


Ser docente: construção de sentidos em enunciados narrativos sobre experiência escolar e acadêmica surda

Laralis Nunes de Sousa Oliveira¹

 <https://orcid.org/0000-0002-2591-9801>

Marília Varella Bezerra de Faria²

 <https://orcid.org/0000-0002-5832-891X>

Resumo

Este artigo teve o objetivo de discutir sentidos sobre *ser docente* presentes em enunciados sobre a trajetória escolar e acadêmica de um sujeito surdo. Para isso, um relato do *corpus* da tese de doutorado de Oliveira (2023) foi analisado com base nos referenciais teóricos e filosóficos do Círculo de Bakhtin e dos Estudos Surdos. A discussão foi desenvolvida considerando três momentos apresentados no relato: a Educação Básica como cronotopo de estudo; o Ensino Superior como cronotopo de formação; e o Ensino Superior como cronotopo profissional. Destaca-se, como resultado da pesquisa, o papel da Libras que, longe de garantir uma suposta harmonia entre o *eu* e o *outro*, semiotiza as tensões ideológico-discursivas inerentes à formação humana e profissional.

Palavras-chave: Ser docente. Surdo. Educação básica. Ensino superior.

Being teacher: construction of meaning in narrative utterances about deaf school and academic experience

Abstract

This article aimed to discuss meanings about *being teacher* present in utterances about the school and academic trajectory of a deaf subject. Thereunto, a report from the Oliveira's (2023) thesis corpus was analyzed using the theoretical and philosophical references of the Bakhtin Circle and Deaf Studies. The discussion was developed considering three moments presented in the report: Basic Education as a chronotope of study; Higher Education as a training chronotope; and Higher Education as a professional chronotope. As a result of the research, the role of Libras, which is highlighted, far from guaranteeing a supposed harmony between the self and the other, semiotizes the ideological-discursive tensions inherent to human and professional formation.

Keywords: Being teacher. Deaf. Basic education. Higher education.

Introdução

Neste artigo, intencionamos discutir sentidos sobre o *ser docente* presentes em enunciados narrativos a respeito da trajetória escolar e acadêmica de um sujeito surdo que se formou e, posteriormente, atuou como professor no Curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (CLLP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Realizamos nosso intento ancoradas, principalmente, nos pressupostos

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: laralis.ufrn@gmail.com.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: mariliafaria2857@gmail.com.

filosóficos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2010, 2011, 2015, 2016, 2018; Volóchinov, 2017, 2019), recrutando, para o diálogo de que se constitui a análise, as contribuições conceituais dos Estudos Surdos (Ladd, 2003, 2013; Ladd; Gonçalves, 2012).

A educação de surdos brasileira conta com uma quantidade significativa de documentos legais estabelecedores de que ela deve ocorrer sob uma perspectiva bilíngue, tendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e a Língua Portuguesa (LP) como segunda língua a ser aprendida em sua modalidade escrita. Para a efetivação desse modelo bilíngue, na Educação Infantil (EI) e no Ensino Fundamental I (EFI), o ensino deve ocorrer diretamente em Libras, ou seja, deve ser conduzido por docentes bilíngues, que regem a aula diretamente em Libras; no Ensino Fundamental II (EFII) e no Ensino Médio (EM), o processo de ensino-aprendizagem pode ser conduzido por docentes não fluentes em Libras, mas conhecedores das especificidades linguísticas e culturais dos surdos, tendo suas aulas interpretadas por Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais e Português (TILSP) (Brasil, 2005, 2015, 2021). Tal modelo, apresentado aqui de forma sumária, conflui com aquilo que as representações surdas nacionais, com destaque para a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), defendem para a educação de surdos.

A legislação brasileira também traz importantes preconizações no que diz respeito à formação dos professores de surdos sinalizadores. Já no ano de 2002, a Lei n. 10.436, conhecida como Lei de Libras, traz em seu curto texto a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras em caráter obrigatório nos cursos de licenciatura (Brasil, 2002). Em 2005, o Decreto n. 5.626, além de reforçar a obrigatoriedade da inserção do componente curricular Libras nos currículos de licenciaturas, cria três cursos de formação docente em nível superior para provisão de profissionais aptos ao ensino do público em questão (Brasil, 2005).

O primeiro desses cursos é o de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, voltado para a formação de professores destinados à Educação Infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental. O segundo curso é o de Licenciatura em Letras-Libras, voltado para a formação de professores de Libras como primeira e como segunda língua, para surdos e ouvintes, respectivamente. O terceiro curso é o de Licenciatura em Letras-Libras e Língua Portuguesa (LP) como segunda língua para surdos, voltado para a formação de professores de Libras e de LP na modalidade escrita para surdos.

Pelo menos dois importantes traços são compartilhados por esses cursos de Licenciatura: (i) todos devem ter a Libras por língua de instrução, uma vez que um de seus principais objetivos é formar professores fluentes nessa língua sinalizada; e (ii) todos têm por prioridade formar docentes surdos.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), assim como pelo menos outras 27 instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, oferta um dos três cursos de Licenciatura criados pelo Decreto de 2005, o de Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, e desde 2013, seu ano de criação, todas as turmas ingressas têm ao menos um terço de seu alunado composto por surdos sinalizadores que virão a ser, eles mesmos, professores de surdos.

Na pesquisa de doutorado *Entre sinais e palavras: construções identitárias de surdos acadêmicos na UFRN*, Oliveira (2023) tem por *corpus* os discursos sinalizados de oito surdos já formados ou às portas da formatura do CLLP da UFRN, os quais foram enunciados durante um dos 13 encontros de um curso de extensão, intitulado *Ser Acadêmico*, realizado em 2021 com o objetivo de trabalhar, com os extensionistas, o gênero discursivo Projeto de Pesquisa, o qual geralmente é requisitado de candidatos ao mestrado³. No *corpus* da pesquisa mencionada, encontram-se interessantes questões sobre a formação docente dos cursistas, como o currículo do curso, por exemplo. Contudo, chama-nos especialmente a atenção, em seus enunciados sinalizados, a importância que a dinâmica cotidiana de funcionamento do curso de graduação teve para a constituição de seu *vir-a-ser professor*, que se constrói entre a reflexão e a refração de suas próprias vivências não só no Ensino Superior, mas na própria Educação Básica.

Neste artigo, intencionamos discutir exatamente esse movimento que arquiteta, no alunado surdo do CLLP, uma memória de futuro docente possível (Bakhtin, 2011), alinhada àquilo que tem sido objeto de luta durante anos por parte da comunidade surda brasileira e que já consta em muitos dispositivos legais, mas que, na prática, ainda carece de acontecer: uma educação bilíngue e bicultural. Dada a limitação espacial de que dispomos, detemo-nos ao papel que a relação mediada pela Libras entre professor e aluno, ao longo de todo percurso educacional, tem para a constituição de um sujeito docente surdo em formação, a saber, Nelson, um dos participantes da pesquisa.

³ Mais informações sobre o referido *corpus* são apresentadas na seção *Metodologia* deste artigo.

