da pesquisa e os determinantes atribuídos por eles ao seu avanço acadêmico, bem como as contribuições que eles podem trazer para ações político-pedagógicas que atendam a suas especificidades educacionais e ao processo de inclusão de forma geral.

Em relação aos docentes surdos e aos docentes ouvintes participantes, foram analisadas questões do ponto de vista formativo, bem como se, de alguma maneira, eles se sentem preparados para contribuir com a formação de outros professores sob o viés da inclusão e empatia, com base no Ubuntu.

Para os tradutores-intérpretes de Libras, a entrevista aconteceu no sentido de compreender de que forma é possível perceber a interação e a prática do Ubuntu nas relações professor-intérprete-aluno. Minayo (1996, p. 21) elucida:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Nesse tipo de pesquisa, a subjetividade do pesquisador e dos participantes torna-se parte do processo:

As ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa diferem daquelas da pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23)

As entrevistas foram realizadas de forma individual, *online*, por meio da plataforma *Microsoft Teams*, versão paga, por possibilitar alta qualidade de som e imagem, com a finalidade de facilitar as análises posteriores e a degravação da tradução das entrevistas de Libras para a escrita do Português.

É considerado risco da pesquisa “a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente” (BRASIL, 2012, p. 3).

4.2 A natureza da pesquisa

A natureza da pesquisa é qualitativa (ERICKSON, 1986; BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009), um tipo de pesquisa alicerçado na observação e na descrição em detalhes. O ato de interpretar qualitativamente o que acontece no

contexto acadêmico investigado tem por foco o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural que ocorre dentro e fora da sala de aula, como afirmam Larsen-Freeman e Long (1991, p. 11):

[...] a metodologia qualitativa é um estudo etnográfico no qual os pesquisadores não começam a testar hipóteses, ao contrário, observam o que está presente com o foco, e conseqüentemente com os dados, livres para variar durante o curso da observação.

Além disso, a pesquisa de base etnográfica (ERICKSON, 2001) prevê a observação participante, o que manteve a autora desta Dissertação imbricada no processo durante os anos letivos de 2021 e 2022, participando ativamente como tradutora-intérprete de Libras. Essa participação viabilizou a percepção das *nuances* de como se dá a formação de professores de Libras, bem como estar a par da vida escolar dos alunos pesquisados e dos professores, mantendo sempre distância profissional. Com isso, foi possível observar e registrar as evidências necessárias para posterior análise.

As características desta pesquisa – qualitativa e de base etnográfica, com observador-participante inserido na perspectiva da linguística aplicada crítica – fazem-se pertinentes por permitirem traçar um comparativo entre as questões que envolvem os participantes surdos matriculados no curso de Letras/Libras e os que já se formaram e, portanto, estão atuando. Tivemos o cuidado de manter o sigilo no que diz respeito aos nomes dos participantes, utilizando pseudônimos para preservar o anonimato.

4.3 O contexto e as características dos colaboradores da pesquisa

Este estudo parte de uma análise etnográfica das práticas educativas com surdos em um contexto educacional universitário. A pesquisa intitulada “Formação de professores de Libras: a prática Ubuntu como possibilidade à ação pedagógica” está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), *campus* Vitória da Conquista (BA).

O Centro de Formação de Professores (CFP) foi especialmente escolhido porque, em dezembro de 2009, o curso foi concebido na modalidade presencial,

pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no *campus* de Amargosa, uma das cidades que compõem o Recôncavo Baiano.

Conforme já abordado, esta pesquisa contou com 16 participantes: 3 professores surdos; 3 professores ouvintes que ministram disciplinas para alunos surdos; 3 alunos surdos do curso de Letras/Libras; 3 alunos ouvintes que estudam com surdos; 3 tradutores-intérpretes de Libras/Português (TILSP); e 1 aluno surdo egresso do curso de Letras/Libras da UFRB, todos vinculados ao curso superior de Letras/Libras da UFRB, pessoas adultas e fluentes na Língua Brasileira de Sinais (surdos e profissionais da área) ou não, no caso dos professores ouvintes.

A primeira etapa da pesquisa foi caracterizada pela entrevista *online* e individual, os dados foram gerados com base em vídeos gravados das reuniões individuais, por videoconferência, e posterior realização da degravação. Manzini (2004, p. 6) ressalta o benefício de realizar a entrevista semiestruturada:

[...] uma das características da entrevista semi-estruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado.

Esta pesquisa prima pela ética, cumprindo todos os requisitos estabelecidos pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nºs 510/2016 e 466/2012, sendo apresentado o estudo aos participantes e coletadas assinaturas nos Termos de Livre Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLEs); além disso, o trabalho foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Observamos ainda que, de acordo com o Art. 10 da Resolução nº 510/2016, “O pesquisador deve esclarecer ao participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios” (BRASIL, 2016).

4.3.1 *Colaboradores da pesquisa: os entrevistados*

Como sublinhado linhas atrás, a amostra da pesquisa constituiu-se de 16 participantes, sendo o critério de escolha pautado por grau de escolaridade do igual

ou superior ao Ensino Médio. O Quadro 1, a seguir, exhibe a identificação e a idade desses participantes.

Quadro 1 – Apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa

Identificação	Idade
1) Professora ouvinte Talita	64 anos
2) Professora ouvinte Luísa	33 anos
3) Professora ouvinte Iris	35 anos
4) Professora surda Fabiana	39 anos
5) Professora surda Verônica	37 anos
6) Professor surdo César	46 anos
7) Aluno surdo Valter	29 anos
8) Aluno surdo Brener	23 anos
9) Aluno surdo Paulo	20 anos
10) Aluna ouvinte Maria	23 anos
11) Aluna ouvinte Valentina	23 anos
12) Aluno ouvinte Luís	24 anos
13) Tradutora-intérprete de Libras Juliana	34 anos
14) Tradutora-intérprete de Libras Alice	37 anos
15) Tradutora-intérprete de Libras Paula	38 anos
16) Egresso surdo Zarfir	28 anos

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados obtidos na pesquisa.

4.4 Os instrumentos da pesquisa

O método utilizado nesta pesquisa foi o empírico, pautado pela investigação de um contexto específico. No que se refere à abordagem, a pesquisa foi qualitativa; seus objetivos foram de natureza descritiva; e, como instrumento de investigação, foi utilizada a entrevista semiestruturada.

A fase do estudo experimental ocorreu da seguinte forma: foram previamente formuladas perguntas para a entrevista semiestruturada para cada grupo de participantes, a fim de entender o percurso formativo deles e identificar se haviam tido acesso à língua de sinais e como isso ocorrera. Procuramos também entender

quais estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem eram mais bem identificadas, assim como as práticas inclusivas que percebiam na Universidade.

Para a análise dos dados gerados, foram considerados os seguintes aspectos:

- as percepções de pertencimento na Universidade;
- a forma como as relações professor-aluno-intérprete interferem no desenvolvimento profissional docente e contribuem para ele;
- a atuação do tradutor-intérprete de Libras no nível superior e a experiência do discente surdo na nova realidade do ambiente universitário;
- a experiência com a escrita acadêmica dos discentes tanto surdos como ouvintes na Universidade (com a finalidade de fomentar a divulgação científica por meio da pesquisa e da produção de artigos);
- a forma como os discentes surdos estudam para as provas, trabalhos (o material didático-pedagógico no Ensino Superior está adaptado e supre as necessidades educativas dos alunos?);
- a interculturalidade (interseccionalidades) e a decolonização na educação de surdos.

Este tópico é composto por seis tipos de entrevistados diferentes; assim, cada instrumento de geração de dados será explicado de acordo com seu propósito, sob a perspectiva de que “os instrumentos necessários para se atingir o conhecimento devem estar nos meios de se coletar informações vividas pelos atores humanos dos fatos” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28). Os seis roteiros constam do Apêndice deste estudo.

Ressaltamos que, neste trabalho, debruçamo-nos, de maneira árdua, na tarefa destinada ao desenvolvimento de uma temática ainda pouco investigada: a formação de professores de Libras: desafios e possibilidades à ação pedagógica. Optamos por um cenário social delimitado: a Universidade do Recôncavo da Bahia (UFRB), mais especificamente o Centro de Formação de Professores (CFP), na cidade de Amargosa (BA).

Como já sublinhado, as entrevistas seriam realizadas com 18 participantes, mas, em razão de fatores como desencontros e timidez, envolveram apenas 16 sujeitos, para os quais foi explicado que as entrevistas seriam realizadas e

gravadas via plataforma *Microsoft Teams*. O dia e horário das entrevistas foram agendados pelos próprios participantes, de modo a não inviabilizar os compromissos de cada um. No momento da entrevista, foram tomados os devidos cuidados, como se certificar de que o *notebook* estava carregado, que havia boa conexão com a internet e boa iluminação. Foi ainda observada a vestimenta usada pela entrevistadora: Lisa, para que a sinalização em Libras ficasse em evidência. Além disso, houve cuidado para que o lugar estivesse silencioso e livre de distrações. Após o encerramento de cada entrevista, foi encaminhado aos participantes um *e-mail* de agradecimento pela contribuição na pesquisa.

Posteriormente, foi feita a degravação das entrevistas, ou seja, a transcrição das respostas em Libras para o Português, para então ser realizada a análise de conteúdo, que consiste em “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos [...] extremamente diversificados” (BARDIN, 2014, p. 11).

4.5 As notas de campo

Nesta pesquisa, durante as entrevistas, não foi realizado nenhum tipo de anotação, pois o ato de olhar para o entrevistado durante todo o período da entrevista é importante para o acolhimento e a manutenção do raciocínio, sobretudo para o participante surdo.

Contudo, tendo em vista a qualidade das gravações da plataforma do *Microsoft Teams*, não houve prejuízo, no que se refere à perda de informações.

4.6 Triangulação e resultados esperados

Este trabalho abrangeu um número considerável de participantes, a fim de elucidar como as interações cotidianas e as relações entre esses atores se dão na prática inclusiva de um contexto universitário de formação de professores de Libras, tendo em vista a filosofia que os une, o Ubuntu. Os dados foram analisados durante todo o processo de investigação, em diferentes momentos.

