

CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES SURDAS EM ESCOLAS BILÍNGUES E AS INTER-RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS SURDAS ALFABETIZADORAS

CONSTITUTION OF DEAF IDENTITIES IN BILINGUAL SCHOOLS AND THE INTER-RELATIONSHIPS BETWEEN DEAF LITTLE TEACHERS

Carine Mendes Garbin Diesel **1**
Viviane Cristina de Mattos Battistello **2**
Rosemari Lorenz Martins **3**

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar as narrativas de professores, alunos surdos e pais de alunos surdos sobre o fazer docente em uma escola específica para surdos. A partir de entrevistas semiestruturadas, analisou-se o papel de docentes surdos na constituição dos processos identitários de crianças surdas. A reflexão foi construída a partir de pensamentos defendidos por teóricos como Silva (2003), Skliar (2003), Hall (2006), Lopes e Neto (2003), Perlin (1998), entre outros, com a intenção de compreender o fazer docente do sujeito que ocupa o papel de professor no espaço escolar. Os resultados apontam para a necessidade de mudar a educação de surdos, proporcionando um espaço de constituição da identidade, o que remete à necessidade de repensar a formação de docentes.

Palavras-chave: Docência. Formação. Identidade. Surdez.

Abstract: This article aims to analyze the narratives of teachers, deaf students and parents of deaf students about teaching in a specific school for the deaf. Based on semi-structured interviews, the role of deaf teachers in analyzing the identity processes of deaf children was analyzed. The reflection was built from thoughts defended by theorists such as Silva (2003), Skliar (2003), Hall (2006), Lopes and Neto (2003), Perlin (1998), among others, with the intention of understanding the teaching profession of the subject who occupies the role of teacher in the school space. The results point to the need to change the education of the deaf, providing a space for the constitution of identity, which refers to the need to rethink the training of teachers.

Keywords: Deafness. Identity. Teaching. Training.

Mestre em Letras. Universidade Feevale. **1**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7501662615715064>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1083-8088>.
E-mail: carinegarbin@gmail.com

Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Universidade Feevale. **2**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7092425630076810>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0482-8927>.
E-mail: vivimattos@feevale.br

Doutora em Letras. Universidade Feevale. **3**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4951548133959060>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0658-5508>.
E-mail: rosel@feevale.br

Introdução

A partir de uma reflexão acerca do fragmento do livro “O voo da gaivota”, escrito em 1993, por Emmanuelle Laborit, por percebê-lo como um marco da descoberta de uma pessoa de sua identidade. Como qualquer surdo, Emmanuelle teve que construir seu caminho e descobrir-se como diferente e, como ela mesma diz, “alçar voos”. Esses voos só foram possíveis após a descoberta de sua diferença e depois de se identificar com um grupo social, de pertencer a uma comunidade, a uma cultura e, por que não exagerar, a uma língua. Uma língua que marca e fundamenta uma identidade e uma diferença. Os surdos querem ver suas diferenças respeitadas.

No início do século XX, as diferenças surdas foram evidenciadas e com isso o direito de se tornar um cidadão com uma educação diferenciada no aspecto da utilização de uma língua visual gestual. Segundo Souza (2014), é importante notar que a educação dos alunos surdos está prevista na legislação, que assegura uma educação que contemple os surdos em virtude da necessidade da língua.

A LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais - foi regulamentada pela Lei 10.436 e oficializada em 24 de abril de 2002. Essa língua é reconhecida, no Art. 1º, como um meio legal de comunicação e expressão, como um sistema linguístico de natureza visuo-motora, que contém uma estrutura gramatical própria e constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL 2002). A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental está prevista no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual dispõe, no Art. 5º, que a instrução deve ocorrer em LIBRAS e em Língua Portuguesa escrita, viabilizando uma formação bilíngue (BRASIL, 2005). Uma vez inserida na escola, a LIBRAS oferece ao aluno surdo um melhor aprendizado, principalmente no que tange à compreensão da língua portuguesa. É preciso observar e respeitar a cultura e a identidade surda, sobretudo, reconhecendo o valor de sua forma de expressão comunicativa, a da língua de sinais como representação linguística.

Nesse contexto, surgiu esta pesquisa, por meio da qual pretendeu-se levantar dados sobre a narrativa de uma professora surda e de uma ouvinte que atuam na educação de alunos surdos, para analisar seu percurso de formação acadêmica e discutir sua percepção sobre as possíveis implicações de ser um docente surdo para o desenvolvimento da identidade de crianças surdas no contexto de sala de aula. Além disso, observou-se a necessidade de “ouvir” as crianças surdas e seus pais, para ter uma visão ampla e discutir o papel de professores surdos para a constituição de identidades surdas e para a aprendizagem dos surdos.

Acredita-se que esta investigação pode contribuir para alertar sobre a necessidade de qualificar cada vez mais os profissionais que atuam com crianças surdas, na medida em que, mais do que alfabetizar em língua portuguesa e ensinar conteúdos específicos, os professores de crianças surdas precisam contribuir para a construção da identidade da criança, para que ela possa se reconhecer como um sujeito capaz e integrado em sua comunidade.

Sendo assim, esta pesquisa reflete sobre a importância de incluir professores surdos em escolas que atendem crianças surdas, tendo como objetivo geral investigar as possíveis implicações da docência surda no processo de constituição identitária de crianças surdas. Para responder à questão de pesquisa e atender os objetivos estabelecidos, o artigo está estruturado em cinco partes: na primeira, apresenta-se a introdução; na segunda, discorre-se sobre a construção da identidade surda; na terceira, é trazida a metodologia; e, na quarta seção, apresentam-se e discutem-se os resultados.

A Constituição da Identidade Surda

Antes de discorrer sobre a construção da identidade surda, é importante dizer quem é o sujeito surdo a que se faz referência nesta pesquisa. O surdo não é um sujeito acometido de uma patologia. Ele não precisa de tratamento, de medicalização. Não é um sujeito deficiente em relação ao ouvinte. O surdo é uma pessoa que percebe o mundo de uma forma diferente, que tem uma maneira diferente de construir a realidade histórica, política e social e que possui uma organização linguística, cultural e identitária diferente.

