

## MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE LIBRAS: IDENTIDADE E DOCÊNCIA

Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida (UFG/RC)  
Thaysa dos Anjos Silva Romanhol (UFG/RC)

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar autobiografias de professores de Libras partindo das memórias de docentes que iniciaram o movimento da inclusão educacional no estado de Goiás. Essas memórias refletem e reafirmam a escolha pela profissão, favorecem um processo reflexivo para a transformação de suas práticas, além de influenciar a formação de outros futuros professores de Libras. Foram selecionadas três professoras atuantes no ensino superior que tivessem pelo menos mais de 12 anos de experiência na área. Inicialmente, foi enviado um e-mail para as professoras com um termo de consentimento; posteriormente os relatos foram enviados pelos participantes via e-mail. Os dados foram analisados a partir dos conceitos de Memória (HALBWACHS, 2006, dentre outros) e Identidade (HALL, 2009). Os resultados apontaram que as professoras tiveram um referencial docente quando crianças, e isso influenciou diretamente na escolha da docência como profissão, contribuindo assim, para a formação de suas identidades docentes. As situações por elas vivenciadas atraíram-nas de alguma forma para a área de Libras.

**Palavras-chave:** Professor. Libras. Memórias. Identidade. Autobiografias.

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze autobiographies of Language Sign (LS) teachers starting from the memories of teachers who initiated the educational inclusion movement in the state of Goiás. These memories reflect and reaffirm the choice for the profession, providing a reflexive process for the transformation of their practices, in addition to influencing the training of other future teachers of LS. Three teachers working in higher education who had at least more than 12 years of experience in the area were selected. Initially, it was sent an email to the teachers with a consent form, later the reports were sent by the participants via e-mail. The data were analyzed from the concepts of Memory (Halbwachs, 2006 among others) and Identity (Hall, 2009). The results showed that teachers had a teaching background when they were children, and this directly influenced the choice of teaching as a profession, thus contributing to the formation of their teaching identities. The situations they experienced attracted them in some way to the area of the Language Signs.

**Keywords:** Teacher. Language Sign. Memories. Identity. Autobiographies.

### 1 INTRODUÇÃO

A motivação para a realização deste trabalho surgiu a partir de minhas reflexões enquanto professora e ao mesmo tempo aluna da disciplina de “Lingua(gem) e memória social”, cursada no meu primeiro ano de mestrado em Estudos da Linguagem. Refletir sobre nossas memórias nos leva a reafirmar o que somos enquanto professores, o quanto temos desenvolvido e nos transformado com o decorrer dos anos.

A primeira parte deste trabalho conta com um breve histórico sobre um professor da história da educação de surdos e seu aluno, que deu início à propagação do ensino da Língua

de Sinais (doravante LS) na América. A segunda parte apresenta a temática da Libras, seu reconhecimento perante a comunidade surda, bem como sua regulamentação política e outras questões relacionadas ao ensino da língua. A terceira parte mostra o arcabouço teórico referente à memória e à identidade, estabelecendo um diálogo entre os pesquisadores da área. Por fim, segue a metodologia da pesquisa e o detalhamento da análise dos dados à luz de diferentes autores, dentre eles Bruner (1996), Rajagopalan (1998) e Hall (2009).

Para tanto, este trabalho tem como objetivo analisar autobiografias de professores de Libras com o intuito de relacionar a memória desses professores às suas identidades linguísticas e sociais, direcionando-os à escolha da docência como profissão. Isso se justifica pela crença de que, por meio das narrativas, poderá ser constatada a autoafirmação da identidade do professor como docente, bem como a identificação de um aluno com seu mestre durante a fase escolar, de modo a interferir na escolha da profissão desse aluno como um futuro professor. Consideramos também que a autobiografia pode ocasionar um processo reflexivo que levará à transformação da prática docente.