O procedimento adotado tem fundamento no paradigma interpretativista, que considera o papel do pesquisador, porque ele “é parte do mundo que pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

Bardin (2014) explica que a análise de conteúdo se configura em três etapas: pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados. A pré-análise considera a organização dos conteúdos a serem analisados, sistematizando as ideias primeiras e conduzindo a um plano de análise. A segunda etapa é a da exploração do material, que trata de decodificar e analisar o que já foi organizado. Por fim, a terceira etapa se dedica ao tratamento dos resultados obtidos, que podem sugerir conclusões e interpretações referentes aos objetivos que foram presumidos e favorecer novas descobertas.

4.7 Revisão do capítulo

Neste capítulo, foi apresentada a metodologia de pesquisa, que, alinhada ao referencial teórico, trouxe questões pertinentes ao ensino e aprendizagem e à prática da inclusão no contexto educativo. Como explica Quadros (2020, p. 146), “A inclusão precisa ser empreendida com base nos direitos humanos de forma coletiva. Uma criança surda sozinha não consegue ser incluída em uma escola em que todos são ouvintes” .

Conceber o aparato de informações que os estudos ubuntuísticos trazem como contribuição à formação dos professores de Libras é também compreender que, quando procuramos uma “escuta” ativa, estamos mergulhando na cultura e visão do outro, proporcionando a aproximação humanizada e participativa.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A geração e análise dos dados tiveram como objetivo captar, com base na percepção de cada entrevistado, as relações entre os agentes na Universidade e como elas podem contribuir para a formação de professores de Libras, sejam eles surdos ou ouvintes.

Assim, esta pesquisa destinou-se a contribuir para a formação de professores de Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, por meio de um estudo inédito com foco no desenvolvimento de uma consciência humanizada em detrimento do eu e a favor do nós, o que impacta diretamente a prática pedagógica e o posicionamento dos profissionais como cidadãos.

O presente capítulo foi construído com a finalidade de identificar as percepções de cada participante acerca da formação do professor de Libras, bem como se o período formativo conseguiu prepará-lo para enfrentar os desafios da ação pedagógica. Além disso, a análise dos resultados procurou entender como a filosofia Ubuntu pode contribuir para a formação dos professores de Libras.

5.1 Análise da percepção dos participantes

A análise dos dados foi feita com base nas informações geradas nas entrevistas. Em face das especificidades dos sujeitos da pesquisa, as entrevistas foram realizadas na Língua Brasileira de Sinais (Libras) com os participantes surdos que a utilizam como primeira língua, quais sejam, os alunos, os professores e o egresso da UFRB; para os participantes ouvintes, professores, alunos e tradutores-intérpretes, foi utilizada a comunicação oral na Língua Portuguesa. Para a degravação, ou seja, a transcrição dos dados das entrevistas, foi adotado o sistema descrito por Felipe (2006) – “Sistema de notação em palavras” –, por meio do emprego de convenções para representar de forma linear uma língua que é gestual-visual. Depois de realizar a transcrição no sistema de notação em palavras, as entrevistas foram transcritas para a Língua Portuguesa.

A análise das entrevistas permitiu-nos observar que todos os 16 participantes apresentaram um ponto em comum, em relação ao histórico escolar:

nenhum deles teve acesso a escolas bilíngues. Em outras palavras, embora todos tenham passado por escolas com intenção inclusiva, tanto alunos quanto professores e tradutores-intérpretes entrevistados não tiveram acesso nem a professor bilíngue nem a tradutor-intérprete de Libras (TILSP) durante a educação básica. O conhecimento da Libras que alguns possuem foi adquirido em igrejas e centros de educação especial dos municípios onde residem, tendo o acesso a aulas e educação formal em Libras somente sido possível com o ingresso na Universidade. A propósito, Goldfeld (1997, p. 38) explica:

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir, como língua materna, a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...]. Os autores ligados ao bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da comunicação total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante à do ouvinte, podendo assumir a surdez.

Todos os participantes relataram a percepção de serem parte da Universidade.

A análise da entrevista com os TILSP possibilitou-nos observar que não participam em nenhum momento da construção de políticas linguísticas na Universidade, o que é muito grave, tendo em vista que se trata de agentes em contato direto com alunos e professores surdos e que fazem a mediação de todo o percurso formativo. Além disso, as TILSP Juliana, Alice e Paula disseram se sentir à margem dos processos, uma vez que só são de fato lembradas quando alguém questiona, no caso de eventos públicos: “cadê a acessibilidade para o surdo?”, ou quando os alunos ouvintes não permitem que os professores iniciem a aula até que o tradutor-intérprete ingresse na sala. Essa atitude dos alunos ouvintes repercute-se na fala da entrevistada Valentina: “se tenho direitos, meu colega surdo também tem”. Uma forma de Ubuntu “vestida” de alteridade.

Quando perguntado aos alunos ouvintes se era interessante a presença dos intérpretes nas aulas, responderam que isso “contribuía significativamente tanto na aula quanto no pós-aula, pois [...] aprendiam muito apenas observando a interpretação dos profissionais”. Esse argumento é corroborado por Quadros (2004, p. 4), ao ressaltar que “o intérprete especialista para atuar na área da educação

deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes”.

A mesma aluna ouvinte, Valentina, que estuda com colegas surdos, disse ter aprendido Libras nos primeiros semestres para se comunicar com os colegas surdos; hoje já se considera fluente na língua. Para essa aluna, compreender as especificidades da surdez levou sua turma a se organizar, a fim de que os professores ouvintes só comesçassem as aulas quando o tradutor-intérprete de Libras estivesse em sala. Ainda, na fala de Valentina, "atitudes como essas passaram a ser nossa forma de reivindicar direitos iguais na Universidade. Antes de conhecer os colegas surdos e a Libras, eu não me ligava nessas questões”. Mais uma vez, o Ubuntu se faz presente por meio da narrativa dessa aluna. Ngoenha (2018, p. 32) corrobora com esse entendimento, ao afirmar que, “desde sempre, o ‘viver juntos’, a harmonia, constitui o âmago da reflexão filosófica”.

Maria, também aluna ouvinte que estuda com colegas surdos, quando perguntada se acreditava no Ubuntu na Universidade, disse que se tratava de uma construção dialógica, que ela “precisou se debruçar a conhecer o outro, por meio da língua do outro, para saber como o outro pensa e que necessidades ele tem”. De acordo com o relato da entrevistada:

Diante de tal conhecimento, eu não poderia mais ficar da mesma forma, inerte, eu precisava me movimentar, fazer algo com o conhecimento adquirido, conquistar novos colegas ouvintes que são nossos parceiros. Se é para fazer trabalho em grupo, convidamos os surdos e também cobramos deles uma postura crítica frente aos trabalhos que iremos desenvolver. Acredito que a parceria deu certo pra todos. Eu cresço enquanto ser humano e profissional e meu colega surdo também. É sempre uma via de mão-dupla.

Essa fala poderia ser relacionada com o caminho inverso à colonização, quando o colonizador impõe sua língua sobre o outro – o conquistado. A ideia aqui é oposta: o sentimento é que cada ouvinte precisa conhecer a língua da pessoa surda para com ela se relacionar, e não o inverso. Esse senso de empatia, ou seja, de ubuntuização – “eu sou porque nós somos” – dá forças ao senso de pertencimento e conduz outros colegas a fazerem o mesmo.

A discente ainda expôs sua preocupação a respeito de seu campo de atuação:

Hoje, um dos maiores desafios é quando se forma um professor de Libras, fica limitado a fazer concurso para lecionar no nível médio e superior. Mas meu vislumbre era poder ensinar Libras na educação básica, mas não temos. Apesar de no meu município ter um projeto de lei que prevê o ensino de Libras desde a educação básica, ainda não entrou em vigor. Desde agora, na faculdade já encontramos grandes obstáculos para fazer os estágios na área de ensino de Libras, fazem adaptações porque não tem campo, de certa forma empobrece nossa formação e desanima muito.

Maria ainda afirmou ser ativa na Universidade; na percepção dela, o aluno surdo ainda tem participação passiva, observando mais do que criando. Já o professor surdo, além de participar, sempre apresenta propostas. De certa forma, ele parece incentivar os demais colegas surdos a estarem ativos também.

Essa aluna já ingressou no curso sabendo Libras, pois havia feito outros cursos na extensão universitária, quando ainda frequentava outra graduação. Ao ser perguntada sobre “como é ter um colega surdo na sala de aula”, respondeu:

Muda tudo, consigo perceber de perto a prática. Quando um dos meus colegas surdos chegou na Universidade, ele tinha muita dificuldade com o Português, ele trocava muitas palavras. E, no curso, nós temos as disciplinas de práticas de letramento I, II e III. Hoje eu vejo uma mudança até na escrita dele, até pelas conversas de WhatsApp, pela formalidade nos textos acadêmicos. Então conviver com o surdo é muito bom, porque eu tenho a percepção desse mundo que é diferente do nosso ouvinte. Então eu consigo perceber, na prática, o que estudamos na teoria, está tudo interligado.

A fala aqui transcrita evidencia que Maria percebe o avanço acadêmico dos colegas surdos no decorrer dos semestres. Ela também percebe o fato de esse avanço ocorrer de maneira mútua, tanto para o surdo como para o ouvinte que observa esse progresso.

A aluna ainda relatou que, no início do curso, quando havia apresentação de seminário em equipe, os surdos recebiam as “falas” e decoravam suas apresentações, sem muita reflexão. A partir do sexto semestre, esses alunos surdos passaram a ter uma participação mais ativa, mais independente e reflexiva.

Maria destacou ter uma boa relação com os professores e alunos surdos e ouvintes sinalizantes, tendo criado “uma verdadeira comunidade surda dentro da Universidade”. Ela também ressaltou:

Não tem como um professor de Libras estar distante da comunidade surda. É através do contato. Precisamos estar juntos, para entender o que acontece. Estou me formando para ensinar Libras como L1 e L2, preciso

ter uma prática coerente. Não adianta eu falar sobre, é preciso construir juntos uma boa relação.