No que diz respeito às línguas de sinais, elas nem sempre foram estimuladas ou aceitas nas escolas, conforme Zanini (2018). Durante aproximadamente 100 anos, desde o Congresso de Milão, em 1880, em que foi defendida a filosofia oralista, o uso de sinais pelos surdos foi proibido, porque “a língua de sinais era considerada inferior e deveria ser rejeitada, uma vez que se alegava que ela dificultava o aprendizado da fala oral das crianças” (ZANINI, 2018). Todavia, muitos surdos fracassaram diante da oralização, apresentando baixo rendimento escolar, atraso no desenvolvimento global e na manutenção de sua exclusão social. Segundo a mesma autora,

depois de quase um século de opressão da língua de sinais, ficou claro que foram poucos os casos de sucesso através do método oral de ensino, ou seja, a partir da dificuldade de oralização de uma boa parte dos alunos surdos, e de pesquisas realizadas nessa área, ficou evidente que este método havia fracassado. Foi a partir desse insucesso que surgiu o método da comunicação total – neste modelo a língua de sinais era aceita, mas utilizada somente como um recurso para a comunicação (ZANINI, 2018, p. 18).

Após o método da comunicação total, surgiu o bilinguismo, filosofia de ensino apontada como a ideal para uma melhor aquisição linguística e para o desenvolvimento das crianças surdas. No que tange ao oralismo, a comunicação total ocorre no bilinguismo, mediada pela LIBRAS, que pode ser mais bem valorizada, além disso, o professor pode assumir realmente seu papel como aquele que possibilita a construção da identidade das crianças surdas.

A língua de sinais deve ser vista como prioridade em qualquer formato de educação de surdos, seja em escolas bilíngues específicas para surdos, seja em escolas inclusivas, no atendimento educacional especializado. Onde houver um surdo é preciso que o professor esteja preparado para atendê-lo, que conheça a língua de sinais e, também, a cultura surda, para que o surdo possa crescer convivendo com a língua de sinais e com a comunidade surda, para ampliar seus conhecimentos. É preciso que a criança possa estabelecer um diálogo diretamente com o professor, vivendo uma situação de equidade em relação aos ouvintes.

Em relação a esse papel importante da língua de sinais, Paddy Ladd e Janie Gonçalves (2011) afirmam que as línguas são patrimônios culturais para as minorias linguísticas, como é o caso das comunidades surdas. No entanto, algumas minorias linguísticas têm mais facilidade para transitar em meio à língua majoritária, no caso dos surdos, o valor da língua de sinais na escola “é reforçado pelas oportunidades limitadas de acesso (e, portanto, de aprendizagem) para crianças surdas a informações através de sua própria língua fora da escola, e pela limitada competência em língua de sinais da maioria dos professores ouvintes” (LADD; GONÇALVES, 2011, p. 315)

Assim como Zanini (2018), Ladd e Gonçalves (2011) também discutem o papel do professor surdo na educação de surdos, temática que motivou esta investigação. Ladd e Gonçalves apresentam o conceito de holismo cultural, o que, no caso dos surdos, possibilita afirmar que “crianças surdas são seres completos (e não deficientes) que podem alcançar o máximo de seu potencial afetivo, acadêmico e social se a base de sua educação estiver enraizada na língua, nos valores e normas culturais de sua comunidade surda adulta” (LADD; GONÇALVES, 2011, p. 304).

A partir das reflexões propostas por esses dois autores, reitera-se o entendimento de que o professor surdo possui um papel diferenciado, até mesmo porque “os educadores surdos têm a vantagem de levar às salas de aula perspectivas culturais holísticas espontâneas para formar o alicerce de suas pedagogias” (LADD; GONÇALVES, 2011, p. 304). É também por concordar com Ladd e Gonçalves que se salienta a importância de olhar para as narrativas surdas e pensar de que maneira a docência é produzida.

O professor/adulto surdo possui habilidades específicas, construídas ao transitar entre surdos e ouvintes ao longo de sua formação, “esses surdos adultos, possuem, portanto, uma

noção ampla dos caminhos e destinos das crianças: de onde elas ‘vêm’, para onde elas precisam ‘chegar’, e o que tem de ser feito para que elas desenvolvam o seu potencial” (LADD; GONÇALVES, 2011, p. 304). Os surdos adultos conseguem, portanto, enxergar-se nas novas gerações surdas e, a partir das próprias experiências, produzir o fazer pedagógico, que obviamente precisa ser alicerçado em conhecimentos pedagógicos e metodológicos.

Não é necessário que as aulas sejam adaptadas aos sujeitos surdos, mas que se enxergue a possibilidade de desenvolvimento desses escolares e que se pensem estratégias que possibilitem que esses sujeitos se sintam capazes de transitar nas fronteiras das comunidades surdas e ouvintes e que tenham conhecimento da própria cultura e também da cultura surda, a fim de que possam construir sua própria identidade.

A identidade, para ele, é uma individualização progressiva que torna cada sujeito uma pessoa única e peculiar a partir de circunstâncias impostas pela vida. De acordo com Vygotsky (1989), a identidade é construída por meio da apropriação de modos de ação culturalmente elaborados a partir do contato social. Isto é, através da interação, o sujeito internaliza e torna seu o modo de ação partilhado com o outro. Com base nisso, pode-se dizer que a identidade do sujeito dependerá de como ele se relaciona com o meio em que vive.

A interação do sujeito com o mundo e com o outro se dá pela linguagem. É pela linguagem que um sujeito age sobre o outro, não só transmitindo mensagens e exteriorizando seu pensamento, mas tentando mudar o outro por meio de sua linguagem, “sendo ao mesmo tempo transformado pela ação da linguagem do outro” (HENZT, 2011). De modo semelhante, a linguagem não é entendida como um produto acabado, mas como construída historicamente nas e pelas relações sociais. Isso significa que a linguagem não é um referente fixo, ela vai se modificando a cada interação dos sujeitos.

Sendo assim, acredita-se que as relações diferentes e linguagens diferentes produzem identidades diferentes. Acredita-se que o surdo, que se comunica usando uma linguagem diferente, possui uma identidade diferente, uma identidade surda. Essa identidade surda, contudo, em função dos diferentes tipos de comunicação que o surdo estabelece com as pessoas com as quais convive, surdas e ouvintes, que se comunicam com ele de diferentes formas, por meio da oralidade, de sinais ou das duas formas, podem se modificar.