## **2 BREVE HISTÓRICO**

Quando recorremos à história de professores que se destacaram na educação de surdos, encontramos uma gama de autores que direcionam ao monge Pedro Ponce de León (1520 – 1584), uma vez que foi o primeiro professor que se interessou por esse público. Sobre seu método de ensino, ele valia-se de um alfabeto manual para soletrar palavras da língua espanhola, a escrita e a oralização. “Depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento porque a tradição na época era de guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos” (STROBEL, 2009, p. 19). No entanto, Berthier (1984) discorda dessa afirmação e argumenta que antes de León já se haviam feito várias tentativas, algumas até bem sucedidas, que não foram publicadas, como as de Joachim Pascha e Jérôme Cardan.

O “marco divisor” é atribuído ao Abade Charles Michel de L’Epée, fundador da primeira escola pública para surdos, considerado o responsável por “tirar os surdos da solidão”. Foi ele o primeiro a interpretar os sinais como parte da comunicação natural desses indivíduos, a linguagem gestual da época como expressão do pensamento. Berthier (1984)

observa que ele marcou a divisão de um grupo que outrora focava no uso da oralidade para o reconhecimento de um novo universo visual, o verdadeiro mundo dos surdos. No entanto, devido às próprias correntes de pensamento de seu tempo, L'Épée não considerou essa nova linguagem gestual como perfeita, e criou “os sinais metódicos que acrescentaram à língua de sinais elementos da gramática da língua francesa”. (NASCIMENTO, 2006, p. 258).

Muitos surdos passaram pela escola de L'Épée e por outras instituições ligadas à educação de surdos que foram sendo criadas com o tempo. Posteriormente, esses mesmos indivíduos desbravaram e disseminaram o reconhecimento de um mundo visual à medida que aprendiam a LS, fundando outras instituições como as que tinham frequentado anteriormente. Um exemplo disso foi Laurent Clerc, que levou para os Estados Unidos o método de ensino que aprendeu na França. Dessa forma, “ele acabaria por encaminhar o ensino de surdos nesta escola para um programa pedagógico apelidado de ‘gestualista misto’, resultante da adaptação do modelo aplicado pelos abades de L'Épée e Sicard” (COUTINHO, 2008, p. 40). Temos nesse caso a marcante sucessão de nomes na história da educação de surdos: L'Épée, o professor francês, Sicard, discípulo de L'Épée, e Clerc, aluno de Sicard.

Ao assistir às aulas de seu mestre, Clerc adquiriu não somente ensinamentos de conteúdos, mas constituiu implicitamente experiência de vida, seguindo, portanto, os princípios da **interação** e **continuidade** propostos por Dewey (2010). Para esse autor, todas as experiências são constituídas com base em outras precursoras e modificarão de alguma forma a qualidade das que estão por vir. Em concomitância a esse processo, está a condição/propósito que une os indivíduos num determinado momento, a interação entre eles. O que podemos dizer é que Clerc não desenvolveu somente um método, mas que aprendeu também as características de Sicard durante as aulas, contribuindo assim para a formação de sua identidade como professor.

### 3 LIBRAS E DOCÊNCIA

O reconhecimento da Libras como língua veio tardiamente ano 2002, com a promulgação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002). Três anos depois foi sancionado o decreto 5.626/05 que, além de detalhamentos sobre a lei supracitada, trouxe como importante

determinação a criação dos cursos de Letras Libras, que objetivam a formação de professores para o ensino da língua em todo o Brasil (BRASIL, 2005). Essa lei também determinou o ensino da Libras em todos os cursos de licenciatura, visando preparar docentes de várias áreas para receberem em suas salas de aula alunos com surdez.