Para isso, lançamos mão das concepções de sujeito e linguagem advindas do Círculo de Bakhtin, e das noções de sujeito surdo e surdidade provenientes dos Estudos Surdos. O texto deste artigo estrutura-se da seguinte forma: além destas notas introdutórias, a segunda seção apresenta o referencial teórico que nos respalda, com o Círculo de Bakhtin e os Estudos Surdos. Na terceira seção, é feita uma breve incursão na metodologia utilizada na construção deste trabalho, que é derivado da tese *Entre sinais e palavras: construções identitárias de surdos acadêmicos na UFRN*. Na quarta seção, é feita uma análise dos enunciados de Nelson, os quais nos permitem ler seu percurso formativo como *ser professor*. Chegando ao fim do artigo, um bloco de ponderações relaciona o referencial teórico com a análise realizada, seguido pelas nossas considerações finais, que apontam para possíveis desdobramentos da discussão encaminhada em nossas análises e reflexões.

Referencial teórico

Nesta seção, apresentaremos ao leitor as concepções que nos guiam na compreensão de signos ideológicos basilares à nossa leitura, quais sejam, *ser*, *enunciado*, *sentido* e *surdo*.

Compreendemos *ser* como o sujeito em ato, o sujeito *sendo*, o sujeito *a(u)tor*, que age, via discurso, no mundo que (o) constrói. O sentido de *ato*, em Bakhtin (2010), não se esgota na ação física de um corpo que age no mundo. O enunciar, isto é, o falar, sinalizar, escrever, e todas as demais práticas languageiras possíveis, também são atos; além disso, o próprio exercício intelectual, o pensar e o compreender são atos para o filósofo.

No ato, o discurso se materializa em texto, aqui compreendido como “qualquer conjunto coerente de signos” (Bakhtin, 2016, p. 71), que podem ser verbais (orais, escritos e, com base nos estudos da linguagem atuais, acrescentamos sinalizados) ou não. Com base em Volóchinov (2017), Oliveira (2023, p. 87) explica que

[...] o signo é uma materialidade física, isto é, apreensível pelo ser humano (sonora, imagética, tátil, palatável, olfativa), que reflete e refrata a realidade para além de seus limites, ou seja, o signo, a um só tempo, reproduz algo (o que lhe permite ser reconhecido do ponto de vista da significação) e altera algo (o que lhe confere caráter inovador do ponto de vista do sentido). Ainda de acordo com ele, o signo é inerentemente ideológico, o que significa dizer que sempre é construído atrelado àquilo que, em termos marxistas,

poderíamos chamar de manifestações superestruturais, ou seja, o universo que compreende a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, entre outros, e toda a sua produção imaterial. Mas não só isso: ele também é ideológico porque é axiológico, expressando sempre uma dimensão avaliativa, um posicionamento social, valorativo, não neutro.

Aqui, especificamente, debruçamo-nos sobre textos, isto é, conjuntos coerentes de signos verbais sinalizados em Libras, a Língua Brasileira de Sinais, e compreendemos com Bakhtin (2016) que textos verbais são enunciados concretos, ou seja, unidades da comunicação discursiva organizadas em dois polos indissociáveis:

- o polo da oração, onde se articulam elementos de ordem formal e repetível do texto, seus componentes fonéticos e fonológicos, seus operadores morfológicos, seu léxico e as regularidades que definem sua gramática em geral;
- o polo do enunciado, onde habita a vida do texto e sua irrepetibilidade, a comunicação humana como evento inédito e situado espaço-temporalmente, em que se fazem presentes as valorações e os posicionamentos construídos pelo enunciador frente a outros textos de diferentes sujeitos.

No enunciado concreto, o polo da oração torna-se refém do polo do enunciado, uma vez que, na prática languageira, o enunciador contorce sua estrutura em favor de seu projeto de dizer irrepetível, de se fazer entender para além de um suposto significado primeiro da palavra, chegando às últimas consequências do sentido presente, inclusive, na entonação, no não dito diretamente, no omitido, no balbuciado, no expresso em olhar e gesto não verbal (Volóchinov, 2019).

A engenhosidade desse processo é, ainda, surpreendente porque os sentidos não se estabelecem de uma vez por todas quando o enunciado é proferido, mas depende do olhar daquele a quem ele é lançado via linguagem, das relações dialógicas que esse ouvinte estabelece entre o enunciado que lhe chega e as demais cadeias enunciativas que habitam sua consciência, da compreensão que ele constrói sobre o texto, bem como do seu posicionamento axiológico frente a toda essa conjuntura.

Isto posto, compreendemos que a linguagem está alicerçada inevitavelmente na relação *eu-outro*, isto é, na relação de alteridade existente entre, pelo menos, duas consciências que se encontram nas pontes construídas pela linguagem. Como já mencionado, o *sujeito em ato*

constrói o mundo e se constitui, via linguagem, na relação com o *outro*. Sobre isso, Bakhtin (2010, p. 142) afirma que

[...] o princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e o outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir.

Ainda segundo o filósofo, “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (Bakhtin, 2016, p. 76). *Ser*, portanto, sempre será *ser na relação com o outro via linguagem*, o que coloca o outro como constituinte do eu. Não há eu sem o outro, simplesmente porque “[...] o homem é uma equação do eu e do outro [...]” (Bakhtin, 2011, p. 99). Em outras palavras, “Ser significa conviver. [...] Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (Bakhtin, 2015, p. 323).

Desse modo, quando afirmamos, neste artigo, que *discutimos os sentidos sobre ‘ser professor’ presentes em enunciados de um surdo*, levamos em conta o *ser professor* impreterivelmente na relação com o *outro*. Não perdemos de vista o que, na relação *eu-outro*, imprimem-se assimetrias em diversas gradações, o que significa que as diferenças que constituem a diversidade humana também se refletem e refratam na alteridade inerente à construção do *ser*.

Especificamente no caso dos surdos, o fato de serem socialmente enquadrados no grupo de Pessoas com Deficiência (ainda que, não raro, discordando disso) e de terem uma língua que difere da majoritariamente falada no país, inclusive em relação à modalidade (que não é oral-auditiva, mas espaço-visual), torna-lhes os *outros* dos que ocupam a posição tida como padrão, isto é, dos ouvintes falantes do português. Invertendo essa lógica, aqui, buscamos amplificar a voz deles, colocando em evidência seus posicionamentos, não raro silenciados pela posição de vulnerabilidade linguístico-social que enfrentam.

Acompanhando a perspectiva dos Estudos Surdos, compreendemos os surdos, enquanto coletividade, como povo aglutinado sobretudo pela organização visual do mundo viabilizada

pelas línguas de sinais, cuja modalidade é espaço-visual. Ladd (2003), mirando os surdos enquanto grupo, assumindo, inclusive, valer-se de certo essencialismo estratégico, cria o termo *Deafhood* (traduzido em Portugal como Surdidade, e no Brasil, pela doutora surda Gladis Perlin, como Ser Surdo), de base socioantropológica, em contraposição ao termo *deafness* (surdez), de base médico-terapêutica. *Deafhood* designa o “estado existencial dos Surdos como ‘ser-no-mundo’” (Ladd, 2013, p. xiv). Ladd e Gonçalves (2012, p. 12) afirmam que

Deafhood, ou o ser Surdo Perliniano, funciona como uma representação de uma identidade unificadora, o que Spivak denominou “essencialismo estratégico” [...]. *Deafhood* desempenha o papel de um eixo holístico e unificador que não só une a todos nós como surdos, mas também é uma força geradora e criativa que lhes permite ser na diferença e realizar suas potencialidades e habilidades enquanto indivíduos.