Nesse contexto, considera-se, assim como Perlin (1998), que não existe uma identidade surda, mas identidades surdas, em função das diferenças entre os surdos, que podem ser identificadas a partir de suas narrativas:

1. Identidade surda completa - é construída dentro da comunidade surda, há a construção dos signos visuais, um conforto linguístico ao usar a Língua de Sinais, que, muitas vezes, transforma-se em ação política, pelos direitos linguísticos e sociais dessa minoria.
2. Identidade surda híbrida - ocorre com pessoas que tiveram surdez pós-linguística, nascem surdos parciais ou ficam surdos em um determinado tempo de vida e carregam em si uma identificação com ouvintes, mas há momentos em que necessitam de participar da comunidade de surdos.
3. Identidades de transição - geralmente ocorre com surdos que nunca tiveram contato com a comunidade surda e, ao encontrarem essa comunidade, passam por um processo de mudança. Transição da identidade flutuante para a projeção da identidade surda.
4. Identidade surda incompleta - há uma sensação de autodepreciação, vergonha, isolamento e passividade, aceitam as pressões para serem como os ouvintes, ‘normais’.

sendo que nunca o serão, pois, a surdez não tem cura.

5. Identidades flutuantes - corresponde à dificuldade de identificar-se com o surdo, pelo estereótipo ou pelo desconhecimento (PERLIN, 1998, p. 61).

Cabe lembrar que as identidades mudam de sujeito para sujeito e que cada ser é único, apesar das influências do meio em que vive. Rosa (2012, p. 23) coloca que não há modelo para a identidade surda e que atualmente já se percebe que existem outros tipos além dos propostos por Perlin (1998). Conforme Rosa,

É preciso lembrar que a identidade muda de sujeito para sujeito, e de momento para momento, ela não é fixa. Não há um modelo para a identidade do sujeito surdo; a identidade sofrerá modificações de surdo para surdo em vista de suas representações históricas, sociais e visuais. Assim como dependendo do momento o surdo pode identificar-se com um, com outro ou com diversos grupos simultaneamente (ROSA, 2012, p. 23).

Para Ramos (2016, p. 11), surdo pesquisador, que investigou marcadores culturais surdos, a escola é o berço da cultura surda. As identidades surdas são construídas na cultura, assim como é na cultura que se estabelecem fronteiras para o que chamamos cultura surda. Os surdos, em sua maioria, começam a constituir suas identidades na escola, pois grande parte tem pais ouvintes e, em casa, tem pouco contato com a cultura surda, não tem a chance de usar LIBRAS ou aprendem com pais ouvintes, que a utilizam como segunda língua (RAMOS, 2016, p. 11).

Entende-se, assim, que a cultura é o norte desse sujeito, portanto, sua convivência e vivência irão constituir-lo como um sujeito. Percebe-se aqui a importância da convivência entre iguais, ambiente propício para a aprendizagem e trocas, sendo a escola de/para surdos esse ambiente. Para Vygotsky (2000), a vida psíquica tem um funcionamento que se origina nas relações concretas vivenciadas e organiza-se internamente como elas. Nas palavras do autor, “as relações entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (VYGOSTKY, 2000, p. 5).

Para além das pesquisas e teorias, há a questão da identidade e da diferença. De acordo com Silva (2000), o processo de produção de identidade precisa ser fixado, pois a identidade é aquilo que se é. O mesmo autor afirma que a identidade está apoiada em sua diferença. A diferença da identidade do surdo é a língua, não oral e sim gestual visual. E essa língua, geralmente, em surdos filhos de pais ouvintes, não é vivenciada em casa, então, faz-se necessário procurar espaços onde ela esteja presente. Um desses espaços é a escola.

A escola é um lugar privilegiado de trocas e convivência, em especial, a escola de surdos propicia o convívio por se tratar de um espaço para partilhar entre seus pares. Por isso, a escola de surdos torna-se essencial para o desenvolvimento da criança surda, pois é nesse espaço que se constituem marcadores da cultura surda, que possibilitam a construção da identidade e o sentimento de pertencimento à sua comunidade (LOPES; VEIGA-NETO, 2006).

As crianças e jovens, que hoje se encontram na escola, são educados e ensinados a valorizar elementos importantes na cultura surda, que foram resultados de lutas de uma geração de surdos mais velhos. Uma cultura de identidade e diferenças. Quadros (1998/ 2008, p. 108) alerta que o papel da escola de surdos vai além das paredes do ambiente. Ela deverá propiciar o entendimento da relação pais e filhos. Esses pais, no caso, ouvintes, não sabem ser pais de crianças surdas e nem conhecem a língua de sinais.

Diferença, identidade, convivência, língua e estar entre iguais são aspectos da cultura. O ser surdo, o estar surdo, o conviver surdo, enfim, constituir-se surdo, precisa de heróis, de

peças e de profissionais surdos para ter o modelo ou, até mesmo, para ter a possibilidade de observar, de pensar e de reestruturar o pensamento. Um desses modelos são os professores surdos, os quais, em muitos momentos da história de vida do sujeito surdo, serão o único igual. E talvez seja esse professor que informe ao sujeito que ele é diferente, mas que é normal e que pode ser uma boa pessoa (ao contrário do que se dizia, que o surdo pagava os pecados que seus pais tinham), que é capaz de pensar e discutir (não como os filósofos pensavam, que não tinham cérebro) e que terá que conquistar seu espaço (não como os egípcios pensavam, que os surdos eram deuses).

Para Pereira (2008, p. 31), “o professor surdo passa a cultura surda com propriedade e ensina de forma contextualizada, ou seja, vivida”. Fernandes (2006, p. 17) acredita que o professor surdo é um agente de sua história escolar, por isso contribui de forma mais significativa no processo de aprendizagem de seus alunos. Pereira (2008, p. 31) corrobora essa afirmação quando diz que “o professor surdo se torna parte ativa do processo pedagógico, para ensinar a língua de sinais e afirmar a identidade”. Reis (2007, p. 96) explica essa atuação e esse processo de identificação por parte dos alunos, dizendo que a responsabilidade do professor é muito maior do que apenas ensinar disciplinas, ele deve ensinar a cultura e a história, que fazem parte de sua formação individual.

A explicação da constituição do que é ser surdo vem da identificação, muitas vezes adquirida na escola, e a concretização dessa constituição do sujeito surdo vem da admiração, adquirida através de modelos surdos, como o professor surdo. Constituir-se como sujeito é procurar e encontrar seus iguais, crianças ou adultos, ou seja, “ter o próprio surdo como o *outro* significa buscar nele a possibilidade de que ele mesmo servir como referente, capaz de informar àquele que olha e se olha, sobre (o que é) a condição de ser *surdo*” (LOPES; VEIGA-NETO 2006, p. 86, grifo original).

Enfim, o constituir-se surdo envolve, além da simples tarefa de estar vivo, a forma como sua identidade é representada por sua língua, e esses aspectos são baseados em sua diferença, na escola, no professor surdo, no convívio entre os pares, o que constituirá o ser/estar surdo, para que o surdo tenha a oportunidade de se realizar como pessoa, constituindo-se como tal.