Devido à “recente” legalização da Libras como língua, atualmente os professores encontram alguns entraves quando vão para a sala de aula. Se comparada a outras línguas, existe uma carência de ferramentas norteadoras para o ensino da Libras, como livros e materiais didáticos (OLIVEIRA; CASTRO, 2012). Outro fator preponderante é a falta de padronização dos sinais, resultando uma forte variação lexical. Isso desfavorece não só o deslocamento de profissionais que queiram ensinar a língua em uma região diferente de onde se formaram, mas também a desenvoltura de pesquisas linguísticas voltadas para algumas áreas do léxico.

Incluída na pauta de infortúnios do ensino de Libras, a oferta da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é mais um quesito. O decreto 5.626/05 não determinou qualquer especificação de carga horária, conteúdos e outros pontos que pudessem influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Isso acarretou a oferta de uma disciplina com carga horária relativamente baixa, implicando que o professor tenha apenas conhecimentos superficiais e que isso atinja a formação dos futuros docentes, prejudicando a qualidade do trabalho destes (BENASSI; DUARTE; PADILHA, 2012).

Não obstante, com relação ao ensino, podemos apontar algumas dificuldades aos professores das diversas áreas do conhecimento, como é o caso da desvalorização salarial, da violência em sala de aula e de outros problemas ligados à profissão. Esses fatores têm causado uma diminuição da procura por cursos de licenciatura. É possível observar uma baixa demanda, em especial para o ensino de línguas, como aponta o Censo de Educação Superior de 2013, citado por Justino (2015). Inúmeros motivos levam ao desinteresse pela profissão, mas ainda é possível encontrar pessoas atraídas pela sala de aula, inclusive pelo ensino de Libras, que, como dito anteriormente, passa por uma fase de desenvolvimento de pesquisas e aprimoramentos.

Um dos fatores positivos decorrente do cumprimento do decreto 5.626 foi a oferta da licenciatura em Letras Libras. A primeira turma no Brasil iniciou no ano de 2006, na

modalidade a distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Hoje o curso é ofertado em todos os estados brasileiros, na modalidade presencial ou a distância. Lidar com o desconhecido é sempre algo desafiador, e há 10 anos os professores desse curso, espalhados por todo o Brasil, têm encarado a responsabilidade de passar aos seus alunos conhecimentos linguísticos e culturais pertinentes à LS e aos seus falantes. São incontáveis as contribuições que essa medida trouxe ao ensino da Libras, seja em escolas, universidades ou outras instituições (CERNY; QUADROS, 2009)

Todavia, se retornarmos à memória, será possível perceber que, antes mesmo que o curso Letras Libras fosse criado, o ensino da LS já havia se instaurado. Primeiramente pelo INES<sup>1</sup>, depois por Associações de Surdos, Escolas, Igrejas e outros locais (SOARES, 1999). A Libras foi se propagando pelo Brasil, dando vida e movimento aos surdos espalhados pelas diversas regiões, cuja comunicação era baseada em LS. Até meados de 1990 o surdo era visto por uma perspectiva clínica, possuidor de uma deficiência, e a LS não tinha o *status* de língua. A partir dessa data e com o empenho da comunidade surda, o cenário foi se modificando, sendo marcado pela Declaração de Salamanca<sup>2</sup>, em 1994, que deu início ao movimento da “inclusão” no Brasil. O ensino de Libras se intensificou principalmente nas escolas, e os professores, em especial os surdos, começam praticar o ensino da LS<sup>3</sup> (MONTEIRO, 2006). Como todo processo de ensino-aprendizagem, esse fato ocasiona memórias, tanto nos professores, quanto nos alunos.

#### **4 MEMÓRIA, NARRATIVA E IDENTIDADE**

Uma vez abordada a questão da docência, nesta seção teorizamos sobre memória e suas implicações na formação de uma identidade social.

---

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos. Foi inaugurado em 1857 pelo professor francês Edward Huet.

<sup>2</sup> Esse documento deu abertura à Inclusão e permanência do surdo nas escolas de ensino regular.