A propósito das fragilidades do curso de formação, Maria afirmou sentir falta de “mais comunicação em Libras”. Informou que muitos colegas entram sem saber nada dessa língua e, às vezes, em semestres mais avançados, há aula com professores surdos e ainda é necessário o trabalho do tradutor-intérprete em sala, porque os colegas ouvintes não estão seguros com a Libras. A aluna atribui essa dificuldade à “falta maior empenho por parte dos ouvintes”.

No tocante ao questionamento do auxílio das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na permanência dos alunos no curso, a análise dos dados mostrou a percepção de esse curso ter uma especificidade, qual seja, a de contar com professores surdos, o que favorece o debate da forma como o surdo aprende. Observamos que, quando se trata de um professor da área de Letras/Libras, ele consegue ter uma pedagogia visual. No entanto, quando o educador é da área das disciplinas pedagógicas, ele se mostra bem conteudista, não sabendo como perguntar para o aluno como ele aprende. Com base na resposta desse aluno, seria possível elaborar uma proposta de ensino, o que evidencia que esse aspecto precisa ser melhorado.

A aluna Valentina não sabia nada de Libras quando iniciou o curso; os surdos que conhecia em sua cidade eram oralizados ou usavam sinais caseiros. Só depois do primeiro semestre, passou a ter contato com um professor surdo durante a disciplina; assim, com a ajuda de uma colega que sabia Libras, ela começou a aprender de forma rápida. Disse que foi um processo de construção, tanto para seu colega surdo a entender quanto para ela entendê-lo.

No primeiro trabalho que fiz com um colega surdo, pra mim foi uma experiência muito boa, mas, ao mesmo tempo, eu percebi a angústia do estudante. Devido à história educacional dele, ele tinha uma dificuldade muito grande de compreender textos e também de formar grupos para apresentar seminários na sala. Acabávamos formando sempre a mesma equipe, porque éramos as únicas que sabíamos a Libras para interagir com o colega surdo.

A acessibilidade, no que diz respeito aos locais, nesse período de pandemia⁸, por exemplo, nem sempre ocorria em Libras. Não havia intérprete, então os surdos não tiveram o mesmo acesso aos conteúdos que os colegas ouvintes. O contato com os colegas e professores surdos irá influenciar a prática pedagógica.

Tive uma experiência com o Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI). O programa propõe que o estudante fluente em Libras acompanhe o estudante surdo. Então, eu passei por uma seleção, fui avaliada e fui selecionada. O contato com o surdo me ajudou a formar a visão que tenho hoje, e penso em levar pra minha prática docente que o aluno surdo é responsabilidade minha, enquanto professora, e não do intérprete. Eu, como professora, preciso pensar meios de contemplar ele na aula, a identidade e a cultura dele, para assegurar o que é dele por direito e também passar isso para a escola em que eu esteja atuando.

O aluno ouvinte Luciano declarou considerar muito bom e importante ter um colega surdo, mas que o fato de poucos colegas ouvintes conhecerem a Libras complica muito. Nos trabalhos em equipe, por exemplo, era comum ele não conseguir participar como um integrante da equipe, porque atuava como tradutor-intérprete para o colega surdo. Para ele, seria interessante que todos os colegas dominassem a Libras, pois a comunicação seria mais tranquila. Para Luciano, essa vivência na Academia com colegas surdos e professores surdos será muito importante para a sua futura prática pedagógica.

Todos os entrevistados, exceto as tradutoras-intérpretes, disseram ter participado, em algum momento, da discussão de políticas linguísticas, com ações propositivas na Universidade.

O aluno surdo Valmir, por sua vez, afirmou se sentir parte da Universidade, em especial ao encontrar acolhimento e empatia dos colegas e professores, complementado pela acessibilidade das aulas em Libras, tanto quando há professores surdos ensinando, como quando os tradutores-intérpretes fazem a mediação do Português para a Libras. Valmir apontou como os maiores desafios em estar no Ensino Superior os materiais em Língua Portuguesa, em especial quando são textos muito extensos e complexos, às vezes até para o ouvinte. Esse

⁸ Em 23 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o início da pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo Coronavírus (Sars-Cov-2) (MOREIRA; PINHEIRO, 2020). Essa pandemia causou reflexos em todos os setores da sociedade, no Brasil e no mundo, estendendo-se até os dias atuais, embora seus efeitos tenham arrefecido em meados de 2022.

aluno teve contato com a Libras tardiamente e afirmou que gostaria de ter tido acesso à metodologia bilíngue desde a infância, pois, dessa forma, encontraria menos dificuldades, agora que está na graduação. Esse pensamento está em conformidade com o ensinamento de Zampieri (2006, p. 20), para quem é necessária:

[...] a exposição do surdo a duas línguas, sendo a primeira a Língua de Sinais, que lhe dará possibilidades para o aprendizado da segunda língua, que pode ser a modalidade escrita ou oral da língua majoritária. A criança deverá ser exposta à Língua de Sinais com interlocutores surdos ou ouvintes (com domínio dos sinais).

Por sua vez, o aluno surdo Paulo declarou ter dificuldades para se adaptar ao curso de Letras/Libras, pois é a primeira vez que mora longe da família. No entanto, disse que, aos poucos, tem encontrado colegas tanto surdos como ouvintes para apoiá-lo nas disciplinas do curso. Seu maior medo ainda são a quantidade e a complexidade dos textos em Português.

Já o aluno surdo Brener relatou ter “uma boa relação com colegas surdos e ouvintes”, mas que, no caso de dúvidas, procura um professor surdo, pois “Parece que fica mais clara a explicação”. Para ilustrar esse sentimento de identificação do aluno surdo com o professor surdo, recorreremos às seguintes ponderações de Lage (2019, p. 250):

Professores surdos em escolas de surdos são necessários porque não é só pela pedagogia, não é só ensino do conteúdo, mas o desenvolvimento da própria identidade. Ter um modelo, poder perceber “ele é surdo, professor, eu também posso, tenho capacidade”. Um ouvinte pode saber Libras, mas a ligação é diferente, o magnetismo não é igual. Falta uma troca, um intercâmbio que os sinais entre os surdos proporcionam.

No tocante aos professores ouvintes que ministram aulas para discentes surdos, falas muito importantes foram elencadas. Perguntada sobre o Ubuntu, como forma de empatia na Universidade, a professora ouvinte Talita respondeu que existem dois conceitos importantes e muito utilizados na Psicologia: a escuta sensível e a atenção flutuante. A esse respeito, afirmou:

[...] compreende que a escuta sensível é estar aberto ao dizer do outro, poder acolher o que o outro diz, quaisquer que sejam as suas ideias, sem julgamento, sejam elas consonantes ou dissonantes. E a atenção flutuante

é uma atenção disposta a ouvir o que vier. Logo, uma palavra dita pode significar muitas coisas.

Essa professora ouvinte, após ter concluído o período pós-doutoral, começou a fazer uma nova graduação em Psicologia, para ajudá-la a compreender os processos psicológicos de questões direcionadas ao público-alvo da educação inclusiva, abrangendo os surdos, Talita declarou sentir-se:

[...] parte integrante e ativa na Universidade, pois compõe vários setores e [que], portanto, compõe o corpo vivo na Universidade. Além de desenvolver projetos de pensar visualmente, que compõem a pedagogia visual, também é uma forma de fazer política na Universidade.

Quanto à comunicação nos setores da Universidade, em resposta à pergunta sobre como ficava sabendo que teria um aluno surdo, a professora ouvinte Talita informou já ter acontecido de não ter sido avisada pelo colegiado. Durante a pandemia,

[...] um aluno entrou na aula *on-line* e perguntou no *chat*: “cadê o intérprete?” Logo, precisei acionar os tradutores-intérpretes e disponibilizar o material e textos das aulas para fazer a mediação. Tenho um apreço muito grande pelo papel do intérprete, que tem um lugar muito importante na sala de aula. Ele não pode ser invisibilizado só porque usa a roupa preta.

Talita ainda relatou que, quando aprendeu a Libras, ficou encantada com uma língua que, em suas palavras, “dançava na minha frente”. Por já estar na área há muitos anos, fez vários cursos para ter a concepção linguística e semiótica, sempre visando ao pensar surdo e à consciência visual.

No meu entendimento, me posicionando de um lugar de professora, a percepção que tenho é que o próprio estudante surdo não compreende o lugar de interesse para discutir as questões mais aprofundadas, para compreender num cenário mais ampliado o lugar que ele ocupa. Então talvez haja uma tendência de uniformização de ideias. Por outro lado, já tive um componente que foi excelente: tinha uma estudante surda que era oralizada e não se identificava como surda. Então é a ideia que o surdo não é único. Já outro aluno surdo, sinalizante, nos ajuda a pensar que a surdez é um tema complexo e que está intercortado por várias identidades, inclusive pertencer a uma minoria linguística e conviver com a maioria linguística.

A prática pedagógica dessa professora baseia-se em pensamento visual, tanto para alunos surdos quanto para ouvintes. Talita compreende que trabalhar visualmente agrega conhecimento para ambos, surdos ou ouvintes.

Como trabalho com a formação de professores, eu preciso que eles percebam que essa pedagogia é para todos. E que a prática pedagógica irá contribuir à medida que eles estejam atentos à diversidade humana e principalmente à troca entre os pares. O papel do professor é mediar para a vida.

Por sua vez, a professora ouvinte Luísa afirmou que não teve a disciplina de Libras na graduação e apontou como sua maior dificuldade a falta de tempo, em face das muitas demandas, tanto dos professores quanto dos intérpretes. Disse ainda que gostaria de ter um momento apenas com as tradutoras-intérpretes antes da aula para explicar o conteúdo, pois, em sua percepção, “quando o intérprete não compreende o assunto ou possui um conhecimento raso acerca do conteúdo, fica muito técnico e, portanto, sem a profundidade do que se deseja transmitir para o aluno surdo”.