Enquanto sujeito em sua singularidade, entendemos o surdo, assim como o ouvinte, como *ser na linguagem, ser evento, ser único*, que age no mundo via enunciados produzidos em diversas línguas na relação com o *outro*. No caso do Brasil, a Libras é a principal língua sinalizada utilizada por surdos, mas há outras, como a Língua de Sinais Urubu-Kaapor e a Cena. Além disso, surdos podem enunciar e ler textos em línguas orais, tanto na modalidade escrita (legalmente, o português deve ser ensinado ao surdo na modalidade escrita na Educação Básica) quanto na modalidade oral-auditiva (legalmente, caso o surdo ou sua família expresse desejo de que o português oral seja ensinado a ele, as instâncias de saúde devem ser acionadas para o trabalho adequado com o sujeito).

Na busca por compreender os sentidos de *ser professor* presentes nos enunciados do surdo Nelson, levamos em conta aspectos que compõem o *surdo* enquanto abstração representativa da coletividade surda, mas foi dada maior relevância aos aspectos que destacam a singularidade de Nelson.

Metodologia

Os enunciados em análise foram construídos na segunda aula do curso de extensão *Ser Acadêmico*, ministrado por Laralis Nunes de Sousa Oliveira a surdos veteranos ou já formados no curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para surdos da

UFRN. O objetivo do curso, realizado em 2021, foi abrir espaço à discussão sobre a vida acadêmica de surdos e para o estudo de um gênero discursivo acadêmico escolhido pelos participantes - no caso, Projeto de Pesquisa.

O curso transcorreu em Libras, via plataforma *Zoom* (devido à pandemia da COVID-19), ao longo de 13 encontros, e a gravação do segundo desses encontros foi a escolhida para a geração do *corpus*, de onde selecionamos os enunciados para a produção deste artigo. Nesse segundo encontro, a ministrante apresentou o tema de sua pesquisa de doutorado aos oito participantes presentes, cujos nomes fictícios são Patrícia, Fernanda, Flaviane, Geisielen, Karin, Rodrigo, Gladis e Nelson. Isso ensejou uma interessante roda de conversa sobre as experiências acadêmicas daqueles surdos e suas trajetórias de estudos desde a Educação Básica. O vídeo em Libras do referido encontro foi traduzido para a Língua Portuguesa por uma das autoras deste artigo, e os nomes de todos os participantes foram substituídos por pseudônimos a fim de resguardá-los.

Todos os participantes da pesquisa tiveram acesso, em Libras e em Língua Portuguesa, ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual assinaram, concordando com a participação no estudo. Todos também tiveram acesso, nas duas línguas, à Autorização de Gravação e Uso de Imagem, documento que, igualmente, foi assinado por eles. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte emitiu parecer consubstanciado (n. 4.702.020) favorável à realização da pesquisa de doutorado, cujos dados também podem ser utilizados em publicações acadêmicas, caso deste artigo.

Especificamente para este artigo, dentre as enunciações feitas na roda de conversa, recortamos os enunciados de Nelson, um dos participantes da pesquisa, para serem analisados. O motivo para essa escolha foi o fato de ele ter sido o único sujeito a, em seu relato sinalizado sobre sua trajetória de estudos, recobrir o percurso completo: os anos de Educação Básica, de Ensino Superior, e o período de atuação como professor também do Ensino Superior.

Nosso procedimento analítico é o seguinte: apresentamos o que Nelson expôs sobre suas vivências (1) como aluno da Educação Básica, (2) como aluno do Ensino Superior e (3) como professor do Ensino Superior, discutindo os sentidos de *ser professor* apresentados em sua sinalização. Isso construiu a base de nossa análise. Os relatos dos demais participantes daquele segundo encontro de curso, que dialogam com os enunciados de Nelson, são trazidos, quando pertinente, no sentido de corroborar com a discussão.

Realizaremos a leitura dos enunciados escolhidos a partir de lentes bakhtinianas, com amparo dos Estudos Surdos, a fim de compreendermos os sentidos sobre o *ser professor* presentes no texto analisado.

Análise

Em nossa análise, a ênfase recaiu sobre os trechos dos relatos de Nelson que nos permitem entrever como as relações *discente-docente* constroem, em seus enunciados, os sentidos de *ser professor*. Se, como já pontuado, é na alteridade que o sujeito se constitui, o *ser aluno* e o *ser professor* constituem-se mutuamente.

Dessa forma, esta seção divide-se em três partes. Na primeira, analisamos os sentidos de *ser professor* constituídos em seus enunciados sobre a Educação Básica; na segunda, trazemos os sentidos constituídos em seu percurso como aluno do CLLP; e na terceira, os sentidos sobre *ser professor* constituídos em seus enunciados sobre a atuação docente.

Os relatos de Nelson, feitos no segundo encontro do curso de extensão *Ser Acadêmico*, como mencionado na seção *Metodologia*, respondem à seguinte fala da ministrante:

Quadro 1 – Pergunta motivadora

(138) Laralis: Eu vi todos vocês explicando suas histórias, não só as suas, mas as experiências de outras pessoas/sujeitos... [expressão de reflexão]. Agora eu pergunto: quando vocês entraram na universidade, vocês sentiram que todo esse passado/história pessoal/background influenciou na universidade? E também, como a universidade, a UFRN recebeu/acolheu vocês? Como vocês se sentiram? [Simulando os alunos pensando consigo mesmos] “Parece que eu cheguei à UFRN e senti uma barreira”, ou “a UFRN estava de portas abertas”, ou “demorou para que houvesse uma abertura de portas”, ou “na hora que entrei, eu senti a abertura”... tipo, no momento da transição [soletra TRANSIÇÃO], de fora da UFRN para dentro da UFRN, vocês sentiram a mudança na transição ou foi algo normal, uma continuidade do que veio antes? Como foi essa *virada* [acatando um sinal feito por Nelson, um classificador que remete ao mundo virando de ponta-cabeça], a experiência de entrar na área acadêmica?

Fonte: Dados da pesquisa.

Após o relato de vários colegas, Nelson deu seu depoimento, cuja análise realizaremos a seguir.

Sentidos sobre o *ser docente* construídos durante a Educação Básica

Nelson iniciou seu relato informando que o principal desafio para ele, no ingresso no Ensino Superior, foi o fato de ele ser muito diferente do Ensino Médio. A partir de então, ele faz uma caracterização da escola onde se formou, enfatizando especialmente o aspecto linguístico da vivência escolar. Abaixo, pequeno trecho de seu relato.

Quadro 2 – Excertos do relato de Nelson sobre suas vivências na Educação Básica

(315) Nelson: Lá, nenhum professor sabia Libras, nenhum. O professor atuava com intérprete, o único intérprete da escola. Havia uma disciplina, a de geografia, em que, no intervalo, quando tocava o sinal, o intérprete saía rapidamente para outra turma do primeiro ano, e ficava correndo de uma sala para outra. [...] Então, ele ficava indo de uma sala a outra, e eu [ENM* de que não sabia o que fazer]. O professor de história [estava em sala], o intérprete ia embora, a disciplina de história continuava sendo ministrada oralmente e eu sem entender nada. Então, vida que segue. Só isso [ENM de “não havia o que fazer”]. Chegava a atividade, eu preenchia e entregava [imagem tremula], era muito fraco. Era diferente em comparação com a universidade.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: ENM significa *expressão não manual*.