<sup>3</sup> De acordo com Pizzio e Quadros (2011), pesquisas mostram que 95% das crianças surdas nascem em famílias que não conhecem a LS. Dessa forma, muitas dessas crianças só terão o contato com a língua ao ingressarem no ambiente escolar, onde a presença de um professor surdo serve como uma referência para a criança surda.

Recorremos, primeiramente, ao conceito de memória explicitado por Coracini (2011, p. 291), que define esse termo como uma ficção de si mesmo, um “retorno à origem, ao passado, o que nos remete ao desejo de completude, de totalização (...) verdadeiras inscrições que vão se complexificando com o tempo, mas que não se apagam jamais”. Os conceitos de memórias individual e coletiva estão altamente relacionados. Segundo Halbwachs (2006), se evocarmos uma consciência individual, será possível recuperarmos memórias particulares e peculiares que carregamos conosco. Mas ao mesmo tempo, por mais que um indivíduo fale de si e pense que determinada lembrança lhe seja exclusiva, na verdade a memória é também coletiva, pois esse sujeito é passível de influências dos grupos que o cercam, uma vez que ele interage com a sociedade e se dirige a outras pessoas. Pensando assim, é possível dizer que “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e de objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2006, p. 30).

Barbato e Caixeta (2011, p. 107) apresentam um conceito um pouco diferente de Halbwachs (2006), frisando a memória como algo mais introspectivo, como “produto desse jogo entre história pessoal, a relevância que certos eventos adquirem ao longo do tempo para explicar o eu - neste e naquele momento da lembrança, e memória coletiva”.

É a partir das memórias que construímos as narrativas, foco desse trabalho. Bruner (2002) propõe a narrativa como uma forma de pensamento. É preciso que alguma situação tenha ocorrido para que então possa ser lembrada, definindo, portanto como mais importante, o tipo da história e o desfecho a ela atribuído.

Fundamentando a autobiografia como um tipo de narrativa, é falando de memória coletiva e individual que retomamos a importância sobre se (re)conhecer professor a partir do reflexo das experiências vividas. Ao se autobiografar (rememorar), o sujeito deixa registrada toda a bagagem experiencial que viveu individual e coletivamente. Bragança (2012, p. 111) defende que, ao fazer sua autobiografia, o sujeito está remetendo a três principais dimensões: “o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre o seu fazer, sua prática e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções”. Isso significa que, quando o indivíduo está lembrando o passado, ele está conhecendo o seu eu, compreendendo sua atuação e ao mesmo tempo refletindo de forma crítica sobre determinadas crenças que possui. Isso acontece porque “na

maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55).

Os docentes que participaram do início do movimento inclusivo possuem hoje uma nova perspectiva sobre o que viveram no ensino da Libras e suas experiências em sala de aula. O exercício de relembrar não se resume a uma mera ação de recapitular determinada situação que aconteceu, mas passa pelos três processos supracitados. Quando o professor rememora suas práticas, produz a reflexão, a autoafirmação da profissão que escolheu, mudando sua atuação. Catani et al, (2000, p. 19) afirmam: “Ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino”.

Embasado na teoria de Stuart Hall, Woodward (2009) certifica-se de que as experiências vividas ao longo da nossa trajetória nos levam a constituir uma identidade que é multifacetada, inacabada, em constante processo de estruturação e transformação. Isso significa que, por mais que uma mesma pessoa imagine ter uma única identidade, ela efetivamente atua em vários campos sociais pautada nos princípios da interação e continuidade. Cada um desses campos possui um espaço e um contexto material, como por exemplo, o trabalho (empresa, escola...), a família (casa, apartamento...), o grupo religioso (igreja, centro...), etc. Isso significa que “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais” (SILVA, 2009, p. 30).

O fato é que ao longo do tempo ocorre uma mudança na forma como representamos cada uma dessas “identidades”, pois nossa visão social e cultural é suscetível às mudanças, e essas visões englobam todos os papéis que exercemos, conseqüentemente, modificando-os também. Então, um indivíduo que nunca pensou em ser, por exemplo, professor, pode, através das suas experiências e identificações com os outros, acrescentar algo a sua identidade docente.