As tradutoras-intérpretes de Libras apontaram a mesma questão em relação ao quantitativo insuficiente de intérpretes para tantas demandas. Elas sentem por não haver, no centro em que atuam, os recursos de gravação de vídeo para tradução e interpretação de textos e materiais para os surdos estudarem. Alice mencionou a necessidade de um estúdio e uma equipe especializada e com tempo específico para trabalhos dessa natureza, como gravação e edição de vídeos.

Essas profissionais também salientaram o fato de a preparação das aulas constituir sempre um desafio, pois uma parcela muito pequena de professores envia material com antecedência, mesmo os professores surdos, que conhecem essas dificuldades. A qualidade do trabalho interpretativo fica prejudicada quando, de repente, o professor insere materiais/conteúdos novos na aula, sem que o intérprete esteja preparado. Isso pode levar a um processo tradutório raso, o qual chamamos de “muita datilologia” (um tipo de empréstimo linguístico da Língua Portuguesa para a Libras), mas sem um significado efetivo na construção do pensamento para o alunado surdo.

Ademais, a inserção de novos materiais/conteúdos nas aulas quase sempre está voltada para os alunos da cultura ouvinte, por se tratar de músicas, vídeos sem janela de Libras, poesias com rimas próprias da experiência ouvinte.

Ainda sobre a fala da professora ouvinte Luísa, convém destacarmos a seguinte visão:

[...] o Ubuntu é uma energia em fluxo, que uma hora retorna de alguma forma. O grande diferencial do Centro de Formação de Professores é haver uma comunicação sincera, atenta e simétrica, é uma postura que permite se colocar no lugar do outro, independente do título e cargo que ocupe. Essa simetria nas relações gera respeito, constrói afetos e evita violências.

Todas as professoras ouvintes disseram ter participado, em algum momento, da construção de políticas linguísticas na Universidade. Uma delas, Luísa, mencionou que participa, de forma ativa, do comitê de políticas linguísticas, o qual tem como premissa a abertura de espaço para outras línguas, o reconhecimento de diversidade. Destacou a importância da reflexão de professores de línguas trabalharem na perspectiva da ampliação da *performance* comunicativa, principal desafio formativo. Para essa professora, seu maior desafio é aprender Libras, pois, apesar de ter as ferramentas para se apropriar da língua, não tem por que utilizá-la, já que “vive” no Português. Esclareceu que “utilizar a Libras é agora um estímulo, pois percebe a Língua Portuguesa violentando diversas línguas, inclusive apagando a Libras. No comitê de políticas linguísticas, é realizado esse importante trabalho, além daquele destinado a reconhecer as línguas minoritárias, como as indígenas e os subgrupos linguísticos Kimbundu.”

A professora Iris informou que, apesar de nunca ter estudado nenhuma disciplina de Libras durante a graduação, percebeu a necessidade de perguntar para os alunos surdos como eles aprendem. Em razão disso, desenvolveu o hábito de sempre tentar criar estratégias para que o aluno seja incluído nas suas disciplinas e de recorrer com frequência ao serviço de tradução e interpretação para o apoio linguístico.

Sobre essa questão de melhoria das práticas antes e durante as atividades na sala de aula, é pertinente destacarmos as seguintes observações de Lobato, Amaral e Silva (2016, p. 11):

[...] dentre as propostas educacionais para a melhoria da escolarização de surdos está a formação do professor, porém, não é simples qualificar professores, sobretudo, no contexto sócio-político vigente. O professor questiona a falta de espaço e recursos materiais apropriados, a necessidade de um corpo técnico suficiente e uma remuneração adequada, a fim de que possa manter-se atualizado e qualificado.

O professor surdo César salientou que, antigamente, era muito complicado para os surdos estarem nos espaços, mas que hoje percebe uma abertura maior para esse público. Quanto à prática do Ubuntu/empatia, disse notar a interação dos professores que são da área de Libras, mas, ao ser feita comparação de professores de Libras com professores de outras áreas, César declarou não perceber proximidade e que não há quase nenhum diálogo, em sua visão, pela pouca afinidade e as muitas diferenças. Quanto à formação, ao ser perguntado se sempre desejou fazer o curso de Letras/Libras, informou ser esse curso recente, do ano de 2006. Sua graduação anterior foi em Contabilidade, após o que teve curiosidade de fazer o curso de Letras/Libras e uma pós-graduação na área.

Questionado sobre se já aconteceu de não ser compreendido na UFRB, o professor César explicou que isso acontece com frequência, sendo mais comum quando se ensina em turmas de alunos ouvintes. Ele afirmou utilizar estratégias, como a escrita no papel, mas que, se o assunto for mais complexo, pede o auxílio de algum intérprete.

Durante toda a vida acadêmica, esse professor surdo publicou em torno de 5 artigos, tendo relatado o fato de enfrentar dificuldade para publicar, por ser necessário digitar o texto e depois ter de pedir ajuda a alguém para os ajustes do Português.

Sobre o envio prévio de material para os intérpretes estudarem antes das aulas, o professor César informou que se esquece disso com certa frequência, até porque já se acostumou a enviar material didático somente para os alunos, no Google Classroom. No entanto, declarou ser complicado interpretar sem ter um conhecimento do material antes de cada aula.

No tocante à prática pedagógica, o professor César disse considerar que a proximidade com o aluno tende a influenciar sua permanência no curso de Letras/Libras.

Por sua vez, a professora surda Fabiana afirmou que, quando alunos, professores e servidores da Instituição se dispõem a aprender pelo menos um

pouco da língua, isso promove alguma interação no dia a dia, a qual vai aumentando com o tempo. Ela informou ter participado de discussões em grupos de trabalho sobre políticas linguísticas, que geraram alguns relatórios, em que foi evidenciada a insuficiência de intérpretes para atender às demandas da Instituição, o que gerava um problema de acessibilidade dos surdos nela. Só após a criação do programa *Viver sem limites* foi possível ampliar a quantidade de intérpretes na Instituição.

No que diz respeito à metodologia de ensino, a professora Fabiana afirmou:

Ensinar o aluno surdo é muito mais rápido e direto. Ele compreende o conteúdo facilmente. Já o aluno ouvinte, eu preciso repetir muitas vezes, sinalizar bem devagar para ele aprender o conteúdo, percebo que o ouvinte fica nervoso e impaciente, por isso eu não posso usar a mesma metodologia que utilizo com alunos surdos, para os ouvintes.

Quando perguntada se acreditava que sua prática pedagógica contribuía para a permanência dos alunos no curso, essa professora respondeu:

Sim, principalmente os alunos surdos, eles veem em nós, professores surdos, modelos. Por isso, faço sempre o trabalho de tutora, me reúno com eles e presto conselhos acadêmicos sobre as dificuldades com as disciplinas, e eles vão superando. A cada encontro, percebo uma melhora, mais autonomia, responsabilidade e maior independência. Acho muito importante esse papel.

A professora surda Verônica, novata na Universidade, foi outra entrevistada. Seu contato com os alunos até então havia sido apenas de forma virtual, por causa da já mencionada pandemia da Covid-19. Verônica disse ter uma relação de horizontalidade com a equipe de intérpretes da Universidade, em especial por compreender a importância do trabalho desse profissional; e que sempre encaminha material das suas aulas com bastante antecedência para a equipe de intérpretes. A propósito, declarou: “sempre que possível, ficamos eu e as intérpretes após a aula para que eu tenha o *feedback* delas, para saber se minha explicação ficou clara, se eu sinalizei muito rápido e como posso melhorar a minha prática”. Sua fala transmite e legitima, no meio universitário, o Ubuntu. Aliás, a atitude da professora Verônica vai ao encontro do que explica Ramose (1999, p. 49), ao dizer que “Comportar-se de uma forma humana significa, portanto, em

primeira linha, respeitar o outro, ser indulgente, paciente, ter atitudes corretas e orientar toda a nossa energia para o outro (altruísmo).”

Por sua vez, o aluno surdo já graduado, por pseudônimo Zarfir, apontou três grandes desafios no curso de Letras/Libras. O primeiro diz respeito a estar, de fato, integrado ao curso, o que depende não apenas dos professores e intérpretes, mas da aceitação deles pelos colegas. No entendimento de Zarfir, se os surdos são de fato percebidos e conseguem manter um mínimo de comunicação para que a vida acadêmica se dê de forma mais leve, é necessário, ainda, “encontrar no olhar do outro algum afeto”, já que, ao saírem de perto da família para viver para/na Universidade, precisam muito de apoio. O segundo desafio é romper com as dificuldades do Português como segunda língua. O aluno afirmou que, enquanto o surdo não compreender a importância de estar em constante aprendizado dessa L2 (segunda língua), de fato não ocorrerá avanço. Por fim, Zarfir disse:

[...] o terceiro desafio que nos é imposto é a falta de campo para estágio, pois, como nossa formação (PPC) prediz que precisamos fazer o estágio obrigatório no ensino básico, e o ensino básico não oferece a disciplina de Libras nas escolas regulares, ficamos com uma lacuna muito grande em nossa formação.

Em razão desses três grandes desafios apontados por esse aluno egresso do CPP da UFRB, restou evidenciado que o Ubuntu deve ir além dos muros da Universidade. A sociedade, de maneira geral, deve ser alcançada, a começar pelo público da educação básica. Ofertar a disciplina de Libras nas escolas deve ser pauta dos municípios de todo o território nacional. A implementação de políticas públicas que assegurem a verdadeira inclusão de alunos e professores surdos vai determinar o avanço da língua, além de melhorar a qualidade na formação de professores de Libras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a investigar o processo de formação de professores de Libras e as contribuições da filosofia Ubuntu à ação pedagógica, na perspectiva de docentes surdos e docentes ouvintes, alunos e egresso surdos, bem como alunos ouvintes do curso de Letras/Libras e tradutores-intérpretes de Libras/Português.