O enunciado em análise revela uma realidade de precariedade linguística vivenciada no âmbito escolar por Nelson. Não lhe era garantido o direito de ter acesso ao conhecimento em sua primeira língua, a Libras, ainda que a escola tivesse intérprete. Com a existência de apenas um TILSP para dar conta de prestar serviços em múltiplas salas concomitantemente, as lacunas em sua aprendizagem certamente se presentificaram.

Interessa pontuar que, nos relatos de muitos outros participantes do curso *Ser Acadêmico*, algo semelhante foi apresentado, como se vê nos excertos abaixo.

Quadro 3 – Excertos dos relatos de Patrícia, Karin, Fernanda, Gladis e Ana sobre suas vivências na Educação Básica

(151) Patrícia: Do primeiro ao oitavo ano do Ensino Fundamental não havia intérprete, não. Mas, na realidade, no primeiro ano do EF havia um professor surdo junto com o professor ouvinte na sala de aula, simultaneamente. Porém, depois de um tempo, o professor surdo foi dispensado, e do segundo ao oitavo ano do EF foi tudo em português, nada [faz o número zero] de Libras. Havia intérpretes de Libras com falhas, não eram cem por cento. Do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio foi muito complicado porque havia apenas um intérprete para atender várias salas.

(179) Karin: Então, no ensino fundamental eu fui aluna em sala de aula inclusiva. Mas eu não sabia nada, não tinha intérprete, não sabia nada das áreas das disciplinas.

(234) Fernanda: Não tive intérprete nenhum, nem no Ensino Fundamental nem no Ensino Médio.

(264) Gladis: (Os primeiros segundos da fala de Gladis não ficaram registrados, mas foi algo no sentido de dizer que na escola ela não tinha intérprete). [...] oitavo ano do Ensino Fundamental não tinha intérprete.

(286) Ana: Os professores falavam oralmente, sem intérprete [...]. (Ana)

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria das surdas cujo trecho do relato foi reproduzido passou a maior parte da Educação Básica sem professor bilíngue ou intérprete de Libras, e pelo menos duas não tiveram profissionais com alguma proficiência em Libras ao longo de toda escolarização. Temos aqui, portanto, uma pequena amostra de uma geração de surdos (precedida de muitas outras) que não só não pôde contar com um mediador linguístico de forma perene em seu processo educativo escolar, mas que, também, na Educação Básica regular, não teve contato com professores surdos ou ouvintes sinalizadores. Em outras palavras, não só a linguagem principal desses sujeitos lhes foi negada, mas a própria representatividade surda em posição docente, apresentando-se a eles como uma prospecção do futuro em alguma dimensão, tanto profissional quanto humana, de modo geral.

Oliveira (2015), em pesquisa de mestrado realizada, analisando relatos (levantados em 2014) de docentes sobre o seu *ser-professor de Língua Portuguesa para surdos* no município de Natal/RN, identifica que, para a maioria dos 11 professores participantes de seu estudo, a presença do aluno surdo em sala representava o encontro com o desconhecido, o que lhes

gerava medo, insegurança e angústia. Ainda que desejassem genuinamente *fazer algo pelo surdo*, faltava-lhes, além do domínio da Libras, tanto recursos materiais e humanos quanto conhecimento sobre os caminhos possíveis na educação de surdos, sobretudo porque sua formação inicial não exigia, ainda, o cumprimento da disciplina básica de Libras. Em suas considerações finais, Oliveira (2016, p. 174) sumariza:

[...] identificamos que, no âmbito da formação, a maior parte dos professores se considera incapacitada para trabalhar adequadamente com a clientela surdos. Dez dos onze professores afirmaram explicitamente que não foram capacitados para atuarem com esses alunos. Nenhum afirmou ter domínio da Libras ou de aspectos metodológicos visuais voltados especificamente para esse alunado. No máximo, os docentes participaram de cursos de capacitação, em sua maioria lato sensu, cujo objetivo é abordar a inclusão educacional em consonância com a atual perspectiva de Educação Especial brasileira, a qual, conforme mostrado no capítulo anterior, não se coaduna àquilo que os movimentos surdos têm reivindicado. Os próprios professores reconhecem as vicissitudes desse tipo de formação, que geralmente tem curta duração e abordam superficialmente as questões a que se propõe.

Como consequência disso,

[...] a maior parte dos docentes identifica como problemática a forma como atuaram ao se depararem com alunos surdos. Os professores que já tiveram ou têm alunos surdos demonstraram que, quando não ignoraram a presença do aluno, atuaram de forma improvisada, de modo que mesmo a professora que mostrou maior domínio a respeito da educação de surdos apresentou-se reticente no relato. Na maior parte dos relatos ficou evidente a insatisfação dos próprios docentes sobre como agiram, bem como a constatação de que pouco contribuíram para a formação escolar dos alunos surdos (Oliveira, 2016, p. 174-175).

Embora os docentes da pesquisa de Oliveira (2015) não sejam exatamente os mesmos que lecionaram a Nelson e seus colegas durante a Educação Básica, fica demonstrado, em alguma dimensão, o perfil do profissional professor atuante nas escolas no mesmo período em que eles eram alunos desse nível de educação.

No contexto em que Nelson (e alguns de seus colegas) concluíram o Ensino Médio (EM), que tipo de relações interpessoais podem ter se estabelecido entre professor e aluno? Que representações sobre o professor e seu papel os estudantes podem ter construído, quando a ponte entre as consciências de ambos - a linguagem - era tão frágil, dependente de um terceiro

(intérprete) que se desdobrava para dar conta de todo o suporte linguístico demandado na escola? Havia alguma identificação entre eles? Desejo de aproximação? Ou evitavam-se mutuamente? Nelson não nos apresenta as respostas com todas as palavras/sinais, mas retomamos que o signo ideológico *fraco*, na sua conjuntura enunciativa, parece se alastrar também aos laços existentes entre ele e seu professor.

Diante desse cenário, o posicionamento do então aluno Nelson era a resignação. O *eu-para-Nelson*, ao que parece, tratava-se de alguém a quem bastava o sobreviver a mais um dia de escola, como mostra a avaliação que, segundo seu relato, ele fazia da situação em que estava: “Então, vida que segue. Só isso [expressão de *não havia o que fazer*]. Chegava a atividade, eu preenchia e entregava [imagem tremula], era muito fraco”.

A inércia que a expressão *vida que segue* nos passa deixa entrever a postura de um sujeito, à época do EM, linguisticamente invisibilizado, que não ousava contestar, ou que em algum momento pode até ter tentado fazê-lo, mas que chegou a um ponto em que se conformava em cumprir as tarefas no automático, apenas “preenchendo e entregando”. Exotopicamente, já ocupando seu lugar de apreciador de outrora com as lentes do *Nelson de hoje*: ele valora todo aquele contexto educativo como *fraco*, estabelecendo um contraponto; em seguida, por meio do signo ideológico *diferente*, com a forma como valora o que viria a ser sua experiência universitária - potência, intensidade.