Já Pollak (1992, p. 204) faz referência à identidade como

a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua

própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros.

Língua e identidade são conceitos totalmente interligados, já que se constituem (RAJAGOPALAN, 1998). A LS compõe a identidade da Comunidade Surda, em especial o Povo Surdo<sup>4</sup>, que compreende e interage com o mundo de maneira visual. Os surdos foram marcados por um passado linguística e moralmente trágico interrompido e ameaçado constantemente pelo orgulho da maioria ouvinte. A Libras é atualmente mais que um canal de comunicação, e os movimentos das mãos mostram a ligação dos surdos com mundo. Essa língua “confere ao surdo alguma ‘libertação’ e distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológicos” (GESSER, 2009, p. 09). Ao usarem a LS para se expressarem, os surdos passam a ser vistos a partir de uma perspectiva cultural, como um indivíduo usuário de língua e cultura próprias, e não pelo ponto de vista médico, patológico, possuidor de um *déficit*.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este estudo configura-se uma pesquisa qualitativa, e dentro deste campo, embora tenha como *corpus* autobiografias, não se apresenta como pesquisa narrativa (metodologicamente falando) por diversos fatores, dentre eles o fato de o pesquisador não se envolver como participante, conforme o configurado nos estudos de Clandinin e Connelly (2011). A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas. Num primeiro momento foram selecionados três docentes da área de Libras que atuam na Universidade Federal de Goiás, no ensino superior, que possuem pelo menos mais de dez anos de experiência no ensino da Libras. A quantidade de tempo determinada para a experiência foi apontada pela importância de se selecionarem pessoas que tiveram ao longo de suas vidas mais contato com o exercício da docência na área de Libras, e que também participaram ativamente do início da história do processo de inclusão

---

<sup>4</sup> Strobel (2008) define Comunidade Surda como um grupo de surdos e ouvintes que partilham dos mesmos interesses, frequenta os mesmos locais e utiliza a LS. Já Povo Surdo se refere a indivíduos surdos que estão em muitos lugares diferentes, mas se manifestam visualmente e estão ligados pela cultura e LS.

no estado de Goiás. As três professoras escolhidas totalizaram duas surdas (P1 e P2) e uma ouvinte (P3).

Após a seleção das participantes foi enviado por e-mail o Termo de Consentimento para a adesão à pesquisa, juntamente com um roteiro de questões, o que funcionou como suporte para que as professoras orientassem seus discursos. As participantes enviaram seus termos assinados em concordância com a pesquisa juntamente com a gravação das suas histórias, no formato de áudio, no caso da P3 (ouvinte), e as surdas (P1 e P2) no formato de vídeo e em LS. Portanto, todo o trabalho foi organizado de forma virtual. Após o recebimento desses dados, o material em áudio e de vídeo foi transcrito para a Língua Portuguesa escrita, com o objetivo de facilitar o manuseio das informações. Posteriormente à transcrição, os dados foram analisados com base principalmente em Bruner (1996), Rajagopalan (1998) e Hall (2009).

As três professoras selecionadas trabalharam com o ensino de Libras, aproximadamente, de 1999 a 2004, possuindo todas elas mais de 12 anos de experiência na área. As histórias das duas participantes surdas, quando crianças, são parecidas, e assemelham-se às de muitos outros surdos que foram pioneiros na área da docência. Elas relataram que durante toda a fase escolar gostavam de estudar, mas não tiveram acesso à LS. Conseguiram se comunicar apenas por meio da oralização e dedicando-se a terapias de fala:

*Eu realmente gostava de estudar, mas gostava mais de desenhos, porque eles eu entendia mais claramente (...) na verdade nunca tive intérprete na minha vida. Antigamente quando eu era criança a Libras era proibida, só fazíamos oralização e terapia de fala. (P1)*