6.1 Retomada das perguntas de pesquisa

Quanto ao objetivo geral de analisar o processo de formação de professores de Libras e as contribuições da filosofia Ubuntu, ficaram evidenciados, mediante as respostas dos entrevistados, os desafios do processo formativo, que tanto os professores em formação (alunos surdos e alunos ouvintes) quanto os professores formativos também enfrentam. Entre esses desafios, está o de produzir um Projeto Político de Curso (PPC), que contemple as especificidades que a formação do professor de Libras impõe. Além disso, uma educação bilíngue que valorize a língua de sinais desde as séries iniciais mostra-se fundamental, para que fique garantido aos surdos o acesso aos direitos linguísticos antes da graduação.

Foi atribuída aos aspectos éticos do Ubuntu uma grande relevância como possibilidade para a formação de professores de Libras; mesmo quando os participantes da pesquisa não conheciam o significado dessa filosofia, deixavam transparecer a representação prática do conceito ubuntuístico, do “eu sou porque nós somos” (RAMOSE, 1999) tanto nas relações de afeto e empatia que se constituem (KAGAME, 1956) quanto nas abordagens horizontalizadas e mais harmônicas (CASTINIANO, 2010).

No que toca ao objetivo de estudar o contexto histórico da implementação do curso de Letras/Libras no Brasil e na Bahia, foi questionado sobre como o histórico da criação do curso de Letras/Libras ajudou a compreender a atual filosofia de educação de surdos. De acordo com as respostas, a atual abordagem filosófica é o bilinguismo, e a criação do curso foi essencial para a aquisição, pelos surdos, de um reconhecimento social e afetivo da língua, que passou a ocupar mais

espaços dentro e fora da Academia, com sua disseminação pela sociedade, proporcionando o incremento da formação de profissionais. Além disso, ficou claro que o contexto histórico da implementação do curso de Letras/Libras na modalidade EaD no Brasil auxiliou na implementação do curso de Letras/Libras presencial na Bahia.

A propósito do segundo objetivo específico, foram identificados os desafios e as possibilidades no processo de formação docente em Libras. Esses desafios relacionam-se ao fato de que, quando o professor não conhece os aspectos dessa língua e de seus usuários, causa prejuízo à formação dos discentes, sejam eles surdos, sejam ouvintes. Contudo, quando o aluno ouvinte entende a importância de se comunicar com o colega surdo, não por assistencialismo, mas por perceber a relevância política e empática da comunicação sinalizada, a filosofia Ubuntu entra em ação como um ato praxiológico. Por isso, o acolhimento do discente surdo por meio da língua de sinais e dos professores surdos, que servem de modelo, dá àqueles a noção de pertencimento, o que acontece naturalmente e contribui para a permanência desse aluno no curso. Além disso, contribui com a futura prática pedagógica do aluno ouvinte por conta da vivência acadêmica, além da consciência de direitos, considerando a equidade.

A percepção que se tem é que os discentes surdos, assim como os ouvintes, chegam à Universidade ainda imaturos academicamente; porém, com o passar dos semestres, a postura acadêmica desses alunos passa a ser diferente. As dificuldades dos surdos com a Língua Portuguesa na modalidade escrita perduram, assim como para os professores surdos já em atuação.

A utilização de metodologia adequada como a pedagogia visual, por exemplo, favorece tanto surdos quanto ouvintes. Seria interessante a oferta de cursos de aperfeiçoamento nessa área. Quanto à presença dos tradutores-intérpretes no Ensino Superior, parafraseando Paulo Freire (2001), podemos afirmar que, assim como os professores aprendem enquanto ensinam, também os TILSP, nesse nível de ensino, ensinam enquanto atuam. Assim, quanto antes os professores ouvintes compreenderem isso, mais rápido será o aprendizado tanto dos alunos surdos como dos ouvintes.

As respostas à terceira e última pergunta de pesquisa (*de que forma a filosofia Ubuntu desconstrói a educação hegemônica e dialoga com a formação de*

professores de Libras?) deixaram claras as contribuições dessa filosofia para a formação de professores de Libras, que favorecem a surdos e ouvintes a capacidade de aprenderem mutuamente, na medida em que existe empatia, reflexão e interesse pela Libras.

Compreendemos também que os TILSP precisam ser inseridos de alguma forma na consecução dos debates das políticas linguísticas na Universidade.

Por fim, ressaltamos que este estudo não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades que a filosofia Ubuntu aborda, mas, sim, vislumbrar um novo diálogo e apresentar a possibilidade de outra via no campo da formação de professores de Libras no Brasil.

6.2 Implicações dos resultados da pesquisa

A relevância do desenvolvimento desta pesquisa reside na busca de conhecimento dos referenciais teórico-metodológicos pautador por situações concretas acerca do processo educativo, além de propor a prática da filosofia Ubuntu no sentido de um novo pensar e refletir sobre a formação de professores de Libras.

O relato dos 16 participantes possibilitou-nos a percepção, por um lado, de professores em formação, tanto surdos como ouvintes, e, por outro, de profissionais formativos, professores surdos, professores ouvintes e TILSP.

Para estimular o processo de formação docente na área de Libras, sugerimos as seguintes ações:

- promover rodas de conversas;
- promover cursos de formação continuada;
- discutir e refletir, por meio de grupo de pesquisa, seminários e fóruns sobre os aspectos da filosofia Ubuntu que podem subsidiar a troca de experiências vivenciadas por profissionais da educação, bem como as fragilidades e tensionamentos no que se refere à formação de professores.

6.3 Limitações da pesquisa

Foram encontrados poucos materiais que tratam especificamente da temática da formação de professores de Libras, o que se constituiu em um fator limitante da pesquisa. Assim, foi necessário recorrer a trabalhos que versavam sobre a formação de professores de forma geral e com foco em professores de inglês e de outras línguas, para servir como base ao arcabouço teórico desta pesquisa.

Outra questão a ser pontuada é o fato de a pesquisa ter sido realizada no período compreendido entre 2021 e 2022, logo, durante a pandemia da Covid-19. Isso implicou novas estratégias de ensinar e aprender e de fazer pesquisa, sobretudo nesse novo ambiente: o virtual.

6.4 Sugestões para estudos futuros

Diante de todo o exposto, restou evidenciada a necessidade de continuarmos estudando a temática, a fim de promover o aprofundamento nesse universo de possibilidades que se apresenta para a formação de professores de Libras à luz da filosofia Ubuntu e suas reflexões.

É sabido que os estudos sobre a temática inauguram uma área do saber, pois atrelam a formação de professores à filosofia Ubuntu. A qualificação é um processo contínuo, assim, para estudos futuros, pensamos no aprofundamento do debate e em publicações de artigos, por meio do diálogo com outros pesquisadores. Além disso, já sentimos o desejo de pesquisar sobre o novo currículo do curso de Letras/Libras, visando estudar os impactos do percurso surdo e percurso ouvinte na formação dos professores de Libras. Também há o desejo de estudar o porquê de os professores licenciados serem levados a atuar na área de tradução e interpretação nas escolas municipais.

Outro desejo de estudo é o de trabalhar com um grupo focal alicerçado nos princípios éticos do Ubuntu, criar um ciclo formativo e analisar os impactos na comunidade acadêmica local.

6.5 Revisão do capítulo

Repleto de provocações, este trabalho sugere que todos nós reflitamos sobre nossas práticas e posicionamentos como profissionais da educação, sobre as relações afetivas que estabelecemos (ou não) com nossos alunos e colegas e sobre a parceria com os tradutores-intérpretes de Libras.

Nesta Dissertação, propomo-nos a ampliar o entendimento de como a compreensão dos aspectos da filosofia Ubuntu pode e deve impactar as bases da formação de professores de Libras. Muitas das práticas de ensino ditas tradicionais foram pautadas por filosofias, com o intuito de difundir preceitos iluministas, a fim de civilizar, ou seja, dominar, domesticar e disciplinar, para cumprir a missão colonial (CANAGARAJAH, 1999). Tais práticas promovem e mantêm os processos hegemônicos que contribuem para perpetuar as injustiças sociais. Só a verdadeira conscientização, por meio de reflexões coletivas, possibilita decolonizar a formação de professores de Libras.

A Escola e a Universidade precisam estar articuladas e se constituírem em espaços capazes de colocar em pauta a democratização do poder/saber, por meio do pensamento crítico-reflexivo, mediante o debate e o diálogo horizontal e aberto a mudanças. Portanto, o entendimento da filosofia Ubuntu é um caminho possível e necessário para a transformação da realidade de injustiça e sofrimento, visando a uma educação sem submissão e oportunizando construções mais afetivas e humanizadoras.

Contudo, é importante salientar que as reflexões sobre a temática não são totalizantes e conclusivas: há um universo em expansão e possibilidades outras a serem investigadas e difundidas. Esperamos que os resultados obtidos nesta análise possibilitem o conhecimento acerca da influência da filosofia Ubuntu no processo formativo de professores de Libras e, conseqüentemente, favoreçam ações de acessibilidade linguística e inclusão de surdos, sobretudo no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- BENTO, N. A.; BOMFIM, L. F.; COSTA, G. E. B. *Educação linguística para surdos no século XXI: trajetórias e contextos formativos*. Curitiba: Ed. CRV, 2021.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. A sociedade como realidade. In: _____. *A construção social da realidade – tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. (Série Estratégias de ensino, n. 8)
- BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2*, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- _____. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- _____. *Lei nº 11.151*, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, por desmembramento da Universidade Federal da Bahia – UFBA, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11151-29-julho-2005-537973-publicacaooriginal-31335-pl.html>>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- _____. *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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- _____. Ministério da Educação. *Portaria Normativa MEC nº 29*, de 20 de julho de 2007. Realização do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa-Prolibras. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2600/>>. Acesso em: 3 mar. 2022.

_____. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. *Resolução CONAC nº 14/2009*. Dispõe sobre a inserção da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como componente curricular obrigatório para os cursos de Licenciatura e optativo para os cursos de Bacharelado e Superiores de Tecnologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/resolucao-14-09-conac.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. *Lei nº 12.319*, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 3 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Normativa MEC nº 20*, de 8 de outubro de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – Prolibras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9962-portaria-20-2010-secadi&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. *Portaria nº 462*, de 12 de setembro de 2011. Cria o Núcleo de Políticas de Inclusão. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Portaria_462-20110001.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

_____. *Resolução CNS nº 466*, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília-DF: Ministério da Saúde. Recuperado de: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 22 jun. 2022.