Para não perder de vista o tópico docente que nos move aqui e o fato de que consideramos que o *outro-professor*, nessa etapa da escolarização do sujeito, tem fortes influências sobre a formação do sujeito como docente, observemos mais de perto a postura do único professor da Educação Básica descrito por Nelson em seu relato. Na ausência do intérprete em sala, “a disciplina de história continua sendo ministrada oralmente”. Tal pontuação de Nelson traz, em si, o sentimento de ser desconsiderado, invisibilizado, tido como inexistente em sala de aula. O *ser professor*, naquele momento, tinha, para Nelson, seu sentido construído, primeiramente em torno do não domínio da Libras, e conseqüentemente, da não comunicação com o alunado surdo, da não *audição* a esse público, do não reconhecimento dele. Isso, em última instância, para Bakhtin (2015, p. 323), significa a própria morte do *outro*: “Morte absoluta (o não ser) é o inaudível, a irreconhecibilidade, o imemoriável [...]. Ser significa ser para o outro e, através dele, para si”.

No movimento avaliativo de quem sou o *eu-para-o-outro*, tendo Nelson na posição de *eu* e o professor na de *outro*, que valorações são acionadas pelo nosso relator, ao recordar esse

fato, e que tipo de atitude responsiva é convocada nesse sujeito que virá (veio) a ser professor?

Se naquele momento, a resposta imediata dada pelo jovem Nelson a um contexto educativo que apagava sua existência pela negação de seus direitos básicos foi a aceitação incontestada em tons opacos (que não deve ser compreendida como não resposta), em momentos posteriores de seu percurso educacional, as tonalidades que sua atitude responsiva-ativa ganhou foram bem mais brilhantes, furta-cor, explosivas, até. Contudo, isso ainda seria precedido de alguns momentos obscuros.

Sentidos sobre o *ser docente* construídos durante a formação no CLLP

Como nos deixou antever no início de seu relato, as experiências professor-aluno vivenciadas por Nelson enquanto docente em formação, no curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa, foram bem *diferentes* daquelas vivenciadas na Educação Básica. Ao que parece, a diferença existente entre as duas vivências recai com grande peso sobre o fato de professores e alunos compartilharem um mesmo sistema semiótico: a Libras.

No primeiro dia de aula, narrado por nosso relator, já é possível perceber um outro Nelson. Vejamos o que ele nos traz:

Quadro 4 – Excerto do relato de Nelson sobre o primeiro dia de aula na graduação

(325) Nelson: [Quando] eu cheguei [na sala de aula], olhei para dentro e fiquei impactado. Vi todo mundo acadêmico, congelado, olhando para frente fixamente, em silêncio. Percebi a diferença em relação à escola, que era aquela bagunça. Quando eu entrei no anfiteatro, tomei um choque. Olhando aquilo, fiquei chocado. Me sentei. O professor Cláudio foi o primeiro que conhecemos. Estava ensinando em Libras e eu olhando para ele.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nelson novamente estabelece um contraponto entre escola e universidade por meio dos qualificadores *bagunça* e *silêncio*, respectivamente. Frente à sua mais nova realidade educacional, a sensação que teve foi de *choque*, termo que, assim como na língua portuguesa, em Libras apresenta forma linguística semelhante, tanto em seu sentido literal – choque elétrico – quanto em seu sentido mais figurado – algo que surpreende, que desestabiliza em alguma

medida o que estava posto ao sujeito que toma o choque. Assim, após anos de Educação Básica com recursos comunicacionais consumidos a conta-gotas, Nelson deparava-se, agora, com um *oásis linguístico*. Alguns outros colegas surdos sinalizam, ainda que minimamente, as aprazíveis sensações que lhes acometeram ao terem a oportunidade de estudar tendo a Libras como língua de instrução. Vejamos alguns exemplos:

Quadro 5 - Excertos dos relatos de Ana e Gladis sobre conforto linguístico na graduação

(286) Ana: Quando eu entrei no Letras-Libras/LP, a linguagem era puro conforto. Diferentemente de antes, tudo acontecia visualmente.

(274) Gladis: Me pareceu diferente ter professores surdos. [...] Tomei meu assento em sala e senti uma satisfação enorme, porque a professora sinalizava para mim, eu sinalizava, todos os colegas de turma interagiam sinalizando! Era um mundo diferente!

Fonte: Dados da pesquisa.

Parafraseando os termos do próprio participante, o Nelson performado na universidade era *diferente em comparação com o Nelson da escola*, pois o *outro* era outro. A relação de alteridade instaurada no anfiteatro do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), naquela noite de julho de 2013, não se assemelhava à estabelecida com o professor de História mencionado anteriormente. O antes cabisbaixo Nelson tem outra postura frente ao professor sinalizador: ele ergue a cabeça, olha para o *outro-professor* porque, ainda que não esteja sendo fitado diretamente, ele sabe que é visto, enxergado e considerado. Ali, sem a Libras, a aula não continuaria oralmente: o profissional tinha a Libras como condição para que a aula acontecesse.

Em tal situação de formalidade, o aluno-do-ensino-superior Nelson logo adota o comportamento percebido nos demais. Em uma passagem, relata até que evitou cumprimentar mais animadamente colegas de longa data por medo de não cumprir o gélido ritual acadêmico. O bom e velho jogo das identidades (Hall, 2011) acontecendo a olhos vistos: cabe ao aluno *ouvir* o professor. *Eu quero ser o aluno que cumpre bem o papel*.

O protagonismo da Libras no evento discursivo em questão, ao contrário do que se possa imaginar, não se mostra na narrativa de Nelson como sinônimo de que o processo de ensino-aprendizagem finalmente passou a transcorrer sem solavancos. Vejamos o que aconteceu naquele mesmo dia com o desejoso-de-ser-bom-aluno Nelson:

Quadro 6 – Excerto do relato de Nelson sobre sua participação no primeiro dia de aula da graduação

(325) Nelson: A aula foi transcorrendo. Cláudio [imagem congela] paguei um mico [PAGAR+soletra MICO], vai vendo. Cláudio estava perguntando à turma: “Vocês sabem o que significa essa imagem de flor entre as pedras, que desabrochou após a chuva?”. E eu, mais que rapidamente, levantei a mão para responder. Cláudio olhou para mim e pediu que eu respondesse. Eu falei “ela significa que choveu muito sobre a pedra, que foi se desgastando até que nasceu uma flor. É isso”?

Fonte: Dados da pesquisa.

Na primeira oportunidade que teve, logo na primeira aula de sua formação acadêmica, o antes invisível Nelson ousa responder, frente a toda turma, o questionamento do professor. Enquanto sinaliza essa parte de sua trajetória, Nelson deixa transparecer, em sua expressão facial e corporal, certa ansiedade/empolgação por enunciar, por colocar para fora algo que talvez tenha ficado preso por muito tempo: seu ponto de vista sobre aquilo que o professor abordava e que ele estava seguramente compreendendo. Respalda em seu conhecimento de mundo anterior à academia, ele assume postura bem diferente da que inferimos quando, falando da Educação Básica, declarou *vida que segue*. Ele decide posicionar-se, responder a uma pergunta formulada no escorregadio terreno acadêmico, e sucede o que se apresenta abaixo:

Quadro 7 – Excerto do relato de Nelson sobre as reações do professor e dos colegas à sua participação na primeira aula do curso de graduação