Metodologia

Para o desenvolvimento da investigação, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com duas professoras, uma ouvinte e uma surda, que atuam em uma escola para surdos, três estudantes surdos e as mães dessas três crianças, tomando como base os roteiros apresentados no Quadro 1.

Quadro 1. Roteiros para Entrevistas Semiestruturadas

Roteiro da entrevista com as professoras:

- 1) O que provocou a surdez? (só para a professora surda)
- 2) Estudou em escola especial ou de inclusão? (só para a professora surda) Qual?
- 3) Qual sua formação acadêmica?
- 4) Há quanto tempo você atua em educação para surdos?
- 5) Você lembra de algum momento importante em sua formação docente que lhe ajudou a ser professora de surdos? Qual? Por que esse momento é importante?
- 6) Por que você escolheu ser professora em uma escola de surdos?
- 7) Que materiais você utiliza em sala de aula? Como são suas aulas?
- 8) Há algum momento que marcou você na escola? Você pode narrar esse momento? Por que ele lhe marcou?
- 9) Para você, há alguma diferença para alunos surdos entre um professor ouvinte e um professor surdo? Por quê?
- 10) Você acredita que contribui para a construção da identidade de seus alunos surdos? De que forma?

O roteiro para a entrevista com os alunos:

- 1) Quem é você? Com que idade você aprendeu a se comunicar? Em qual língua? Português ou LIBRAS?
- 2) Por que você estuda nesta escola e não em outra?
- 3) O que nesta escola te ajuda a aprender melhor?
- 4) Você se lembra de algum professor ou de algum momento importante de sua vida na escola? Por que esse momento foi importante? (Solicitar que descreva o que foi importante)
- 5) Que materiais você mais gosta que o professor utilize nas aulas?
- 6) Para você, faz alguma diferença para alunos surdos o fato de o professor ser ouvinte ou surdo? Por quê?
- 7) O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem isso? O que ainda falta nesta escola?

Roteiro para a entrevista com os pais:

- 1) Por que você escolheu uma escola de surdos para seu (sua) filho (a)?
- 2) Como você se comunica com seu (sua) filho (a)? Com quem você mais se comunica?
- 3) Você percebeu qual a identidade de seu (sua) filho (a)? (Solicitar que descreva o que foi importante).
- 4) Que momentos ou coisas você considera importantes na escola?
- 5) Há algum momento que marcou você e seu (sua) filho (a) na escola? Você pode narrar esse momento? Por que ele lhe marcou?
- 6) Você acredita que contribui para a construção da identidade de seu (sua) filho (a)? De que forma?
- 7) Para você, há alguma diferença para seu (sua) filho (a) entre um professor ouvinte e um professor surdo? O que percebeu em seu desenvolvimento? Por quê?

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

A instituição onde as entrevistas foram realizadas foi escolhida por ser uma escola de surdos, onde há professores surdos e ouvintes. Para a seleção dos participantes, fez-se um convite para toda a comunidade escolar, o qual foi aceito por esse grupo de oito pessoas. Esclareceram-se, então, os objetivos do trabalho e os procedimentos a serem seguidos. A partir disso, as professoras e as mães assinaram um Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido, confirmando sua participação na investigação. No Quadro 2, que segue, pode-se visualizar o perfil dos participantes. Ressalta-se que os nomes são fictícios, para preservar a identidade dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas entre os meses de setembro e outubro de 2019 na escola que os alunos frequentam no horário de aula.

Quadro 2. Participantes da pesquisa

Nome	Categoria	Surdo/ouvinte	Observar
Jussara	professora	Surda	Prof. ^a LIBRAS de terceiro ano
Diana	professora	ouvinte	Prof. ^a Quarto ano
Glenda	aluna	Surda	Terceiro ano
José	aluno	Surdo	Quarto ano
Pedro	aluno	Surdo	Quarto ano
Rosane	mãe	ouvinte	Mãe de Glenda
Andressa	mãe	ouvinte	Mãe José
Amanda	mãe	ouvinte	Mãe de Pedro

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

As entrevistas foram registradas e documentadas através de filmagem e videogravações. Após, foram transcritas, primeiramente pela pesquisadora e, depois, por uma tradutora

para fins de cientificidade. Manzini (2007, p. 4) coloca que “o momento da transcrição representa mais uma experiência para o pesquisador e se constitui em uma pré-análise do material”. Dessa forma, o enfoque da pesquisadora foi dividido em dois momentos: o primeiro, como entrevistadora, com foco no momento, na ação de entrevistar; o segundo, na transcrição, quando o foco foi aquilo que foi sinalizado/falado ou não sinalizado/não falado. Por isso foi necessário ver e rever as entrevistas, para que os registros feitos fossem fidedignos.

Na sequência, as narrativas coletadas por meio das entrevistas foram analisadas com o apoio da revisão teórica com o intuito de alcançar os resultados propostos pela pesquisa.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Durante as entrevistas, as três crianças participantes enfatizaram que preferem usar LIBRAS. Elas veem a Língua de Sinais como uma forma de o surdo ter um futuro melhor, de ter uma melhor aprendizagem. Afirmaram que preferem se comunicar em LIBRAS, pois assim aprendem com maior rapidez. Elas também tentam ensinar a língua aos pais, para agilizar a comunicação.

Glenda informou que só usa LIBRAS, que nunca aprendeu a falar. Para ela, usar LIBRAS é bom, assim aprende bem rápido. Informou também que conseguiu aprender a escrever frases em português. José também usa LIBRAS, por meio da LIBRAS, ele aprendeu matemática. O menino deixou bem claro que sempre preferiu LIBRAS a português. Já Pedro gosta de ler e escrever em português para poder entender, mas, para aprender, revelou que prefere se comunicar em LIBRAS.

Quanto aos pais, a utilização da língua de sinais, ou mesmo a existência de uma língua para o surdo, muitas vezes passa despercebida e o desenvolvimento do filho acaba sendo prejudicado. Rosângela disse que a filha foi para a creche aos 5 anos de idade. Mas a diretora da escola indicou para a menina uma escola de surdos. Disse também que a filha tinha acabado de ingressar e que ficou muito admirada e encantada com a escola. A filha não quer ficar em casa; ela quer uma escola como casa. Andréa revelou que não sabia que existiam escolas para surdos, pensava que não existissem escolas desse tipo no Paraná, estado onde residia antes. Em função disso, seu filho ingressou na escola regular. Contudo, disse que o filho escreveu só uma página ao longo de todo um ano, por isso desistiu da escola. A escola regular indicou, então, uma escola de surdos. A mãe procurou e encontrou a escola KMM, na qual matriculou o menino. Maria também não sabia que existia uma escola para surdos em Novo Hamburgo. Não sabia usar LIBRAS. Um vizinho indicou a escola para o filho surdo. Ela aceitou colocar filho seu filho nessa escola e ficou feliz.