*Eu estudava numa escola particular, não havia outros surdos por perto. A relação dos professores comigo sempre se deu de forma oral, e também foi a minha relação com eles, porque antes não tinha intérprete dentro das escolas. Não havia nada de Libras, era só oralização e grupos de ouvintes. (P2)*

É possível perceber pela fala de P1, quando diz que pelos desenhos compreendia melhor as coisas, o mundo cultural imagético em que os surdos vivem. Isso comprova mais uma vez que as manifestações e interações dos surdos se constituem por meio da Libras, uma língua visual, que dá espaço à formação de experiências visuais. Ao nos depararmos com esse trecho da história de P1, remetemos à visão destacada por Bruner (1996), que entende a

narrativa também como uma forma de exteriorização cultural, de demonstração de como o indivíduo lida com a realidade exterior culturalmente falado. “Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218).

Com relação à identificação que as participantes tiveram com os seus professores, P2 e P3 mencionam duas referências cada uma. A primeira referência das duas foi com professores do ensino fundamental:

*Eu possuía um interesse pelos professores, em especial à de educação física, porque tudo que ele(a) fazia, eu fazia igual. Se corria, eu também corria, vencia muitas competições, gostava de esportes e de brincar, porque isso causava muita interação. (P1)*

*Mais ou menos na 5ª série- 8ª série tive uma professora de biologia. Eu achava ela fantástica, tinha um conhecimento, tinha condições de lidar com a turma muito bem, então eu admirava muito essa professora. (P3)*

A segunda correspondência com um professor se deu na área da Libras. Por meio de nome e detalhes especificados na biografia de ambas, foi possível constatar que elas falam da mesma pessoa. Tiveram o mesmo professor de Libras, e para as duas ele foi referência no ensino e como pessoa. Seguem os recortes das falas:

*Só tínhamos contato com a Libras escondido (...) então ele foi meu primeiro professor de Libras, batíamos papo, e eu ficava encantada com as mãos(...). (P1)*

*Ele era a minha inspiração (...). O que eu mais admirava nele era como ele era o ponto de referência para todos os surdos (...) eu via o quanto os alunos surdos tinham ele como referência, como um pai. Isso me encantava muito. Ele orientava os surdos em assuntos diversos, desde as notícias que estavam acontecendo, como a questões de formação mesmo. Isso me encantava muito. (P3)*

Percebemos, a partir dessas falas que, durante o processo de ensino-aprendizagem entre professores e alunos, ocorre não somente a formação sistematizada, mas também o aprendizado não intencional, em que há coisas que “se ensina sem querer ensinar, e que se aprende sem querer aprender” e isso “com frequência é o mais importante e mais permanente

no processo de ensino-aprendizado (MORALES, 2006, p. 15-16). Esse tipo de formação marca a vida de professores, e principalmente, de discentes, causando situações de experiência e referência para que os alunos se inspirem e, eventualmente, queiram também exercer a docência.

No âmbito da identidade consideramos o exposto por Rajagopalan (1998), pois acreditamos que a fala de P1 mostra que houve uma identificação linguística e identitária da participante que teve como referência o professor surdo, visto que ele se expressava em LS. Ela afirma que se encantava com a visualidade das mãos desse professor, com sua comunicação, componente esse que outrora se estabeleceu na vida da participante de maneira fragmentada por um bom período. Já P3 visualizou o mesmo professor sob um prisma de mais contato humano, referência de formador, exemplo de ajudador.

Sobre a decisão de se tornarem professoras, os discursos foram variados. P1 aponta que, mesmo com a pressão da mãe, que também era professora, acabou por confirmar a opção pela sala de aula quando percebeu que crianças surdas passavam pela mesma história que acontecera com ela. Por meio do seu discurso é possível perceber que as crianças a tinham como uma luz, o mesmo que ela teve tardiamente nas mãos do primeiro professor de Libras.