_____. *Programa Viver sem Limites – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portaldecompras.saude.gov.br/index.php/programa-viver-sem-limites/39-programa-viver-sem-limites#:~:text=O%20Plano%20Nacional%20dos%20Direitos,benef%C3%ADcio%20das%20pessoas%20com%20defici%C3%AAncia>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

_____. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. *Resolução CONAC nº 040/2013*. Dispõe sobre a aprovação das normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/resolucao-040-13-conac.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2021.

_____. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília-DF, 2014. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 6 dez. 2021.

_____. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. *Resolução CONAC nº 17/2014*. Dispõe sobre a reserva de vagas no Curso de Licenciatura Letras/Libras/Língua Estrangeira para estudantes surdos na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/conac/resolucoes-conac/category/9-resolucoes-2014>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo da Educação Superior 2014*. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. Ministério da Saúde. *Resolução nº 510*, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html>. Acesso em: 14 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. *Plano de Desenvolvimento Institucional PDI/UFRB*. 2019-2030. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/pdi/images/documentos/pdi-ufrb-2019-2030.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 mar. 2022.

_____. *Lei nº 14.191*, de 3 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm>. Acesso em: 5 set. 2021.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press, 1999.

CASTINIANO, José. *Referenciais da filosofia africana: em busca da intersubjectivação*. Maputo: Ndjira, 2010.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

COULON, Alain. *A condição do estudante*. A entrada na vida universitária. Trad. Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA JUNIOR, Henrique. O etíope: uma escrita africana. *Revista Educação Gráfica*, Bauru, v. 11, p. 1-10, 2007.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. 2013. *In: I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal*, São Paulo. *Anais...*, jun. 2013. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.org.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DUTRA, E. F. Relação entre teoria e prática em configurações curriculares de cursos de licenciatura. *In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Florianópolis-SC. *Anais...*, 2009, p. 1-12.

EIJI, Hugo. Congresso de Milão. *Cultura surda*. Disponível em: <<https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. *In: WITTRUCK, M. C. (Ed.). Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

_____. Prefácio. *In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). Cenas de sala de aula*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

FELIPE, T. A. *Libras em contexto*. 7. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS Editora Gráfica, 2006.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *A educação que nós surdos queremos*. Documento elaborado a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, 2019. Disponível em: <isuu.com/feneisbr/docs/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro (UFRJ), 1995.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *A educação na cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. *In: Estudos Avançados*, São Paulo, USP, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In: RODRIGUES, David. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. *Revista Faculdade de Educação*, USP, São Paulo, n. 1-2, v. 23, p. 1-13, 1997.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GIROUX, H. *A escola crítica e a política cultural*. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

GUIMARÃES, E.; ORLNDI, E. P. *Identidade lingüística – língua e cidadania*. Campinas-SP: Pontes, 1996.

HISTÓRIA DOS SURDOS, A. *Portal Educação*. Disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/fonoaudiologia/a-historia-dos-surdos/12144>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

JORDÃO, Clarissa M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista Crop*, USP, São Paulo, p. 21-46, 2007.

_____. Conversa com Clarissa Menezes Jordão. *In: SILVA, K. A. da; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. p. 77-91.

KAGAME, Aléxis. *La Philosophie Bantu – Rwandaise de l'Être*. Paris: Presence Africaine, 1956.

KASHINDI, Jean B. K. Entrevista. In: *IHU On-Line*, 2015. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/548478-metafisicas-africanas-eu-sou-porque-nossosomos-entrevista-especial-com-jean-bosco-kakozi-kashindi>>. Acesso em: 5 jul. 2022.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. In: *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicologia*, 26 a 29 de outubro de 2009, Curitiba, PUC-PR. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/biliguin-guismo.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

LACERDA, Cristina B. F. de. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. São Carlos-SP: Cadernos CEDES, 1998.

_____. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAGE, A. L. da S. *Professores surdos na casa dos surdos: “Demorou muito, mas voltaram”*. 2019. 514 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. L. An introduction to second language acquisition research. London/New York: Longman, 1991. Disponível em: <https://www.academia.edu/35697662/Diane_Larsen_Freeman_Michael_H_Long_An_introduction_to_second_language_acquisition_research_Longman_1991_> Acesso em: 5 mar. 2022.

LEFFA, Vilson José. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: CEPED/Editora, PUC Goiás, 2011.

LOBATO, Huber K. G.; AMARAL, Helen N. S.; SILVA, Lucival F. R. da. Análises e reflexões sobre a inclusão escolar de alunos surdos no ensino regular. In: LOBATO,

Huber K. G.; SILVA, Lucival F. R. da; Figue, Daiane Pinheiro. *Diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos*. Belém-PA: UFPA, 2016. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/45213992/dialogos-sobre-inclusao-escolar-e-ensino-aprendizagem-da-libras-e-lingua-portuguesa>>. Acesso em: 6 dez. 2021.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial o Decreto nº 5.626/05. In: BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. Formação de professores de língua brasileira de sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. *Educação e filosofia*, Uberlândia, v. 29, n. especial, p. 279–299, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/educacaofilosofia/article/view/29983/18249>>. Acesso em: 15 set. 2021.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACHADO, F. C. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, A. da S; HILLESHEIM, B. (Orgs.). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011, p. 57-69.

MANZINI, Eduardo. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: *Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 2. ed., 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6.

MARIANI, Bethânia. Políticas de colonização linguística. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*. Santa Maria, UFSM, n. 27, p. 73-82, 2003.

MARTINS, Vanessa R. de Oliveira. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. *Cadernos do CEOM – Memória, História e Educação*, Chapecó, ano 21, n. 28, p. 191-206, 2008.

MATOS, A. P. da. Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado da Bahia, campus Salvador-BA. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17728/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Aline%20Pereira%20da%20Silva%20Matos.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2021.

MICCOLI, L. A experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, 2006. Disponível

em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982007000100011>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). *Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005. p. 49-67.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MOREIRA, A., PINHEIRO, L. OMS declara pandemia de coronavírus. *G1*, 11 mar. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>>. Acesso em: 14 ago. 2022.

NASCIMENTO, W. F.; BOTELHO, D. Colonialidade e educação. O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. In: *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 14, maio/out., p. 66-89, 2010.

NGOENHA, S. *Resistir a Abadon*. Maputo: Paulinas, 2018.

NICOLAIDES, C. S.; TILIO, R. C. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

NJERI, Aza; SISI, Ayana; AZIZA, Dandara. Psicologia africana como ferramenta de mudança social. In: *Congresso Alfepsi*. Rio de Janeiro: Alfepsi, 2018.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Nada substitui o bom professor. In: FARO, J. S.; GUTIERRE, Priscilla. (Eds.). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo* (livreto). São Paulo: SINPROSP, 2007.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística Aplicada Pós-Occidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003. p. 21-59.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67- 84.

PERLIN, Gladis T. T.; STROBEL, Karin. *Fundamentos da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2006.

_____; _____. *Fundamentos da educação de surdos*. Florianópolis-SC: UFSC, 2008. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

PESSOA, R. R. Critical teacher education. *Aplicmt Newsletter*, Cuiabá, ano XII, n. 17, p. 3-4, out. 2012. Entrevista concedida a Ana Antônia de Assis-Peterson.

_____. Momentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá da Palavra, 2018.

_____; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Orgs.). *Praxiologias do Brasil Central – sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

_____; SILVESTRE, P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectiva crítica de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de Inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, 2002.

_____. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____. Estudos de línguas de sinais: uma entrevista com Ronice Müller de Quadros. In: *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.

QUADROS, Ronice Müller de. *Libras. Linguística para o ensino superior – livro 5*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

_____; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. *Língua Brasileira de Sinais I*. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2009.

_____; STUMPF, Mariane R. O primeiro curso de graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: educação a distância. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 169-185, 2009.

_____; STUMPF, Mariane R. Letras Libras EaD. *In: QUADROS, Ronice Muller. Letras Libras: ontem, hoje e amanhã.* Florianópolis, Editora UFSC, 2015. p. 9-36.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.* 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. *In: MOITA LOPES, L. P. de. (Org.). Linguística aplicada na modernidade recente.* São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RAMOSE, M. B., *African Philosophy Through Ubuntu.* Harare: Mond Books Publishers, 1999. p. 50-53.

REBOUÇAS, Larissa Silva. *A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005.* 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado). 2009. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/dissertacao-emso-de-mestrado-3>>. Acesso em: 5 mar. 2022.

REIS, D. B; TENÓRIO, M. R. *Ações afirmativas e estratégias de permanência no ensino superior.* 2009. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2032/dyane%20brito%20reis.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

RIBEIRO, S. S. *Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior.* 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ROCHA, Solange. *O INES e a educação de surdos no Brasil.* Rio de Janeiro: INES, 2008. Disponível em: <<https://www.ines.gov.br/>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

RODRIGUES, C. H. Da interpretação comunitária à interpretação de conferência: desafios para formação de intérpretes de língua de sinais. *In: II Congresso Brasileiro de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira,* Florianópolis, UFSC, 2010.

ROSSI, T. R. F. Um processo em direção ao bilingüismo. *In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Orgs.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe.* São Paulo: Plexus, 2000. p. 99-102.

RUBIO, J. A. S.; QUEIROZ, L. S. A aquisição da linguagem e integração social: a LIBRAS como formadora de identidade do surdo. *In: Revista Eletrônica Saberes da Educação,* São Roque-SP: Faculdade de São Roque, v. 5, n. 1, 2014.

RUSSEL, D. *Team Interpreting: best practices,* AVLIC, 2011. Disponível em: <https://www.avlic.ca/sites/default/files/docs/2011-07Team_Interpreting_Best_Practices_Article-by_Debra_Russell.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2021.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo.* Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. G. *A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético.* Feira de Santana: UEFS Editora, 2016, 298 p.