(325) Nelson: Cláudio, meio que de sacanagem, só me olhou e disse: “por acaso você já leu o texto?” [com expressão de que a resposta não estava correta]. E eu não tinha lido [riso]. O Cláudio estava tipo sem entender minha resposta. “É outro tema!” [Simulando Cláudio com cara de reflexão]. Sério. O tema era outro. [Simulando Cláudio] “Você recebeu o texto que deveria ler?”. “Eu não, professor. Desculpe” [Simulando ele mesmo, se encolhendo na cadeira] e fiquei em silêncio. Meus colegas ficaram segurando o riso. [Simulando os amigos] “Pra quê dar esse pulo na frente de todos/queimar a largada? Calma!”. Fazer o quê? Fiquei com vergonha. E esse começo me deixou preso/retraído/fechado. [Simulando ele mesmo pensando] “Nunca mais farei perguntas, nunca mais!”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Algo importante passou aqui. Nelson sentiu-se constrangido perante seus colegas por ter se apressado demais em responder à pergunta do professor, que imediatamente o respondeu, conforme avaliado por ele, “meio que de sacanagem”. Nelson possivelmente estava se sentindo positivamente orgulhoso enquanto sinalizava sua resposta para o professor e, imediatamente depois, levou um *balde de água fria*, que ficou marcado em sua memória como uma *pagação de mico*. Nelson calou-se em um sentido de *se retrair*, o que ficou evidente quando se encolheu na cadeira, mostrando posicionar-se defensivamente, como se estivesse sendo atacado. Em um momento, vivia o êxtase de compreender sem interferências o conteúdo da aula, posicionar-se a respeito dele para, no seguinte, sofrer uma grande decepção, a ponto de prometer para si mesmo nunca mais fazer perguntas.

Nelson talvez nunca tivesse passado por situação semelhante. Pelo menos com um *outro-professor* sinalizador, de quem imediatamente recebeu, com tamanha clareza, ainda que com tom de ironia, um feedback sobre suas colocações. Nelson havia explicitamente adentrado a arena discursiva educacional. Sua reação frente ao docente, a quem respeitou no primeiro momento, conforme revela sua postura em classe, foi a de pedir desculpas quando não correspondeu àquilo que imaginava ser a expectativa do professor. Seria esse *outro-professor* também um invisibilizador, ou um silenciador, tanto quanto o anterior? Na dúvida, julgou ser melhor calar-se.

Em outro momento de seu relato, Nelson explicita que não foi essa a única vez que passou por algo dessa natureza ao longo da graduação. Expor-se ao olhar avaliativo do(s) *outro(s)-professor(es)*, colocar-se em situação de vulnerabilidade, abrir-se ao diálogo nem sempre harmonioso foi algo que levou tempo para acontecer, mas aconteceu, e de forma instigante, foi justamente com a área de conhecimento desse provocador professor que Nelson veio a ter maior afinidade, como mostra o seguinte excerto de sua sinalização:

Quadro 8 - Excerto do relato de Nelson sobre seu encontro com a Literatura e sua relação com a leitura em português

(327) Nelson: Eu descobri a disciplina com a qual me conectaria: Literatura! Ela me emocionava e era clara para minha compreensão sobre como fazer. Agradeço ao professor Cláudio por ter me dado vários carões/ por ter me repreendido/ brigado comigo sobre a questão da leitura do português. Eu dizia “Não gosto de ler. Acho muito difícil”. Cláudio dizia: “E aí? Ler vai te ajudar a formular sua opinião, a refletir, a raciocinar, você é capaz. Se você deseja produzir, ler é o básico

para te auxiliar. A prática da escrita do português não adianta sem a leitura. Precisa ler, internalizar para depois praticar a escrita do português. O Nelson precisa parar de reclamar”. Eu me calei e parei.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao que parece, ao longo de sua relação aluno-professor com Cláudio, Nelson foi ressignificando as *brincas* que recebia do docente. Se, a princípio, ele titubeou sobre se era melhor estar em um ambiente de estudo onde não era considerado pelo professor, ou em outro onde tinha respostas recorrentemente negativas sobre seu desempenho, posteriormente ele compreendeu que a discordância e exortação podem ser símbolos de cuidado e incentivo ao crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

No excerto apresentado no Quadro 8, Nelson narra uma conversa em que o professor confronta sua postura defensiva em relação à Língua Portuguesa. Uma vez mais vêm, na conclusão do fato, termos que, a princípio, remetem ao silêncio (“Eu me calei e parei”). Porém, naquele momento, dado o novo contexto de relação intersubjetiva construído entre ele e o docente, o tom do *calar-se* e do *parar* não se inscrevem mais no campo semântico da adoção de uma postura inerte ou autodefensiva pelo sentimento de constrangimento, mas assume sentido de um *calar-se para refletir, levar em consideração o conselho recebido e parar de se posicionar defensivamente quanto à LP, fazendo algo efetivo para mudança de situação*. A atitude responsiva ativa de Nelson enunciada imediatamente depois dessa discussão parece ratificar essa interpretação:

Quadro 9 – Excerto do relato de Nelson sobre o avanço na prática da leitura em português

(327) Nelson: O tempo foi passando, e comecei a ler no ônibus, mas não tinha paciência. Aos poucos fui tentando. O tempo passou. Cláudio formava grupos para fazer perguntas e debater textos que havíamos lido e que ele havia explanado em aula. Nessas ocasiões, ele me estimulava a expor o que eu havia lido, e íamos interagindo, compartilhando até compreendermos.

Fonte: Dados da pesquisa.

É de conhecimento geral que, no âmbito acadêmico, o *bem escrever* constitui requisito tácito entre os circulantes dessa esfera de atividade humana. Quando se fala em curso de formação de professores, sobretudo das Letras, então, considera-se unânime a necessidade de

produção escrita irrepreensível por parte do formando. Embora no espaço deste artigo não nos seja possível tecer a fundo a temática do complexo processo de aprendizagem de LP escrita por surdos sinalizadores, pontuamos que, nos discursos de todos os surdos participantes do curso de extensão *Ser Acadêmico*, seus históricos de aprendizagem da língua portuguesa escrita têm atravessamentos profundos na constituição de seu *ser acadêmico* e de seu *ser docente*.

No Quadro 9, de forma direta, Nelson toca nesse ponto bastante sensível ao povo surdo de modo geral: a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita. Como se percebeu no início de seu relato, seu processo de escolarização ocorreu em meio à ausência intermitente de uma linguagem compartilhada entre ele e os professores. Obviamente, tal lacuna repercutiu também em sua aprendizagem da LP escrita. Outras questões, como aquisição tardia da Libras, circulação limitada nos mais diversos campos discursivos (inclusive o familiar) por falta de acessibilidade comunicacional, conseqüente restrição de conhecimento de mundo (acordos sociais tácitos, importantes informações culturais que subsidiam a existência das cadeias enunciativas), para além da própria precariedade da educação pública, também têm sérias repercussões no domínio restrito da LP escrita quando o sujeito surdo adentra o nível superior.

Diante da privação de seus direitos linguísticos por tanto tempo, não é de se estranhar o não gosto de Nelson pela leitura. Ter coragem de dar um passo para fora da zona de evitação da LP, passando a encarar de frente esse objeto simbólico cultural como algo que pode agregar positivamente à sua formação humana, a despeito das experiências desgostosas vivenciadas ao longo de toda sua jovem vida, é algo grandioso. Ainda, como percebemos, para ele, Cláudio, seu professor, teve papel fundamental nisso.