Um dos problemas apontados por Furtado (2008, p.73) para a dificuldade de ter um filho surdo é conseguir informações em tempo hábil, pois até a escola e os professores, a escolarização, também podem ser um obstáculo. Na verdade, primeiro os pais precisam aceitar seu filho surdo, depois, devem propiciar a aprendizagem da LIBRAS, isso porque “ao aprender LIBRAS, a criança surda passa a elaborar conceitos de si mesma, sobre as pessoas que estão ao seu redor e sobre o mundo onde ela está inserida, sentindo-se parte dele” (FURTADO, 2008, p. 91).

Fato é que é preciso aceitar a diferença e aprender a viver com ela. Negar a diferença ou tentar fazê-la desaparecer, utilizando implante coclear - IC ou Aparelho de amplificação sonora individual - AASI, pode até dificultar a aquisição de uma identidade e a aceitação em um grupo social. Quanto a isso, Glenda referiu que usou IC, mas o aparelho não funcionou, solicitou um novo na justiça, porém, atualmente não usa mais, porque não adianta, não ouve nada. Não sabe se o IC funciona, mas desconfia que não funciona, porque não ouve ninguém. A mãe disse que a filha nunca pediu outro aparelho após ele ter quebrado e que continuam se comunicando apesar disso. Enfatizou que a filha não gostava do aparelho, porque ouvia muitos ruídos e ficava “doida”. Jose usou IC desde 3 anos de idade no Paraná, mas, quando ele quebrou, jogou-o fora, porque não gostava de usar. A mãe ficou preocupada, pensou que o filho poderia ter um problema no cérebro. Pedro usou aparelho auditivo por um período, mas não sabe dizer se ouve com ele.

Muitas pessoas da comunidade surda são contra o implante coclear, pois argumentam

que enfraquece a LIBRAS e, conseqüentemente, a cultura surda. Mas muitas outras pessoas, principalmente as de famílias da classe médica, veem o implante como a “cura” da surdez. Hoje, contudo, o surdo já é visto mais a partir de uma visão antropológica e não médica. Fica então o questionamento: e, se o IC for a cura, o que dizer quando o implantado tira o aparelho e retornar a ser surdo? Nesse caso, a doença não sumiu.

Por esse e por outros motivos, na escola de surdos, há muitos surdos diferentes, cada um com suas necessidades, porém, todos têm a LIBRAS em comum e, em muitos casos, uma história de vida semelhante. Sobre a preferência entre professora surda ou ouvinte, os alunos participantes foram unânimes em dizer que preferem a professora surda, pois ela utiliza mais LIBRAS para ensinar. Glenda percebeu que duas professoras (uma ouvinte e outra surda) usam a LIBRAS de modo diferente, referiu que a professora ouvinte “falou” mais do que a professora surda. Jose não percebeu nenhuma diferença entre as professoras. Ele não sabe dizer no que as duas professoras (ouvinte e surda) são diferentes, mas acha que a professora ouvinte sabe menos LIBRAS do que a professora surda, o que dificulta a aprendizagem. Pedro não soube explicar, mas também afirmou que as professoras (ouvinte e surda) são diferentes e que prefere a surda. Destaca-se que a interpretação das respostas das crianças surdas é um pouco mais difícil, pois várias de suas opiniões são completadas por dois outros elementos gramaticais da LIBRAS: expressão facial e corporal, conhecidas como expressões não verbais, mas pertencentes a sua língua.

A experiência dessas crianças em outras escolas foi traumática e parece que seu instinto faz com se adaptem melhor à escola de seus pares. Mesmo a criança que não frequentou a escola inclusiva percebeu a si própria com maior facilidade depois que ingressou na escola. Glenda frequentou uma escola regular, mas nunca aprendeu nada com os colegas ouvintes, nunca conseguiu aprender a falar. A mãe decidiu transferi-la para a escola especial de surdos, onde aprendeu LIBRAS mais rápido. Jose frequentou a escola regular por 7 anos, ele tinha dificuldades em matemática sem apoio de um professor. Segundo sua mãe, chorava porque o professor brabo. A mãe e o pai decidiram transferi-lo para escola especial. Nessa escola, aprendeu bem matemática com uma professora que usa LIBRAS. Não quer voltar à escola regular. Pedro ingressou diretamente na escola especial aos 3 anos de idade e ficou admirado porque a diretora usava LIBRAS e muitas outras pessoas também usavam. Aprendeu bastante na escola. Não quer mudar para outra escola devido ao desconhecido e não entende nada do que as pessoas falam.

Para os alunos e professores, a escola deixa algumas marcas, porque lá constroem sua história. Muitas vezes, são detalhes não tão importantes para o adulto, mas de extrema importância para a criança, como fica claro nos depoimentos das crianças. Glenda lembrou que ficou com vergonha por ajudar um amigo surdo a brincar e que sua mãe não sabe nem seu sinal. Jose referiu que, até o ano de 2017, não conhecia a escola especial. Lembrou que ensinou o alfabeto manual para seu pai. Pedro conheceu um amigo surdo que o convidou para ser colega na escola especial. Lembrou que sua mãe aceitou a aprender LIBRAS e que ele a ajudou um pouco.

E, para os professores, as marcas também são diferentes e mais profundas. Isso ficou claro na melancolia registrada não só nas palavras, mas também na expressão demonstrada pela professora surda. Antes de ser professora, ela trabalhava em uma farmácia. Os funcionários da farmácia achavam que uma pessoa surda é inferior, que não é capaz. Ela ficava triste. Atualmente, na escola especial, pode comprovar que essa ideia é errada e está muito aliviada. Na escola especial, todas as professoras, supervisoras e até a diretora sabem bem LIBRAS. A LIBRAS é a marcação, é o sentir o “surdo”, é o ser Surdo, segundo Jussara, a professora surda. Ela acredita que os alunos conseguem aprender mais com a professora surda do que com professoras ouvintes.