SCHNEIDER, R. *Educação de surdos: inclusão no ensino regular.* Passo Fundo-RS: UPF, 2006.

SILVA, A. B. P. de. *et al.* Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 23, n. 3, jul.-set. 2007.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês).* 2005. Dissertação (Mestrado). Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

SILVA, Luciene Maria da. *Diferenças negadas: o preconceito aos estudantes com deficiência visual.* Salvador: EDUNEB, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In: Semana de Ciências Sociais e Humanas.* Londrina, Anais, v. 22, p. 5-12, 2001.

STEWART, D. A. Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas. *In: MOURA, M. C. et al. Língua de sinais e educação do surdo.* São Paulo: Tec Art, 1993.

STOKOE, W. *Sign language structure.* Ed. rev. Silver Spring: Listok Press, 1978.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVARES-SANTOS, V.; BISPO, J. P. S.; LEAL, L.; SILVA, K. A. da. Direitos linguísticos dos surdos no âmbito da educação superior. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40985>>. Acesso em: 4 ago. 2022.

VASCONCELOS, F. A. de. Filosofia africana na disciplina Filosofia da Educação. *In: 1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.* Altos: ASSEBEPI, 1, 2016.

ZAMPIERE, Marinês Amália. *Professor ouvinte e aluno surdo: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de Libras – Língua Portuguesa.* 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP: 2006.

APÊNDICES

Roteiro de entrevista a ser aplicada ao acadêmico surdo do curso de licenciatura em Letras/Libras/língua estrangeira

PARTE 1 – Com o objetivo de traçar o perfil do(a) entrevistado(a).

- 1) Idade.
- 2) Gênero.
- 3) Que atitudes/posturas você considera que refletem a empatia / prática do Ubuntu na universidade?
- 4) Você se sente parte integrante, com participação ativa na universidade?
- 5) Você já participou da construção de políticas linguísticas na universidade?
- 6) Como e quando adquiriu a surdez?
- 7) Como sua família se comunica com você? Você já era fluente em Libras quando ingressou na universidade?
- 8) Para estudar em casa, como você faz? Como faz leituras de textos?

PARTE 2 – Com o objetivo de seguir com as narrativas de forma intencional.

- 9) Você sempre quis fazer Letras/Libras ou já pensou em fazer outro curso?
- 10) Como foi a sua entrada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)? Encontra(ou) alguma dificuldade nesse ingresso?
- 11) Você já passou por situações em que não foi compreendido na universidade? Como você fez?
- 12) A universidade disponibiliza algum material adaptado?
- 13) Como você percebe o processo de ensino-aprendizagem no seu curso? Quais as dificuldades nesse processo?
- 14) Quais as estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem? Como essas estratégias têm influenciado no seu desempenho acadêmico?
- 15) As práticas pedagógicas desenvolvidas contribuem para sua permanência no curso? Justifique.
- 16) Em algum momento da sua caminhada acadêmica, pensou em desistir do curso? Por quê?

Roteiro de entrevista a ser aplicada ao docente surdo do curso de licenciatura em Letras/Libras/língua estrangeira

PARTE 1 – Com o objetivo de traçar o perfil do(a) entrevistado(a).

- 1) Idade.
- 2) Gênero.
- 3) Que atitudes/posturas você considera que refletem a empatia / prática do Ubuntu na Universidade?
- 4) Você se sente parte integrante, com participação ativa na universidade?
- 5) Você já participou da construção de políticas linguísticas na universidade?
- 6) Como e quando adquiriu a surdez?
- 7) Como foi sua formação acadêmica? Estudou em escola/classe bilíngue ou regular?

PARTE 2 – Com o objetivo de seguir com as narrativas de forma intencional.

- 8) Você sempre quis fazer Letras/Libras ou já pensou em fazer outro curso?
- 9) Como foi a sua entrada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)? Encontrou alguma dificuldade no concurso?
- 10) Você já passou por situações em que não foi compreendido na universidade? Como você fez?
- 11) Quais atividades profissionais você desenvolve na UFRB?
- 12) Como é a sua produção escrita de artigos e textos?
- 13) Você fornece o material das aulas ou eventos com antecedência para os intérpretes de Libras?
- 14) Como você percebe o processo de ensino-aprendizagem do seu aluno? Quais as dificuldades nesse processo?
- 15) Quais as estratégias você utiliza no processo de ensino-aprendizagem para o seu aluno surdo? Como essas estratégias têm influenciado a sua prática pedagógica?
- 16) Você acredita que as práticas pedagógicas desenvolvidas contribuem para a permanência do alunado surdo no curso? Justifique.

- 17) Em algum momento, você precisou recorrer ao intérprete para solicitar algum *feedback* ou apoio quanto à metodologia de ensino para os surdos ou ouvintes? Dê exemplos.

Roteiro de entrevista a ser aplicada ao docente ouvinte do curso de licenciatura em Letras/Libras/língua estrangeira

PARTE 1 – Com o objetivo de traçar o perfil do(a) entrevistado(a).

- 1) Idade.
- 2) Gênero.
- 3) Que atitudes/posturas você considera que refletem a empatia / prática do Ubuntu na universidade?
- 4) Você se sente parte integrante, com participação ativa na universidade?
- 5) Você já participou da construção de políticas linguísticas na universidade?
- 6) Como foi que você soube que iria lecionar para alunos surdos?
- 7) Você já fez algum curso de Libras (graduação ou curso livre)?
- 8) Você já tinha alguma experiência prévia com educação de surdos?

PARTE 2 – Com o objetivo de seguir com as narrativas de forma intencional.

- 9) Quais as atividades profissionais você desenvolve na UFRB?
- 10) Você já participou de alguma formação / atualização sobre a surdez (especificidades de discentes e docentes surdos)?
- 11) Você fornece o material das aulas ou eventos com antecedência para os intérpretes de Libras?
- 12) Como é a sua relação com os alunos e professores surdos?
- 13) Como você percebe o processo de ensino-aprendizagem do seu aluno surdo? Quais as dificuldades encontradas nesse processo?
- 14) Quais as estratégias você utiliza no processo de ensino-aprendizagem do seu aluno surdo? Como essas estratégias têm influenciado a sua prática pedagógica?

- 15) Quais as dificuldades enfrentadas por você com relação à aprendizagem dos conteúdos trabalhados? O que é feito para superar tais dificuldades? Dê exemplos.
- 16) Você acredita que as práticas pedagógicas desenvolvidas contribuem para a permanência do alunado surdo no curso? Justifique.
- 17) Em algum momento, você precisou recorrer ao intérprete para solicitar algum *feedback* ou apoio quanto à metodologia de ensino para os surdos? Dê exemplos.

Roteiro de entrevista a ser aplicada ao discente surdo formado do curso de licenciatura em Letras/Libras/língua estrangeira

PARTE 1 – Com o objetivo de traçar o perfil do(a) entrevistado(a).

- 1) Idade.
- 2) Gênero.
- 3) Que atitudes/posturas você considera que refletem a empatia / prática do Ubuntu na universidade?
- 4) Você se sente parte integrante, com participação ativa na universidade?
- 5) Você já participou da construção de políticas linguísticas na universidade?

PARTE 2 – Com o objetivo de seguir com as narrativas de forma intencional.

- 6) Como foi sua experiência no mercado de trabalho?
- 7) Você tem o tradutor-intérprete de Libras no seu local de trabalho?
- 8) Você se sentiu preparado(a) para trabalhar assim que formou?
- 9) Quais atividades profissionais você desenvolve?
- 10) Quais práticas pedagógicas aprendidas na universidade você considera de extrema importância?
- 11) Como você planeja as suas aulas? Você fornece o material das aulas ou eventos com antecedência para os intérpretes de Libras?
- 12) Como é a sua relação com os alunos e professores ouvintes?
- 13) Como você percebe o processo de ensino-aprendizagem do seu aluno surdo? Quais as dificuldades nesse processo?

- 14) Quais as estratégias você utiliza no processo de ensino-aprendizagem do seu aluno surdo? Como essas estratégias têm influenciado a sua prática pedagógica?
- 15) Quais as dificuldades enfrentadas por você com relação à aprendizagem dos conteúdos trabalhados? O que é feito para superar tais dificuldades? Dê exemplos.
- 16) Você acredita que as práticas pedagógicas desenvolvidas contribuem para a permanência do alunado surdo no curso? Justifique.
- 17) Em algum momento você precisou recorrer ao intérprete para solicitar algum *feedback* ou apoio quanto à metodologia de ensino para os ouvintes? Dê exemplos.

Roteiro de entrevista a ser aplicada ao tradutor-intérprete de Libras do curso de licenciatura em Letras/Libras/língua estrangeira

PARTE 1 – Com o objetivo de traçar o perfil do(a) entrevistado(a).

- 1) Idade.
- 2) Gênero.
- 3) Que atitudes/posturas você considera que refletem a empatia / prática do Ubuntu na universidade?
- 4) Você se sente parte integrante, com participação ativa na universidade?
- 5) Você já participou da construção de políticas linguísticas na universidade?

PARTE 2 – Com o objetivo de seguir com as narrativas de forma intencional.

- 6) Como e por que você se interessou pela Libras?
- 7) Quais atividades profissionais você desenvolve na UFRB?
- 8) Você já participou de alguma formação / atualização sobre a surdez e as especificidades de discentes e docentes surdos?
- 9) Como você estuda para as suas aulas?
- 10) Você recebe o material das aulas ou eventos com antecedência?
- 11) Como é a sua relação com os alunos e professores surdos?

- 12) Como você percebe o processo de ensino-aprendizagem do seu aluno surdo? Quais as dificuldades nesse processo?
- 13) Quais as dificuldades enfrentadas por você com relação a interpretação dos conteúdos em aulas e eventos? O que é feito para superar tais dificuldades? Dê exemplos.
- 14) Você acredita que as práticas pedagógicas desenvolvidas contribuem para a permanência do alunado surdo no curso? Justifique.
- 15) Em algum momento você precisou recorrer ao professor para solicitar algum esclarecimento sobre o conteúdo das aulas? Dê exemplos.
- 16) Você acredita que existe parceria entre o professor e o intérprete de Libras?