Os enunciados de Nelson sobre sua relação com Cláudio trazem à tona sentidos sobre o *ser professor* como daquele que, capaz de se comunicar com o aluno (neste caso, em Libras), não representa um mero validador de ideias, amigo gentil ou apreciador concordante. Antes, confirmando o terreno discursivo como uma verdadeira arena de tensões ideológicas, Nelson desenha-o como aquele que se contrapõe, que interpela, que tira da zona de conforto e, também, que aponta novos caminhos possíveis.

Além das classes de Cláudio, em que era desafiado a ler em português e se posicionar sobre os conteúdos, Nelson pontua as aulas de outra professora, Janaína, ministradas já mais adiante, como primordiais para o avanço dele na leitura e escrita da LP. É justamente em seu relato sobre uma dessas aulas que se revela outro Nelson na relação professor-aluno e,

consequentemente, outras nuances de sentido sobre o *ser professor*. Vejamos o relato dele sobre essas aulas no Quadro 10:

Quadro 10 – Excerto do relato de Nelson sobre aulas de português e sua relação com a professora Janaína

(327) Nelson: A professora Janaína tem uma disciplina, estamos nessa turma dela. Ela distribui para nós atividades com várias perguntas sobre preposição, principalmente. Eu tenho problema com as preposições, Rodrigo também, Karin também, temos problema com elas. Por quê? Ficamos angustiados com os três [gêneros gramaticais]: “de”, “do”, “da”, “na”, “no”. É confuso! “Pelo”, “pela”, “por”, e seus significados básicos. Pedi a Janaína que me explicasse o significado básico de cada um desses termos e ela ficou “Ah, como vou explicar? Deixe-me ver... como vou explicar? Me ajudem, [simulando Jéssica dirigindo-se a alunos ouvintes do curso] alunos ouvintes que sabem Libras, a explicar para ele”. Eu disse: “Com licença, os professores não são eles. A professora é você. Me explique você, professora! Deixe os outros alunos de lado, eles são iguais a mim! Você me explique!”. E a Janaína: “Me desculpe. É a primeira vez que me perguntam o significado de ‘no’, ‘na’...”. Respondi: “Então precisa saber! Não pode não saber e ficar ensinando a partir do que copiou de outros materiais voltados para a realidade ouvinte. Precisa saber com correção”. Eu perguntei inúmeras coisas para Janaína que a deixaram com os nervos à flor da pele, precisou de paciência. Eu perguntava, respondia as atividades, questionava como era a gramática, e fomos indo.

Fonte: Dados da pesquisa.

No trecho do relato presente no Quadro 10, ainda em lugar de aluno, fica evidente como os sentidos de *ser professor* são refratados de forma não vista nos excertos anteriores. Ao identificar a insegurança de Janaína quanto aos conteúdos de português, Nelson deu início a um confronto que nos permite identificar a colocação do *ser professor* em novo lugar: o de sujeito que pode ser questionado, colocado em dúvida, repreendido, até; e nessa *dança das cadeiras* em que os papéis não são fixos, mas móveis e constituídos sempre em alteridade, é inevitável que a posição de Nelson também fosse diferente daquela inicial, mostrando-se, agora, como a do questionador quando não tem sua expectativa correspondida, como a daquele que estabelece o que espera do outro de forma contundente.

Embora fique evidente o deslocamento dele de um posto de aceitação incondicional ao que o professor diz para o de contestação, o tom empregado por Nelson em sua discussão com

a professora Janaína evidencia, também, algo que aparentemente teve seu início ainda nos seus anos de escolarização, e que possivelmente foi a motivação de sua reação intempestiva: a compreensão do *ser professor* como aquele que tem o dever de saber, e do aluno como aquele que está em sala para aprender, à mercê do saber docente.

Essa percepção do docente como aquele que detém o saber, abalada na relação com Janaína, parece se desconstruir ainda mais quando Nelson assume, ele mesmo, o papel social de professor. Vejamos, a seguir, os sentidos sobre *ser professor* construídos por Nelson nessa nova posição.

Sentidos sobre o *ser docente* construídos na prática docente

A formatura de Nelson aconteceu pouco tempo depois do último relato apresentado na segunda parte da análise. Aquele jovem rapaz que adentrou o curso de Licenciatura em Letras-Libras/LP sem nem mesmo saber que era um curso de formação de professores, estaria em breve, ele próprio, assumindo o posto docente, cujas representações em seus anos de escolarização e graduação se reconfiguraram não poucas vezes. Nesse novo lugar, o *eu* passaria a ser o professor, e o *outro*, o aluno. Em seu novo cronotopo⁴ (Bakhtin, 2018) de atividade, impossível que os sentidos sobre *ser discente* e *ser docente* permanecessem os mesmos. Vejamos o que ele nos conta sobre seu início profissional.

Quadro 11 – Excerto do relato de Nelson sobre o início do exercício da docência

(327) Nelson: Finalizei o curso. Descansei. Pensei: “Acabou. Me formei”. Pouco tempo depois, passei na seleção para professor substituto. Foi rápido! Fiquei meio sem saber como fazer. Comecei a comparar a minha experiência como aluno e, agora, como professor. É muito diferente! Quando eu entrei, perguntei a Cláudio: “Como faremos com os materiais, o conteúdo a ser ministrado, como?”. Cláudio me passou alguns materiais e, “Se vira, esse é o seu trabalho como professor. Porque nos dois anos anteriores, quando você era aluno, teve a oportunidade de me perguntar e eu te ensinei. Agora, você já está formado e sabe. Teve aqueles dois anos de dificuldade com a leitura, mas daqui pra frente, é com você”. Eu fiquei aflito! Era muito difícil.

Fonte: Dados da pesquisa.

⁴ Compreendemos cronotopo como tempo-espaço valorado.

A primeira experiência profissional de Nelson após sua formatura foi atuando no mesmo curso de graduação que o formara, algo previsto no Decreto 5.626/2005, quando afirma que os cursos de Letras-Libras e Letras-Libras/LP formariam professores para atuar no EFII, no EM e no Ensino Superior. Além disso, Nelson iniciaria sua carreira docente ministrando as disciplinas pelas quais mais nutria afinidade, as de Literatura.

Nesse novo posto de observação, a perspectiva claramente modificou-se em relação ao *ser professor*. O *descanso* que sucedeu sua formatura deu lugar às novas demandas de estudo típicas da atuação professoral. O professor não sabia tudo, afinal! O professor é estudante! Ao que parece, ao dar-se conta disso, ele recorreu a seu antigo preceptor, Cláudio, na busca por orientação, ou a um lugar seguro, já conhecido, de onde pudesse iniciar sua caminhada lecionando. A acolhida de Cláudio foi diferente de antes. Ambos eram alteritariamente diferentes. Ambos eram professores, então. Na sinalização de Nelson fica evidente como lhe pareceram duras as palavras de Cláudio sobre a posição que ele ocupava naquele momento: “Se vira. Esse é seu trabalho como professor [...] daqui para frente é com você”. Talvez então ele tenha compreendido um pouco a posição de Janaína no episódio da aula de português. A aflição o acometeu, mas a exemplo do que aprendera nos anos anteriores, Nelson não paralisou mediante a decepção. Responsavelmente, performou seu *ser professor* dedicando-se, antes do lecionar, ao aprender.