Já a professora ouvinte, que não sofre com a exclusão (pelo menos não a exclusão por não ouvir), possui marcas positivas. Elas dizem respeito à resposta de uma luta iniciada há muitos anos. Ela atua há 24 anos na mesma escola. Ela pretende fazer um evento de encontro de ex-alunos da escola KMM, no dia 29 de setembro de 2019. Ela referiu que fizeram um documentário na escola para lembrar a história de todos os alunos. Ela disse que fica feliz quando

ex-alunos conseguem empregos, assumem responsabilidades, casam e têm filhos, geram boas famílias. Destacou, ainda, que colocaram fotos no ambiente público interno da escola, que mostram várias atividades da escola. Ela se sente como mãe da escola, porque a escola é “segunda casa”, porque muitos ex-alunos a visitam e pedem um intérprete, tradução de texto em PT por LI, é como associação da escola.

Essa fala da professora mostra que a luta é uma constante em todas as minorias. No caso da surdez, é vista como um marcador surdo. O sujeito destaca as mudanças que percebe nos movimentos da cultura surda, apontando a luta como condição e como um marcador de um grupo surdo de uma época. Admite que todos os surdos que estão na escola de surdos partem de uma condição diferenciada por terem a possibilidade e o direito de utilizarem a língua de sinais na escola (LOPES; NETO, 2010, p.124).

Assim, o vínculo com a escola, além de pedagógico, inclui o político também. Os alunos são sinceros em suas expectativas e colocam seu futuro próximo vinculado à escola e seguramente afirmam ter sua identidade, que foi construída com o apoio da escola e de seus pares (incluindo o modelo surdo de seus professores surdos para se constituir). Glenda pretende continuar as aulas somente na mesma escola após formar-se nessa escola. Se for ingressar no ensino médio, só aceitará ingressar no ensino regular se não existir escola especial de ensino médio. Além disso, os três alunos querem mais vagas para professores surdos na escola especial. Não querem professores ouvintes, porque é a LIBRAS é ótima. Os três alunos afirmam ter a identidade surda.

Há uma tendência em mudar a antiga concepção de identidades locais para uma visão global hegemônica que, ao mesmo tempo em que tenta destruir as peculiaridades de diferentes culturas, constrói culturas totalizadoras, as quais terminam incorporando-se às experiências cotidianas das pessoas comuns. O desenvolvimento acelerado das novas tecnologias da informação, por meio da comunicação de massa totalmente integrada, produz as condições para a difusão de ideias que buscam dar impulso a uma ótica globalizadora (DORZIAT, 2009, p.16).

Embora exista essa tendência, percebe-se, na prática, que as próprias mães enxergam que há diferença entre seus filhos, não somente no que tange ao não ouvir, mas na forma de assumirem uma identidade. Elas acham que as identidades dos filhos são surdas, que não se desenvolveram na escola regular, porque não tinham a identidade surda. A escola especial é a melhor solução, para elas. A mãe de Pedro contou que, em uma festa de 15 anos, para a qual o menino havia sido convidado, uma organizadora de dança pediu para retirá-lo da dança, porque não ouvia a música. Pedro negou-se a desistir, dançou com uma cadeira e foi bem-sucedido. Andréa tentou na justiça criar uma escola de surdos no Paraná, divulgou a campanha de educação especial no Facebook, muitas pessoas e vizinhos a apoiaram. Glenda sonha ser professora como a professora surda atual.

Com base nesses relatos, a sociedade, ao que parece, é um problema. As famílias que têm filhos surdos, por causa da questão social, sofrem pressão, que faz com que almejem que seus filhos estudem e se desenvolvam como todos os outros filhos. As mães que já possuíam experiência com seus filhos nas escolas inclusivas anteriores, tentaram fazer com que seus filhos fossem “normais”. Mas, para elas, hoje, o professor surdo é o mais indicado para uma melhor desenvoltura de seu filho.

Para Rosane, sem dúvida, o melhor é o professor surdo. Acredita que ele pode ter servido como modelo para sua filha. Já Andrea e Maria não explicaram e nem apontaram o ganho de ter um professor surdo ou ouvinte, mas sugerem o aumento de professores surdos na escola. Durante a entrevista, as mães não conseguiam explicar sua opinião, por isso utilizavam exemplos de outros filhos (ouvintes) para mostrar o ganho e a capacidade de seu filho surdo. Rosângela percebeu que o filho ouvinte (irmão de Glenda) aprendeu menos que Glenda na escola regular. Maria afirmou que Pedro aprendeu muito mais na escola de surdos do que seu irmão de 18 anos aprendeu na escola regular, já que não sabe ver as horas no relógio.

Apesar da dificuldade de responder diretamente à questão, as mães foram unânimes em dizer que esperam que a professora Jussara (professora surda) acompanhe a turma de seus filhos no próximo ano. Lebedeff (apud TAVEIRA; ROSADO, 2017, p.18) coloca a importância do modelo surdo: “acima de tudo, é necessária a presença do adulto surdo, professor – e instru-

tor – surdo-, tendo as suas experiências mais sólidas compartilhadas ou ensinadas aos alunos surdos e ouvintes”.

Já os docentes entrevistados, tanto a professora surda como a ouvinte, sabem das vantagens de se ter um professor surdo lecionando para crianças surdas. Contudo, é difícil ter professores surdos capacitados em número suficiente para trabalhar nas escolas de surdos. E, se há esses profissionais, não estão na escola de surdos, mas, em sua grande maioria, trabalhando no ensino superior. A professora surda respondeu essa questão colocando que não sabe quem ensina melhor, pois nunca participou de uma aula de professor ouvinte, porém, percebe que os alunos querem ter a profissão igual a dela, o que parece ser um indicativo de que estão aprendendo com ela e se identificando.

A professora ouvinte, apesar de ser fluente em LIBRAS e ter anos de experiência, colocou que percebe que o professor surdo tem melhor comunicação em LIBRAS e, com isso, pode ensinar melhor. Comparando o professor surdo com o ouvinte, acrescenta que os alunos podem se desenvolver com maior ou menor rapidez. Ao serem questionadas se acreditavam em sua colaboração para o desenvolvimento da identidade dos alunos surdos, as professoras ressaltaram, e aqui percebe-se uma direção diferenciada no foco do desenvolvimento desses alunos, diferentes aspectos.

Jussara, como professora surda, salientou o modelo como surda. Ela atinge os alunos e também os familiares, mostrando um futuro para seus filhos. Ela é uma afirmação no meio de tantas dúvidas que os pais, principalmente, têm em relação a seu filho. Já Diana destaca a preocupação de mostrar aos alunos outros caminhos, sem ser um trabalho. Conta que, durante o setembro azul, apresentou diferentes vídeos do Youtube, mostrando as capacidades dos surdos, o que fez os alunos perceberem que poderiam ter outras profissões na vida e não só trabalharem em supermercado.