Com P2 foi diferente; ela já havia idealizado a profissão que queria seguir desde muito antes - ensinar Libras. As causas desse desejo não foram especificadas na autobiografia, mas acredita-se assemelhar às de P1, visto que no detalhamento de seu discurso afirmou ter sofrido muito preconceito por causa dos aparelhos auditivos que usava. Sua infância também foi marcada pelo difícil aprendizado da oralização e o tratamento com a terapia de fala. Já P3 minuciou que se interessou pela Libras por questões religiosas e acabou tendo o seu caminho traçado pela docência, mas refletiu que esse “acaso” pode não ter sido tão casual quanto parece, lembrando-se de uma de suas professoras que foi referência quando criança:

*Então comecei a trabalhar em 1999 numa escola estadual inclusiva (...) onde permaneci por 7 anos. Eu ensinava Libras para os surdos e também para os demais alunos de todas as séries iniciais. Eu fui professora porque minha mãe também era, e me influenciou muito, eu acabei seguindo (...). Então eu via as crianças desesperadas, precisando de um professor surdo. Eu amava as crianças surdas, tinha um sentimento por elas, foi então que eu realmente resolvi que professora seria minha profissão, porque até então ficava em dúvida. Aceitei e gostava muito de trabalhar com as crianças surdas na escola, era muito bom, gostoso, eu propiciava a interação entre elas. (P1)*

*Mas antes eu imaginava, sonhava em ser professora, e eu consegui, hoje sou (...). Eu sonhava mais em ser professora do ensino superior. Eu sentia, acreditava nessa minha escolha profissional, ensinar Libras. (P2)*

*Efetivamente eu não imaginava que um dia seria professora, mas a vida foi encaminhado. Nunca pensei: quero ser professora! Não! Acho que a vida foi me encaminhando, foram surgindo oportunidades e acabei me tornando professora. Minha lembrança com relação à escola são lembranças muito boas. Talvez isso tenha influenciado positivamente na minha escolha (...) Minha inspiração para seguir o caminho da docência talvez tenha sido essa professora de biologia. (P3)*

Tudo isso se explica porque, segundo Hall (2009, p. 106), o processo de identificação está sempre em construção; a identificação “não é, nunca, completamente determinada no sentido que se pode, sempre, ‘ganhá-la’ ou ‘perdê-la’; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada”. A identificação é um imaginar-se na ação do outro, e isso não significa que suas ações se constituirão como as desse outro, mas também que a experiência ali adquirida não será apagada. Tudo contribuirá para a formação de uma identidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise, pudemos perceber que a maioria das participantes teve na infância um referencial docente, o que pode ter influenciado diretamente na escolha do magistério como profissão, confirmando a hipótese anteriormente estabelecida. Observamos também que, na fala de uma participante, a noção de identificação linguística/cultural com seus professores da época esteve presente. Através das memórias também notamos autoafirmação positiva das participantes na profissão que escolheram: ser professoras.

Por mais que pensemos num “recente” movimento de intensificação do ensino da Libras no Brasil, é preciso que nos voltemos, por meio do exercício da memória, para o valor das reflexões dos professores pioneiros desse processo. A prática de rememorar proporciona a constante construção de identificação e pertencimento à profissão de professor, a qual por vários motivos tem se mostrado nada estimulante, mas muito recompensadora para os que acreditam de verdade na docência. Pelo exercício da memória sobre o que foi um dia

aprendido com os mestres, é possível que o professor se conheça mais e remodele suas práticas no ensino.