Roteiro de entrevista a ser aplicada ao discente ouvinte do curso de licenciatura em Letras/Libras/língua estrangeira

PARTE 1 – Com o objetivo de traçar o perfil do(a) entrevistado(a).

- 1) Idade.
- 2) Gênero.
- 3) Que atitudes/posturas você considera que refletem a empatia / prática do Ubuntu na universidade?
- 4) Você se sente parte integrante, com participação ativa na universidade?
- 5) Você já participou da construção de políticas linguísticas na universidade?

PARTE 2 – Com o objetivo de seguir com as narrativas de forma intencional.

- 6) Como é ter um colega surdo na sala de aula?
- 7) Você já realizou trabalhos e seminários com colegas surdos? Como foi a experiência?
- 8) Você já teve aula com professores surdos? Como foi a experiência?
- 9) Você acredita que os surdos estão incluídos no ambiente universitário?
- 10) Você já participou de alguma formação sobre a surdez e as especificidades de discentes e docentes surdos?
- 11) Como é para você ter a presença do profissional tradutor-intérprete de Libras mediando a comunicação nas aulas?

- 12) Como é a sua relação com os alunos e professores surdos?
- 13) Como você percebe o processo de ensino-aprendizagem do colega surdo?
Quais as dificuldades nesse processo?
- 14) Você acredita que o fato de conhecer surdos irá influenciar a sua prática pedagógica?
- 15) Você acredita que as práticas pedagógicas desenvolvidas contribuem para a permanência do alunado surdo no curso? Justifique.
- 16) Em algum momento você precisou de ajuda para se comunicar com os colegas surdos? Como você fez?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Janiny Pires Seles Bispo*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Kleber Aparecido da Silva*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

A formação de professores de Libras: a prática Ubuntu como possibilidade e os desafios à ação pedagógica.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Diante os desafios da formação docente, sobretudo no âmbito da língua de sinais que se configura um campo ainda recente, esta pesquisa visa investigar como a filosofia UBUNTU pode contribuir com a formação do professor de Letras Libras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Para investigar a formação de professores de Libras sob a perspectiva dos discentes, docentes surdos e ouvintes, tradutores intérpretes de Libras e alunos surdos egressos e as contribuições da filosofia Ubuntu nesse processo formativo, visando a construção de relações acadêmicas mais harmoniosas a partir de novas possibilidades praxiológicas.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Você será entrevistado por meio de questionário semiestruturado em reunião online, individual e síncrona, para a análise de como esse processo ocorre, e será solicitado que responda de maneira espontânea sobre aspectos inerentes a sua formação e prática pedagógica.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Entre os meses de junho de 2022, através de plataforma online (Teams)

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

De 30 min a 1h

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? Não

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos) *Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; constrangimento mediante exposição em gravação; receio de dar respostas incorretas ou inadequadas.*

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

(X) MÍNIMO () MÉDIO () MÁXIMO *Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; constrangimento mediante exposição em gravação; receio de dar respostas incorretas ou inadequadas.*

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Garantir neutralidade e sigilo do informante; Assegurar confidencialidade e privacidade; Proteção da imagem e sem julgamentos, garantindo que serão respeitados os conhecimentos dos informantes.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Participar de uma importante pesquisa da linguística aplicada crítica no campo da formação de professores de Libras.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Contribuir para a melhoria e fortalecimento da formação docente da área de Libras.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa? R: *Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.*

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa? R: *O pesquisador responsável precisará ressarcir estes custos.*

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação? R: *Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.*

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar da entrevista...) R: *Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa? R: *Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.*

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir? R: *Nenhum.*

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente? R: *Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.*

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais R: *Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.*

6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa? R.: *São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.*

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa? R: *Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Responsável: Janiny Pires Seles Bispo

Endereço: Rua A, n. 11, Centro. Amargosa-Bahia

Fone: 77 988589882 / E-mail: janinypires@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

7. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) participante ou responsável

8. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Vitória da Conquista-BA, 02 de junho de 2022.

Janiny Pires Seles Bispo

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, Creuza Santos Silva, ocupante do cargo de Diretora do Centro de Formação de Professores CFP/UFRB, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LIBRAS: A PRÁTICA UBUNTU COMO POSSIBILIDADE E OS DESAFIOS À AÇÃO PEDAGÓGICA, da pesquisadora Janiny Pires Seles Bispo após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea “h” do ponto 3.3, e do ítem 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Amargosa-Bahia, junho de 2022.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS: A PRÁTICA UBUNTU COMO POSSIBILIDADE E OS DESAFIOS TEÓRICO-PRÁTICOS À AÇÃO PEDAGÓGICA

Pesquisador: Janiny Pires Seles Bispo

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 56893221.8.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.481.008

Apresentação do Projeto:

“O presente projeto tem como objetivo investigar a quebra do aspecto hegemônico colonizador da educação de surdos a partir da filosofia Ubuntu e como as Políticas linguísticas tornam-se “porta de acesso e inclusão” ao mundo letrado. Para isso foram levantadas as seguintes perguntas norteadoras: 1) Quais são as políticas de acesso e permanência dos estudantes surdos à universidade? 2) De que forma as políticas formativas interferem/contribuem para o desenvolvimento profissional docente? 3) Como o currículo escolar pode estar de acordo com uma proposta intercultural? 4) Como é realizada a abordagem intercultural na universidade (Considerando a heterogeneidade como implícita nas relações sociais, de que modo podemos pensar uma prática pedagógica que efetivamente incorpore a diversidade cultural presente na sala de aula?). Este trabalho será realizado no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, no Centro de Formação de Professores – CFP, localizado na cidade de Amargosa-BA. O lócus dessa investigação é um importante centro pois é o único que oferece uma educação superior pública e presencial do curso de Letras com habilitação em Libras em toda a Bahia. Entendendo que os atuais alunos surdos e ouvintes do referido curso se tornarão docentes da área de ensino de Libras, a relevância dessa pesquisa é ainda maior por se tratar de reprodutores de práticas que adquirem na universidade. Portanto, espera-se uma atitude reflexiva em relação formação de professores de Libras e compreender de que forma a filosofia Ubuntu pode auxiliar nesse processo, tendo como possibilidade a existência de posturas humanizadoras tendo a

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jacarezinho

UF: BA

CEP: 45.206-510

Município: JEQUIÉ

Telefone: (73) 3528-9727

Fax: (73) 3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br

afetividade como forma de pertencimento”.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar sobre a quebra do aspecto hegemônico colonizador da educação de surdos a partir da filosofia Ubuntu e como as Políticas linguísticas tornam-se “porta de acesso e inclusão” ao mundo letrado.

Objetivo Secundário:

Pesquisar, a partir da leitura dos documentos e verificar seus reflexos no profissional atuante e no futuro docente da educação básica

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

“O risco é mínimo. Porém pode acontecer cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas da entrevista; constrangimento mediante exposição em gravação; receio de dar respostas incorretas ou inadequadas. Para amenizar tais riscos, iremos garantir a neutralidade e sigilo do informante; Assegurar confidencialidade e privacidade; Proteção da imagem e sem julgamentos, garantindo que serão respeitados os conhecimentos dos informantes”.

Benefícios: “Participar de uma importante pesquisa da linguística aplicada crítica no campo da formação de professores de Libras. E contribuir para a melhoria e fortalecimento da formação docente da área de Libras”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado nas áreas Linguística, Cultura e Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, Campus de Vitória da Conquista, UESB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1871497.pdf OK

BrochuraInvestigador.doc OK

BrochuraCEP.doc OK

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jacarezinho

UF: BA

CEP: 45.206-510

Município: JEQUIÉ

Telefone: (73) 3528-9727

Fax: (73) 3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br

termo.pdf OK

TCLECEP.doc OK

folhaDeRostoCEP.pdf OK

CompromissoGeral.pdf OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora Janiny Pires Seles Bispo atendeu a todas as solicitações do CEP UESB. Assim, o seu projeto atende a todas as exigências éticas das Resoluções CNS N° 466 de 2012 e N°510 de 2016.

Salienta-se, porém, que embora o CEP UESB tenha aceitado o documento de Autorização para coleta de dados escrito pela pesquisadora, esclarecemos que este documento deve ser elaborado pelo responsável da instituição onde a coleta de dados será realizada. Além disso, no site do CEP UESB pode ser encontrado um modelo de documento para autorização de coleta de dados no site http://www2.uesb.br/comitedeetica/?page_id=57, na aba modelo de documentos.

ATENÇÃO:

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil, por meio de Notificação, os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 20/06/2022, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1871497.pdf	31/05/2022 11:03:40		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	BrochuraInvestigador.doc	31/05/2022 11:01:59	Janiny Pires Seles Bispo	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jacarezinho

UF: BA

CEP: 45.206-510

Município: JEQUIÉ

Telefone: (73) 3528-9727

Fax: (73) 3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Investigador	BrochuraInvestigador.doc	31/05/2022 11:01:59	Janiny Pires Seles Bispo	Aceito
Brochura Pesquisa	BrochuraCEP.doc	31/05/2022 10:39:21	Janiny Pires Seles Bispo Janiny Pires Seles Bispo	Aceito
Declaração de concordância	termo.pdf	30/05/2022 12:32:22	Janiny Pires Seles Bispo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECEP.doc	23/05/2022 21:28:07	Janiny Pires Seles Bispo	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoCEP.pdf	06/12/2021 17:45:06	Janiny Pires Seles Bispo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CompromissoGeral.pdf	05/12/2021 23:01:03	Janiny Pires Seles Bispo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 21 de Junho de 2022

Assinado por:

Leandra Eugenia Gomes de Oliveira (Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jacarezinho

UF: BA

CEP: 45.206-510

Município: JEQUIÉ

Telefone: (73) 3528-9727

Fax: (73) 3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br