De acordo com Martins (2010, p.49), o professor marca os alunos exercendo uma forte influência sobre cada um deles. E, no caso de um professor que irá ensinar alunos surdos, terá um papel de suma importância, ele deverá estar atento à necessidade de contemplar a língua do sujeito surdo, porque

um professor surdo, por possuir a especificidade de suas vivências, bem como experiências comuns àquelas trazidas pelas crianças surdas, pode refletir sobre as diferenças, captar as histórias de vida, já que compartilha marcas inerentes a singularidade da surdez, colaborando com a construção do seu processo identitário como docente surdo aos seus alunos (NOVOA apud MARTINS, 2010 p.49).

No documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999, foi declarado, no artigo 50, que é preciso “assegurar que o professor surdo tenha direito e prioridade de trabalho em escola de surdos”. Segundo esse documento, a presença do professor surdo “nas escolas como prioridade” é de máxima importância para a representação da identidade surda para outros surdos, crianças e adolescentes, de forma que, por meio desses modelos, esse grupo de indivíduos adquira os modos da constituição do sujeito surdo.

As professoras entrevistadas narraram que são formadas e que continuaram seu processo de formação continuada para melhor atender e entender seus alunos e suas responsabilidades. Jussara resolveu fazer pedagogia para que pudesse ajudar seus iguais. O preconceito e a discriminação sentida e sofrida alertaram-na para a necessidade de ajudar sua comunidade. E, por isso, foi em busca de conhecimento. Ela narrou que adora dar aula e ter contato com seus alunos.

Diana, a professora ouvinte, percebe sua responsabilidade como professora e, mesmo que não lhe tenha sido exigido saber LIBRAS para o ingresso na escola como professora, logo

percebeu a necessidade de aperfeiçoar-se. Consciente de que a ligação que tem com os alunos não é igual à ligação que a professora surda possui, procurou inserir-se na comunidade surda e hoje atua como professora e como tradutora e intérprete, sendo considerada membro dessa comunidade¹.

Precisamos entender que a formação inicial dessas profissionais não lhes deu condições de trabalho docente consciente, ou seja, não basta ter teoria, são necessários outros recursos para a construção de uma prática, para que possamos enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem. Conforme Saviani (2010, p.53),

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revedendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado.

O MEC (BRASIL, 2005, p.21), além disso, chama a atenção para a formação do professor, que, segundo o órgão, deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. Assim, é fundamental valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de educação esses profissionais têm se dedicado.

O problema é que a academia ainda não dá conta dessa responsabilidade e, por isso, muitos profissionais que chegam às escolas de surdos pensam que ter LIBRAS é o suficiente. Temos que perceber que, se um professor surdo irá ensinar a utilizar a LIBRAS, será como sua língua natural e irá ensinar para seus pares. Agora, se um professor ouvinte, que tem como língua natural o português, irá ensinar crianças surdas, as conexões serão outras. Por maior que seja a fluência desse profissional, seu pensamento irá primeiro no português e, após, em LIBRAS, o que talvez faça com que se percam algumas informações no processamento da troca das línguas.

Quanto a esses profissionais, muitos chegam às escolas com a LIBRAS, mas sem a preparação da comunicação e dos recursos utilizados para a aprendizagem de surdos. Somos reprodutores de nossa vivência e aprendizagem, portanto, em certos momentos, não há como diferenciar as metodologias e estratégias necessárias para quem usa outra língua. Dizer que o surdo tem uma língua visual-gestual significa que seu aprendizado deverá ser realizado através dos canais visuais e das mãos e do corpo. O ouvinte não efetua sua aprendizagem por esses canais. Canais diferentes, estratégias e recursos diferentes.

Jussara, em sua entrevista, listou os recursos utilizados por ela para contemplar o entendimento dos conteúdos por seus alunos. Já Fátima utiliza livros, filmes do Youtube e dicionários, tanto de português como de sinais. A mesma professora lembrou da dificuldade anterior ao avanço da tecnologia, quando só tinha como recurso o retroprojeto e cópias feitas de matéria.

Taveira e Rosado (2017, p.18) coloca que “existe uma didática específica desenvolvida em contextos de Educação Bilíngue (Libras e Português) que tem como predominância os processos de letramento visual enriquecidos dos artefatos multimídia contemporâneos”. Segundo Reily (2003, 2006), a criança em contato inicial com a língua de sinais necessita de linguagem visual com a qual possa interagir para construir significados. A linguagem visual, ou melhor dizendo, o letramento visual já é realizado superficialmente. Seu conceito é amplo e é necessário ter-se um estudo mais aprofundado. Taveira e Rosado (2017, p.18) extrapolam a ideia anterior, colocando que a prática do letramento visual² necessita ser “aprofundada para que haja o letramento da pessoa surda ou o que significa ser letrado³ para o sujeito surdo”.

1 Comunidade surda são todas as pessoas independente de sua condição surda ou ouvinte, que são engajadas na causa surda. Povo surdo são os surdos participantes ou não da comunidade, mas que possuem identidade surda.

2 A noção de letramento visual tem a ver com o entendimento de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural.

3 O termo na pedagogia tem o seguinte significado: que ou aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito.

A história do ensino surdo já teve em sua história três grandes filosofias: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Cada uma delas auxiliava no desenvolvimento das pessoas com surdez. Em cada momento, de cada filosofia, pesquisas mostravam qual era a vantagem ou a desvantagem das atividades feitas. E, assim, outra filosofia era adotada, constatando-se o insucesso da anterior. Chegando, então, ao bilinguismo. E, através de pesquisas, descobriram-se lacunas que, por meio de projetos e implementações de cursos, procuram alcançar a filosofia, a didática e a metodologia ideal para a aprendizagem do sujeito surdo.

A LIBRAS também deve ser incluída como disciplina curricular obrigatória na Educação Superior na formação de professores e de fonoaudiólogos e, de modo facultativo, nos outros cursos de graduação. Esse mesmo Decreto ainda aborda, no Art. 14, sobre a formação do professor para o ensino de LIBRAS, que, além de difundir a língua na comunidade escolar, a educação precisa disponibilizar equipamentos, acesso às tecnologias, assim como uma educação bilíngue e materiais alternativos e humanos para um ensino de qualidade. Com isso, os cursos de instrutores de LIBRAS e os cursos Letras – LIBRAS licenciatura em LIBRAS surgiram como ofertas de graduação nas instituições de ensino superior.

Percebeu-se que, no decorrer das entrevistas, muitas respostas eram baseadas nas vivências e no quanto ainda falta para alcançar um escola ideal para o surdo, ademais há carência na troca de experiências através de oficinas e aplicações de dinâmicas, didáticas e metodologias com professores convidados, bem como entre os professores presentes.