Quadro 12 – Excerto do relato de Nelson sobre seu esforço no trabalho como professor

(327) Nelson: Mas eu ainda não lia 100%, estava mais ou menos. Mas me esforcei, estudei, tive foco, recorri à internet, às vezes alguns alunos vinham à minha sala para conversar e perguntavam se a sala estava ocupada, porque eu mantinha a porta trancada e os alunos reclamavam. “Nelson tranca a porta, mas precisamos ter contato com o professor”, mas isso atrapalhava meu estudo, o preparo anterior da aula que daria naquela noite, eu tinha essa responsabilidade. Estudava, lia focado, me preparava, colocava materiais no SIGAA⁵, pensava em atividades.

Fonte: Dados da pesquisa.

⁵ Sistema de Gerenciamento de Atividades Acadêmicas.

Foi na prática, no fazer diário da docência que Nelson compreendeu os bastidores da docência, requisitantes de dedicação maior do que o próprio momento da aula, muitas vezes. No lugar de professor, agora, ele é alvo de críticas por não atender os alunos no tempo por eles desejado para que consiga ministrar uma boa aula. A responsabilidade convocava-lhe eticamente a renunciar a uma reputação amigável com os estudantes para estar preparado para a classe noturna. As críticas vindas, anteriormente de seus professores, eram provenientes, agora, de seus alunos, atentos não apenas ao seu domínio de conteúdos, mas a sua pontualidade, a sua desenvoltura, aos materiais que preparava, aos textos que recomendava. Com a conclusão de sua graduação, Nelson percebeu que não acabaria a dinâmica avaliativa indissociável das relações sociais. *Ser professor* implica estudar, preparar aulas e atividades, momentos de isolamento, receber críticas, ver-se alvo de exigências.

Chegando ao final de seu relato, Nelson dirigiu-se diretamente a outros cursistas surdos que estavam na reunião virtual e que haviam sido seus alunos no CLLP. Eles assistiam atentamente ao seu relato, em muitos momentos com expressões de surpresa, como que dizendo *não sabíamos que tudo isso havia sucedido, e/ou não sabíamos que 'ser professor' envolve tudo isso*.

Quadro 13 – Excerto do relato de Nelson em que agradece a seus alunos do CLLP

(327) Nelson: Mas, de verdade, eu agradeço a todos vocês que foram meus alunos, que na avaliação docente sempre me avaliaram positivamente, não houve avaliações negativas. Vocês foram generosos, me disseram quando sentiram que faltava algo, que eu precisava melhorar, que me aconselharam dando sugestões, que compartilharam comigo. Eu sou surdo como vocês. Vocês, no futuro, também terão alunos avaliando vocês e é importante tomarmos isso como aprendizado.

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 13, o excerto de Nelson destaca a relevância do *outro-aluno* para a constituição do *eu-professor*. Naquele momento, em que ele não era o regente da aula, mas cursista como os demais, ele declarou a generosidade, os conselhos, as sugestões provenientes dos discentes como algo valioso. Nelson destacou, também, o fato de ele ser surdo como os estudantes em questão, colocando isso como fato que os aproxima. Quando ele afirmou “Eu sou

surdo como vocês”, é como se ele demarcasse que todos os surdos presentes compartilham de um horizonte extraverbal (Volóchinov, 2018) que lhes permite certa avaliação comum da trajetória em questão, que inclui todo o cenário subentendido de desigualdades sociais e capacitismo enfrentado pelos surdos brasileiros, que torna a formação escolar e acadêmica, bem como o exercício profissional, ainda mais desafiador do que para o ouvinte padrão. Eles compreendem pela própria vivência de graduando o que é *ser professor em formação*, mas acima de tudo, o que é *ser surdo*. *Ser professor*, aqui, interseccionado com o *ser surdo*, retoma certo senso de humanidade, de empatia (Bakhtin, 2010) com o semelhante, e em alguma medida, o reconhecimento de que *não somos tão diferentes assim, discentes e docente, somos surdos!*

Considerações finais

Neste artigo, tivemos por objetivo discutir os sentidos sobre *ser professor* construídos em enunciados narrativos que contam a trajetória escolar e acadêmica de Nelson, surdo graduado e, posteriormente, professor do Curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para surdos da UFRN.

Para cumprirmos nossos intentos, desenvolvemos a análise dos enunciados tendo por base os pressupostos do Círculo de Bakhtin e dos Estudos Surdos. Realizamos a discussão em três etapas, estabelecidas a partir de diferentes momentos percurso narrado: as vivências de Nelson na Educação Básica, seu percurso como aluno de graduação e sua atuação como professor no CLLP.

Com a análise empreendida, identificamos como os sentidos sobre *ser professor* foram se modificando na narrativa de Nelson. Em um primeiro momento, sinalizando sobre um de seus professores da Educação Básica, o *ser professor* é alguém que invisibiliza o aluno surdo e que desconsidera a sua existência por não ter domínio de sua língua, além de não contar com intérprete que medie a comunicação, ministrando as aulas em português como se o estudante surdo nem mesmo estivesse ali.

Posteriormente, falando sobre a graduação, Nelson demonstra que, como aluno surdo, ele passa a existir, primeiramente pela partilha da Libras com o docente. Porém, isso não vem sem tensões: o *ser professor*, na relação com o professor ouvinte bilíngue Cláudio, mostra-se interpelador, incômodo, mas também como guia, como alguém que aponta caminhos. Na

relação com Janaína, professora ouvinte bilíngue, o *ser professor* é retratado como passível de ser questionado enquanto suposto *detentor do saber*. Por fim, já relatando sua própria vivência como professor, Nelson destaca as exigências da profissão, que requer estudo constante, trabalho árduo, isolamento, bem como as pressões que o profissional sofre.

Na narrativa de Nelson, é patente que o *ser professor* se constitui, na realidade, como *vir-a-ser professor*, sem acabamento definitivo, agente a partir de sua conclusibilidade provisória. É inegável a influência que suas experiências na (não) convivência com professores na Educação Básica tem em toda sua trajetória, mas se percebe que aquela não foi *a última palavra* sobre o tema para ele. Os sentidos da docência, a cada inédita configuração da arquitetura *eu-outro*, foram sendo renovados pelas novas relações dialógicas estabelecidas no Ensino Superior, tanto como aluno quanto como professor. As vivências dele refletem-se e refratam dialogicamente em seu *ser professor*, que se atualiza a cada novo encontro.

Para o futuro, esperamos dar prosseguimento a este estudo com outros sujeitos, aprofundando as questões interseccionais entre *ser professor* e *ser surdo*, discutindo as questões de linguagem que perpassam, de forma cortante, a construção do *ser surdo professor*.

Referências

- BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 1-192.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 4 jan. 2023.

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 out. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 out. 2018.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LADD, P.; GONÇALVES, J. C. A. Prefácio. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (org.). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2012. p. 9-18.

LADD, P. *Em busca da surdidade 1: colonização dos surdos*. Tradução de Mariana Martini e Carla Souto. Portugal: Surd'Universo, 2013.

OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa. *O ser professor nos complexos bilíngues de referência para surdos de Natal: vozes em diálogo*. 2015. 148f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

OLIVEIRA, L. N. de S. *Entre sinais e palavras: construções identitárias de surdos acadêmicos na UFRN*. 2023. 257 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

Submetido: 26.02.2025.

Aprovado: 01.10.2025.