Por outro lado, ao ler os relatos de um docente mais experiente, é possível também dizer que um jovem professor tem a chance de perceber que a experiência trará para si o amadurecimento das ideias, saberes e práticas por ele atualmente vivenciadas. A docência proporciona situações desafiadoras ao indivíduo que está iniciando uma carreira cheia descobertas, em que tudo é encarado como um processo a ser cotidianamente adaptado. Ler os relatos dos mais velhos pode ajudar nesse processo desafiador. Mais do que uma mera disciplina, o ensino de Libras proporciona caminhos outrora desconhecidos pelos discentes. Ressaltamos a lição de se aprender a conviver com o diferente, do respeito à língua e à identidade do surdo. É o ensino da LS como parte da formação do ser humano.

O trabalho com autobiografia ainda não é muito explorado na área dos estudos de Libras, o que dificultou um pouco o respaldo teórico para esta pesquisa. Contudo, mesmo frente à escassez de trabalhos desse tipo, chamamos a atenção para a importância da reflexão das práticas e ações executadas pelo grupo de professores da área, ampliadas a todos os sujeitos sociais ligados a ele.

## 7 REFERÊNCIAS

BARBATO, S.; CAIXETA, J. E. Histórias de vida, identidade e memória: uma proposta metodológica. In: BASTOS, L. C.; LOPES, L. P. da M. (Orgs.). **Estudos de identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p.103-124.

BENASSI, C. A.; DUARTE, A. S.; PADILHA, S. de J. Libras no ensino superior: sessenta horas para aprender a Língua ou para saber que ela existe e/ou como se estrutura. **Revista de Letras Norteamentos**, v. 5, n. 10, p.45-59,2012.

BERTHIER, F. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Epée. In : LANE, H. **The deaf experience: classics in language and education**, tradução do original francês para o inglês de Philip Franklin. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984.

BRASIL. **Lei Federal 10.436**, de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, 2002.

BRASIL. **Decreto-lei 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. Diário Oficial da União (Brasília, DF), 23 dez. 2005.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGANÇA, I. F. de S. **Histórias de vidas e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001 [Publicado originalmente em 1996]

CATANI, et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, et al. **Docência memória e gênero: estudo sobre a formação**. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. p.15-47.

CERNY, R. Z.; QUADROS, R. M. Formação de professores de Letras-Libras: construindo o currículo. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, p 1-15, 2009.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011

CORACINI, M. J. R. F. Discurso e identidade: uma questão de memória e ficção de si. In: BASTOS, L. C.; LOPES, L P. da M. (Orgs.). **Estudos de identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p.289-312.

COUTINHO, A. E. Surdo, professor de surdos- perspectiva histórica e situação atual. In: MOURA, M. C.et.al. **Educação para surdos: práticas e perspectivas**. São Paulo: Editora Santos, 2008. p.29-48.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

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

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JUSTINO, G. Cursos de licenciatura enfrentam queda na procura em todo Brasil. **Zero Hora Educação**, Porto Alegre, 02 jul. 2015. Edição online. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/07/cursos-de-licenciatura-enfrentam-queda-na-procura-em-todo-o-brasil-4793025.html>>. Acesso em 15 ago. 2015.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da libras no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.292-302, jun. 2006.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 6.ed. Tradução de Gilmar Ribeiro. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.255-265, jun. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/807/822>>. Acesso em 22 ago. 2016.

OLIVEIRA, P. S. de J.; CASTRO, A. C. de. Processo ensino e aprendizagem de libras: perspectivas para formação docente. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, São Paulo. **Anais do XVI ENDIPE: UNICAMP, 2012**. p.553- 562.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. **Surdos: o narrar e a política**. Revista de Educação e Processos Inclusivos, UFSC/CED/NUP, Florianópolis, n.5, 2003.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. de. **Aquisição da Língua de Sinais**. Licenciatura em Letras Libras na modalidade à distância. Florianópolis: UFSC, 2011.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de Identidade em linguística: é chegada a hora de uma consideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicada**: São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF; Editora Autores Associados, 1999.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos**. Licenciatura em Letras Libras na modalidade à distância. Florianópolis: UFSC, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.7-72.