Considerações Finais

Atualmente, no Brasil, vive-se um momento em que o surdo e sua língua – a língua de sinais Brasileira- tem um lugar na mídia. A educação do surdo, em debate anterior a essa fase, necessita ser aprimorada e os profissionais que atuam com esses alunos devem ser valorizados e profissionalizados através de uma formação contínua e atual.

Com base em narrativas de profissionais da educação, mães de alunos surdos e surdos, propriamente, foi realizada uma análise da percepção desses segmentos com vistas a propor uma inserção mais ampla de docentes surdos em escolas para surdos. A pesquisa desenvolveu-se tendo como norte o seguinte problema: qual o papel de docentes surdos na constituição dos processos identitários de crianças surdas, sendo esses um modelo de referência na concepção linguística relacionada à fluência em LIBRAS? Esse questionamento foi elaborado acreditando-se que a língua influencia a construção da identidade surda, ressaltando-se, assim, a importância da convivência com pares e com modelos surdos. A argumentação foi realizada a partir de pensamentos defendidos por teóricos como Albres (2016) Perlin (2003), Dorziat (2009), Taveira e Rosado (2017), Lopes e Veiga (2006) no sentido de investigar as possíveis implicações da docência surda no processo de constituição identitária de crianças surdas.

As falas analisadas mostraram que a LIBRAS é essencial para a aprendizagem, bem como para o desenvolvimento social e cultural do sujeito surdo. Ter um igual como modelo e pares para interagir torna o surdo consciente e seguro de sua condição. Juntamente com a procura relativa à importância da língua de sinais, aproveitou-se para explorar as narrativas e refletir sobre as experiências das professoras surdas e ouvinte em sua trajetória escolar e sobre o modo como essas experiências modificam, ou não, sua forma de pensar e atuar na educação de surdos e verificar a percepção de professoras surdas e ouvintes sobre seu papel na educação de alunos surdos, além de refletir sobre a percepção de crianças surdas sobre o papel de professoras surdas em seu processo de aprendizagem e refletir sobre a percepção dos pais de crianças surdas sobre o papel de professoras surdas no processo de constituição da identidade surda de seu(sua) filho(a).

Após o reconhecimento da LIBRAS como língua, conforme a Lei federal 10.436 (24/04/2002), ocorreram mudanças significativas na visibilidade da comunidade surda. A mais importante conquista e mudança diz respeito à educação. As escolas específicas para surdos agora utilizam o bilinguismo para formar o sujeito, o cidadão surdo. Quanto mais cedo o surdo tiver contato com sua língua, mais sua identidade será fortalecida, porque o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda é desenvolvido por meio da língua de sinais, que facilita seu processo de aprendizagem.

A identidade é construída a partir das práticas e de posições pessoais que assumimos ao longo de nossa vida. E, em muitos casos, não é a família que ajuda o(a) filho(a) surdo(a) a formar e descobrir sua identidade. A formação de identidades surdas precisa ocorrer nos espaços culturais surdos. A identidade surda incomoda na sociedade, porém, é ela que assegura o direito à cidadania e evita a exclusão do sujeito surdo.

Nesse momento, a escola de surdos tem um papel de suma importância, porque é o espaço de convivência do surdo com seus pares. Nesse contexto, o modelo do adulto, mais especificamente, do(a) professor(a) surdo(a), auxilia o educando, transmitindo sua cultura. Essa influência, porém, não atinge somente o aluno surdo, mas também as famílias, que finalmente veem uma possibilidade de “normalidade” de seus filhos.

Na formação do professor, é preciso tornar a LIBRAS um instrumento de comunicação e de acesso ao conhecimento. Para tanto, devem-se fornecer informações práticas e teorias para o aperfeiçoamento da prática docente; trazer propostas novas para discussão e colocá-las como um saber para nortear a educação. Tudo isso deve ser feito com consciência e não porque existe uma lei ou uma necessidade, mas como prioridade, pois falamos de uma língua, de uma cultura e de uma identidade diferente da das pessoas ouvintes.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras** -Aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores.1ª edição, Curitiba: Appris, 2016.

BRASIL, 2002. **LEI Nº 10.436**, (DE 24 DE ABRIL DE 2002) reconhecimento da LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 25/03/2018.

BRASIL, 2005. **Decreto 5626/2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 25/03/2018.

DORZIAT, Ana. **O outro na educação** - Pensando a surdez com base nos temas Identidade/diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramentos na Educação Bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FURTADO, Rita Simone Silveira. **Surdez e a relação pais-filhos na primeira infância**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.); HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

LADD, Paddy; GONÇALVES, Janie Cristine do Amaral. **Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas**. In.: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

LOPES, M. C. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Maura Corcini. VEIGA-NETO, Alfredo. **Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul/dez. 2006.

MANZINI, E. J. **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação**

Especial: uso e processo de análise. Marília, SP: *UNESP*, p. 1-17. 2007.

MARTINS, M.A. L.ica Astuto Lopes. **Relação professor surdo/aluno surdo em sala de aula: análise de suas práticas bilíngues e suas problematizações.** Dissertação (mestrado em educação) -UNIMEP-Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP, 2010.

PEREIRA, T.L. **Os desafios da implementação do ensino de libras no ensino superior.** 2008. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2008.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice; PIZZIO, Aline. **Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e transcrição dos corpora.** 2007.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHIMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar.** Português para Surdos. Brasília: Mec, SEESP, 2006.

RAMOS, Fabricio Mahler. **Marcadores culturais surdos em duas produções recentes de cinema,**2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2016.

REIS, F. **Professores Surdos: Identificação ou Modelo?** In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II /** (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

REILY, Lucia. **As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos.** In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem: Desafios e realidades.** São Paulo, Editora Plexus, 2003.

ROSA, Emiliana Faria. **Identidades Surdas: o identificar do surdo na sociedade.** In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. **Um Olhar sobre nós surdos – Leituras contemporâneas.** Curitiba: Editora CRV, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

TAVEIRA, Cristiane Correa, ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. **O letramento visual como chave das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez.** In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar Rio de Janeiro: Wak Editora (org.), 2017.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Psicologia concreta do homem.** Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, p. 23-44. jul. 2000. [Manuscrito de 1929].

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANINI, Joseane. **“Me ensinou diversas coisas sobre ser surdo”**: Narrativas sobre o fazer docente na educação de surdos. 2018 (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2018.

A educação que nós surdos queremos documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999.

Recebido em 01 de maio de 2020

Aceito em 17 de março de 2021